

# طراحی الگوی داده‌بنیاد به کارگیری شبکه‌های مجازی در تحقق آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان استان لرستان

■ ولی بهرامی\*\*

■ ابوذر قاسمی نژاد\*

## چکیده:

هدف این مطالعه، شناسایی عملکرد شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان استان لرستان بوده است. این پژوهش به روش کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جمعیت مورد مطالعه متخصصان حوزه آموزش مجازی، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه نهاد رسانه، آموزش و پرورش، و سوادآموزی بودند. روش نمونه‌گیری نیز به صورت «نمونه‌گیری هدفمند و نظری» بود. ابزار گردآوری داده‌ها «مصاحبه عمیق» بود که بر این اساس بعد از مصاحبه با ۱۵ نفر از متخصصان این حوزه، اشباع نظری حاصل شد. به منظور تحلیل داده‌ها از رویکرد «اشتروس و کوربین» استفاده شد و بر اساس آن، از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که پدیده محوری این مطالعه «فقر دانش رسانه‌ای» است. شرایط علی حاکم بر این پدیده شامل سه مقوله «فرو دستی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، و جامعه‌ناپذیری مجازی» است. بسترهای حاکم نیز «موانع قانونی در آموزش توسعه مجازی، فقر دانش تخصصی، و فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی» هستند. شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری نیز سه مقوله بدین شرح‌اند: «انطباق‌ناپذیری مجازی، نگاه هزینه-فایده‌محور، و ضعف انگیزه‌های یادگیری». راهبردهای رفع فقر دانش رسانه‌ای عبارت‌اند از: توجه به «آموزش نیازمحور، انسجام‌بخشی به آموزش مجازی و ارزیابی عملکرد دائمی» که بر اثر آن، شاهد پیامدهایی نظیر «حس اثربخشی سواد مجازی، خلق محتوای کاربردی، توانمندسازی آموزشی و نوین‌سازی سازمانی» خواهیم بود.

نتایج نشان می‌دهند، فقر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش مجازی، و خلأ قانونی در سوادآموزی، بسترها و سازوکارها، دشواری غلبه بر فقر دانش رسانه‌ای را مضاعف کرده است. این امر در کنار حس فرو دستی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، جامعه (ناپذیری سوادآموزان مجازی، به انطباق‌ناپذیری و رغبت کم مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) نسبت به فضا و به تبع آن آموزش مجازی منجر شده است.

بی‌سوادان و کم‌سوادان، شبکه‌های اجتماعی، سوادآموزی، فقر دانش رسانه‌ای، فرو دستی مجازی، انطباق‌ناپذیری مجازی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۲۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۱/۲۸

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۱/۶

abozhar.ghasemi2013@gmail.com

\* دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی  
\*\* مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان آیت‌الله کمالوند خرم‌آباد، دکترای جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران (نویسنده مسئول)..... bahrami1171@gmail.com  
این مقاله مستخرج از طرحی پژوهشی است که به سفارش «پژوهشکده تعلیم و تربیت استان لرستان» انجام گرفته و در شهریور ۱۳۹۸ توسط نویسندگان مقاله از آن دفاع شده است.

## ■ بیان مسئله

امروزه یکی از موضوع‌های مهم نقشی است که شبکه‌های اجتماعی می‌توانند در آموزش گروه‌های خاص اجتماعی داشته باشند (پاسیک و هارگیتای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ سورات<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ یانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ سیلوان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ روبلیور، مک دانیل، وب، هرمن و واینس وایتی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱؛ گاریسون و کانوکا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ باربر و پلوگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ هانگ و یین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ مکلوپین و لی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷؛ جانسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱؛ جانکو هیبرگر و وکن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱؛ لیم و ریچاردنسون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶؛ بتس و پول<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳). در طول دهه گذشته، تغییرات مهمی در سیاست‌های آموزش بزرگ‌سالان و آموزش مداوم در بسیاری از کشورها در سراسر جهان رخ داده است (اکساکال و کازیو<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵ ص. ۱۸).

اجتماع جهانی برای محو بی‌سوادی از سال ۲۰۲۰ تلاش خود را آغاز کرده است و کشورها نیز تلاش مضاعفی را برای کاهش خسارت‌های ناشی از بی‌سوادی سامان داده‌اند (قتلاش، رضانی، گل افروزو زارع، ۱۳۹۷). امروزه، به نظر می‌رسد که شبکه‌های اجتماعی مجازی، با استفاده از فرصت‌های متنوع تا حدی می‌توانند بر بخشی از این محدودیت‌های سوادآموزی غلبه کنند. شبکه‌های اجتماعی مجازی تسهیلات و ب‌محوری هستند (بوید و الیسون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷) که برای جمعی از کاربران اینترنتی امکان گفت‌وگو در مورد موضوع‌های مورد علاقه را ایجاد می‌کنند (ویلیام<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۹)، امکان تعامل میان تولیدکننده پیام و دریافت‌کننده آن را فراهم می‌آورند (پاتنام<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۰ ص. ۱۷۰)، و برقراری ارتباط با شمار فراوانی از افراد دیگر را (کاتر و اسپیدن<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۷ ص. ۷)، فارغ از محدودیت‌های زمانی، مکانی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی، میسر می‌سازند (کراوت، کیزلر، بنوا، هیلگسون و کروفرود<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۲).

یکی از ویژگی‌های جالب توجه و مفید آموزش مجازی، برطرف کردن نیازمندی‌های یادگیری در جامعه مدرن است و به این دلیل تقاضای بسیاری برای یادگیری الکترونیکی در زمینه‌های گوناگون، مانند تجارت و مؤسسه‌های آموزش عالی ایجاد شده است (هراستینسکی<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۸). آموزش مجازی به‌مثابه عاملی شناخته شده است که فرایند یادگیری را تسهیل می‌بخشد و به توسعه دستاوردهای شهروندان با استفاده از فناوری منجر می‌شود (پیچتر، مایر، ماچرا<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۰).

شبکه‌های اجتماعی امروزه نقش مهم و بی‌بدیلی در سوادآموزی و ارتقای آگاهی کم‌سوادان و بی‌سوادان بر عهده دارند. شبکه‌های اجتماعی می‌توانند به‌عنوان ابزاری در جهت آموزش و یادگیری به کار گرفته شوند و یکی از گزینه‌های مورد توجه برای آموزش افراد کم‌سواد و بی‌سواد در «نبود دسترسی به آموزش حضوری» باشند (بابایی، ۱۳۹۰ ص. ۴). اما در حال حاضر، نه تنها منابع و مواد اطلاعاتی نوسوادان کم است، بلکه موضوع‌های کمی را نیز در برمی‌گیرند. با توجه به اینکه یکی از عوامل شرکت‌نکردن بی‌سوادان در کلاس‌های سوادآموزی، مشغله‌های سوادآموزان، دوری محل کلاس از محل زندگی، و نامناسب بودن زمان برگزاری کلاس هاست (محمدخانی و محمد داودی،

جلالی، ۱۳۹۱)، «باید به ظرفیت این شبکه‌ها برای دگرگون‌کردن اطلاعات از طریق زمان و فضا» (استیونسون<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۳/۱۳۹۵ ص. ۱۸۷) برای این قشر توجه کرد و در عین حال، حقوق آن‌ها را، از جمله «حقوق دسترسی به اطلاعات، دانش، تجربه و مشارکت» (ص. ۱۸۴) آن‌ها را، در نظر داشته باشیم.

بنا بر استدلال رایبسنسون<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۷)، بی‌سوادان به یادگیری خواندن و نوشتن تمایل دارند، اما از قرارگرفتن در معرض ارتباط با دیگران خودداری می‌کنند. آن‌ها آرزو می‌کنند از وابستگی خلاص شوند. سوادآموزی مجازی موجب می‌شود آن‌ها بتوانند برای خدمت در نقش‌های والدین، کارمندان، کارفرمایان، خریداران، فروشندگان، شوهران، همسران و شهروند فعال جامعه، آماده شوند. بررسی مسائل اجتماعی در سنین متفاوت، به‌خصوص بین کم‌سوادان و بی‌سوادان نشان می‌دهد که سواد برای زندگی بهتر، می‌تواند از طریق شبکه‌های اجتماعی آموزش داده شود و به حرکت سیال‌تر و روبه‌پیشرفت در جامعه کمک کند. سواد از طریق شبکه‌های مجازی می‌تواند در توانمندسازی کم‌سوادان و بی‌سوادان نقش مهمی ایفا کند (ربیعی، ۱۳۹۴: ۱۳).

طبق نتایج به‌دست‌آمده از سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۹۵، ۸۷/۶ درصد از جمعیت شش سال به بالای کشور باسواد هستند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). این نرخ در سال‌های ۱۳۸۵ و ۹۰۱۳ به ترتیب ۸۴/۶ و ۸۴/۸ درصد بوده است. استان لرستان از این نظر، با ۸۲/۹۸ درصد جمعیت باسواد بالای شش سال، در جایگاه ۲۸ قرار دارد (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۰). بر اساس سرشماری سال ۱۳۹۵، لرستان جزو شش استان نخست کشور با بیشترین درصد بی‌سوادی است. حل این مشکل اهمیت جدی مسئولان و متولیان حوزه آموزش را می‌طلبد، چرا که با وجود رشد آمار سوادآموزان، این استان همچنان نرخ بی‌سوادی بالایی دارد. در جامعه هدف سوادآموزی استان که بین ۱۰ تا ۴۹ سال سن دارند، هشت درصد بی‌سواد مطلق گزارش شده است. در واقع، بیش از ۸۶ هزار بی‌سواد در استان وجود دارند که آماري نگران‌کننده است. همچنین درصدی از کم‌سوادان در طول زمان به بی‌سوادی مطلق بازگشت می‌کنند و این موضوع باز هم جمعیت بی‌سواد مطلق در کشور را افزایش می‌دهد (باقرزاده، ۱۳۹۳).

