

آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان: معرفی شاخص‌های محتوای آموزش سواد رسانه‌ای در دبستان

سیده زهرا اجاق^۱

تاریخ دریافت: ۹۶/۴/۲۰، تاریخ تایید: ۹۶/۹/۱۸

چکیده

آموزش سواد رسانه‌ای در ایران به شکل رسمی و غیررسمی در حال گسترش است و نیاز به متون یا منابعی وجود دارد که به‌طور علمی شاخص‌های مناسب برای محتوای آموزش را شناسایی و ارائه کنند. با توجه به این که مخاطب مستقیم و غیرمستقیم این آموزش، کودکان هستند، در این مقاله با انتخاب رویکرد کودک‌محور به رابطه کودک با رسانه، مدل‌های برساخت‌گرای آموزش سواد رسانه‌ای مطالعه و تحلیل می‌شوند. این مطالعه با استفاده از روش تحلیل ثانویه مبتنی بر اسناد، ویژگی‌های روش و محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای را مشخص می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد که شیوه آموزش باید از حالت یک‌سویه به چند سویه، و از تک‌گویی به گفتگویی تغییر کند. همچنین لازم است محتوای آموزشی در دو سطح نظری و عملی به کودکان یاد داده شود. در سطح نظری کودکان متناسب با سن خود، مبانی مفهومی رسانه را با تاکید بر مفهوم بازنمایی و واژگان اصلی علم مطالعات رسانه یاد می‌گیرند و با شناخت روش نشانه‌شناسی از آن برای تحلیل رسانه‌ها استفاده می‌کنند. در سطح عملی نیز مهارت تولید رسانه‌ای، نقد و بازخورد دادن را یاد می‌گیرند. سه شاخص اصلی برای انتخاب محتوای مناسب نظری و عملی عبارت از یادگیری مفهوم بازنمایی، خودکارآمدی، و بازاندیشی هستند.

واژگان کلیدی: آموزش سواد رسانه‌ای، کودک، برساخت‌گرایی، شاخص‌های محتوای آموزشی، تحلیل ثانویه مبتنی بر اسناد.

۱ - استادیار، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و ارتباطات، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
Zahraojagh1979@gmail.com

مقدمه: اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان و مطالعات ایرانی

مصرف رسانه‌ای کودکان در حال افزایش است و سن استفاده از رسانه‌ها به‌ویژه رسانه‌های نوین در حال کاهش است. کودکان ایرانی از بدو تولد با رسانه‌های تلویزیون، کتاب، تلفن همراه و اینترنت در ارتباطند. از این‌رو، یاد دادن به آنها راجع به رسانه‌ها و توانمند کردن آنها در مصرف رسانه‌ای شان نیازمند محتوایی است که مطابق اصول آموزشی و بر مبنای اندیشه‌های نظریه پردازان تدوین و تهیه شده باشد.

آموزش خردسالان و کودکان در هر کشوری لازمه ایجاد تحول در آن جامعه به شمار می‌رود. از نظر برنده نوبل اقتصاد در سال ۲۰۰۰، جیمز هکمن، آموزش با کیفیت خردسالان و کودکان بهترین سرمایه‌گذاری ممکن در سرمایه انسانی برای افزایش ظرفیت‌های نیروی کار، افزایش بهره‌وری و انسجام اجتماعی است و رقابت‌پذیری اقتصادی آمریکا در اقتصاد جهانی را تضمین می‌کند. آموزش با کیفیت سواد رسانه‌ای به این گروه سنی نه تنها بر غنای تعاملات رسانه‌ای آنها می‌افزاید، بلکه ظرفیت کودکان را برای روبرو شدن با پیام‌ها، خیال‌پردازی، تصویر آینده‌های ممکن، و انسجام اجتماعی نیز افزایش می‌دهد. براساس نظر آستین و جانسون^۱ کودکان، دریافت‌کنندگان منفعل پیام‌های رسانه‌ای نیستند. برعکس، آنها پیام‌های رسانه‌ای را فعالانه پردازش می‌کنند تا درباره اینکه چه چیزی واقعی است، چه چیزی درست یا غلط است، و چه چیزی رضایت‌بخش است، تصمیم‌گیری کنند (به نقل از Martens, 2010: 17). وجود چنین تعاملات معناداری بین کودکان با رسانه‌ها و با توجه به خنثی نبودن این تعامل، کنجکاو و پژوهش راجع به آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان لازم و ضروری می‌نماید. مقاله حاضر با هدف تدوین معیارهای محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان با اتخاذ رویکرد کودک‌محور نگاشته می‌شود.

در ادبیات مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان (Livingstone, d'Haenens, Hasebrink, 2001) دو رویکرد تحلیلی کودک‌محور و رسانه‌محور وجود^۲ دارد. به این معنا که در تحلیل رابطه کودک و رسانه، مثبت یا منفی قلمداد کردن تاثیر رسانه‌ها بر کودکان به مفروضات اساسی پژوهشگران درباره ماهیت مشارکت/ درگیری کودکان با فناوری‌های رسانه‌ای و محتوای آنها بستگی دارد؛ از این نظر که آیا کودکان را بینندگانی فعال یا تماشاچیان منفعل در نظر می‌گیرند.

رویکرد رسانه محور که از جبرگرایی فناورانه متاثر است بر اثرات منفی رسانه بر کودکان تاکید می‌کند. در این رویکرد کودکان تماشاگران منفعلی محسوب می‌شوند که الف) بینندگان

1 Austin and Johnson

2 Child-centered Versus Media-centered Approaches

آسیب‌پذیری هستند که مثلاً آن قدر جلوی صفحه تلویزیون نشسته‌اند که کرخ و بی‌حال شده‌اند، و ب) محتوای رسانه را به‌مثابه جایگزین سطحی فعالیت‌های شناختی، تخیلی، اجتماعی، و فیزیکی مصرف می‌کنند (Valkenburg, 2000). ولی رویکرد کودک‌محور بر کاربردهای متنوع محتوای رسانه و معنایی که کودکان در زمینه‌ها یا شرایط مختلف به آن نسبت می‌دهند، متمرکز است (Livingstone, et al, 2001). در این رویکرد، کودکان، مخاطبان فعالی در نظر گرفته می‌شوند که الف) رسانه را برای منافع خود به کار می‌گیرند، ب) محتوای رسانه را با فعالیت‌های روزمره در می‌آمیزند، و ج) از ظرفیت‌های تفسیری خویش برای شناخت جهان‌های اجتماعی و فرهنگی استفاده می‌کنند. لیوینگستون، این چارچوب را فرهنگی یا برساختی می‌نامد. در چارچوب فرهنگی لیوینگستون، کودک به‌مثابه عامل یا کارگزار در نظر گرفته می‌شود (Das, 2009: 75).

مرور مطالعات انجام شده در کشور نشان می‌دهند که پژوهشگران ایرانی نیز به آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان توجه دارند. موضوع‌های مورد توجه این پژوهش‌ها را در سه دسته می‌توان تقسیم‌بندی کرد:

الف) ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان؛ دانش‌آموزان تهرانی به دلیل ضعف بعد ادراکی سواد رسانه‌ای، قادر به انتخاب آگاهانه از میان فرستنده‌های متعدد، عمل مستقل و کنترل در مرحله مصرف نیستند و نیازمند آموزش هستند تا به ابزار تحلیل و ارزیابی تولیدات رسانه‌ای مجهز شوند. این دانش‌آموزان، سواد رسانه‌ای و درک دانش موجود در رسانه‌ها را معادل "توسعه سواد سنتی" می‌دانند. درک آنها از هدف سواد رسانه‌ای بیش‌تر معطوف به "درک موقعیت‌های موجود در رسانه‌ها" است (سلیمان و همکاران، ۱۳۹۲). این موضوع از نظر متخصصان برنامه‌ریزی آموزش نیز تایید می‌شود (دهقان شاد و محمودی کوکنده، ۱۳۹۱) به‌طوری‌که رابطه معنی‌داری بین شناخت متخصصان از رسانه‌ها و آموزش سواد رسانه‌ای وجود دارد. همچنین رابطه معنی‌داری بین آموزش سواد رسانه‌ای با استفاده هدفمند کودکان و نوجوانان از رسانه‌ها، برنامه‌ریزی آموزشی، و توسعه اجتماعی وجود دارد.

ب) مزایای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان؛ دسته دوم از پژوهش‌های ایرانی با در نظر گرفتن سواد رسانه‌ای به‌مثابه عامل مداخله‌گر در آموزش نوجوانان نشان می‌دهند که آموزش سواد رسانه‌ای بهبود قابل توجهی در دانش، خودکارآمدی، هنجارهای درک شده، و التفات نسبت به موضوع ایجاد کرده است (Kaveh, et al, 2013).

ج) سازوکار آموزش سواد رسانه‌ای: محسنیان راد و میرخانی (۱۳۹۲) نشان می‌دهند که در فرآیند آموزش نوجوانان در ایران به‌ویژه در خانواده‌های متدین، خانواده‌ها را نیز باید دخیل کرد. نتیجه مصاحبه‌های آنان نشان می‌دهد که نوجوانان در مجموع نسبت به

آموزه‌های سواد رسانه‌ای و آموزش آن نگرش مثبت دارند و چهار عامل نوجوان، خانواده، معلم یا نهاد آموزش، و تلویزیون یا نهاد رسانه، و نحوه تعامل آن‌ها نسبت به یکدیگر در شکل‌گیری سازوکار آموزش سواد رسانه‌ای مناسب برای نوجوانان نقش اساسی دارند. دلاور، خانیکی و شاه حسینی (۱۳۹۴) نیز طرح درس سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را برای اجرای مطالعه می‌کنند.

مقاله حاضر در دسته سوم قرار می‌گیرد و به‌طور مشخص بر ویژگی‌های محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای تاکید دارد. با توجه به این‌که رویکرد غالب مطالعات مذکور رسانه-محور است، تفاوت مقاله حاضر در توجه به آموزش سواد رسانه‌ای از خلال نحوه تعامل کودک با رسانه یا رویکرد کودک‌محور است.

جایگاه رسانه‌ها در جهان کودکی

مطالعه نقش و جایگاه رسانه در تعاملاتی که کودکان با یکدیگر دارند، نگاه سنتی به جامعه‌پذیری را تغییر داده است. به‌طور سنتی، اجتماعی شدن به عنوان فرایندی خطی در نظر گرفته شده که طی آن، کودکان از مرحله اولیه رشد به مراحل پیشرفته‌تر حرکت می‌کنند (Flood, Heath, Lapp, 2008). ولی مطالعات قوم‌شناسانه راجع به گفت‌وگوهای کودکان که با بهبود فناوری‌های ثبت طی دو دهه گذشته همراه بوده نشان می‌دهند که تعاملات همالان جایی است که در آن جهان نمادین کودکی برساخته و دوباره برساخته می‌شود (Cekaite & Aronsson, 2014). بلوم - کولکا^۱ و همکارانش گفتگوی کودک و همالان را فضای فرصت دوگانه^۲ نامیده‌اند (۲۰۰۵). آنها می‌گویند که تعاملات کودکان با همالان

(یک) به‌مثابه حوزه‌ای برای برساخت فرهنگ و جامعه کودکی مشترک، و

(دو) به‌صورت مکانی برای توسعه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و زبانی عمل می‌کند.

