

طراحی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه دوره ابتدایی*

© رضا رحیمی^۱ © دکتر محمد سلطانی‌فر^۲ © دکتر افسانه زمانی‌مقدم^۳ © دکتر فاطمه عزیزآبادی فراهانی^۴ © دکتر بهاره نصیری^۵

چکیده:

این پژوهش، با هدف کمک به اصلاح الگوی مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان و ارائه یافته‌ها به وزارت آموزش و پرورش برای بهره‌گیری در فرایند بازتولید کتابهای درسی انجام شده است. روش پژوهش، کیفی بوده و گردآوری اطلاعات با روش مصاحبه عمیق انجام شده است. مصاحبه‌شوندگان از میان نخبگان صاحب‌نظر در سه حوزه فرهنگ، ارتباطات و آموزش و پرورش با روش نمونه‌گیری هدفدار انتخاب شده‌اند. فرایند تجزیه و تحلیل اطلاعات، با بهره‌گیری از شیوه‌های موجود در نظریه زمینه‌مبنا انجام شده است. یافته‌های پژوهش در قالب مدلی مبتنی بر برنامه درسی ارائه شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که در بخش روشهای یاددهی-یادگیری ریزمؤلفه‌هایی همچون یادگیری در محیط اجتماعی آموزشی و پرورشی و تمرین انواع تفکر (انتقادی، خلاق و مراقبتی) با تمرکز بر تفکر خودآگاهانه، به‌دست آمده است. در بخش سرفصلهای محتوای درسی، ریزمؤلفه‌هایی همچون مهارت تشخیص تأثیرات محتواهای رسانه‌ای و اتخاذ موضع فعال در برابر رسانه‌ها و آگاهی نسبت به مؤلفه‌های هویت اسلامی-ایرانی نتیجه‌گیری شده است. در بخش اهداف نیز تواناییهای شخصی همچون انتخاب آگاهانه و تفکر انتقادی و نیز مهارتهای ارتباطی همچون نشانه‌شناختی و فرهنگ‌شناختی در کنار قابلیت‌هایی همچون توانایی محافظت از باورهای اسلامی-ایرانی و توانایی شناخت و بررسی مصادیق فرهنگی به‌دست آمده است. در مرحله ارزشیابی نیز میزان دستیابی به تواناییهای شخصی و مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان در موقعیت مورد آزمون قرار گرفته می‌شود.

کلیدواژگان: سواد رسانه‌ای شناختی، سواد رسانه‌ای انتقادی، تفکر انتقادی، مهارتهای ارتباطی، برنامه درسی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۷/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۸/۲۲

* این مقاله، مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران. skyblue1391@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم ارتباطات اجتماعی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران. m-soltanifar@srbiau.ac.ir
۳. دانشیار گروه حسابداری، مدیریت مالی و مهندسی مالی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران. a.zamanimoghadam@srbiau.ac.ir
۴. دانشیار گروه مدیریت فرهنگی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران. f-azizabadi@srbiau.ac.ir
۵. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پژوهشکده مطالعات اجتماعی، گروه پژوهشی مطالعات زنان. bn.nasiri@gmail.com

■ مقدمه و بیان مسأله

از آنجا که نسل امروز دنیای بدون فناوری و ارتباطات را تجربه نکرده‌اند، به‌طور مادرزادی دیجیتالی‌اند (پرنسکی^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از مطهری‌نژاد و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۷). حال که با ظهور فناوریهای نوین، جهان پهناور به عرصه آموزش تبدیل شده است، چگونه می‌توان زمینه‌های لازم شناختی و انگیزشی را در دانش‌آموزان ایجاد کرد تا به‌صورت خودانگیخته نسبت به محتوای رسانه‌ها واکنش نشان دهند؟ یکی از مهم‌ترین راههای دستیابی به این هدف، ترویج اندیشیدن و اندیشه‌ورزی در مدارس با بهره‌گیری از آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان است (سلطانی‌فر، ۱۳۸۵؛ به نقل از دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱). در سطح جهان، ما به‌طور روزافزونی شاهد ارتباطات پیچیده و حذف فاصله‌هائیم. در این دوران، مربی احساس می‌کند که دانش‌آموز در اختیار او نیست. فرهنگهای دیگر چگونه و از کجا در قرنطینه‌های ما رسوخ می‌کنند؟ این از ویژگیهای دوران ارتباطات است که به شدت در حال گسترش است و ما خواه‌ناخواه، در معرض آن قرار داریم. هنگامی که ذهن فرد، انتخاب و طرد را آموخته و معیارها را به‌دست آورده باشد، سالم می‌ماند و قرنطینه هم لازم ندارد (باقری، ۱۳۸۰). باکینگهام^۲ (۲۰۱۳) به دو دیدگاه متعارض درباره تأثیر رسانه بر کودکان اشاره کرده است: نخست دیدگاه منفی مبنی بر اینکه رسانه‌های الکترونیک منجر به آن چیزی می‌شوند که به‌عنوان مرگ کودکی نامیده می‌شود، به این معنی که این رسانه‌ها منجر به آسیب‌پذیری کودکان، تحلیل بردن فردیت آنها و تباه کردن معصومیت آنها می‌شوند. در مقابل دیدگاه مثبت نشان می‌دهد رسانه‌های نوین کودکان را به شکل قدرتمندی به سواد رسانه‌ای مجهز کرده و فرصتهای جدیدی برای خلاقیت، فراغت و خودشکوفایی کودکان فراهم می‌کنند (جنادله و رهنما، ۱۳۹۷). مطابق نظریه پاتر^۳، تمرکز سواد رسانه‌ای بیشتر روی کمک به کودکان است (پاتر، ۱۳۹۱). این در حالی است که مرکز سواد رسانه‌ای آمریکا^۴ نیز زمان شروع آموزش سواد رسانه‌ای با رویکرد انتقادی را از دوره کودکی لازم می‌داند (تومان و جولز^۵، ۲۰۰۳).

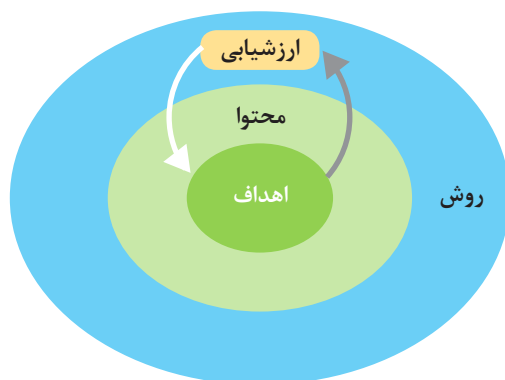
دنیایی که ما امروز در آن زندگی می‌کنیم، با دنیایی که بیشتر ما از دوران کودکی مان به یاد می‌آوریم، بسیار تفاوت دارد. قرن بیست و یک، دنیایی اشباع شده از رسانه، وابسته به فناوری و در جهانی مرتبط به هم است. به‌منظور دستیابی به ارتقا و پیشرفت دموکراسی مشارکت‌جوی پویا و پرانرژی، نیاز به آن است که متخصصان حوزه آموزش و پرورش، گفتمان موجود را از صحنه بحث در زمینه اینکه آیا آموزش سواد رسانه‌ای لازم است یا خیر، تغییر دهند و به‌جای آن انرژی و منابع را روی اکتشاف بهترین راههای اجرای آن متمرکز نمایند (کلنر و شر^۶، ۲۰۰۷). با وجود این، به‌ضرورت و اهمیت موضوع آموزش سواد رسانه‌ای تاکنون آن‌طور که باید

1. Prensky
2. Buckingham
3. Potter
4. Center for Media Literacy
5. Thoman & Jolls
6. Kellner & Share

و شاید در کشور ما توجه نشده است و مشخص نیست چه زمانی آموزش سواد رسانه‌ای به خصوص برای کودکان در سطح گسترده و عمومی آغاز می‌شود (دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱). در شرایط موجود، لازم به نظر می‌رسد که به آموزش سواد رسانه‌ای در پایه دهم^۱ اکتفا نشود و آموزش رسمی سواد رسانه‌ای از دوره ابتدایی آغاز شود، اما با کدام برنامه درسی، چه نوع محتوای آموزشی، با کدام روش یاددهی و یادگیری و با چه اهداف آموزشی و پرورشی این کار انجام شود؟ در پژوهش حاضر، پژوهشگران در پی یافتن پاسخ این پرسشها بوده‌اند.

