

آموزش سواد رسانه‌ای به دانش آموزان پایه ششم با رویکردی بر تفکر انتقادی

بهاره نصیری*
آمنه بختیاری**
هادی حسینی***

چکیده

معیار و محک هر برنامه آموزش سواد رسانه‌ای، مواجهه انتقادی دانش آموزان در استفاده و فهم شخص خودشان از رسانه است، تا بتوانند اطلاعات دریافتی از رسانه‌های مختلف را رمزگشایی کرده و توانایی داوری مستقل خود درباره محتوای رسانه‌ها را ارتقاء بخشند. با توجه به ساختارهای دانش مطرح شده در سواد رسانه‌ای، پنج مؤلفه اصلی سواد رسانه‌ای، با تأکید بر محتوای رسانه‌ای برگرفته از نظریه‌های ارتباطی، طرح برنامه درسی تدوین شد. در برنامه درسی ۱۵ جلسه‌ای، آموزش آموزه‌های سواد رسانه‌ای از رسانه‌های مختلف (روزنامه، مقاله، کتاب، انیمیشن، کاریکاتور، فیلم تبلیغاتی) در کلاس استفاده شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی از نظر روش گرد آوری داده‌ها شبه آزمایشی (نیمه آزمایشی) بوده است. در این روش دو گروه آزمایش و کنترل انتخاب و مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار گرفته است. و با روش مبتنی بر گفت و گو و تشکیل حلقه کندوکاو برای ۶۰ نفر در پایه ششم ابتدایی دبستان پسرانه شاهد برهان مجرد، در سال ۱۳۹۵ به اجرا درآمد. حجم نمونه به صورت گروه‌های ۳۰ نفری در دو کلاس که به صورت دو گروه کنترل و آزمایش، تقسیم و مشخص شده است. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش آموزان گروه کنترل، با توجه به آموزش‌هایی که به آنان ارائه شد؛ با ۹۹ درصد اطمینان در مهارت‌های استفاده از رسانه‌ها، تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، توانایی تولید و ارسال پیام‌های رسانه‌ای، تفکر انتقادی در استفاده از رسانه‌ها، در سطح بالاتری از مهارت سواد رسانه‌ای قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: سواد رسانه‌ای، آموزش سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی، حلقه کندوکاو، دانش آموزان

* استادیار و عضو هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی گروه پژوهشی مطالعات زنان. (نویسنده مسئول)

** کارشناس پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی گروه پژوهشی مطالعات زنان، دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی فرهنگی.

*** دانشجوی دکترای ارتباطات، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران

مقدمه

در قرن بیست و یکم، با توجه به گسترش فناوری‌های ارتباطی و فرهنگ رسانه‌ای، تسلط بر سواد رسانه‌ای و انتقادی، مهم است. این ادعا وجود دارد که فرایند تحلیل انتقادی آموزش سواد رسانه‌ای، به دانش آموزان این توانایی را می‌دهد که خود را از دست ارزش‌ها و طرز تفکری که رسانه قصد تحمیل آن‌ها را دارد، رهایی بخشند. این تحلیل به دانش آموزان توانمندی‌هایی می‌دهد که آن‌ها می‌توانند به جای ناهوشیار بودن، به آگاه بودن و به جای مقهور لذایذ جسمی و پاسخ‌های احساسی بودن به سمت عقلانی و شکاک بودن در تعاملات خود با رسانه‌ها پیش روند و به جای غیر منتقد بودن، منتقدی هوشمند شوند. این نوع شیوه تحلیلی، به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که در تعاملات خود با رسانه‌ها احساس قدرت کنند. همزمان با ورود به قرن ۲۱، سیستم‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی به طور فزاینده ایدچار پیچیدگی و همه جانبه گرای شده‌اند. این پیچیدگی‌ها موجب شده‌اند تا پیام‌های تولید شده توسط رسانه‌ها، مخاطبان خود را در گوشه کناره‌های جهان دچار نوعی سردرگمی و تردید در انتخاب پیام‌ها کنند (مارگینسون، ۲۰۰۴: ۱۸۷).

با ورود فناوری‌های جدید به عرصه ارتباطات، آگاهی یافتن درباره استفاده‌ها و سوءاستفاده‌های ممکن، مزایا و مشکلات مربوط به رسانه‌ها، می‌تواند به مخاطبان در تعیین تأثیر پیام‌های رسانه‌ای یاری رساند. مخاطبانی که در سطوح بالای سواد رسانه‌ای فعالیت می‌کنند، همواره در مواجهه با متون رسانه‌ای نکاتی را مد نظر قرار می‌دهند؛ آن‌ها درباره تعبیر و تفاسیر ارائه شده و پیام‌هایی که مورد پردازش قرار می‌گیرند، دچار شک و تردید هستند. این فرآیند، مدام با مفاهیمی که توسط خود آنها ساخته می‌شود، تداوم می‌یابد (پاتر، ۱۹۹۸: ۷).

بنابراین داشتن اطلاعات و آگاهی‌های لازم در زمینه بهره‌مندی از پیام‌های رسانه‌ای می‌تواند استفاده ما را از رسانه‌ها مؤثرتر، پویاتر و لذتبخش‌تر نماید، تا به راحتی تحت تأثیر ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های خاص رسانه‌ای قرار نگیریم. امروزه وسایل ارتباط جمعی تمامی جهات و ابعاد انسانی را متأثر ساخته و امواج این وسایل به همه روزه‌ها و حریم‌های امن رسوخ کرده است و باعث شده که انسان فعال و متفکر به تماشایی منفعل و راکد تبدیل شود (نصیری، ۱۳۸۴، ص ۳۴).