با این رویکرد به جامعه‌پذیری، رسانه‌ها سه نقش زیر را در تجربیات کودکان ایفا می‌کنند:

اول) شکل دادن به جهان فرهنگی کودکان: این رویکرد نقش مرکزی در ابعاد اجتماعی و رشدی جهان کودکان برای رسانه‌ها به مثابه حاملان فرهنگ عامه قایل است (Livingstone, 2007). مثلاً سلطه فزاینده تلویزیون از دهه ۱۹۵۰ در جوامع غربی، نقش مهمی در شکل‌گیری دنیای فرهنگی کودکان ایفا کرده است. فرنچ و پنا^۳ (۱۹۹۱) با اتخاذ رویکرد تاریخی دریافتند که با وجودی که در نیمه اول قرن ۲۰، کودکان بین ۴ تا ۶ ساله در بازی‌هایشان از قهرمانان زندگی واقعی یا فولکلور تقلید می‌کردند، ولی در دهه‌های بعد بیشتر نقش ابرقهرمان‌هایی را

1 Blum-Kulka

2 Double Opportunity Space

3 French and Pena

اجرا می‌کنند که در تلویزیون ریشه دارند. پژوهش قوم‌شناسانه جیمز و مک کین^۱ (۱۹۸۲) اهمیت اجتماعی - فرهنگی محتوای تلویزیون را مورد تاکید قرار می‌دهد. این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای تلویزیون دنیای کودکان را با فراهم آوردن طرح‌ها و موضوع‌های مشغول-کننده و شخصیت‌هایی برای بازی کردن آنها با همدیگر غنا می‌بخشد. گریفیث و مشین^۲ (۲۰۰۳) می‌گویند که تلویزیون یک حوزه مشترک ارجاعی^۳ برای کودکان ایجاد می‌کند.

دوم) ایجاد منبع مشترک برای گفتگو و گسترش روابط اجتماعی: دیدن تلویزیون، فرایند فعالی است که طی آن کودکان، روابط اجتماعی و دانش مشترک‌شان را مورد گفتگو و مذاکره قرار می‌دهند (Kampf & Hamo, 2015). در این دیدگاه، محتوای رسانه، منبع گفتگوی مشترک برای گروه‌های همالان است (Suess, Suoninen & Garitaonandia, 1998)، که مبنای مشترکی از میراث فرهنگی برای آنها فراهم می‌سازد، بنابراین دسترس پذیری شان برای ساخت بازی/نمایش و داستان و تالیف را تسهیل می‌سازد (James & McCain, 1982).

سوم) ساختار بخشیدن به گروه‌ها و روابط کودکان: اهمیت رسانه در زندگی روزمره اجتماعی و فرایند جامعه‌پذیری کودکان به قدری است که میزان آشنایی کودک با محتوای خاص رسانه، فاکتور اصلی در تعیین مرزهای اجتماعات همالان کودکان و سلسله مراتب گروه است (James & McCain, 1982). براساس نظر بوکینگهام (Kampf & Hamo, 2015) گفتگوی اجتماعی روزمره کودکان درباره تلویزیون، ابزارهای تعریف دوستی، و ایجاد نوعی نظم ارشدیت و سلسله مراتب اجتماعی در بین گروه همالان را فراهم می‌سازد. مطالعه گریفیث و مشین (۲۰۰۳) نشان داده که دانش حاصل از تلویزیون، شبکه‌های اجتماعی را از نو شکل می‌دهد. آنها نشان می‌دهند که کودکان ۴ تا ۱۱ ساله تبلیغات تلویزیون را در فرهنگ نمادین خود ممزوج می‌کنند و فقدان دانش درباره محتوا و قهرمان‌های تلویزیونی خاص می‌تواند به از دست دادن پرستیژ یا بدتر از آن، اخراج کودک از گروه همالان منجر شود. برعکس، آشنایی با محتوای تلویزیون می‌تواند به‌مثابه ابزاری برای پذیرش کودک در اجتماع همالان خدمت کند (Griffiths & Machin, 2003; Buckingham, D. Sefton-Green, 2003).

بدین ترتیب، رسانه نقش بارزی در زندگی کودک دارد و آموزش سواد رسانه‌ای ضمن کاستن از منفی‌گرایی درباره اثر رسانه بر کودک، در معنادار کردن این رابطه و تمرین توانمندی کودک در استفاده از رسانه نقش دارد. این مقاله با استفاده از روش تحلیل ثانویه مبتنی بر اسناد، ویژگی‌های محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای را معرفی می‌کند.

1 James and McCain

2 Griffiths and Machin

3 A shared arena of reference

روش شناسی : تحلیل ثانویه مبتنی بر مطالعه اسنادی

روش پژوهش در این تحقیق کیفی و تحلیل ثانویه مبتنی بر مطالعه اسنادی است. منظور از اسناد، متونی هستند که به چگونگی و چرایی آموزش سواد رسانه‌ای پرداخته‌اند و حاصل مطالعات و پژوهش‌های پژوهشگران در سراسر جهان هستند. اسناد حقایق اجتماعی هستند که به روش‌های سازمان‌یافته‌ای تولید شده، به اشتراک گذاشته شده و مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در این مقاله، تمرکز ما بر کتاب‌ها و مقالات منتشر شده در نشریات معتبر علمی است. همچنین در مواردی از گزارش‌ها و مصاحبه‌های منتشر شده‌ای که با موضوع تحقیق مرتبط به نظر می‌رسند نیز استفاده می‌شود. مطالعه این اسناد، داده‌های خامی را در اختیار می‌گذارند که در راستای مساله پژوهش، توصیف و تفسیر می‌شوند.

توضیح آن‌که روش اسنادی یعنی تحلیل آن دسته از اسنادی که شامل اطلاعات درباره پدیده‌هایی است که قصد مطالعه آنها را داریم (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). روش اسنادی که از دهه ۱۹۶۰ رواج یافته، با استفاده از اسناد دست اول و دست دوم به مطالعه موضوعات متنوعی می‌پردازد. در این روش، پژوهشگر به دنبال شناخت اهداف و انگیزه‌های پنهان نویسنده و متن نیست، لذا از سنت هرمنیوتیک فاصله می‌گیرد. برعکس، پژوهشگر می‌خواهد که با دور شدن از تحلیل تاویلی متون، آنها را به مثابه زبان نوشتاری پذیرفته و مطالعه کند و لذا از نظر معرفت‌شناختی به پارادایم تفسیری نزدیک است. بدین ترتیب، تفسیر اسناد، بخشی از مطالعات اسنادی است (Payne & Payne, 2011).

در پژوهش حاضر، داده‌های از قبل موجود تفسیر و تشریح می‌شوند. براساس نظر بیکر (۱۳۸۵، ص. ۳۰۵) برای دستیابی به داده‌های موجود دو طریقه کلی وجود دارد. الف) در پاره‌ای موارد داده‌هایی برای یک رشته تحلیل گردآوری شده‌اند و برای انجام تحقیقات جدید در دسترس محققان دیگر قرار می‌گیرند. این داده‌های رسماً موجود یا به صورت خام‌اند و محققان دیگر می‌توانند آنها را تحلیل کنند یا به صورت آمارند که محققان می‌توانند این آمارهای موجود را دوباره تحلیل کنند. ب) در موارد دیگر، داده‌ها به صورت پراکنده وجود دارند منتهی کسی آنها را به صورت یک مجموعه واحد گردآوری نکرده است. تحقیق پیش‌رو در دسته دوم قرار دارد.

در این مورد پژوهشگر باید اول ببیند چه داده‌هایی به درد مطالعه می‌خورد. در مورد این پژوهش، این داده‌ها به صورت مطالب چاپ شده هستند. اولین کاری که پیش‌اروی محقق است، یافتن انواع داده‌هایی است که برای موضوع تحقیق مناسب‌اند و استفاده از این داده‌ها برای پاسخ به مساله تحقیق است. "ظاهراً استفاده از داده‌های موجود باید سریع‌تر و راحت‌تر از گردآوری داده‌ها صورت گیرد، چه در فرایند گردآوری داده‌ها صرفه‌جویی می‌شود. با وجود این

فرایند یافتن مجموعه‌ای از داده‌های مربوط به موضوع تحقیق گاه فرایند کندی است و کدگذاری و پردازش داده‌ها غالباً دشوارتر و وقت‌گیرتر است، زیرا آن داده‌ها با هدف دیگری گردآوری شده‌اند و باید از نو مفهوم‌سازی شوند تا برای موضوع تحقیق مناسب گردند، و مهم‌تر از همه نباید آنها را بی‌جا به کار برد. یعنی مساله اصلی در مطالعه داده‌های از قبل گردآوری شده اعتبار و پایایی آن است. محقق باید داده‌ها را به درستی بفهمد و نباید آنها را بدون توجه به معنایشان یا با تحریف معنایشان به کار برد" (همان، ص. ۳۰۶).

در این پژوهش تحلیل ثانویه، با تکیه بر اسناد و با استفاده از روش مطالعه اسنادی انجام می‌شود. تحلیل اسناد شامل

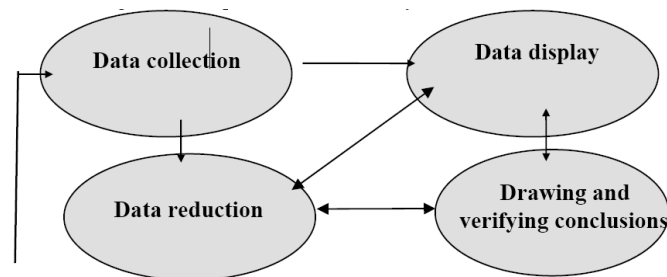
یک (مرور کردن یا تحلیل سطحی، دو خواندن یا تحلیل دقیق، و سه) تفسیر است. این فرایند، عناصر الف) تحلیل محتوا، و ب) تحلیل تماتیک را با هم ترکیب می‌کند. تحلیل محتوا، فرایند سازمان‌دهی کردن اطلاعات به مقوله‌های مرتبط با سوالات محوری پژوهش است. البته باید توجه کرد که منظور از تحلیل محتوا در این روش، کمی کردن مرسوم در تحلیل محتوای رسانه‌های جمعی نیست. بلکه تحلیل محتوا مستلزم مرور اسنادی برای شناسایی بخش‌های معنادار و مرتبط متن یا داده‌های دیگر است. پژوهشگر باید بتواند اطلاعات مناسب و نامناسب را از هم تمییز دهد (Corbin & Strauss, 2008). تحلیل تماتیک نیز شکلی از شناخت الگوی درون داده‌ها است، که مضامین شناسایی شده، مقولاتی برای تحلیل هستند. این فرایند شامل بازخوانی و مرور دقیق و متمرکز داده‌هاست. پژوهشگر با استفاده از ویژگی‌های داده‌ها، کدگذاری و مقوله‌بندی را انجام می‌دهد و مضامین مرتبط با پدیده را آشکار می‌سازد (Bowen, 2009:32).