طراحی برنامه درسی سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی

در این پژوهش در نظر بوده است یافته‌های پژوهش به دفتر تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش ارائه شود، بنابراین در آن جایگاه عناصر موجود در یک برنامه درسی، تعریف و ارائه شده است. رایج‌ترین دیدگاه در زمینه عناصر یا اجزای برنامه درسی، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را در بردارندهٔ تصمیم در خصوص چهار عنصر اهداف، محتوا، روش (یاددهی - یادگیری) و ارزشیابی قلمداد می‌کند (گودلاد^۲، ۱۹۸۵؛ به نقل از مهرمحمودی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۲). هرچند نتایج ارزشیابی می‌تواند میزان کارایی و اثربخشی فرایند تدریس را نشان دهد، اما در مسیر طراحی مدل - با فرض اولیه اعمال ارزشیابی ترکیبی مستمر و پایانی (مستمر؛ در طول دوره آموزش و پایانی؛ بررسی میزان تحقق‌پذیری اهداف رفتاری دانش‌آموز در موقعیت در پایان دوره)، دربارهٔ این عنصر برنامه درسی (ارزشیابی) و چگونگی انجام دادن آن، نیاز به بررسی پژوهشی خاصی تشخیص داده نشده است. در عوض، کشف و ارائه ریزمؤلفه‌های سه عنصر محتوا، روش و اهداف آموزشی و پرورشی سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان دوره ابتدایی، اجزای سه‌گانه اهداف پژوهش را تشکیل داده است که کلیات و عناوین این مفاهیم، در مدل مفهومی مبتنی بر برنامه درسی نمایش داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی مبتنی بر برنامه درسی

۱. اشاره به کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم

لذا با هدف دستیابی به ریزمؤلفه‌های عناصر تشکیل‌دهنده مدل مفهومی فوق، سؤالات تحقیق به صورت ذیل تعریف شده است:

۱. روش یاددهی - یادگیری ویژه آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان دوره ابتدایی چه مؤلفه‌هایی دارد؟
۲. چه سرفصل‌هایی برای تدوین محتوای آموزشی سواد رسانه‌ای ویژه دانش‌آموزان دوره ابتدایی لازم است؟
۳. اهداف آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان دوره ابتدایی کدام اند؟

■ ادبیات نظری

رسانه دروازه‌ای است که از طریق آن فرهنگ به افراد منتقل می‌شود، اگرچه محتوای رسانه نیز خود یک عنصر فرهنگی به شمار می‌آید (کارلسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). مدل سواد رسانه‌ای کودکان باید تمام مؤلفه‌های فرهنگی را در بر داشته باشد (ماریانی^۲، ۲۰۱۴). در این پژوهش، اساساً مقوله سواد رسانه‌ای با رویکرد فرهنگی مورد بررسی قرار گرفته است. از این رو در ادامه، به دو نظریه سواد رسانه‌ای که آموزش رسانه‌ای را از دوران کودکی مناسب می‌دانند، یک نظریه فرهنگی، یک نظریه ارتباطات و چند نظریه مرتبط با آموزش تفکر به کودکان پرداخته می‌شود.

● سواد رسانه‌ای

در این پژوهش تعریف اتحادیه اروپا از سواد رسانه‌ای به منزله تعریف عملیاتی در نظر گرفته شده است: «توانایی دسترسی به رسانه‌ها، درک و ارزشیابی انتقادی محتوای رسانه‌ای و برقراری ارتباطات در زمینه‌ها و موقعیتهای متنوع». در ضمن، سواد رسانه‌ای به همه انواع رسانه‌ها از جمله تلویزیون، رادیو، موسیقی ضبط‌شده، رسانه مکتوب، اینترنت و همه انواع محتوای رسانه‌ای در ساختارهای متنوع همچون تصویر، صدا، فیلم، انیمیشن، بازیهای رایانه‌ای، شبکه‌های اجتماعی و ... و دیگر فناوریهای نوین دلالت می‌کند (سیلور^۳، ۲۰۰۹: ۱۲).

● سواد رسانه‌ای با رویکرد انتقادی

مرکز سواد رسانه‌ای پنج مفهوم اصلی که جایگاهی مهم در عرصه سواد رسانه‌ای انتقادی دارد را با سؤالات و اصول زیر معرفی کرده است که یک فرد باسواد (رسانه‌ای) لازم است آنها را بداند:

۱. مؤلف (ساختارگرایی): چه کسی این پیام را تولید کرده است؟ (اصل شماره یک: تمام پیامهای رسانه‌ای ساخته می‌شوند)

1. Carlsson
2. Maryani
3. Silver

۲. **شکل (مهارتها و تولید):** برای جلب توجه من از چه روشهای خلاقانه ای استفاده شده است؟
(اصل شماره دو: تمام پیامهای رسانه‌ای با استفاده از خلاقیت و قواعدی ساخته می‌شوند)
۳. **مخاطب:** چطور ممکن است افراد گوناگون درکی متفاوت از یک پیام داشته باشند؟ (اصل شماره سه: تجربه افراد گوناگون از پیامی واحد متفاوت است)
۴. **محتوا (یا پیام):** چه ارزشها، سبکهای زندگی و دیدگاههایی در این پیام، بازنمایی شده یا از آن حذف شده است؟ (اصل شماره چهار: رسانه‌ها ارزش و دیدگاههایی را در بردارند)
۵. **انگیزه (یا هدف):** این پیام به چه منظوری ارسال شده است؟ (اصل شماره پنج: اکثر پیامهای رسانه‌ای به منظور کسب قدرت یا سودآوری اقتصادی سازماندهی شده‌اند (تومان و جولد، ۲۰۰۳).

● سواد رسانه‌ای شناختی

پاتر (۲۰۰۴) سواد رسانه‌ای شناختی را با ارائه شش قاعده کلی بیان کرده است که اعتقادات و باورهای بنیادین هستند. در اولین قاعده یا قاعده کلی مسئولیت، اعتقاد بر این است که مسئولیت ارتقا و پیشبرد سواد رسانه‌ای در خود فرد نهفته است و تا زمانی که شخص مسئولیت میزان سواد خودش را نپذیرد، انگیزه‌ای برای تغییر وجود نخواهد داشت. بر اساس دومین قاعده یا قاعده کلی تأثیرات، افراد باید نسبت به حوزه تأثیرات رسانه‌ای اعم از مثبت و منفی حساس باشند. قاعده سوم یا قاعده کلی تفسیر، افراد را مفسر می‌داند و بر این عقیده است که افراد بایستی بر فعالیت ساخت معنا مسلط باشند و بر آن کنترل داشته باشند. چهارمین قاعده یا قاعده کلی اهمیت معنای به اشتراک گذاشته شده بیان می‌کند که افراد باید تعداد قابل توجهی تفسیر خارج از خودشان را فرا بگیرند، به‌طوری که بتوانند سایر افراد را درک کنند و از نمادهای رایج برای برقراری ارتباط با آنها استفاده کنند. بر اساس پنجمین قاعده یا قاعده کلی قدرت، دانش قدرت است. اگر قرار است افراد بر ساخت معنی‌شان کنترل و تسلط داشته باشند، نیازمند انواع خاصی از دانش هستند. بدون این دانش، آنها توانایی ایجاد تغییرات اساسی در جهت مثبت را نخواهند داشت. افراد باید بدانند چه ساختارهای دانشی به آنها کمک بسیار می‌کنند و چگونه باید از آن ساختارهای دانش بهره‌گیرند. در ششمین قاعده یا قاعده کلی هدف، هدف سواد رسانه‌ای تجهیز افراد برای انتقال کنترل از سوی رسانه‌ها به سمت خودشان است. سواد رسانه‌ای قدرت و اختیار را به فرد می‌دهد و بیان می‌دارد که افراد اگر نتوانند بر ساخت معنا کنترل داشته باشند، رسانه‌ها این کار را انجام خواهند داد (آزادی، ۱۳۸۹؛ به نقل از شاه‌حسینی، ۱۳۹۲).

پاتر همچنین معتقد است که سواد رسانه‌ای دارای چهار بعد شناختی، احساسی، زیبایی شناختی و اخلاقی است. بعد شناختی مربوط می‌شود به دانش و اطلاعات قبلی مخاطبان نسبت به محتوای پیامی که از یک رسانه خاص انتقال داده می‌شود. این اطلاعات در مغز مستقرند. بعد احساسی، به میزان پیامدهای احساسی مثبت یا منفی گفته می‌شود که مخاطبان نسبت به محتوای پیام رسانه‌ای خاص

قائل اند. به بیان ساده‌تر، حوزه اساسی سواد رسانه‌ای حاوی اطلاعاتی است که احساساتی همچون عشق، نفرت، خشم، شادی، ناامیدی، سردرگمی و تردید را ایجاد و برانگیخته می‌کنند. بعد زیبایی‌شناختی حاوی اطلاعاتی درباره روش و چگونگی تولید پیام است. این اطلاعات بنیانی زمینه لازم را برای مخاطبان به‌منظور قضاوت درباره نویسندگان، بازیگران و طراحان باتوجه به اینکه پیام از چه رسانه‌ای انتقال داده می‌شود، فراهم می‌کند. بعد اخلاقی هم با ارزشهای مخاطبان سروکار دارد و به تقویت آن می‌پردازد. هر چه اطلاعات اخلاقی ما قوی‌تر باشد، ارزشهای نهفته در پیامهای رسانه‌ای را با عمق بیشتری درک می‌کنیم و قضاوتهایمان درباره آن ارزشها دقیق‌تر و منطقی‌تر خواهد بود (پاتر، ۱۳۸۵). در دنیای رسانه، کودکان به سبب بالغ‌نشدن از جنبه‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی و نیز نداشتن تجربه کافی برای پردازش حساب‌شده پیامهای رسانه‌ای، مخاطبانی خاص قلمداد می‌شوند (پاتر، ۱۳۹۱).

