

تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بر اساس اصول فبک

سعید انصاری*

فرهاد سراجی**، محمد رضا یوسفزاده***

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بر اساس اصول فبک است. رویکرد پژوهش از نوع ترکیبی (کیفی و کمی) و با استفاده از روش‌های تحلیل مفهومی، استنتاجی پیش‌رونده و توصیفی-پیمایشی انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ارتباط قابل ملاحظه‌ای بین مؤلفه‌های فبک و شاخص‌های سطوح سواد رسانه‌ای (مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی) وجود دارد. از سوی دیگر اصول فبک شامل عقلانیت چون عامل سازمان دهنده، تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش، کلاس درس چون اجتماع پژوهشی و تفکر خودآگاهانه است که متناظر با آن‌ها ارتقای خود رهبری از طریق پرورش تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه، محتوای چالش‌انگیز با قابلیت پژوهشی، روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر گفت‌وگو و شیوه‌ی خودارزیابی به‌عنوان عناصر ضروری الگوی سواد رسانه‌ای بر اساس فبک در دوره دوم ابتدایی استنتاج می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، فلسفه برای کودکان (فبک)، دوره دوم ابتدایی

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه بوعلی سینا، ansarisaeid13@gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، (نویسنده‌ی مسئول)، fseraji@basu.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، fuman47@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۰

۱. مقدمه

در عصر حاضر که ارتباطات مبتنی بر اطلاعات مرزهای جغرافیایی را درنوردیده و تحولات شگرفی را در عرصه جهانی رقم زده است، رسانه در مقام ابزاری مفید می‌تواند به انسان قرن بیست و یک کمک کند تا با استفاده از آخرین دستاوردهای علمی به زندگی دلخواه، آرمانی و پربار دست یابد؛ ضمن آنکه اگر این ابزار به‌اشتباه و یا همراه با سوءنیت به کار گرفته شود به مانند نیرویی ویران‌کننده و مصیبت‌بار عمل می‌کند. از این‌رو، یکی از وظایف آموزش و پرورش در دنیای امروز، در برابر رسانه‌های متکثر موجود، تربیت دانش‌آموزانی است که بتواند در کنار بهره‌مندی آگاهانه و فعالانه از پیام‌های رسانه‌ای، زندگی خود را در برابر چالش‌ها و پیامدهای مخرب آن محافظت نماید؛ تربیتی که می‌توان از طریق تدارک شیوه‌های مختلف آموزش سواد رسانه‌ای آن را محقق کرد (Eristi & Erdem, 2017: 251).

آموزش سواد رسانه‌ای که به‌عنوان فرایند تعلیم، آموزش و فراگیری درباره‌ی رسانه‌ها از آن یاد می‌شود؛ آموزشی که بر ارتقاء ظرفیت فرد، برای برقراری ارتباط و استفاده مناسب از رسانه‌ها تأکید دارد (Tornero & Varis, 2010: 74). در سواد رسانه‌ای با توجه به گونه‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی، سطوح دانش به تفکیک تأثیرات رسانه‌ای، محتوای رسانه‌ای، جهان واقعی، صنایع رسانه‌ای و خویشتن، با تکیه بر قابلیت‌ها و مهارت‌ها مورد توجه است (Potter, 2013: 421). مهارت‌هایی که طبقه‌بندی شده و فراگیری ساختارمند آن مورد تأکید می‌باشد. همچنین در سواد رسانه‌ای، مفاهیم کلی سواد رسانه‌ای؛ اصل عدم شفافیت، زبان (رمزها و قواعد)، رمزگشایی مخاطب، بازنمایی (محتوا و پیام) و انگیزه مطرح می‌گردد (Kellner & Share, 2007: 62). به‌عبارت‌دیگر سواد رسانه‌ای، قابلیت است که به فرد امکان می‌دهد تا با رسانه‌ها و ارائه‌دهندگان اطلاعات به‌طور مؤثر تعامل داشته باشد و برای یادگیری مستمر و مادام‌العمر از آن رسانه‌ها بهره‌گیرد و در مواقع لازم پیام‌ها و کارکردهای آن‌ها را نقد کند (Hallaq, 2016: 67).

در میان مخاطبان رسانه‌ها، کودکان به جهت دانش اندک و قدرت کم تجزیه و تحلیل، به لشکری بی‌سلاح می‌مانند که در برابر انواع پیام‌های رسانه‌ای، صرفاً جذابیت‌های کودکانه را ملاک اقبال یا عدم اقبال به تولیدات رسانه‌ای قرار می‌دهند. از این‌رو، از دیگر مخاطبان آسیب‌پذیرتر هستند و آموزش سواد رسانه‌ای به آن‌ها در اولویت بالایی قرار دارد؛ چراکه کودکان بسیاری از آداب و رسوم را که در رسانه‌ها می‌بینند، تقلید می‌کنند و حتی طرز فکر و اعتقادات آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر رسانه‌ها شکل پیدا کند. به‌علاوه تجاربی که انسان در

سنین خردسالی از محیط اطراف خود کسب می‌کند، نقش سازنده‌ای در پی‌ریزی جهان‌بینی او دارد (صلواتیان و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۰). به همین جهت یادگیری نحوه استفاده از رسانه‌ها، درک و پردازش پیام‌های رسانه‌ای و داشتن نگرشی مسئولانه همراه با قضاوت‌های منطقی در خصوص فناوری رسانه‌ای در دوره‌ی ابتدایی، مطلوب عصر حاضر می‌باشد (Chang et al., 2011: 65) و این مطلوب میسر نمی‌شود مگر با پرورش تفکر کودکان در برخورد با رسانه‌های مختلف؛ بنابراین برای رسیدن به مطلوب سواد رسانه‌ای، بایستی تفکر به‌عنوان زیرساخت اصلی تقویت شود؛ خصوصاً برای دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی که به جهت ویژگی‌های حساس شناختی، عاطفی و روان‌شناختی در کانون توجه رسانه‌ها قرار دارند؛ چراکه از یک‌طرف ذهن کودکان (برخلاف بزرگسالان) به‌طور کامل بر اساس قراردادهای اجتماعی بسته نشده و از طرف دیگر کودکان مخاطبان خاص رسانه‌ای هستند؛ به‌عبارت‌دیگر علت تأکید بر این دوره‌ی نقشی است که رسانه‌ها در جامعه‌پذیر کردن کودکان در این دوره‌ی تحصیلی دارند (Li-Volmer, 2002: 210). دلیل دیگری که می‌توان بر آن اشاره کرد این مهم است که اگر فرصت آموزش سال‌های کودکی را به این بهانه که هنوز برای آغاز آن زود است، از دست بدهیم، عادات دانش‌آموزان در سنین بالاتر تثبیت یافته و اصلاح آن امری دشوار خواهد بود؛ همچنان که تجربه‌ی مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای در دوره‌ی متوسطه در برخی پژوهش‌ها مؤید این موضوع است (نصیری و بختیاری، ۱۳۹۸: ۲۹).

در این میان واکنش اولیه، آموزش مستقیم ارزش‌های تجویز شده به کودکان می‌باشد؛ این در حالی است که با توجه به اقتضائات عصر حاضر کودکان باید یاد بگیرند که چگونه برای خود قضاوت‌های اخلاقی قابل قبول داشته باشند (Gazard, 2013: 46). در این راستا از رویکرد برنامه فلسفه برای کودکان (فبک)؛ به‌عنوان محور پژوهش، استفاده شده است. برنامه فبک، طرحی است که با عنوان فلسفه برای کودکان در حمایت از برنامه‌های آموزش تفکر صورت گرفته و در جهت ایجاد برنامه‌ای منسجم در یاری‌رساندن به کودکان برای استفاده از قوه‌ی تأمل و تفکر در برخورد موقعیت‌های زندگی تلاش کرده است. در واقع این برنامه، شیوه‌ای از آموزش است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و موازین پارادایم جدیدی از تعلیم و تربیت طراحی شده و مربوط به دوران قبل از دانشگاه است (صباغ حسن‌زاده، ۱۳۹۴: ۷۸). این الگو نه‌فقط به اهمیت تفکر انتقادی، بلکه بر تفکر خلاقانه و تفکر مراقبتی (توأم باعلاقه یا مسئولانه) نیز اصرار دارد و تأکید آن، بر بیان کردن، عمل و احساس کردن به‌عنوان شریان اصلی تمییز و داوری است. در واقع برنامه فبک در تلاش است تا با آموزش فلسفیدن به

دانش آموزان، آن‌ها را به قلمرو معنایی و معناسازی وارد نماید و از این راه، زیربنای پرورش تفکر را فراهم آورد (قائدی، ۱۳۸۶: ۸۵-۸۴). فن تعلیم چنین تمرینی، مشارکت و پرسشگری یا حلقه کندوکاو و اجتماع پژوهشی نامیده می‌شود. به عبارت دیگر این برنامه یک فرآیند فلسفی بر اساس پرسش‌های سقراطی است، که افراد را تشویق می‌کند تا پرسش‌های موردعلاقه خود را مطرح کرده و در یک فضای پرسشگری توانایی خود را در مورد تفکر، عمیق‌تر کنند.