روش تحلیل داده‌های اسنادی

تحلیل به معنی شکستن داده‌ها و از نو پیوند دادن آنها به یکدیگر است. همچنین تحلیل، جستجو برای تبیین و فهم است که طی آن ممکن است مفاهیم و نظریه‌ها توسعه یابند. تحلیل داده‌ها، فرایند نظم، ساختار و معنا دادن به انبوه داده‌های گردآوری شده است (Marshall & Rossman, 2011:111).

در مطالعه اسنادی، زمانی که داده‌های مورد استفاده کیفی هستند، اول باید ساختار استفاده شده از داده‌ها استخراج شود. به عبارت دیگر داده‌ها باید به‌طور منظمی تحلیل شوند تا مضامین، الگوها، و دسته‌بندی‌ها مشخص شوند (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe, 2012). میسون (۱۹۹۶، به نقل از Ahmed, 2010) می‌گوید که در فرایند تحلیل داده‌ها و ارائه تبیین پژوهشگر به دیگران باید پرسش‌های پژوهش، روش‌شناسی و فنون به هم پیوند زده شوند.

احمد (۲۰۱۰) فرایند تحلیل داده‌ها را به سه بخش اصلی تقسیم می‌کند: الف) تقلیل داده‌ها^۱، ب) نمایش داده‌ها^۲، و ج) نتیجه‌گیری و ارزیابی^۳ (شکل ۱).



شکل ۱. اجزای تحلیل داده: مدل تعاملی (منبع: احمد، ۲۰۱۰، ص. ۶)

این فرایندها در سه فاز زمانی مختلف رخ می‌دهند: الف) پیش از جمع‌آوری داده‌ها، ب) حین جمع‌آوری داده‌ها به عنوان تحلیل اولیه و موقتی، و ج) پس از جمع‌آوری داده‌ها به مثابه محصولات نهایی.

الف) تقلیل داده‌ها

تقلیل داده‌ها، ترجمه و تحویل از یک شکل به شکلی دیگر است تا سوالات تحلیل را ساده نماید. همچنانکه وبر^۴ (۱۹۹۰، ص. ۴۱) می‌گوید متون اطلاعات زیادی دارند. غنا و جزئیات آنها بدون تقلیل داده‌ها مانع تحلیل می‌شود. هدف اصلی تقلیل داده‌ها، کاستن از میزان داده‌ها بدون از دست دادن اطلاعات مهم آن است. هر عمل تقلیلی، انبوه داده‌ها را به بخش‌هایی تقسیم می‌کند که بیشتر قابل مدیریت هستند و بدین ترتیب، درک آنها و کار کردن با آنها را تسهیل می‌کند. در بدو امر، پژوهشگر میزان زیادی از اطلاعات را به الگوها و مضامین مشخصی فرو می‌کاهد و بعد با استفاده از چند الگو یا طرح، آنها را تفسیر می‌کند. احمد (۲۰۱۵) به نقل از تش (۱۹۹۰) این فرایند را بافت‌شکنی^۵ و بافت‌مندی دوباره^۶ می‌نامد که موجب سطح بالاتری از تحلیل می‌شود. او می‌گوید هر چند که در فرایند تحلیل، بیشتر کار شامل مجزا ساختن یا از هم جدا کردن^۷ است، اما هدف نهایی ایجاد تصویری بزرگتر و منسجم‌تر است. بنابراین در

- 1 Data reduction
- 2 Data display
- 3 Drawing and verifying conclusions
- 4 Weber
- 5 De-contextualization
- 6 Re-contextualization
- 7 Taking apart

سراسر تحلیل، تقلیل داده انجام می‌شود. مرحله اول تقلیل داده‌ها هنگام ویرایش، بخش‌بندی، و خلاصه کردن داده‌های بدون نظم و ساختار رخ می‌دهد.

در مراحل میانی، کدگذاری، یادداشت‌برداری، و فعالیت‌های مرتبطی مانند یافتن مضامین، دسته‌ها و الگوها انجام می‌شود (بوگدان و بیکلن، ۱۹۹۲؛ به نقل از Ahmed, 2010). پنج دسته‌ها و الگوها انجام می‌شود (بوگدان و بیکلن، ۱۹۹۲؛ به نقل از Ahmed, 2010) دو دیدگاه درباره کدگذاری دارد: از یک سو، کدگذاری نوعی تحلیل است، و از سوی دیگر، کدگذاری فعالیتی مشخص و واقعی است که آغازگر تحلیل است و در سراسر تحقیق در سطوح مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. در همین زمان، پژوهشگر یادداشت‌برداری هم می‌کند، یعنی هم نظر خویش را درباره کدها می‌نویسد و هم رابطه‌ای را بین آنها برقرار می‌کند.

مرحله نهایی، مفهوم‌سازی و توضیح است، زیرا گسترش مفاهیم انتزاعی هم یکی از روش‌های تقلیل داده‌ها به شمار می‌رود.

ب) نمایش داده‌ها

نمایش داده‌ها، فرایند ارائه و تحلیل داده‌هاست. احمد (۲۰۱۰) اشاره می‌کند که میلز و هوبرمن (۱۹۸۴، ۱۹۹۴) اهمیت ایجاد نمایش داده‌ها را مورد توجه قرار داده، و می‌گویند که متن روایی مکررترین شکل نمایش برای داده‌های کیفی است. از نظر آنها، نمایش‌های بهتر، راه اصلی برای اعتبار بخشیدن به تحلیل کیفی هستند. روش‌های بسیار متفاوتی برای نمایش داده‌ها وجود دارد مانند جدول‌ها و نمودارها. نمایش داده‌ها در این ساختارها به پژوهشگر کمک می‌کنند تا متوجه شود درباره پدیده مورد مطالعه، چه دانسته‌ها و نادانسته‌هایی وجود دارد. سطوح مختلف بازنمایی شامل سطوح تجربه، گفتن آن به پژوهشگر، نوشتن و تحلیل گفتارها و نوشتارها هستند. بنابراین، پردازش موجب می‌شود تا داده‌ها سازمان یافته و خلاصه شوند و مبنایی برای تحلیل بیشتر در اختیار بگذارند.

ج) نتیجه‌گیری و ارزیابی

تقلیل و نمایش داده‌ها برای این است که نتیجه‌گیری خوبی انجام شود و در حقیقت، نتیجه‌گیری هم‌زمان با این مراحل صورت می‌گیرد. بنابراین نتایج تحقیق، قبلاً در طول پژوهش گفته می‌شوند ولی ممکن است مبهم یا نامناسب ارائه شده باشند. نتایج باید به وضوح و به روشنی گفته شوند. دو مرحله قبل بر کدگذاری و یادداشت‌برداری اتکا دارند ولی مرحله نهایی به تفسیر پژوهشگر مرتبط است.

نحوه اجرای پژوهش

مرحله اول: تنظیم سوالات تحقیق

در این مقاله سوالات زیر مورد کنکاش قرار می‌گیرند:

۱. نظریه‌های یادگیری مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای در سطح کودکان چیست؟
۲. مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای کدامند؟
۳. چه شاخص‌هایی برای محتوای مناسب آموزش سواد رسانه قابل دستیابی هستند؟

مرحله دوم: پیدا کردن مطالب مرتبط

در این مرحله، پژوهشگر جستجوی نظام‌مند خود را بر مرور مقالات منتشر شده در مجلات معتبر متمرکز می‌کند. برای این منظور از کلیدواژه‌های مناسب در زبان فارسی و انگلیسی استفاده می‌شود. پایگاه‌های مورد استفاده در این تحقیق پرتال جامع علوم انسانی، SID، IRAN، DOC، SAGE، SCOPUS، ISC و GOOGLE هستند. در مورد گوگل برای هر کلیدواژه ۴۰ مقاله اول مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

مرحله سوم: ارزیابی

در این مرحله، مقالات مورد مطالعه از نظر مضامین و مقولاتی که ارائه می‌دهند، دسته‌بندی می‌شوند.

مرحله چهارم: ترکیب و سنتز یافته‌های کیفی

برای ایجاد تفسیری یکپارچه و جدید از یافته‌ها، پژوهشگر، دسته‌بندی‌هایی که بدانها دست یافته را مورد دقت قرار داده و تلاش می‌کند، الگوهای مشترک آنها را بفهمد. در این مرحله، پژوهشگر پس از شناسایی و مشخص شدن الگوهای موضوعها، آنها را طبقه‌بندی می‌کند. همان‌طور که پژوهش پیش می‌رود، محقق مولفه‌های مشابه را در طبقات یکسان قرار داده یا طبقات جدیدی تولید می‌کند.

مرحله پنجم: ارائه یافته‌ها

یافته‌ها به‌طور مفصل در گزارش پژوهش و به‌طور خلاصه در این مقاله ارائه می‌شوند.

رویکرد های یادگیری به کودکان : ترجیح رویکرد برساخت‌گرایی

در یک نگاه کلی نظریه‌های یادگیری از سه رویکرد اصلی منتج شده‌اند: رفتارگرایی، شناخت-گرایی، و برساخت‌گرایی یا سازنده‌گرایی. این نظریه‌ها، چارچوبی از ساختار و اصولی هستند که به توصیف و تبیین نحوه یادگیری افراد می‌پردازند (حقانی و معصومی، ۱۳۸۹)

۱. **رفتارگرایی**؛ این رویکرد که مبتنی بر فلسفه عینیت‌گرایی است، به نظریه‌های مشهوری چون شرطی‌سازی کلاسیک یا شرطی‌سازی کنشگر منجر شده که مشابه مدل محرک - پاسخ در نظریه‌های ارتباطی است. به طور کل در این نظریه‌ها، سه قانون برای یادگیری وجود دارد: الف) قانون آمادگی بدین معنا که فرد باید به مرحله‌ای از رشد و دانش برسد که بتواند موضوع را بفهمد؛ ب) قانون اثر یعنی اینکه باید بین محرک و پاسخ رابطه خوشایندی وجود داشته باشد، و ج) قانون تمرین و تکرار که یادگیرنده باید وظایفی را انجام دهد و در این بخش تازگی و شدت برای جلب توجه یادگیرنده و تشویق وی به تمرین حایز اهمیت هستند.