آموزش سواد رسانه‌ای غالباً در جهت توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی دانش آموزان بیان شده و اساساً با توسعه "آگاهی انتقادی" در ارتباط است. بهره مندی از تفکر انتقادی، به دانش آموزان این توانایی را می‌دهد که خود را از ارزش‌ها و طرز تفکری که رسانه قصد تحمیل آن‌ها را دارند، رهانموده و به جای تسلیم پذیری در برابر پیام‌های رسانه‌ای، به سمت گزینشگری و به جای مقهور لذایذ بصری و پاسخ‌های احساسی بودن به سمت عقلانی و شکاک بودن در تعاملات خود با رسانه هاپیش روند. این نوع شیوه تحلیلی، به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که در تعاملات خود با رسانه‌ها احساس قدرت بیشتری کنند. به گفته لن مسترمن معیار و محک هر برنامه آموزش سواد رسانه‌ای، استفاده از تفکر انتقادی در برخورد با رسانه‌ها به گونه‌ای است که دانش آموزان بتوانند اطلاعات دریافتی از رسانه‌های مختلف را رمزگشایی کرده و توانایی داوری مستقل خود درباره محتوای رسانه‌ها را ارتقاء بخشند (با کینگهام، ۱۹۹۱: ۱۳۸۹). بنابراین به دلیل اهمیت موضوع، ضرورت دارد تا برنامه آموزش و یادگیری دانش آموزان را در جهت ارتقای سواد رسانه‌ای آن‌ها در اولویت نظام آموزشی در کشور قرار داد چرا که یکی از اهداف اصلی آموزش سواد رسانه‌ای ایجاد مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط آگاهانه، متفکرانه با نگاهی تحلیل گر و و به موجب آن کاهش آثار منفی رسانه‌ها بر روی کودکان و نوجوانان است. بنابر این پرداختن به این موضوع در عصر رسانه‌ها با انواع پیام‌های تولیدی قابل دسترس، به نظرمی‌رسد از اهمیت و ضرورت فوق العاده‌ای برخوردار است. فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از: ۱. اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۲. توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۳. تاثیر رمزگشایی از پیام‌های رسانه‌ای بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۴. به نظر می‌رسد کسب مهارت‌های لازم بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدائی مؤثر است.

با فعالیت سازمان بین المللی یونسکو، از دهه ۱۹۶۰ میلادی به بعد، موضوع سواد رسانه‌ای در برخی از کشورها مورد توجه جدی قرار گرفت. کانادا اولین کشور در آمریکای شمالی است که سواد رسانه‌ای را در برنامه آموزشی مدارس، الزامی کرد. (طلوعی، ۱۳۹۱: ۵۲). در انگلستان آموزش سواد رسانه‌ای در ابتدایی، راهنمایی و

دبیرستان، بر درک و ارزیابی محتوای رسانه‌ها تاکید دارد. در این کشور، کمیته راهبردی آموزش رسانه‌ای، پایه‌گذاری شد و سیاست‌های بنیادی دولت را برای آموزش سواد رسانه‌ای به صورت زمان بندی شده اعلام کرد. در استرالیا هم، آموزش سواد رسانه‌ای به عنوان بخشی از مهارت‌های زبان، هنر و آموزش‌های فناوری در دوره عمومی رسمی ارائه شده است. همچنین فعالیت‌های آموزشی سواد رسانه‌ای ژاپن در پنج زمینه: دولت، آموزش مدرسه‌ای، رسانه‌های جمعی، سازمان‌های غیردولتی و محققان صورت می‌گیرد (ام. پی. تی، ۲۰۰۳).

در آسیا ژاپن زودتر از سایر کشورها به سراغ آموزش سواد رسانه‌ای رفته است. این کشور، سواد رسانه‌ای را برای بررسی انتقادی فرآورده‌های رسانه‌ای و نقد و تحلیل واقعیت ایجاد شده از سوی رسانه‌ها به کار می‌برد که شامل شش جزء: مهارت کار کردن با رسانه‌ها، درک رسانه، توانایی خواندن، تعبیر و کاربرد رسانه، داشتن درک انتقادی از پیام‌ها، توانایی بیان عقاید از طریق رسانه‌ها، توانایی برقراری ارتباط و تعامل از طریق رسانه‌هاست (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱: ۱۵۳). در ترکیه برنامه آموزش سواد رسانه‌ای در سال ۲۰۰۴ میلادی آغاز شد. ابتدا آموزش‌ها در پنج شهر به صورت آزمایشی به مریان داده شد و در سال ۲۰۰۷ میلادی سواد رسانه‌ای به عنوان یک درس اختیاری در ۳۵ هزار مدرسه در ۸۱ شهر ارائه شد. از سال ۲۰۰۷ میلادی تاکنون وزارت صدا و سیما و رادیو و تلویزیون ترکیه، فعالیت‌های زیادی را برای افزایش سواد رسانه‌ای شهروندان خود انجام داده‌اند (جنسل و بینارک، ۲۰۰۹).

سید غلامرضا فلسفی (۱۳۹۲) در کار تحقیقی با عنوان "رویکردی تطبیقی به سواد رسانه‌ای در کشورهای توسعه یافته بر پایه روش کتابخانه‌ای و اسنادی" با استفاده از منابع اطلاعاتی مکتوب، اسناد و مدارک معتبر به رویکردهای کشورهای توسعه یافته‌ای همچون انگلستان، کانادا و ژاپن پرداخت تا جهت ارتقاء سواد رسانه‌ای در کشور به کار گیرد. ناصر باهنر، رامین چابکی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به تحلیل مدل EC که جامع‌ترین مدل کمیسیون اروپاست پرداخته‌اند. این مدل چهار مؤلفه دسترسی، استفاده، درک انتقادی و تولید ارتباطی را در حوزه سواد رسانه‌ای مطرح می‌کند. در این تحقیق بر

1. MPT

2. General & Binark

اساس مدل EC و مؤلفه‌های مطرح در آن و روش پژوهش اسنادی-تحلیلی، اسناد نهاد شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان مهم‌ترین نهاد سیاستگذار در جمهوری اسلامی بررسی و تحلیل شد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بیشترین میزان توجه در اسناد به مؤلفه استفاده و دسترسی بوده و مؤلفه درک انتقادی و توانایی‌های ارتباطی مخاطبان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. شهناز هاشمی در تحقیقی با عنوان "بررسی نقش رسانه در نظام تربیتی در سند تحول بنیادین صدا و سیما" تاکید بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای داشته‌اند. وی در این تحقیق به یکی از ابعاد مورد توجه در سند، اشاره کرده و این میان به نقش رسانه‌ها در تعلیم و تربیت توجه کرده است. در این مطالعه اسنادی نشان داده شده است که تحقق اهداف سند تحول بنیادین صدا و سیما در حوزه رسانه‌ها در گرو تدوین برنامه‌ای منسجم برای آموزش سواد رسانه‌ای در سطوح مختلف مدارس است.