گرچه بیش از سه دهه از فعالیت «سازمان نهضت سوادآموزی» در کشور، از جمله استان لرستان می‌گذرد و از تلاش‌ها و تدابیر اتخاذشده از سوی مسئولان و مجریان سوادآموزی دستاوردها و موفقیت‌هایی به دست آمده‌اند، اما مانند سایر مناطق کشور، استان لرستان نیز در زمینه اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های سوادآموزی با مشکلاتی مواجه‌اند که موجب شده است، اثربخشی اهداف و سیاست‌گذاری سازمان مزبور کاهش یابد. تحقیقات نشان می‌دهند، آموزش‌های نهضت سوادآموزی نیازهای مخاطبان را پوشش نمی‌دهد و این موضوع موجب استقبال‌نکردن از این آموزش‌ها و نداشتن انگیزه کافی برای شرکت در دوره‌های سوادآموزی می‌شود (حکیم‌زاده، ۱۳۹۲).

عوامل فرهنگی، از قبیل تعارض فرهنگ سنتی با فرهنگ علمی سوادآموزان، در کنار عواملی مثل برگزانشدن منظم دوره‌های آموزشی، محدودبودن ساعت تدریس، نبود مکان‌های آموزشی مناسب برای آموزش، و طولانی‌بودن مسافت تشکیل کلاس‌ها از محل زندگی و هزینه‌های ایاب و ذهاب آنان در استان لرستان، ارائه شیوه‌های نوین آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان را ضروری ساخته است. یکی از این شیوه‌ها، آموزش الکترونیکی از طریق شبکه‌های اجتماعی است. «این نوع آموزش می‌تواند به جذابیت در یادگیری کمک کند و بسیاری از چالش‌های و موانع فوق را برطرف کند. استفاده از تصویر، صدا و متن، و ترکیب مناسب آن‌ها با هم، تنظیم آهنگ آموزش توسط دانش‌پذیر، و مستقل‌بودن این آموزش‌ها از پارامترهای زمان و مکان، و اینکه می‌توان در هر زمان و مکان از آن استفاده کرد» (فعال، ۱۳۹۸)، می‌تواند سبب توفیق اجرای این نوع آموزش‌ها شود. این فرصت به‌خصوص برای جذب و آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان که انگیزه کافی ندارند و مشغله‌های زندگی روزمره‌شان زیاد است، می‌تواند مفید باشد. بنابراین بررسی موانع بهره‌گیری از شبکه‌های اجتماعی در آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان ضرورت پیدا می‌کند.

○ پرسش اصلی مطالعه حاضر این است که شرایط علی و بستریهای بهره‌گیری از شبکه‌های مجازی در آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان استان لرستان کدام‌اند؟ پدیده محوری در بهره‌گیری از شبکه‌های اجتماعی چیست و این پدیده مستلزم چه شرایط مداخله‌گر و راهبردهایی است؟ و در نهایت، پیامدهای راهبردهای به کار گرفته شده کدام‌اند؟

## پیشینه پژوهش

در خصوص شبکه‌های اجتماعی و آموزش و ارتقای سواد و یادگیری، اکثر نمونه‌های مورد مطالعه، دانش‌آموزان، دانشجویان، کارمندان و یا شهروندان در معنای کلی بوده‌اند. در خصوص سوادآموزی کم‌سوادان و بی‌سوادان نیز مطالعات زیادی انجام گرفته‌اند، اما نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان به صورت پراکنده و محدود مورد توجه محققان گرفته است. از حیث روش مورد مطالعه نیز اکثر مطالعات به صورت پیمایش کمی انجام گرفته‌اند که با ابزار پرسش‌نامه درصد بررسی رابطه بین آموزش مجازی و کیفیت یادگیری بین نمونه‌های مورد بررسی بوده‌اند. در مواردی نیز از طریق مطالعات آزمایشی و شبه‌آزمایشی، آموزش مجازی به صورت امری مداخله‌ای به گروهی افراد ارائه شده و در ادامه سعی شده است، اثرات آن در دو گروه کنترل و گواه ارزیابی شود. در ادامه، به برخی مطالعات انجام‌شده داخلی و خارجی در این خصوص می‌پردازیم.

محمدخانی و همکارانش (۱۳۹۱) در مطالعه خود با عنوان «ارائه یک الگوی پیشنهادی برای وب‌سایت ویژه بزرگسالان نوسواد»، نشان دادند که این وب‌سایت‌های مجازی نقش مهمی در آموزش سوادآموزی دارند و باید با توجه به رشد فناوری‌های نوین آموزشی، شیوه آموزشی این

افراد نیز از سنتی به نوین تغییر کند.

قلناش و همکارانش (۱۳۹۷)، در مطالعه‌ای با عنوان «نیازسنجی‌های آموزشی سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی فارس»، بر بهره‌گیری از مهارت‌های عملی و مهارت‌های یادگیری مجازی تأکید دارند و مهارت‌های فناوری ارتباطی را از اولویت‌های نیازهای آموزشی سوادآموزان می‌دانند. راجپوت و آگاروال، کومار و آنیل ناناواتی<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۸)، در پژوهش خود در خصوص جایگزین سواد سنتی با شبکه‌های مجازی در کشورهای جهان سوم، نشان می‌دهد که راه‌حل‌های حمایتی مبتنی بر فناوری، نیازهای روزمره بی‌سواد را پوشش می‌دهند، بر تعامل آن‌ها با فناوری می‌افزایند، و با ابزارهای چندحالتی (با پشتیبانی صوتی و تصویری) یادگیری محسوس کاربر را تسهیل می‌کنند.

میلار<sup>۲۵</sup> (۱۹۹۶)، در مطالعه خود بر لزوم آموزش‌های رایانه‌ای و مجازی در برنامه‌های سوادآموزی بزرگ‌سالان تأکید کرده و به بررسی جوانب و منافع آن پرداخته است. در این مطالعه داده‌ها از طریق مربیان جمع‌آوری شدند و سپس با انجام آزمایش، اثربخشی دستورالعمل‌های رایانه‌ای مجازی روی سوادآموزان تأیید شده است. نویسنده در این تحقیق ۱۲ مزیت و هشت نقطه‌ضعف برای آموزش مجازی فرض کرده است. از این دوازده مزیت تنها شش مورد حاصل شدند و چهار نقطه‌ضعف (مشکلات حضوری، سرعت یادگیری، کیفیت انتقال و اعتمادبه‌نفس یادگیرندگان) نیز برطرف شدند.

«زندگی دوم بی‌سوادان: سه‌بعدی‌های مجازی برای آموزش پایه بزرگ‌سالان کم‌سواد» مطالعه‌ای است که توسط ایکوبال، کلاوس و تجوا<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۰) انجام گرفته است. این مطالعه نشان می‌دهد که فضای حاصل از فناوری‌های جدید مجازی در کنار رویکردهای سنتی می‌تواند سواد پایه بزرگ‌سالان فاقد سواد را در دوره زندگی خود بالا ببرد. این یادگیری بر اساس رویکردهای چندگانه با زندگی آن‌ها سازگار است.

سایستون<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۰)، در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی معیارهای تعیین کیفیت یادگیری مبتنی بر وب بزرگ‌سالان کم‌سواد» در «دانشگاه رویال رود» کانادا، به بررسی موضوع عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری در محیط وب پرداخته است. نتایج مطالعه او نشان می‌دهند که فضای وب و مجازی کیفیت یادگیری این افراد را بالا می‌برند. به علاوه، یکی از معیارهای مهم تعیین کیفیت یادگیری ارتباط آن با نیازهای یادگیرنده است.

## ■ روش تحقیق، جمعیت، نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به عنوان پژوهش، از پارادایم «تفسیرگرایی اجتماعی» و روش کیفی برای اجرای فرایند تحقیق استفاده شده است. در واقع، هدف پژوهش کیفی فهم معنای کنش‌های متقابل، انگیزه‌ها و معنای ذهنی کنشگران است. در اینجا، از «نظریه داده‌بنیاد»<sup>۲۸</sup> به عنوان یکی از مهم‌ترین روش‌های کیفی بهره جستیم. این رویکرد هم به عنوان روش و هم به عنوان تئوری به کار گرفته می‌شود. در اینجا، بعد روشی

آن مدنظر است، زیرا با تأسی از رویکرد اشتروس و کوربین، نظم روشی به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد تأکید واقع شده است. هدف نظریه‌زمینه‌ای، تولید تئوری از خلال بررسی و مطالعه فرایندهای اجتماعی بر اساس جمع‌آوری و تحلیل نظام‌مند داده‌هاست.

در اینجا، به دلیل تأکید بر دقت روش‌شناختی از یک‌سو، و نیز تلاش برای ایجاد الگوی مطلوب با پرسش‌های ساختارمند، به‌منظور تحلیل داده‌ها رویکرد کوربین و اشتروس انتخاب شد. این رویکرد نسبت به میدان مورد مطالعه بی‌طرف نیست و با ذهن فعال محقق، مبتنی بر پرسش‌های نظام‌مند، سعی دارد اصول معرفت‌شناختی خود را دنبال کند که برخلاف رویکردهای دیگر نظریه‌داده‌بنیاد (رویکرد گلیرز و یا رویکرد سازه‌گرایانه)، سعی در احصا و استخراج الگو و چگونگی حادث شدن پدیده اصلی در یک وضعیت خاص دارد.