● پرورش مهارت تفکر در کودکی

شالوده مهارتهای فکری باید از همان سالهای اولیه زندگی پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سالهایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک به‌عنوان یک شخص متفکر در حال شکل‌گیری است. به کودکان می‌توان آموزش داد تا ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود را بدانند. همین‌طور، می‌توان اصول استدلال کردن، نحوه استفاده از دلیل به‌عنوان ابزاری برای یادگیری، نحوه یادگیری از دیگران و چگونگی ایفای نقش در فعالیتهای گروهی پژوهشی را به کودکان آموزش داد. برای دستیابی 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 به‌عنوان فردی توانا، متفکر و با احساس کشف کنند (فیشر^۱، ۱۳۸۶؛ به نقل از خانیکی، شاه‌حسینی و نوری‌راد، ۱۳۹۵).

آموزش سواد رسانه‌ای نیز مبتنی بر آموزش انواع تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی است، از این‌رو، در ادامه تعاریفی مختصر از انواع تفکر موردنظر در این نوشتار ارائه می‌شود.

● تفکر انتقادی

تفکر انتقادی، تفکری خودکارگردان، خودانگیزه‌بخش، خودراهبر، خودناظر و خوداصلاح است. تفکر انتقادی، نوعی از تفکر است که در آن اندیشمند، کیفیت اندیشیدن خویش را از طریق در اختیار گرفتن ماهرانه کنترل سازه‌های ذاتی تفکر و وضع معیارهای فکری بر پایه آن، ارتقا می‌بخشد (پال و الدر^۲، ۲۰۰۲).

1. Fisher

2. Paul & Elder

● تفکر خلاق

تفکر خلاق، توانایی ارائه راه‌حلهای جایگزین، بررسی دیگر عوامل درگیر با موضوع و مکملی ضروری برای تفکر انتقادی است (فیشر، ۱۳۸۶؛ به نقل از خانیکی و همکاران، ۱۳۹۵).

● تفکر مراقبتی

تفکر مراقبتی، بر ساختن همکاری، نگهداری ارزشها و روابط متمرکز است و کودک را قادر می‌سازد که ارتباط با خود و دیگری را مدیریت کند. وی یاد می‌گیرد چگونه هر فرد می‌تواند خود را به جای دیگری بگذارد و نقطه‌نظرات، علاقه‌مندیها و نگرانیهایش را بررسی کند (شارپ^۱، ۲۰۰۷).

◎ برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن^۲ و همکارانش در این برنامه تلاش دارند که از طریق ارائه داستانهای دارای مضامین فلسفی، ویژگیهای مهم تفکر فلسفی را که در طول تاریخ مورد توجه فلاسفه بوده است، به کودکان بیاموزند (جهانی، ۱۳۸۱). این برنامه با چهار اصل زیر شناخته می‌شود:

«اصل اول، عقلانیت همچون عامل سازمان‌دهنده: لیپمن می‌گوید: «منظور من از عقلانیت، حاکمیت قوانین و ملاکها بر تفکر انتقادی و به‌کارگیری آنها در جریان پژوهش است» (لیپمن، ۱۹۹۱: ۸).

«اصل دوم، تفکر خودآگاهانه^۳: «در الگوی تفکر خودآگاهانه افراد با داشتن آگاهی از عناصر اساسی تفکر، جریان تفکر خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند» (جهانی، ۱۳۸۱: ۳۹).

«اصل سوم، تعلیم و تربیت همچون فرایند پژوهش^۴: «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 همچون اجتماع پژوهشی^۵: اجتماع پژوهشی (حلقه کندوکاو) جایی است که کودکان در آن گردهم می‌آیند و درباره مسئله‌ای مشخص از زندگی که خود پیشنهاد داده اند، به گفت و گو می‌نشینند. شارپ معتقد است چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش است و آن راهی برای زندگی است (شارپ، ۲۰۰۹؛ به نقل از ستاری، ۱۳۹۱).

1. Sharp
2. Lipman
3. Reflective thinking
4. Education as inquiry
5. Community of inquiry

● نظریه سازنده گرای اجتماعی ویگوتسکی

به نظر ویگوتسکی^۱ یادگیری انسان فی نفسه فرایندی اجتماعی است و هنگامی مؤثرتر واقع می شود که فراگیر به طور مشارکتی با دیگران بجوشد، مثلاً با معلم خود، به ویژه حین انجام دادن کارهایی که درکشان می کند و می تواند به خوبی در یک محیط گروهی عمل کند درحالی که ممکن است به تنهایی از عهده انجام دادن آنها برنیاید (وایت برد^۲، ۱۳۸۴). ویگوتسکی با برگزیدن مبنای اجتماعی و فرهنگی تحول و تأکید بر نقش «دیگری» با واسطه بین الازدهانی زبان، فرایند تغییر در بافت تعاملات را با حرکت در فاصله میان سطح عملکرد کنونی به سوی عملکرد در سطحی برتر تبیین می کند. او این فاصله را ناحیه تقریبی رشد^۳ می نامد (بنتهام^۴، ۱۳۸۴؛ به نقل از حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰). وی خاطر نشان می کند که دامنه فکری ما همیشه به واسطه دیگران و طی مراوده با آنها، یعنی با توزیع عقلانیت در سطح اجتماع، قابل گسترش است و می گوید: «من معتقدم آنچه کودک امروز می تواند در سایه همکاری انجام دهد، فردا آن را به تنهایی انجام خواهد داد» (ویگوتسکی، ۱۳۸۱: ۱۶۳؛ به نقل از خانیکی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۷).

● پداگوژی انتقادی فریره

فریره^۵ در کتاب آموزش رسانه ای برای آگاهی انتقادی (۲۰۰۹)، معلمان را به عنوان کارگزاران فرهنگی^۶ موظف به یاری رساندن به شاگردان در جهت گیری انتقادی می داند و از آنان می خواهد 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. فریره آموزش مسأله - محور، مشارکتی و مبتنی بر گفت و گو را درهم 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).

● برجسته سازی

مطابق این نظریه، رسانه ها با برجسته ساختن برخی از موضوعها و رویدادها می توانند تعیین کنند که مردم درباره چه بیندیشند (مهدی زاده، ۱۳۹۱).

1. Vygotsky
2. Whitebread
3. Zone of proximal development
4. Bentham
5. Freire
6. Cultural workers

● امپریالیسم فرهنگی^۱

هربرت شیلر در اثر خود به نام "ارتباطات و سلطه فرهنگی"، امپریالیسم فرهنگی را به‌عنوان شیوه اصلی شرکت‌های چندملیتی و بنگاه‌های اقتصادی سرمایه‌داری که شبکه‌های رسانه‌ای را نیز در برمی‌گیرد برای توسعه تسلط و نفوذ فرهنگی خود به کشورهای در حال توسعه تعریف کرده است (شیلر، ۱۹۷۶). شیلر بیشتر بر جنبه‌های ارتباطاتی امپریالیسم فرهنگی تأکید دارد. او تأکید می‌کند که امپریالیسم رسانه‌ای و فرهنگی زیرمجموعه‌ای از سیستم کلی امپریالیسم جهانی است. از نظر وی، وسایل ارتباط جمعی، بنگاه‌های عامل برای بسط سلطه فرهنگی و در نتیجه تحقق‌پذیری امپریالیسم فرهنگی هستند (شیلر، ۱۹۶۹).