حوریه دهقان شاد، سید محمد محمودی کوکنده (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان "بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان صدا و سیما شهر تهران" به ضرورت گنجاندن موضوع سواد رسانه‌ای در عناوین درسی مدارس، ضرورت تدوین محتوای آموزشی تکنولوژی‌های ارتباطی، دلایل رشد نیافتن سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان و نقش صدا و سیما در آموزش سواد رسانه‌ای از نگاه متخصصان این حوزه پرداخت. در پایان‌نامه محمد محمودی با عنوان «بررسی ضرورت سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان صدا و سیما شهر تهران» (۱۳۹۰)، پایان‌نامه سمیرا معمار امامیه با عنوان «بررسی جایگاه سواد رسانه‌ای در ایران از دیدگاه استادان ارتباطات» (۱۳۹۰)، پایان‌نامه رامین چابکی درزایی با عنوان «جایگاه سواد رسانه‌ای در سیاست‌های فرهنگی ارتباطی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۱)، پایان‌نامه ارشد سینا معتضدی با عنوان «لگوی بومی آموزش سواد رسانه‌ای به نوجوانان» و پژوهشگران در مصاحبه با کارشناسان، به بررسی لزوم و اهمیت داشتن سواد رسانه‌ای پرداخته‌اند. در پژوهش هابز و فراست^۱ (۲۰۰۳) دریافتند یکی از مهم‌ترین زمینه‌های بنیادی سواد رسانه‌ای، تاکید بر مهارت و شناخت نیاز دانش آموزان در خصوص تشخیص و ارزیابی انتقادی محتوای برخط (آنلاین) است.

در کشورهای انگلیس و استرالیا^۱ (۲۰۱۶) پروژه‌ای پی.بی.^۲ به صورت آزمایشی در حال انجام است. هدف اصلی این پروژه آزمایشی تبدیل مردم به شهروندان انتقادی رسانه است. تبدیل آن‌ها به افرادی که توانایی ساختار شکنی در ارتباطات رسانه و ایجاد سیاست رسانه‌ای را دارند. در واقع این مسئله روی ارتقاء توانمندی شهروندان متمرکز شده است تا بتوانند فعالیت رسانه‌ای که تجربه زندگی‌شان را منعکس می‌کند، ایجاد کنند. بدین منظور کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی ساماندهی شده برگزار می‌گردد. در همین راستا فعالیت‌های ویژه‌ای جهت ارتقاء توانمندی شهروندان برای تشخیص اطلاعات از تبلیغات، صورت گرفته است. همچنین توجه ویژه‌ای به رشد و پرورش خلاقیت در محصولات رسانه‌ای شده است. این میان ابزارهایی برای تجربه مستقیم دموکراسی معرفی شده است. پروژه آزمایشی به طور کلی بر روی همه انواع رسانه‌ها شامل (رادیو، اینترنت، پخش کننده‌ها و روزنامه‌ها) متمرکز شد و در همه محیط‌ها مورد استفاده قرار گرفت. همه گروه‌های سنی هم هدف این برنامه قرار گرفتند. البته این میان مردم با مهارت پایین و حاشیه نشین که از آسیب پذیری بیشتری برخوردارند بودند، از اولویت بالاتری برای برخورداری از این طرح قرار گرفتند.

بر اساس نظریه لیپمن و برنامه آموزش برای کودکان، به منظور رشد و تقویت قدرت مهارت‌های تفکر دانش آموزان، با شیوه کلاس داری به سبک حلقه کندوکاو، معلمان به تسهیل گر تغییر نقش می‌یابند. لیپمن الگوی جدیدی مبتنی بر تفکر در تعلیم و تربیت ارائه داده است که مفاهیم محوری و انسجام بخش آن خردمندی یا معقولیت (ویژگی فردی) و دموکراسی (ویژگی اجتماعی) است. او تعلیم و تربیت را با همه پیچیدگی‌هایش پژوهش می‌داند و فلسفه را نحوه‌ای از پژوهش درون آن می‌بیند (ناجی، ۱۳۸۷ الف: ۴۰).

در حلقه کندوکاو که چارلز سندرز پیرس آن را برای نخستین بار ابداع کرد، دانش آموزان با توجهی مخصوص (یا احترام) به سخنان یکدیگر گوش فرا می‌دهند، به آرای یکدیگر چیزی اضافه می‌کنند، حرف‌های یکدیگر را زیر سؤال می‌برند تا دلایلی برای سایر عقاید تأیید نشده و بی پشتوانه فراهم آورند؛ به همدیگر کمک می‌کنند تا نتایج و

1. Eroupean Union
2. EP Peroject

لوازم مطالب گفته شده را استخراج کنند و نیز در پی تشخیص و روشن کردن فرض‌های یکدیگرند. یک حلقه کندوقاوا تلاش می‌کند کندوقاوا را تا جایی ادامه دهد که به نتیجه برسد. در آن گفت و گویی شکل می‌گیرد که به سوی مطابقت با منطق پیش می‌رود. در نتیجه، وقتی این روند در شرکت کنندگان درونی شد، یا ناخودآگاه به آنها منتقل شد، آن‌ها به این فکر خواهند افتاد که در سایر امور زندگی، در مواجهه با اتفاقات واقعی و جدید، از چیزهایی که یاد گرفته‌اند، بهره ببرند (ناجی، ب ۱۳۸۷: ۶۳).

در حلقه کندوقاوا، پرسش محرک برانگیزاننده حس کنجکاوی دانش آموز می‌شود و او در جمع سؤالات خود را مطرح می‌کند و صورت بندی سؤالات را فرا می‌گیرد و با کمک معلم سطح سؤالات از پایین‌ترین سطح شناختی به بالاترین سطح ارتقا می‌یابد. بنابراین، ارائه برنامه آموزش فلسفه برای کودکان الگویی جدید را در آموزش و پرورش به وجود می‌آورد و کودکان در حلقه کندوقاوا توانایی رشد پرسشگری و مهارت طرح سؤال را کسب می‌کنند. به نظر فیشر، حلقه کندوقاوا، شاگردان را به کنجکاوی و فلسفیدن و می‌دارد تا از حالت عادی به حالت اندیشمندانه و از بی‌اعتنایی و بیگانگی به اندیشه ورزی و یگانگی و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند (فیشر، ۱۳۸۵: ۴۴).