افراد نمونه نیز همه متخصصان حوزه آموزش و سوادآموزی در استان لرستان هستند. در واقع، با پرس و جو از صاحب‌نظران و متخصصان آموزش و سوادآموزی درصدد هستیم بینیم کم‌سوادان و بی‌سوادان مورد نظر، چگونه می‌توانند از فضای مجازی بهره بگیرند و چگونه می‌توانیم به آن‌ها آموزش دهیم. روش نمونه‌گیری در نظریه‌داده‌بنیاد، به صورت «نمونه‌گیری هدفمند و نظری» است (فلیک، ۲۰۰۶/ ۱۳۹۷). نمونه‌گیری هدفمند یعنی انتخاب افرادی که دارای تجربه و دانش لازم در خصوص پدیده مورد نظر هستند که در اصطلاح به آن‌ها «مطلعان کلیدی» گفته می‌شود. نمونه‌گیری هدفمند برای دسترسی به سه نمونه ابتدایی به‌منظور مصاحبه اولیه انجام گرفت. در ادامه، نمونه‌گیری نظری در رأس قرار گرفت.

نمونه‌های نظری، نمونه‌هایی بودند که در خدمت غنای نظری پژوهش قرار داشتند. این نمونه‌ها متناسب با الگوی اولیه مصاحبه‌ها بودند و دائماً بر غنای ظهور و شکل‌گیری پدیده محوری می‌افزودند. در واقع، نمونه‌گیری ضمن فرایند پژوهش و بر اساس مفاهیمی صورت گرفت که در خلال نمونه‌گیری هدفمند حاصل شدند. پیشبرد روند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌ها نیز بر اساس «اشباع نظری»<sup>۹</sup> انجام گرفت. اشباع زمانی حاصل شد که دریافتیم، با در نظر گرفتن همه عوامل پیشین، گذشت زمان و از همه مهم‌تر، پخته‌تر شدن مقولات اولیه، به تدریج از خلق مفاهیم جدید کاسته می‌شود و به صورت تجربی و ذهنی این اطمینان حاصل شد که دیگر مفاهیم و مقولات جدید و تازه‌ای حاصل نمی‌شوند که بر غنای مقولات پیشین بیفزایند.

مصاحبه‌ها بر اساس اصل «تنوع، موافقت در مشارکت، فهم نظری از موضوع، و کلیدی بودن» (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸، ص. ۱۰۴) انجام شد. روند مصاحبه‌ها به این گونه بود که بعد از انجام سه مصاحبه هدفمند با افراد مطلع کلیدی، به‌منظور انجام نمونه‌گیری نظری، ابتدا با ایمیل و سپس با تماس تلفنی از افراد مورد نظر برای مصاحبه حضوری وقت گرفته می‌شد. در مواردی که این امر امکان‌پذیر نبود، به صورت تلفنی مصاحبه‌ها انجام می‌شدند. طول زمان مصاحبه‌ها از ۳۷ دقیقه

تا ۶۲ دقیقه در نوسان بود. سؤال‌های مصاحبه به دو شکل سؤال‌های اصلی و سؤال‌های فرعی پرسیده می‌شدند.

سؤال‌های اصلی بن‌مایه مصاحبه با افراد در خصوص شیوه‌های بهره‌گیری بی‌سوادان و کم‌سوادان از شبکه‌های مجازی بودند. در ادامه، اگر پاسخ‌ها از وضوح، غنا و عمق لازم برخوردار نبودند، با سؤال‌هایی پیگیری که عمدتاً به شکل «می‌شه توضیح بیشتری بدی؟ چطور می‌شه از این فضاها بهره برد؟ آگه می‌شه مثال بزنی؟ تا الان جایی از اون استفاده شده؟ کجا؟ چطور؟ بیشتر توضیح بده» و غیره بود، به کنکاش بیشتر می‌پرداختیم. بر این اساس، پس از مصاحبه با ۱۵ نفر از متخصصان این حوزه، روند مصاحبه‌ها را متوقف کردیم و به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداختیم. در ادامه، به منظور اطمینان از صحت گردآوری داده‌ها، به یادداشت‌برداری و ثبت تمامی گفته‌ها، و بررسی مصاحبه‌ها و نیز سؤال‌هایی کنترلی دست زدیم. به منظور اطمینان از اعتبار تحلیل‌ها نیز از بازخورد نظرات «مطالعان و متخصصان» حوزه نظریه داده‌بنیاد بهره جستیم.

### ● تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین، از سه مرحله «کدگذاری باز<sup>۳۰</sup>»، «کدگذاری محوری<sup>۳۱</sup>» و «کدگذاری گزینشی<sup>۳۲</sup>» استفاده شد. «کدگذاری به جهت یابی قبل از انتخاب شدن منجر می‌شود و داده‌ها را به بخش‌های تحلیلی تبدیل می‌کند که صورتی مفهومی به خود می‌گیرند» (مقدم، ۲۰۰۶ ص. ۵). در اینجا، معانی نهفته در توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان استخراج و تناقضات موجود در تفسیرها مشخص و رفع شدند. در نهایت نیز، معانی استخراج‌شده از توصیفات ارائه‌شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸). واحد تحلیل نیز مرکب از افراد بود که مورد مصاحبه قرار گرفتند.

روند تجزیه و تحلیل داده‌ها به این صورت بود که ابتدا سطر به سطر عبارات موجود در متن خام، مطالعه و به آن‌ها کد داده شد. بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و مطالعه سطر به سطر آن‌ها، ۴۵۷ مفهوم اولیه استخراج شدند. کدها بر حسب ویژگی‌های مشابهی که بین افراد مورد مطالعه وجود داشتند، طبقه‌بندی شدند. مفاهیم پایه بر اساس ارتباط با موضوع‌های مشابه طبقه‌بندی شدند که در واقع «مقوله‌سازی» یا «تم‌سازی» محسوب می‌شد. در ادامه، توصیف طبقه‌ها با توجه به خصوصیات آن‌ها صورت پذیرفت. این کار به منظور روشن‌تر کردن طبقه‌ها انجام گرفت. سپس جدول کدهای اولیه استخراجی از مصاحبه‌ها و جدول طبقه‌های استخراج‌شده از مفاهیم به همراه کدهای ثانویه احصا شدند (کدگذاری باز).

در ادامه، یکی از مقولات مهمی را که دارای ویژگی کانونی و قدرت جذب‌کنندگی بالایی بود و سایر مقولات را دربر می‌گرفت (با احصای شرایطی که یک مقوله محوری باید داشته باشد)، به عنوان «پدیده محوری» انتخاب کردیم. سپس پدیده محوری را در مرکز فرایند مورد بررسی قرار دادیم و ارتباط سایر

مقولات با آن را مشخص کردیم. سپس، در یک رابطه مدل‌واره، شرایط علی، زمینه‌ای، پیامدی و کنشی را در ارتباط با مقوله محوری مورد مطالعه قرار دادیم (کدگذاری محوری). در نهایت، تدوین گزارش متن، پرکردن خلأهای احتمالی، اعتباربخشی و انسجام به مقولات و سپس خط اصلی داستان و ارائه قضایای نظری انجام گرفت (کدگذاری گزینشی).

## ■ یافته‌های پژوهش

ابتدا، جدول کلی مشخصات مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود و در ادامه به توصیف پاسخ‌گویان و سپس تحلیل مصاحبه‌ها می‌پردازیم. لازم به ذکر است، افراد نمونه با اینکه به نسبت حوزه مورد مطالعه سطح تحصیلات متفاوتی را نشان می‌دهند، اما در خصوص سوادآموزی دارای تجربه و یا پست مدیریتی بودند و توسط دیگران به‌مثابه افراد کلیدی شناخته و معرفی شدند. تجربه یا پست مدیریتی مشارکت‌کنندگان به ترتیب شماره سوابق علمی و یا اجرایی‌شان بدین شرح است:

- فعال و مدیر اجرایی سوادآموزشی شهرستان سلسله؛
- چهار سال سابقه مدیریتی در سوادآموزشی استان؛
- دو سال مسئول فناوری آموزشی آموزش و پرورش شهرستان؛
- مسئول کارگروه نهضت سوادآموزی شهرستان؛
- دانش‌آموخته دکترای ارتباطات و فعال آموزشی؛
- فعال آموزش ICT روستایی/محلی؛
- دکترای تکنولوژی آموزشی؛
- دکترای تکنولوژی آموزشی؛
- دو سال مدیر نهضت سوادآموزی شهرستان؛
- مجری طرح استانی سامان‌دهی آموزش از راه دور در استان؛
- همکار طرح استانی سامان‌دهی آموزش از راه دور در استان؛
- دانش‌آموخته و کارشناس فناوری‌های اطلاعاتی/ارتباطی استان؛
- معاون آموزشی سوادآموزی استان؛
- متخصص آموزش و فناوری از راه دور.

از نظر سن، پایین‌ترین مشارکت‌کننده ۳۲ سال و بالاترین مشارکت‌کننده ۵۹ سال دارد. شش نفر از مشارکت‌کنندگان زن و نه نفر مرد هستند.