با بررسی پیشینه‌ی پژوهشی سواد رسانه‌ای، مشخص می‌گردد که این موضوع در سال‌های اخیر، از ابعاد مختلف مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است که بیشتر آن‌ها بر ژرف‌اندیشی و برنامه‌ریزی دقیق و سنجیده نسبت به آموزش سواد رسانه‌ای در دوره‌های مختلف تحصیلی و استقرار یک نظام کارآمدتر تربیت شهروندی متناسب با ضروریات عصر جهانی شدن تأکید کرده‌اند. در این زمینه برخی از پژوهش‌ها، همچون وانگ (۲۰۱۷)؛ لیوینگستون (۲۰۱۴)، مادیر (۲۰۱۲)، تسلیمی و کلاته‌آقامحمدی (۱۳۹۴)، صلواتیان و شیخ حسینی (۱۳۹۵) و تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۲) به مطالعه‌ی چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در سطح کلان (سیاست‌گذاری) پرداخته‌اند.

نوع دوم از پژوهش‌ها در این حوزه، مربوط به تبیین چارچوب سواد رسانه‌ای، معرفی الگوهای آموزشی (الگوهای خرد) است؛ از جمله پژوهش صلواتیان و دیگران (۱۳۹۶) که با استفاده از روش نظریه‌پردازی داده بنیاد، با تبیین ملزومات آموزش سواد رسانه‌ای (تقدم نقد خود، نقد منصفانه و ارزشمندی مخاطب)، شیوه تدریس (توجه به نقش تسهیل‌کنندگی معلم، مشارکت فعال دانش‌آموزان، کلاس‌های کارگاهی و تنوع استفاده از وسایل کمک‌آموزشی) و محتوای آموزشی (مجموعه‌ی آموزش خصوصی "دوران ما") بر اساس اهداف اصلی (هدایت و تربیت نوجوانان) و فرعی (کسب و ارتقاء معیارهای سواد رسانه‌ای، صیانت از سبک زندگی ایرانی-اسلامی و حفظ نظام سیاسی) به طراحی الگوی بومی آموزش سواد رسانه‌ای به نوجوانان در ایران پرداخته است. در پژوهش چن و دیگران (۲۰۱۸) نیز، ضمن تبیین سواد رسانه‌ای با توجه به دو مقوله‌ی استفاده از رسانه‌ها و تولید-مصرف، ده شاخص برای انواع سواد رسانه‌ای مطرح گردید که هنجاریابی آن در یک‌هفتم مدارس سنگاپور به صورت پیمایشی انجام گردید. پیشنهاد تی‌سور تاینندو و دیگران (۲۰۲۰) که بر تقویت رویکرد ادغام ابعاد عاطفی و تخیلی بر مبنای پداگوزی والدورف (Waldorf pedagogy) در فرایند آموزشی سواد رسانه‌ای تأکید دارد، نمونه‌ی دیگری از پژوهش‌ها این گروه است که

رشد مهارت‌های شناختی، عاطفی اجتماعی و انگیزشی را در برنامه درسی سواد رسانه‌ای مورد توجه قرار داده است. همچنین در پژوهشی دیگر خانیکی و دیگران (۱۳۹۵)، طرحی مرکب از سه مرحله‌ی بلندخوانی در سنین پیش از دبستان، آموزش فلسفیدن به کودکان در چند سال آغازین دبستان و آموزش محتوای رسانه‌ای در سال‌های پایانی دبستان ارائه داده‌اند و نهادینه کردن زیرساخت‌هایی در بطن فکر کودکان پیش از ورود ساختارهای دانش رسانه‌ای را پیشنهاد می‌دهند. همین‌طور دلاور و شاه‌حسینی (۱۳۹۴) جهت بررسی نقش دوره‌ی آموزشی تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام، با طراحی مدلی جهت آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه چهارم دوره‌ی ابتدایی، ضمن تلفیق دو دوره‌ی آموزشی تفکر انتقادی و دانش و مهارت‌های سواد رسانه‌ای (برجسته‌سازی، نشانه‌شناسی و...)، برنامه نویسی در خصوص آموزش سواد رسانه‌ای ارائه نمودند که در این برنامه، آموزش مهارت‌های تفکری بر پایه گفت‌وگو و در بستر حلقه کندوکاو، زیرساخت و مقدم بر آموزش و مهارت‌های رسانه‌ای است و مجموع آن‌ها، مطلوب آموزش سواد رسانه‌ای در دوره‌ی ابتدایی را تلقین می‌نماید.

آخرین گروه از پژوهش‌های سواد رسانه‌ای، پژوهش‌هایی است که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است؛ پژوهش‌هایی چون نصیری و دیگران (۱۳۹۷)؛ هدایتی و کوشا (۱۳۹۶)؛ کیارسی و دیگران (۱۳۹۵) و موسوی‌نژاد (۱۳۹۴) که به بررسی تأثیر مشارکت در حلقه‌های کندوکاو (اجتماع پژوهشی) در رشد و توسعه‌ی آگاهی رسانه‌ای و مهارت تفکر انتقادی در سواد رسانه‌ای (پویانمایی، تبلیغات تلویزیونی) پرداخته‌اند؛ نتایج این گروه از پژوهش‌ها مؤید این مهم است که برگزاری دوره‌ی سواد رسانه‌ای (متغیر بین ۸ تا ۲۰ جلسه) با بهره‌گیری از روش‌هایی چون حلقه‌های کندوکاو سبب تسلط دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی (و پایه هفتم) بر توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای و فراهم‌سازی زمینه‌ی استفاده‌ی هوشمندانه و منطقی از رسانه‌ها می‌شود؛ در این گروه از پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های ارت (۲۰۱۸)، سور و دیگران (۲۰۱۴)، کلنای (۲۰۱۱) و آرک و پریماک (۲۰۰۹) که به بررسی ارتباط سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی پرداخته‌اند، نیز اشاره کرد.

در این راستا، پژوهش حاضر با نظر به دانش و تجربه کم دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی، مخاطب خاص رسانه‌ای بودن این گروه سنی و در نتیجه نیاز بیشتر آن‌ها به آموزش و یادگیری از یک طرف و مقرون‌به‌صرفه بودن آموزش برای آن‌ها از نظر تأثیرگذاری

به واسطه‌ی وجود شرایط تجزیه و تحلیل مسائل، تفکر نقادانه و اندیشه‌ی مستقل در کودکان و طول مدت بازده سرمایه‌گذاری آموزشی از طرف دیگر و همچنین خلأهای مشاهده‌شده در حوزه‌ی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان؛ از جمله توجه صرف به بعد مصرفی سواد رسانه‌ای و عدم توجه کامل به عناصر برنامه‌ی درسی، در پی آن است که با توجه به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در جهت مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی رسانه، الگوی آموزش سواد رسانه‌ای را بر مبنای اصول برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان (فبک) در دوره‌ی دوم ابتدایی ارائه دهد؛ الگویی که در آن عناصر هدف، محتوا، روش تدریس (راهبرد یاددهی-یادگیری) و ارزشیابی که مورد توافق برنامه‌ریزان درسی است (ملکی، ۱۳۸۶: ۲۸) مشخص گردد تا ضمن آشکارسازی برخی کاستی‌ها و خلأهای موجود در آموزش سواد رسانه‌ای، افق‌های جدیدی در راه تحقق سواد رسانه‌ای ترسیم کند و در این ارتباط تأثیرات معنادار برنامه فبک در پژوهش‌هایی نظیر دی‌مسی و سانتی (۲۰۱۶)، دوپس چاور و کنرادی (۲۰۱۶)، کم (۲۰۱۴)، لاکسی (۲۰۱۲)، ناجی و قاضیان‌زاده (۲۰۱۲)، جلیلیان و دیگران (۱۳۹۵)، کیارسی و دیگران (۱۳۹۵)، بر روی رشد و پرورش مهارت‌های انواع تفکر (مراقبتی، انتقادی و خلاق)، در سایه‌ی کندوکاو مشترک یا اجتماع پژوهشی موجب شده است که نوعی همخوانی بین برنامه آموزش فلسفه به کودکان و آموزش سواد رسانه‌ای به نظر آید. حال با توجه به مستندات و پژوهش‌های ذکر شده، سؤالات پژوهش حاضر به‌قرار زیر است:

