

■ رویکردهای سواد رسانه‌ای

نوشتهٔ جیمز ای. براون
ترجمهٔ پیروز ایزدی

آموزش سواد رسانه‌ای دربرگیرندهٔ آن دسته از فرآیندهای شناختی است که در تفکر انتقادی مورد استفاده قرار می‌گیرند. کارگاههای آموزشی و برنامه‌های درسی رسانه‌ها بر ارزشهای اخلاقی (رهیافت مصونیت‌ساز و تدافعی)، واکنش توأم با تشخیص (بیننده انتقادی)، مقاومت ضد رسانه‌ای و انقلاب مصرف‌کنندگان تأکید می‌ورزند. برنامه‌های استقرایی سواد رسانه‌ای تفکر انتقادی مستقل را ترویج می‌دهند. محتوای رسانه‌ای برای پیش‌بینی پیامد قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها بسیار محدود است. معنا در آنچه مخاطبان وارد تجربه رسانه‌ای خود می‌سازند (برداشت‌گزینشی)، بافتی که در آن از رسانه‌ها استفاده می‌کنند (همسازی) و علت و چگونگی استفاده آنها از رسانه‌ها (استفاده و رضامندی) قرار می‌گیرد. برنامه درسی سواد رسانه‌ای برای موفقیت نیاز به مشارکت و همکاری معلمان، مدیران، متخصصان و والدین دارد.

اصطلاح «سواد رسانه‌ای» برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. به‌طور سنتی، سواد رسانه‌ای به توانایی تحلیل و ارزیابی آثار مربوطه و به‌طور گسترده‌تر به ایجاد ارتباط مؤثر از طریق نگارش خوب اطلاق می‌شود. طی نیم قرن گذشته، سواد رسانه‌ای شامل توانایی تحلیل شایسته و به‌کارگیری ماهرانه روزنامه‌نگاری چاپی، محصولات سینمایی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی و حتی اطلاعات و مبادلات رایانه‌ای (از جمله تعاملات زمان واقعی از طریق شبکه جهانی اینترنت) شده است.

در این مقاله به بررسی طیفی از رهیافتهای نسبت به سوادآموزی رسانه‌ای در بخشهای گوناگون جهان با تأکید بر ایالات متحده خواهیم پرداخت. به‌طور اجمالی الگوهای عمده مطالعات رسانه‌های جمعی را در دهه‌های اخیر شرح خواهیم داد و به بنیادهای نظری متفاوت و نیز رهیافتهای مفهومی مشترک اشاره خواهیم کرد. به دلیل آن‌که پژوهش قطعی در مورد نتایج از تلاشهای گسترده کارآفرینانه بسیار عقب‌تر است، ارزیابی میزان اثربخشی اکثر پروژه‌های مطالعات رسانه‌ها دشوار به نظر می‌رسد. بنابراین، در اینجا به روندهایی اشاره می‌کنم که ملاحظات مهمی را برای تدوین برنامه‌های سواد رسانه‌ای مطرح می‌کنند. ملاحظات اصلی در پایان برخی از بخشها به شکل توصیه آورده شده‌اند که بنا بر تفسیر نویسنده حاصل تجربه دست‌اندرکاران این امر تا به امروز است. مشاهدات نهایی که بر این تجربیات مبتنی هستند، ملاحظاتی عملی درباره تدوین پروژه‌ها و برنامه‌های درسی برای آموزش سواد رسانه‌ای ارائه می‌دهند.

مفاهیم گوناگون سواد رسانه‌ای

هواداران برنامه‌های سواد رسانه‌ای به سواد به شکلی قیاسی توجه می‌کنند. آنان فرآیندهای شناختی و عاطفی دخیل در تماشای فیلم و تلویزیون از جمله آگهیهای بازرگانی را به فرآیندهای مشابه در خواندن مرتبط می‌سازند؛ هر دو این فرآیندها به تقویت تواناییهای اصلی می‌پردازند و بازتاب رشد انسان به صورتی کل‌نگر هستند (کاوانا، ۱۹۹۴). آموزش سواد رسانه‌ای دربرگیرنده فرآیندهای شناختی مورد استفاده در تفکر انتقادی در رابطه با زبان، ادبیات و سایر رشته‌های هنرهای آزاد مانند برداشت، تأمل، استدلال و ارزشیابی است (برانز، ۱۹۶۲؛ سمپلز، ۱۹۷۹). گراس (۱۹۷۳)، فیسک (۱۹۸۷)، کری (۱۹۸۸)، آندرسون و می‌یر (۱۹۸۸) و دیگران به نیاز به «توانش» فرهنگی و رسانه — ویژه اشاره کرده‌اند.

توانش فرستندگان در تولید محصولات رسانه‌ای به توانش گیرندگان در تفسیر ارتباطاتی وابسته است که از طریق رسانه‌های جمعی توزیع می‌شوند. این فرآیند مبتنی بر «آگاهی رسانه‌ای» بینندگان است که آلتاید و اسنو (۱۹۷۹) آن را به عنوان «منطقی عام تلقی می‌کنند که متخصصان رسانه‌ها و مخاطبان از آن برای درک پدیده‌ای استفاده می‌کنند که از طریق رسانه‌ها عرضه شده است» (ص ۲۰۰). افزون بر این، تجارب رسانه‌ای گسترده توده مردم به آگاهی جمعی جامعه کمک می‌کند (اسنو، ۱۹۸۳).

پلاگهوفت و آندرسون (۱۹۸۱) اصطلاح «مهارتهای گیرندگی» Recievership Skills را برای آموزش توانایی واکنش خلاق به محرکهای رسانه‌ای با قوه تشخیصی حساس و فردی شده ابداع کردند. آنها و دیگران، به ویژه در آمریکای جنوبی به توانش زبان کلی برقراری ارتباط از طریق نمادها با رمزگان نوشتاری، دیداری و شنوایی اشاره دارند (رینز، ۱۹۹۱). توانش گیرندگی رسانه‌ای دربرگیرنده مهارتهای شناختی مرتبط با آن چیزی است که آموزش سنتی آن را «خوانش انتقادی» و «تفکر انتقادی» توصیف می‌کنند (آندرسون، ۱۹۸۱).

پروژه‌های سواد رسانه‌ای که به مطالعه رسانه‌های جمعی معاصر می‌پردازند از این حیث متمایزند که به‌وسیله چندین عامل شکل می‌گیرند. بافتهای اجتماعی – سیاسی و فرهنگی به‌طور آشکار در کشورهای جهان اول و جهان سوم تفاوت گسترده‌ای با یکدیگر دارند. بسیاری از کارگاههای آموزشی و برنامه‌های درسی رسانه‌ای حمایت‌گرا و تدافعی اند. آنها در پی آن هستند که مصرف‌کنندگان را در برابر چرب‌زانیهای تصاویر و پیامهای برنامه‌های سرگرم‌کننده، اخبار و آگهیهای رسانه‌ها مصون نگه دارند. برنامه‌های درسی در غرب استرالیا که اجباری هستند برزیبایی‌شناسی و نشانه‌شناسی با یک رهیافت انسان‌گرای لیبرال نسبت به هنرهای عامه‌پسند تأکید می‌ورزند. در بریتانیا و برخی کشورهای آمریکای لاتین توانمندسازی مصرف‌کنندگان رسانه‌ها در چه اول اهمیت قرار دارد و اغلب بر کنترل صنعت رسانه از طریق هژمونی شرکتها و دولتها تمرکز دارد. آموزش رسانه‌ای در این کشورها بر ایدئولوژیهای «بازنمایی» و مخالف، قدرت و سیاست و نیز شیوه‌های مشارکت در رسانه‌های اصلی یا ایجاد خروجیهای رسانه‌ای جایگزین تأکید می‌ورزند. سواد انتقادی به چیزی فراتر از محتوای رسانه‌ای یعنی توانمندسازی بالقوه می‌نگرد، به دلیل آن‌که «این امر درک روابط بین زبان و قدرت همراه با دانش عملی چگونگی استفاده از زبان برای خودشکوفایی، نقد اجتماعی و دگرگونی فرهنگی را در پی دارد» (نابلاج و برانن، ۱۹۹۳، ص ۱۵۲).