چهار معیار در آموزش مبتنی بر رفتارگرایی عبارتند از الف) مخاطب، ب) ماهیت رفتار یا عملکرد یادگیرنده، ج) شرایط انجام رفتار، د) معیار برای مقبولیت رفتار که فرایند آموزش و تغییرات ناشی از آن را ملموس‌تر می‌سازند. این رویکرد در یادگیری مهارت‌های جدید مهم است. آموزش مبتنی بر توانش یا صلاحیت که تاکید اصلی بر نتایج یادگیری دارد از این رویکرد ناشی می‌شود. این رویکرد بر واژه‌هایی مثل مهارت‌های محوری یا کلیدی و برآیندهای یادگیری تاکید دارد (حقانی و معصومی، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۹۱).

۲. **نظریه‌های شناختی و آموزش دموکراتیزه**؛ شناخت‌گرایان بر فرایندهای ذهنی تاکید دارند که افراد برای یادگیری استفاده می‌کنند. یادگیری برای شناخت‌گرایان فرایندی درونی است که ظهور فوری در رفتار ندارد. در این رویکرد به فرایندهای ذهنی یا فکری توجه می‌شود که طی آنها اطلاعات ورودی به مغز دچار تحول شده، تقلیل یا افزایش یافته یا گسترش پیدا می‌کنند و ادراک، تشخیص الگو، حافظه، یادگیری و زبان را دربرمی‌گیرند. این نظریه‌ها به تفکر انتقادی، حل مساله و تصمیم‌گیری نیز توجه دارند. راهبردهای یادگیری شناختی عبارتند از روش‌های استفاده از پیش‌سازمان‌ده یا ارائه مجموعه‌ای از مفاهیم مربوط به مطلب یادگیری که پیش از آموزش جزئیات به یادگیرندگان منتقل می‌شود؛ استفاده از نقشه مفهومی که در آن، مفاهیم کلیدی بیان و به هم ربط داده می‌شوند؛ انتخاب الگوی رفتاری برای یادگیری؛ و یادگیری مادام‌العمر و خود - محور.

براساس نظر هابز و جنسن^۱ (۲۰۰۹) از دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ پژوهشگرانی مانند ویگوتسکی و پائولو فریره این نظریه‌ها را به حوزه آموزش رسانه‌ای وارد می‌کنند. از نظر این افراد، سواد، رویه‌ای اجتماعی - فرهنگی است که روابط قدرت را تجسم بخشیده، انعکاس داده، و تغییر می‌دهد. ویگوتسکی با طرح نظریه اجتماعی آگاهی و یادگیری می‌گوید که رشد و توسعه کارکردهای ذهنی بالاتر به شرایط اجتماعی، تاریخی و روانی بستگی دارد. پس، یادگیری هم

اجتماعی و هم تاریخی است. بر این اساس، باکینگهام (۲۰۰۳) می‌گوید که ویگوتسکی ورای رویکردهای معمول سنتی و پیشرو حرکت کرده و طبق نظر او، یادگیری صرفاً کشف یا دریافت منفعلانه عقاید و اندیشه‌ها نیست. بلکه به ناحیه رشد پروکسیمال مربوط است. ناحیه رشد پروکسیمال، فاصله بین سطح رشد واقعی - که از طریق حل مساله به تنهایی انجام می‌شود - و سطح رشد بالقوه - که از طریق حل مساله با راهنمایی بزرگترها یا همکاری همسالان توانمندتر انجام می‌شود - است. بنابراین هنگام آموزش سواد رسانه‌ای، معلم نباید کنار بایستد بلکه باید در ناحیه رشد پروکسیمال کار کند و دانش آموزانش را راهنمایی یا سازماندهی کند. فریره (۱۳۵۸) نیز با فرا رفتن از نظام آموزش و پرورش بانکی که دانش‌آموزان را مخزنی خالی برای رسوب دانش در نظر می‌گیرد، آموزش و پرورش انتقادی را طرح می‌کند که طی آن دانش - آموزان نقش فعالی یافته، به متفکران و کاوشگران انتقادی تبدیل شوند که می‌توانند واقعیت را از نو ساخته و تغییر دهند.

پستمن و وینگاتر نیز در زمره کسانی هستند که بر مسائل شناختی در آموزش توجه دارند. این دو در سال ۱۹۶۹ درباره ماهیت آموزش بر مبنای کندوکاو و نحوه تغییر رابطه معلم و دانش‌آموز می‌نویسند. پستمن و وینگاتر (Schilder, 2013) می‌نویسند که در رویکرد کندوکاوی معلم به ندرت نظری شخصی راجع به موضوعی اجتماعی یا سیاسی به دانش‌آموزان می‌دهد؛ یک جمله منفرد را به عنوان پاسخ یک سوال نمی‌پذیرد؛ تعامل دانش‌آموز - دانش‌آموز را به جای تعامل دانش‌آموز - معلم تشویق می‌کند، و از قضاوت یا میانجی بودن در نظرات بیان شده پرهیز می‌کند؛ و دروس از پاسخ‌های دانش‌آموزان آغاز می‌شود و نه از ساختار منطقی از پیش تعیین شده.

۳. بر ساخت‌گرایی؛ این رویکرد یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت می‌داند. در این رویکرد، ذهن آینه‌ای نیست که جهان (واقعیت) را منعکس می‌کند، بلکه واقعیت در ذهن مخاطب است و او جهان را بر اساس باورهای پیشین، ساختارهای ذهنی، و تجارب خویش تفسیر می‌کند. پس کارکرد یادگیری ناشی از چگونگی ایجاد معنا از تجارب شخصی است (Schilder, 2013). در نتیجه، اشخاص جهان بیرونی را به‌طور متفاوتی درک می‌کنند. بنابراین، آموزشگران و طراحان درسی به جای ساختاردهی معنا برای دانش‌آموز، باید به او کمک کنند تا معنای خود را آفریده و شکل دهد. در این شرایط، زمینه یا بافتار اهمیت می‌یابند. با توجه به اینکه شناخت و کنش‌های بشر به بافتاری که در آن رخ می‌دهند وابسته‌اند، یادگیری زمینه‌مند است و در نتیجه، دانش به بستری وابسته است که در آن رشد کرده و گسترش می‌یابد.

از نظر فلسفی رویکرد سوم یعنی برساخت‌گرایی در نقطه مقابل رفتارگرایی و شناخت‌گرایی قرار دارد که هر دو بر عینیت‌گرایی مبتنا دارند. در حالیکه فلسفه زیربنایی برساخت‌گرایی، نسبیت‌گرایی است که براساس آن، واقعیت به طور اجتماعی ساخته می‌شود و افراد به شیوه‌های متفاوتی آن را می‌سازند.

دافی و جانسن (Schilder, 2013) توضیح می‌دهند که حجم عظیم اطلاعات در جامعه، و فرصت‌های جدیدی که فناوری‌ها فراهم ساخته‌اند، موجب توجه پژوهشگران به برساخت‌گرایی شده است. به نظر آنها در این شرایط باید فرایند یادگیری را دوباره مفهوم‌سازی کنیم و رویکردهای آموزشی جدیدی را ترسیم کنیم. در واقع در این شرایط باید بتوانیم اطلاعات را مدیریت کنیم زیرا در این شرایط که حجم و سرعت تغییر اطلاعات بالاست، تسلط یافتن بر محتوای اطلاعات مهم‌تر از ذخیره کردن آن است. در این وضعیت، سواد رسانه‌ای نقش مهمی می‌تواند ایفا کند. باکینگهام (۲۰۰۳) نیز تغییر در اطلاعات و فناوری‌ها را دلیل یا هدف آموزش سواد رسانه‌ای ذکر می‌کند. از این‌رو دافی و جانسن می‌گویند که هدف آموزش نباید فقط مدیریت یا متبخر کردن در کنترل بر محتوای اطلاعات باشد، بلکه یادگیرنده باید اطلاعات را درک کند و از آنها برای حل مسائل جهان واقعی استفاده کند.

افزون بر لزوم یادگیری مدیریت اطلاعات، رویکرد برساخت‌گرایی در آموزش سواد رسانه‌ای از آن رو مهم است که به مفاهیمی می‌پردازد که به‌طور مفصل و عمیق در رشته‌های مربوط به مطالعات رسانه‌ای در سطح دانشگاه آموزش داده می‌شوند. بدیهی است هدف از گسترش و ترویج سواد رسانه‌ای در بین عموم مردم، به معنی پرورش و تربیت متخصصان رسانه نیست، بلکه بر مفهوم "همگانی کردن" آن ناظر است. بدین معنا که همانند هر رشته علمی دیگر، لازم است که مردم دانش حداقلی برای آن داشته باشند تا تبدیل به شهروندان مدنی شوند. به عبارت دیگر، در پژوهش حاضر هدف اصلی از آموزش سواد رسانه‌ای، ارتقاء سواد شهروندی است که افزایش مشارکت مدنی را در پی دارد.

مشارکت مدنی علاوه بر شرکت در انتخابات، آگاهی یافتن درباره هر موضوعی است که برای شخص و اجتماع او اهمیت دارد. با توجه به اشباع جامعه امروزی ما از رسانه‌ها، شهروندان باید سطحی از سواد علمی درباره رسانه‌ها را داشته باشند تا بتوانند نحوه عملکرد و تاثیرات رسانه‌ها را به‌طور علمی درک کنند.

دلیل سوم برای انتخاب رویکرد برساخت‌گرایی به‌مثابه مبنایی برای تدوین محتوای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان این است که مفهوم همگانی کردن ذیل مفهوم کلی "ارتباطات عمومی علم" قرار می‌گیرد که رویکرد برساخت‌گرایانه به رابطه علم با جامعه دارد (Trench, 2008؛ Bucchi, 2008).

مدل‌های برساخت‌گرای آموزش سواد رسانه‌ای

در پژوهش مربوط به این مقاله، با مرور ادبیات مربوط به مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای، تعداد ۱۰ مدل شناسایی می‌شوند (جدول ۱) اما در این مقاله با توجه به اتخاذ رویکرد برساخت‌گرایی در شناخت شاخص‌های محتوای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان، پنج مدل که رویکرد برساخت‌گرایی نسبت به یادگیری دارند، شرح داده می‌شوند.

