

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۲/۰۱

تبیین الگوی آموزش "سواد رسانه‌ای" در نظام آموزش و پرورش

نوشته

هادی خانیکی*

وحیده شاه‌حسینی**

فاطمه نوری‌راد***

چکیده

به جرئت می‌توان گفت که اساس بسیاری از تحولات جهان امروز در شقوق فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و اخلاقی، دگرگونی در نظم و نظام ارتباطی و خصوصاً فراگیر شدن رسانه‌های جمعی، شبکه‌های اجتماعی و فناوری‌های نوین مرتبط با آن، طی چند دهه گذشته است. این تحولات، سوادآموزی جدیدی می‌طلبد تا افراد را برای حضور در دنیای رسانه‌ای شده، توانمند سازد. سواد رسانه‌ای به‌عنوان ضرورت انکارناپذیر عصر حاضر، بخش مهمی از توسعه ارتباطات انسانی است که بایستی آموزش آن را از سال‌های کودکی و دوره‌های تحصیلی پیش از ورود به دانشگاه آغاز کرد.

مقاله پیش رو به تبیین الگویی عملیاتی، جهت آموزش سواد رسانه‌ای برای کودکان، بر مبنای رویکردهای نوین آموزشی می‌پردازد. تعریف ما از سواد رسانه‌ای، برابندی از تعاریف موجود و تلفیقی از مهارت‌های تفکر انتقادی با دانش ارتباطی پیرامون محتوای رسانه‌ای است. الگوی پیشنهادی این مقاله، طرحی مرکب از سه مرحله بلندخوانی در سنین پیش از دبستان، آموزش فلسفیدن به کودکان در چند سال آغازین دبستان و آموزش محتوای رسانه‌ای در سال‌های پایانی دبستان است و نهادینه کردن زیرساخت‌هایی در بطن فکر کودکان، پیش از ورود ساختارهای دانش رسانه‌ای را در دستور کار دارد. سبک آموزشی بازاندیشانه، گفت‌وگومحور و مبتنی بر حلقه کاندوکاو، اصل جدایی‌ناپذیر این الگو است که می‌تواند نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه نسبت به متون رسانه‌ای در کودکان ایجاد کند و به قضاوت دقیق‌تر آنها در امور منجر شود.

کلیدواژه: آموزش سواد رسانه‌ای، دوره آموزشی فلسفه برای کودکان، دوره بلندخوانی، آموزش بازاندیشانه، حلقه کاندوکاو گفت‌وگویی.

* دانشیار گروه علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی Hadi.khaniki@gmail.com

** کارشناس ارشد علوم ارتباطات واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی v.shahhoseini@gmail.com

*** دانشجوی دکتری علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی fateme.noorirad@yahoo.com

مقدمه

عصر اطلاعات و ارتباطات و اقتضائات گریزناپذیر آن چون نیازمندی افراد به اطلاعات، وفور اطلاعات طبقه‌بندی و تصفیه‌نشده، نقش پررنگ رسانه‌ها در تولید و بازتولید روابط اجتماعی، پیچیدگی زبان رسانه‌ها و ... و به‌ویژه تبیین راه‌هایی برای زندگی خردمندانه در این عصر، ضرورت پرداختن به آموزش "سواد رسانه‌ای" (Media Literacy) را صدچندان می‌نماید؛ خصوصاً برای کودکان و نوجوانان که به جهت ویژگی‌های حساس شناختی، عاطفی، روان‌شناختی و ... در کانون توجه رسانه‌ها قرار دارند. کودکان امروز به‌واسطه وجود تلویزیون، اینترنت و سایر رسانه‌ها تحت تأثیر مسائلی قرار می‌گیرند که خاص بزرگسالان است. آنها نیز مانند بزرگسالان، دنیا را آمیخته‌ای از امکانات گوناگون و راه‌حل‌های دیگر می‌یابند. در این میان، واکنش بعضی والدین و مدارس آن است که باید ارزش‌های تجویز شده به کودکان آموزش داده شود؛ در حالی که با توجه به اقتضائات عصر حاضر آنها باید یاد بگیرند که چگونه برای خود قضاوت‌های اخلاقی قابل قبولی داشته باشند.