تشکیل حلقه کندوقاوا، تفکر انتقادی را به دانش آموزان با توجه به سه ویژگی اصلی آن آموزش می‌دهد: ۱. سبب تسهیل قضاوت می‌شود، زیرا بر ضوابط و معیارهایی تکیه دارد؛ ۲. منجر به خوداصلاحی می‌شود. ۳. نسبت به زمینه حساس و باریک بین است. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۱۲). بر این اساس، کودکان در حلقه کندوقاوا، آوردن استدلال‌های محکم برای اثبات نظر خویش و یا اصلاح نظر خود و دیگران را می‌آموزند و همچنین پذیرفتن انتقاد و فراخ اندیشی و قضاوت صحیح را، که به اصلاح می‌انجامد، فرا می‌گیرند. در بررسی آموزش سواد رسانه‌ای چارچوب نظری را اصل قرار می‌دهیم که بر مبنای آن بتوان نگاهی دقیق و همه جانبه به تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای در بین دانش آموزان داشته باشیم. بسیاری از دانشمندان حوزه ارتباطات برای فعالیت و اجزا تشکیل دهنده سواد رسانه‌ای دیدگاه‌های مختلفی را ارائه داده‌اند که از میان آنها می‌توان به سواد رسانه‌ای از نظر هابز، سواد رسانه‌ای از دیدگاه لاسول، سواد رسانه‌ای از دیدگاه پاتر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه الیزابت تامن اشاره نمود. در این

پروژه تحقیقی با توجه به اهمیت رژیم مصرف رسانه‌ای و تفکر انتقادی در نظریه سواد رسانه‌ای الیزابت تامن، این نظریه به عنوان چارچوب نظری تحقیق انتخاب شده و مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس نظر الیزابت تامن و همکارانش، سواد رسانه‌ای همانند فیلتری دآوری کننده عمل می‌کند؛ چنان که جهان متراکم از پیام، از لایه‌های فیلتر سواد رسانه‌ای عبور می‌کند تا شکل مواجهه با پیام معنادار شود. بر اساس نظر الیزابت تامن و همکارانش، سواد رسانه‌ای همانند فیلتری دآوری کننده عمل می‌کند؛ چنان که جهان متراکم از پیام، از لایه‌های فیلتر سواد رسانه‌ای عبور می‌کند تا شکل مواجهه با پیام معنادار شود. پیام رسانه‌ای در سه لایه عمل می‌کند:

لایه اول: اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از رسانه‌ها؛ به این معنا که مخاطب توجه بیشتری به انتخاب و تماشای انواع مختلف برنامه‌ها دارد و به صورت مشخصی به استفاده از تلویزیون، ویدئو، بازی‌های الکترونیکی، فیلم‌ها و دیگر رسانه‌ها می‌پردازد و میزان مصرف را کاهش می‌دهد. لایه دوم: در این سطح، مخاطب به جنبه‌های نا محسوس‌تر رسانه‌ای توجه می‌کند و به پرسش‌ها و موضوع‌های عمیقی مانند چه کسی پیام‌های رسانه‌ای را می‌سازد؟ چه هدفی با فرستادن پیام دنبال می‌شود؟ چه کسی از ارسال پیام سود می‌برد و چه کسی ضرر می‌کند؟ و ... می‌پردازد. لایه سوم: این لایه مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌هاست. با این مهارت‌ها، مخاطب به تجزیه و تحلیل و پرسش درباره چارچوب ساخت پیام و جنبه‌های جا افتاده در آن می‌پردازد. آنچه در این لایه اهمیت دارد، شناخت حقایق و جنبه‌هایی از پیام است که حذف شده است. به عبارت دیگر، فهم متن از سوی مخاطب، در گرو شناسایی ابعاد جا افتاده پیام است. (طلوعی، ۱۳۹۱: ۷۹).

این بعد از سواد رسانه‌ای به اندازه‌ای اهمیت دارد که هابز از آن با عنوان «فهم سطح بالاتر» یاد می‌کند. از نظر هابز، این جنبه از سواد رسانه‌ای، توان پیش بینی کننده قوی‌ای برای شناسایی نیازها و انتظارات مخاطبان فراهم می‌آورد (هابز و فراست، ۲۰۰۳: ۳۴۰). بنا به تعریف تامن، با عمیق‌تر شدن لایه‌ها، میزان سواد رسانه‌ای مخاطبان بیشتر می‌شود؛ به این ترتیب که در لایه اول، مخاطب خود را ملزم می‌کند در استفاده از رسانه، جیره مصرف داشته باشد و در لایه دوم، با توجه به ویژگی‌های پیام دهنده برخی از پیام که مطلوب مخاطب است، برگزیده و بقیه پیام‌ها نادیده گرفته می‌شود. در لایه سوم نیز به

نقد پیام‌های رسانه‌ای پرداخته می‌شود. در نتیجه سواد رسانه‌ای این امکان را فراهم می‌سازد که پیام را دریافت شده، با چالش روبرو شود و مخاطب، از حالت انفعالی به وضعیتی فعال، پرسشگر و خود بیانگر برسد. به این ترتیب، سواد رسانه‌ای، توانمندی خاصی است که خواننده را در برابر هر متن (نوشتاری، دیداری یا شنیداری و در برابر انواع کتاب، مجله، بیلورد، رادیو، تلویزیون، ماهواره و ...) از حالت شیء مانند به موجودی فعال تبدیل می‌کند (بولز، ۲۰۰۲: ۳). در نتیجه با برخورداری از سواد رسانه (از انتخاب ساده رسانه‌ای تا نقد متن) و رسیدن به سطح عمیق آن (فهم و تفسیر زمینه‌های متن) این امکان برای مخاطب فراهم می‌شود که در برابر هجوم سرسام آور القای پیام‌های رسانه‌ای، هویت خود را حفظ کند. از این رو این دسته از مخاطبان با سواد رسانه‌ای، اجازه نمی‌دهند نظام سلطه جویانه پیام‌های رسانه‌ای آنان را کنترل کند. آنان همچنین جهان واقعی را همسان با تفسیرهای رسانه‌ای در نظر نمی‌گیرند. بر این اساس، سواد رسانه‌ای نظامی تفسیری و ترجیحی، متأثر از داوری‌های ذهنی و اخلاقی است که مواجهه فرد را با پیام‌های رسانه‌ای (چه در دسترس و چه جستجو گرانه) شکل می‌دهد و موجب می‌شود مخاطبان، در استفاده و انتخاب پیام‌ها مسئولیت بیشتری احساس کنند. (تومین و لیوینگستن، ۲۰۰۱: ۶).

