

مقایسه نظرات نخبگان و مجریان در خصوص الزامات آموزش سواد رسانه‌ای (با رویکرد فرهنگی) به دانش آموزان ابتدایی

رضا رحیمی

دانشجوی دکترا، رشته مدیریت فرهنگی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

محمد سلطانی فر

دانشیار، گروه ارتباطات، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)

msoltanifar@yahoo.com

فاطمه عزیزآبادی فراهانی

استادیار، دانشکده مدیریت و اقتصاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

افسانه زمانی مقدم

دانشیار، دانشکده مدیریت و اقتصاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ایران

بهاره نصیری

استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه و هدف پژوهش: در دهه‌های اخیر، استفاده بی‌رویه کودکان از رسانه‌های نوین زنگ هشدار را در کشورمان به صدا درآورده است. با عنایت به کنترل پذیری محدود، محدودیت گریزی و گریزناپذیری استفاده از این رسانه‌ها به نظر می‌رسد یکی از راه‌های بنیادین، آموزش شیوه استفاده مناسب از انواع رسانه‌های نوین باشد. در این تحقیق، با هدف تحقق زمینه‌های اجماع نظرات میان نخبگان و مجریان و افزایش امکان اجرای موفق، ضمن شناسایی الزامات آموزش سواد رسانه‌ای به مقایسه دیدگاه‌های این دو گروه از آگاهی‌دهندگان پرداخته شده است.

روش پژوهش: تحقیق حاضر به دلیل آن که به دنبال کشف الزامات آموزش سواد رسانه‌ای بوده است، از نوع اکتشافی و به جهت «مقایسه نظرات نخبگان و مجریان» از نوع تبیینی می‌باشد. در این پژوهش، از تکنیک دلفی استفاده شده است. **یافته‌ها:** در نظرات نخبگان و مجریان تنها در دو مؤلفه (تفکر انتقادی و مهارت‌های تکنیکی)، تفاوت معنادار مشاهده شد که این نتیجه، وجود همسویی غالب بین نظرات و دیدگاه‌های آنان را به اثبات می‌رساند.

نتیجه‌گیری: اجماع نخبگان و مجریان در خصوص الزامات کسب «سواد رسانه‌ای» با رویکرد فرهنگی ویژه دانش آموزان ابتدایی محرز گردید، لذا شرایط برای پیاده‌سازی موفق سواد رسانه‌ای در این دوره مهیا می‌باشد.

واژگان کلیدی: سواد رسانه‌ای، آموزش تفکر، تفکر انتقادی

مقدمه

امروز رسانه‌ها در دنیا فکر، فرهنگ، رفتار و در حقیقت هویت فرهنگی انسان‌ها را القاء می‌کنند، می‌توانند عادات و آداب و رفتارهای مضر را در میان مردم رایج کنند. (خامنه‌ای، ۱۳۸۵) رسانه‌ها آثار قابل توجهی بر مخاطبان خود دارند که البته در این میان کودکان در معرض تأثیرات منفی بیشتری نسبت به بقیه مخاطبان قرار دارند. تأثیر رسانه‌ها و تهدیدات آنها برای کودکان، یک مسئله جهانی تبدیل شده است و برای حل آن و کاهش آثار منفی ناشی از آن تمهیدات جهانی اندیشیده شده است (عظیمی و شکرخواه، ۱۳۹۴، ۶۹). ری در تحقیقی که توسط همکاران خود در هند انجام داده، به این نتیجه رسیده است که رادیو، تلویزیون، فیلم‌ها، بازی‌های ویدئویی، تلفن‌های همراه و شبکه‌های کامپیوتری نقش محوری را در زندگی روزانه کودکان ما ایفا می‌نمایند. رسانه‌ها آثار بالقوه عمیق، مثبت و منفی بر روی توسعه شناختی، اجتماعی و رفتاری کودکان نشان داده‌اند. با توجه به این که کودکان در معرض شکل‌های جدیدتری از رسانه‌های روبه افزایش قرار می‌گیرند، ری و همکارانش تصمیم گرفتند آثار و منابع موجود در مورد آثار رسانه‌ها بر سلامت کودکان در کشورهای غربی و هند را بررسی کنند. نتیجه این شد که به طور گسترده‌ای رسانه‌ها تأثیر عمیقی بر سلامت کودکان، از جمله خشونت، چاقی، سیگار و مصرف الکل و رفتارهای خطرناک جنسی داشته است. همزمان، رسانه ممکن است برخی از آثار مثبت بر سلامت کودک داشته باشد. ما به یافتن راه‌هایی برای بهینه‌سازی نقش رسانه‌ها در جامعه خودمان، بهره‌گیری از ویژگی‌های مثبت و به حداقل رساندن آثار منفی آنها نیاز داریم.

منفی رسانه را کاهش و آثار مثبت آن را افزایش دهیم (ری، ۲۰۱۰؛ به نقل از عظیمی و شکرخواه، ۱۳۹۴: ۸۱). کاربران دختر و پسر ایرانی تلفن همراه به عنوان یکی از پرکاربردترین رسانه‌های نوین^۱ در سال‌های اول دبستان، پس از آشنایی با کاربری‌های تلفن همراه، برخی از کاربری‌های مثبت از آن مانند: استفاده‌های ارتباطی، تفریحی، آموزشی، خدماتی را دارند، اما در سال‌های آخر دبستان به دلیل عدم بسترسازی فرهنگی لازم برای کاربری مناسب از تلفن همراه در جامعه، مدرسه و خانواده، رفته‌رفته کاربری آنان به سمت کاربری نامناسب مانند اتلاف وقت، مزاحمت‌های تلفنی، مردم‌آزاری، تهاجم‌جویی، تسهیل روابط دختر و پسر، عشق پیامکی، شارژ کشیدن، بلوتوث بازی، افشای اطلاعات شخصی افراد، کاربری از تصاویر و فیلم‌های نامناسب و هرزه نگار، پرخاشگری الکترونیکی، یافتن هویت پنهان، سردرگمی هویتی، اعتیاد به تلفن همراه سوق پیدا می‌کند (منطقی، ۱۳۹۲، ۴۱). لذا به نظر می‌رسد که اگر فرصت آموزش «سواد رسانه‌ای» در سال‌های کودکی را به این بهانه که هنوز برای آغاز آن زود است، از دست بدهیم، عادات دانش‌آموزان در سنین بالاتر تثبیت یافته و اصلاح آن امری دشوار خواهد بود. در این نوشتار، در نظر است ضمن شناسایی الزامات آموزش رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی، به مقایسه نظرات نخبگان و مجریان پرداخته شود، تا بتوان از نتایج و یافته‌های آن، در طراحی مدل موفق آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان ابتدایی، به ویژه در بخش تعریف سرفصل‌های آموزشی و پرورشی کتب درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری مناسب و اهداف آموزشی و پرورشی حاصل از آن بهره‌گیری شود.

سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای عبارت است از "توانایی دسترسی

بیان مساله:

ما نیازمندیم که درک کنیم چگونه می‌توان تأثیرات

اصل، این است که مسئولیت بالابردن سواد رسانه‌ای برعهده خود افراد است. دوم، مخاطبان باید نسبت به تأثیرات گوناگون رسانه‌ها حساس باشند، بسیاری از تأثیرات مثبتند. سوم، مخاطبان باید مفسر پیام‌ها باشند. چهارم، افراد باید معنا را به اشتراک بگذارند تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. پنجم، دانش قدرت است؛ مخاطبان باید بدانند چه اطلاعاتی بیشترین کمک را به آنان می‌کند و چگونه از آن اطلاعات بهره‌مند شوند. ششم، سواد رسانه‌ای توانمند شدن افراد است. اگر افراد نتوانند وظیفه معناسازی را کنترل کنند، رسانه‌ها آن کار را خواهند کرد (پاتر، «الف»، ۱۳۹۱: ۹۸).

رسانه و فرهنگ

ارتباطات و فرهنگ محکوم به همزیستی هستند. ارتباطات، محصول فرهنگ است و فرهنگ مشخص کننده رمز، ساختار، معنا و زمینه ارتباطی است. از سوی دیگر، ارتباطات، محمل و مسیر زندگی فرهنگ است به گونه‌ای که هیچ فرهنگی بدون ارتباطات قادر به بقا نیست. حتی می‌توان گفت بدون ارتباطات، فرهنگی وجود نخواهد داشت (بورن، ۱۳۷۹: ۱۲۰).