همچنین، بسیار مهم است که کودکان نظرات دیگر، از جمله نظرات دوستان و اطرافیان خویش را بشنوند که این امر شامل دیدگاه‌های مذهبی، اخلاقی و سیاسی نیز می‌شود. در واقع، درک تفاوت‌های عمیق، بخشی از وظیفه مدارس دنیای امروز است. تربیت شهروندانی که بتوانند مسائل اجتماع مردم‌سالار را با گفت‌وگوی خلاق و نقاد بررسی کنند و در عرصه‌های مختلف مشارکت داشته باشند، از اهداف آموزش کندوکاو محور است. اما چیزی که اکنون و خصوصاً در جامعه ما، حتی در بهترین مدارس، تحت لوای آموزش و پرورش در جریان است، مجموعه‌ای از محتوای آموزشی محدود شده است که ارتباط بسیار کمی با سطح زندگی خارج از مدرسه و کلاس دارد.

آلفرد نورث وایتهد، متخصص تعلیم و تربیت، معتقد است: «اگر بناست یادگیری شاگردان تحقق یابد، آنها باید کتاب‌ها را کنار بگذارند، جزوات خود را بسوزانند و جزئیات از برشده برای امتحان را فراموش کنند.» اظهارات وایتهد بدین معناست که ثمره واقعی تعلیم و تربیت، فرایندی فکری است که از طریق اطلاعات جمع‌آوری شده به دست نمی‌آید. با این حال، بسیاری از محافل آموزشی به جای تأکید بر اهمیت پرورش استعدادهای فکری نوجوانان، به صرف انباشت اطلاعات و محفوظات توجه دارند و در این محافل، سخنرانی به‌منزله برترین روش آموزش، به قوت خود باقی است. این روش معمولاً سبک انفعالی تعلیم و تربیت را ترویج می‌کند که در آن، آموزش تفکر انتقادی یا کاملاً مغفول می‌ماند و یا فقط به‌طور ضمنی آموزش داده می‌شود. (مایرز، ۱۳۸۶: ۸)

سواد رسانه‌ای به‌عنوان آموزش ضروری دنیای امروز باید متضمن راهبردهایی باشد که به خودآگاهی و تفکر دانش‌آموزان پیرامون رسانه‌ها بینجامد. همان‌طور که تعاریف مختلف نیز به این موضوع تأکید دارند؛ سواد رسانه‌ای توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و پردازش فعال

اطلاعات در اشکال مختلف پیام‌های مکتوب، دیداری و شنیداری است. آگاهی از نحوه عملکرد رسانه‌ها و چگونگی تأثیر آنها بر مخاطب، سبب کنترل بیشتر بر تأثیرات رسانه‌ای می‌شود و این یعنی جداسدن از طیف مخاطبان معمولی رسانه‌ها که برنامه‌ریزی بخش اعظمی از زندگی خود و نیز نحوه نگرستن و انتظاراتشان از جذابیت، موفقیت، شهرت، سلامت، رفتار، تعریف از زندگی، و نیز روابط، مسائل، راه‌حل‌ها، حوادث دارای ارزش خبری، نگرش‌ها و عواطفشان را بر عهده رسانه‌ها گذاشتند. این آموزش، ویژگی‌های کندوکاوی، دانش‌آموزمحوری و حل مسائل در گروه‌های مشارکتی را در خود نهفته دارد. (هابز، ۱۹۹۶: ۱۷۰)