جدول ۱. فرضیه‌های تحقیق براساس لایه بندی نظریه سواد رسانه‌ای

ردیف	فرضیه‌های تحقیق	نظریه
۱	اهمیت برنامه ریزی شخصی	لایه اول
۲	توجه به جنبه‌های نامحسوس پیام	لایه دوم الیزابت تامن
۳	درک پیام	لایه سوم (سواد رسانه‌ای)
۴	کسب مهارت لازم	لایه سوم

جدول ۲. مفاهیم و پرسش‌های کلیدی آموزش سواد رسانه‌ای انتقادی

ردیف	عنوان	مفهوم
۱	اصل عدم شفافیت	پیام‌ها به لحاظ اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شوند
۲	زبان (رمزها و قواعد)	رسانه‌ها از زبان‌هایی با رمزها و قواعد ویژه استفاده می‌کنند
۳	رمزگشایی مخاطب	افراد و گروه‌ها می‌توانند درکی مشابه یا متفاوت از پیام‌های رسانه‌ای داشته باشند
۴	بازنمایی (محتوا و پیام)	رسانه‌ها دربردارنده ایدئولوژی‌ها، گفتمان‌ها و دیدگاه‌هایی هستند که روابط قدرت سلسله مراتبی را انتقال می‌دهند
۵	انگیزه	اکثر رسانه‌ها از لحاظ اقتصادی انگیزه شده و ساماندهی می‌شوند

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی از نظر روش گرد آوری داده‌ها شبه آزمایشی (نیمه آزمایشی) بوده است. در این روش پژوهش گر دو گروه آزمایش و کنترل را انتخاب و مورد سنجش و اندازه گیری قرار داده است. با توجه به ساختارهای دانش مطرح شده در سواد رسانه‌ای، پنج مؤلفه اصلی سواد رسانه‌ای و سؤالات مطرح شده در سواد رسانه‌ای انتقادی، با تأکید بر محتوای رسانه‌ای انیمیشن‌های کوتاه و برگرفته از نظریات ارتباطی، طرح درسی نگارش شد و طی یک‌ترم تحصیلی با روش‌های مبتنی بر گفت و گو و کندوکاو و برای ۳۰ تن از دانش آموزان پایه ششم ابتدایی دبستان پسرانه شاهد برهان مجرد، در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ به اجرا در آمد. کلاس با حضور دانش آموزان و پژوهشگر به عنوان معلم (تسهیل کننده) برگزار شد. قابل ذکر است قبل از این که گروه‌های نمونه مورد بررسی قرار بگیرند، محقق یک پیش آزمون انجام داده و نتایج را با نتایج پس از آزمون مورد تحلیل قرار داده است. به این صورت که گروه آزمایش در طول یک‌ترم تحصیلی و هر هفته به مدت ۹۰ دقیقه از سوی پژوهش گر به صورت حلقه کند و کاو تحت آموزش سواد رسانه‌ای قرار گرفتند در حالی که به گروه کنترل، آموزشی در رابطه با سواد رسانه‌ای داده نشد.

با توجه به نوع روش تحقیق جهت آموزش گروه هدف و جمع آوری اطلاعات از ابزارهای مصاحبه، نمایش فیلم، پرسشنامه استفاده شد و در بررسی ادبیات نظری موضوع از روش کتابخانه‌ای و اسنادی با مراجعه به منابع علمی - پژوهشی موجود در کتابخانه‌ها (کتاب‌ها، نشریات، مقالات، پایان‌نامه و ...) و سایت‌های اینترنتی و مقالات خارجی استفاده شده و نمونه گیری به صورت غیر احتمالی و از نوع هدفمند بوده است. لذا با توجه با اینکه جامعه آماری ما محدود به دبستان پسرانه شاهد برهان مجرد است، حدود ۶۰ نفر در پایه ششم ابتدایی بوده، حجم نمونه به صورت گروه‌های ۳۰ نفری در دو کلاس که به صورت دو گروه کنترل و آزمایش بوده تقسیم گردیده و مشخص می‌گردد.

به منظور اندازه گیری پایایی پرسشنامه از روش دو نیمه کردن استفاده شد که نتایج نشان داد ضریب پایایی آن معادل ۰.۸۹ بوده است. داده‌های جمع آوری شده به بسته نرم افزاری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این مطالعه با توجه به سطح

سنجش متغیرها، اهداف و فرضیه‌های تحقیق از مشخص کننده‌های مرکزی (میانگین، میانه و مد) و پراکندگی (انحراف معیار) و نیز برای آزمون فرضیه‌های تحقیق ابتدا از آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنف (برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها)، سپس از آزمون تجزیه واریانس دو طرفه (TWO-WAY ANOVA) استفاده گردید.

یافته‌ها

در آمار استنباطی روابط بین متغیرها با آزمون تجزیه واریانس دوطرفه بررسی شد.

جدول ۲. توزیع مشخص کننده‌های مرکزی و انحراف معیار سواد رسانه‌ای و ابعاد آن و متغیر تفکر

انتقادی به تفکیک گروه‌های مورد بررسی (پس آزمون)