جدول ۱. مقایسه مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای (منبع، اجاق، ۱۳۹۵)

مدل	هدف/نقطه کانونی مدل	مدل یادگیری مورد تاکید
فلینی	ایجاد شرایط لازم برای آموزش خوب سواد رسانه‌ای	---
روگو	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	شناخت‌گرایی
تولوزیکی	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	رفتارگرایی
بورن و دوران	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	برساخت‌گرایی
کیتینگ و خان	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	برساخت‌گرایی
پاتر	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	شناخت‌گرایی
هابز	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	شناخت‌گرایی
شیبیک و هلوبک	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	برساخت‌گرایی
ماسترمن	شرایط لازم برای آموزش خوب سواد رسانه‌ای و محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	برساخت‌گرایی
دانکن	محتوای آموزش سواد رسانه‌ای	برساخت‌گرایی

۱. مدل فرهنگی - نشانه‌شناسی سواد رسانه‌ای (بورن و دوران)

مدل بورن و دوران^۱ (۲۰۰۷)، فرهنگی - نشانه‌شناسی است. آنها (۲۰۰۷) سواد را امری فرهنگی، انتقادی و خلاقانه معرفی می‌کنند و می‌گویند که بیشتر تعاریف سواد رسانه‌ای در این سه ویژگی اشتراک نظر دارند. آنها سه بخش را برای ساختار مفهومی آموزش رسانه‌ای مشخص می‌کنند: نهاد/سازمان، متن، و مخاطب (ص. ۳). اما تاکید اصلی این مدل بر متن است. عناصر سازنده این مدل ویژگی‌های محتوای آموزش سواد رسانه را تشکیل می‌دهند:

الف) بافت فرهنگی شامل فرهنگ زنده، فرهنگ گزینشی، و فرهنگ ثبت شده است که بورن و دوران به تاسی از ریموند ویلیامز به آنها اشاره کرده و درک سه نوع فرهنگ را ویژگی محتوای آموزشی سواد رسانه برمی‌شمارند؛

ب) کارکردهای اجتماعی شامل فرهنگی (شکل‌گیری هویت با تاکید بر عاملیت بودگی خود)، خلاقانه (با رویکرد وگوتسکی و تاکید بر بازی)، و انتقادی (با تاکید بر نشانه‌شناسی)؛

ج) فرایندهای نشانه‌شناسی با تاکید بر مدل ارتباطات چندوجهی کرس و ون‌لوون است.

۲. چارچوب یادگیری کیتینگ و خان

چارچوب یادگیری، رویکرد کلانی به برنامه تحصیلی دارد که به واژگان، مفاهیم، ساختارهای خلاق و انتقادی، و مهارت‌های تولید برای کسب سواد توجه دارد و بر ارتباطات دیداری و شنیداری متمرکز است (Keating & Sabrina Kahn, 2014:32). دیدن و تولید کردن، دو جنبه اصلی چارچوب یادگیری می‌باشند. دیدن شامل مشاهده، بحث و بازخورد دادن است که به منظور تفکر خلاقانه، همدلانه و منتقدانه درباره رسانه‌ها و متون انجام می‌شود. تولید کردن نیز خلاقیت، آزمایش و یادگیری عمیق را تقویت می‌کند که با فرایند ساختن توأم هستند. برای طراحی چارچوب یادگیری، چهار وجه یا روش در رویکرد تعلیمی برای تربیت کودکان در نظر گرفته شده‌اند که عبارتند از: خلاقانه بودن، شناختی، اجتماعی - احساسی و فنی. این رویکرد کل‌گرایانه نه تنها درک عمیق محتوای چارچوب را مورد توجه قرار می‌دهد، بلکه یادگیرندگان را تشویق می‌کند تا در فعالیت‌هایشان با اعتماد به نفس، کنجکاو، همدل، مشارکتی و نوآور باشند.

۳. آموزش سواد رسانه‌ای با تاکید بر چهار فاکتور

شیپک و هلوبک^۱ (۲۰۱۲) می‌گویند که سواد رسانه‌ای نیازمند چارچوبی است که تمرین و تجربه خودکارآمدی را ممکن سازد، دانش فنی یا چگونگی^۲ تفکر انتقادی را انتقال دهد، خلاقیت در حل مساله را مطالبه کند و با نگرش بردبار و ذهن باز که صبوری و یکدلی در چارچوب جهانی را تشویق کند، مشخص شود. بدین ترتیب، فاکتورهای موفقیت در آموزش رسانه‌ای عبارتند از: تفکر انتقادی، بازبودگی ذهن، تفکر خلاق، و خودکارآمدی. به عبارت دیگر، چهار مهارت مذکور باید در آموزش سواد رسانه‌ای یاد داده شوند.

۴. مدل انتقادی آموزش سواد رسانه‌ای

لین مسترمن^۳ (۱۹۸۵) به این توجه دارد که رسانه‌های مختلف، در عمل، نقش چند رسانه را ایفا می‌کنند. مثلاً تلویزیون توانان کارکرد سینما، روزنامه، میدین ورزشی، تئاتر، سالن موسیقی، سالن کنسرت، و مجله را ایفا می‌کند. بدین ترتیب، درک کامل یک رسانه، کار ساده‌ای نیست. از این‌رو، مسترمن تلاش می‌کند تا روشی برای منسجم کردن آموزش سواد رسانه‌ای

1 Schipeck & Holubek

2 Know-how

3 Masterman

ارائه دهد. راهبرد او با در نظر گرفتن اهمیت تفکر سیستماتیک راجع به رسانه، مشخص کردن کارکردها و کردارهای مشترک رسانه‌ها، و تفاوت‌های مهمشان است و بر رسانه تلویزیون متمرکز است.

چارچوب سیستماتیکی که مسترمن برای همه رسانه‌ها به کار می‌برد با توجه به مقولات زیر است:

ماهیت ساختی بودن رسانه‌ها، فنون مورد استفاده رسانه‌ها برای جلب توجه، هدف، مولف، بایاس، ارزش‌ها، سبک زندگی، نقطه نظر، حذف‌ها، قدرت.

به نظر ماسترمن با فهم این مفاهیم می‌توانیم بفهمیم که رسانه‌ها چگونه خود را به ما نشان می‌دهند، چگونه آنها را استفاده می‌کنیم و چگونه ممکن است که بازنمایی رسانه‌ای درباره ما باشد. مسترمن تصدیق می‌کند که آموزش رسانه‌ای هم به تولید و هم به مصرف رسانه‌ای توجه می‌کند (جولز و ویلسون، ۲۰۱۴، ص. ۷۰).

براساس نظر ماسترمن (۱۹۸۵)، آموزش رسانه‌ای شامل سه بخش است:

اول) چارچوب نظری که امکان درک منسجم و منطقی از این حوزه و میدان متنوع را برای معلم‌ها و دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. چارچوب نظری مسترمن برای آموزش رسانه‌ای بر این اصل تاکید می‌کند که رسانه‌ها، نظام‌های نمادین هستند که بازتاب صرف واقعیت خارجی نیستند و باید فعالانه خوانده شوند. رسانه‌ها واقعیت را برساخت و بازنمایی می‌کنند. براساس نظر مسترمن، مفهوم اصلی آموزش رسانه‌ای از این اصل مشتق شده است.

دوم) مفاهیم و اصول هسته‌ای که ساده، قوی و مناسب برای همه سنین باشند. معلم‌های رسانه باید فهرستی از اصول اساسی که لازم است دانش‌آموزان بدانند تهیه کنند، تا انسجام و استمرار مطالب آموزشی در طول دوره و درباره رسانه‌های مختلف را ایجاد کنند. مسترمن مفاهیم زیر را ارائه داده است (۱۹۸۵، ص. ۲۱): ایدئولوژی، میانجی‌گری/وساطت^۱، اسطوره، ژانر، بازنمایی، گروه‌های مخاطب^۲، گفتمان، فن بیان (ریتوریک)، ذهنی بودن، ساختار روایی، توزیع، واقع‌گرایی، رمز/رمز گذاری، لذت، ساختارشکنی، طبیعت‌گرایی، ارتباطات غیرکلامی، نشانه/دلالت (و شاید دال و مدلول)، برساخت‌گرایی، معنای مرجح، منابع، گزینش، دلالت^۳، مشارکت، دسترسی، کدگشایی.

سوم) فن مشخص پژوهش یا روش تحقیق: به باور مسترمن معلم‌ها پیش از این که به دانش‌آموزان بیاموزند که عقاید صادقانه، بینش انتقادی یا اطلاعاتی که معلم عرضه کرده را

1 Mediation

2 Media segmentation

3 Connotation and Denotation

تولید کنند یا دانشجویان را تشویق کنند که بینش انتقادی خود را در کلاس داشته باشند، وظیفه مهم‌تر و دشوارتری دارند. آنها باید اعتماد به نفس و بلوغ انتقادی را در دانش‌آموزان ایجاد کنند تا بتوانند در برابر متون رسانه‌ای که در آینده با آنها مواجه می‌شوند، قضاوت‌های انتقادی خود را به کار بگیرند. پس هدف اولیه، آگاهی و درک منتقدانه نیست بلکه استقلال منتقدانه است. براساس نظر مسترمن، سیلابس مناسب آموزش رسانه‌ای محتوای ذات‌گرایانه ندارد (۱۹۸۵، ص. ۲۲). سیلابس‌ها باید فرایندها و اصولی که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند که روی دو پای انتقادی خود بایستند را تعریف کنند. محتوای دوره، روش‌شناسی تدریس و پرسش‌های ارزیابی باید در راستای این اولویت باشند. محتوا هدف نیست و نباید در آن غوطه‌ور شد، بلکه ابزاری برای رشد استقلال انتقادی است. لذا محتوا ثابت نیست و معلم براساس هدف آن را انتخاب می‌کند.

۵. آموزش سواد رسانه‌ای مبتنی بر مفهوم بازنمایی

براساس نظر دانکن^۱، مفهوم اصلی سواد رسانه‌ای "بازنمایی" است. به نظر او نحوه بیان و توضیح ما از چیستی بازنمایی تعیین می‌کند که سواد رسانه‌ای ما چقدر خوب است. او در سال ۱۹۷۸ انجمن سواد رسانه‌ای را تاسیس کرد و از آن زمان تا کنون مربیان و فعالان سواد رسانه‌ای تلاش می‌کنند تا آموزش رسانه‌ای به درس اجباری در برنامه آموزشی اونتاریو از کلاس ۶ تا ۱۲ تبدیل شود (Jolls & Wilson, 2014:72). هشت مفهوم بنیادین آموزش سواد رسانه‌ای از نظر دانکن عبارتند از اینکه:

همه رسانه‌ها ساخته شده‌اند؛ رسانه واقعیت را می‌سازد؛ مخاطبان درباره معنا در رسانه‌ها بحث و مذاکره می‌کنند؛ رسانه‌ها پیامدها و تاثیرات تجاری دارند؛ رسانه‌ها حاوی پیام‌های ارزشی و ایدئولوژیکی هستند؛ رسانه‌ها تاثیرات و پیامدهای اجتماعی و سیاسی دارند؛ در رسانه‌ها، شکل و محتوا ارتباط نزدیکی با هم دارند؛ هر رسانه‌ای شکل هنری و زیبایی‌شناسانه منحصر به فرد خود را دارد.