■ مروری بر مطالعات و پژوهش‌های پیشین

از دودهمه پیش دانشگاهیان سراسر جهان، پژوهش در مورد کودکان و فضای مجازی را در دستور کار خود قرار داده‌اند. در اروپا، لیوینگستون^۲ و همکاران (۲۰۱۱) امنیت و خطرپذیری کودکان ۲۵ کشور اروپایی استفاده‌کننده از اینترنت را مورد بررسی و پژوهش قرار دادند. یافته‌های پژوهش‌ها نشان داد که حقایقی همچون استفاده شخصی همراه با تنوع ابزارهای اینترنتی، نظارت و پایش دسترسی کودکان را با دشواری مواجه می‌سازد. این واقعیت‌ها موجب نگرانی والدین شده است، چرا که فضای اینترنت، فضای هرج و مرج اجتماعی است و هیچ ضوابط و مقرراتی در این سیستم وجود ندارد (ماریانی، ۲۰۱۴). در آمریکا نیز نتایج یک نظرسنجی از معلمان (۲۰۰۰) که در ۹۶ مدرسه انجام شده است، نشان می‌دهد که معلمان سواد رسانه‌ای، آموزش سواد رسانه‌ای را در مدارس ابتدایی تا ۸۲ درصد مناسب می‌دانند (تقی‌زاده و کیا، ۱۳۹۳).

بر اساس یافته‌های تحقیق منطقی (۱۳۹۲) در کشور ما کاربران دختر و پسر تلفن همراه^۴ (به‌عنوان یکی از شاخص‌ترین و محبوب‌ترین رسانه‌های نوین)، در سال‌های اول دبستان پس از آشنایی با کاربریهای تلفن همراه، برخی از کاربریهای مثبت مانند استفاده‌های ارتباطی، تفریحی، آموزشی و 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 و [آسیب‌زا] مانند اتلاف وقت، مزاحمت‌های تلفنی، مردم‌آزاری، تفاخرجویی، دور زدن اولیا، تسهیل روابط دختر و پسر، عشق پیامکی، بلوتوث بازی، افشای اطلاعات شخصی افراد، کاربری از عکسها و فیلمهای نامناسب و

1. Cultural imperialism
2. Schiller
3. Livingstone

۴. یادآور می‌شود که تاکنون هیچ فناوری در طول تاریخ بشر، به شدت تلفن همراه فراگیر نشده است. بلینا و میسونی (۲۰۰۹) گزارش می‌دهند که طی یک مقطع ده ساله از ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۸، افزایش تلفن همراه، سه برابر سریع‌تر از سیستمهای خبراتی دیگر همچون تلفن ثابت و اینترنت، بوده است (منطقی، ۱۳۹۲).

هرزنگار، پرخاشگری الکترونیکی، یافتن هویت پنهان، سردرگمی هویتی و اعتیاد به تلفن همراه سوق پیدا می‌کند (منطقی، ۱۳۹۲). یافته‌های این پژوهش بر لزوم بسترسازی فرهنگی و آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان دوره ابتدایی تأکید دارند.

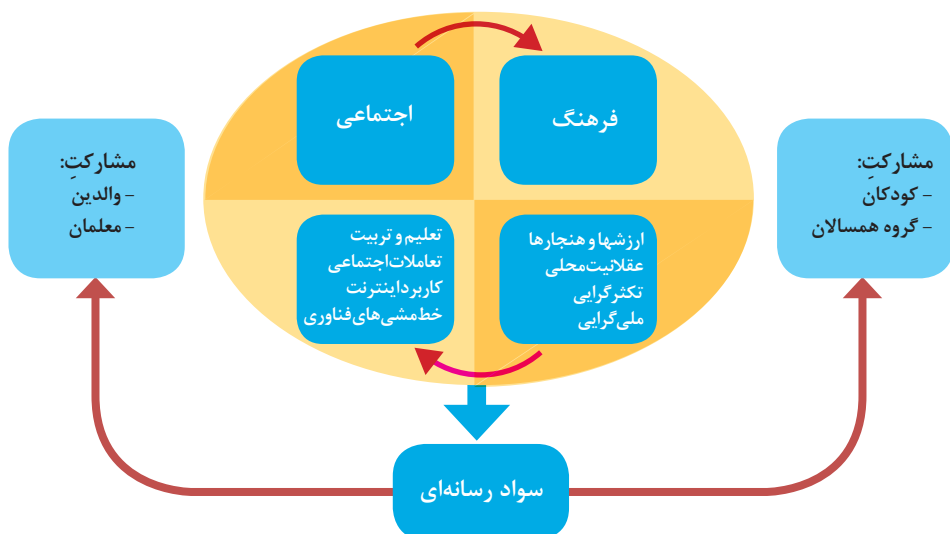
در میان یافته‌های پژوهش تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳) با عنوان «آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس از نگاه صاحب‌نظران»، تقویت هویت ایرانی - اسلامی، مدیریت هوشمندانه در استفاده از رسانه‌ها، پرسشگری نقادانه و استقلال فردی، توانایی پردازش پیامهای رسانه‌ای و تحلیل انتقادی محتوای رسانه‌ها از اولویتهای بالاتری برخوردار بوده‌اند که با مبانی موردنظر یونسکو (۲۰۱۱)، سیاستهای آموزش سواد رسانه‌ای در ژاپن به‌عنوان یک کشور آسیایی و مطالعات پاتر (۲۰۰۸) مشابه است. در پژوهش تقی‌زاده، در بخش ضرورت‌های ورود آموزش سواد رسانه‌ای به مدارس، بومی‌سازی سواد رسانه‌ای، هوشیارسازی درونی، تقویت تفکر انتقادی و اهمیت نقش رسانه در تربیت نسلی آگاه و شهروندانی فعال مطرح شده است که با مطالعات کونامی^۱ (۲۰۰۲) در ژاپن، نصیری و عقیلی (۱۳۹۱) و سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰) همخوانی دارد (تقی‌زاده و کیا، ۱۳۹۳).

در بخش پژوهشهای خارجی، فویراشتاين^۲ در پایان‌نامه دکتری خود (۲۰۰۲) با عنوان «سواد رسانه‌ای در حمایت از تفکر انتقادی»، اتخاذ برنامه‌های پیشگیرانه و توانمندسازانه آموزش تفکر انتقادی را برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی بسیار مؤثر دانسته است (عزیزآبادی‌فراهنی، ۱۳۸۸).

ماریانی (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «طراحی مدل سواد رسانه‌ای برای کودکان اندونزیایی با رویکرد اجتماعی و فرهنگی»، نتیجه‌گیری می‌کند که پذیرش ارزشهای متفاوت از سوی کودکان در فضای اینترنت، در عین حال که می‌تواند سبب ارتقای دانش میان - فرهنگی شود، از سوی دیگر، می‌تواند در سایه مصرف رسانه‌های متنوع، ظرفیت بالقوه‌ای در جهت آسیب‌پذیری اجتماعی و روانشناختی آنها ایجاد نماید. این پژوهش مدل سواد ادغام شده فناوری، آموزش و پرورش و فرهنگی را توصیه می‌کند. مطابق این مدل، سواد رسانه‌ای باید کودکان را آماده نماید تا اصل وجود تنوع فرهنگی را بپذیرند و ضمن بررسی مقایسه‌ای فرهنگ بومی و فرهنگهای دیگر، تهاجم رسانه‌ای را در نظر داشته باشند. کودکان مدارس ابتدایی عموماً هنوز معلمان و گروههای همسال را به‌عنوان گروههای دارای اولویت رجوع در نظر می‌گیرند. مدل سواد رسانه‌ای باید سازوکاری را ایجاد کند تا یادگیری در سایه گفت‌وگوی کودکان با همسالان، معلمان مشاور و والدین در خصوص ارزشها، هنجارها، آداب و رسوم و فرهنگهای جهانی که از طریق اینترنت پذیرفته شده‌اند فراهم شود تا از به‌وجود آمدن مشکلات فرهنگی کودکان پیشگیری شود. ماریانی، مدل سواد رسانه‌ای برای کودکان را به‌صورت ذیل طراحی و ارائه کرده است (ماریانی، ۲۰۱۴، ۲۳-۲۲):

1. Konami

2. Feuerstein



شکل ۲. مدل سواد رسانه‌ای برای کودکان (ماریانی، ۲۰۱۴)

یافته‌های پژوهش فوق، ضمن توجه ویژه به نقش تربیتی آموزگاران و والدین و همچنین ظرفیت تعامل دانش‌آموزان با گروه همسالان، بر ضرورت توجه به نقش مؤلفه‌های فرهنگی در کنار مؤلفه‌های فناوری و تعلیم و تربیت آموزش رسانه‌ای تأکید می‌کند.