۱. ارتباط فبک (با تأکید بر انواع تفکر) و سواد رسانه‌ای چگونه است؟
۲. الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول برنامه‌ی فبک در دوره‌ی دوم ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی است؟
۳. الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول برنامه‌ی فبک در دوره‌ی دوم ابتدایی تا چه اندازه اعتبار دارد؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه‌ی ترکیبی (کیفی و کمی) و با استفاده از روش‌های تحلیل مفهومی، استنتاجی و توصیفی-پیمایشی به تناسب اهداف انجام شده است. به این صورت که با استفاده از روش تحلیل مفهومی، ضمن تبیین شاخص‌های سواد رسانه‌ای، ارتباط فبک (با تأکید بر انواع تفکر) و سواد رسانه‌ای تشریح شده است؛ لازم به توضیح است تحلیل مفهومی،

تحلیلی است که ما به واسطه‌ی آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. در واقع تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داورهایمان درباره‌ی جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم ما نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجاکه مفاهیم ما در زبان ما تجسم یافته‌اند، فنون تحلیل مفهومی فنونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات هستند (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷: ۴۷).

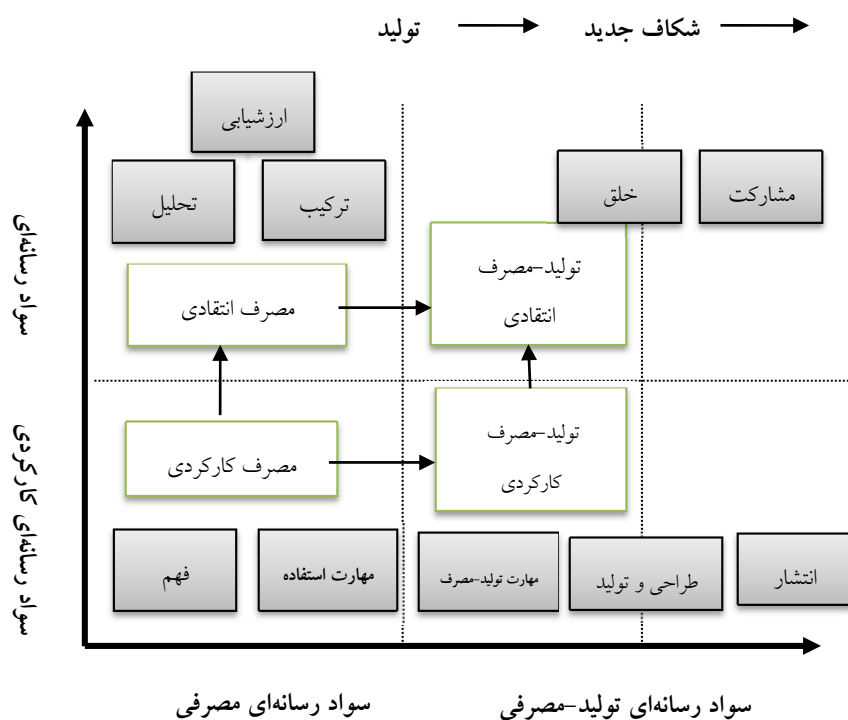
همچنین با رویکردی استنتاجی از نوع قیاسی پیش‌رونده و توأم با تحلیل کیفی، به استنتاج الگوی آموزش سواد رسانه‌ای پرداخته شده است تا از طریق مبانی فلسفی اصول فبک لیمن و همچنین تحلیل سواد رسانه‌ای به استنتاج عناصر تربیتی (هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه‌ی ارزشیابی) در آموزش سواد رسانه‌ای دست‌یافت و نهایتاً جهت اعتبار سنجی الگو از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است.

با عنایت به موارد فوق، ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی پژوهش، فیش‌های مطالعاتی و بررسی متون تخصصی (اسناد و مدارک) در زمینه‌ی فبک و سواد رسانه‌ای است؛ یعنی در مرحله‌ی تحلیل ارتباط و ارائه‌ی الگو، اطلاعات و داده‌های مورد نیاز به شیوه‌ی کتابخانه‌ای (استفاده از اسناد پژوهشی و ادبیات نظری) جمع‌آوری و سپس با عنایت به این متون ویژگی‌های الگوی برنامه درسی در ۴ عنصر (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی) برنامه درسی استنتاج گردید. در بخش اعتبار سنجی الگو نیز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است؛ به این صورت که برنامه درسی طراحی شده بر مبنای استنتاج حاصله، با استفاده از پرسشنامه‌ی حاوی ویژگی‌های برنامه درسی، به ۲۰ نفر از متخصصان ذیربط بر اساس روش نمونه‌گیری ملاک محور (با معیار تخصص و تجربه در زمینه‌ی مذکور) ارائه و نظرات اصلاحی اخذ و میزان تناسب این الگو بر مبنای اصول برنامه‌ی فبک در دوره‌ی دوم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت سؤالات پژوهش از روش کیفی از نوع تفسیری در تحلیل ارتباط فبک و سواد رسانه‌ای و استنتاج ویژگی‌های برنامه درسی استفاده شد. برای ارزیابی داده‌های حاصل از نظرخواهی جهت اعتبار سنجی الگوی تدوین شده نیز از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی و درصد) استفاده گردید و درصد توافق نظرات متخصصان در سؤالات مرتبط با عناصر مختلف برنامه درسی، محاسبه شد.

۳. یافته‌ها

۱.۳ سؤال اول: ارتباط فیک (با تأکید بر انواع تفکر) و سواد رسانه‌ای چگونه است؟

قبل از پرداختن به ارتباط فیک و سواد رسانه‌ای، باید گفت در این پژوهش، پس از مطالعه‌ی مدل‌های مختلف سواد رسانه‌ای، این نتیجه به دست آمد که مدل سواد رسانه‌ای چن و دیگران (۲۰۱۸)، به‌طور مناسب‌تری می‌تواند در تبیین مقصود مؤثر باشد؛ چراکه در این مدل، به‌طور روشن به ابعاد عاطفی، شناختی و عملی انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه توجه شده است. در این مدل، برای پرورش مخاطبان، باید به آن‌ها در زمینه‌های کارکردی و انتقادی آموزش داده شود (شکل شماره ۱). به‌عبارت‌دیگر، دانش‌آموزان باید علاوه بر اینکه کارکردهای رسانه‌های موجود را بشناسند، بلکه باید با نگاه ارزیابانه و انتقادی به رسانه‌ها نگاه کنند (شریفی رهنمو و دیگران، ۱۳۹۷: ۷۴).



شکل ۱. چارچوب سواد رسانه‌ای جدید (Chen et al., 2018)

در چارچوب سواد رسانه‌ای جدید (New Media Literacy)، با توجه به توازن یافتن قدرت تولیدکنندگان رسانه‌ای و مصرف‌کنندگان محتوا و همچنین ایجاد فرهنگ همگرایی حاصل از نبود مرز میان فرستنده و گیرنده اطلاعات در رسانه‌های جدید (Chen et al. 2011: 84)، دارای دو پیوستار می‌باشد: ۱) از مصرف (Consuming media literacy) تا تولید-مصرف (Functional Media literacy) و ۲) از سواد رسانه‌ای کارکردی (Prosuming media literacy) تا انتقادی (Critical media literacy). سواد رسانه‌ای مصرفی به قابلیت‌های فهم و نحوه‌ی دسترسی و به‌کارگیری رسانه‌ها با سطوح مختلف اشاره دارد و سواد تولید-مصرفی به مهارت‌های تولید محتوا و مشارکت مخاطبان در توسعه محیط‌های رسانه‌ای تأکید می‌کند (Lee et al., 2015: 85-86). در واقع مفهوم تولید مصرف‌کننده بر این موضوع اشاره دارد که مخاطبان رسانه‌ها می‌توانند خودشان تولیدکننده محتوا برای خود و دیگران باشند (شریفی‌رهنمو و دیگران، ۱۳۹۷: ۷۴). در بعد دیگر، سواد رسانه‌ای کارکردی

به عنوان قابلیت استفاده از ابزارهای رسانه‌ای در راستای دسترسی به پیام‌های رسانه‌ای و درک آن‌ها در سطح متنی (Textual level) تعریف شده است؛ درحالی‌که سواد رسانه‌ای انتقادی را به منزله توانایی تحلیل و قضاوت در مورد پیام‌های رسانه‌ای و درک آن‌ها در سطوح زمینه‌ای (Contextual levels) در نظر گرفتند. لازم به ذکر است با توجه درهم آمیختگی رسانه‌های قدیمی و جدید، جنبه کارکردی به عنوان مبنایی برای کارکرد انتقادی است. بدان معنی که فرد باید با ویژگی‌های فنی یا عملیاتی رسانه‌های جدید آشنا باشد تا بتواند درک خوبی از زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی آن داشته باشد (Chen et al., 2018: 2-3).