با مطالعه پنج مدل بر ساخت‌گرای آموزش سواد رسانه‌ای (جدول ۲) به سه مضمون اصلی دست می‌یابیم: شیوه‌های آموزش سواد رسانه‌ای، محتوای آموزش سواد رسانه‌ای، و شاخص‌هایی برای تهیه محتوای آموزشی مناسب.

جدول ۲. مقولات مورد توجه مدل‌های برساخت‌گرای آموزش سواد رسانه‌ای

مقوله	فرهنگ	مفاهیم علم مطالعات رسانه	روش نشانه شناسی برای تحلیل رسانه	خلاقیت	استقلال تفکر انتقادی	تولید	خودکارآمدی
شاخص	درک مفهومی رسانه			بازاندیشی		خودکارآمدی	
مدل بورن و دوران	*	*	*	*	*		*
مدل کیتینگ و خان				*	*	*	
مدل شپیک و هلوبک				*	*		*
مدل ماسترمن		*	*		*		
مدل دانکن		*					

مطالعه پنج مدل برساخت‌گرا در آموزش سواد رسانه‌ای، رهنمودی برای شناخت شیوه و محتوای آموزشی مناسب در آموزش سواد رسانه‌ای در اختیار می‌گذارد که در ادامه شرح داده می‌شوند.

شاخص‌های محتوای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان

براساس پنج مدل برساخت‌گرای مذکور دو مقوله را می‌توان شناسایی کرد:

(۱) شیوه یا روش یادگیری سواد رسانه‌ای: گفتگومحور، تقویت‌کننده استقلال انتقادی، تقویت‌کننده عاملیت کودک، بازی‌محور، توجه به فرهنگ اجتماعی، و گشودگی ذهن شیوه‌های مناسب برای استفاده در کلاس سواد رسانه‌ای هستند. بر این اساس، فضای آموزش سواد رسانه‌ای باید از حالت سنتی و بالا - پایین یا انتشارگرا که در آن معلم دانای کل و فرستنده دانش است و دانش‌آموز، گیرنده لوح سفید آن تلقی می‌شود، خارج شده و مشارکتی، جمعی، غیرسلسله‌مراتبی، و توأم با خود - ارزیابی، و گفتگو شود. در این شرایط نتیجه حاصل از کلاس آموزش سواد رسانه‌ای فراتر از بازتولید فرهنگی است و می‌تواند به تغییر و غنا بخشیدن به فرهنگ بینجامد.

(۲) محتوا که در دو بخش نظری و عملی به دانش‌آموزان یاد داده می‌شود.

۲-۱) براساس مدل‌های برساخت‌گرا، در بخش نظری به یاد دادن سه مقوله کلی توجه می‌شود که در زیر بیان می‌شوند. آموزش دهندگان باید مباحث نظری را با توجه به فرهنگ زمینه و با تمرین گشوده‌سازی ذهن از راه آشکار کردن و سنجش ارزش کلیشه‌های ذهنی به کودک یاد دهند. شاخص مورد نظر در آموزش نظری محتوا، درک مفهومی رسانه به‌عنوان اصل بنیادین رسانه است که پایه و اساس آن را مفهوم بازنمایی تشکیل می‌دهد.

۲-۱-۱) چارچوب مفهومی: بر این موضوع تاکید می‌شود که رسانه نظامی نمادین است، ساختگی است و با استفاده از فنون مختلف برای جلب توجه مخاطب می‌کوشد. بازنمایی هسته مرکزی چارچوب مفهومی است.

۲-۱-۲) واژگان: واژه‌های اصلی مطالعات رسانه مانند قدرت، ایدئولوژی، اسطوره، ژانر، مولف، هدف، بایاس، نشانه، دلالت، تعصب، کلیشه، فرهنگ با سه مفهوم مورد نظر ویلیامز و از این قبیل باید به کودکان یاد داده شوند.

۲-۱-۳) روش تحلیل: روش نشانه‌شناسی پس از ساده کردن و متناسب‌سازی با زمینه‌ها و تجارب کودکان باید به کودکان یاد داده شود که استقلال در تحلیل و فهم محتوای رسانه‌ای را برای آنها فراهم سازد.

۲-۲) در بخش عملی نیز سه دسته مهارت با کودک تمرین می‌شود:

۲-۲-۱) مهارت تولید کردن

۲-۲-۲) مهارت انتقاد کردن

۲-۲-۳) مهارت بازخورد دادن

این مهارت‌ها با شیوه‌های گفتگو محوری، بازی محوری، تقویت استقلال انتقادی، تقویت عاملیت کودک، توجه به فرهنگ اجتماعی و گشودگی ذهن با کودکان تمرین و به آنها یاد داده می‌شوند. این مهارت‌ها به‌مثابه محتوای یاددهی سواد رسانه‌ای با دو شاخص پرورش خودکارآمدی، و رشد بازاندیشی تدارک دیده می‌شوند.

الف) شاخص درک مفهومی رسانه

یادگیری کودکان دبستان راجع به رسانه به معنی فهم ساختگی بودن محصول رسانه و وجود انگیزه‌هایی در پس آن است. در مورد محتوای رسانه، مفهوم اصلی که باید آموزش داده شود، بازنمایی (جولز و ویلسون، ۲۰۱۴) است. برای آموزش مفهوم بازنمایی باید، کودکان یاد بگیرند که همه رسانه‌ها ساخته شده‌اند؛ رسانه‌ها واقعیت را برمی‌سازند؛ معنای چیزی که در رسانه نمایش داده شده، قطعی نیست و قابل بحث است؛ رسانه‌ها پیامدها و تمایلات تجاری دارند؛ پیام‌های رسانه‌ها می‌خواهند فکر و دیدگاه خاصی را با ارزش‌تر و مهم‌تر از بقیه نشان دهند، و

افرادی با نیت‌هایی که از قبل مشخص کرده‌اند محصول رسانه‌ای را می‌سازند. بدین ترتیب آنها با مفهوم نهاد رسانه (Burn & Durran, 2007) آشنایی می‌یابند.

دانش آموزان دبستانی می‌توانند تفاوت بین رسانه‌ها و قالب‌های رسانه‌ای را نیز بیاموزند. مثلا متوجه شوند که مفهوم یکسان در رادیو، روزنامه و تلویزیون چگونه پخش می‌شود. در سال‌های بالاتر می‌توانند تفاوت ژانرهایی مانند اخبار، فیلم و عکس در انتقال پیامی یکسان را نیز درک کنند. شاخص فهم بازنمایی را در عمل می‌توان با تمرین دیدن، فهمیدن و تحلیل کردن تحقق بخشید:

یک دانش‌آموزان باید دیدن را یاد بگیرند. مشاهده دقیق باید طوری باشد که شخص بتواند به آنچه که می‌بیند یا می‌شنود توجه کرده و ترکیب، طراحی صدا و عناصر داستان را شناسایی کند تا بتواند عناصر متن را درک کند. مثلا در کلاس اول بیاموزد که چه رنگ‌ها، صداها و شکل‌هایی در محصول دیداری یا شنیداری وجود دارند. همچنین او می‌تواند محل دوربین را در تهیه عکس یا فیلم درک کند. مثلا خود را جای دوربین بگذارد و بگوید که از بالا، پایین یا پهلو به سوژه نگاه می‌کند. در سال‌های میانی دبستان، حرکت دوربین، ادیت و الگوهای هنری بصری را می‌آموزد. بدین ترتیب، یادگیری مشاهده با فراگیری زبان تصویر یا صدا، توسعه دایره واژگانی و احساس شدید دیدن و شنیدن همراه است (Keating & Sabrina Kahn, 2014).

دو سپس باید به او کمک کرد که محصول رسانه‌ای را درک کند و بفهمد. باید بیاموزد که به این سوال به روشنی پاسخ دهد که چه اتفاقی در متن در حال وقوع است؟ در این مرحله باید به کودک دبستانی آموزش داد که داستان، طرح، کنش، سوژه‌ها، بازیگران و ساختارها را به قطعات کوچکتر تقسیم کند. در سال‌های اول و دوم، دانش‌آموزان می‌توانند کلیت داستان و به عبارت دیگر ساختار داستان را که شامل نقاط عطف آن است شناسایی کنند و در سنین بالاتر یاد می‌گیرند که هر چیزی نشانه چیز دیگری است و با مفهوم غیرخطی زمان هم آشنا می‌شوند. مثل جوان و پیر شدن چهره یا صدای بازیگر در فیلمی خاص.

سه) وقتی کودک دبستان محصول رسانه‌ای را از نزدیک مشاهده کند و بتواند جریان داستان را توضیح دهد، برای تحلیل آن هم توانا می‌شود. کودکان در سال‌های اول دبستان می‌توانند اخلاقی بودن داستان را ارزیابی کنند. شخصیت‌های خوب و بد را شناسایی کنند. دلیل جذاب بودن یا نبودن هر یک را بگویند و به آنها حق دهند یا ندهند. اما دانش‌آموزان بزرگتر می‌توانند بین محل دوربین و موضوع کلی که داستان در آن لحظه به آن پرداخته ارتباط برقرار کنند و مثلا تشخیص دهند که دوربین به فقرا یا کودکان از بالا یا از پهلو نگریسته

و این وضعیت چه معنایی می‌تواند داشته باشد. بدین ترتیب آنها مفاهیمی چون پرسپکتیو، مقصود، سبک، و بافتاری که در آن متن تولید یا نمایش داده می‌شود را درک می‌کنند (Keating&Sabrina Kahn, 2014).