جدول ۱. توصیفات جمعیت‌شناختی و دموگرافیک مشارکت‌کنندگان

شماره	سن	جنس	سطح تحصیلات	کد مصاحبه
۱	۴۶	زن	دانشجوی دکترا	p-۰۱
۲	۵۹	مرد	دکترا	p-۰۲
۳	۴۹	زن	دانشجوی دکترای	p-۰۳
۴	۵۰	مرد	دانشجوی دکترا	p-۰۴
۵	۴۹	مرد	دکترا	p-۰۵
۶	۳۷	مرد	دکترا	p-۰۶
۷	۴۸	زن	دکترا	p-۰۷
۸	۴۲	زن	کارشناس ارشد	p-۰۸
۹	۵۱	مرد	دکترا	p-۰۹
۱۰	۴۳	زن	دکترا	p-۰۱۰
۱۱	۵۳	مرد	دکترا	p-۰۱۱
۱۲	۳۲	زن	کارشناس ارشد	p-۰۱۲
۱۳	۳۵	مرد	دکترا	p-۰۱۳
۱۴	۳۸	مرد	کارشناس ارشد	p-۰۱۴
۱۵	۳۹	مرد	کارشناس ارشد	p-۰۱۵

## ● مقولهٔ محوری: فقر دانش رسانه‌ای

مقولهٔ محوری در کدگذاری محوری «فقر دانش رسانه‌ای» یا به تعبیری سواد رسانه‌ای است. این مقوله از سطح انتزاع بالایی برخوردار است و می‌توان آن را هستهٔ اصلی کدگذاری این مرحله تلقی کرد. سواد رسانه‌ای و دانش انتقادی همراه با آن چندمنظوره خواهد بود و فرد خواهد توانست به نیابت از وضعیت‌های واقعی، در یک بستر الکترونیکی و دیجیتالی، در امر آموزش خود و دیگران مشارکت تام داشته باشد. این امر قدرت تخیل و سازمان‌دهی، انتخاب آموزش‌های متناسب با سطح کیفی افراد، انتخاب محتوای خاص، و آزادی و سرعت عمل بی‌سوادان و کم‌سوادان را ارتقا خواهد بخشید. افزون بر این، سواد رسانه‌ای موجب تسریع روند سیاست‌گذاری‌های نهادی، انطباق‌پذیری افراد ذی‌نفع، جامعه‌پذیری مجازی، زوال تفکرات کلیشه‌ای، مواجههٔ خلاقانه، ارزیابی عملکرد دائمی خود و نیز افزایش دانش تخصص می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید:

ما در این حوزه چیزی نداریم. فقیریم. باید اول کلاس آموزشی برگزار شود که قدرت تجزیه و تحلیل و درک و فهم نسبت به فضای مجازی بیشتر شود تا مخاطبان فعال باشند و بتوان برنامه‌ریزی و راهکارهای مؤثر ارائه داد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اشاره می‌کند:

بدون سواد و دانش لازم در این زمینه کار به جای نمی‌رسد. کاری در زمینه بی‌سوادان و کم‌سوادان و شبکه‌های مجازی نشده!

در این مرحله، برای مقولهٔ محوری پرسش‌های زیر مطرح شدند تا با توجه به کدگذاری مرحلهٔ قبلی و نیز تحلیل مجدد و بازپروری، به آن‌ها پاسخ داده شود:

- علل شرطی به‌وجودآورندهٔ این پدیده چه چیزهایی است؟
- زمینه یا زمینه‌های به‌وجودآورندهٔ این پدیده چیست؟
- شرایط مداخله‌گر به‌وجودآورندهٔ این پدیده کدام‌اند؟
- این پدیده در کدام کنش و راهبرد متجلی می‌شود؟
- این پدیده چه پیامدهای به دنبال دارد؟» (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸).

جدول ۲. شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها

	مقولات	مفاهیم
شرایط علی ابعاد	حس فرودستی مجازی	کم‌دانشی مجازی
		بی‌قدرتی در کنترل این فضا
		مصرف‌کننده اطلاعات
		ترس از ورود به این فضا
		رهابودگی تکنولوژیکی
		حس کمبود منافع مشترک با دیگران
	باورها و تفکرات سنتی	جایگاه اجتماعی پایین
		منزلت اجتماعی سنتی
		نگرش نامطلوب در استفاده از شبکه‌های مجازی
	جامعه (نا) پذیری مجازی	هم‌سالان همدرد
		دایره دوستی محدود
		فقر مهارتی
نقش‌پذیری ضعیف		
ضعف در کنترل‌پذیری		
بستر و زمینه‌ها	موانع قانونی و سیاست‌گذاری آموزش مجازی	فقدان برنامه‌ریزی ملی
		فقر منابع و اعتبارات کلان
		موانع حقوقی توسعه سواد رسانه‌ای
		فقدان تفکر سیستمی بین متولیان و نهادها
	فقر دانش تخصصی آموزش مجازی	سلطه آموزش سنتی در برنامه‌ها
		ضعف در همکاری سازمانی
		کمبود متخصصان
		تعریف نامشخص از آموزش مجازی
	فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی	فقر نگرش بین‌رشته‌ای
		نگاه‌های فردی و غیرسیستمی مدیران
		عدم درک آموزش مجازی
		بدبینی در ورود این افراد به این شبکه‌ها
سختی تغییر روحیه ورود به این شبکه‌ها		
قلت دیگران مهم و افراد میانجی		

## جدول ۲. (ادامه)

	مقولات	مفاهیم
شرایط مداخله‌گر	انطباق (نا)پذیری	نهادینه نشدن مزیت آموزش مجازی
		تعارض آموزش مجازی و کلاسیک
		سردرگمی در استفاده از اینترنت و گوشی‌های هوشمند
		دشواری هم‌گام‌شدن با فضای مجازی و تکنولوژی
	نگاه هزینه - فایده‌محور	استفاده و کاربرد موقتی
		نداشتن چیزی برای ارائه
		اولویت نداشتن آموزش مجازی
		نداشتن مزیت شغلی و استخدامی
	انگیزه‌های یادگیری	نبود فرصت‌های یادگیری شخصی
		زمان‌بر بودن این فضا
		چندبعدی بودن آموزش مجازی
راهبردها	آموزش نیازمحور	تعیین سطوح و کیفیت خدمات
		نیازسنجی توجه به نیاز کاربران
		ارائه آموزش‌های بصری و تصویری با توجه به سطح فهم مخاطبان
		تعیین دامنه سنی گروه‌های ذی‌نفع
	انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی	مدیریت ارائه آموزش به ذی‌نفعان
		تشخیص مصادیق آموزش مجازی
		رفع ابهام در تعریف آموزش
		همسان تلقی نکردن با آموزش از راه دور
	ارزیابی عملکرد دائمی	مصادیق شناسی دقیق
		جلوگیری از موازی‌کاری
		تعیین مزایای آموزش مجازی
		هدف‌گذاری در بازه زمانی خاص
		ایجاد حس معنابخشی در کاربران
		توجه به آسیب‌های روانی آموزش مجازی

جدول ۲. (ادامه)

	مقولات	مفاهیم
پیامدها	حس اثربخشی و زوال بیهودگی	تعدیل نگرش‌های منفی
		زوال تصور بیهودگی مجازی
		فروپاشی کلیشه‌های ذهنی
		تأمین امنیت روانی کاربران
		کاهش حس بیگانه‌بودگی در فضای مجازی
		تسهیل در فرایند آموزش
	خلق محتوای کاربردی	ایجاد محتوای آموزشی اثربخش
		ایجاد مهارت‌های کاربردی
		به‌روزرسانی دانشی
	توانمندسازی آموزشی (توسعه انسانی)	ظهور کاربران خلاق و بانگیزه
		افزایش دانش رسانه‌ای
		قابلیت کنترل‌پذیری مجازی
		شکوفاسازی قابلیت‌ها
	نویین‌سازی سازمانی	ارتقای رویکردها
		به‌روزرسانی اهداف آموزشی
		به‌کارگیری داده‌ها و منابع متنوع
گذر از آموزش سنتی		

## ● شرایط علی

### ■ فرودستی مجازی

در معنای کلی برداشت از خود به مثابهٔ جامعیت اندیشه‌ها و احساساتی است که فرد در ارجاع به خودش به‌عنوان یک شناختهٔ عینی در نظر می‌گیرد و از این طریق خود را تعریف می‌کند. در اینجا، «فرودستی» چیزی است که افراد در خانواده، نهادهای آموزشی و غیره آن را تجربه کرده‌اند و یاد می‌گیرند. در این مفهوم موقعیت فرودستی به معنای، «اطاعت‌پذیری»، «ضعف قوهٔ پرورش» و «استقلال کم» است. در این وضعیت، چون استقلال کمی در دریافت، تحلیل و بعد مصرف پیام‌ها دارند، لذا در موقعیتی قرار دارند که از آن به «فرودستی مجازی» تعبیر می‌کنیم.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ روایت می‌کند:

«این افراد در وضعیت منفعل و پایینی قرار دارند و نمی‌توانند آن‌طور که باید و شاید از این فرصت استفاده کنند. واقعیت این است که در حالت ضعیف و فاقد قدرت قرار دارند. چون استفاده این‌ها در بهترین حالت معمولاً استفاده‌های ساده و ابتدایی است. نوعی کم‌بینی هم دارند، چون سواد لازم را ندارند.»