البته، سواد رسانه‌ای همراه با بافت و منبع تربیتی – برای مثال، گروه مصرف‌کنندگان فعال‌گرا، سازمان مذهبی، ناحیه آموزشی، برنامه‌های دانشگاهی، آموزگاران یا مؤسسات دولتی منطقه‌ای – تغییر پیدا می‌کند. اکثر برنامه‌های مطالعاتی معطوف به کودکان و جوانان هستند. هدف بسیاری از برنامه‌ها معطوف به بزرگسالان، آموزگاران و والدین به خاطر افزایش درک آنان از رسانه‌ها و انتقال آن درک به کودکان و دانشجویانشان است. کارگاههای آموزشی، کلینکهای اختصاصی، دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت، دوره‌های سواد رسانه‌ای آخر هفته و برنامه‌های درسی فشرده

تابستانی در دسترس گروه‌های فرعی گوناگون قرار می‌گیرند.

برخی پروژه‌های رسانه‌ای عمدتاً به آموزش از طریق انتقال اطلاعات و اصول پیشینی توجه دارند که بازتاب عقاید و ارزش‌های رهبر-محور هستند. دیگر پروژه‌ها تلاش می‌کنند به کاوش‌های دانش‌آموز-محور یا شرکت‌کننده — محور بپردازند که به کشف و شکوفایی و کمک به دانش‌آموزان برای ایجاد درک به شیوه‌ای استقرایی براساس تجارب انفرادی و گروهی آنان منجر می‌شود. اکثر تلاش‌های مربوط به سواد رسانه‌ای با مفاهیم و استدلال مبتنی بر اندیشه و تأمل سروکار دارند. بسیاری از آنها همچنین شامل یادگیری تقلید از روش‌های حرفه‌ای و شیوه‌های تولید جهت درک چگونگی ساخت محصولات رسانه‌ای و عواملی می‌شوند که بر آنها تأثیر می‌گذارند.

الگوهای موضوعی در آموزش رسانه‌ای

آموزش و نقد رسانه‌ای در سال‌های اولیه اغلب موضوعی اخلاق‌گرایانه داشت. این امر به ویژه در مورد سازمان‌هایی مصداق داشت که به اشاعه دیدگاه‌ها و دستور کارهایی می‌پرداختند که نفع عمومی را در نظر داشتند. گروه‌های شهروندان ذی‌ربط و گاه کل اعضای کلیساها در پی حذف محتوای رسانه‌ای قابل ارائه از طریق کتابخانه‌ها و دکه‌های روزنامه‌فروشی، سپس سینماها و در مرحله آخر برنامه‌های رادیو و تلویزیونی و سی‌دی‌فروشیها برمی‌آمدند. آموزشگران و پژوهشگران به تدریج وارد حوزه تحلیل رسانه‌ها با دیدگاه‌ها و مقاصد عینی‌تر و بی‌طرفانه‌تر شدند. نقد رسانه‌ای به طرز فزاینده‌ای از تکثرگرا، غیرجهت‌دار و غیرارزشی شد. موجی از نگرانیها در خصوص رسانه‌ها در بخشهایی از جهان در بافتهای اجتماعی و اقتصادی نویدکننده ایجاد شد که همراه با داوریه‌های ارزشی محکمی بود که علیه «امپراطوریهای» رسانه‌ای صورت می‌گرفت و اغلب آنها را با منافع اقتصادی و سیاسی خاصی مرتبط می‌دانست. دیدگاه‌های مذهبی که نسبت به زبان و رفتار (به ویژه مواردی که به فعالیت‌های جنسی و خشونت‌آمیز مربوط می‌شدند) نگرانی داشتند، در مراحل بعدی تحلیلهای فرهنگی — زیبایی‌شناختی، جای خود را به نقدی رسانه‌ای دادند که بر واکنش، مسئولیت و پاسخگویی نسبت به ساختارهای رسانه‌ای به منظور رهایی عامه مردم از سلطه فرهنگی، اقتصادی یا طبقاتی تأکید می‌کرد. گرچه الگوها طی دهه‌ها همپوشی پیدا کردند، اما به ترتیب بر ارزش‌های مذهبی و حقانیت اخلاقی (رهیافت مصنوعیت‌ساز)، سپس پاسخگویی توأم با تشخیص و حساسیت (بیننده منتقد) و در دوره‌های اخیرتر، به ویژه در کشورهای جهان سوم، بر مقاومت و شورش ضد رسانه‌ای، حتی انقلاب

مصرف‌کنندگان و در موارد افراطی مانند رسانه‌های اجتماعی تأکید می‌ورزیدند. این سه الگو در آموزش رسانه‌ای (۱۹۸۴) در یک بررسی توسط سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) منعکس شده است (یونسکو با هم‌چنین رک ماسترن، ۱۹۹۷).

البته زمینه نظری تکوین رهیافتهایی که نسبت به رسانه‌ها وجود دارد، در مدل‌های ارتباطی پی‌درپی بازتاب یافته است: محرک - پاسخ مستقیم (تأثیر تزییقی)؛ استفاده و رضامندی (آنچه مردم با رسانه‌ها انجام می‌دهند)؛ نظریه کاشت، مطالعات فرهنگی و نشانه‌شناسی (نمادها، تصاویر، اسطوره‌ها) و نظریه مارکسیستی (هژمونی و ایدئولوژی به عنوان نیروهای محرک در رسانه‌ها). پیت و ژيرو (۱۹۹۷) به درستی خاطر نشان ساختند که مطالعات رسانه‌ای در آمریکا بازتاب دو بنیان نظری نخست و برخی از مبانی مربوط به گروه سوم می‌شود. در حالی که آموزش رسانه‌ای اروپایی در بخشهایی از این شاخه سوم با نوع آمریکایی اشتراک دارد، اما بر آخری تأکید دارد.

چرا سواد رسانه‌ای مهم است؟

چرا باید به مطالعه رسانه‌های جمعی پرداخت؟ فراتر از ارزش انتقال مهارت‌های یادگیری مرتبط با تفکر انتقادی که در بالا به آن اشاره شد، ما با پدیده فراگیر بودن رسانه‌های جمعی در جامعه معاصر مواجه هستیم. در دهه‌های اخیر، مواد چاپی و فیلم جای خود را به رادیو و تلویزیون به عنوان اشکال غالب انتقال برنامه‌های سرگرم‌کننده و اطلاعات به توده مردم داده است. تلویزیون به تدریج در حال افزایش نفوذ خود بر نحوه استفاده افراد و جامعه از اوقات فراغت، آگاهی از واقعیات سیاسی و اجتماعی و شکل دادن به ارزشهای شخصی در قلمرو فرهنگ و اخلاق است. به همان اندازه محتوای رسانه‌ای، حضور همه‌جاگیر رسانه‌ها و نقش آنها در زندگی روزمره بخش اعظم «پیام» برای جامعه را تشکیل می‌دهد: تأثیر رسانه‌ها بر اوقات فراغت، برداشت و داوری درباره جامعه و محیط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی. بیان موجز مارشال مک لوهان مبنی بر این که «رسانه پیام است» در اواخر دهه ۱۹۶۰ توسط لوئیس در سال ۱۹۴۸ و یونسکو در سال ۱۹۶۲ پیش‌بینی شده بود (ر. ک آندرسون، ۱۹۸۳؛ هاجکینسون، ۱۹۶۴). گر بنر (۱۹۸۱) با تکرار گفته‌های مک لوهان، خاطر نشان ساخت که تلویزیون تنها یک جانشین دیگر برای دیگر رسانه‌های مکانیکی - الکترونیکی نیست، بلکه احیاگر انتقال اسطوره و داستان توسط قبائل است. شیوه‌ها، نظام نمادها، قراردادهای و مداخله مستمر تلویزیون همواره در پیش‌روی شرکت‌کننده - بیننده قرار

دارد. از این رو، یادگیری برای درک و ارزیابی تلویزیون در زندگی روزمره فراتر از مهارتهای دیدن می‌رود و هنرهای آزاد را با راهایی فرد از وابستگی بی‌و چون و چرا به محیط فرهنگی بلافصل تقریباً بازسازی می‌کند. تلویزیون فرآیند اصلی جامعه‌پذیری به شمار می‌رود.