ب) شاخص خودکارآمدی

یکی از اصول زیربنایی پرورش شاخص خودکارآمدی، درک هدف از تولید است. کودک یاد می‌گیرد که توضیح دهد چرا می‌خواهد محصول رسانه‌ای تولید کند. پس از آن باید روشن کند که چگونه می‌خواهد این کار را انجام دهد. کیتینگ و خان (۲۰۱۴) این مرحله را معادل ایده‌پردازی می‌دانند. بدین معنا که کودک ایده خود را برای تولید می‌گوید. وظیفه معلم دادن اعتماد به نفس به او است. به‌ویژه آنکه بعضی از دانش‌آموزان ممکن است هیچ ایده‌ای نداشته باشند. مثلاً هیچ چیزی به ذهنشان نرسد که نقاشی کنند. برای تولید ایده لازم است به آنها هیجان لازم را بدهیم. به فعالیت واداشتن و برانگیختن یادگیرنده، او را تشویق می‌کند که برای تولید ایده‌های جدید هم به ذهن و خیالات خود و هم به دنیای بیرون توجه کند. برای سال-های ابتدایی می‌توان کتاب‌های مصور نشان داد یا آوازی را در کلاس پخش کرد تا به‌عنوان منبع الهام عمل کنند. در مورد کودکان بزرگتر می‌توان با آنها راجع به تجارب شخصی، ادبیات و تاریخ و غیره صحبت کرد. در این مرحله هنرهای رسانه‌ای هم به کودکان شناسانده می‌شوند. دانش‌آموزان ارزش کیفیات زیباشناختی رسانه و هنرها را می‌آموزند و یاد می‌گیرند که از خلاقیت خود برای خود بیانگری به وسیله تولید آثار هنری و رسانه‌ای بهره ببرند. از این رو، لازم است برای پرورش خودکارآمدی به این موضوع توجه داشت که ممکن است دانش‌آموزان خود بیانگری فردی را به تحلیل اجتماعی آگاهانه و تولید رسانه‌ای جایگزین ترجیح دهند. یا ممکن است دانش‌آموزان تکنیک‌های فنی را یاد گیرند تا بازنمایی‌های هژمونیک را بازتولید کنند. از این رو شاخص خودکارآمدی فقط با "صدا دار" شدن واقعیت پیدا نمی‌کند بلکه تحلیل انتقادی و درک ساختارهای ظلم و ستم مهم است.

موضوع اساسی دیگر این است که کودکان توضیح دهند چگونه می‌خواهند ایده خود را عملی و اجرایی کنند که در دو مرحله طراحی و به اشتراک‌گذاری (Keating&Sabrina Kahn, 2014) واقعیت می‌یابد. در مرحله طراحی از دانش‌آموز می‌خواهیم که اول به ایده‌های خویش فکر کند و بیندیشد که چه رسانه‌ای برای بیان ایده او بهتر است: نوشتن، نقاشی کردن، عکس گرفتن، بازی کردن، فیلم گرفتن یا اجرای نمایش، شاید هم ضبط صدا. همچنین مشخص کند که باید به کجا برود، چه موادی را باید جمع‌آوری کند و به کمک چه کسانی نیاز دارد. در

مرحله بعد باید روی کاغذ مشخص کند که مراحل انجام کار چیست. مشخص کند قصد دارد چه تاثیری بر مخاطب بگذارد و چطور می‌تواند به بهترین شکل ممکن این کار را انجام دهد. پس از مشخص شدن چرایی و چگونگی، حالا او می‌تواند اقدام به تولید در هر شکل رسانه‌ای که برنامه‌ریزی کرده نماید. در این مرحله دانش‌آموزان، اعتماد و تخصص در مهارت‌هایی چون تولید و ویرایش کسب می‌کنند و نشان می‌دهند که چقدر خوب خویشتن و دنیای پیرامون را می‌بینند. طی این دو مرحله، کودکان از اطلاعات خود استفاده می‌کنند و آنها را به طرق جدیدی با هم ترکیب می‌کنند تا بتوانند مساله‌ای را حل کنند. به عبارت دیگر، خلاقیت آنها فرصت شکوفایی می‌یابد.

در نتیجه، ویژگی‌ای در کودکان شکل می‌گیرد که شپیک و هولوبک^۱ (۲۰۱۲) آن را خودکارآمدی می‌نامند. خودکارآمدی بدین معناست که فرد به دلیل مهارت‌هایش بتواند کار ویژه‌ای را به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام دهد. ای موضوع، اعتماد به نفس و عاملیت کودک را تقویت می‌کند.

ج) شاخص بازانديشی موثر تجربه زیسته

یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها برای ارتقاء سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان، تاکید بر خوانش انتقادی است. شاخص این حوزه، مرتبط بودن خوانش انتقادی با تجربه رسانه‌ای زیسته دانش‌آموزان است. در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای انتقادی، دانش‌آموزان درباره عادات شخصی خود در استفاده از رسانه و سلايق خویش اندیشه، و در گفتگو با سایرین درباره آن بازانديشی می‌کنند. بدین ترتیب که علايق و تجارب رسانه‌ای خود را با فهم از رسانه به عنوان نهادی فرهنگی و اقتصادی توضیح می‌دهند. در این شرایط، تجربه رسانه‌ای را با دانش نظری رسانه ترکیب می‌کنند.

این ترکیب، فاصله بین تجربه دانش‌آموزان و عقاید انتزاعی‌تر را کم می‌کند. درواقع، اهمیت انتقاد در ارتباط با تجربه رسانه‌ای در این است که بتواند تغییر جدی در نگاه‌های دانش‌آموزان ایجاد کند، و آنها را متوجه سازد که احساسات و انرژی خود را به چه چیزی اختصاص می‌دهند. هدف از این کار این است که یادگیری قبل از اینکه انتقادی بشود، برای دانش‌آموزان به زبان خودشان معنادار شود. بنابراین، عادات مصرف رسانه‌ای و تجارب زیستی آنها به موضوع بحث و گفتگو در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای تبدیل می‌شود، که مورد پرسش انتقادی قرار می‌گیرند و به‌مثابه منبعی برای فهم روش‌های ساختاربندي دانش و جامعه به کار می‌روند. این شاخص، نقطه آغازی بر بازانديشی راجع به ارتباط دانش‌آموزان با رسانه است که می‌توان آن را آوردن تفریح به کلاس و رشد دادن عمل بازانديشی موثر نیز نامید.

فرض کنیم اغلب، مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان به برنامه‌های سرگرمی و ورزشی، گفتگو و ارسال پیامک به دوستان، بازی، خرید الکترونیکی و دانلود موسیقی و فیلم از سایت‌ها، نمایش‌های پراحساس و باورنکردنی، فیلم‌های مربوط به مشاهیر موسیقی پاپ و غیره مربوط است. انتقال این تجارب به کلاس موجب می‌شود تا کودکان متوجه شوند لذت و خشنودی، دلیل و تفسیر مهمی برای کنش اجتماعی هستند. بدین ترتیب دانش‌آموزان در دوره دبستان می‌فهمند که یکی از نقش‌های رسانه که موجب محبوبیت آن هم می‌شود، تولید مصرف‌گرایانه خشنودی و لذت^۱ است که بعد محوری در مصرف رسانه‌ای هستند (Silverstone, 1999).

با ادغام تحلیل انتقادی و تجربه رسانه‌ای زیسته (همان، ص. ۷۲) با کار عملی در کلاس، دانش‌آموزان می‌توانند جنبه احساسی/ لذت جویانه مصرف رسانه‌ای را ارزیابی کنند و همزمان یاد بگیرند که چگونه آن را به پرسش و نقد بکشند.

بنیان و اساس برگزاری چنین کلاسی بر توانمند ساختن مربی سواد رسانه‌ای استوار است. او باید بخشی از اقتدار و کنترل خود را به دانش‌آموزان واگذار کند. دانش‌آموزان ممکن است مهارت‌های فنی بیشتری داشته باشند و معلم باید به آنها فرصت دهد که آن را در کلاس نشان دهند. همچنین، بازاندیشی احساسی، دقیقاً درباره تجربه تفکر انتقادی و خلاقیت دانش‌آموزان است؛ پس باید به دانش‌آموزان کمک کند که اهداف خود را تعیین کنند، منازعات را حل کنند، مسئولیت‌ها و منابع را مدیریت کنند و در ضرب العجل مشخصی کار خود را انجام دهند.

چنین مهارتی دانش‌آموزان را به عاملان اجتماعی برون و دوران (۲۰۰۷) و شیبیک و هلویک (۲۰۱۲)، و همچنین به همدلان و مشارکت‌کنندگان کنجکاو کیتینگ و خان (۲۰۱۴) تبدیل می‌کند. عاملیت به توانایی فرد در خوانش انتقادی متون بستگی دارد. اما باید مراقب بود که دانش‌آموزان دچار پوپولیسم فرهنگی (Burn & Durran, 2007:14) نشوند. بدین معنی که متون رسانه‌ای را به آنچه که مقصود و منظور خودشان است تبدیل نکنند. خوانش انتقادی چیزی است که اجازه می‌دهد دانش‌آموز از محصول مورد نقد لذت ببرد، در گروه‌های اجتماعی و کلاس راجع به معنای آن مذاکره شود، و امکان ظهور سلايق و تجارب مختلف را بدهد. به عبارت دیگر، هدف از خوانش انتقادی، اداره و کنترل معنا و ذائقه نیست، بلکه بحث کردن درباره آنهاست. آموزش‌دهنده می‌تواند با سوال کردن درباره پرسش‌های زیر، مهارت‌های لازم را به دانش‌آموزان یاد بدهد:

گوینده چگونه مطلبش را باورپذیر ساخته است؟ گوینده چگونه احساسات مخاطب را هدایت می‌کند؟ ساختارها و معانی چه هستند؟ و با یادگیری مفاهیم مربوط، از کودکان بخواهد تا از نظر زیبایی‌شناسی، ژانر، فرم، اجراء و مشارکت مخاطب در اثر را ارزیابی کنند.

نتیجه گیری : شاخص‌هایی برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان با هدف افزایش مشارکت مدنی

در این مقاله با اتخاذ رویکرد کودک‌محوری به رابطه کودک و رسانه از آسیب‌شناسی این رابطه گذشته و با توجه به مدل‌های برساخت‌گرایی در آموزش سواد رسانه‌ای به اهمیت همگانی کردن علم مطالعات رسانه به‌مثابه مبنایی در آموزش سواد رسانه توجه شده است. بدین معنی که آموزش رسمی یا غیررسمی سواد رسانه‌ای به مفهوم تربیت متخصص رسانه‌ای نیست، بلکه ناظر بر تربیت افرادی است که دانش و مهارت لازم برای زیستن در محیط اشباع شده اطلاعاتی امروزی را داشته باشند تا ظرفیت لازم برای مشارکت مدنی را به دست آورند. منظور از مشارکت مدنی نیز نه تنها مشارکت سیاسی به مفهوم رایج آن، بلکه پیوند و ارتباطات هر فرد با اجتماعات مختلف را دربرمی‌گیرد (پوتنام، ۱۹۹۵ ب؛ به نقل از Martens & Hobbs, 2013). کودکان دبستان نه تنها باید متوجه شوند که دسترسی به اطلاعات مهم است بلکه باید ابزارها و انگیزه‌های لازم برای پردازش اطلاعات مربوط به اجتماعات مختلف را هم داشته باشند، و بتوانند از اطلاعات برای استفاده در زندگی روزمره خود بهره بگیرند.