### ■ باورها و تفکرات سنتی

کلیشه‌سازی در نقش‌های جنسی، شغل، قومیت و سبک زندگی، از جمله مواردی هستند که مانع کنش‌های آزادانه و خلاقانه افراد می‌شوند. کلیشه‌ها در مواردی بی‌تفاوتی در نظم اجتماعی مستقر را به رسمیت می‌شناسند و بسترهایی را فراهم می‌سازند که انفعال اجتماعی از طریق آن‌ها امری عادی و اجتناب‌ناپذیر در زندگی روزمره تلقی می‌شود. افراد بی‌سواد و کم‌سواد در روند رویارویی با انواع نوآوری‌ها، به دلیل تن‌نشست‌ها و باورهای سنتی خود، معمولاً با نوعی حالت سلبی برخورد می‌کنند، یعنی اساساً با جاذبه‌هایی که خارج از دایره تفکرات آن‌ها قرار دارند، مثل عناصر فضای مجازی، با حالت بازدارندگی و در برخی مواقع حالت هشدارگونه روبه‌رو می‌شوند و حتی افراد دیگر را از پیامدها و تبعات کنشی آن آگاه می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:

«در این فضا، ابتدا ایجاد آمادگی ذهنی به‌منظور رهایی از کلیشه‌های ذهنی بی‌سوادان مهم است. این افراد ذهنیتی بد در خصوص این فضا دارند و نمی‌توان به‌راحتی هم این ذهنیت را شکست. باورهای اشتباه و نیز مشکلاتی که بعضاً در این فضا می‌بینند به وجود می‌آید، مانع دور زدن ذهنیت سنتی آن‌ها می‌شود.»

### ■ جامعه‌پذیری مجازی

جامعه‌پذیری فرد را به آموختن هنجارها، ارزش‌ها، زبان‌ها، مهارت‌ها، عقاید و الگوهای فکر و عمل که همگی برای زندگی اجتماعی ضروری هستند، قادر می‌سازد. افراد زمانی که آموزش ببینند، آمادگی لازم را برای درونی‌کردن ارزش‌ها و هنجارهای خاص یک گروه و خرده‌فرهنگ (در اینجا ورود به فضای مجازی و فهم مناسبات حاکم بر آن به‌منظور استفاده مطلوب از آن) کسب و موافق آن عمل می‌کنند. اما یکی از مهم‌ترین عناصر علی‌رانشی و دفع‌کننده بی‌سوادان و کم‌سوادان از بهره‌گیری مطلوب و بهینه از این فضا، جامعه‌پذیرنشدن و یا جامعه‌ناپذیری آن‌هاست. این قشر از افراد، به دلیل دایره محدود دوستی‌هایی که معمولاً با افرادی هم‌سنخ خود دارند و نیز انعطاف‌پذیری محدود حاکم بر این فضا که اعمال نفوذ کمتری برای این دست افراد باز می‌گذارد، به‌خوبی در فرایند ورود و کنشگری مجازی قرار نمی‌گیرند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ بیان می‌کند:

«ما برنامه و آموزشی در خصوص یادگیری فضای مجازی برای این قشر از افراد نداریم. خب بدیهی است که این افراد دچار سردی و انفعال می‌شوند و یا به مسخره گرفته می‌شوند و مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرند. در مواردی از این افراد کلیپ می‌سازند و به راحتی در فضای مجازی پخش می‌کنند و ملت می‌خندند».

## ● بسترها یا زمینه‌ها

### ■ موانع قانونی و سیاست‌گذاری

آموزش در بستر برنامه‌های مدون و سیاست‌های اجرایی که ریشه در قانون دارند، رشد و گسترش پیدا می‌کند. این قواعد و سیاست‌ها که در قالب برنامه‌های توسعه خود را نشان می‌دهند، اطلاعاتی درباره نحوه کنش مورد انتظار از افراد (بی‌سوادان و کم‌سوادان) و سازمان‌ها (آموزش و پرورش، و پژوهشکده تعلیم و تربیت) در موقعیت‌های خاص در اختیار ما قرار می‌دهند؛ بنابراین کنش‌ها را پیش‌بینی پذیر می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۶ شرح می‌دهد:

«قانون همه چیز را ترتیب و نظم می‌دهد و به کسی که در این حوزه فعالیت دارد، چشم‌انداز و قدرت عمل می‌بخشد. ما در این حوزه هیچ‌گونه دستورالعمل کلانی نداریم که بر اساس آن جلو برویم. اگر هست شما بگو تا ما هم بدانیم».

مشارکت‌کننده شماره ۵ روایت می‌کند:

«تا قانون و سیاست‌گذاری‌های درست و حسابی در لایه‌های بالایی انجام نشود، نمی‌توان کاری کرد. باید در این حوزه به سرعت سند طراحی کرد تا کارها نظم بگیرند».

### ■ فقر دانش تخصصی

از مهم‌ترین الزامات بالابردن دانش رسانه‌ای و آموزش مجازی، داشتن دانش تخصصی و افراد حرفه‌ای است. فقر در دانش تخصصی ناشی از فقر در توجه تنظیم‌بخش نسبت به فضای مجازی است که نسبت به کارویژه‌های آموزشی و پرورشی رسانه‌ها، اولویت‌ها و پیش‌نیازها را در نظر نمی‌گیرد و با نگاه توده‌وار و همسان به افراد ناهمسان، لباسی یکدست برای همه آن‌ها می‌دوزد.

مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید:

«در این حوزه افراد متخصص به معنای واقعی نداریم. چقدر آدم داریم که واقعاً در این حوزه و در مورد شبکه‌های مجازی و آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان کار کرده باشند؟ من که کسی را ندیده‌ام! موقعی می‌گویم متخصص، یعنی کسی که در این حوزه صاحب تجربه و کارهای ماندگاری باشد».

## فهم واپس‌گرا

فهم یعنی پنداشتی که افراد و تجربه زندگی برای فرد نسبت به زندگی به بار می‌آورد. درک شهروندان از زندگی اجتماعی و مناسبات حاکم بر آن، جایگاه خود و خودپنداره شخصیتی و هویتی ناشی از آن، برآمده از روش نسبتاً ثابت در تفکر، احساس و رفتار افراد نسبت به موضوع‌ها و مسائل زندگی ماست. افراد کم‌سواد و بی‌سواد به دلیل ایستارهای حاکم بر ذهنشان که اساساً ناشی از تجربیات و زیست‌جهانشان است، با رویکردی تدافعی و تقابلی به این فضا وارد می‌شوند. به دلیل نداشتن سواد و دانش لازم در بهره‌برداری از این فضا و نیز انعطاف‌ناپذیری ناشی از ساختار تفکر آن‌ها در خصوص ابزارهای مدرن، فهم واپس‌گرایی نسبت به این فضا و مزایای آن پیدا کرده‌اند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ روایت می‌کند:

«زمانی که آدم عمری را به دور از رسانه‌های جدید سپری کرده و در عین حال سواد چندانی در استفاده عمیق از آن‌ها ندارد، فهم مثبتی از آن‌ها پیدا نمی‌کند. عمده رسانه مورد استفاده این افراد رادیو و تلویزیون است و نوعی ترس و بدبینی نسبت به این فضا دارند. اکثر این افراد فکر می‌کنند که این‌ها مثل اسباب‌بازی برای بازی و سرگرمی هستند. فهم دقیقی از کارکرد این‌ها ندارند.»

## شرایط مداخله‌گر

### انطباق‌ناپذیری

آموزش به فرد انعطاف و قدرت نفوذ، و توانایی تأثیرگذاری و نیز تأثیرپذیری می‌دهد. انطباق‌ناپذیری کمتر افراد بی‌سواد و کم‌سواد، قدرت انطباق و همراهی مؤثر آن‌ها را کاهش می‌دهد. این خود به دلیل دشواری در هم‌گامی با این فضا، و به سردرگمی در استفاده بهینه از تمام جوانب این فضا، تعارض بین فضای کلاسیک و فضای مجازی، و مانند آن‌ها برمی‌گردد. از این رو، با حداقل هم‌نوایی روبه‌رو هستند.

مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌دارد:

«باید شرایطی ایجاد شود که افراد با این فضا دوست، و منطبق و سازگار شوند. ما که دانش داریم هم خیلی عمیق نتوانسته‌ایم منطبق بشویم، چه برسد به افراد کم‌سواد و بی‌سواد. اینکه روند زندگی این افراد را با این شبکه‌ها جفت (مچ) کنیم، خیلی مهم است.»

### نگاه هزینه-فایده‌محور

تصمیم‌گیرندگان با داشتن اطلاعات در مورد ارزش‌ها، منافع و اهداف، اولویت‌های متفاوتی دارند و بر اساس آن انتخاب می‌کنند. در چارچوب این رویه، افراد بهترین تصمیم‌ها را در مورد اولویت‌های خود می‌گیرند. هر یک از تصمیم‌گیرندگان منطقی بودن را بر اساس اولویت‌های موردنظر در منافع و زندگی، اهداف شخصی و اجتماعی تعبیر و تفسیر می‌کنند. بی‌سوادان و کم‌سوادان نیز اولویت‌ها و نیازهایی دارند



که باید در این فضا به آن‌ها برسند. از این رهگذر، ورود و فعالیت در این فضا را منوط به دستاوردهای می‌دانند که برای آن‌ها به همراه دارد. لاجرم، زمانی که می‌بینند در کنش‌های واقعی به انتظارات و ارزش‌های مدنظر آن‌ها پاسخ داده می‌شود و ترجیحات ذهنی و روان‌شناختی آن‌ها با بازخورد مناسبی همراه است، در ورود و فعالیت به این فضا تأمل می‌کنند و یا به فعالیت‌های جزئی و سطحی رو می‌آورند.

مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید:

«ببینید باید بدانیم که یک فرد بی‌سواد و باسواد کم، چه سودی از این فضا می‌برد. واقعیت این است که نه دانش آن را دارد و نه کسب و کاری که از این طریق فعالیت کند. اولویت‌های اساسی این افراد در فضای مجازی نیست و یا کمتر است. شناخت این موارد مهم است که بتوان برای آن‌ها به صورت اساسی مزایا تعریف کرد. فرد بی‌سواد در یک روستا چه نیاز عمیقی از این طریق برای خود متصور است که رفع کند؟ نه می‌تواند پرداخت الکترونیکی انجام بدهد، نه می‌تواند روابط فرامکانی ایجاد کند.»