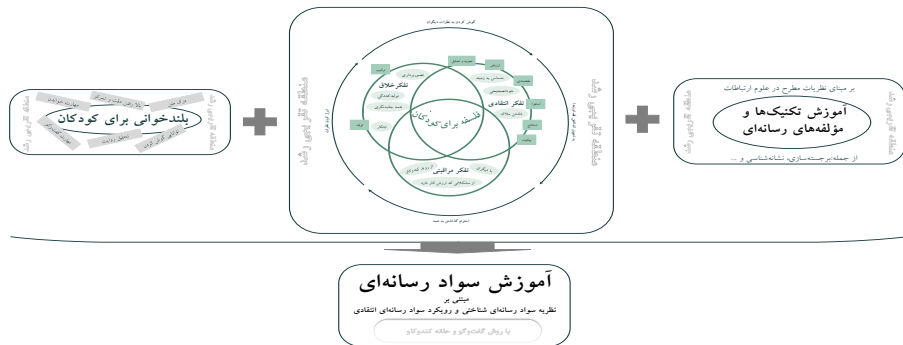
با توجه به تعاریف، اهداف و رویکردهای آموزش سواد رسانه‌ای، ما در این مقاله، رویکرد سواد رسانه‌ای شناختی پاتر (تمرکز بر ساختارهای دانش؛ تأثیرات رسانه‌ای، محتوای رسانه‌ای، جهان واقعی، صنایع رسانه‌ای، خویشتن و خصوصاً توجه ساختارمند به قابلیت‌ها و مهارت‌ها) و سواد رسانه‌ای انتقادی (توجه به پنج مفهوم اصلی سواد رسانه‌ای؛ اصل عدم شفافیت، زبان (رمزها و قواعد)، رمزگشایی مخاطب، بازنمایی (محتوا و پیام)، انگیزه) را به‌عنوان رویکرد آموزشی مطلوب خود برگزیدیم. و اما نظریه سواد رسانه‌ای شناختی پاتر یک برنامه درسی نیست و ما می‌خواهیم یک برنامه درسی با رویکرد آموزشی بازانديشانه تدوین کنیم. در این روند، از سؤالات سواد رسانه‌ای انتقادی استفاده می‌کنیم؛ زیرا هرکدام از این سؤالات ساختار دانش افراد را در یکی از ابعاد پنج‌گانه‌ای که پاتر بیان کرده ارتقا می‌بخشد. بر مبنای این طرح، دوره بلندخوانی و "فلسفه برای کودکان" پیش‌نیازهایی برای آموزش سواد رسانه‌ای هستند (مهارت‌های مدنظر در سواد رسانه‌ای شناختی) و آموزش تکنیک‌ها و مؤلفه‌های رسانه‌ای، بر مبنای نظریات مطرح در علوم ارتباطات، سبب ارتقای ساختارهای دانش مطرح در نظریه سواد رسانه‌ای شناختی خواهد شد.

گفتنی است که طرح مذکور به‌صورت آزمایشی اجراشده و بر مبنای نتایج آن، بین گروه‌هایی که دوره‌ها را گذرانده و نگذرانده‌اند تفاوت مشهود است^۱. شایان ذکر است که دوره بلندخوانی و نیز فلسفه برای کودکان، اهداف و منویات بسیار زیادی را در برمی‌گیرد و در این مقاله صرفاً به برخی از موارد مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای اشاره خواهد شد.^۲ به این اعتبار، مقاله حاضر درصدد است الگوی مطلوبی برای آموزش سواد رسانه‌ای در سال‌های پیش از دانشگاه ارائه کند.

مدل عملیاتی

برای تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای، ابتدا مدل عملیاتی مدنظر آورده می‌شود که مبنای این مقاله، تشریح ابعاد آن است.

نمودار ۱ مدل عملیاتی برای آموزش سواد رسانه‌ای



دوره بلندخوانی (Reading Aloud) به‌عنوان پیش‌نیاز آموزش سواد رسانه‌ای

دوره بلندخوانی برای کودکان، شامل مجموعه دانش‌ها و مهارت‌هایی است که پیش‌نیاز آموزش مهارت‌های مهم خواندن و نوشتن است و کسب این مهارت‌ها منجر به موفقیت‌های بعدی کودکان در سوادآموزی می‌شود. نتیجه تحقیقات بسیاری حاکی از آن است که بلندخوانی دایره لغات خردسالان را افزایش داده و استفاده و کاربرد صحیح کلمات و جملات را از نظر دستور زبانی به آنها یاد می‌دهد. کودکان در روند بلندخوانی با جریان روایت آشنا می‌شوند. (دورسما، آگوستین و زاکرمن، ۲۰۰۸: ۵۵۴ و ۵۵۵) برخی دیگر از تأثیرات بلندخوانی بر کودکان عبارت‌اند از: افزایش توانایی آنها در تشخیص لغات و نیز تقویت انواع مختلف توانایی‌ها و مهارت‌هایی که با سوادهای بعدی آنها مرتبط است (کراک، بی‌تا: ۵). افزون بر این، بلندخوانی زبان معیار را به کودکان می‌آموزد و این امر متفاوت از آن چیزی است که آنان در محاوره و از طریق تلویزیون می‌آموزند. بلندخوانی سبب می‌شود که کودکان تخیل خود را برای کشف مردم، مکان‌ها، اتفاقات و ... با توجه به تجربیاتشان داشته باشند. تحقیقات نشان می‌دهد که با برگزاری جلسات بلندخوانی، زمینه دانشی خردسالان در خصوص موضوعات، افزایش می‌یابد، آنها می‌توانند در مورد شخصیت‌ها، طرح داستان و ... صحبت کنند و همچنین، دانشی راجع به شیوه و ساختارهای متفاوت نوشتن به دست آورند. (باس و همکاران، ۱۹۹۵: ۲)