در این چارچوب، سواد رسانه‌ای در چهار عنوان (مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی) و ده شاخص (فهم پیام، مهارت استفاده، مهارت تولید-مصرف، طراحی و تولید، انتشار، تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، خلق و مشارکت) دقیق بنا شده است (Lee et al., 2015: 85). به طوری که هر یادگیرنده برای کسب سواد رسانه‌ای باید از مصرف کارکردی شروع و سپس به سمت تولید-مصرف کارکردی یا مصرف انتقادی حرکت کند و در گام بعدی به تولید-مصرف انتقادی دست یابد (Chen et al., 2011: 85-86). در ادامه ضمن تبیین سطوح سواد رسانه‌ای، ارتباط بین شاخص‌های ابعاد سواد رسانه‌ای با مؤلفه‌های انواع تفکر در فبک تشریح می‌گردد.

۱.۱.۳ مصرف کارکردی

مصرف کارکردی به دسترسی و استفاده از انواع رسانه‌ها اشاره دارد. به عبارت دیگر سواد مصرف کارکردی به توانایی دست یافتن به رسانه‌های جدید و درک آنچه انتقال می‌دهند می‌پردازد (Lee et al., 2015: 85-86). این سطح از سواد رسانه‌ای از طریق شاخص‌های مهارت مصرف و درک نشان داده می‌شود. مهارت مصرف شامل برخی توانایی‌های فنی برای استفاده از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای مختلف برای دسترسی به محتوای رسانه‌ای مختلف می‌باشد؛ درحالی‌که شاخص درک، به توانایی استنتاج معانی دقیق پیام‌های رسانه‌ای اشاره دارد. به عنوان مثال، یک مصرف‌کننده کارکردی می‌داند که چگونه از کامپیوترها و موتورهای جستجوی اینترنتی برای یافتن اطلاعات در شکل‌های مختلف رسانه‌ای استفاده کند و قادر است ایده‌ها و دیدگاه‌های دیگران را که برای بحث‌های وسیع‌تر به شبکه‌های اجتماعی یا اتاق‌های گفتگو ارسال می‌شود را دریافت و تفسیر نماید (ibid). این سطح از

سواد رسانه‌ای به‌طور مشخص با بعد عاطفی و عملی مؤلفه‌های همدلی و فعالیت در تفکر مراقبتی مرتبط است؛ تفکری از جنس التفات و توأم با تعهد و احساس مسئولیت است که سبب پیوند میان سایر عناصر فکری می‌شود (Sharp, 2014: 20). توضیح آن‌که در همدلی تلاش در جهت فهم بهتر دنیای شناختی و هیجانی دیگران مورد تأکید است که با شاخص درک قرابت دارد و همچنین مؤلفه‌ی فعالیت با شاخص مصرف مرتبط است که به شرکت مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگویی فعال در خصوص پیام‌ها اشاره دارد (Lipman, 2003: 256-271).

۲.۱.۳ مصرف انتقادی

مصرف انتقادی به مهارت تحلیل، تفسیر و برآورد پیامدهای فرهنگی اجتماعی و اقتصادی محتوای رسانه‌ای تأکید دارد و مصرف‌کننده پیام رسانه‌ای با ملاحظه شرایط ایدئولوژیکی، ارزش‌های اجتماعی و ویژگی‌های قدرت، مدام در موقعیت نقد و پرسشگری از رسانه است. این سطح از سواد رسانه‌ای با شاخص‌های تحلیل، ترکیب و ارزیابی تعریف می‌شود. شاخص تحلیل به توانایی افراد برای ساختار شکنی پیام‌های رسانه‌ای برحسب مؤلفان، قالب‌ها، مخاطبان، و اهداف اشاره دارد. این شاخص شناخت پیام‌های رسانه‌ای را ذهنی (خشی پنداشتن پیام‌ها برای شخص) در نظر می‌گیرد. شاخص ترکیب دربرگیرنده قابلیت نمونه‌گیری، باز ترکیب، و مقایسه‌ی محتوای رسانه‌ای منابع مختلف می‌باشد. در رأس شاخص‌های تحلیل و ترکیب، شاخص ارزیابی قرار دارد که شامل توانایی بررسی قابلیت اعتماد و اعتبار محتوای رسانه‌ای است. شاخص ارزیابی به دستیابی به اطلاعات درست، مناسب و فاقد سوگیری کمک می‌کند. به‌عنوان مثال، یک مصرف‌کننده انتقادی می‌تواند اخبار سانسور شده یا دارای سوگیری که در اینترنت منتشر شده را شناسایی نماید و این کار را از طریق بررسی فرآیند ساخت آن و تأیید خبر از طریق منابع چندگانه انجام می‌دهد؛ چنین جستاری افراد را ملزم می‌سازد تا مهارت‌های تفکر منظم‌تری را برای پرداختن متقدانه به پیام‌های دستکاری‌شده کسب نمایند (Lee et al., 2015: 85-86). این سطح از سواد رسانه‌ای، ضمن دربرداشتن مؤلفه‌های فهم و فعالیت تفکر مراقبتی به‌عنوان نقطه‌ی شروع سواد رسانه‌ای و تفکر، همخوانی قابل توجهی با مؤلفه‌های حساسیت به زمینه، فراشناخت و ملاک‌محوری در تفکر انتقادی دارد؛ تفکری که از طریق ارزیابی و بازسازی ماهرانه‌ی تفکر، اندیشه را بهبود می‌بخشد و به متفکران کمک می‌کند تا اندیشه‌ی درست را از غلط، واقعی را

از غیرواقعی، معتبر را از نامعتبر، و آرای عمیق را از سطحی تشخیص و تمیز دهند (هدایتی، ۱۳۹۶: ۲۳۶-۲۳۷). توضیح آن که هم در شاخص تحلیل سواد رسانه‌ای و هم مؤلفه‌ی حساسیت به زمینه، متفکر انتقادی، ارزیابی پیام‌ها را با نوعی ساختارشکنی و توجه به زمینه و موقعیت‌های ویژه خودشان و نه بر اساس قواعد کلی و در نظر گرفتن احتمال وجود شواهد مختلف در یک موقعیت انجام می‌دهد؛ پیش‌نیازی برای شاخص ترکیب سواد رسانه‌ای و مؤلفه‌ی ملاک محوری تفکر انتقادی که بر ابتدای داوری‌ها بر اصل، قانون، دستورالعملی که دارای سابقه معتبر، مؤثر و نافذ بوده، تأکید دارد (Lipman, 2003: 212-219). مؤلفه‌ی فراشناخت نیز با شاخص ارزیابی قرابت دارد؛ چراکه اشاره به فرضیات مغالطه‌آمیز و یا استنتاج نامعتبر در استدلال‌ها، درخواست دلیل از آن‌ها و نشان دادن تعریف‌های نادرست و همچنین به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن دارد (ibid: 224-242).