بنابراین، هدف عمده آموزش رسانه‌ای کمک به گیرندگان ارتباطات جمعی است تا به شرکت‌کنندگانی فعال و آزاد در فرآیند تبدیل شوند نه این‌که حالتی ایستا، منفعل و تابع نسبت به تصاویر و ارزشهایی داشته باشند که در یک جریان یک طرفه از منابع رسانه‌ای انتقال پیدا می‌کنند. آلواردو، گاج و وولن (۱۹۸۷) به جنبه‌های معرفت‌شناختی رسانه‌ها توجه کردند «تا به یادگیری درباره روشهایی پردازند که دانش ما انتقال پیدا می‌کند» (ص ۴). برای مثال، چگونه ما جهان، سایر افراد، خودمان و ارزشها را می‌شناسیم.

یک هدف اثباتی و عملی عبارت است از پرورش بینندگانی که توانایی‌های گزینش داشته باشند، به جست‌وجوی برنامه‌ریزی کیفی و متمایز و ارزیابی آن پردازند و نسبت به شکل، قالب و محتوا در رسانه‌های جمعی حس انتقادی داشته باشند. اکثر پژوهشگران، منتقدان و دست‌اندرکاران (به ویژه ر ک کری، ۱۹۸۸؛ نیوکامب، ۱۹۹۴) بر نقش زیبایی‌شناختی و انسان‌گرای برنامه‌های آموزشی رسانه‌ای تأکید می‌کنند.

مستر من (۱۹۸۵) دلایل دیگری را در این مورد که چرا آموزش رسانه‌ای از «بالاترین اولویت» برخوردار است، برمی‌شمرد (ص ۲). به‌طور مشخص، دیدگاه بریتانیایی و اندکی نئومارکسیستی او بر ملاحظات اجتماعی - سیاسی رسانه‌ها از جمله نفوذشان در قالب «صنعت آگاهی» و تولید و پخش اطلاعات توسط آنها تأکید می‌کند. او به آموزش سواد رسانه‌ای از این دیدگاه می‌نگریست که به شهروندان کمک می‌کند. بیاموزند چگونه بازنماییهای رسانه‌ای می‌توانند منعکس‌کننده، تغییردهنده و یا تحریف‌کننده جنبه‌هایی از واقعیت باشند و چگونه نظامهای نمادین (قراردادها، رمزگان) وسیله‌ای برای کسب دانش درباره جهان توسط ما هستند. هدف از این نوع پژوهش تمایزدهنده و عمل‌گرا، ایجاد آن چیزی است که مستر من (۱۹۸۵) آن را «استقلال انتقادی» می‌خواند. این امر مانع از آن می‌شود که دانش آموزشی تربیت شوند که «احتمالاً در بقیه عمر خود یا به صداقت تصاویر و بازنماییهای رسانه‌ای به صورتی کاملاً بی‌پایه ایمان بیاورند و یا به شیوه‌ای به همان اندازه خطرناک دچار شکاکیتی بدون داشتن قوه تشخیص شوند و رسانه‌ها را منشأ هرگونه شری به حساب آورند» (ص ۱۴).

اهمیت آموزش رسانه‌ای باعث شد تا بنیاد غول‌آسای برتلزمن (۱۹۹۲، ۱۹۹۴) به انجام پروژه‌های چند میلیون دلاری بلندمدت در آلمان و ایالات متحده بپردازد. دو پایگاه ایجاد شد که شروع به ارزشیابی آموزشهای رسانه‌ای مندرج در برنامه‌های درسی طی دهه‌های کردند که به آغاز قرن ۲۱ ختم می‌شد. پروژه برتلزمن در حالی که معیارهای هنجاری به دست می‌دهد که دانش‌آموزان توسط آنها می‌توانند به ارزیابی رسانه‌ها بپردازند، تلاش می‌کند دانش‌آموزان را به سطحی از آگاهی فردی برساند و کنجکاوای فکری را با مهارت‌های تمایزدهنده در برخورد با محتوا، شکل، شیوه‌ها و معنای رسانه‌های پیوند زند. این امر دانش‌آموزان را از این‌که به وسیله تصاویر و صداهای تکان‌دهنده مسحور شوند به این سمت رهنمون می‌سازد که با تأمل و اندیشه درباره تجارب رسانه‌ای‌شان، و ارزشیابی آنها شخصاً به درک بیشتری نائل آیند. این نوع آموزش، مطالبی را در ارتباط با رسانه‌ها در اکثر درسها، در سراسر دوران تحصیل می‌گنجانند. آموزش مزبور فراتر از یاد دادن مهارت‌های صرف است و به فرآیندی درونی شده منتهی می‌شود که بر چگونگی پیوند آنها با رسانه‌های جمعی و ارزیابی آنها تأثیر می‌گذارد.

این تلاشها به‌طور مفهومی مورد حمایت پژوهشهای دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ گرفت. قرار گرفتند و پژوهشهای مزبور به‌طور فزاینده‌ای توجهات را به بافت پویای تجربه رسانه‌ای شخصی افراد جلب کردند. این کار از طریق مطالعه میدانی طبیعت‌گرا به دور از محیطهای آزمایشگاهی و با بررسی الگوهای دقت، فعالیت و تعامل بینندگان در شرایط زندگی واقعی انجام پذیرفت. این چرخش از محتوای رسانه‌ای به عنوان تأثیرات تعیین‌کننده به نقش محوری هر یک از بینندگان در ادغام فعالیت تلویزیونی در کارهای روزمره زندگی واقعی مورد پشتیبانی آوارادو و دیگران (۱۹۸۷) قرار گرفت، بدون آن‌که سبب کاهش نگرانی آنها از هژمونی نهادی شود که شکل‌دهنده و تعیین‌کننده ساختار و محتوای رسانه‌های جمعی است. گرایشهای پژوهشی در دهه پیشین بازتاب توجه روزافزون به بینندگان تلویزیون در مقایسه با آفرینندگان برنامه‌ها و جداول پخش برنامه‌هاست (برانیت، ۱۹۹۰؛ برانیت و زیلمن، ۱۹۹۱؛ کلیفورد، گونتر و مک آلیر، ۱۹۹۵؛ کابی و چیگژ تمیالی، ۱۹۹۰؛ زیلمن، برانیت و هیوستون، ۱۹۹۴) ..