بلندخوانی زمان تمرکز کودکان را برای شنیدن افزایش می‌دهد. جنبه ناخوشایند زندگی امروزی، پراکندگی آن است و معلمان همواره از کاهش زمان تمرکز کودکان شکایت دارند. فرهنگ امروزی مانع از تمرکز و توجه است؛ چراکه ده‌ها شبکه تلویزیونی و ده‌ها برابر آن، شبکه ماهواره‌ای و پایگاه‌های اینترنتی وجود دارد؛ پدیده‌ای که در گذشته وجود نداشت! امروزه در برنامه‌ها و فیلم‌ها، دائماً با چرخش زاویه دوربین روبه‌رو هستیم. دو ثانیه از این زاویه، سه ثانیه از زاویه بازتر، چهار ثانیه از زاویه نزدیک و همین‌طور تا آخر. وقتی به‌طور روزانه با پدیده

پراکندگی سروکار داریم، توانایی تمرکز روی جزئیات را از دست می‌دهیم؛ چیزی که خلاف یادگیری است. ذهن کودکانی که جلوی تلویزیون می‌نشینند، به زمان‌های کوتاه، سرعت‌های بالا و هیجانات متوالی عادت می‌کند و مهارت تمرکز و دقت برای مدت طولانی را از دست می‌دهد. تعداد دانش‌آموزان بیش‌فعال مدارس، خود حاکی از وجود کودکانی است که قربانی این محیط شده‌اند.

بلندخوانی برای کودکان، درست خلاف این وضعیت است و توجه آنها را به صدا، تصویر و جزئیات گوینده تقویت می‌کند. بلندخوانی و سپس خواندن متن‌ها، بر محور لذت‌بخش بودن و علاقه‌داشتن، مهارت تمرکز را برای کودکان به ارمغان می‌آورد (شهرتاش، ۱۳۹۱: ۱۴). البته بایستی توجه داشت که بلندخوانی با صرف لذت‌بردن کودکان از یک کتاب جالب متفاوت است؛ گرچه بلندخوانی لذت را نیز به همراه دارد.

بلندخوانی مؤثر، به چهار عامل بستگی دارد: ۱. میزان زمان بلندخوانی ۲. انتخاب متن مناسب برای فعالیت‌های بلندخوانی (انتخاب متنی که امکان گفت‌وگو داشته باشد و با توجه به هدف انتخاب شود. این هدف مواردی چون افزایش لغات، افزایش دانش عمومی یا مهارت‌های بیانی است). ۳. گنجاندن دوره بلندخوانی در برنامه درسی (curriculum) ۴. روش بلندخوانی (روش‌های مختلفی برای بلندخوانی وجود دارد که هرکدام تأثیرات خاصی را به دنبال خواهد داشت. در اینجا به سه روش از اینها اشاره خواهد شد:

• خواندن گفت‌وگویی (dialogic reading) که کودکان را تشویق می‌کند طی خواندن کتاب، یادگیرنده فعال باشند. در این روش، دائماً از کودک بازخورد گرفته می‌شود و به این ترتیب، سبب تقویت مهارت‌های گفت‌وگویی وی شده تا مدل‌های پیچیده‌تر زبانی را به کار برد. همچنین با به وجود آوردن جریان مکالمه، بعد از خواندن داستان، مهارت‌ها و دانش فعلی کودکان به چالش کشیده می‌شود.

• روش متن‌محور (text talk) که برای آموزش لغات کاربرد دارد.

• روش پایان باز که از کودکان می‌خواهد داستان را ادامه داده و پایان آن را حدس بزنند (بی‌لین و رایت، ۲۰۰۷: ۶۷۰-۷۳). گفتنی است که روش بلندخوانی، ریزه‌کاری‌ها، تمرین‌ها و موارد مختلف دیگری دارد که از حوصله این مقاله خارج است.