پژوهش‌های اخیر، با وجود ارائه یافته‌ها و دستاوردهای مفید، هیچ‌یک مشخصاً با هدف طراحی برنامه درسی سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی انجام نشده است. در پژوهش حاضر تلاش شده است که برای دستیابی به پاسخ سؤالات پژوهش، از یافته‌های هر یک از این پژوهش‌ها و نظریه‌های مرتبط بهره‌برداری شود. همچنین لازم دانسته شده است ضمن مصاحبه با صاحب‌نظران بومی، شاخص، میزان و رویکرد بومی مشخصی نیز بر مبنای فرهنگ اسلامی - ایرانی در نظر گرفته شود که به توصیه نخبگان، از شاخصها و مؤلفه‌های هویت (انقلابی، اسلامی و ایرانی) در فرایند نظرخواهی از صاحب‌نظران بهره‌گیری شده است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی و روش گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق بوده است. مصاحبه‌شوندگان از میان نخبگان صاحب‌نظر در سه زمینه «فرهنگ، ارتباطات و آموزش و پرورش» با روش «نمونه‌گیری هدفمند» انتخاب شده‌اند. فرایند تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از شیوه‌های موجود در نظریه زمینه‌مبنا انجام شده است. پایایی و روایی (درونی و بیرونی) مدل برآمده از یافته‌ها با لحاظ کردن مداوم نظرات تخصصی صاحب‌نظران، در مراحل سه‌گانه حلزونی کدگذاری نظریه زمینه‌مبنا و از طریق تحلیل مقایسه‌ای و مداوم داده‌ها انجام پذیرفته است و مراقبت لازم نسبت به دقت، سازگاری، ثبات و معناداری به عمل آمده است.

پس از التزام عملی مداوم نسبت به ظرایف تکنیکی و روشی نظریه زمینه‌مبنا در طول پژوهش، استفاده از استشهاد نظری در پایان پژوهش در جهت افزایش اعتبار مدل طراحی شده، انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

در نظریه زمینه‌مبنا، تجزیه و تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از سه نوع کدگذاری انجام می‌شود: الف) کدگذاری باز^۱؛ ب) کدگذاری محوری^۲ و ج) کدگذاری انتخابی^۳. مشروح نتایج طی این مراحل در جداول ذیل به نمایش گذاشته شده است.

الف) کدگذاری باز

در مسیر کشف عناصر روش مناسب یاددهی-یادگیری، سرفصلهای محتوای آموزشی و پرورشی و نیز اهداف آموزشی و پرورشی حاصل از فرایند آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی، پس از مصاحبه کردن با نخبگان، در قالب اجرای مرحله اول کدگذاری (کدگذاری باز)، چارچوب نظری عملیاتی به‌دست آمده است که در جداول شماره ۱ تا ۳ به نمایش گذاشته شده است. شایان ذکر است که مطالب لازم درباره مبانی این کدگذاریها پیش از این در بخش ادبیات پژوهش آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های گام اول کدگذاری باز

شاخصها	مؤلفه‌ها	ابعاد	نظریه پرداز / سال	رتبه
- مسئولیت ارتقا و پیشرفت رسانه‌ای به‌عهده خود فرد بودن (جایگاه شخصی) - حساس بودن نسبت به تأثیرات رسانه‌ای اعم از مثبت و منفی - تسلط داشتن افراد بر فعالیت ساخت و کنترل مفهوم - فراگرفتن تعداد قابل توجهی تفسیر به‌منظور درک افراد دیگر و توانایی برقراری ارتباط با آنان (انطباق مفهوم، فیلترینگ و...) - توجه‌کردن 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 بگیرد و خود به‌دست بگیرد.	- مسئولیت - تأثیرات - تفسیر - اهمیت مفهوم به اشتراک گذاشته‌شده - قدرت (دانش قدرت است) - هدف	- شناختی - احساسی - زیبایی‌شناختی - اخلاقی	دابلو جیمز پاتر (۲۰۰۴)	سواد رسانه‌ای شناختی

1. Open coding
2. Axial coding
3. Selective coding

جدول ۱. (ادامه)

نظریه	نظریه پرداز / سال	ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخصها
سواد رسانه‌ای انتقادی	الیزابت توماس (۲۰۰۳)	- مؤلف - شکل یا قالب - مهارتها و تولید - مخاطب - محتوا (یا پیام) - انگیزه (یا هدف)	- تمام پیامهای رسانه‌ای ساخته می‌شوند. - پیامهای رسانه‌ای با استفاده از زبان خلق، با قوانین خاص خود ساخته می‌شوند. - تجربه افراد گوناگون از پیامی واحد، متفاوت است. - رسانه‌ها ارزشها، سبکهای زندگی و نقطه‌نظراتی را در خود دارند. - رسانه‌ها برای به‌دست آوردن سود و یا کسب قدرت سازماندهی می‌شوند.	- شناسایی تولیدکننده پیام، خود پیام، اجزای پیام، چگونگی کنار هم گذاشته شدن اجزای پیام - شناسایی تکنیکها و تاکتیکهای رسانه‌ای، شناسایی آنچه از پیامها دیده، شنیده، بوییده، چشیده یا حس می‌شود. - دریافتن و آگاهی پیدا کردن نسبت به آنچه خود مخاطب درباره این پیام دوست دارد و آنچه را دوست ندارد. - دریافتن و آگاهی پیدا کردن مخاطب نسبت به نوع حس و علاقه اش درباره این پیام و دریافتن اینکه چطور افراد گوناگون این پیام را متفاوت از او تجربه می‌کنند و نوع حس و علاقه‌شان نسبت به پیام چگونه است. - شناسایی انواع سبکهای زندگی و ارزشها در پیام - شناسایی نکات و موارد حذف‌شده از پیام - شناسایی دلیل ارسال پیام

جدول ۲. یافته‌های گام دوم کدگذاری باز

نظریه	نظریه پرداز / سال	ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخصها
فلسفه برای کودکان (الگوی تربیت تفکر انتقادی لیمین)	متیو لیمین (۱۹۷۶)	- خردمندی یا معقولیت (مربوط به ویژگیهای فردی) - دموکراسی (مربوط به ویژگی اجتماعی)	- عقلانیت چون عامل سازمان‌دهنده - تفکر خودآگاهانه - تعلیم و تربیت همچون فرایند پژوهش - کلاس درس همچون اجتماع پژوهشی	- اجتماع پژوهشی - اشکال داوری: تشکیل قضاوت، بیان، عمل، احساس - انواع تفکر: انتقادی، خلاق، مراقبتی - مهارتهای فکر: استدلال آوری، پژوهش، مفهوم‌سازی - کار ذهن: تصمیم‌گیری، بررسی، تحیر، حفظ، تبیین، درک - شرایط مؤثر: امیدواری، علاقه، احترام، تشویق
آموزش تفکر مبتنی بر سازنده گرای اجتماعی	ویگوتسکی (۱۹۷۸)	- زبان واسطه تحول - تعامل میان زبان و تفکر - منطقه مجاور رشد - میانجیگری (به کارگیری ابزار یا علائم فرهنگی برای به وجود آوردن تغییرات کیفی در تفکر)	- زبان دارای دو نقش است: ارتباط بیرونی برای ایجاد ارتباط با محیط اطراف (گفتار ارتباطی) و دیگری نقش درونی برای کنترل افکار (گفتار خودمدار) - تعامل زبان و فرهنگ، عامل ساخت اشتراکی دانش و تحول در حوزه تقریبی رشد خودآموزی شناختی کودک	- یادگیری بهتر در محیط اجتماعی کلاس درس - تفکر قوی مستلزم فرایند فراشناختی یا همان تفکر درباره تفکر است. - تشکیل گروههای کوچک بحث گروهی / روش مسأله - محور که دانش آموزان با تقسیم مسئولیت درون گروه در کنار استفاده از جستجوی جمعی برای حل مسأله مشغول یادگیری مشارکتی می‌شوند

جدول ۳. یافته‌های گام سوم کدگذاری باز

نظریه پرداز / سال	ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخصها
شیلر (۱۹۷۶)	● هژمونی فرهنگی غرب (آمریکا) ناشی از دسترسی جهانی رسانه‌های جمعی آمریکا بر جهان	● دسترسی جهانی رسانه‌های جمعی آمریکا بر جهان ● ایجاد برخی نیازهای نادرست فرهنگی ● انتقال فرهنگ، ارزشها و سبک زندگی غرب	در سایه دسترسی غالب رسانه‌ای غرب به‌ویژه آمریکا بر کشورهای جهان، در آن کشورها: ● یکسان‌سازی فرهنگی اتفاق می‌افتد. ● فرهنگ، ارزشها، هنجارها و سبک زندگی غرب به کشورهای دیگر منتقل می‌شود. ● برخی نیازهای نادرست فرهنگی ایجاد می‌شود.
مک‌کومز و شاول (۱۹۹۳)	● مهندسی افکار عمومی از طریق رسانه‌ها	● تأثیر رسانه‌ها بر شناخت و نگرش و تعیین اولویتهای ذهنی مخاطب	● تعیین اولویتهای افکار عمومی از طریق رسانه‌ها