سواد فرهنگی

«سواد فرهنگی» دربرگیرنده صلاحیت فرهنگی، توانایی تفکر جدی انتقادی و اعمال تغییر در فرهنگ خودی است. همچنین سواد فرهنگی در بردارنده توانایی تحلیل رفتارهای فرهنگ‌های غالب در رابطه با فرهنگ‌های دیگر از جمله تأثیر جهانی‌سازی، مشارکت‌های میان فرهنگی بر فرهنگ‌های محلی سراسر دنیا و مشارکت‌های عناصر استثماری توسعه پایدار اعمالی از سوی شرکت‌های چندملیتی غربی در کشورهای درحال توسعه می‌باشد. چهار مهارت سواد فرهنگی عبارت هستند از: «هشیاری میان فرهنگی»، «هشیاری فرهنگ محلی»، «تفکر خودآگاهانه - انتقادی»

به رسانه‌ها، درک و ارزشیابی انتقادی محتواهای رسانه‌ها و خلق ارتباطات در زمینه‌ها و موقعیت‌های متنوع. این تعریف نتیجه کار افراد بسیاری (نهادهای متخصصان حوزه رسانه، معلمان و مربیان آموزشی و پرورشی) است (سیلورا، ۲۰۰۷: ۱۲). تمرکز سواد رسانه‌ای بیشتر در کمک به کودکان است (پاتر «الف»، ۱۳۹۱: ۵۹).

ابعاد و اصول سواد رسانه‌ای انتقادی

نگاه به سواد رسانه‌ای با رویکرد انتقادی از زوایای مختلف را می‌توان در بندهای ذیل خلاصه نمود:

۱. مؤلف (ساختار گرایي): چه کسی این پیام را تولید کرده است؟ (اصل شماره یک: تمام پیام‌های رسانه‌ای ساخته می‌شوند)
۲. شکل (مهارت‌ها و تولید): برای جلب توجه من از چه روش‌های خلاقانه‌ای استفاده شده است؟ (اصل شماره دو: تمام پیام‌های رسانه‌ای با استفاده از خلاقیت و قواعدی ساخته می‌شوند)
۳. مخاطب: چگونه ممکن است افراد مختلف درکی متفاوت از یک پیام داشته باشند؟ (اصل شماره سه: تجربه افراد مختلف از پیامی واحد متفاوت است)
۴. محتوا (یا پیام): چه ارزش‌ها، شیوه‌های زندگی و دیدگاه‌هایی در این پیام، بازنمایی شده و یا از آن حذف شده است؟ (اصل شماره چهار: رسانه‌ها ارزش و دیدگاه‌هایی را در بر دارند)
۵. انگیزه (یا هدف): این پیام به چه منظوری ارسال شده است؟ (اصل شماره پنج: اکثر پیام‌های رسانه‌ای به منظور کسب قدرت و یا سود اقتصادی سازماندهی شده‌اند) (تومن و جولز، ۲۰۰۳: ۳۷).

سواد رسانه‌ای شناختی

سواد رسانه‌ای شناختی بر پایه اصولی معرفی می‌گردد که در این بند به آن اشاره می‌گردد؛ نخستین

و «مهارت‌های شخصی در برابر عامل تغییر شدن» (پالیستینا، ۲۰۰۹: ۱).

امپریالیسم فرهنگی

شیلر به عنوان یکی از نظریه‌پردازان اصلی امپریالیسم فرهنگی معتقد بود شبکه‌های رسانه‌ای فراملی و صنایع ارتباطی به عنوان حامی ایدئولوژیکی زیرساخت‌های اطلاعاتی سرمایه‌داری جهانی و کارگزاری برای تشویق، حمایت و بسط سیستم مدرن جهانی عمل می‌کنند. به اعتقاد وی محصولات و صنایع فرهنگی می‌تواند تأثیرات منفی بسیاری همانند از خودبیگانگی، یکسان‌سازی، انطباق و سلطه فرهنگی ایجاد کند و سبب خلق نیازهای نادرست فرهنگی شود (شیلر، ۱۹۷۶) بنابراین می‌توان گفت بر اساس تئوری وابستگی، امپریالیسم فرهنگی بیشترین فشار خود را بر یک جامعه وابسته وارد می‌آورد تا فرهنگ، ارزش‌ها و سبک زندگی غرب و آمریکا را اتخاذ کند (تاملینسون، ۱۹۹۱: ۸).

آموزش مهارت تفکر به کودکان

لازم است بدانیم که کودکان چگونه دنیا را پردازش می‌کنند. کودکان کم سن هرچه بیشتر در معرض تحلیل‌های مختلف واقعیت قرار گیرند، راه‌های مختلف اندیشیدن، کشف راه حل‌های مختلف و ارزش گذاری فرهنگ‌های مختلف را بهتر می‌پذیرند. ابزارها در این زمینه می‌توانند کتاب‌های تصویری، ویدیوها و یا برنامه‌های شنیداری باشند که داستان‌های مشابهی را از نقطه نظرات مختلف بیان می‌کنند و فرصت‌هایی را برای سوال پرسیدن فراهم می‌کنند. کمک کردن به بچه‌ها در یادگیری اینکه به چه رسانه‌ای اعتماد کنند اولین قدم اصلی است. در دوره ابتدایی بیشتر کودکان قادرند منطقی فکر کنند. کودکان همچنین می‌توانند اشیاء را بر اساس ویژگی شان طبقه بندی کنند، تحقیق انجام

دهند و اطلاعات را به صورت دیداری بصورت دیاگرام و جدول پردازش کنند (ثومن و جولز، ۲۰۰۳). در اواخر قرن بیستم، این مسئله شناخته شد که کودکان توانایی تفکر نقاد و خلاق را دارند و هدف اصلی تعلیم و تربیت آن است که در منطقی بودن (معقول بودن) به کودکان کمک کند. همان طور که خواندن و نوشتن (توأم با گوش کردن و صحبت کردن) از اهداف ادبیات است، منطقی است که به آنها استدلال کردن و قضاوت کردن را هم بیاموزیم (شهرتاش، ۱۳۸۹: ۱۱). روش تفکر را می‌توان یاد گرفت و آموزش داد. می‌توان سطح هوش هر کودک را از طریق میانجیگری معلم و والدین ارتقا بخشید (کیوانفر و رشتچی: ۱۳۸۸؛ به نقل از شاه حسینی ۱۳۹۲) می‌توان به کودکان آموزش داد تا ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود را بدانند و همینطور اصول استدلال کردن، نحوه استفاده از دلیل به عنوان ابزاری برای یادگیری، نحوه یادگیری از دیگران، چگونگی ایفای نقش در فعالیت‌های گروهی تحقیقاتی را می‌توان به کودکان آموزش داد. برای رسیدن به چنین هدف‌هایی باید به آنها فرصت داد تا خودشان افکار و اندیشه‌های خود را کشف کنند، ایده‌های خود را در قالب واژه‌ها بیان کنند، نظریات خویش را ارائه دهند و به توجیه باورهای خود بپردازند. آنها نیاز دارند که خود را به عنوان افرادی توانا، متفکر و با احساس کشف کنند (فیشر، ۱۳۸۶: ۱۱-۱۰). تعلیم و تربیتی که فقط روی یک نوع تفکر تمرکز کند، ناقص و ناموزون است، در برنامه فلسفه برای کودکان، علاوه بر تفکر انتقادی، بر چند نوع تفکر دیگر نیز تمرکز می‌شود، لذا در ادامه به ارائه تعاریفی مختصر از انواع تفکر مورد نظر در این نوشتار پرداخته می‌شود؛

تفکر انتقادی

تفکر انتقادی، تفکری ماهرانه و مسئولانه است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند؛ زیرا

الف- متکی بر معیارهایی است

ب- خوداصلاح است

ج- به زمینه حساس است (لیپمن، ۱۹۸۸)

اصل دوم، تفکر خود آگاهانه^۵

در الگوی تفکر خود آگاهانه، افراد، با داشتن آگاهی از عناصر اساسی تفکر، جریان تفکر خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (جهانی، ۱۳۸۱: ۳۹)

تفکر خلاق

تفکر خلاق، با تمرکز بر قضاوت خلاقانه (تولید قضاوت)، قصد گسترش حساسیت نسبت به مفاهیم، آگاهی راجع به معیارها و پرورش گرایش به خود بیانگری و فراروی از خود را دارد (شارپ، ۲۰۰۷: ۲۵۰).

اصل سوم، تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش^۶

بر این اساس، "تعلیم و تربیت ماهیتی پژوهشی دارد و اهداف و روش‌های خود را از آن اقتباس می‌کند (لیپمن، ۱۹۹۱: ۵).