### انگیزه‌های یادگیری

انگیزه یادگیری، مخاطبان را کم‌وبیش به صورت فعال، به دنبال محتواهای خاصی به جست‌وجو و تلاش وامی‌دارد. از جمله این موارد، جست‌وجوی اطلاعات برای تقلیل شک و تردید و حل مسائل و مشکلات شخصی است. از موارد دیگر، انسجام‌بخشی به هویت شخصی است که از رسانه‌ها برای کسب خودآگاهی، یافتن الگوهای رفتاری و تقویت ارزش‌های شخصی استفاده می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ شرح می‌دهد:

«یادگیری استفاده از این فضا خیلی مهم و اثربخش است. باید شور و اشتیاق باشد تا ضعف دانش و سواد آن‌ها مانع استفاده همیشگی از این شبکه‌ها نشود.»

### راهبرها

#### آموزش نیازمحور

نیازسنجی کمک می‌کند که از حدس، گمان، و سلیقه شخصی در اعمال رویه‌های اجرایی و تعیین نیازها، اهداف کوتاه‌مدت و غیره اجتناب شود. علاوه بر این، برنامه‌ریزی و تخصیص اعتبارات را شفاف و واقعی‌تر می‌سازد و در تعیین محتوای آموزشی مناسب نقش بسزایی دارد. بنابراین، کسب رضایت ذی‌نفعان آموزش مجازی، بدون برخورداری درک درست از ماهیت ذی‌نفعان و همچنین نیازها و انتظارات آن‌ها، امکان‌پذیر نخواهد بود. افراد مختلف به تناسب سن، جنس و محدوده زندگی و غیره، نیازهای مختلفی دارند. وانگهی، راه مناسب جذب ذی‌نفعان، شناخت، تحلیل و تعیین اهمیت انتظاراتشان است. با این روش برنامه‌های پنهان افراد آشکار و اولویت‌بندی‌های آموزش مجازی و بسترهای آن مهیا می‌شود. از این طریق نیز انطباق‌پذیری و هم‌سویی منافع آن‌ها با سیاست‌های مد نظر شکل می‌گیرد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید:

«ابتدا باید محدوده سنی افراد مشخص شود. مثلاً اگر سن فرد بالا باشد، در زمینه آموزش به جوانان با مشکلاتی مواجه می‌شود... بر حسب سکونتگاه‌های شهری و روستایی می‌توان از این ظرفیت‌ها برای شناخت نیازها استفاده کرد. مثلاً در روستاها، دهیار، اعضای شوراهای و یا افرادی که جایگاه ریش سفیدی دارند، می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند.»

### ■ انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی

بدون تحدید و تعریف ماهیت امر مجازی و نوع آموزشی که از این طریق یاد داده می‌شود و طبقه‌بندی آن‌ها، آگاهی لازم در این حوزه حاصل نمی‌شود. ماهیت امر آموزش مجازی باید دارای معانی مشخصی باشد تا اطمینان حاصل شود که گزاره‌های آن‌ها به‌گونه‌ای مناسب، آزمون‌پذیر، قابل‌سنجش و ملموس هستند و بتوان آن را در کار ذی‌نفعان ارزیابی و ماهیت پیش‌رونده آن را قابل‌پیش‌بینی کرد. این چیزی است که از آن به شرط «پایداری در عین تحول‌پذیری» تعبیر می‌کنیم.

مشارکت‌کننده شماره ۸ اشاره می‌کند:

«مهم است که مقصود و محدوده آموزش مجازی مشخص شود. اگر ما بتوانیم این مفهوم را در جایگاه اصلی‌اش بنشانیم و تعریف کنیم، کار بزرگی کرده‌ایم. از این طریق می‌توان برای آن مصداق و هدف تعریف کرد و مانع سردرگمی شد. واقعاً این کار سخت است، چون باید بسترها و موانع قانونی و ویژگی‌های آن را خوب بشناسیم.»

### ■ ارزیابی عملکرد دائمی

ارزیابی عملکرد ذی‌نفعان از یک‌سو و نیز دستاوردهای سازمانی از سوی دیگر، آسیب‌های احتمالی ناشی از این روند را کاهش خواهد داد و تراکم تجربیات ناشی از حین و بعد از آموزش را ممکن خواهد ساخت. ارزیابی عملکرد ساختار اجرایی و محتوای آموزشی، برقراری ارتباط ضعیف میان آموزش لحاظ شده در مراکز تولیدی و خدماتی، یا بی‌سوادان و کم‌سوادان را مشخص می‌سازد و با کسب تجربیات حاصل شده، برای ارتقای کیفی این آموزش‌ها پشتوانه علمی به دست می‌دهد. همان‌گونه که مشارکت‌کننده شماره ۱۴ و ۶ به خوبی اشاره می‌کنند:

مشارکت‌کننده شماره ۱۴:

«اینکه دائماً همه چیز رصد شود، خیلی مهم است. زیرا تجربیات زیادی در این زمینه وجود ندارند که مبنای عمل باشند. پس به نظر من باید دائماً همه چیز رصد بشود و از آن‌ها کسب تجربه کرد.»

مشارکت‌کننده شماره ۶:

«... ما با خلأ خاصی روبه‌رو هستیم. دلیل اصلی‌اش این است که بازنگری و نقد مسیر نداریم. این عنصر مهمی است که در حوزه آموزش مجازی می‌تواند خیلی راهگشا باشد و به مشکلات احتمالی پاسخ بدهد.»

## ● پیامدها

### ■ حس اثربخشی و زوال بیهودگی

آموزش و استفاده از فناوری چندرسانه‌ای، توانایی برقراری ارتباطات اجتماعی با بیان صحبت‌ها و احساسات قابل درک را افزایش می‌دهد. استفاده از شیوه‌های آموزشی چندبعدی، علاوه بر اینکه مهارت‌های شناختی بی‌سوادان و کم‌سوادان را غنا می‌بخشد، قدرت کلامی، پیوستگی و انسجام، انطباق و مشارکت، درگیری عینی و ذهنی، و قابلیت‌های انسانی آن‌ها را بالا می‌برد و هویت و خودپنداره منفی و ضعیف را کنار می‌زند و به ظهور مسئولیت‌پذیری و تعلق و از همه مهم‌تر، «اثربخشی اجتماعی» آن‌ها منجر می‌شود. بنابراین، همان‌گونه که مشارکت‌کننده شماره ۶ روایت می‌کند:

«بین، در آموزش مجازی فقط به آموزش رسمی اکتفا نمی‌شود. در کنار آموزش رسمی در خصوص یک مقوله خاص، آموختن مهارت‌های ارتباطی و آشنایی بی‌سوادان و کم‌سوادان با اینکه چگونه با دوستانشان رابطه برقرار کنند، با چه شیوه‌هایی به دیگران احترام بگذارند، چگونگی وظایف خود را انجام دهند، و اینکه مسئولیت کارهای خود را بر عهده بگیرند و مسئولیت‌پذیر باشند، و نیز آشنا کردن آن‌ها با مشاغل ضرورت دارد. همه این‌ها فرد را قوی، و بعد از مدتی کارآمدتر و سرزنده‌تر می‌کنن».

### ■ خلق محتوای کاربردی

«محتوای کاربردی» یکی از مهم‌ترین پیامدها و نتایج راهبردهای مطلوب به شمار می‌رود. خلق محتوای مطلوب و متناسب با نیازها، نشان می‌دهد، نتایج و اهدافی که قرار است حاصل شوند، در مسیر خوبی قرار گرفته‌اند. خلق محتوای کاربردی، چون با جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات تخصصی همراه است، به بیان و تعیین اهداف به صورت رفتاری، یعنی اهداف قابل اندازه‌گیری برای تصمیم‌گیری‌هایش درباره اثربخشی کلی برنامه آموزشی، کمک می‌کند.

محتوای آموزشی امر صرفاً متنی و نوشتاری نیست، بلکه محتوایی چندگانه است. متن نوشتاری، انیمیشن، کلیپ‌ها، تصویرها و غیره، از جمله انواع محتواها به شمار می‌روند. این چندگانگی محتوا، با تعیین اختلاف بین مخاطبان در ارتباط است و با تعیین فاصله‌ها، سعی بر اولویت‌بندی آنان، ارائه راه‌حل و انتخاب راه‌حل دارد. از این رو، با نگاهی بازاندیشانه به نیازها، گامی تکمیلی در جهت رفع یکی از مهم‌ترین مشکلات در این حوزه، یعنی تعیین استاندارد آموزشی مطلوب و خلاقانه محسوب می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار می‌کند:

«در این حوزه به همکاری تخصصی و فنی نیاز است. همکاری تخصصی کسانی را می‌طلبد که محتوای آموزشی را می‌شناسند و تجربه کار با کم‌سوادها و بی‌سوادها را دارند. یعنی کسانی

که کارشان تولید محتوای آموزشی است. همکاری فنی کسانی را می‌طلبد که قالب الکترونیک و محتوای آن را طراحی کنند».