(ب) کدگذاری محوری

در مرحله دوم کدگذاری (کدگذاری محوری) در ادامه استفاده از روش مصاحبه، علاوه بر طرح پرسشهای هدفدار منعطف دارای چارچوب، در مورد مفاهیم کدگذاری شده اولیه که در نتیجه تجزیه و تحلیل یافته‌های مصاحبه مرحله قبل (کدگذاری باز) به‌دست آمده، از صاحب‌نظران نظرخواهی شده است که نمایه ای از نتیجه این مرحله و طبقه‌بندی مقوله‌ها و مفاهیم در جداول شماره ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. یافته‌های گام اول کدگذاری محوری

سرفصلهای آموزشی و پرورشی	برگرفته از نظریه
● مهارت تشخیص در زمینه تأثیرات محتواهای رسانه‌ای	سواد رسانه‌ای شناختی
● آگاهی نسبت به نوع محتوای پیام (خبر، تبلیغات، سرگرمی و ...)	
● اتخاذ موضع فعال در مواجهه با تأثیرات پیامهای رسانه‌ای	
● استفاده از منابع اطلاعاتی «غیر رسانه‌ای» ^۲ به منظور شناخت بهتر دنیای واقعی	
● شناسایی اهداف صاحبان رسانه‌ها	
● آگاهی نسبت به میزان سواد رسانه‌ای خویش	
● مهارت گزینش پیامهای مناسب دانش آموز از میان انبوه پیامهای موجود	
● شناسایی تولیدکننده پیام	

1. McCombs & Shaw

۲. روشهایی همچون تعقل، تفکر و مشورت

جدول ۴. (ادامه)

برگرفته از نظریه	سرفصلهای آموزشی و پرورشی
سواد رسانه‌ای انتقادی	● شناسایی دلیل ارسال پیام
	● آشنایی با بخشی از تکنیکهای رسانه‌ای
	● آگاهی دانش‌آموز نسبت به بخشهای مورد علاقه اش از پیام
	● آگاهی نسبت به وجود تفسیرهای مختلف افراد از یک پیام
	● آگاهی نسبت به طراحی بیشتر پیامها برای کسب سود
	● آگاهی نسبت به طراحی بیشتر پیامها برای کسب قدرت
	● تشخیص انواع سبکهای زندگی ارائه شده در پیام
امپریالیسم فرهنگی	● آگاهی نسبت به استفاده غرب از فرهنگ به عنوان ابزاری برای دستیابی به قدرت برتر جهانی
	● آگاهی نسبت به مؤلفه‌های هویت اسلامی- ایرانی
	● آگاهی نسبت به مؤلفه‌های هویت انقلابی
	● هوشیاری مستمر در برابر نفوذ فرهنگ غرب
	● بررسی انتقادی فرهنگهای دیگر به منظور ایده گرفتن از آنها برای دستیابی به خودپایایی فرهنگی
	● آگاهی نسبت به ایجاد برخی نیازهای نادرست فرهنگی، در سایه تسلط رسانه‌ای غرب
	● آگاهی نسبت به انتقال سبک زندگی غربی به کشورهای دیگر، در سایه تسلط رسانه‌ای غرب بر کشورهای جهان

جدول ۵. یافته‌های گام دوم کدگذاری باز

برگرفته از نظریه	روشهای یاددهی - یادگیری
فلسفه برای کودکان	● ایجاد حلقه‌های کند و کاو دانش‌آموزی در کلاس
	● ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه درباره حقایقی از زندگی پس از داستان خوانی
	● ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه درباره حقایقی از زندگی پس از شعر خوانی
	● ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه درباره حقایقی از زندگی پس از پخش موسیقی (سرود و ...)
	● ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه درباره حقایقی از زندگی پس از کشیدن یک نقاشی
	● ایجاد گفتگوی مباحثه‌ای نقادانه درباره حقایقی از زندگی پس از پخش یک کلیپ کارتون و یا معرفی یک بازی رایانه‌ای
	● تمرکز بر تفکر خودآگاهانه به عنوان پیش شرط داشتن تفکر قوی
	● تمرین تفکر انتقادی در حلقه‌ها

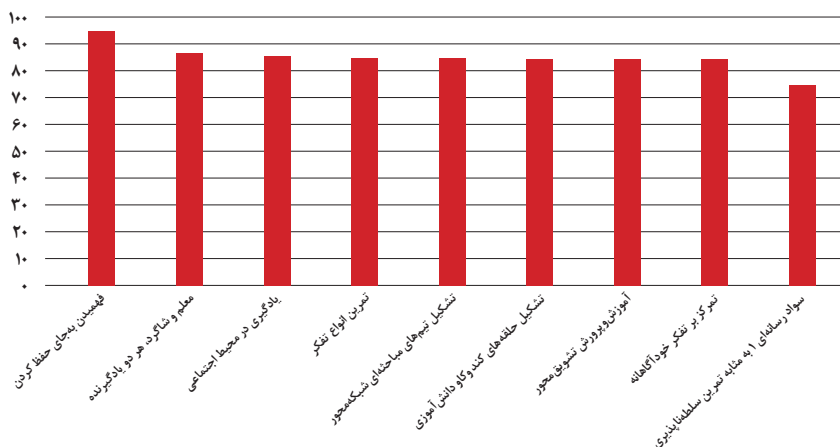
جدول ۵. (ادامه)

برگرفته از نظریه	روشهای یاددهی - یادگیری
	● تمرین تفکر خلاق در حلقه‌ها
	● تمرین تفکر مراقبتی در حلقه‌ها
	● استفاده از تشویق به عنوان یکی از عوامل مؤثر در یادگیری
سازنده‌گرایی اجتماعی	● به کارگیری اصل یادگیری بهتر دانش آموزان در محیط اجتماعی کلاس درس
	● راه اندازی تیمهای مباحثه ای شبکه - محور دانش آموزی برای حل مسأله
پداگوژی انتقادی فریره	● استفاده از شیوه فهمیدن به جای حفظ کردن
	● به کارگیری اصل معلم و شاگرد، هردو یادگیرنده
	● نگاه به آموزش سواد رسانه‌ای به مثابه تمرین سلطه ناپذیری
نظریه / الگو	اهداف آموزش سواد رسانه‌ای
سواد رسانه‌ای (شناختی و انتقادی)	● دستیابی به تواناییهای شخصی (انتخاب آگاهانه، حل مسئله و ...) و مهارتهای ارتباطی (فرهنگ شناختی و ...)
	● تربیت دانش آموز برای رسیدن به استقلال انتقادی در حوزه مصرف رسانه‌ای
	● کمک به دانش آموز در جهت اتخاذ رژیم مصرف رسانه‌ای انتقادی
امپریالیسم فرهنگی	● توانمندسازی دانش آموز در زمینه شناخت برخی از مسائل فرهنگی
شاخصهای هویت ایرانی - اسلامی	● توانمندسازی دانش آموز در زمینه محافظت از باورهای اسلامی - ایرانی خود
	● توانمندسازی دانش آموز در زمینه محافظت از ارزشهای اسلامی - ایرانی خود

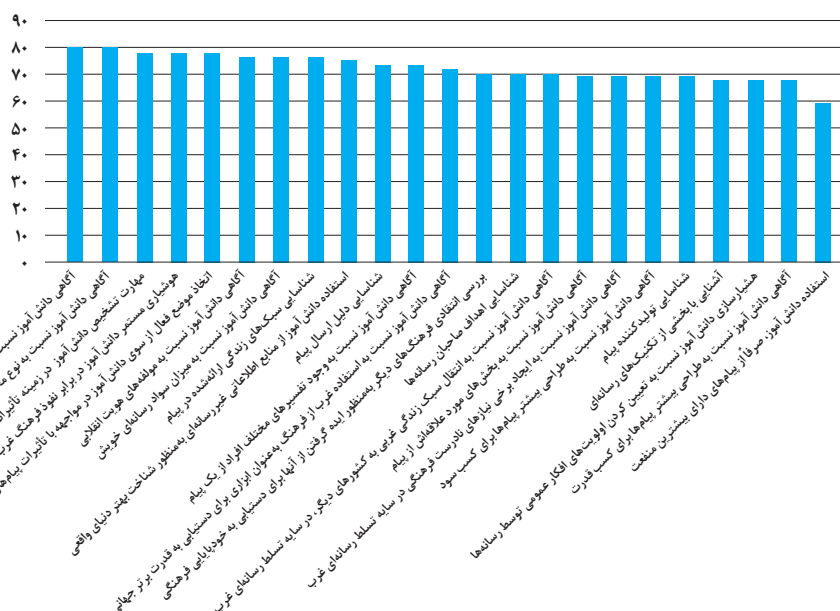
ج) کدگذاری انتخابی

سومین و آخرین مرحله کدگذاری، پس از محاسبه و لحاظ کردن میانگین نظرات مصاحبه‌شوندگان درباره مفاهیم نظرخواهی شده برگرفته از آمار توصیفی حاصل از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه در مرحله کدگذاری محوری، با هدف شناسایی جایگاه هندسی و روابط میان مؤلفه‌های موجود در فرایند