اصل چهارم، کلاس درس چون اجتماع پژوهشی^۷

اجتماع پژوهشی جایی است که کودکان در آن گرد هم جمع می‌شوند و درباره مسئله‌ای مشخص از زندگی که خود پیشنهاد داده‌اند به گفتگو می‌نشینند. شارپ معتقد است چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش است و آن راهی برای زندگی است (شارپ، ۲۰۰۹: ۳؛ به نقل از ستاری، ۱۳۹۱: ۱۲۶).

تفکر مراقبتی

تفکر مراقبتی، یکی از اصول فلسفه برای کودکان است که دانش آموزان را در جهت‌های زیر هدایت می‌کند: الف- «توجه به دیگران» بر اساس علاقه و احترام؛ ب- «توجه به باورهای شخصی» خویش بر اساس ارزش قائل شدن به عقاید و ارزش‌های شخصی؛ ج- «توجه به کاوشگری» بر اساس عدالت کامل (لیپمن، ۲۰۰۳؛ هدایتی، ۱۳۹۰: ۱۲۳).

همسویی نظریات «ویگوتسکی» و «فریره» با الگوی «فلسفه برای کودکان»

ویگوتسکی در تئوری خود، به مسئله اجتماع توجه می‌کند. او انسان را یک موجود «اجتماعی» می‌داند. آنچه در کارهای او پر اهمیت است، مسئله یادگیری و رشد است. ویگوتسکی در نظریات خود بر نقش آموزش تأکید می‌کند و معتقد است آموزش باید اندیشمندانه کنترل و به طور ارادی مدیریت شود. بر اساس نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی برای یادگیری، نه تنها به تفکر که فعالیتی شناختی است، نیاز داریم بلکه به فراشناخت که همان تفکر درباره تفکر است نیز احتیاج داریم و درست در همین نکته لیپمن و ویگوتسکی دارای دیدگاه مشترک هستند، زیرا هر دو معتقدند تفکر قوی مستلزم فرایند فراشناختی یا همان تفکر درباره تفکر است (رشتچی، ۱۳۸۹: ۱۵) فریره نیز

اصول الگوی لیپمن (برنامه فلسفه برای کودکان)

لیپمن و همکارانش در این برنامه تلاش دارند از طریق ارایه داستان‌های دارای مضامین فلسفی، ویژگی‌های مهم تفکر فلسفی را که در طول تاریخ مورد توجه فلاسفه بوده است، به کودکان بیاموزند (جهانی، ۱۳۸۱: ۳۷). اصول چهارگانه برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن به شرح ذیل است:

اصل اول، عقلانیت چون عامل سازمان دهنده

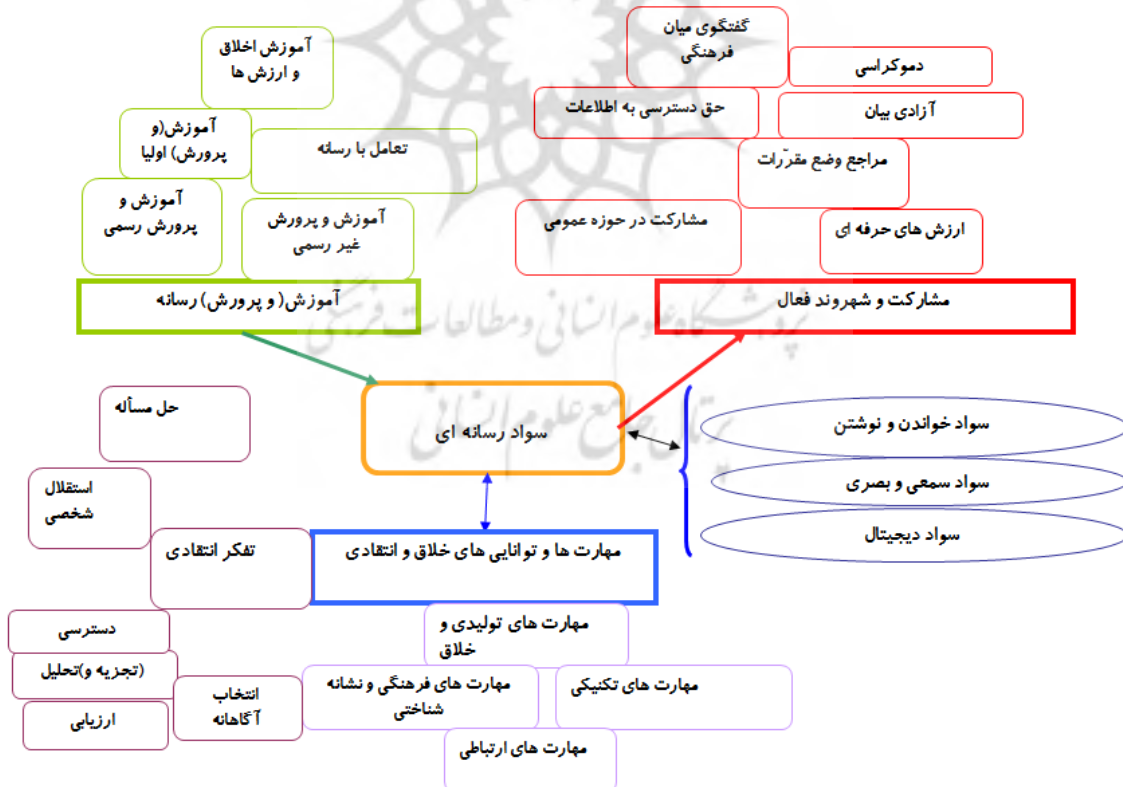
لیپمن می‌گوید: «منظور من از عقلانیت، حاکمیت قوانین و ملاک‌ها بر تفکر انتقادی و به کارگیری آنها در جریان پژوهش است» (لیپمن، ۱۹۹۱: ۸)

ساخت دانش، با یکدیگر همکاری می‌کنند. در این صورت، یادگیری و یاد دادن به مثابه یک فرایند دائمی و درهم تنیده از کنش فرهنگی خواهد بود (حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰: ۳۶).

آموزش مسأله محور، مشارکتی و مبتنی بر گفت و گو را در هم آمیخته تا از سوادآموزی افراد برای درک انتقادی آنها از واقعیت بهره بگیرد و آنها را به سوی بازیابی نقش واقعی خود به عنوان انسان سازنده واقعیت متحول سازد (حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰: ۳۳) فریره در کتاب «آموزش رسانه‌ای برای آگاهی انتقادی»، معلمان را به عنوان «کارگزاران فرهنگی»، موظف به یاری‌رسانی به شاگردان در جهت گیری انتقادی می‌داند و از آنان می‌خواهد که نه در برابر شاگرد، بلکه در کنار و همراه آنها به درک و تفکر مشغول باشند و پیوسته افکار خود را در ارتباط با افکار شاگردان بازسازی نمایند. از نظر او، لازمه این آموزش کلاس‌های آزاد و عاری از سلطه‌ای است که شاگردان در گفت و گوی با معلم و با یکدیگر در اقدام برای

نقشه مفهومی سواد رسانه‌ای اتحادیه اروپا

این نقشه، در بین مدل‌ها و الگوهای موجود، به واقع، یکی از جامع‌ترین و شفاف‌ترین مدل‌های شماتیک می‌باشد. در طراحی اولیه این مدل، از مدل سواد رسانه‌ای یونسکو نیز الهام گرفته شده است، لازم به ذکر است اتحادیه اروپا از ۲۸ کشور اروپایی تشکیل شده است.



منبع: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf

پیشینه آموزش و پژوهش در زمینه سواد رسانه‌ای

اونتاریای کانادا نخستین جایی است که سواد رسانه‌ای در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است (شیباتا، ۲۰۰۲: ۹۴). اداره آموزش کانادا، برنامه‌های آموزش رسانه‌ای را در سطوح ۷-۱۲ سال و تقریباً به مدت دو دهه وضع کرد (آزادی، ۱۳۸۹، ۵۲؛ به نقل از کیوبی^۱). در آسیا، ژاپن زودتر از بقیه به سراغ آموزش سواد رسانه‌ای رفت. ژاپن، سواد رسانه‌ای را برای بررسی انتقادی فرآورده‌های رسانه‌ای و نقد و تحلیل واقعیت ایجاد شده از سوی رسانه‌ها به کار می‌برد و 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 رسانه‌ها است. (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱: ۱۵۳) فنلاند، آموزش رسانه‌ای را نخست در سال ۱۹۷۰ در برنامه آموزش دوره مقدماتی ارائه کرد. از میانه دهه ۱۹۹۰ به بعد، استرالیا آموزش سواد رسانه‌ای را از مهد کودک تا سال دوازدهم تحصیل اجباری کرده است. این برنامه تحصیلی بر جنبه‌های زیبایی‌شناختی و زبان‌شناختی تأکید دارد (پاتر «ب»، ۱۳۹۱: ۶۰۳؛ به نقل از شاه حسینی، ۱۳۹۲: ۳۳). در انگلستان هم، برنامه آموزش ملی در سال ۱۹۹۰ ایجاد شد که نیازهای آموزشی را درباره رسانه‌ها پوشش می‌داد. کشور بریتانیا در سطحی گسترده در مقام راهنما در توسعه آموزش سواد رسانه‌ای وارد عمل شد (فلسفی، ۱۳۹۳: ۱۵۹).