افراد انتظارات خود را به رسانه منتقل می‌کنند و بر آن اساس تصمیم می‌گیرند از کدام رسانه استفاده کنند. این امر نه تنها در خصوص زمان صرف شده بلکه همچنین در مورد انواع برنامه‌هایی که برای دیدن و شنیدن انتخاب می‌کنند، سطح دقت و توجه و قابلیت پذیرش محتوا مصداق

دارد. افزون بر این، بینندگان به برداشت گزینشی دست می‌زنند و بدین ترتیب به شکل دادن معنا و تفسیر آن می‌پردازند، به جای آن‌که بگذارند معنا به سوی آنان هجوم بیاورد. پیام رسانه‌ای توسط هر یک از گیرندگان به صورت شخصی درآمده و مورد تفسیر قرار می‌گیرد. معنایی که هر شخص خود آن را شکل می‌دهد و تفسیر می‌کند به صورت ذهنی، از محتوا و شکل رسانه‌ها و نیز تجربه زندگی گرفته می‌شود. این معنا پیچیده است و حالتی شخصی شده دارد.

توصیه – یک رهیافت اثبات‌گرای منطقی که سعی در مشخص ساختن تأثیر رسانه (از طریق طبقه‌بندی گونه‌ها و گفت‌وگوها و اعمال خاص دارد) (برای مثال، خشونت، سکس) در خصوص آثار واقعی کمتر از رهیافت تعامل‌گرا افشاگرانه است. آنچه برای شناسایی تأثیر رسانه مناسب‌تر است، بررسی تعامل بین مخاطبان و رسانه مزبور و تعامل آنان با همتایان و بافت اطراف هنگام دیدن است. این بررسی شامل کارهای روزمره زندگی می‌شود که تماشای تلویزیون بخشی از آن را تشکیل می‌دهد.

ویژگی‌های پروژه‌های سواد رسانه‌ای

کاوش و اکتشاف فردی

آندرسون و می‌یر (۱۹۸۸) با تعمیم تحلیلهای اولیه ورث (۱۹۸۱)، فیسک (۱۹۸۷) و دیگران، ترکیبی از مدل تعاملی فرستنده – گیرنده ارائه دادند به گونه‌ای که هر یک از آنان به ترتیب به درک تلویحی یا استنتاج دلالتها در محتوا و شکل متون رسانه‌ای می‌پردازند. هر یک از گیرندگان نقش محوری تفسیر را ایفا می‌کنند و در نتیجه معنای متن را برای خود مشخص می‌سازند. به دلیل چندمعنا بودن متن (یعنی وجود سطوح چندگانه در معنا برای تفسیر)، هر یک از گیرندگان معنای شخصی شده‌ای را از متون رسانه‌ای در بافت تجارب و تداعیهای خود شکل می‌دهند. پژوهشگران – نظریه‌پردازان ابراز داشتند که «معنا در وجود افرادی نهفته است که در موقعیتی خاص قرار گرفته‌اند نه در محتوا» (ص ۱۹۲).

آندرسون و می‌یر (ص ۴۹، ۱۹۸۸) با ترکیب موضوعاتی که توسط دیگران شرح و بسط یافته (کری، ۱۹۸۸؛ فیسک، ۱۹۸۷؛ گراس، ۱۹۷۳؛ هال، ۱۹۸۰؛ ویلیامز، ۱۹۷۳؛ ورث، ۱۹۸۱) به این امر توجه نشان داده‌اند که چگونه گیرندگان مختلف به تفسیر مواد رسانه‌ای نه براساس «ارائه معنا» از طریق محتوای متن بلکه در عوض از طریق «کنش» خودشان جهت درک معنا یعنی همسازی

متون رسانه‌ای باشیوه‌های معمول و از پیش موجود رایج در مداخلات اجتماعی افراد می‌پردازند. آنان چنین نتیجه‌گیری می‌کردند که معنا در محتوای رسانه‌ای یافت نمی‌شود، بلکه «کنشهای عمل اجتماعی تأثیرات رسانه‌ای را پدید می‌آورد و تبیین می‌کند.» از این رو، محتوا برای پیش‌بینی اثرات بالقوه قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها دچار محدودیت است. آنچه مخاطبان وارد تجربه رسانه‌ای خود می‌سازند، بافتی که در آن از رسانه‌ها استفاده می‌کنند (همسازی) و چگونگی و علت استفاده آنان از رسانه (استفاده و رضامندی) معنی‌دارتر است. تقریباً همه پروژه‌هایی که در سراسر جهان توسط براون (۱۹۹۱) مورد بررسی قرار گرفته‌اند بر رهیافتهای اکتشافی و پسین در مطالعه تلویزیون تأکید می‌ورزند. در این پروژه‌ها، تجربه مستقیم تماشای تلویزیون همراه با اکتشاف است که معمولاً از طریق پاسخگویی به پرسشهایی غیرجهت‌دار صورت می‌گیرد. مبنای بحث، بیشتر برداشتهای خود بینندگان است و نه اصول انتزاعی اعلام شده و به کار گرفته شده در رسانه که گویی برای بزرگسالان دارای تجربه در استدلال تدوین شده‌اند.

توصیه – مسئله‌کلیدی در فرآیند آموزشی مؤثر در برنامه‌های سواد رسانه‌ای احترام به فردیت هر شخص از جمله تربیت متمایز هر فرد است. آموزگاران درس رسانه‌ها از این‌که عقاید و نتیجه‌گیریهای خود را القا کنند، اجتناب می‌ورزند و در عوض فرآیند تشخیص‌گزینی، مشاهده تحلیلی و ارزیابی مستدل را به دانش‌آموزان براساس داده‌هایی واقعی آموزش می‌دهند که بنابر معیارهای معنی‌دار مورد داوری قرار می‌گیرند. این رهیافت بافت خانواده، مدرسه و هم‌تایان را در نظر می‌گیرد و دانش‌آموزان را افراد منحصر به فردی تلقی می‌کند که تجربه رسانه‌ای گذشته خود را به کار می‌گیرند. برنامه‌های سواد رسانه‌ای باید از ارائه سخنرانی رهنمودهای پیشینی فراتر روند و به اشاعه اکتشاف تجارب رسانه‌ای توسط دانش‌آموزانی بپردازند که قادرند اصول را به صورت استقرایی استخراج کنند. هر اندازه آموزش دهندگان از تحمیل دیدگاهها یا نتیجه‌گیریهای قابل قبول یا درست خود اجتناب ورزند، کارآموزان می‌توانند به تفکر انتقادی راستین برای دستیابی به مهارتهای سواد رسانه‌ای روی بیاورند؛ مهارتهایی که توسط آنان در جهان فراتر از کلاس درس به کار برده خواهد شد. آزادی و استقلال فرد در مطالعات رسانه‌ها باید با داوری آگاهانه همراه باشد. این امر بدان معناست که آموزگار نقش راهنما را دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جست‌وجوی الگوها و اصول در زمانی مبادرت ورزند که همراه با او به تحلیل رسانه‌ها می‌پردازند.

تکثرگرایی در موضوعات تحت پوشش

حتی در سطوح بالاتر، از جمله در دبیرستان، اکثر پروژه‌های سواد رسانه‌ای در ایالات متحده به‌طور مستقیم شامل جنبه‌های پیچیده رسانه‌ها مانند ملاحظات اجتماعی و سیاسی پیچیده – که توسط مینکینن (یونسکو، ۱۹۸۴)، مسترمن (۱۹۸۵؛ بریتانیا) یا فریر (۱۹۷۲؛ برزیل) توصیه شده است – نمی‌شوند. این پروژه‌ها مشخصاً بر تجربه شخصی از رسانه تلویزیون و ارزشیابی ذهنی مبتنی بر ارزشهای مشترک میان خانواده‌های آمریکایی و کلاسهای درس در ایالات متحده تأکید می‌کنند. اینها ملاحظات زیبایی‌شناختی و هنری اساسی، نقش آگهیهای بازرگانی اقناع‌کننده در زندگی جوانان و شکل‌گیری ناقص ارزشها را در برمی‌گیرند که بازتاب قرار گرفتن در معرض برنامه‌های سرگرم‌کننده، اخبار و اطلاعات و آگهیها در رسانه‌های جمعی آمریکا هستند. گرچه آنها به‌طور مختصر به ساختارهای اقتصادی و حقوقی این صنعت – شبکه‌ها، ایستگاه‌ها، مؤسسات، دولت – توجه نشان می‌دهند، اما بیشتر بر تصاویری تأکید می‌کنند که در قالب شخصیتها، طرح داستانشان، گفت‌وگوها و تکنیکهای تولید تلویزیونی ارائه می‌شوند. این امر بازتاب تلاش آنها برای انطباق پروژه تلویزیون با سطح رشد شناختی جوانان است.