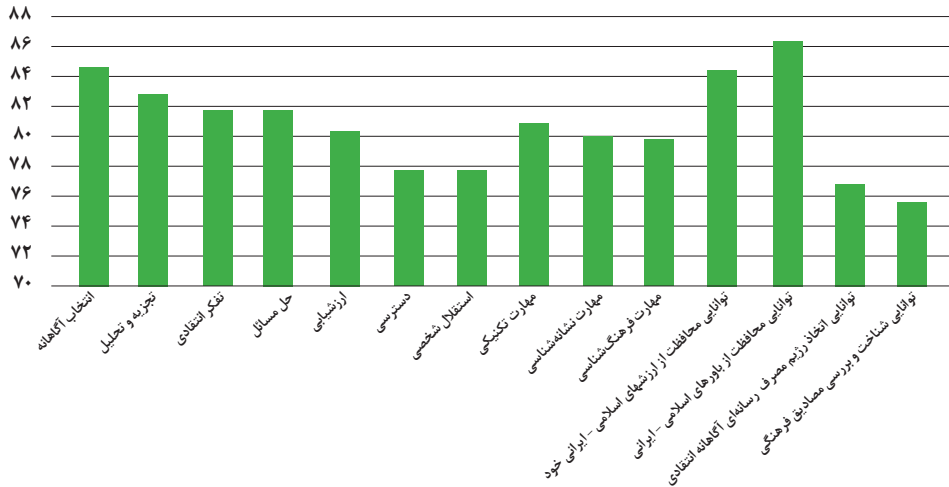
آموزش سواد رسانه‌ای مبتنی بر برنامه درسی، انجام شده است و در نتیجه آن، نمودارهای شماره ۱ تا ۳ و مدل چرخه ای سه لایه با مؤلفه‌های برنامه درسی حاصل شده که درصد موافقت نظرات صاحب نظران با هر مؤلفه در آنها ذکر شده است.



نمودار ۱. روشهای یاددهی - یادگیری



نمودار ۲. سرفصلهای آموزشی و پرورشی



نمودار ۳. اهداف (مهارت‌ها و تواناییهای رفتاری)



شکل ۳. مدل برنامه درسی سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش به منظور شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی انجام شده است. در این مسیر، در گام اول، مؤلفه‌های روش یاددهی-یادگیری شناسایی شده که در لایه بزرگ‌تر مدل آورده شده است، سپس، سرفصلهای محتوای آموزشی و پرورشی در لایه بعدی به نمایش گذاشته شده و پس از آن هم اهداف در دایره وسط مدل گنجانده شده است. شیوه ارزشیابی را نیز متخصصان به صورت کلی در کنار عناصر دیگر برنامه درسی نقد و بررسی کرده‌اند که جایگاه آن در مدل به صورت پیکانه‌ای رفت و برگشت ذیل عنوان ارزشیابی با هدف دریافت بازخورد و احتمالاً ارائه پیش‌خورد^۱ ترسیم شده است. مدل طراحی شده چرخه‌ای را شامل می‌شود که سعی دارد خود-اصلاح^۲ و مربی-محور باشد، بر مشارکت خلاقانه دانش‌آموزان متکی باشد و ساخت دانش در آن را دانش‌آموزان داوطلبانه انجام دهند. موضوع بحث نیز با نظر دانش‌آموزان انتخاب می‌شود. سازوکار تضمین‌بخش کیفیت آموزشی و پرورشی این برنامه درسی نیز به طور خودکار و مستمر در چرخه پیش‌بینی شده است؛ به این صورت که آموزگار با انجام ارزشیابی مستمر و پایانی میزان کسب هر یک از تواناییهای شخصی و مهارتهای ارتباطی مطلوب دانش‌آموزان را در موقعیت، مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد و با بررسی و تحلیل بازخوردهای دریافتی، از میزان دستیابی به اهداف موردنظر از طریق آموزش سرفصلهای محتوا با روشهای یاددهی-یادگیری اطلاع می‌یابد. با توجه به متغیر بودن سطح دانش و ویژگیهای فرهنگی هر استانی با استان دیگر، به آموزگار این اختیار عمل داده می‌شود که متناسب با این ویژگیها، سطوح اهداف و سنجهای کمی و کیفی ارزشیابی را تعریف کند. در هر صورت اگر آموزگار نقطه ضعف یا نقصی در روش یاددهی-یادگیری، اهداف و سطح مناسب محتوا شناسایی کند، به شکل مناسب به بازبینی، تقویت یا تعدیل آن می‌پردازد.

مدل برآمده از یافته‌های پژوهش، هر چند از آموزش و پرورش حافظه-محور انتقاد می‌کند و اساساً رویکردی انتقادی دارد، اما رسانه‌هراسی را ترویج نمی‌کند، بلکه در پی پرورش دانش‌آموز فعال، پویا، هوشمند و اندیشمند است. در کنار تشکیل حلقه‌های کندوکاو که به اجتماعی‌شدن و تقویت تواناییها و مهارتهای کار گروهی مربیان کمک می‌کند، تقسیم‌گذاری اعضای کلاس درس به تیمهای دانش‌آموزی با ساختار شبکه-محور با هدف تمهید مقدمات لازم برای رهبری راهبردی سرمایه‌های ناملموس^۳ از سوی آموزگار در محیط آموزشی و ایجاد و تقویت مهارت مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری انجام می‌گیرد. به این شکل که اگر کلاس درس را یک سازمان کوچک در نظر بگیریم و اساساً نگاهمان هم به سازمان، همانند یک موجود زنده باشد، هر یک از اعضای این سازمان، به‌طور متوازن، همسو، هم‌افزا و هدفدار، نقش، سهم، کارکرد و وظیفه‌ای خاص و منطبق با استعدادها، دانش، تجارب

1. Feed forward
2. Self-corrective
3. Intangible assets strategic leadership

و تواناییهای خویش به عهده می‌گیرد و در فرایند یادگیری خود و همکلاسیهایش مشارکت می‌کند. در پی هم‌اندیشی، همکاری و همیاری در سایه تعاملات دانش‌آموزی و میان تیمهای دانش‌آموزی و از طریق به اشتراک‌گذاری چند سویه یافته‌های دانشی و مهارتی هر یک از تیمها، هم‌افزایی قابل‌ملاحظه‌ای در کلاس درس حاصل می‌شود. واژه راهبردی به این معناست که آموزگار پس از تحلیل شرایط فرهنگی، نقاط ضعف و قوت درونی و فرصتها و تهدیدهای محیطی، با هوشیاری، ضمن شناسایی و طرح موضوعات روز فرهنگی و تربیتی مبتنی بر نیازهای واقعی نسل حاضر، از فرصتها به خوبی بهره‌گیری و از آسیب تهدیدهای بالقوه فرهنگی و تربیتی پیشگیری می‌کند. دانش‌آموز، پس از گذراندن دوره‌هایی با محتوایی با سرفصل رسانه‌ای قادر خواهد شد مصادیقی از تفاوت‌های موجود میان فرهنگهایی همچون فرهنگ اسلامی- ایرانی و فرهنگ غرب را تشخیص دهد. در رویارویی با تفاوت‌های فرهنگی، ضمن محافظت از اصول و مبانی اعتقادی و هویتی، در هر زمینه که نقاط قوتی در فرهنگ دیگری مشاهده شود که تعارضی با مبانی فرهنگ اسلامی- ایرانی نداشته باشد، الگوبرداری منطقی و مطلوب تلقی می‌شود و همه این اقدامات، در راستای تمهید مقدمات دستیابی به مراتبی از استقلال فرهنگی صورت می‌پذیرد. این موارد، با در نظر گرفتن این واقعیت مطرح می‌شود که نسل جدید در فضای دیجیتال زندگی می‌کند و همچنین این حقیقت که زندگی در فضای رسانه‌ای نیازمند سواد خاصی است که مصرف رسانه‌ای مطلوب نیز به آن وابسته است. فراگیری دانش و کسب بینش در زمینه موضوعاتی همچون اهداف صاحبان رسانه و تأثیرات انواع پیامهای رسانه‌ای، از جمله عناوین موجود در سرفصلهای آموزشی این برنامه درسی است. برنامه درسی برآمده از یافته‌های پژوهش، این تفکر را ترویج می‌کند که دانش‌آموزان از دوره ابتدایی می‌توانند و لازم است که سواد رسانه‌ای بیاموزند و در تمام لحظات زندگی در فضای رسانه‌ای، به خرد و اندیشه خود متکی باشند و با نگاهی واقع‌بینانه، آگاهانه، نقادانه و هوشمندانه، مصرف رسانه‌ای خود را به نحو مطلوب مدیریت و رهبری کنند.