در پژوهش تقی زاده، در بخش ضرورت‌های ورود آموزش سواد رسانه‌ای به مدارس، بومی‌سازی سواد رسانه‌ای، هوشیار سازی درونی، تقویت تفکر انتقادی و اهمیت نقش رسانه در تربیت نسلی آگاه و شهروندانی کنش‌گر مطرح شده است که با مطالعات کوانیومی (۲۰۰۲) در ژاپن و نصیری و عقیلی (۱۳۹۱) و سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور

(۱۳۸۹) هم‌خوانی دارد (تقی‌زاده و کیا، ۱۳۹۳، ۹۸)

رساله دکتری «جف استوارت شعر»^{۱۱} در دانشگاه کالیفرنیا واقع در لس آنجلس با عنوان «سواد رسانه‌ای انتقادی در دوران ابتدایی، مطالعه موردی درباره ایده‌های معلمان و تجربه آنها در مورد آموزش رسانه‌ای و کودکان خردسال» (۲۰۰۶)؛ در یک مدرسه ابتدایی و مبتنی بر مبانی نظری سواد رسانه‌ای انتقادی انجام شده است. از طریق مصاحبه‌هایی که با معلمان صورت گرفت و نیز بررسی مستندات، در این تحقیق کیفی، تلاقی آموزش رسانه‌ای با فعالیت‌های آموزشی در مدرسه ابتدایی مورد ارزیابی قرار گرفته است. در تمامی تحقیق، رویکرد چند بعدی، جهت بررسی ارتباط‌های درونی نقطه نظرات آموزش انتقادی و مطالعات فرهنگی به کار گرفته شده است (استوارت شعر، ۲۰۰۶، X). نتایج بررسی معلم، (۲۰۰۰)، در ۹۶ مدرسه، با شرکت معلمان سواد رسانه‌ای در آمریکا مشخص کرد معلمان، آموزش سواد رسانه‌ای را در مدارس ابتدایی تا ۸۲ درصد مناسب ارزیابی کرده‌اند (تقی‌زاده و کیا، ۱۳۹۳: ۸۶).

اهداف تحقیق

یکی از شرایط و پیش نیازهای راهبردی لازم در خصوص تحقق و اجرای موفق راهبردها و مأموریت‌های علمی، برقراری «اجماع بین نظرات و دیدگاه‌های نخبگان و مجریان» می‌باشد. در پژوهش حاضر، ابتدا الزامات آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی شناسایی شده، سپس با هدف ضمانت بخشی به اجرای موفق طرح سواد رسانه‌ای در مدارس ابتدایی، وجود تفاوت‌های احتمالی در دیدگاه‌های نخبگان و مجریان نیز مورد بررسی گرفته است.

تحقیق حاضر، به دلیل تلاش در جهت کشف الزامات سواد رسانه‌ای از نوع اکتشافی و به دلیل «مقایسه نظرات نخبگان و مجریان»، از نوع تبیینی

می‌باشد، بنابراین، محققین با در نظر گرفتن اهداف پژوهش، به دنبال کشف پاسخ سؤالات ذیل بوده‌اند:

- الف- چه سرفصل‌هایی برای تألیف (بخشی از) کتاب درسی سواد رسانه‌ای ابتدایی لازم است؟
ب- چه شیوه‌های یاددهی - یادگیری برای آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی لازم است؟
ج- اهداف آموزش رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی چه هستند؟

د- آیا بین نخبگان و مجریان، درخصوص سه بند فوق (میزان اهمیت مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای، هم‌چون سرفصل‌های محتوای آموزشی و پرورشی، روش‌های یاددهی و یادگیری این سرفصل‌ها و اهداف آموزش سواد رسانه‌ای) تفاوت دیدگاه معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

در این تحقیق از تکنیک دلفی استفاده شده است. دلفی روشی است که بر پایه نظرات شهودی متخصصان قرار دارد و در آن یک گروه از متخصصان، پس از ابراز نظرات خود درباره یک مسئله مشخص، به یک اجماع دست می‌یابند (هلمر^{۱۲}؛ نقل شده در لانگ^{۱۳}، ۱۹۹۴؛ پاشایی، ۱۳۸۷: ۲۴). فرضیه اصلی این روش عبارت است از این که متخصصان دارای ایده‌های بهتری نسبت به آنچه در آینده ممکن است اتفاق بیفتد هستند، لذا بر خلاف یک بررسی ساده، روایی و اعتبار این روش بیشتر به خبرگی گروه شرکت‌کننده در مطالعه بر می‌گردد تا تعداد شرکت‌کنندگان (لودویگ^{۱۴}، ۲۰۰۵).

جامعه آماری تحقیق حاضر، شامل دو گروه می‌شود: الف- "نخبگان حوزه‌های «آموزش و پرورش دوره ابتدایی»، «ارتباطات و رسانه» و «فرهنگ» و ب- "مجریان موفق". مجریان موفق، نیز به صورت هدفدار از میان آموزگاران، مدیران، معاونین، کارشناسان موفق و سرآمد دوره ابتدایی شاغل و فعال درمناطق،

ادارات کل و حوزه ستادی انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری در این تحقیق، از نوع نمونه‌گیری هدفدار بوده است. در هر مرحله از مصاحبه و نظرخواهی، فرایند نمونه‌گیری تا آن زمان ادامه پیدا کرده است که به اشباع برسد یعنی دیگر اطلاعات جدیدی به دست نیاید و پاسخ‌ها محتوای تکراری داشته باشند.

یافته‌های تحقیق

به موازات شناسایی الزامات سواد رسانه‌ای (سرفصل‌های آموزشی، روش‌های یاددهی و یادگیری و هم‌چنین تعریف اهداف، بروندها و پیامدهای آموزش رسانه‌ای)، محققین، در پی دریافت نظرات و ارائه طریق نخبگان حوزه‌های تعلیم و تربیت، ارتباطات و فرهنگ، بندهای مجزای چارچوب نظری ترکیبی ذیل را تهیه و تنظیم نموده‌اند.

متناظر با چارچوب‌های نظری ذیل، پرسشنامه‌های ساختارمند اولیه‌ای با راهنمایی و ارائه طریق نخبگان طراحی شده است و سپس، این پرسشنامه از گروه بزرگتری از نخبگان و مجریان مورد نقد و نظرخواهی قرار گرفته است؛ پس از خلاصه‌سازی، طبقه‌بندی، محوربندی و تجزیه و تحلیل نتایج، پرسشنامه ساختارمند اصلی طراحی شده و از صاحب‌نظرانی^{۱۵} که به صورت هدفدار انتخاب شده بودند، مورد نظرخواهی به همراه مصاحبه قرار گرفته است. این فرآیند حلزونی نظرخواهی و مصاحبه، تا مرحله اشباع و کسب اجماع نظرات پیش رفته است. روایی ساختاری و محتوایی^{۱۶} این پرسشنامه ساختارمند اصلی، در پی نظرخواهی از بیش از پانزده نفر از متخصصین اثبات شده است و پایایی آن نیز علاوه بر نظرخواهی از نخبگان، با روش محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۹۱۱) نیز تأیید شده است. بدین ترتیب، ضمن یافتن پاسخ‌های سؤالات ۱-الف، ۱-ب و ۱-ج، پاسخ سؤال ۲ تحقیق (نتایج و یافته‌های مقایسه نظرات دو گروه آگاهی‌دهندگان یعنی نخبگان و