اکثر پروژه‌های مطالعات رسانه‌ای، رسانه‌راهنگامی که به‌صورت متعادل و همراه با آینده‌نگری و نیز ارزشیابی توأم با اندیشه و تأمل مورد استفاده قرار گیرد، عرضه‌کننده تجربیاتی مفید تصور می‌کنند. آنها تلویزیون را متحدی بالقوه در خانه برای مبادله تجربیات در خانواده می‌دانند، به ویژه هنگامی که هم‌فرزندان و هم‌والدین در کارگاههای آموزشی و جلسات شرکت‌کنند و تکالیف داده‌شده و تمرینات را با استفاده از کتاب کار انجام می‌دهند.

معضلی که در خصوص راهنمایی جوانان وجود دارد این است که چگونه می‌توان آنان را در درک نقشهای چندگانه فرهنگی و اجتماعی رسانه‌های جمعی در جامعه و میزان تأثیرگذاری رسانه‌ها یاری رساند، بدون آن‌که مستقیماً آنان را در مسیری مشخص انداخت. گرچه زیبایی‌شناسی رسانه‌ها ممکن است به خوبی با برنامه‌های درسی سنتی منطبق باشد، اما همچنین جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی وسیع‌تر رسانه‌ها نیز باید مورد کنکاش قرار گیرند. این‌که آیا این امر به فعال‌گرایی مصرف‌کنندگان منتهی می‌شود یا خیر به یک اندازه به مشارکت‌کنندگان و آموزگار بستگی دارد و این در صورتی است که ترکیبی مناسب از کشفیات آزاد و ارزشیابی بی‌طرفانه ایجاد شده باشد.

پس، مصرف‌کنندگان رسانه‌ها تنها نباید به ارتقای ارزیابی انتقادی خود از محصولات رسانه‌ای بسنده کنند، بلکه باید همچنین از «واسطه‌گری» در جامعه آگاهی بیشتری پیدا کنند؛ این واسطه‌گری کارکرد سنتها، آرمانها، اسطوره‌ها و نیروهای موجود - کسب‌وکار، دولت، ایدئولوژی اجتماعی و اقتصادی - است و موتور محرک جامعه و ارزشهای آن محسوب می‌شود. این امر بر نیاز به برنامه‌های سوادآموزی استقرایی جهت فراهم آمدن امکان تفکر انتقادی مستقل انگشت می‌نهد.

توصیه - مطالعات رسانه‌ای به شکل مؤثر، محرکی برای ارزیابیهای فردی است؛ این ارزیابیها از ماهیتی متکثر برخوردار هستند. آنها باعث پرورش تفکر انتقادی شخصی شده می‌شوند. مطالعات رسانه‌ای باید شامل اشکال گوناگون رسانه‌ها شوند: اطلاعات، اقیانوس، سرگرمی؛ مواد رسانه‌ای کیفی و نیز محتوای عامه‌پسند به‌ساختارهای فعلی رسانه‌ها و سیستمهای جایگزین احتمالی. لازم است دانش‌آموزان درک خود را از دیدگاههای زیبایی‌شناختی فراتر ببرند و به دیدگاههای اجتماعی - سیاسی نیز توجه نشان دهند.

واکنش به رسانه‌ها: نقش پاسخ فعال

برخی پروژه‌های رسانه‌ها در ایالات متحده بر ارزیابی منفی از رسانه‌های جمعی و تأثیرات آنها تمرکز می‌کنند. گاهی اوقات آنها زنگ خطر را به صدا در می‌آورند و درباره تأثیرات مخرب حضور فراگیر تلویزیون هشدار می‌دهند. آنها بر مصون‌سازی یا مداخلات درمانی برای حفاظت از جوانانی که در معرض فیلم و تلویزیون قرار دارند، تأکید می‌ورزند. آنها بینندگان را آموزش می‌دهند که از خود در برابر نظام ارزشهای محافظت کنند که در برنامه‌های سرگرم‌کننده و آگهیهای تلویزیونی ترسیم می‌شود و به آنها می‌آموزند برای تأثیرگذاری بر تصمیم‌گیرندگان و رسانه‌ها دست به اقدام بزنند. این را می‌توان به عنوان موضع ارزشها و اخلاق انفعالی طبقه‌بندی کرد.

در عوض، پروژه‌هایی که در بریتانیا و آمریکای لاتین به اجرا در می‌آیند، اغلب یک موضع اخلاقی فعال‌گرا در پیش می‌گیرند. آنها بر جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی رسانه‌ها، پیامهای آنها و تأثیرشان بر جامعه تأکید می‌کنند. آنها شهروندان را آموزش می‌دهند تا در رسانه‌های محلی مشارکت کنند و بر طراحان، برنامه‌ریزان و ساختارهای رسانه‌ای تأثیر بگذارند. برخی پروژه‌های غیرآمریکایی در تلاش هستند تا اشکال رسانه‌ای جانشین برای مقابله با نظامهای رسانه‌ای موجود به وجود آورند.

توصیه – یک برنامه درسی سواد رسانه‌ای، آگاهانه مسئولیت جدی تأثیرات رسانه‌ها را بر عهده استفاده‌کنندگان از رسانه‌ها، والدین و آموزگاران بینندگان جوان می‌گذارد. چنین برنامه‌ای گیرندگان را نسبت به گزینه‌هایشان در مورد ایفای نقش فعال‌تر در فرآیند ارتباطات حساس می‌سازد. این امر از طریق تأملات درونی شده استفاده‌کنندگان و داوری‌شان در خصوص استفاده از رسانه‌ها، تبادل نظر با سایر اشخاص و گروه‌ها و حتی تعامل مثبت و ملموس با خود رسانه‌ها میسر می‌شود. آموزش دهندگان رسانه‌ها از مصون‌سازی در برابر فرهنگ مبتذل و آموزش حساسیتهای زیبایی‌شناختی فراتر می‌روند و به آموزش ایفای نقشی آگاهانه و شایسته در فرآیندهای رسانه‌ای کشور می‌پردازند.