گروه‌ها	رژیم مصرف	جنبه‌های نامحسوس درک پیام‌های رسانه‌ای	تر رسانه‌ای	مهارت‌های لازم رسانه‌ای انتقادی	کسب سواد تفکر
میانگین	۳,۰۴۶۷	۳,۸۷۳۳	۴,۲۴۶۷	۴,۱۰۰۰	۴,۴۲۴۳,۹۷۶۷
تعداد	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
آزمایش انحراف معیار	۲۲۰۸۷	۶۸۳۷۷	۳۰۰۲۷	۵۵۰۸۶	۴۱۵۸۴,۳۶۷۳۶
میانه	۳,۰۰۰۰	۴,۰۰۰۰	۴,۴۰۰۰	۴,۰۰۰۰	۴,۸۲۴۴,۰۰۰۰
مد	۳,۰۰۰۰	۴,۰۰۰۰	۴,۴۰۰۰	۴,۰۰۰۰	۴,۹۱۱۴,۰۰۰۰
میانگین	۲,۷۹۳۳	۲,۱۲۶۷	۲,۵۲۶۷	۱,۹۰۰۰	۲,۷۰۶۷۲,۱۱۳۳
تعداد	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
کنترل انحراف معیار	۴۰۸۴۷	۵۷۴۷۲	۵۶۹۲۹	۶۶۴۳۶	۵۴۰۰۷,۵۴۸۱۸
میانه	۲,۷۰۰۰	۲,۰۰۰۰	۲,۴۰۰۰	۲,۰۰۰۰	۲,۸۰۰۰۲,۰۰۰۰
مد	۲,۷۹۰۰	۲,۰۰۰۰	۲,۵۱۰۰	۲,۰۰۰۰	۲,۸۰۰۰۲,۰۰۰۰

با توجه به مقادیر میانگین، میانه و مد در بین متغیرهای سواد رسانه‌ای و ابعاد آن و هم چنین تفکر انتقادی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل می‌توان بیان نمود، توزیع داده‌ها نرمال بوده است. زیرا مقادیر میانگین و میانه و مد در بین متغیرهای فوق الذکر یکسان و یا نزدیک به هم بوده است. نتایج مطالعه در پیش آزمون بین گروه‌های مورد بررسی نشان داده بود که تفاوت معنی داری بین آنها در مورد سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی مشاهده نشده است. اما در مرحله پس آزمون نتایج جدول فوق نشان داده است، میانگین سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی در بین گروه آزمایش بیش از گروه کنترل

بدست آمده است. ۱. اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۲. توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۳. تأثیر رمزگشایی از پیام‌های رسانه‌ای بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان ۴. تأثیر مهارت‌های لازم بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان

جدول ۳. نتایج آزمون تجزیه واریانس دوطرفه مقایسه بین اهمیت برنامه ریزی شخصی

در نحوه استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی

در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

Source	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	Partial Eta Squared
Corrected Model	۹۸,۶۰۶۷	۱۲	۸,۲۱۷	۳۳,۱۷۶	,۰۰۰	,۸۹۴
Intercept	۶۰۲,۹۸۵	۱	۶۰۲,۹۸۵	۲۴۳۴,۴۶۶	,۰۰۰	,۹۸۱
گروه‌ها	۵۱,۸۳۴	۱	۵۱,۸۳۴	۲۰۹,۲۷۵	,۰۰۰	,۸۱۷
رژیم مصرف	۱,۳۰۶	۷	,۱۸۷	,۷۵۳	,۰۴۹	,۱۰۱
گروه‌ها * رژیم مصرف	,۷۹۰	۴	,۱۹۸	,۷۹۸	,۰۳۵	,۰۶۴
خطا	۱۱,۶۴۱	۴۷	,۲۴۸			
کل	۱۰۵۹,۰۸۰	۶۰				
Corrected کل	۱۱۰,۲۴۷	۵۹				

a. R Squared = .894 (Adjusted R Squared = .867)

در بررسی اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان نتایج نشان داد، بین اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که F محاسبه شده برابر ۰,۷۹۸ و با سطح معنی داری ۰,۰۳۵ است می‌توان گفت، تفاوت معنی داری از لحاظ آماری بین اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد. به سخن دیگر، نتایج نشان داده است، اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در گروه آزمایش (میانگین معادل ۳,۰۴۶۷) نسبت به گروه کنترل (میانگین برابر ۲,۷۹۳۳) بیشتر

بوده است. با رجوع به چارچوب نظری پژوهش، می‌توان پی برد که طبق دیدگاه الیزابت تامن، با توجه به لایه اول، مخاطبان با توجه بیشتر به انتخاب و تماشای برنامه‌های مختلف رسانه پرداخته و میزان مصرف را کاهش و مدیریت می‌کنند.

جدول ۴. نتایج آزمون تجزیه واریانس دو طرفه مقایسه توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

Source	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	Partial Eta Squared
Corrected Model	۱۰۱,۱۰۶۳	۱۴	۷,۲۲۲	۳۵,۵۵۰	,۰۰۰	,۹۱۷
Intercept	۴۰۰,۰۹۱	۱	۴۰۰,۰۹۱	۱۹۶۹,۴۷۳	,۰۰۰	,۹۷۸
گروه‌ها	۱۲,۳۱۴	۱	۱۲,۳۱۴	۶۰,۶۱۷	,۰۰۰	,۵۷۴
جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای	۴,۱۴۳	۱۲	,۳۴۵	۱,۶۹۹	,۰۳۹	,۳۱۲
گروه‌ها * جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای	,۳۹۵	۱	,۳۹۵	۱,۹۴۶	,۰۴۰	,۰۴۱
خطا	۹,۱۴۲	۴۵	,۲۰۳			
کل	۱۰۵۹,۰۸۰	۶۰				
Corrected کل	۱۱۰,۲۴۷	۵۹				

a. R Squared = .917 (Adjusted R Squared = .891)

در بررسی توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان نتایج نشان داد، بین توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که F محاسبه شده برابر ۱.۹۴۶ و با سطح معنی داری ۰.۰۴۰ است می‌توان گفت، تفاوت معنی داری از لحاظ آماری بین توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد. به سخن دیگر، نتایج نشان داده است، توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در گروه آزمایش (میانگین معادل ۳.۸۷۳۳) نسبت به گروه کنترل (میانگین برابر ۲.۱۲۶۷) بیشتر بوده است. با رجوع به چارچوب نظری پژوهش، می‌توان پی برد که طبق دیدگاه الیزابت تامن، با توجه به لایه دوم، مخاطبان با توجه بیشتر به پرسش‌ها و درک عمیق‌تر از موضوع‌ها می‌پردازند؛ مانند اینکه

چه کسی این پیام‌ها را می‌سازد؟ با چه هدفی می‌سازد؟ چه کسی از ارسال این پیام سود می‌برد و یا ضرر می‌کند؟

جدول ۵. نتایج آزمون تجزیه واریانس دو طرفه مقایسه درک پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