۳.۱.۳ تولید-مصرف کارکردی

بر اساس این چارچوب تولید-مصرف‌کننده رسانه می‌تواند در تولید انواع پیام‌های رسانه‌ای نقش داشته باشد. این سطح از سواد رسانه‌ای دارای سه شاخص می‌باشد: مهارت تولید-مصرف، توزیع (انتشار) و طراحی و تولید. مشابه با مهارت مصرف، مهارت تولید-مصرف به برخی از مهارت‌های فنی اشاره دارد که در آن از فناوری‌های مختلف برای ایجاد مصنوعات (تولیدات) دیجیتالی استفاده می‌شود. شاخص توزیع مشتمل بر فعالیت‌های افراد برای به اشتراک‌گذاری احساسات شخصی، ایده‌ها، و مصنوعات دیجیتالی با سایرین در رسانه‌ای جدید می‌باشد که با فرآیند انتشار اطلاعات ارتباط دارد و منحصراً به فناوری‌های نسل دوم وب تعلق دارد. شاخص تولید نشان‌دهنده توانمندی تکثیر، بازآرایی یا ترکیب متن، قطعه‌های صوتی و تصویری در قالب رسانه‌های دیجیتالی می‌باشد. به‌عنوان مثال، یک تولید-مصرف‌کننده کارکردی می‌تواند یک پروفایل جدید در فیس‌بوک یا تویتر باز کند، یک ویدئو کلیپ را از طریق میکس کردن تصاویر خود بسازد، و آن را با دوستانش به اشتراک بگذارد (Lee et al., 2015: 85-86). این سطح از سواد رسانه‌ای نیز، ضمن دربرداشتن مؤلفه‌های فهم و فعالیت تفکر مراقبتی، به ترتیب قرابت شاخص‌های تولید-مصرف، توزیع و تولید با مؤلفه‌های آزمونگری، تخیل و کل‌نگری تفکر خلاق استنباط می‌گردد؛ تفکری که به چگونگی بیان کردن آنچه شایسته بیان است، چگونگی ساختن آنچه شایسته ساختن

است و چگونگی انجام آنچه شایسته انجام است تأکید دارد (Lipman, 2003: 248). لازم به توضیح است مؤلفه‌ی آزمونگری، به آزمون دائم فرضیه‌ها و تولیدات، مؤلفه‌ی تخیل بر تصور کردن جهان فرضی در ارائه‌ی ایده‌ها و احساسات و مؤلفه‌ی کل‌نگری بر توجه به رابطه‌ی جزء و کل در ساخت، ترکیب و بیان پیام‌ها اشاره دارد (ibid: 246-248).

۴.۱.۳ تولید-مصرف انتقادی

در آخرین سطح سواد رسانه‌ای، علاوه بر نقش ارائه ایده‌ها، باورها، باید در مذاکره‌ها و مشارکت‌ها نقش ویژه‌ای برای تولید پیام ایفا کند؛ به عبارت دیگر این نوع از سواد رسانه‌ای، به تفسیر متنی فرد از محتوای رسانه در طول مشارکت با رسانه‌ها تأکید دارد (Lee et al., 2015: 85-86). تولید-مصرف‌کننده انتقادی از طریق شاخص‌های مشارکت و آفرینش (خلق) قابل تمیز است. شاخص مشارکت به مشارکت متقدانه و تعاملی افراد در پلتفرم‌های رسانه‌ای جدید اشاره دارد. این شاخص منحصرأ با مشارکت فعال و هوش جمعی که مشخصه فناوری‌های نسل دوم وب می‌باشد، ارتباط دارد. بنابراین، شاخص مشارکت افراد را ملزم می‌سازد تا مهارت‌های اجتماعی خود را برای ایجاد ارتباطات و همکاری با سایرین در فضای دیجیتالی توسعه دهند. به عنوان مثال، یک مصرف‌کننده انتقادی در یک محفل بحث می‌تواند تقلب‌ها و فریبکاری‌ها را تشخیص دهد، نظرات و دیدگاه‌های دیگران را بهبود بخشد، یا با دیگران به بحث و تبادل نظر پرداخته و دیدگاه‌های خود را ارائه نماید، و نیز به ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های مخالف خود احترام بگذارد. شاخص خلق نیز دربرگیرنده تمایل افراد به تولید محتوای رسانه‌ای بدیع است به نحوی که ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی و ایدئولوژی‌های آن‌ها در محتوای رسانه‌ای موجود ترکیب می‌گردد تا معانی جدیدی خلق شود (Koc & Barut, 2016: 837 & Lee et al., 2015: 85-86). لازمی رسیدن به این سطح از سواد رسانه‌ای، برخورداری از هر سه نوع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاق می‌باشد؛ چراکه شاخص مشارکت بر مؤلفه‌های تفکر مراقبتی؛ یعنی شرکت مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگوی فعال (فعالیت)، تلاش در جهت فهم بهتر دنیای شناختی و هیجانی دیگران (همدلی)، علاقه‌مندی به دیگران و در نظر گرفتن احساسات و عزت‌نفس آن‌ها (عاطفی)، تلاش برای ساختن دنیایی بهتر در جهت پر کردن شکاف بین آن چیزی که هست و آن چیزی که می‌تواند باشد (هنجاری) و از همه مهم‌تر ارزش قائل شدن به رشد متقابل و کشف ایده‌های بدیع یا تفکر قدردان و همچنین درجاتی از مؤلفه‌های حساسیت به زمینه در

فهم فریبکاری‌ها و ارزش‌های جاسازی‌شده و دستیابی به اطلاعات درست، مناسب و فاقد سوگیری در تفکر انتقادی (Lipman, 2003: 256-271) تأکید دارد. همین‌طور در شاخص خلق نیز علاوه بر لزوم برخورداری فرد از مؤلفه‌های تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه در سطوح سواد تولید-مصرف کارکردی و مصرف انتقادی، بعد هنجاری در تفکر مراقبتی و مؤلفه‌های خود استعلایی (تلاش دائمی برای عبور از سطوح قبلی سواد رسانه‌ای)، نوآوری (ارائه‌ی راه‌حل‌ها و فرضیه‌های بدیع) و اصالت (تفکر درباره‌ی موضوع‌های اصیل و بکر) در تفکر خلاق (ibid: 246-247) موردنیاز می‌باشد.

۲.۳ سؤال دوم: الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول برنامه‌ی فبک در دوره‌ی دوم ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

طبق یافته‌های ارائه‌شده، از سه نوع تفکر، ابعاد عاطفی و عملی مؤلفه‌های همدلی و فعالیت تفکر مراقبتی همسویی کاملی با شاخص‌های سطح مصرف کارکردی سواد رسانه‌ای دارد، همچنین شاخص‌های سواد رسانه‌ای تولید-مصرف کارکردی علاوه بر مؤلفه‌های همدلی و فعالیت تفکر مراقبتی، با مؤلفه‌های آزمونگری، تخیل و کل‌نگری تفکر خلاقانه دقیقاً همخوانی دارد. همین‌طور در سواد رسانه‌ای مصرف انتقادی، نیز علاوه بر مؤلفه‌های همدلی و فعالیت تفکر مراقبتی، با مؤلفه‌های ملاک‌محوری، حساست به زمینه و فراشناخت تفکر انتقادی، تطابق قابل توجهی استنباط می‌گردد. در آخرین سطح از سواد رسانه‌ای نیز حضور هر سه نوع تفکر، امری ضروری می‌باشد و با توجه به این سطح از ارتباط بین انواع تفکر و سطوح سواد رسانه‌ای که در واقع دربرگیرنده‌ی تمام مؤلفه‌های انواع تفکر در برنامه‌ی فبک و هدف نهایی سواد رسانه‌ای است، می‌توان گفت استفاده از اصول فبک در الگوی آموزش سواد رسانه‌ای، استنتاجی قابل دفاع است؛ چراکه در این برنامه به‌جای تطابق با یک الگوی خطی و از پیش تعیین‌شده، بر کندوکاو و اشتراک‌گذاری تجربیات در فرآیند ساخت دانش تأکید می‌گردد و آموزش و یادگیری بر پایه‌ی اصول فبک، مسئولانه (مراقبتی)، متقدانه و خلاقانه است و یادگیرنده را در فضای اجتماع پژوهشی مبتنی بر گفت‌وگو قرار می‌دهد. این فضایی است که ضرورتی اجتناب‌ناپذیر جهت آموزش سواد رسانه‌ای در عصر حاضر می‌باشد؛ فضایی که مسیری را برای تعقل و پژوهش می‌گشاید که فراتر از آن چیزی است که در یک برنامه‌ی درسی به‌اصطلاح استاندارد تدارک دیده‌شده است.