<p>قدرت (دانش قدرت است) شاخص‌ها مسئولیت ارتقا و پیشرفت رسانه‌ای بر عهده خود بودن حساس بودن افراد باید نسبت به تأثیرات رسانه‌ای اعم از مثبت و منفی تسلط داشتن افراد باید بر فعالیت ساخت و کنترل مفهوم (مهارت‌ها و شایستگی‌های فردی) فراگرفتن تعداد قابل توجهی تفسیر به منظور درک افراد دیگر و توانایی برقراری ارتباط با آنان (انطباق مفهوم، فیلترینگ و...) توجه نمودن به انواع ساختارهای دانش (تأثیرات رسانه، محتوای رسانه، صنعت رسانه، جهان واقعی، خویشتن) سواد رسانه‌ای قدرت و اختیار را به فرد می‌دهد تا کنترل را از رسانه‌ها بگیرند و خود به دست بگیرند.</p>	<p>مجریان) نیز کسب شده است که نتایج آن در جدول، در بخش پایانی هر نظریه در قالب جدول یافته‌های آمار توصیفی هر بخش بر اساس اولویت میانگین سرجمع نظرات، به نمایش گذاشته شده است: ۱- نظریه سواد رسانه‌ای شناختی (دابلو جیمز پاتر ۲۰۰۴) ابعاد شناختی احساسی زیبایی شناختی اخلاقی مولفه‌ها مسئولیت تأثیرات تفسیر اهمیت مفهوم به اشتراک گذاشته شده</p>
---	---

جدول ۱ - یافته‌های مربوط به سرفصل‌های محتوای آموزشی مبتنی بر سواد رسانه‌ای شناختی

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	آگاهی دانش آموز نسبت به نوع محتوای پیام (خبر، تبلیغات، سرگرمی...)	۷.۹۵	۲	۱۰	۸.۵۹	۶	۱۰	۸/۱۴
۲	آگاهی دانش آموز نسبت به انواع تأثیرات رسانه‌ای	۸.۱۵	۴	۱۰	۷.۸۶	۵	۱۰	۷/۹۵
۳	اتخاذ موضع فعال از سوی دانش آموز در مواجهه با تأثیرات پیام‌های رسانه‌ای	۸.۰۵	۵	۱۰	۷.۸۶	۵	۱۰	۷/۹۱
۴	آگاهی دانش آموز نسبت به میزان سواد رسانه‌ای خویش	۷.۴۵	۲	۱۰	۸.۱۸	۵	۱۰	۷/۷۸
۵	استفاده دانش آموز از منابع اطلاعاتی « غیر رسانه‌ای » به منظور « شناخت بهتر دنیای واقعی »	۷.۸	۳	۱۰	۷.۶۳	۲	۱۰	۷/۶۸
۶	شناسایی دلیل ارسال پیام ، توسط دانش آموز	۷.۴۵	۳	۱۰	۷.۵۴	۲	۱۰	۷/۴۴
۷	شناسایی اهداف صاحبان رسانه‌ها ، توسط دانش آموز	۷	۱	۱۰	۷.۴	۱	۱۰	۷/۱۹
۸	دانش آموز نسبت به بخش‌های مورد علاقه اش از پیام	۶.۸	۲	۱۰	۷.۳۳	۳	۱۰	۷/۰۶
۹	شناسایی تولید کننده پیام ، توسط دانش آموز	۷.۵	۳	۱۰	۶.۷۲	۲	۱۰	۷
۱۰	شناسایی بخشی از تکنیک های رسانه ای ، توسط دانش آموز	۶.۷۸	۲	۱۰	۷.۰۹	۴	۱۰	۶/۹۳

۲- نظریه سواد رسانه‌ای انتقادی (مرکز سواد رسانه‌ای؛
 الیزابت ثومن ۲۰۰۸)
ابعاد
 مؤلف (ساختارگرایی)
 مخاطب
 محتوا (پیام)

انگیزه (هدف)

شناسایی تکنیک‌ها و تاکتیک‌های رسانه‌ای، شناسایی آنچه از پیام‌ها؛ دیده، شنیده، بوییده، چشیده یا حس می‌شود

مولفه‌ها

دریافتن و آگاهی پیدا کردن نسبت به آنچه خود مخاطب درباره این پیام آن را دوست دارد و آن چه را دوست ندارد

تمام پیام‌های رسانه‌ای ساخته می‌شوند پیام‌های رسانه‌ای با استفاده از زبان خلاق، با قوانین خاص خود ساخته می‌شوند

دریافتن و آگاهی پیدا کردن مخاطب نسبت به نوع حس و علاقه اش درخصوص این پیام و دریافتن این که چطور افراد مختلف این پیام را متفاوت از او تجربه می‌کنند و نوع حس و علاقه شان نسبت به پیام چگونه است

تجربه افراد مختلف از پیامی واحد، متفاوت است رسانه‌ها ارزش‌ها و سبک‌های زندگی را در خود دارند

شاخص‌ها

شناسایی انواع سبک‌های زندگی و ارزش‌ها در پیام شناسایی نکات و موارد حذف شده از پیام شناسایی دلیل ارسال پیام

شناسایی تولید کننده پیام، خود پیام، اجزای پیام، چگونگی کنارهم گذاشته شدن اجزای آن

جدول ۲ - یافته‌های مربوط به سرفصل‌های محتوای آموزشی مبتنی بر سواد رسانه‌ای انتقادی

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	شناسایی سبک‌های زندگی ارائه شده در پیام، توسط دانش آموز	۷.۳۵	۳	۱۰	۷.۹	۲	۱۰	۷/۷۲
۲	آگاهی دانش آموز نسبت به وجود « تفسیرهای مختلف افراد مختلف از یک پیام	۷.۳۹	۲	۱۰	۷.۳۷	۴	۱۰	۷/۳۸
۳	آگاهی دانش آموز نسبت به « طراحی بیشتر پیام‌ها برای کسب سود »	۶.۴۷	۳	۱۰	۷.۵۸	۵	۱۰	۷/۰۴
۴	آگاهی دانش آموز نسبت به « طراحی بیشتر پیام‌ها برای کسب قدرت »	۶.۴۵	۳	۱۰	۷.۱۳	۵	۱۰	۶/۸۲

۳- نظریه امپریالیسم فرهنگی (شیلر ۱۹۷۶)

ابعاد

شبکه‌های رسانه‌ای فراملی و صنایع ارتباطی زیر ساخت و ابزار سلطه‌گری فرهنگی غرب هستند
هژمونی فرهنگی غرب (آمریکا) ناشی از دسترسی جهانی رسانه‌های جمعی آمریکا بر جهان

مؤلفه‌ها

دسترسی جهانی رسانه‌های جمعی آمریکا بر جهان

یکسان سازی

انطباق و سلطه فرهنگی

ایجاد برخی نیازهای نادرست فرهنگی

انتقال فرهنگ، ارزش‌ها و سبک زندگی غرب و

آمریکا

جذب ارزش‌های سیستم سلطه

شاخص‌ها
 فرهنگ، ارزش‌ها، هنجارها و سبک زندگی غرب و آمریکا به کشورهای دیگر منتقل می‌شود. در سایه دسترسی غالب رسانه‌ای غرب و به ویژه آمریکا بر کشورهای جهان، در آن کشورها. برخی نیازهای نادرست فرهنگی ایجاد می‌شود. "یکسان‌سازی فرهنگی" اتفاق می‌افتد. فرهنگ غرب و به ویژه آمریکا بر جهان مسلط می‌شود. جهان‌بینی آمریکایی در سراسر جهان نهادینه می‌شود.

جدول ۳ - یافته‌های مربوط به سرفصل‌های محتوای آموزشی "رسانه‌ای - فرهنگی مبتنی بر نظریه امپریالیسم فرهنگی"

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	آگاهی دانش‌آموز نسبت به «استفاده غرب از فرهنگ به عنوان ابزاری برای دست‌یابی به قدرت برتر جهانی»	۷.۰۵	۲	۱۰	۷.۳۶	۳	۱۰	۷/۳۴
۲	آگاهی دانش‌آموز نسبت به انتقال «سبک زندگی غربی» به کشورهای دیگر، در سایه تسلط رسانه‌ای غرب بر کشورهای جهان	۶.۹۵	۲	۱۰	۷.۰۹	۱	۱۰	۷/۱
۳	آگاهی دانش‌آموز نسبت به ایجاد برخی نیازهای نادرست فرهنگی، در سایه تسلط رسانه‌ای غرب	۶.۶	۱	۱۰	۷.۲۷	۲	۱۰	۷/۰۶

۴- نظریه سواد فرهنگی (کیم پالیستینا^{۱۷} ۲۰۰۹)
شاخص‌ها
ابعاد
 توانایی تحلیل رفتارهای فرهنگ‌های غالب در رابطه با فرهنگ‌های دیگر
 شناسایی تأثیر «جهانی‌سازی» بر فرهنگ‌های محلی
 «صلاحیت فرهنگی»
 توانایی تفکر جدی انتقادی
 اگر لازم باشد، اعمال تغییر در فرهنگ خودی
 بهره‌گیری از مهارت تفکر انتقادی و تفکر خودآگاهانه
 شناسایی تأثیر مشارکت‌های میان فرهنگی بر فرهنگ‌های محلی سراسر دنیا
 محافظت از ارزش‌های فرهنگ خودی
 داشتن بصیرت و هوشیاری مستمر در برابر نفوذ و تأثیرپذیری فرهنگ غرب و به ویژه آمریکا
 بررسی دقیق فرهنگ‌های دیگر به صورت انتقادی و ایده گرفتن از آنان در خصوص پایایی فرهنگی^{۱۸}