Source	مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	Partial Eta Squared
Corrected Model	۱۰۱.۸۷۶	۱۷	۵.۹۹۳	۳۰.۰۶۴	,۰۰۰	,۹۲۴
Intercept	۵۶۴,۰۳۲	۱	۵۶۴,۰۳۲	۲۸۲۹,۶۵۳	,۰۰۰	,۹۸۵
گروه‌ها	۶,۹۱۲	۱	۶,۹۱۲	۳۴,۶۷۶	,۰۰۰	,۴۵۲
درک پیام‌های رسانه‌ای	۵,۰۰۰	۱۵	۰,۳۳۳	۱,۶۷۲	,۰۳۵	,۳۷۴
گروه‌ها * درک پیام‌های رسانه‌ای	,۰۸۵	۱	,۰۸۵	,۴۲۸	,۰۲۶	,۰۱۰
خطا	۸,۳۷۲	۴۲	,۱۹۹			
کل	۱۰۵۹,۰۸۰	۶۰				
Corrected کل	۱۱۰,۲۴۷	۵۹				

a. R Squared = .924 (Adjusted R Squared = .893)

در بررسی، درک پیام‌های رسانه‌ای بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مؤثر است؛ نتایج نشان داد، بین درک پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که F محاسبه شده برابر ۰.۴۲۸ و با سطح معنی داری ۰.۰۲۶ است می‌توان گفت، تفاوت معنی داری از لحاظ آماری بین درک پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد. به سخن دیگر، نتایج نشان داده است، درک پیام‌های رسانه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در گروه آزمایش (میانگین معادل ۴.۲۴۶۷) نسبت به گروه کنترل (میانگین برابر ۲.۵۲۶۷) بیشتر بوده است. با رجوع به چارچوب نظری پژوهش می‌توان پی برد که طبق دیدگاه الیزابت تامن، با توجه به لایه سوم، آنچه در این لایه اهمیت پیدا می‌کند شناخت حقایق و جنبه‌هایی از پیام است که حذف شده است. به عبارت دیگر فهم متن از سوی مخاطب

درگرو شناسایی ابعاد جا افتاده پیام است. این جنبه از سواد رسانه‌ای توان پیش بینی کننده قوی برای شناسایی نیازها و انتظارات مخاطبان را فراهم می‌آورد.

جدول ۶. نتایج آزمون تجزیه واریانس دو طرفه مقایسه بین کسب مهارت‌های لازم و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

Partial Eta Squared	سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	Source
.۹۰۷	.۰۰۰	۱۰۵.۷۸۴	۲۰.۰۰۷	۵	۱۰۰.۰۳۴۷	Corrected Model
.۹۸۵	.۰۰۰	۳۴۸۹.۶۸۴	۶۶۰.۰۰۳	۱	۶۶۰.۰۰۳	Intercept
.۲۱۵	.۰۰۰	۱۴.۸۲۲	۲.۸۰۳	۱	۲.۸۰۳	گروه‌ها
.۲۴۲	.۰۰۴	۴.۳۱۰	.۸۱۵	۴	۳.۲۶۰	کسب مهارت‌های لازم
.۰۱۰	.۰۰۲۵	.۰۴۲۷	.۰۰۸۳	۱	.۰۰۸۳	گروه‌ها* کسب مهارت‌های لازم
			.۱۸۹	۵۴	۱۰.۲۱۳	خطا
				۶۰	۱۰۵۹.۰۸۰	کل
				۵۹	۱۱۰.۲۴۷	کل Corrected

a. R Squared = .907 (Adjusted R Squared = .899)

در بررسی تأثیر مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌ها بر ایجاد تفکر انتقادی در بین دانش آموزان نتایج نشان داد، بین کسب مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که F محاسبه شده برابر ۰.۴۲۷ و با سطح معنی داری ۰.۰۲۵ است می‌توان گفت، تفاوت معنی داری از لحاظ آماری بین کسب مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در بین گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد. به سخن دیگر، نتایج نشان داده است، کسب مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌ها و ایجاد تفکر انتقادی در گروه آزمایش (میانگین معادل ۴.۱) نسبت به گروه کنترل (میانگین برابر ۱.۹) بیشتر بوده است. با رجوع به چارچوب نظری پژوهش، می‌توان پی برد که طبق دیدگاه الیزابت تامن با کسب مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی، مخاطب به تجزیه و تحلیل و پرسش درباره چارچوب پیام و جنبه‌های جا افتاده در آن می‌پردازد و در واقع با این

مهارت‌ها مخاطب می‌تواند معنایی فراتر از آنچه را مورد نظر فرستنده بوده است کشف کند و معنایی کاملاً شخصی و فردی از پیام بسازد.

بحث و نتیجه‌گیری

در دنیای فعلی موضوع اساسی، تربیت انسان‌هایی است که بتوانند درست فکر کنند و برای روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم بطور فزاینده مهارت‌های تفکر را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده زندگی، کسب نمایند و یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌های متفکر باشد. تربیت انسان‌های صاحب‌اندیشه و ذهن‌کاوشگر باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد (پل، ۱۹۹۲).

نتیجه تربیت انسان‌های صاحب‌اندیشه و ذهن‌کاوشگر در مدارس، ایجاد بینش علمی و اندیش‌های آزاد، خلاق و نقاد است. برنامه‌های مدارس باید تأکید خود را بر روش‌هایی متمرکز کنند که دانش‌آموزان به جای آموختن، قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند، زیرا در فرآیند اندیشه منظم است که معرفت رشد می‌یابد و انسان احساس مفید بودن می‌کند. محیط‌های آموزشی برای تحقق چنین اهدافی نقش اساسی دارند و باید آن‌چنان سازماندهی شوند که دانش‌آموزان را به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسأله‌کنند. مسائلی که با زندگی واقعی آنها در ارتباط باشند. زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی، موقعیت‌های آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش دانش‌آموزان را در امر یادگیری بیشتر خواهد ساخت. آن‌گاه دانش‌آموزانی که انگیزه و رغبت بالایی در امر یادگیری داشته باشند، به جای کسب حقایق علمی صرف، به روش کسب حقایق علمی توجه می‌کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، می‌آموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و دربارهٔ امور مختلف قضاوت کنند و به خود تنظیمی نیز دست می‌یابند به عبارت دیگر: به جای دادن، ماهی به آنها، ماهیگیری را به آنها یاد می‌دهیم و آنها نیازهای خود را با تفکر و برنامه‌ریزی برآورده خواهند کرد (مک‌پک، ۱۹۸۱).