در ادامه تعریف برخی از عبارتهای کلیدی موجود در مدل ارائه می‌شود:

- ◀ **دسترسی (رسانه‌ای):** توانایی شناختی-کاربردی برای استفاده صحیح رسانه‌ای، توانایی فرد در زمینه کاوش و گزینش اطلاعات لازم به‌منظور تأمین نیازهای فردی
- ◀ **مهارتهای تکنیکی:** مهارتهای عملیاتی موردنیاز برای استفاده مؤثر و صحیح از ابزارهای رسانه‌ای
- ◀ **مهارتهای نشانه‌شناختی:** مهارتهای فردی که در پی فراگیری و به‌کارگیری علم نشانه‌شناسی حاصل می‌شوند. علم نشانه‌شناسی عبارت است از پژوهش نظام‌مند از علائم و فرایندهایی که تولید مفهوم می‌کند. ارتباطات، همواره فرایندی نشانه‌شناسانه بوده است که به بررسی ارسال علائم از فرستنده می‌پردازد که ارائه‌کننده مفهوم به گیرنده ای است که آن را درک و تفسیر می‌کند.
- ◀ **مهارت فرهنگ‌شناختی:** مهارت شناسایی مصادیقی از شاخصهای فرهنگ بومی و فرهنگهای

غیر بومی

پیشنهاده‌ها

به نظر می‌رسد یکی از چالش‌هایی که ممکن است موجب تقلیل اثربخشی برنامه درسی شود، فراهم نشدن مقدمات اجرای موفق آن از جمله در اختیار نداشتن معلمان توانمند^۱ خواهد بود، از این رو پیشنهاد می‌شود که پژوهشی ویژه در زمینه شناسایی الزامات آموزش و تربیت معلمان سواد رسانه‌ای انجام شود. همچنین طراحی کتاب راهنمای معلم و کتاب کار دانش‌آموز متناظر با کتاب درسی سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی می‌تواند از دیگر پیش‌نیازهای اجرای موفق این مدل به شمار آید. ارائه کلیات دانش سواد رسانه‌ای در کتاب درسی واحدی به استانها الزامی به نظر می‌رسد، اما همراه با آن پیش‌بینی محتوای الکترونیکی جذاب و همچنین پیوست فرهنگی آموزش سواد رسانه‌ای هر استان نیز پیشنهاد می‌شود. پیوست فرهنگی می‌تواند ویژه در کتاب راهنمای معلم گنجانده شود. بدیهی است که ارزشیابی دانش‌آموزان هر استان با توجه به اهداف آموزشی و پرورشی مبتنی بر شرایط فرهنگی و اجتماعی آن استان می‌تواند متغیر باشد و همان‌طور که دروسی همچون دانش اجتماعی و تفکر و سبک زندگی با توجه به واقعیتهای فرهنگی و اجتماعی و زیست‌بومی هر استان و شهر و روستا می‌تواند بر اساس مؤلفه‌های محیطی خاص موجود تدریس شود، در آموزش سواد رسانه‌ای نیز این امکان وجود دارد که با رویکردی منطقی و واقع‌گرایانه، ابتکار عمل به آموزگار داده شود تا با در نظر گرفتن ویژگیهای فرهنگی و اجتماعی و شرایط سیاسی و اقتصادی حاکم بر شهر یا روستا و با در نظر گرفتن ویژگیهای روانشناختی و دانش زمینه‌ای^۲ دانش‌آموز مخاطب، اهداف آموزشی و نوع ارزشیابی تحصیلی مناسب را تعریف کند. در پایان، به‌منظور ارتقای اثربخشی آموزش رسمی سواد رسانه‌ای در مدارس، بهره‌گیری از ظرفیت انجمنهای اولیا و مربیان مدارس به مثابه عنصری مکمل و تقویت‌کننده در این زمینه، پیشنهاد می‌شود.

1. Empowered teachers
2. Background knowledge

- باقری، خسرو. (۱۳۸۰). آسیب و سلامت در تربیت دینی. تربیت اسلامی، ۶، ۱۳-۶۰.
- پاتر، جیمز. (۱۳۸۵). تعریف سواد رسانه‌ای، ترجمه لیدا کاوسی. فصلنامه رسانه، ۱۷ (۴)، ۷-۲۶.
- _____ (۱۳۹۱). نظریه سواد رسانه‌ای: رهیافتی شناختی، ترجمه ناصر اسدی، محمد سلطانی‌فر و شهناز هاشمی. تهران: سیمای شرق (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴).
- تقی‌زاده، عباس و کیا، علی‌اصغر. (۱۳۹۳). نیازسنجی برنامه آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس. مطالعات فرهنگ ارتباطات، ۱۵ (۲۶)، ۷۹-۱۰۴.
- جنادله، علی و رهنما، مریم. (۱۳۹۷). بازنمایی آسیب‌شناسانه رسانه‌های نوین در مطالعات خانواده (فرا تحلیل مقالات چاپ شده در خصوص تأثیر رسانه‌های نوین بر خانواده). فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، ۴ (۱۶)، ۱-۴۰.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۱). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۱۲ (۴۲)، ۳۵-۵۶.
- حاج‌حسینی، منصوره و مهران، گلنار. (۱۳۹۰). ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت‌وگو. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۲۱-۳۸.
- خانیکی، هادی؛ شاه‌حسینی، وحیده و نوری‌راد، فاطمه. (۱۳۹۵). تبیین الگوی آموزش «سواد رسانه‌ای» در نظام آموزش و پرورش. رسانه، ۲۷ (۱)، ۵-۲۲.
- دهقان‌شاد، حوریه و محمودی‌کوکنده، سیدمحمد. (۱۳۹۱). بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران. نشریه مطالعات رسانه‌ای، ۷ (۱۶)، ۶۹-۸۲.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به‌روش ماتیو لیپمن. پژوهش‌های فلسفی کلامی، ۱۴ (۱)، ۱۲۱-۱۳۲.
- شاه‌حسینی، وحیده. (۱۳۹۲). نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- شیلر، هربرت. (۱۳۹۲). ارتباطات و سلطه فرهنگی، ترجمه رؤیا پور و کیل، کاظم معتمدنژاد و شراره امیرخلیلی. تهران: نشر شهر (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۶).
- عزیزآبادی فراهانی، فاطمه. (۱۳۸۸). طراحی مدل اندازه‌گیری تأثیر رسانه ملی در توسعه فرهنگی. رساله دکتری رشته مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- لیپمن، ماتیو و ناجی، سعید. (۱۳۸۸). فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکردی جدید در تعلیم و تربیت. فرهنگ، ۶۹، ۱۵۱-۱۷۵.
- مطهری‌نژاد، حسین و قاسمی‌نژاد، محدثه. (۱۳۹۷). تأثیر سبک‌های فرزندپروری اینترنت بر کاربرد اینترنت توسط دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، ۴ (۱۶)، ۳۰۱-۳۳۳.
- منطقی، مرتضی. (۱۳۹۲). بررسی روند تحولی چگونگی کاربری از تلفن همراه در دانش‌آموزان دبستانی. فصلنامه فن‌آوری

اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۴ (۱)، ۴۱-۶۲.

مهدی‌زاده، سید محمد. (۱۳۹۱). *نظریه‌های رسانه: اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی*. تهران: همشهری.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۸). *برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.

نصیری، بهاره و عقیلی، سید وحید. (۱۳۹۱). *بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن. نوآوری‌های آموزشی، (۱) ۱۱، ۱۳۷-۱۶۰*.

وایت‌برد، دیوید. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی یاددهی و یادگیری در مدرسه ابتدایی، سازماندهی محیط یادگیری، ترجمه محمود تلخابی و مقصود خدایاری*. تهران: آبیژ (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۰).

Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., & Tornero, J. M. P. (Eds.) (2008). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue*. Göteborg University, Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Kellner, D., & Share, J. (2007) Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo, & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.

Lipman, M. (1976). *Philosophy For Children. Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

_____. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK.

Maryani, E. (2014). Developing media literacy model for children with social and cultural approach. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 4, 12-25.

McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1993). The Evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, 43(2), 58-67.

Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical thinking, Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.

Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Schiller, H. (1969). *Mass communications and American empire*. New York: A. M. Kelley.

_____. (1976). *Communication and cultural domination*. New York: International Arts and Sciences Press.

- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2-3), 248-257.
- Silver, A. (2009). A European approach to media literacy: Moving toward an inclusive knowledge society. In D. Frau-Meigs, & J. Torrent (Eds.), *Mapping media education policies in the world: Visions, programmes, and challenges* (pp. 11-13). New York: UN-Alliance of Civilizations.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education critical thinking, creative communication*. Center for Media Literacy. Available at: http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.