مسئولیت مشترک رسانه‌ها و مصرف‌کنندگان

به دلیل این‌که فرآیند رسانه‌های جمعی دو قطبی و مستلزم وجود فرستنده و گیرنده است، مسئولیت مشترک در مورد آنچه اتفاق می‌افتد، هنگام استفاده توده‌های مردم از رسانه‌ها وجود دارد. این نظر مورد تأکید آلتاید و اسنو (۱۹۷۹) قرار گرفت که بر فرآیند تعاملی در تجربه رسانه‌ای انگشت نهادند. رسانه‌ها را نباید براساس شرطی شدن برپایه محرک – پاسخ که جنبه جبرگرایانه دارد و یا اظهاراتی مبنی بر توطئه رسانه‌ها علیه توده‌های مردم مورد داوری قرار داد. به دلیل این‌که هر رسانه جمعی بازتاب رفتار در جامعه است و به ایجاد معانی مشترک کمک می‌کند. استفاده‌کنندگان از رسانه‌ها به نوعی آگاهی یا «منطق رسانه‌ای» دست می‌یابند که بر چگونگی پیوندشان با محیط و درک آن تأثیر می‌گذارد. تجربه رسانه‌ای به چارچوبی تبدیل می‌شود که براساس آن افراد جهان خود را درک می‌کنند و به تفسیرهایی دست می‌زنند که از طریق آنها به دیدگاهی برای داوری دست می‌یابند. از طریق این تعامل نمادین، یک فرد آزادانه به ایجاد معنا در هماهنگی با دیگران می‌پردازد. در همان زمان، افراد و خانواده‌ها میراث‌های فرهنگی و مذهبی گوناگونی را اغلب با آرمانهای مشترک اما همچنین با تأکیدات گوناگون و بیان ارزشها به صورتهای متفاوت بازتاب می‌دهند.

توصیه – ارزشهای اخلاقی در ذات هرگونه مطالعه جدی رسانه‌ها قرار دارند. ارزشها نباید به‌گونه‌ای محدود آموزشی و به شکلی انحصاری اخلاق‌گرایانه در چارچوب یک سنت واحد باشند. با این حال، آموزش رسانه‌ای نباید فارغ از ارزش باشد، زیرا که به میراث انسان‌گرایانه وسیع

و به اخلاق دینی ارتباط پیدا می‌کند. آموزش دهندگان نباید به تبلیغ یک نظام ارزشی خاص پردازند. ارزشها و ارزیابیها باید از طریق استخراج تأملات و داوریهای افراد و براساس ارزشهایی که قبلاً پذیرفته شده‌اند، شناسایی شوند.

ضرورت مشارکت فراگیر در ساختارهای آموزشی

ورای این رهیافتهای مفهومی نسبت به آموزش سواد رسانه‌ای، امور عملی در زمینه پشتیبانی و اجرا قرار دارند. کشورهایی که در آنها نظامهای آموزشی متمرکز حاکم است، قادرند برنامه‌های درسی را اجباری سازند و بر آنها نظارت کنند. با این حال، در سایر مناطق که دارای نواحی پراکنده و تقسیمات منطقه‌ای هستند، تلاش برای سازمان‌دهی برنامه‌های سوادآموزی منسجم و فراگیر با موانع جدی روبه‌رو می‌شود (۵۰ ایالت در آمریکا شامل بیش از ۱۵/۰۰۰ ناحیه آموزشی با مدیریتهای جداگانه است). پژوهشگران، دست‌اندرکاران و ارزیابها در سراسر جهان از جمله در ایالات متحده، بریتانیا و کشورهای آمریکای لاتین از توسعه‌دهندگان برنامه آموزش سواد رسانه‌ای مصرانه می‌خواهند که نواحی دیگر مانند غرب استرالیا و اونتاریو (کانادا) را سرمشق قرار دهند؛ یعنی مناطقی که در آنها برنامه‌های درسی رسانه‌ای بسیار سازمان‌یافته‌ای را در همهٔ مراحل آموزش اجباری ساخته‌اند (بازلگت، بوُرت و ساوینو، ۱۹۹۲؛ دیکسون، ۱۹۹۴). اگر قرار است مطالعات سواد رسانه‌ای به بقای خود ادامه دهند و رشد پیدا کنند، مدیران نظامهای آموزشی و یکایک مدارس باید آنها را تأیید و پشتیبانی کنند. آنها نباید به‌طور کامل به ابتکار و انرژی آموزگاران تک‌افتاده وابسته باشند. تجربه‌ای که تا به امروز در سراسر جهان به دست آمده نشان‌دهندهٔ آن است که تنها به دشواری می‌توان به ارائه موضوعات رسانه‌ای به صورتی جداگانه پرداخت. با این حال، بخشهای جداگانه سواد رسانه‌ای را می‌توان به شکلی کارآمد در دوره‌ها و برنامه‌های درسی موجود گنجاند. این گزینه گرچه کاملاً مطلوب نیست، اما با مقاومت کمتری در برابر برنامه‌ریزی و به‌کارگیری کادرهای شایسته روبه‌رو می‌شود.

یک برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای برای این‌که موفق شود، باید براساس مشارکت آموزگاران، مدیران، متخصصان و والدینی تدوین شود که لازم است همراه با یکدیگر آن را در یک فرآیند آموزشی نظام‌مند بگنجانند. مطالعات رسانه‌ای نباید صرفاً یک ماده درسی فرعی و یا یک درس اختیاری تصادفی باشد و همچنین تکنولوژی رسانه‌ای نباید صرفاً به عنوان یک ابزار یا یک

وسیله کمک آموزشی برای تدریس سایر مواد درسی مورد استفاده قرار گیرد. این امر به معنای ایجاد مطالعاتی است که با سطوح متوالی رشد شناختی شرکت‌کنندگان متناسب باشد و بر مبنای یافته‌های پژوهشی آموزشی و رفتاری قرار داشته باشد. این امر همچنین به معنای تداوم مطالعات و گنجاندن آنها در سطوح تحصیلی متوالی طی سالهای تحصیل است.

پروژه‌ها در سراسر جهان بر نیاز به آموزش آموزگاران برای آموزش رسانه‌ای انگشت می‌گذارند. ما نمی‌توانیم توانش در زمینه ادغام مؤثر مطالعات رسانه‌ای و به کارگیری روشها و مواد رسانه‌ای خاص در کلاسهای درس را مفروض بگیریم. آموزگاران باید از پشتیبانی اداری برای ثبت نام در کارگاههای آموزشی فراگیر جهت مطالعه پدیده رسانه‌ها و منابع مربوطه و نیز استفاده از مواد لازم برای پشتیبانی برخوردار باشند. آنان باید از فرصتهای زمان‌بندی شده برخوردار باشند تا همراه با همکارانشان به یادگیری روشهای مؤثر و پیچیده برای آموزش مهارتهای رسانه‌ای انتقادی بپردازند. آنان نیاز دارند که از بار تدریس شان کاسته شود تا وقت کافی برای کسب مهارت در زمینه گنجاندن سواد رسانه‌ای در مواد درسی سنتی و آماده سازی مواد مرتبط با رسانه‌ها، پیدا کنند. یک بخش مهم از آموزش مؤثر و دیرپا وارد کردن والدین و خانواده‌ها در فرآیند آموزش است. بسیاری از پروژه‌ها؛ به ویژه در کشورهای آمریکایی لاتین، عمدتاً بر محیط خانه و تعامل میان اعضای خانواده به عنوان بافت «زنده» چگونگی مصرف رسانه‌های جمعی تمرکز دارند. بسیاری از پروژه‌ها تلاشهای خود را عمدتاً و یا حتی به طور کامل متوجه والدین می‌کنند و به برپایی کارگاههای آموزشی می‌پردازند، از طریق این کارگاهها والدین می‌توانند سواد رسانه‌ای را به فرزندان خود منتقل کنند. مواد چاپی اکثر پروژه‌ها می‌توانند به وسیله والدین نیز همانند آموزگاران مورد استفاده قرار گیرند؛ والدین به همراه فرزندان می‌توانند از این وسایل کمک آموزشی که برای تناسب با هر یک از مراحل رشد شناختی جوانان تطبیق پیدا می‌کنند، بهره ببرند.