با توجه به استنباط فوق، می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که اصول فبک که شامل عقلانیت چون عامل سازمان‌دهنده (Rationality as the organizing factor)، تفکر خودآگاهانه (Self-conscious thinking)، تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش (Education as Inquiry) و کلاس درس چون اجتماع پژوهشی (Classroom as Community of Inquiry) است، عناصر ضروری در جهت الگوی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره دوم ابتدایی را ارائه می‌دهند. این اصول بر حساسیت معقول نسبت به زمینه، داوری بر پایه‌ی اعتماد بر ملاک‌های عینی، فراشناخت (خود اصلاحی و دگر اصلاحی)، شرکت مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگوی فعال، تلاش در جهت فهم بهتر دنیای شناختی و هیجانی دیگران (همدلی)، علاقه‌مندی به دیگران و در نظر گرفتن احساسات و عزت‌نفس آن‌ها، تلاش برای ساختن دنیایی بهتر در جهت پر کردن شکاف بین آن چیزی که هست و آن چیزی که می‌تواند باشد، ارزش قائل شدن به رشد متقابل و کشف ایده‌های بدیع، اصالت، خود استعلایی، نوآوری، آزمونگری، کل‌نگری و بهره‌گیری از تخیل تأکید دارند و هدفشان عبارت است از: پرورش انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاق در جهت مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی پیام‌های رسانه‌ای. در ادامه به شرح این اصول و دلالت‌های منبعث از آن برای حوزه‌ی سواد رسانه‌ای می‌پردازیم:

۱.۲.۳ عقلانیت چون عامل سازمان‌دهنده

طبق این اصل، قوانین و ملاک‌هایی بر تفکر حاکم است و می‌توان از آن‌ها چون عامل سازمان‌دهنده به جریان تفکر و نیز برنامه فبک استفاده نمود (Cam, 2014: 1207). لیپمن اعتقاد دارد که برداشت وی از عقلانیت جنبه پژوهشی دارد و با آنچه سایر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند تفاوت دارد. او در این باره می‌نویسد: «عقلانیت مورد نظر من با عقلانیت ارسطو، کانت و دیویی متفاوت است و منظور من از عقلانیت، حاکمیت قوانین و ملاک‌ها بر تفکر و به‌کارگیری آن در جریان پژوهش است» (Lipman, 2003: 8). با توجه به این اصل، هدف اصلی سواد رسانه‌ای در عصر حاضر باید ارتقای خود رهبری از طریق پرورش تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه باشد. امروزه کارشناسان و پژوهشگران اتفاق نظر دارند که خردورزی نه‌تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد؛ بلکه باید بخش لاینفک آموزش در هر دوره‌ای باشد. با توجه به این اصل در حوزه‌ی سواد رسانه‌ای، این معنا را دنبال می‌کنیم که به کودک یاری دهیم تا در جست‌وجوی حقیقت باشد و این ممکن نمی‌شود

۳.۲.۳ کلاس درس چون اجتماع پژوهشی

در این اصل نظر بر آن است که افراد کلاس همچون اجتماعی به هم پیوسته، به پژوهش بپردازند. به عبارت دیگر، طبق این اصل فبک ماهیت فردی ندارد، بلکه در جریان مشارکت جمعی تحقق می‌یابد. از این رو، مشارکت در اجتماع پژوهشی برای یافتن معنا از طریق تبادل نظر، امری اساسی تلقی می‌شود (Cam, 2014: 1207-1208). با توجه به این اصل، برای تسهیل در آموزش سواد رسانه‌ای، باید از حلقه‌ی کندوکاو مبتنی بر گفت‌وگو به عنوان راهبر یاددهی-یادگیری (روش تدریس) استفاده گردد. با توجه به این راهبرد، در همان آغاز به این موضوع پرداخته می‌شود که کودکان فکر کنند چه قوانینی برای جلسه اجتماع پژوهشی مفید خواهد بود. سپس انگیزاننده یا محرکی (داستان، شعر، نمایش، موسیقی، فیلم، بازی، آزمایش تجربی و یا یک تجربه مشترک یا پرسش کلیدی) که تفکر فلسفی کودکان را در خصوص مفاهیم سواد رسانه‌ای برانگیخته و حمایت کند، ارائه می‌شود. باشد؛ پس از آن کودکان تشویق می‌شوند که از خود پرسند و فکر کنند در رابطه با چیزی که دیده، شنیده و یا خوانده‌اند (انگیزاننده)، چه نکته یا نکاتی برایشان جالب، عجیب و یا مبهم است. با توجه به این اصل، پس از مطرح شدن پرسش‌ها و دسته‌بندی آن‌ها، یک سؤال برای آغاز کندوکاو، با توجه به اصول اجتماع پژوهشی (از جمله منطقی بودن، بر مبنای دلایل موجه و مردم‌سالارانه و مورد توافق اکثریت شرکت‌کنندگان بودن)، انتخاب می‌شود. سپس با راهنمایی معلم (تسهیلگر) آموزش سواد رسانه‌ای، روی پرسش انتخاب‌شده در اجتماع پژوهشی تأمل و گفت‌وگو شکل خواهد گرفت و هر یک از اعضا به بیان دیدگاه‌های خود در مورد پرسش مورد نظر می‌پردازند و نهایتاً با توجه ثبت روند کندوکاو به صورت نقشه گرافیکی از ایده‌ها در یک شبکه یا نقشه مفهومی، ضمن جمع‌بندی و خلاصه کردن فرآیند کندوکاو، انعکاس فرآیند کار و اینکه تغییری در ذهن اعضا ایجاد شده یا نه مورد بحث قرار می‌گیرد.

۴.۲.۳ تفکر خودآگاهانه

طبق این اصل تعلیم و تربیت چون فرآیند تفکر لحاظ می‌گردد که کودکان، طی آن با داشتن آگاهی از عناصر اساسی تفکر، جریان تفکر خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (Cam, 2014: 1208). در این حالت، کودک مراحل پیشرفت تفکر را از پیش می‌شناسد، و می‌تواند جریان تفکر خود را ارزیابی کند و هدایت جریان تفکر خود را به عهده بگیرد. از این رو، در اینجا

تفکر همراه با آگاهی از آن صورت می‌گیرد و بر این اساس، می‌توان آن را تفکر درباره تفکر یا تفکر خودآگاهانه نامید. بر اساس این اصل، با در نظر گرفتن خصایص تفکر فلسفی، روش ارزشیابی در آموزش سواد رسانه‌ای بر اساس الگوی تفکر خودآگاهانه مشخص می‌گردد؛ به این صورت که با آموزش کودکان به بررسی سازوکار افکار خود، جست‌وجوی تناظر آن‌ها با شواهد، کاوش مفروضات، جایگزین کردن مفروضات بدیل و سنجیدن تأثیر آن‌ها و بررسی روابط آن‌ها با فعالیت‌های روزمره، به واریسی چگونگی پیشرفت خود از یادگیری در استفاده، فهم، تحلیل، ترکیب، ارزیابی، طراحی، تولید، مشارکت و انتشار رسانه‌های مختلف و یا به عبارت بهتر رشد مؤلفه‌های انواع تفکر خویش می‌پردازند.

۳.۳ سؤال سوم: الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول برنامه‌ی فیک در دوره‌ی دوم ابتدایی تا چه اندازه اعتبار دارد؟

جهت اعتبار سنجی، الگوی طراحی شده در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان این حوزه قرار گرفت که نتیجه‌ی ارزیابی ایشان نسبت به الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول فیک در دوره‌ی دوم ابتدایی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. ارزیابی الگوی آموزش سواد رسانه‌ای بر مبنای اصول برنامه‌ی فیک در دوره‌ی دوم ابتدایی

| فراوانی و درصد | | | | | | گزینه‌ها مقوله‌ها |
|----------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|----------------------------|
| نیاز به اصلاحات دارد | | مناسب نیست | | مناسب است | | |
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۱۰٪ | ۲ | ۰٪ | ۰ | ۹۰٪ | ۱۸ | اهداف |
| ۱۵٪ | ۳ | ۰٪ | ۰ | ۸۵٪ | ۱۷ | محتوا |
| ۵٪ | ۱ | ۰٪ | ۰ | ۹۵٪ | ۱۹ | روش‌های یاددهی- یادگیری |
| ۱۰٪ | ۲ | ۰٪ | ۰ | ۹۰٪ | ۱۸ | روش‌های ارزشیابی |
| ۵٪ | ۱ | ۰٪ | ۰ | ۹۵٪ | ۱۹ | ساختار کلی |
| ۹٪ | --- | ۰٪ | --- | ۹۱٪ | --- | میانگین |

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، درصد بالایی (۹۱٪) از متخصصان علوم ارتباطات و سواد رسانه‌ای در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، پژوهشگران رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی و افراد شاغل در مؤسسات سیاست‌گذاری و حوزه‌ی ستادی وزارت آموزش و پرورش، الگوی طراحی شده را از نظر مقوله‌های موردنظر، مناسب ارزیابی کرده‌اند. بنابراین با توجه به نظر متخصصان، می‌توان گفت الگوی طراحی شده از اعتبار مناسبی برخوردار است. لازم به ذکر است برخی از پیشنهادهاى متخصصان در گزینه‌ی نظر اصلاحی، پس از بررسی و انطباق با مطالعات انجام شده، اصول اساسی برنامه و توافق نظر پژوهشگران پژوهش حاضر مورد پذیرش قرار گرفته است که توضیح آن در این مجال نمی‌گنجد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در مقام بحث و نتیجه‌گیری می‌توان گفت سواد رسانه‌ای با توجه به مؤلفه‌های دسترسی، تحلیل و استدلال انتقادی، ارزیابی و ارتباط، به چهار سطح مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی تقسیم می‌شود که هر یادگیرنده برای کسب سواد رسانه‌ای باید از مصرف کارکردی شروع و سپس به سمت تولید-مصرف کارکردی یا مصرف انتقادی حرکت کند و در گام بعدی به تولید-مصرف انتقادی دست یابد که لازمه‌ی این امر توجه به انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه‌ی مورد تأکید برنامه فبک در قالب اجتماع پژوهشی می‌باشد.