حال به ذکر دلایل و شواهد خود برای ارتباط این مقوله با آموزش سواد رسانه‌ای می‌پردازیم. بر مبنای آنچه اشاره شد، خواندن امری اکتسابی است و کودک هرچه بیشتر بخواند، بهتر می‌خواند و هرچه بهتر بخواند، بهتر درک می‌کند و درک بهتر هنگام خواندن، یادگیری را برای کودک با معنا می‌سازد و "بامعنایی" به او قدرت تفکر بهتر و عمیق‌تری می‌دهد. بهتر خواندن موجب درک بیشتر می‌شود و این رابطه‌ای مستقیم با قدرت استدلال کودک دارد. (شهرتاش، ۱۳۹۱: ۱۴)

با توجه به گونه‌شناسی سواد رسانه‌ای، پاتر بیان می‌کند که فراگیری اصول اولیه و فراگیری زبان در سال‌های نخست زندگی ما رخ می‌دهد. به این اعتبار، برای ارتقای سواد رسانه‌ای باید فراگیری روایت در سنین ۳-۵ سالگی اتفاق افتد. در این سنین، کودک بایستی شناخت بیشتری میان تفاوت‌های داستان و غیر داستان، تبلیغات و سرگرمی، واقعی و ساختگی به‌دست آورد و شیوه برقراری ارتباط میان عناصر پی‌رنگ (هسته داستانی) را با استفاده از تسلسل زمانی و با شناخت انگیزه‌ها، کنش‌ها و پیامد داستان دریابد (پاتر، ۱۳۹۱: ۵۸). دوره بلندخوانی به کودکان در کسب مهارت‌های دانشی که در سواد رسانه‌ای مورد نیازشان است، کمک می‌کند. این دوره، زمینه کسب مهارت‌های انتقادی و خلاق را فراهم کرده و آنان را برای حضور در حلقه کندوکاو و آموزش گفت‌وگومحور آماده می‌سازد؛ چراکه در این کلاس‌ها، کودکان به‌صورت گام‌به‌گام یاد می‌گیرند پرسش‌های معلم را پاسخ دهند و این مهم، زمینه را برای گفت‌وگوی کودکان با یکدیگر مهیا می‌سازد.

بلندخوانی عامل تحریک‌کننده و انگیزه‌دهنده برای خواندن کودک است و علاقه به خواندن و میل به دانستن را در وی افزایش می‌دهد. هر بلندخوانی مانند یک تبلیغ رسانه‌ای برای کتابخوانی است. امید است با لذتبخش کردن زمان‌های بلندخوانی برای کودک، جمع امتیازات خواندن و خواندنی‌ها در دوران رشد او از امتیاز سایر جاذبه‌های اطراف وی مانند تلویزیون و بازی‌های رایانه‌ای پیشی گیرد و کودک در این زمینه به خودبسندگی و خودجوشی برسد (شهرتاش، ۱۳۹۱: ۱۶). که این امر می‌تواند در تنظیم رژیم مصرف رسانه‌ای کودک مؤثر واقع شود.

دوره "فلسفه برای کودکان" به‌عنوان پیش‌نیاز آموزش سواد رسانه‌ای

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها جهت ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر، برنامه "فلسفه برای کودکان" است که توسط ماتیو لیپمن و همکارانش در دانشگاه "مونتکلر" ایالات متحده تهیه شده است. این طرح، به‌منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان، از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده و در شمار روزافزونی از کشورهای جهان استفاده می‌شود (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۷). باید توجه داشت آموزش فلسفه به کودکان با آموزش آنان برای فلسفه‌ورزی متفاوت است. فلسفه‌ورزی با دانش‌آموزان قصد دارد که مهارت‌ها و ابزارهایی را در اختیارشان قرار دهد تا ایشان را به تفکر و بازانديشي وادارد. (پیلگرن، ۲۰۰۸)

در رویکرد "فلسفه برای کودکان" که بر پایه فلسفه عمل‌گرایانه دیوبی است، بر روش دموکراتیک برای به‌وجود آمدن معانی در ذهن کودکان تأکید می‌شود. در این روش، افراد درباره پیوند بین نظریه‌ها با تجربیاتشان بحث می‌کنند و ارزش تجربه و فکر همه آنها با هم برابر است (مک‌کال، ۱۳۹۱: ۱۶۰). لیپمن بسیار تأکید دارد که روش "فلسفه برای کودکان" مدنظر او شامل مفهوم‌سازی منطق صوری و هیچ نوع مطالعه از نوع فلسفه سنتی نیست (لیپمن، ۱۳۸۹: ۲۸).