مؤلفه‌ها
 هشیاری میان فرهنگی
 هشیاری فرهنگ محلی
 تفکر باخودآگاهانه - انتقادی
 مهارت‌های شخصی در برابر عامل تغییر شدن

جدول ۴ - یافته‌های مربوط به سرفصل‌های منتخب محتوای آموزشی "رسانه‌ای - فرهنگی مبتنی بر نظریه سواد فرهنگی"

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	آگاهی دانش‌آموز نسبت به مؤلفه‌های هویت اسلامی- ایرانی	۷.۸۵	۲	۱۰	۸.۵۴	۴	۱۰	۸/۱۹
۲	هوشیاری مستمر دانش‌آموز در برابر نفوذ فرهنگ غرب	۷.۶۵	۳	۱۰	۸.۰۹	۲	۱۰	۷/۹۳
۳	آگاهی دانش‌آموز نسبت به مؤلفه‌های هویت انقلابی	۷/۸	۱	۱۰	۷/۸۱	۱	۱۰	۷/۸
۴	بررسی انتقادی فرهنگ‌های دیگر به منظور ایده گرفتن از آنها برای دستیابی به خود پایایی	۶.۶۵	۲	۱۰	۷.۵۴	۱	۱۰	۷/۲۳

۵- الگوی فلسفه برای کودکان (متیو لیپمن ۱۹۶۹)

ابعاد

زبان واسطه تحول - تعامل بین زبان و تفکر
 خردمندی یا معقولیت (مربوط به ویژگی‌های فردی)
 دموکراسی (مربوط به ویژگی اجتماعی)
 منطقه مجاور رشد
 میانجی‌گری (به کارگیری ابزار یا علایم فرهنگی برای به وجود آوردن تغییرات کیفی در تفکر)

ابعاد

مؤلفه‌ها
 عقلانیت چون عامل سازمان دهنده
 تفکر خود آگاهانه
 تعلیم و تربیت چون فرآیند پژوهش
 کلاس درس؛ چون اجتماع پژوهشی

مؤلفه‌ها

تعامل زبان و فرهنگ؛ عامل ساخت اشتراکی دانش و تحول در حوزه تقریبی رشد

شاخص‌ها

یادگیری از طریق فرایند گفت و گو و مباحثه
 خودآموزی شناختی کودک
 اجتماع پژوهشی
 اشکال داوری: تشکیل قضاوت، بیان، عمل، احساس

شاخص‌ها

یادگیری بهتر در محیط اجتماعی کلاس درس
 تفکر قوی مستلزم فرایند فراشناختی یا همان تفکر درباره تفکر است.
 گروه‌های کوچک بحث گروهی (بهره‌گیری از روش اجتماع پژوهی یا حلقه‌های کندو کاو)
 انواع تفکر: انتقادی، خلاق، مراقبتی
 مهارت‌های فکر: استدلال‌آوری، تحقیق، مفهوم‌سازی
 کار ذهن: تصمیم‌گیری، بررسی، حفظ، تبیین، درک
 شرایط مؤثر: امیدواری، علاقه، احترام، تشویق
 و- آموزش تفکر مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی (ویگوتسکی، ۱۹۳۴)

روش مسأله محور که دانش آموزان با تقسیم جمعی برای حل مسأله تشکیل می‌شود. مسئولیت درون گروه درکنار استفاده از جستجوی

جدول ۵ - یافته‌های مربوط به استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر «فلسفه برای کودکان لیپمن» و «سازنده گرایی اجتماعی ویگوتسکی»

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه دانش آموزی درباره حقایق از زندگی پس از داستان خوانی	۸.۷	۶	۱۰	۸.۹۰	۷	۱۰	۸/۸
۲	یادگیری بهتر دانش آموزان در «محیط اجتماعی» کلاس درس	۸.۷۵	۵	۱۰	۸.۳۶	۵	۱۰	۸/۵۸
۳	ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه دانش آموزی درباره حقایق از زندگی پس از پخش یک کلیپ کارتونی	۸.۲۵	۴	۱۰	۸.۸۱	۴	۱۰	۸/۵۵
۴	تمرین «تفکر انتقادی» دانش آموزان در حلقه‌ها	۸.۹	۵	۱۰	۸.۱۳	۴	۱۰	۸/۵۵
۵	تمرین «تفکر خلاق» دانش آموزان در حلقه‌ها	۸.۸	۴	۱۰	۸.۲۲	۵	۱۰	۸/۵۵
۶	استفاده از «تشویق» دانش آموزان به عنوان یکی از عوامل مؤثر در یادگیری	۸.۳	۵	۱۰	۸.۳۶	۶	۱۰	۸/۴۵
۷	تمرکز بر «تفکر خودآگاهانه» به عنوان پیش شرط داشتن تفکر قوی» در کلاس	۸.۲۵	۳	۱۰	۸.۳۶	۵	۱۰	۸/۳۶
۸	تمرین «تفکر مراقبتی» دانش آموزان در حلقه‌ها	۸.۵۵	۴	۱۰	۷.۹۵	۱	۱۰	۸/۲۸
۹	ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه دانش آموزی درباره حقایق از زندگی پس از کشیدن یک نقاشی	۷.۶۵	۱	۱۰	۸.۵۴	۶	۱۰	۸/۰۸
۱۰	ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه دانش آموزی درباره حقایق از زندگی پس از شعر خوانی	۷.۹۱	۱	۱۰	۸.۰۸	۵	۱۰	۸
۱۱	ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه دانش آموزی درباره حقایق از زندگی پس از پخش موسیقی	۷.۳۵	۲	۱۰	۸.۲۲	۲	۱۰	۷/۸
۱۲	تشکیل «حلقه‌های کند و کاو» دانش آموزی» در کلاس	۸.۲۵	۳	۱۰	۸.۳۱	۴	۱۰	۷/۴۴

۶- آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر پداگوژی انتقادی

(فریره ۱۹۷۰)

شاخص‌ها

فهمیدن در برابر حفظ کردن

انسان سازی در برابر ماشینی کردن انسان

تعامل با جهان در برابر بودن و سازگاری در جهان

الگوی آموزشی هم سطح در برابر الگوی از بالا به

پایین

معلم و شاگرد هردو یادگیرنده

آموزش به مثابه تمرین آزادی و سلطه ناپذیری

گفتگوی جمعی (جستجوی جمعی اشتراک محور)

انتقادی، در خصوص یک موضوع واحد به منظور یافتن

راه حل برای مسئله

آموزش رهایی‌بخش مبتنی بر آگاهی انتقادی و کنش

فرهنگی

زیان به مثابه عامل کنش فرهنگی

ابعاد

پرورش آگاهی انتقادی (ظلم و ستم ناپذیری)

آموزش مبتنی بر هشیارسازی

دیالوگ؛ به مثابه بازشناسی انتقادی مسئله در مشارکت

با دیگران

مؤلفه‌ها

اهداف تربیتی (آگاهی انتقادی)

روش آموزشی (طرح مسئله گفت و گو محور)

نقش مشارکتی (تعاملی) معلم و دانش آموز

محتوای آموزشی (مباحث فرهنگی، اجتماعی)

ارزشیابی آموزشی (خودارزیابی)

جدول ۶ - یافته‌های مربوط به استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر پداگوژی انتقادی فریره

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	استفاده از شیوه « فهمیدن » به جای « حفظ کردن » در کلاس	۹.۵۵	۸	۱۰	۹.۵	۸	۱۰	۹/۵۶
۲	اتخاذ رویکرد «انسان‌سازی» در برابر «ماشینی کردن انسان» در کلاس	۸.۷۵	۵	۱۰	۸.۵	۴	۱۰	۸/۷۱
۳	به کارگیری اصل «معلم و شاگرد؛ هردو یادگیرنده»	۸.۸۵	۴	۱۰	۸.۵	۶	۱۰	۸/۶۷
۴	نگاه به آموزش (سواد رسانه‌ای) به مثابه «تمرین سلطه‌ناپذیری»	۷.۶۵	۳	۱۰	۷.۴	۱	۱۰	۷/۵۸

۷- اهداف آموزش رسانه‌ای

۸- اهداف جامع آموزشی و پرورشی

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

هرچند بخش بنیادین تحقیق حاضر از نوع اکتشافی بوده است و ابتدا باید الزامات آموزش سواد رسانه‌ای شناخته می‌شدند، اما هدف نهایی تحقیق، مقایسه نظران