همچنین با توجه به ارتباط استنباط شده بین برنامه فبک و سواد رسانه‌ای، با بهره‌گیری از اصول فبک می‌توان چنین استدلال کرد که سواد رسانه‌ای با تأکید بر حساسیت معقول نسبت به زمینه، داوری بر پایه‌ی اعتماد بر ملاک‌های عینی، فراشناخت (خود اصلاحی و دگر اصلاحی در قالب اجتماع پژوهشی)، شرکت مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگوی فعال، تلاش در جهت فهم بهتر دنیای شناختی و هیجانی دیگران، علاقه‌مندی به دیگران و در نظر گرفتن احساسات و عزت‌نفس آن‌ها، تلاش برای ساختن دنیایی بهتر در جهت پر کردن شکاف بین آن چیزی که هست و آن چیزی که می‌تواند باشد، ارزش قائل شدن به رشد متقابل و کشف ایده‌های بدیع، اصالت، خود استعلایی، نوآوری، آزمونگری، کل‌نگری و بهره‌گیری از تخیل، می‌تواند در پی ارتقای خود رهبری از طریق پرورش انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاق در جهت مصرف کارکردی، مصرف انتقادی، تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی پیام‌های رسانه‌ای باشد.

بر اساس موارد فوق، می‌توان نوآوری پژوهش حاضر نسبت به سایر پژوهش‌های مرتبط را نشان داد. پژوهش‌هایی مانند سور و دیگران (۲۰۱۴)، کلتای (۲۰۱۱) و آرک و پریماک (۲۰۰۹)، نصیری و دیگران (۱۳۹۷)، هدایتی و کوشا (۱۳۹۶)، صلواتیان و دیگران (۱۳۹۶)، کیارسی و دیگران (۱۳۹۵)، دلاور و شاه‌حسینی (۱۳۹۴) و موسوی‌نژاد (۱۳۹۴) صرفاً بعد مصرفی (آگاهی و مواجهه‌ی انتقادی) سواد رسانه‌ای را مورد مطالعه قرار داده‌اند و بعد تولید-مصرف و سطوح آن (تولید-مصرف کارکردی و تولید-مصرف انتقادی) مورد غفلت واقع شده است. همچنین در پژوهش خانیکی و دیگران (۱۳۹۵) بر فیک به‌عنوان پیش‌نیاز آموزش سواد رسانه‌ای تأکید شده است؛ که در این خصوص رویکرد مناسب‌تر، تلفیق فیک و سواد رسانه‌ای در قالب برنامه‌ی درسی واحد می‌باشد. به‌عبارت‌دیگر با توجه به اشتراکات سواد رسانه‌ای و فیک، سبک آموزشی بازاندیشانه، گفت‌وگو محور و مبتنی بر حلقه‌ی کندوکاو، اصولی قطعی و تخطی‌ناپذیر است که می‌تواند نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه نسبت به امور مختلف را در دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی ایجاد کند و به استدلال دقیق‌تر آن‌ها منجر شود. در واقع بین مهارت‌های مورد تأکید در سواد رسانه‌ای و برنامه‌ی فیک، نوعی هم‌پوشانی وجود دارد؛ به‌طوری‌که در هر دو برنامه بر مهارت‌های تفکر مراقبتی (دسترسی و استفاده از رسانه‌ها) تفکر انتقادی (تحلیل و ارزیابی پیام‌ها) و تفکر خلاق (خلق و ارائه‌ی ایده‌های نو در تعاملات و ارتباطات) به‌عنوان مقوله‌های اصلی آموزش تأکید می‌گردد. همین‌طور در پژوهش‌های صلواتیان و دیگران (۱۳۹۶)، چن و دیگران (۲۰۱۸)، خانیکی و دیگران (۱۳۹۵) و دلاور و شاه‌حسینی (۱۳۹۴) به عناصر برنامه‌ی درسی در ارائه‌ی الگو، به‌طور کامل توجه نشده بود؛ اما پژوهش حاضر، ضمن تشریح سطوح سواد رسانه‌ای و ارتباط شاخص‌های آن با مؤلفه‌های انواع تفکر در برنامه فیک، به تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بر اساس اصول فیک پرداخت؛ به‌طوری‌که عناصر (هدف، محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی) آن با توجه به اعتبار سنجی انجام‌شده مورد تأیید درصد بالایی از متخصصان قرار گرفت.

در این چارچوب فرایند فلسفی‌ای مشابه پرسش‌های سقراطی پیشنهاد می‌گردد که دانش‌آموزان را تشویق می‌کند، پرسش‌های مدنظر خود را طرح کنند و در فضایی پرسش‌گرانه توانایی خود را درباره‌ی موضوع به چالش کشیده شده، عمیق‌تر کنند. چراکه سواد رسانه‌ای خواستار تنوع و ناهمگونی است؛ بنابراین در این برنامه به‌جای تطابق با یک الگوی خطی و

از پیش تعیین شده، بر کندوکاو و اشتراک‌گذاری تجربیات در فرآیند ساخت دانش تأکید می‌گردد. در این صورت نقش معلم، آماده کردن دانش برای بلعیده شدن توسط دانش‌آموزان نیست؛ بلکه تسهیلگری و تدارک شیوه‌ای از تفکر مجرب برای مخاطبان متفکر کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس است. رویکردی که در آن ویژگی‌هایی چون همچون طرح سؤال‌های باز پاسخ و تفکر برانگیز، بحث‌وگفتگو در مورد سؤال‌ها، هدایت و مدل‌سازی توسط معلم تسهیلگر، حالت میزگرد داشتن کلاس و تشویق بیشتر دانش‌آموزان به صحبت کردن و دفاع از نظرات و ایده‌های خود بر اساس منطق و استدلال عقلانی و همچنین خودارزیابی حاصل از شناخت دیده می‌شود. بر این اساس معلمان می‌توانند بر مبنای الگوی تفکر خودآگاهانه برنامه درسی فیک، به راهنمایی، مشاوره و همراهی کودکان در کلاس‌های سواد رسانه‌ای بپردازند؛ به این صورت که در این فرآیند معلمان به‌عنوان تسهیلگران آموزشی، فراگیران را با تشکیل اجتماع پژوهشی (حلقه‌ی کندوکاو) در جهت یافتن، ساختن و پرداختن پیام‌های رسانه‌ای به تبادل‌نظر و مشارکت مثبت (به‌جای فضای رقابتی) در محتواهای چالش‌انگیز مرتبط با شاخص‌های سواد رسانه‌ای مشغول خواهند کرد و نتیجه‌ی آن پرورش افکار بر اساس تأمل و تعمق غیر خصمانه، تقویت التذاذ حاصل از توانایی مطالعه و درک عمیق پیام‌های رسانه‌ای بر اساس دیالوگ و گفت‌وگو، رشد خلاقیت در ضمن ایجاد شناخت‌های مشترک، پایبندی به اصول اخلاقی یعنی تحمل و مدارا، سعه‌صدر و پذیرش ابهامات و به‌طورکلی زمینه‌سازی و ارتقاء سواد رسانه‌ای و خود رهبری فرد از طریق پرورش انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه خواهد بود. به‌این‌ترتیب پژوهش حاضر یک مبنای کیفی و نظری دقیق و روشن برای پژوهش‌های اجرایی و کمی فراهم آورد.

کتاب‌نامه

- تسلیمی، محمد سعید و آمنه کلاته آقامحمدی (۱۳۹۴). «بازطراحی سازوکار سیاست‌گذاری رسانه‌ای متأثر از رویکرد ارتقای سواد رسانه‌ای (مورد مطالعه: سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران)»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، س ۲، ش ۸.
- تقی‌زاده، عباس و علی‌اصغر کیا (۱۳۹۳). «نیازسنجی برنامه آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس»، فصلنامه مطالعات فرهنگ و ارتباطات، س ۱۵، ش ۲۶.