با تحلیل مدل‌هایی که رویکرد برساخت‌گرا به آموزش سواد رسانه‌ای دارند، سه شاخص برای تدوین محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان شناسایی می‌شوند که عبارتند از یادگیری مفهوم بازنمایی، خودکارآمدی، و بازندیشی. براساس فلسفه نسبیت‌گرایی رویکرد برساخت‌گرایی، محتوای سلب و مشخصی را نمی‌توان برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان معرفی کرد، بلکه آموزش‌گران باید با توجه به موقعیت اجتماعی کودکان و شرایط اجتماعی - فرهنگی جامعه و بافتاری که کودکان از آن برآمده‌اند، محتوا را انتخاب کنند. اهمیت این مقاله و پژوهش مرتبط با آن در معرفی سه شاخص بالاست که به آموزش‌دهندگان در انتخاب محتوا یاری می‌رساند. این شاخص‌ها زمینه‌ساز دستیابی به اهداف آموزش سواد رسانه‌ای و تربیت عاملان مدنی مشارکت‌جو در جامعه ماست که رسانه‌ها و اطلاعات سازندگان مهم آن محسوب می‌شوند.

همچنین باید اشاره داشت که براساس رویکرد برساخت‌گرایی، در عبارت "آموزش سواد رسانه‌ای"، آموزش مفهوم سنتی خود را ندارد و در اصل، به معنی یاددهی و یادگیری در محیطی تعاملی، چندسویه، گفتگویی و همدلانه است که مدل‌های برساخت‌گرای آموزش سواد رسانه‌ای برای فضای آموزشی، اساسی برمی‌شمارند.

منابع

- اجاق، سیده زهرا (۱۳۹۵). سواد رسانه ای و کودک: شاخص‌های تدوین محتوا. طرح پژوهشی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بیکر، ترزال (۱۳۸۵). *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی*. ترجمه هوشنگ ناییبی. تهران: نشر نی.
- حقانی، فریبا؛ معصومی، رسول (۱۳۸۹). *مروری بر نظریه های یادگیری و کاربرد آنها در آموزش پزشکی*، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش) / زمستان ۱۳۸۹؛ ۱۰ (۵). صص. ۱۱۹۷-۱۱۸۸.
- دلاور، علی. خانیکی، هادی. شاه حسینی، وحیده (۱۳۹۴). مطالعه موردی اجرای طرح درس سواد رسانه‌ای برای دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی. جامعه، فرهنگ و رسانه، ۴ (۱۶). صص. ۴۰-۱۱.
- دهقان شاد، حوریه؛ محمودی کوکنده، سید محمد (۱۳۹۱). بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه مطالعات رسانه ای*. سال هفتم، شماره شانزدهم، صص. ۸۲ - ۶۹.
- سلیمان، سفر؛ خسروی، فریبرز؛ حداد، زهرا (۱۳۹۲). ارزیابی سواد رسانه‌ای دانشجویان و دانش-آموزان شهر تهران. *مجله جهانی رسانه*. دوره ۸. شماره ۲. صص. ۷۴ - ۵۲.
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان منش. ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. *راهبرد فرهنگ*، دوره ۸. شماره ۲۹. صص. ۹۱-۶۱.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). *آموزش ستم‌دیدگان*. ترجمه احمد بیرشک، یوسف‌الله داد، انتشارات خوارزمی.
- میرخانی، سید حامد (۱۳۹۲). *سواد رسانه ای: حمایت و توانمندسازی نوجوانان (۱۲ تا ۱۶ سال) خانواده های متدین در برابر تلویزیون*. راهنما: مهدی محسنیان راد. دانشگاه امام صادق علیه السلام دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی.
- Ahmed, Jashim Uddin (2010). Documentary Research Method: New Dimensions, Indus Journal of Management & Social Sciences, 4(1), PP.1-14.
- Blum-Kulka, Shoshana (2005) 'Rethinking Genre: Discourse Genres as a Social Interactional Phenomenon', In Fitch, K. Sanders, R. (eds). Handbook of Language and Social Interaction. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bowen, Glenn. A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40.
- Bucchi, Massimiano. (2008). Of deficits, deviations and dialogues: theories of public communication of science, pp. 57-77. In: Bucchi, M and Trench, B (eds) Handbook of public communication of science and technology. London: Routledge.
- Buckingham, David. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Buckingham, David. Sefton-Green, Julian. (2003). Gotta catch 'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*, 25 (3), pp. 379-400.
- Burn, Andrew.; Durran, James (2007). *Media Literacy in Schools, Practice, Production and Progression*. London, Paul Chapman Publishing.
- Cekaite, Asta, & Aronsson, Karin (2014). Language play, peer group improvisations, and L2 learning. In Cekaite, A. Blum-Kulka, S. Grøver, V. Teubal, E. (Eds.), Children's peer talk: learning from each other (pp. 194-213). Cambridge: Cambridge University Press.

- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from <https://www.google.com/search?q=Qualitative+research%3A+Theory%2C+method+and+practice&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b#q=Basics+of+qualitative+research:+Techniques+and+procedures+for+developing+grounded+theory>.
- Das, B. (2009). Media education as a Development Project: Connecting Emancipatory Interests and Governance in India. pp. 65-82. In: Mapping media education policies in the world: Visions, Programs, and Challenges, Frau-Meigs, D. Torrent, J. (ed). Published by: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar.
- Easterby-Smith, Mark, Thorpe, Richard. Lowe. Andy. (2012). *Management Research: An Introduction*. London: Sage. Fourth Edition, Retrieved from: https://books.google.com/books?id=ahbhMb-R7MQC&printsec=frontcover&dq=Management+Research:+An+Introduction&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEWjQq_Cn2IzRAhVBOVAKH0lyCbsQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Management%20Research%3A%20An%20Introduction&f=false.
- Flood, James. Heath, Shirley Bruce. Lapp, Diane. (2008). Handbook of Research on Teaching Literacy Through the communicative and visual arts, vol.2. Rutledge. Available in: <https://books.google.com/books?id=cIx4CAAAQBAJ&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Corsaro,+CHILD+AND+media+literacy+,+1997&source=bl&ots=KpvJnTCUon&sig=nsqJN2wt9xnXHZgKuwOXhX3z8ng&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwir7JjDqvnUAhWDvhQKHV5ND1cQ6AEIJAB#v=onepage&q=Corsaro%2C%20CHILD%20AND%20media%20literacy%20%2C%201997&f=false>.
- French, Judy. Pena, Sally. (1991). Children's hero play of the 20th century: Changes resulting from television's influence. *Child Study Journal* . 21(2), pp. 79-95.
- Griffiths, Merris. Machin, David. (2003), Television and playground games as part of children's symbolic culture. *Social Semiotics* ,13(2), PP. 147-160.
- Hobbs, Renee ; Jensen, Amy. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), pp.1-11.
- James, Navita.Cummings. McCain, Thomas.A. (1982), Television games preschool children play: Patterns, themes and uses. *Journal of Broadcasting*, 26 (4), PP. 783-800.
- Jolls, Tessa; Wilson, Carolyn. (2014), The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy – Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education* 6 (2), PP.68-78.
- Kampf, Zohar. Hamo, Michael. (2015). Children talking television: The salience and functions of media content in child peer interactions, *Discourse and Communication*, 9 (4), pp. 1-33.
- Kaveh, Mohammad Hossein.; Shojaeizadeh, Davod.; Geraee, Narjes. Tabatabaee, Hamid.R. (2013). Evaluating the Theory-Based Media Literacy Education on a Sample of Iranian Adolescents, *European Journal of Social Sciences* 40(3), pp.346-356.
- Keating, Emily.; Sabrina Kahn, Holen. (2014), Building a framework for literacy in a visual culture, pp. 31-48. In: *Mastering media literacy*. Contemporary perspective on literacy. By: Heidi Hayes Jacobs, Hawker Brown low education.
- Livingstone, Sonia. (2007), Do the media harm children? Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media*, 1(1), 5-14.
- Livingstone, Sonia., d'Haenens, Leen, Hasebrink, Uwe. (2001), Childhood in Europe: Contexts for Comparison, pp: 3-31. In: *Children and their Changing Media Environment- A European Comparative Study*, Livingstone, S. Bovill, M. (eds). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Available in:

- https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=sVTIGtTXNssC&oi=fnd&pg=PP1&dq=media+education,+child+oriented+and+media+oriented,+Livingstone.&ots=utBn8bgg_P&sig=QnEfwRO7XIRNrBkJt0IPI_QTils#v=onepage&q&f=false.
- Marshall, Catherine. Rossman, Gretchen.B. (2011), *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage. Fifth Edition, Retrieved from: https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=RbqXGjKHALoC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Designing+Qualitative+Research.&ots=BMIDvnUg7T&sig=H84FZP5BI7FXLvBX_nb_xO-0Uj1c#v=onepage&q=Designing%20Qualitative%20Research.&f=false.
 - Martens, Hans. (2010) Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions, *Journal of Media Literacy Education*. 2(1). PP. 1-22.
 - Martens, Hans. Hobbs, Renee. (2013). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2). 120-137. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15456870.2014.961636#.VcuaVEVnK0I>
 - Masterman, Len. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
 - Payne, Geoff. Payne, Judy. (2011), Documentary Methods, In: *Key Concepts in Social Research*, sage publication, <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209397>.
 - Schilder, Evelien. A. M.(2013), Theoretical Underpinnings of Media Literacy from Communication and Learning Theory, *Journal on Image and Culture*, issue.2.electronin journal.
 - Schipeck, Dietmar. Holubek, Renate.(2013). Models for successful Media Education- Findings from the analysis of the practice of the media literacy award, *Media manual*, Texts 2012(21). PP. 1-11.
 - Silverstone Roger. (1999). Why Study the Media? London: Sage. Available in: https://books.google.com/books/about/Why_Study_the_Media.html?id=UK0sottJI4MC.
 - Suess, Daniel. Suoninen, Annikka. Garitaonandia, Carmelo & more. (1998), Media use and the relationships of children and teenagers with their peer groups. *European Journal of Communication*, 13 (4). PP. 521-538.
 - Trench, Brian. (2008). Internet: Turning science communication inside-out? PP. 185-197. In: Bucchi, M and Trench, B (eds) *Handbook of public communication of science and technology*. London: Routledge.
 - Valkenburg, Patti.M. (2000). Media and Youth Consumerism, *Journal of Adolescent Health*, 27 (2). Pp. 52-56.
 - Weber, Robert.Philip. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage. Retrieved from: <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=nLhZm7Lw2FwC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Basic+Content+Analysis&ots=oeWkhQK7oP&sig=YExViOsQCdcPSX-MtDFz6KQbTm4#v=onepage&q=Basic%20Content%20Analysis&f=false>.