محتوای آموزش سواد رسانه‌ای

هر یک از معلمان و مدیران باید تعیین کنند که چه محتوا و چه قالبی به بهترین نحو با شرایط محلی‌شان سازگار است. بسیاری از درسهای مطالعات رسانه‌ای در برگیرنده گستره وسیعی از رسانه‌های جمعی و غیر جمعی است. و رای تعیین اهداف کلی مانند مصون سازی تماشای نقادانه و دستیابی به رسانه‌های اجتماع — محور آموزگاران و طراحان برنامه درسی باید توازن صحیحی

بین مباحث نظری (ارزیابی و تحلیل انتقادی) و عملی (برنامه‌سازی خلاق) به وجود آورند. آنان باید از میان پروژه‌های جانشین بنا به قصدشان از مطالعه رسانه‌های جمعی، دست به‌گزینش بزنند. در این راستا، می‌توان رسانه‌های جمعی را با یکی از روشهای زیر مورد بررسی قرار داد: به صورت «متونی» که باید خوانده شوند، شالوده‌شکنی شوند، رمزگشایی شوند و یا اسطوره‌زدایی شوند؛ به صورت پدیده‌های نشانه‌شناختی‌ای که واجد دلالت‌های ضمنی، بازنمایی و ایدئولوژی هستند؛ و به صورت صنعت که شامل موضوعاتی درباره مالکیت و کنترل می‌شود. علاوه بر این، آنان باید مشخص سازند آیا می‌توانند درس مستقلی تحت عنوان مطالعات رسانه‌ای سازمان‌دهی کنند و یا باید این‌گونه مطالعات را در قالب حوزه‌های مطالعات اجتماعی یا علوم انسانی بگنجانند.

نقش پژوهش و ارزشیابی

پژوهش‌های متعبر درباره اثربخشی پروژه‌های گوناگون برای کل حوزه مطالعه و آموزش سواد رسانه‌ای حائز اهمیت است. به‌منظور سنجش نتایج و ارزشیابی اثربخشی پروژه‌های سواد رسانه‌ای، طراحان برنامه‌های درسی باید در ابتدا به شناسایی اهداف و مقاصدشان در ارتباط با مهارت‌های رفتاری، توانایی‌های شناختی و نگرشها در قبال رسانه‌های گوناگون بپردازند. به دلیل دشواری سنجش نتایج موردنظر در آموزش که شامل اهداف بلندمدت در ارتباط با رشد فرد و استفاده او از رسانه می‌شود، فلگ (۱۹۹۰) ضرورت به‌کارگیری روشهای سنتی ارزیابی نتایج کنونی و اولیه را از طریق تحلیل وظایف، سلسله مراتب یادگیری، طبقه‌بندی مهارت‌های رفتاری / حرکتی و نتایج موقتی شناختی و عاطفی متذکر شده است. به صورت آرمانی، نظارت و آزمون همراه با ارزشیابی باید طی مراحل در جریان یک پروژه صورت گیرد، به‌گونه‌ای که پروژه را بتوان در پرتو یافته‌ها در حالی که همچنان در جریان است، تصحیح کرد.

ساختار، قالبها و وسایل کمک آموزشی

پروژه‌هایی که برای مدارس طراحی می‌شوند معمولاً در درسهایی از پیش موجود گنجانده می‌شوند. به‌طور مشخص، پروژه‌ها با تهیه رئوس مطالب دروس و سلسله مواد برای استفاده در کلاس و در خانه، دستورالعمل‌هایی نظام‌مند ارائه می‌کنند (لوید - کالکین و تایز، ۱۹۹۱؛ لاستد، ۱۹۹۱). در اکثر موارد، مواد پشتیبانی‌کننده عبارت از منابعی هستند که باید توسط آموزگاران به صورت

گزینشی در محل مورد استفاده قرار گیرند.

بسیاری از پروژه‌ها در ایالات متحده اعم از این که مرتبط با یک نهاد یا سازمان باشند و یا این که خصوصی باشند به تهیه مواد چاپی در سطحی وسیع و بسیار سازمان یافته پرداخته‌اند که در بسیاری از موارد با مواد سمعی - بصری پیچیده تکمیل می‌شده‌اند. موادی که غیر آمریکایی هستند بیشتر مفهومی و کمتر پیچیده هستند و اصول و رهنمودهایی برای استفاده آموزگاران ارائه می‌دهند بدون آن که طرحهایی بسیار سازمان یافته داشته باشند و لازم باشد نمونه مواد برای توزیع تکثیر شود. پروژه‌ها در کشورهای غیر آمریکایی بر آموزش آموزگاران در کارگاههای آموزشی تأکید می‌ورزند و حاوی رهنمودهایی درباره سرفصل دروس هستند که شامل تحلیل مفهومی همراه با مطالب خواندنی نظری و تمرینات عملی برای دانش آموزان هستند.

منابع برای افراد، والدین، آموزگاران و سازمانها

با انجام عملیات «فروشگاهی» و ایجاد گروههای بزرگتر، منابع ارزشمند برای آنهایی فراهم می‌شود که دست‌اندرکار آموزش سواد رسانه‌ای اند. اعم از فرزندان و خانواده، گروههای اجتماعی یا کلاسهای درس. براون (۱۹۹۱) فهرستی از منابع برای گستره وسیعی از مواد چاپی و سمعی و بصری ارائه کرده است. یکی از رایجترین و پرتیراژترین آنها مجموعه منابع مرکز سواد رسانه‌ای است که در لس آنجلس مستقر بوده و منابع آن به‌طور مستمر در حال گسترش است (تومان، ۱۹۹۷). این مرکز برگه‌های اطلاعات، وسایل کمک آموزشی و مقالات نوشته شده توسط تحلیل‌گران برجسته و مورد احترام و نیز دیگر مواد مناسب را در دسترس قرار می‌دهد. قصد آن است که این مواد با شرایط و نیازهای محلی سازگاری داده شوند. سایر مؤسسات و سازمانها همراه با چندین کنفرانس عمده که سالانه در بخشهای گوناگون جهان برگزار می‌شود، به افراد و سازمانها در تلاشهایشان برای سوادآموزی رسانه‌ای یاری می‌رسانند (برای مثال، دانکن، ۱۹۸۹؛ کابی، ۱۹۹۷؛ مک ماهون و کویتین، ۱۹۹۲؛ اسمارت ۱۹۹۰).

آثار منتشر شده مانند آثار نیومن (۱۹۹۵)، بیانکالی (۱۹۹۲) و سیلور بلات (۱۹۹۵) به آسانی در دسترس والدین و آموزگاران قرار دارند. این آثار که برای افراد استفاده‌کننده از رسانه‌ها بسیار مفیدند، حاوی تحلیلهای اساسی درباره محتوا و شکل رسانه‌ها هستند «کتاب مبنای ارزیابی آموزش رسانه‌ای» تألیف کرایست (۱۹۹۷) برای ارزیابی تلاشها و نتایج مطالعات سواد رسانه‌ای بسیار مفید است.

خلاصه رهنمودها برای برنامه‌های جامع سواد رسانه‌ای

برنامه‌های آموزش رسانه‌ای باید بر این ویژگی‌های کلیدی تأکید و ررزند: توسعه مهارت‌ها و ارزشهای شناختی، عاطفی و رفتاری – در تجربه‌ای کل‌نگر- مرتبط با محیط اجتماعی فرهنگ و کشور خود و حتی مردم کشورهای دیگر. گرچه می‌توان بر آماده‌سازی مخاطبان از طریق توسعه مهارت‌های شناختی و برداشت از ارزشها تأکید کرد که برای تفسیر محتوای رسانه‌ای به نفع رفتار اجتماعی متناسب باشد، لازم است توجهات به مداخله «فعال» در واکنش به رسانه‌های خاص و حتی اصلاح آنها معطوف شود. برنامه سواد رسانه‌ای در صورتی معنی‌دارتر و مؤثرتر خواهد بود که ۱. سازمان یافته و مستمر باشد (یک تجربه کوتاه و مختصر نباشد بلکه برنامه‌ای باشد که در طول زمان و توسط تعدادی از افراد و نهادها و در صورت امکان در بیش از یک منطقه به‌کار برده شده باشد)؛ ۲. مبتنی بر پژوهش‌های شناخته شده‌ای باشد که معتبر و متناسب هستند؛ ۳. نتایج آن در طی زمان با استفاده از آزمودنیها مورد آزمون و ارزشیابی قرار گرفته باشد؛ ۴. قابلیت الگوبرداری در نقاط دیگر را به دلیل وسعت و دیدگاه وسیع نسبت به ارزشها و اشکال متکثر داشته باشد؛ و ۵. مواد چاپی و سمعی و بصری مفصلی جهت پشتیبانی از توسعه مفهومی فراهم کرده باشد.