این شیوه، در مخالفت با نظریهٔ مراحل رشد پیازده بوده و مدعی آن است که کودکان نیز می‌توانند استدلال کنند و نظریه‌های انتزاعی را به‌کار برند. (مک‌کال، ۱۳۹۱: ۴۹)

لیپمن معتقد است که آموزش و پرورش می‌تواند کودکان را متحول کند و البته برای چنین امری باید خود متحول شده و به‌جای معلومات، تفکر را سرلوحه قرار دهد. تأکید اصلی برنامهٔ وی بر این دیدگاه است که عادات تفکر آزاداندیش و توانمند را می‌توان با تجربه و تمرین، تثبیت یا نهادینه کرد. از این رو، لیپمن می‌خواهد موضوع جدیدی به برنامهٔ تحصیلی افزوده شود، آموزش فلسفه به کودکان به‌عنوان یک واحد درسی؛ چراکه به عقیدهٔ وی، این درس با پرورش مهارت‌های استدلال، موجب افزایش عزت‌نفس و گسترش ارزش‌های اخلاقی در کودک شده و ذهن وی را برای تفکر در زمینهٔ درس‌های دیگر آماده می‌کند. از نظر لیپمن، استدلال ماهرانه، کیسه‌ای هوشمند و پر از ترفند نیست که در گذر از این مسیر تصادفاً به‌دست بیاید؛ بلکه چیزی است که بیش از همه با تمرین و گفت‌وگوی منظم آموخته می‌شود. (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۸)

این برنامه، کودکان را ترغیب می‌کند تا خودشان برای خودشان فکر کنند و ترجیحاً اجازه ندهند که دیگران به‌جای آنها و برای آنها فکر کنند. همچنین در این برنامه، کودکان افکار خود را به دیگران ابراز می‌کنند و اگر لازم باشد از استدلال خود دفاع و به دیگران کمک می‌کنند تا از استلزامات و پیامدهای مفروضاتشان مطلع شوند. (لیپمن، ۱۳۸۹: ۳۴)

آموزش "فلسفه برای کودکان" به‌عنوان تفکر سطح بالا، موقعیتی فراهم می‌کند تا افراد سؤال‌های خود را پیرامون مفاهیم مهم پرسیده و بررسی کنند، تفکر خود را بهبود بخشند، از ایده‌های دیگران درس گیرند و ... و از این رو خود، دیگران و جهان را بهتر بشناسند، قضاوت کنند که باور داشتن و ارزش‌گذاری به چه چیزی معقول است و در مقابل فشار همسالان، تبلیغات و شعارهای توخالی مقاومت کنند. (شهرتاش، ۱۳۸۹: ۱۱)

ریشهٔ آموزش "فلسفه برای کودکان" بر مبنای حلقهٔ کندوکاو (Community of inquiry) یا اجتماع پژوهشی^۲ است. حلقهٔ کندوکاو نوعی تدریس مبتنی بر گفت‌وگو، در سطح فردی و اجتماعی است که بر پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه از طریق پرسشگری و بحث میان دانش‌آموزان و معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر تأکید دارد. حلقهٔ کندوکاو را می‌توان به‌عنوان نمونه‌ای از اجتماع عقلانی (rational community) در نظر گرفت که از اعضای آن انتظار می‌رود در گفت‌وگویی جدی شرکت کنند. این گفت‌وگو توسط "قوانین و اصول گفتمان منطقی و عقلانی خود اجتماع" و به‌عبارت دیگر، نظم و انضباط خودساخته اداره می‌شود و از طریق آن، دانش‌آموزان صدای مسئولانه خود را می‌یابند. (بیستا، ۲۰۰۴)

کندوکاو مشترک، فعالیت اصلی "فلسفه برای کودکان" است که بدون آن، حتی مؤثرترین انگیزه‌ها نیز کارایی ندارند. از نظر لیپمن، برای داشتن آموزش و پرورش کندوکاو محور لازم است کلاس درس به اجتماعی تبدیل شود که در آن دوستی و همکاری جای خود را به روابط نیمه‌خصمانه و رقابتی می‌دهد. وی اصول مهمی برای حفظ خاصیت حلقهٔ کندوکاو برمی‌شمارد

که عبارت‌اند از: شمول (Inclusiveness)، مشارکت (Participation)، شناخت به اشتراک گذاشته‌شده (Shared cognition) یا تفکر توزیعی (distributive thinking)، روابط چهره‌به‌چهره، درخواست معنا (The quest for meaning)، احساس همبستگی اجتماعی، (Feelings of social solidarity)، مشورت (Deliberation)، بی‌طرفی (Impartiality)، الگوسازی (Challenging as a procedure)، داشتن تفکر مستقل، به چالش کشیدن به‌عنوان روند (همیشگی)، معقول‌بودن، خواندن توأم با تأمل، پرسشگری و گفت‌وگو کردن. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۵ - ۱۰۰)