ویژگی اصلی دوره آموزش سواد رسانه‌ای مذکور برگزاری جلسات به صورت حلقه‌کندو کاو بوده است که در نهایت منجر به کاوش و اکتشاف فردی، تنوع در

موضوع‌های تحت پوشش، همراه با مشارکت فعال دانش آموزان گردیده است. نگرش‌های دوره آموزشی بیشتر بر تقویت مهارت‌های استفاده انتقادی از متون رسانه‌ای بوده است تا دانش آموزان بتوانند رسانه‌های مکتوب، دیداری و شنیداری را رمز گشایی، تحلیل و ارزیابی نمایند. مقایسه نتایج سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس از آزمون نشان داد، تفاوت معنی داری بین این دو گروه در رابطه با متغیرهای مورد بررسی وجود داشته است. به طوری که دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش آموزان گروه کنترل، با ۹۹ درصد اطمینان در مهارت‌های استفاده از رسانه‌ها، تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، توانایی تولید و ارسال پیام‌های رسانه‌ای، تفکر انتقادی در استفاده از رسانه‌ها همان طور که پیش‌تر بیان گردید، در سطح بالاتری قرار گرفتند. توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای دانش آموزان (پیش آزمون) در سطح ضعیف بوده است که پس از آموزش، توانایی پردازش پیام در دانش آموزان آموزش دیده در سطح بالاتر و خوب قرار گرفت، اما توانایی دانش آموزان گروه کنترل در همان سطح ضعیف قبلی باقی ماند. دانش آموزان گروه آزمایش با اجرای دوره، در شاخص‌های گزینشگری، معنایابی و معناسازی پیام‌های رسانه‌ای به عنوان شاخص‌های توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای نسبت به دانش آموزان گروه کنترل، با ۹۹ درصد اطمینان در سطح بالاتر قرار گرفتند. یافته‌های مصاحبه با دانش آموزان در بخش کیفی نیز بیانگر این است که سطح پردازش پیام‌های رسانه‌ای در دانش آموزان گروه آزمایش بالاتر است و آنها به لایه‌های درونی و عمقی پیام نیز توجه می‌کنند. در حالی که دانش آموزان گروه کنترل، به ظاهر پیام و پرسش‌هایی در زمینه چه و که می‌اندیشند، و گروه آزمایش به چرایی و چگونگی در برخورد با پیام‌های رسانه‌ای می‌اندیشند. نتایج بالا بیانگر اهمیت ورود آموزش‌های سواد رسانه‌ای به نظام آموزشی و مدارس کشور از سطوح پایین تحصیلی است. سواد رسانه‌ای با توجه به مزایای فراوانی که برای دانش آموزان به همراه دارد، کمک می‌کند آنها به توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای تسلط یابند و زمینه استفاده هوشمندانه و بخردانه آنها از رسانه‌ها در فضای جهانی شدن و جامعه اطلاعاتی فراهم گردد.

منابع

- باکینگهام، دیوید. (۱۳۸۹). آموزش رسانه‌ای، حسین سرافراز، تهران، چاپ اول، نشر دانشگاه امام صادق (ع).
- پاتر، دبلیو جیمز. (۱۳۹۱). بازشناسی رسانه‌های جمعی با رویکرد سواد رسانه‌ای، ترجمه امیر یزدیان، پیام آزادی و منا نادعلی، قم، انتشارات مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
- رجبی، سید مسعود. (۱۳۸۷). بررسی و تحلیل سطوح مختلف سواد رسانه‌ای، پژوهش نامه ۲۲، تهران، انتشارات پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- سلطانی فر، محمد. (۱۳۸۷). سانسور یا سواد رسانه‌ای، پژوهش نامه ۲۲، تهران، انتشارات پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- شیلر، هربرت. (۱۳۷۷). وسایل ارتباط جمعی و امپراتوری امریکا، ترجمه احمد میر عابدینی، تهران انتشارات سروش.
- طلوعی، علی. (۱۳۹۱). درآمدی بر شیوه یادگیری و سنجش، تهران، چاپ اول، انتشارات اوقاف.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، تهران، انتشارات رسش.
- قاسمی، طهمورث. (۱۳۸۵). آموزش سواد رسانه‌ای، فصلنامه پژوهش و سنجش، شماره ۱۷، سال چهارم.
- کان سی دائن، دیوید. (۱۳۷۹). درآمدی بر سواد رسانه‌ای، ترجمه ناصر بلیغ، تهران، انتشارات اداره کل تحقیق و توسعه صدا.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، تهران، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۷). نگاهی به روش‌های جدید بالابردن توان تحقیق و پژوهش، در کنفرانس توسعه و فناوری در ایران، به اهتمام دکتر مهدی گلشنی، ج ۲، تهران، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نصیری، بهاره. (۱۳۸۴). مخاطبان و سواد رسانه‌ای، روزنامه همشهری، شماره ۳۷۰۷.
- Derek Boles 2002.the Language of Media Literacy: A Glossary of Terms
www.madialit.org/ reading.
- Giroux, H. (1997). Pedagogy of the politics of hope: Theory, culture, and schooling.
Boulder CO: Westview Press
- Hobbs renee. Frost richar. 2003. measuring the acquisition of Media Literacy skills.
- Kellner, D and Share, J. (2005).Toward critical media literacy: Core, Concepts, Debates
- Lipman, Matthew (2003). Thinking in Education, 2nd (edn.), Cambridge & New York: CambridgeUniversity Press.
- livingstonsonia. thumimnancy assessing, 2001,the Media Literacy of uk adult:6

- Marginson, David, (2004). Information processing and management control management
- Masterman, L. (1994). The media education revolution. Canadian Journal of Educational Communication,
- Mc Kenzie, W. (2004). A hacker manifesto. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Organizations, and policy, Discourse Studies in the Cultural Politics of Education
- Potter, w. james (1998), media literacy, sage publication, Inc.
- Share, J. (2001). Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children, Unpublished doctoral thesis University of California, Los Angeles