آموزگاران و مدیران و نیز والدین و فرزندان‌شان باید از ابتدا اهداف آموزش رسانه‌ای، اصول زیربنایی آن، روشهای انتخابی برای دستیابی به آن اهداف و شیوه‌های ارزشیابی نتایج در طول زمان را درک کنند و در مورد آنها به توافق برسند. آموزش بزرگسالان و نوجوانان جهت ارتقای سواد رسانه‌ای متضمن مشارکت و همکاری است تا قابلیت پردازش رسانه‌ها توسط افراد پرورش یابد به‌گونه‌ای که از کلاس درس فراتر رود و در محیط وسیع‌تری به‌کار گرفته شود؛ محیطی که در آن با رسانه‌ها در سراسر طول زندگی‌شان سروکار دارند. تعهد به آموزش سواد رسانه‌ای مؤثر، مستلزم پشتیبانی اداری مستمر و عملی همراه با اشتراک نظر در مورد اهداف، اصول مفهومی و روشهای مناسب برای تدوین برنامه‌های مطالعاتی است. از این رو، چالشی که بر سر راه آموزگاران، مدیران و گاه والدین وجود دارد این است که به انواع گوناگون تأکیدی که سایر مطالعات رسانه‌ای به عمل آورده‌اند، دقیقاً توجه کنند و مشخص کنند کدام بنیانهای نظری، اصول مفاهیم رسانه‌ای و اهداف و روشها برای بافت آموزشی و فرهنگی و نیز مقاصدشان مناسب‌تر است. آن‌گاه باید برای تحقق این موارد با یکدیگر به همکاری بپردازند. □

* این مقاله ترجمه‌ای است از:

Journal Of Communication, Winter 1998

منابع:

- Altheide, D. L., & Snow, R. P. (1979). *Media logic*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Alvarado, M., Gutch, R., & Wollen, T. (1987). *Learning the media: An introduction to media teaching*. London: Macmillan Education.
- Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. E. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds.), *Education for the television age* (pp. 19–27). Athens, OH: Cooperative Center for Social Science Education.
- Anderson, J. A. (1983). Television literacy and the critical viewer. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on children's attention and comprehension* (pp. 297–330). New York: Academic Press.
- Anderson, J. A., & Meyer, T. P. (1988). *Mediated communication: A social action perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Anderson, J. A., & Ploghoft, M. E. (1977, June). *Television receivership skills: The new social literacy*. Paper presented at the International Communication Association Conference, West Berlin, Germany.
- Bazalgette, C., Bevort, E., & Savino, J. (Eds.). (1992). *New directions: Media education worldwide* [L'Education aux médias dans le monde, nouvelles orientations]. London/Paris: British Film Institute/Center de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information.
- Bertlesmann Foundation. (1992). *Media competency as challenge to school and education: A German-American dialogue*. Gütersloh, Germany: Author.
- Bertlesmann Foundation. (1994). *Media as challenge—Education as a task: A cooperative project of Athens (Georgia) Academy and Bertlesmann Foundation*. Gütersloh, Germany: Author.
- Bianculli, D. (1992). *Teletiteracy: Taking television seriously*. New York: Continuum.
- Brown, J. A. (1991). *Television "critical viewing skills" education: Major media literacy projects in the United States and selected countries*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, J. (Ed.). (1990). *Television and the American family*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bryant, J., & Zillmann, D. (Eds.). (1991). *Responding to the screen: Reception and the reaction process*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Taylor & Francis.
- Buckingham, D. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. London: Taylor & Francis.
- Carey, J. W. (Ed.). (1988). *Media, myths, and narratives: Television and the press*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cavanaugh, M. P. (1994). *A history of holistic literacy: Five major educators*. Westport, CT: Praeger.
- Christ, W. G. (Ed.). (1997). *Media education assessment handbook*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Clifford, B. R., Gunter, B., & McAleer, J. (1995). *Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickson, P. (1994). *A survey of media education in schools and colleges*. London: British Film Institute.
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. London: Methuen.
- Flagg, B. N. (1990). *Formative evaluation for educational technologies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin.
- Gerbner, G. (1981). Education for the age of television. In M. E. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds.), *Education for the television age* (pp. 175-178). Athens, OH: Cooperative Center for Social Science Education.
- Gross, L. (1973). Art as the communication of competence. *Social Science Information*, 12, 115-141.
- Hall, S. (1980). Viewpoint 2. In P. Griffiths (Ed.), *The English programme 1980-81*. London: Thames Television Ltd.
- Himmelstein, H. (1981). *On the small screen: New approaches in television and video criticism*. New York: Praeger.
- Hodgkinson, A. W. (1964). *Screen education: Teaching a critical approach to cinema and television*. Paris: UNESCO.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). *Critical teaching and the idea of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann/Reed Publishing.
- Kubey, R. (Ed.). (1997). *Media literacy in the information age: Current perspectives*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Kubey, R., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Television and the quality of life: How viewing shapes everyday experience*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lloyd-Kulkin, D., & Tyner, K. (1991). *Media and you: An elementary media literacy curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Lusted, D. (Ed.). (1991). *The media studies book: A guide for teachers*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp. 15-68). New Brunswick, NJ: Transaction.
- McMahon, B., & Quin, R. (1992, May). *Knowledge power and pleasure: Directions in media education*. Paper presented at the Second North American Conference on Media Education, Guelph, Ontario, Canada.
- Minkinen, S. (1978). *General curricular model for mass media education*. Paris: UNESCO.
- Neuman, S. B. (1995). *Literacy in the television age: The myth of the TV effect* (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Newcomb, H. (Ed.). (1994). *Television: The critical view* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Ontario Ministry of Education. (1989). *Media literacy resource guide*. Toronto: Queen's Printer.
- Piette, J., & Giroux, L. (1997). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp. 89-134). New Brunswick, NJ: Transaction.

- Ploghoft, M. E., & Anderson, J. A. (Eds.). (1981). *Education for the television age*. Athens, OH: Cooperative Center for Social Science Education.
- Raines, S. C. (Ed.). (1995). *Whole language across the curriculum: Grades 1, 2, 3*. New York: Columbia Teacher's College Press.
- Samples, B. (1979, October). New modes of knowing (part 2): Seeing the forest, not just the trees. *Media & Methods*, 16(2), 78-83.
- Silverblatt, A. (1995). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Greenwood.
- Smart, B. (Ed.). (1990). *The AML anthology 1990*. Toronto, Canada: Association for Media Literacy.
- Snow, R. P. (1983). *Creating media culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Thoman, E. (1997). *Media & values*. Los Angeles: Center for Media Literacy.
- UNESCO/United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1984). *Media education*. Paris: Author.
- Williams, R. (1973). *Television: Technology and cultural form*. New York: Schocken Books.
- Worth, S. (1981). *Studying visual communication* (L. Gross, Ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Zillmann, D., Bryant, J., & Huston, A. C. (1994). *Media, children, and the family: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