نخبگان و مجریان در خصوص این الزامات بوده است، که مطابق یافته‌های تحقیق مبتنی بر آمار استنباطی، تنها وجود تفاوت معنادار در دیدگاه بین نخبگان و مجریان در پاسخ به گویه‌های شماره یک (تفکر انتقادی؛ یکی از مؤلفه‌های اصلی در کسب سواد رسانه‌ای) و شماره ده (موافقت با قرار گرفتن « مهارت‌های تکنیکی» به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی «مهارت‌های ارتباطی»

لازم برای کسب سواد رسانه‌ای) در پرسشنامه ثابت شد؛ به نحوی که در ذیل مشاهده می‌فرمایید:

جدول ۷ - یافته‌های مربوط به توانایی‌های شخصی و مهارت‌های ارتباطی؛ برگرفته از نقشه مفهومی سواد رسانه‌ای اتحادیه اروپا (اهداف اولیه‌ای که در سایه کسب سواد رسانه‌ای در دانش آموز ایجاد می‌شوند)

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	انتخاب آگاهانه	۸.۱	۲	۱۰	۸.۴۵	۵	۱۰	۸/۳۸
۲	تجزیه و تحلیل	۸.۳۵	۵	۱۰	۸.۲۲	۵	۱۰	۸/۲۹
۳	تفکر انتقادی	۸.۸۵	۶	۱۰	۷.۵۴	۴	۱۰	۸/۲۱
۴	حل مسائل	۸.۱	۳	۱۰	۸.۴۵	۵	۱۰	۸/۲۱
۵	مهارت‌های تکنیکی ^{۱۹}	۷.۴	۴	۱۰	۸.۶۸	۵	۱۰	۸/۱۷
۶	ارزشیابی	۸.۱	۴	۱۰	۷.۸۱	۵	۱۰	۸/۰۶
۷	مهارت‌های نشانه شناختی ^{۲۰}	۷.۷۵	۴	۱۰	۸.۲۲	۵	۱۰	۸/۰۲
۸	مهارت‌های فرهنگ شناختی ^{۲۱}	۷.۹۵	۳	۱۰	۷.۸۳	۴	۱۰	۸
۹	دسترسی	۷.۳	۲	۱۰	۸.۰۴	۴	۱۰	۷/۸۲
۱۰	استقلال شخصی	۷.۸	۲	۱۰	۷.۸۶	۵	۱۰	۷/۸

جدول ۸ - یافته‌های مربوط به اهداف دیگری که در سایه آموزش سواد رسانه‌ای (با رویکرد فرهنگی) کسب می‌شوند

ردیف	مفهوم	مجریان			نخبگان			سرجمع میانگین
		میانگین	حداقل	حداکثر	میانگین	حداقل	حداکثر	
۱	توانمندسازی دانش آموز در زمینه محافظت از باورهای اسلامی-ایرانی خود	۸.۳۵	۱	۱۰	۸.۶۸	۷	۱۰	۸/۶۵
۲	توانمندسازی دانش آموز در زمینه محافظت از ارزش‌های اسلامی-ایرانی خود	۸.۳۵	۱	۱۰	۸.۴۵	۶	۱۰	۸/۴۷
۳	تربیت دانش آموز در جهت رسیدن به «استقلال انتقادی» در حوزه مصرف رسانه‌ای	۷.۹۵	۳	۱۰	۷.۴۵	۱	۱۰	۷/۸۴
۴	کمک به دانش آموز در جهت اتخاذ «رژیم مصرف رسانه‌ای» انتقادی	۷.۸	۴	۱۰	۷.۴	۲	۱۰	۷/۷۱
۵	توانمندسازی دانش آموز در زمینه شناخت مصادیق فرهنگی ^{۲۲}	۷.۲	۱	۱۰	۷.۵۹	۵	۱۰	۷/۵۸

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
The distribution of Q ₁ is the same across categories of ExpertType.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.۰۴۱	Reject the null hypothesis
Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
The distribution of Q ₁₀ is the same across categories of ExpertType.	Independent-Samples Mann-Whitney U	.۰۲۲	Reject the null hypothesis

با توجه به این که مشاهدات دارای توزیع نرمال نیستند، از آزمون‌های ناپارامتریک برای مقایسه‌ها استفاده می‌شود. در این بخش هم برای بررسی وجود اختلاف بین دیدگاه افراد نخبه و مجریان موفق، در پاسخ‌گویی به کلیه سؤالات، از آزمون «Mann-Whitney U Test» استفاده شده است. همان‌طور که در جداول آزمون فوق پیداست؛ در سطح معنی‌داری پنج درصد (۰/۰۵)؛ فرض صفرآزمون رد می‌شود و مقادیر ۰/۰۴۱ برای سؤال شماره یک و ۰/۰۴۴ برای سؤال شماره ده، نتیجه گرفته می‌شود بین نظرات نخبگان و مجریان تفاوت معنادار در پاسخ‌گویی به سؤالات شماره یک و ده وجود دارد. به نحوی که نخبگان دیدگاه موافق‌تری نسبت به «تفکر انتقادی» کودکان دانش آموز دوره ابتدایی دارند و مجریان هم در مقابل نسبت به در نظر گرفتن مؤلفه «مهارت‌های تکنیکی» به عنوان یکی از مهارت‌های فردی ارتباطاتی دیدگاه موافق‌تری دارند. با عنایت به این که مهارت‌های تکنیکی، نیازمند قوه خلاقیت فردی می‌باشد و در سنین کودکی هم، قوه خلاقیت، شکوفاتر و فعال‌تر می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که با توجه به این که مجریان تجربه مستمر رویارویی مستقیم با دنیای ذهنی، واقعی و عملی این قشر از دانش‌آموزان را دارند، به قابلیت‌ها و استعداد‌های بالقوه و بالفعل شگرف کودکان در این زمینه باور بیشتری دارند و هم‌چنین با توجه به این که نخبگان «اهمیت پرداختن به تفکر انتقادی» را به عنوان «کلیدی طلایی» برای دستیابی به سواد رسانه‌ای می‌شناسند؛ طبیعتاً با نگاهی تخصصی‌تر، میزان موافقت بالاتری نسبت به مجریان در این زمینه دارند. البته از نتایج بسیار قابل توجه دیگر نیز می‌توان به عدم وجود تفاوت معنادار بین دیدگاه نخبگان و مجریان در بیش از پنجاه گویه دیگر اشاره نمود، که این واقعیت، می‌تواند با فرضیاتی هم‌چون گزاره‌های ذیل، تفسیر گردد:

- مجریان آموزش و پرورش (مدیران، آموزگاران و کارشناسان دوره ابتدایی مرتبط حوزه اداری و ستادی) به سطح بالایی از بینش و نگرش و قوه تشخیص قابل قبولی دست یافته‌اند و در نتیجه کاهش این تفاوت نظر، در غالب موارد، تفاوت دیدگاه بین این دو گروه مشاهده نشده است.

- از نگاه نخبگان و غیرنخبگان، مصرف بی حساب و کتاب کودکان از محتواهای رسانه‌ای نوین، به یک مسئله‌ای عمومی درمیان دانش‌آموزان ابتدایی مبدل شده است و همگان پرداختن به آموزش رسانه‌ای با رویکرد فرهنگی - تربیتی را به عنوان یک نیاز واقعی تشخیص داده‌اند. به عبارت دیگر، نخبگان و غیرنخبگان در لزوم پیاده‌سازی آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس ابتدایی و الزامات پیاده‌سازی آن، اشتراک نظر دارند.

ارزیابی تحصیلی و عملکردی دانش‌آموزان را هم می‌توان با دریافت بازخورد و "بررسی تحقق توانمندی‌های شخصی و مهارت‌های فردی، «در موقعیت»، به خوبی انجام داد.

بدین ترتیب، «آموزش و پرورش رسانه‌ای»^{۳۳} به دانش‌آموزان ابتدایی، با هدف کسب «سواد رسانه‌ای» و با نگاه معرفتی و رویکرد فرهنگی - تربیتی، برگرفته از قوه تفکر شکوفا شده و پرورش یافته، به منظور استفاده هوشمندانه، آگاهانه و انتقادی از سفره پهن رسانه‌ای نوین، مورد تأیید و اجماع نخبگان و مجریان واقع شده است و امروزه به یکی از اصلی‌ترین نیازهای فرهنگی و تربیتی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شناخته می‌شود.