به‌طورکلی، حلقه کندوکاو مشترک به شکلی از کندوکاو گروهی اشاره دارد که دانش‌آموزان از طریق "باهم فکرکردن" در مورد موضوعات و ایده‌ها یاد می‌گیرند، مستقل فکر کنند. کندوکاو مشترک، گفت‌وگوهای باز عقلانی میان دانش‌آموزان است که شامل توجه محترمانه به یکدیگر، بررسی اختلاف‌نظرها، ایده خود را بر پایه ایده دیگری قرار دادن، ارائه دلایل و شواهد، و نتیجه‌گیری و روشن کردن پیش‌فرض‌ها بوده و به‌وسیله معلم تسهیل می‌شود. (کم، ۱۳۸۹: ۱۴۷)

جریان گفت‌وگوی کلاس "فلسفه برای کودکان" الگویی تراکنشی دارد که در آن نمی‌توان ارتباط را یک امر منفرد، بلکه باید آن را دارای حالتی وابستگانه دانست. به بیانی دیگر، ارتباط چیزی نیست که برای دیگران انجام می‌دهیم، بلکه چیزی است که به‌طور مشترک با آنها انجام می‌دهیم. در نتیجه، موفقیت هر یک از دو طرف، وابسته به طرف دیگر نیز هست. وقتی کنش متقابل بین دو نفر، به چیزی بیش از تبادل پیام‌های لفظی منجر شود و آن دو به این درک مشترک برسند که یکدیگر را می‌فهمند، دوست دارند، می‌شناسند و به هم نیاز دارند آن‌گاه، ارتباط ماهیت تراکنشی به خود می‌گیرد (محسنیان‌راد، ۱۳۹۱: ۳۹). الگوی تراکنشی گفت‌وگو دارای چهار مرحله اصلی گوش‌کردن، احترام‌گذشتن، تعلیق قضاوت و سپس ابراز نظر است که در ارتباط و پیوستگی با هم قرار دارند و اگر افراد این رویه را مشترکاً تمرین کنند، همکاری گروهی صمیمی‌تر و "باهم فکرکردن" آغاز می‌شود. (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹: ۱۰۵)

از نظر لیپمن سه نوع تفکر وجود دارد که پیشرفت در آنها هدف برنامه "فلسفه برای کودکان" است: تفکر انتقادی (critical)، تفکر خلاق (creative) و تفکر مراقبتی (caring). وی می‌گوید اینها شیوه‌های مختلفی از تفکر هستند که به نموده‌های متفاوت قوه تمیز گره خورده‌اند. (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۶۷)

تعریف لیپمن از تفکر انتقادی عبارت است از تفکری که قضاوت‌ها را تسهیل می‌کند؛ چراکه به ملاک متکی است، به زمینه‌ای (context) که در آن رویداد اتفاق افتاده حساس است و همراه با خودتصحیحی است. (لیپمن، ۲۰۱۲: ۲۱۲)

ملاک‌ها نوعی از دلایل هستند که قابل اعتمادند و در روند کندوکاو، معیاری برای قضاوت‌کردن هستند و بر اساس مقایسه بین امور به‌دست می‌آیند. حساسیت به زمینه در تفکر انتقادی الزامی است؛ چراکه افراد با در نظر داشتن زمینه‌ها و شرایط امور، قضاوت می‌کنند. اگر تفکر بدون آگاهی از

تفاوت‌های کیفی و متمایز افراد صورت گیرد، در روش نظریه‌پردازی خود به خطا می‌رود. همچنین، یکی از مهم‌ترین سودمندی‌هایی که کلاس درس را به حلقه کندوکاو تبدیل می‌کند آن است که افراد در پی تصحیح خود، یکدیگر، روش‌ها و روند بحث باشند. (همان)

خلاقیت عبارت است از سازمان‌دهی دوباره دانسته‌ها برای پی‌بردن به مطالبی که نمی‌دانیم. از این رو برای اینکه به‌طور خلاقانه بیندیشیم لازم است این قابلیت در ما ایجاد شود که بتوانیم آنچه را معمولاً درست فرض می‌کنیم مورد بازنگری قرار دهیم. تفکر خلاق، توانایی ارائه راه‌حل‌های جایگزین، بررسی دیگر عوامل درگیر با موضوع و مکملی ضروری برای تفکر انتقادی و قیاسی است. (فیشر، ۱۳۸۶: ۱۷)