جلیلیان، سهیلا، احسان عظیمپور، و فریبا جلیلیان (۱۳۹۵). «اثر بخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان»، دو فصلنامه پژوهش های تربیتی، س ۳، ش ۳۲.

خانیک، هادی، وحیده شاه حسینی، و فاطمه نوری راد (۱۳۹۵). «تبیین الگوی آموزش سواد رسانه ای در نظام آموزش و پرورش»، فصلنامه ی رسانه، س ۲۷، ش ۱۰۲.

دلاور، علی و وحیده شاه حسینی (۱۳۹۴). «نقش دوره آموزشی تفکر انتقادی و سواد رسانه ای در بازگشایی پیام»، فصلنامه ی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، س ۱۱، ش ۳۹.

شریفی رهنمو، مجید، فرهاد سراجی، و سعید شریفی رهنمو (۱۳۹۷). «نیازهای سواد رسانه ای دانشجویان دوره کارشناسی»، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، س ۹، ش ۱۸.

صباغ حسن زاده، طلعت (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در دوره ی ابتدایی بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پایان نامه ی دکتری، تهران: گروه علوم دانشگاه علامه طباطبائی.

صلواتیان، سیاوش، سید بشیر حسینی، و سینا معتضدی (۱۳۹۶). «طراحی الگوی آموزش سواد رسانه ای به نوجوانان»، دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، س ۶، ش ۱۰.

صلواتیان، سیاوش و عظیمه شیخ حسینی (۱۳۹۵). «راهکارهای تقویت سواد رسانه ای دانش آموزان دبستانی در مصرف انتقادی بازی ها»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۵۳.

قاندی، یحیی (۱۳۸۶). «امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم»، فصل نامه مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۷.

کومبز، جerald آر و لوروی بی دینلز (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (ترجمه ی خسرو باقری)، تهران: انتشارات سمت.

کیارسی، سمیه، یحیی قاندی، سعید ضرغامی، و یزدان منصوریان (۱۳۹۵). «تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در بالا بردن آگاهی های رسانه ای دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر دزفول»، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، س ۲، ش ۶.

ملکی، حسن (۱۳۸۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، مشهد: انتشارات پیام اندیشه.

موسوی نژاد، حمیده (۱۳۹۴). بررسی تأثیر مشارکت در حلقه های کندوکاو فلسفی بر رشد تفکر انتقادی در سواد رسانه ای (تبلیغات تلویزیونی) در دانش آموزان دختر کلاس هفتم شهر تهران سالتحصیلی ۹۳-۹۴، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، تهران: گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی.

نصیری، بهاره و آمنه بختیاری (۱۳۹۸). «بررسی و نقد کتاب تفکر و سواد رسانه ای»، فصلنامه رسانه، س ۳۰، ش ۲.

نصیری، بهاره، آمنه بختیاری، و هادی حسینی (۱۳۹۷). «آموزش سواد رسانه ای به دانش آموزان پایه ششم با رویکردی بر تفکر انتقادی»، پژوهش در نظام های آموزشی، س ۱۲، ویژه نامه.

تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره دوم ... ۲۳

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۶). «صعودی سالم، رویکرد نقد مراقبتی»، پژوهش‌نامه‌ی انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ۷، ش ۱۷.
هدایتی، مهنوش و مژگان کوشا (۱۳۹۶). «مشارکت در «حلقه‌های کندوکاو» و تأثیر آن بر مهارت تفکر انتقادی در سواد رسانه‌ای (انیمیشن)»، رسانه و فرهنگ، س ۷، ش ۱.

- Arke, Edward T and Brian A. Primack (2009). "Quantifying Media Literacy: Development, Reliability, and Validity of a New Measure", *Educational Media International*, vol. 46, no. 1, 53-65.
- Art, Silverblatt (2018). "Media Literacy and Critical Thinking", *International Journal of Media and Information Literacy*, vol. 3, no. 2, 66-71.
- Cam, Philip (2014). "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 46, no. 11, 1203-1211.
- Chang Chiung-Sui, Eric Zhi-Feng LIU, Chun-Yi LEE, Nian-Shing CHEN, Da-Chian HU, and Chun-Hung LIN (2011). "Developing and Validating a Media Literacy Self-Evaluation Scale (MLSS) for Elementary School Students", *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 10, no. 2, 63-71.
- Chen, Der-Thanq, Tzu-Bin Lin, Jen-Yi Li, and Ling Lee (2018). "Establishing the Norm of New Media Literacy of Singaporean Students: Implications to Policy and Pedagogy", *Computers & Education*, no. 124, 1-13.
- Chen, Der-Thanq, Jing Wu, and Yu-mei Wang (2011). "Unpacking New Media Literacy", *Journal on Systemics*, *Cybernetics and Informatics*, vol. 9, no. 2, 84-88.
- Di Masi, Diego, and Marina Santi (2016). "Learning Democratic Thinking: a Curriculum to Philosophy for Children as Citizens", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 1, 136-150.
- Duytschaever, Inge, and Peter Conradie (2016). "Philosophy with Children: Helping Designers Cooperate with Children", *IDC '16 Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 736-741.
- Eristi, Bahadır, and Cahit Erdem (2017). "Development of a Media Literacy Skills Scale", *Contemporary Educational Technology*, vol. 8, no. 3, 249-267.
- Gazard, Ann (2013). "Do You to Know Philosophy to Teach Philosophy to Children? A Comparison of Two Approaches", *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, vol. 33, no. 1, 45-53.
- Hallaq, Tom (2016). "Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA)", *Journal of Media Literacy Education*, vol. 8, no. 1, 62-84.
- Kellner, Douglas, and Jeff Share (2007). "Critical Media Literacy is Not an Option", *Learning Inquiry*, no.1: 59-69.
- Koc, Mustafa, and Esra Barut (2016), "Development and Validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for University Students", *Computers in Human Behavior*, no. 63, 834-843.

- Koltay, Tibor (2011). "The Media and the Literacies: MediaLiteracy, Information Literacy, Digital Literacy. Media", *Culture & Society*, vol. 33, no. 2, 211-221.
- Lee, Ling, Der-Thanq Chen, Jen-Yi Li, and Tzu-Bin Lin (2015). "Understanding New MediaLiteracy: The Development of a Measuring Instrument", *Computers & Education*, no. 85, 84-93.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in education*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Livingstone, Sonia (2014). "Developing social MediaLiteracy: How Children Learn to Interpret Risky Opportunities on Social Network sites", *Communications*, vol. 39, no. 3, 283-303.
- Li-Vollmer, Meredith (2002). "Race Representation in Child-targeted Television Commercials", *Mass Communication & Society*, vol. 5, no. 2, 207-228.
- Lukey, Benjamin (2012). "Philosophy for Children in Hawaii: A Community Circle Discussion", *Educational Perspectives*, vol. 44, no. 2, 32-37.
- Mader, Sharon (2012). "Transforming Students into Scholars: Creating MIL Competencies through Communicating Research". *Paper presented at the International Conference on Media and Information Literacy for Knowledge Societies*, Moscow: Russian Federation.
- Naji, Saeed, and Parvaneh Ghazinezhad (2012). "An Experience in P4C Some Observations on Philosophy for Children with Iranian Primary School Children", *Thinking: Journal of Philosophy for Children*, vol. 20, no. ½, 82-87.
- Potter, W. James (2013). "Review of Literature on MediaLiteracy", *Sociology Compass*, vol. 7, no. 6, 417-435.
- Sharp, Ann Margaret (2014). "The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam)", *Journal of Philosophi in School*, vol. 7, no. 6, 15-21.
- Sur, Emine, Emre Ünal, and Kamil Iseries (2014). "Primary School Second Grade Teachers' and Students' Opinions on MediaLiteracy", *Comunicar*, vol. 21, no. 42, 119-127.
- Tornero, JM Pérez, and Tapio Varis (2010). *MediaLiteracy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Sortanidou, Xanthippi, Thanasis Daradoumis, and Elena Barberá-Gregori (2020). "Convergence among Imagination, Social-Emotional Learning and MediaLiteracy: an Integrative Literature Review", *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Wang, Haoyu (2017). "The Integration of MediaLiteracy Education into Ideology and Morality Education at China's High Schools". *In 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)*, Atlantis Press.