### توانمندسازی آموزشی

در فرایند آموزش، اطلاعات و پیام‌ها منتقل و ردوبدل می‌شوند. با علم به اینکه در عصر حاضر، اطلاعات منشأ قدرت و در حقیقت عین قدرت است، دسترسی اقشار وسیع مردم به اطلاعات گامی کلیدی در فرایند توانمندسازی به حساب می‌آید. یکی از دستاوردهای توانمندسازی نیل به قدرت است. این قدرت (به‌عنوان درجه کنترل و یا میزان تسلطی که بی‌سوادان و کم‌سوادان در روند توانمندسازی کسب می‌کنند) موجب می‌شود به منابع مادی، انسانی، معنوی و نیز محتوای آموزشی که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود، رویکردی انتقادی و بازاندیشانه داشته باشند. علاوه بر این، توانمندسازی آموزشی با ایجاد و توسعه تفکر انتقادی، کاهش عیب‌جویی و تفکرات کلیشه‌ای، به عهده گرفتن مسئولیت شخصی برای آینده، توسعه خودکارایی و اثربخشی، و ایجاد انطباق و جامعه‌پذیری آموزشی، می‌تواند پایه‌های شرایط علی نگاه بدبینانه این افراد را به آموزش مجازی سست کند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان می‌دارد:

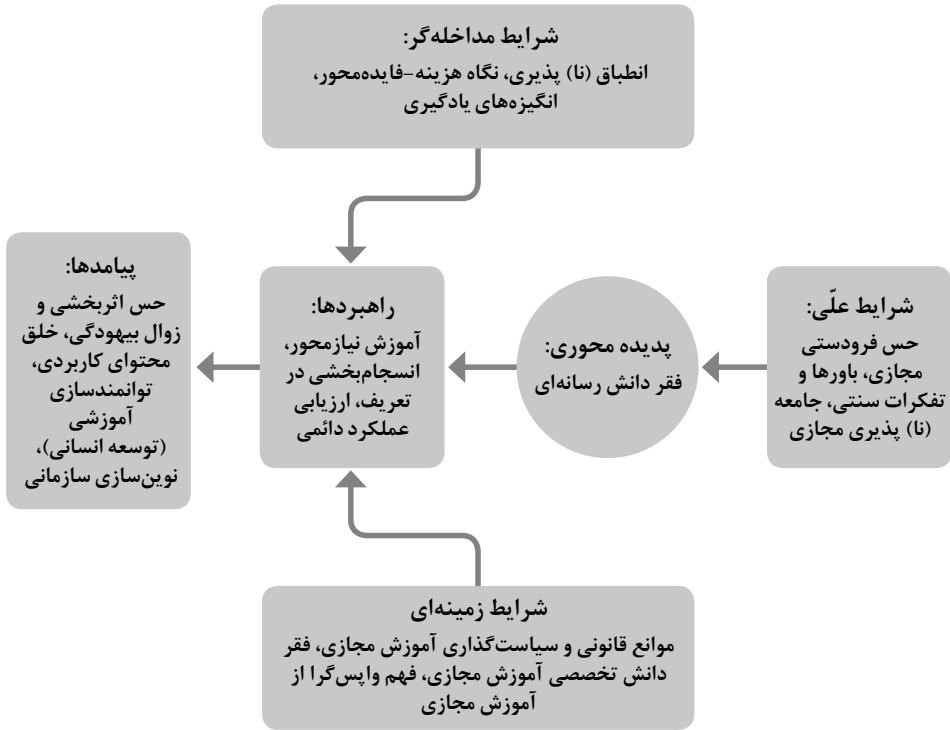
«اصلاً اگر این نوع آموزش به افزایش درک و فهم، نفوذ اجتماعی و دانایی بیشتر این افراد منجر نشود، کار خاصی انجام نشده است. کل امر آموزش باید به افزایش روابط و قدرت افراد جامعه بینجامد، چه برسد به افراد بی‌سواد و کم‌سواد که جزو اقشار کم‌توان جامعه محسوب می‌شوند. اگر این اهداف حاصل نشوند، همه زحمات سازمانی و هزینه‌ها و منابع بیپوده هدر رفته‌اند».

### نوبین‌سازی سازمانی

با نوبین‌سازی سازمانی، نگرانی مدیران در جهت یافتن اطلاعات جدید و منابع اطلاعاتی موثق تا حدودی رفع می‌شود. امکان تعامل دو سویه میان مدیران و کاربران (کارمندان و بی‌سوادان و کم‌سوادان) کانالیزه می‌شود. یکپارچه‌سازی عناصر آموزشی در یک قالب کاربردی سازمانی، توسعه اجتماعی و حرفه‌ای و همکاری برابر فراهم می‌آورد و بازسازی انگاره‌های سنتی و کلاسیک را میسر می‌سازد. بازسازی رفتار سازمانی که با استفاده از عناصر و تکنیک‌های طراحی شده در محیط کار برای آموزش و نیز تغییر رفتارهای کنونی انجام می‌گیرد، مبتنی بر درس‌هایی است که از بازی‌ها و تجربیات کسب‌شده حاصل شده‌اند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:

«شک نکنید که اگر این نوع آموزش مجازی جا بیفتد، تحولات نهادی و سازمانی خوبی به وجود می‌آید. آن وقت مجبوریم که در همه عناصر سازمانی تحول عظیمی ایجاد کنیم که خود باعث نزدیکی افراد به سازمان‌ها، مشارکت و انگیزه‌یادگیری می‌شود».



نمودار ۱. مدل پدیده محوری

### ● خط اصلی داستان

آموزش مجازی به دلیل ماهیت متحول و نیز ماهیت مبهم مجازی، با فقدان انسجام در تعریف و مصادق‌های عینی و کاربردی روبه‌روست. این وضعیت ناشی از یک پدیده محوری است که از آن تحت عنوان «فقر دانش رسانه‌ای» تعبیر می‌کنیم. فقر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش مجازی و خلأ قانونی، دشواری غلبه بر فقر دانش رسانه‌ای را مضاعف کرده است. این امر در کنار حس فرودستی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، و جامعه (نا) پذیری مجازی، به انطباق‌ناپذیری و رغبت کم مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) نسبت به فضا و به تبع آن آموزش مجازی منجر شده است. در فقدان بسترهای نهادی و قانونی و نیز شرایط فرودستی بی‌سوادان و کم‌سوادان، نیازمند راهبردهایی از جمله آموزش نیازمحور، انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی، و ارزیابی عملکرد دائمی سیاست‌ها هستیم، تا در سپهر آن فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی کاهش یابد و با تقویت حس اثربخشی بی‌سوادان و کم‌سوادان، شرایط جذب آن‌ها فراهم آید و در نتیجه، شاهد خلق محتوای کاربردی، توانمندسازی آموزشی (توسعه انسانی) و نوین‌سازی سازمانی باشیم.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

امروزه تحولات و پیشرفت‌های چشم‌گیر در زمینه علوم و فناوری، به‌خصوص ظهور شبکه‌های مجازی، الگوها و کارکردهای نظام‌های آموزشی را با چالش مواجه کرده است. این چالش‌ها، هم از نظر معنا و مفهوم آموزش و هم در کاربست و کاربرد آن، برای گروه‌ها متفاوت است. یکی از این چالش‌ها که با فرصت‌های چشم‌گیری نیز همراه است، آموزش و یادگیری مجازی برای کم‌سوادان و بی‌سوادان است.

اما آنچه بر سیاست‌های آموزش کشور حاکم است، «مدل فزاینده و کلاسیک» آموزشی است که مبتنی بر رویکرد هنجاری و دستوری است. این مدل محافظه‌کارانه است و در آن، تصمیم‌گیرندگان درصدد تغییرات بنیادی و اساسی در تصمیم‌های قبلی نیستند. دستوری بودن تصمیمات آموزشی به‌مرور سیاست‌گذاران را در دسترسی به اطلاعات و تجربیات آموزشی جدید ناکام گذاشته است. از این‌رو، امروزه شاهد اختلاف میان خط‌مشی‌های جدید و تصمیم‌های قبلی هستیم که با ظهور آموزش مجازی این شکاف خود را به‌خوبی نشان می‌دهد. بنابراین نیازمند عبور از این وضعیت تحت لوای بهره‌گیری تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران از توانایی‌ها، استعدادها، ابتکارات، نوآوری و خلاقیت هستیم. مهم‌ترین سازوکار این عبور و گذار، بازنگری در مفهوم‌سازی‌هاست. این امر قدرت کنترل و نام‌گذاری بر شرایط را برای ما فراهم می‌سازد.

با توجه به خط اصلی داستان، در اغلب تحقیقات، نیازهای سوادآموزان یا کم‌سوادان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر لزوم توجه به تمهیدات و تسهیلات مادی و فیزیکی برای گسترش جنبش سوادآموزی، پرداختن به علاقه‌های یادگیرندگان (سوادآموزان) و شناسایی نیازها و ترجیحات سنی و جنسی آنان بسیار مهم است. بنابراین فعالیت‌های آموزشی ارائه شده باید با نیازها و علاقه‌های مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) متناسب باشد. در غیر این صورت موجب بی‌رغبتی مخاطبان و کاهش اثربخشی برنامه‌های آموزشی خواهد شد.