در این شرایط و پس از شناسایی نمودن الزامات آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان دوره ابتدایی و کسب اتفاق نظر بین نخبگان و مجریان، آنچه قابل توجه به نظر می‌رسد، این است که پیش نیاز لازم برای اجرا و پیاده‌سازی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی با هدف کمک به اصلاح الگوی مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان و حفظ و تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان

تقی‌زاد، عباس و علی اصغر کیا (۱۳۹۳). نیازسنجی برنامه آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس، نشریه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، سال پانزدهم، شماره بیست و ششم، تابستان ۱۳۹۲.

جهانی، جعفر (۱۳۸۱). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتئو لیمن» در فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س)، سال دوازدهم، شماره ۴۲، تابستان ۱۳۸۱.

حاج حسینی، منصوره و گلنار مهران (۱۳۹۰). ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفتگو؛ پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۲)، ۳۸-۲۱.

شاه‌حسینی، وحیده (۱۳۹۲). نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام، پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی‌ارشد در رشته علوم ارتباطات اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علوم و تحقیقات.

رشتچی، مژگان (۱۳۸۹). تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال اول، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۸۹، ۳-۲۰، بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان.

شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹). فلسفه برای کودکان را چگونه معرفی کنیم؟، اطلاعات حکمت و معرفت، دوره ۵، شماره ۳.

کیوانفر، ارشیا و مژگان رشتچی (۱۳۸۸). مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان؛ فصلنامه فرهنگ، شماره ۶۹، صص ۵۸-۳۹.

فلسفی، سید غلامرضا (۱۳۹۳). رویکردی تطبیقی به سواد رسانه‌ای در کشورهای توسعه یافته، نشریه مطالعات رسانه‌ای، سال نهم، شماره بیست و چهارم، بهار ۱۳۹۳.

اولین مقطع نظام آموزش رسمی کشور فراهم شده است و روا نیست دیگر، بیش از این فرصت آموزش رسانه‌ای به کودکان از دست برود. پیشنهاد می‌شود در جهت تضمین کیفیت اجرای طرح، پژوهشی در جهت طراحی و تدوین محتوای کتاب راهنمای معلم و همچنین پژوهشی دیگر به منظور تعریف محتوا و سرفصل‌های آموزشی لازم جهت توانمندسازی و به روز آوری دانش معلمان درس سواد رسانه‌ای انجام گیرد.

منابع:

فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز، رسش.

آزادی، پیام (۱۳۸۹). سواد رسانه‌ای شناختی، ضرورت توسعه آموزش‌های عمومی رهبران افکار، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

بورن، ا (۱۳۷۹). بُعد فرهنگی ارتباطات برای توسعه، مترجم، مهرسیما فلسفی، تهران، انتشارات: مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌های صدا و سیما.

پاتر، دبلیو جیمز «الف» (۱۳۹۱). بازشناسی رسانه‌های جمعی با رویکرد سواد رسانه‌ای. ترجمه امیر یزدیان، پیام آزادی و منادعلی، قم: مرکز پژوهش‌های صدا و سیما.

پاتر، دبلیو جیمز «ب» (۱۳۹۱). نظریه سواد رسانه‌ای رهیافتی شناختی، ترجمه ناصر اسدی، محمد سلطانی فر و شهناز هاشمی، تهران، انتشارات: سیمای شرق.

پاشایی‌زاد، حسین (۱۳۸۷). نگاهی اجمالی به روش دلفی، در نشریه: پیک نور، تابستان ۱۳۸۷، دوره ۶، شماره ۲ (کتابداری و اطلاع‌رسانی).

Polistina, Kim (2009). Award Leader - Outdoor Learning University of Glamorgan, CULTURAL LITERACY, Understanding and respect for the cultural aspects of sustainability available at: http://arts.brighton.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0006/5982/Cultural-Literacy.pdf

Schiller, H (1976). "Communication and Cultura Domination", New York 'International Arts and Sciences Press.

Sharp, Ann M (2007). Education of The Emotions in the Classroom community of inquiry. *Gifted Education International*. 22(2/3): 248-257.

Shibata, Kuniomi (2002), Analysis of "Critical "Approach in Media Literacy ' Comparative Study between Japan and Canada, *Kelo Communication Review.No.24*.

Aviva Silver, (2008). Head of Unit «Media Programme and Media Literacy», A European Approach to Media Literacy: Moving toward an Inclusive Knowledge Society, DG Information Society and Media, European Commission, www.ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy

Stuart Share, Jeff. (2006). Critical Media Liteacy in Elementary, A Case Study of Teacher's Ideas and Experiences with Media Education and Young Childeren. Doctor of philosophy in Education University of California, Los Angeles.

Thoman, Elizabeth & Tessa Jolls. (2003), Literacy for the 21st Century, An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education Critical Thinking, Creative Communication, © 2003 Center for Media Literacy, www.medialit.org.

Tomlinson, J. (1991). Cultural Imperialism: A Critical Introduction, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

منطقی، مرتضی (۱۳۹۲). بررسی روند تحولی چگونگی کاربری از تلفن همراه در دانش‌آموزان دبستانی، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره اول، پاییز ۱۳۹۲، صص ۶۲-۴۱.

نصیری، بهاره و وحید عقیلی (۱۳۹۱). بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن: نوآوری‌های آموزشی، سال یازدهم، شماره ۱۶۰: ۱۴۱-۱۳۷.

هدایتی، مهرانوش (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری، دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دوم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صص ۱۰۹-۱۳۴.

ستاری، علی (۱۳۹۱). فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه قم، سال چهاردهم، شماره اول، پیاپی ۵۳، بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش متیو لیپمن.

Lipman, Mattew (1988). "Critical Thinking: What can it be?" *Educational Leadership*, 46(1): 38-43.

Lipman, M.(1991). *Thinking in Education*, Cambridge University Press .

Ludwig, Logan (2005). Library as place: results of a Delphi study *J Med Assoc* 93(3) july, [Online] Available: www.Pubmedcentral.nih.gov /articlerender.fcgi?artid=1175798;

یادداشت‌ها

^۱ یادآور می‌شود تاکنون هیچ فن‌آوری در طول تاریخ بشر به شدت تلفن همراه فراگیر نشده است. بلینا و میسونی^۱ (۲۰۰۹) گزارش می‌دهند طی یک مقطع ده سال تا سال ۲۰۰۸، افزایش تلفن همراه، سه برابر سریع‌تر از سیستم‌های مخابراتی دیگر، مانند تلفن ثابت و اینترنت، بوده است. (منطقی، ۱۳۹۲)

^۲ رییس برنامه رسانه و سواد رسانه‌ای کمیسیون اتحادیه اروپا

^۳ Tomlinson

^۴ Sharp

^۵ reflective thinking

^۶ Education as inquiry

^۷ Community of inquiry

^۸ Cultural workers

^۹ Shibata

^{۱۰} Kubey

^{۱۱} Stuart Share, Jeff.

^{۱۲} Helmer

^{۱۳} Long

^{۱۴} Ludwig

^{۱۵} نخبگان و مجریانی که جمعاً پنجاه نفر از نخبگان و مجریان

^{۱۶} construct validity & content validity

^{۱۷} Kim Polistina

^{۱۸} cultural sustainability

^{۱۹} مهارت‌های تکنیکی: مهارت‌های عملیاتی مورد نیاز برای استفاده مؤثر و صحیح از ابزارهای رسانه‌ای

^{۲۰} مهارت‌های نشانه‌شناختی: مهارت‌های فردی که به دنبال فراگیری و به کارگیری علم نشانه‌شناسی حاصل می‌شود.

علم نشانه‌شناسی: پژوهش نظام مند از علائم و فرایندهایی که تولید مفهوم می‌کند. ارتباطات همیشه فرآیندی نشانه‌شناسانه بوده است که به بررسی ارسال علائم از فرستنده در طبیعت می‌پردازد که ارائه‌کننده مفهوم به گیرنده ای است که آن را درک کرده و تفسیر می‌کند.

^{۲۱} مهارت فرهنگ‌شناختی: مهارت‌هایی‌هایی که به دنبال کسب دانش فرهنگی حاصل می‌شوند. دانش آموز، پس از گذراندن کلاس‌هایی با «محتوای با سرفصل رسانه‌ای-فرهنگی» می‌تواند مصادیقی از تفاوت‌های موجود در بین فرهنگ‌هایی همچون فرهنگ اسلامی-ایرانی و فرهنگ غرب را تشخیص دهد.

^{۲۲} مصادیق فرهنگی: مقولاتی همچون؛ " شیوه تفریح"، "روش‌های گذران اوقات فراغت"، «نوع و سبک لباس پوشیدن»

^{۲۳} Media Education