در این مطالعه بر انگیزه یادگیری و الزامات انسانی کاربران و آموزش نیازمحور تأکید شد. همچنین ارائه و خلق محتوای کاربردی برای ایجاد توازن بین فناوری روز و ارزش‌های ذهنی بی‌سوادان و کم‌سوادان، به‌منظور تسهیل باورهای انگیزشی (که در قالب فهم واپس‌گرایانه مضمون‌یابی شد) مورد توجه قرار گرفت. نتایج

تحقیق نشان می‌دهند که تولید محتوای کاربردی در این حوزه، منوط به استقرار سازوکارهای قانونی است تا هم انسجام‌بخشی معنایی در خصوص آموزش مجازی برای بی‌سوادان و کم‌سوادان شکل بگیرد و هم فهم واپس‌گرایانه رو به زوال برود. از مهم‌ترین موانع شکل‌گیری آموزش بهینه در این حوزه، نبود مصداق‌شناسی درست، یکسان‌پندار آموزش مجازی با آموزش از راه دور، نگاه‌های نادرست شخصی، ضعف افراد متخصص و فقر مهارتی ذی‌نفعان در این حوزه است. بنابراین، ارتقای سطح سواد بی‌سوادان و کم‌سوادان مستلزم نیازسنجی با توجه به شرایط محیط فرهنگی/اجتماعی و جغرافیایی افراد، چندبعدی کردن آموزش و ارزیابی/عملکرد دائمی فرایند کار در یک ارتباط دوجانبه بین ذی‌نفعان و متولیان امر است. همچنین در برنامه‌ریزی آموزش مجازی، در وهله اول تعیین تعریف سواد مجازی و در وهله دوم تعیین بهترین شیوه آموزش سواد با امکانات موجود باید مورد توجه قرار گیرد. این شیوه آموزشی به سواد شکل می‌دهد، شیوه انتقال آن را در افراد جامعه تعیین می‌کند، و نیز انسجام محتوایی و کاربردی آموزش را تأمین می‌کند.

اما مشخص است که در آموزش و پرورش ایران، سندی دال بر برنامه آموزش مجازی وجود ندارد. تدوین این الگو امری ضروری است تا موازی‌کاری کاهش یابد و هم‌گرایی و انسجام تقویت شود. این فقدان در آموزش رسمی کلاسیک و آموزش مجازی به ما امکان می‌دهد، آموزشی مستمر و متناسب با اهداف متغیر طراحی کنیم. برنامه مزبور باید مبتنی بر آموزش در سه حیطه «شناختی»، «عاطفی» و «مهارتی» باشد. زیربنای این آموزش چندبعدی و بسترمند خواهد بود. آموزش شناختی زمینه‌های تغییر در فهم، درک، تفکر و احساس کم‌سوادان و بی‌سوادان را فراهم می‌آورد و این امکان را مهیا می‌سازد که انگاره‌های کلاسیک آموزش کمرنگ شوند و جامعه‌پذیری نوینی به وجود آید که در سپهر آن می‌توان فهم واپس‌گرا از آموزش را کنار گذاشت.

آموزش عاطفی، زمینه‌های تعلق وجودی و حس اثربخشی و هماهنگی و از همه مهم‌تر انطباق‌پذیری را مهیا می‌سازد و شرایطی ایجاد می‌کند که همدلی کم‌سوادان و بی‌سوادان با آموزش بیشتر شود و آن‌ها فعالانه و خلاقانه قابلیت‌های درگیری عاطفی با آن را پیدا کنند. آموزش مهارتی، با تقویت مهارت‌های چهارگانه و نیز تقویت روحیه سواد انتقادی، مخاطبان را از مصرف‌کننده پیام‌ها به دریافت‌کننده فعال تبدیل می‌کند و قدرت کنترل بر پیام‌ها را افزایش می‌دهد.

## منابع

- استیونس، نیک. (۱۳۹۵). *شهروندی فرهنگی: مسائل جهان‌وطنی* (ترجمه ابوزر قاسمی نژاد و ساناز اسماعیلی). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- باپائی، محمود. (۱۳۹۰). *الگوهای و سایر فضای گفتمانی: نقش سازوکارهای اینترنت در شکل‌گیری الگوهای گفتمانی فضای سایبر ایران* (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- باقرزاده، علی. (۱۳۹۳). ۲۰ میلیون بی‌سواد مطلق و کم‌سواد در ایران؛ ۳ گروه بیشترین بازماندگان از تحصیل. خبرگزاری تسنیم، ۲۳ اردیبهشت.
- حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۲). بررسی علل عدم استقبال بی‌سوادان از برنامه‌های سوادآموزی کشور (گزارش پژوهشی). نیشابور: سازمان نهضت سوادآموزی.
- دهقان، حسین و مروت بزو. (۱۳۹۷). بررسی رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با روابط اجتماعی آموزان. *فصلنامه علوم خبری*، ۷(۲۵)، ۱۰۳-۱۳۲.
- ربیعی، علی. (۱۳۹۴). بررسی و مطالعه میزان و نحوه تأثیرگذاری اینترنت بر ارزش‌های اخلاقی در بین دانش‌جویان. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۳۶(۹)، ۹۹-۱۲۷.
- فعال، رعنا. (۱۳۹۸). *تدریس مجازی و یادگیری الکترونیکی*. قابل‌بازایی در سایت <http://pafcoerp.com>
- فلیک، اووه. (۱۳۹۷). درآمدی بر تحقیق کیفی (ترجمه هادی جلیلی). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- قاسمی‌نژاد، ابوزر. (۱۳۹۸). فهم معنای توسعه اجتماعی از منظور حاشیه‌نشینان: مطالعه‌ای داده‌مبنای درباره ساکنین حاشیه‌نشین پاکدشت و قیام دشت (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا رفاه اجتماعی). دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.
- قلتاش، عباس؛ رضائی، گل‌افروز و رحیم زارع. (۱۳۹۷). شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی استان فارس - رویکرد ترکیبی. *پژوهش‌های برنامه‌درسی انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۱(۸)، ۱۲۳-۱۵۰
- محمدخانی، کامران؛ محمدادودی، امیرحسین، و عاطفه جلالی. (۱۳۹۳). ارزیابی عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش مجازی در پژوهشگاه صنعت نفت. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۵(۱)، ۱۴۳-۱۶۲.
- مرکز آمار ایران (۱۳۹۵). *سرشماری عموم و نفوس*.
- محمدخانی، نرگس؛ کوکی، مرضی و زهره میرحسینی. (۱۳۹۱). ارائه یک الگوی پیشنهادی برای وبسایت ویژه بزرگسالان نوسواد. *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، ۱۹(۹)، ۲۱-۳۶.
- Aksakal, B, & Kazu, I. Y. (2015). Union European and Turkey in Policies Education Adult of Comparison. *Sciences Behavioral and Social*, 177, 235-239.
- Barbour, M. & Plough, C. (2009). Social networking in cyberschooling: Helping to make online learning less isolating. *TechTrends*, 53(4), 56- 60
- Bates, A. W. & Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success*. London: John Willey.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2008). Social Network Sites Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *educuse Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C.-Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714
- Iqbal, T., Hammermüller, K., & Tjoa, A. M. (2010, November). Second life for illiterates: a 3D virtual world platform for adult basic education. In *Proceedings of the 12th International Conference on Information Integration and Web-based Applications & Services* (pp. 373-380). New York, NY: ACM.
- Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119 - 132.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58, 49-74.



- Katz, J. E. & Aspden, P. (1997). A nation of strangers? *Communications of the ACM*, 40(12), 81-86.
- Lim, J. & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31-39.
- McLaughlin, C. Lee, M. J. W. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices With Technology Affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson, C. McBeath, A. Soong Swee Kit. (Eds), *ICT: Providing Choices for Learners and Learning* (pp. 664-675). Singapore: Centre for Educational Development, Nanyang Technological University.
- Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software*. Ottawa: National Literacy Secretariat.
- Moghaddam, A. (2006). *Coding Issues in Grounded Theory*. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier16/moghaddam.html>.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.
- Pasek, J., & Hargittai, E. (2009). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday*, 14(5), 15-23.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rajput, N., Agarwal, S., Kumar, A., & Anil Nanavati, A. (2008). An Alternative Information Web for Visually Impaired Users in Developing Countries. In *ASSETS08: The 10th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 289-290). New York, NY: ACM.
- Roblyer MD, McDaniel M, Webb M, Herman J., & Vince Witty J. (2011). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking site. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Sabiston, M. (2000). *Investigate the criteria for determining the quality of learning based on Kamsova's adult web*. Housand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schwartz, J.L., Donovan, J., & Guido-DiBrito, F. (2009). Stories of social class: Self-identified Mexican male college students crack the silence. *Journal of College Student Development*, 50(1), 50-66. 16.
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning e a critical review*. Paper presented at the paper for OECDKERIS expert meeting.
- William, F. P. (2009). Social networking sites: How to Stay Safe Sites. Multi-State Information Sharing & Analysis Center (MS-ISAC). Retrieved From: <http://www.msisac.org>.
- Yang, Y. T. C. (2009). A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 241-264.

پی‌نوشت‌ها

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hargittai &amp; Pasek</li> <li>2. Schwartz</li> <li>3. Yang</li> <li>4. Selwyn</li> <li>5. Roblyer McDaniel Webb Herman Vince Witty</li> <li>6. Garrison &amp; Kanuka</li> <li>7. Barbour &amp; Plough</li> <li>8. Hung &amp; Yuen</li> <li>9. McLaughlin &amp; Lee</li> <li>10. Johnson</li> <li>11. Heiberger Junco</li> <li>12. Lim &amp; Richardson</li> <li>13. Bates &amp; Poole</li> <li>14. Aksakal &amp; Kazu</li> <li>15. Boyd &amp; Ellison</li> <li>16. William</li> <li>17. Putnam</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>18. Katz &amp; Aspden</li> <li>19. Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., &amp; Crawford, A.</li> <li>20. Hrastinski</li> <li>21. Paechter, Maier &amp; Macher</li> <li>22. Stevenson</li> <li>23. Eberle &amp; Robinson</li> <li>24. Rajput Agarwal Kumar Anil Nanavati</li> <li>25. Millar</li> <li>26. Iqbal, Tassarwar; Hammermüller Klaus &amp; Tjoo, A Min</li> <li>27. Sabiston</li> <li>28. Grounded Theory</li> <li>29. Theoretical Saturation</li> <li>30. Open coding</li> <li>31. Axial coding</li> <li>32. Selective coding</li> </ol> |
|--|---|