لیپمن معتقد است تفکر خلاق چهار جنبه اصلی دارد: تولیدکنندگی، ابتکار، جامع‌نگری و در نظر گرفتن ارتباط‌ها و داشتن قوه تصور بالا (imaginative) (لیپمن، ۲۰۱۲: ۴۷-۲۴۳). وی هر کدام از این چهار اصل را به زیرمجموعه‌هایی طبقه‌بندی کرده و با مثال‌هایی شفاف می‌کند. باید توجه داشت تا زمانی که روح پژوهش و کندوکاو وجود نداشته باشد گفت‌وگوی حقیقی رخ نمی‌دهد و این روح پژوهش با تفکر مراقبتی شکل می‌گیرد (شفرد، ۲۰۰۵). تفکر مراقبتی در واقع مراقبت از جریان و فرایند تفکر است. سه نوع مراقبت از کندوکاو وجود دارد: ۱. مراقبت در خصوص روند کندوکاو که افراد گروه در تلاش‌اند روند بحث به حاشیه نرود و موضوع اصلی خود را دنبال کند که این امر به پیش‌روی صحیح بحث می‌انجامد. دوستی از نوع عاطفی و عام، جلوی تفکر صحیح را می‌گیرد چراکه ممکن است نظراتی که به روند بحث کمک می‌کنند، به سبب ناراحت‌نشدن سایرین بیان نشوند. ۲. مراقبت با دیگران؛ یعنی افراد به این فهم برسند که درک حقیقت پازلی چند قطعه‌ای است و هر قطعه نزد یکی از افراد گروه، به‌عبارت دیگر، کندوکاو به‌تنهایی غیرممکن است. در اینجاست که افراد می‌آموزند ایده‌های خود را با حفظ احترام به عقاید متفاوت بیان کنند. ۳. توجه به موضوعاتی که ارزش کار دارند. در واقع بایستی موضوعات و مسائلی در کلاس مورد بحث قرار گیرند که دغدغه و مسئله اعضای حلقه کندوکاو باشند نه اینکه صرفاً از سوی معلم به گروه تحمیل شوند. (دیوی‌چستر، ۲۰۱۲: ۸)

در کل می‌توان گفت ایده‌هایی که منجر به بحث می‌شوند یک فرایند خلاق را طی می‌کنند؛ چراکه گفت‌وگو به خلاقیت و ابتکار شرکت‌کنندگان در یک کندوکاو بستگی دارد تا افراد بتوانند به جریان بحث و گسترش گفت‌وگو شکل دهند. به‌عبارت دیگر، کندوکاو به تشویق تفکر خلاق اعتماد دارد و البته باید در نظر داشت که اگرچه ساختن معنا در گفت‌وگو یک فرایند خلاق است اما شرکت‌کنندگان بایستی به تفکر انتقادی مجهز باشند تا بتوانند اساساً چنین معنایی را بسازند. لیپمن تشخیص می‌دهد که این دو نوع تفکر خلاق و انتقادی، پایه‌ای را برای حلقه کندوکاو فلسفی به وجود می‌آورند اما بیشتر جریان گفت‌وگو از طریق تفکر مراقبتی روی می‌دهد. وی امیدوار است که از طریق برنامه‌داری اش کودکان، اول مراقبت از روند بحث را یاد گیرند و سپس دو تفکر دیگر را در خود گسترش دهند. (دیوی، ۲۰۰۴: ۳۸)

دلایل و شواهد بسیاری برای ارتباط بین مقوله "فلسفه برای کودکان" با سواد رسانه‌ای می‌توان ذکر کرد که با توجه به حوصله این مقاله به ذکر برخی موارد خواهیم پرداخت. با توجه به گونه‌شناسی که پاتر بیان می‌کند، افراد بایستی در سنین ۹-۵ سالگی به مرحله "بسط شکل‌گرایی" برسند. در این مرحله آنها بایستی فراگیرند که ادعاهای مطرح شده در پیام‌ها را یکجا و یکباره نپذیرند و بین مسائل خوشایند و ناخوشایند در نمایش‌ها، شخصیت‌ها و رفتارها تمایز قائل شوند. (پاتر، ۱۳۹۱: ۵۹)

به عقیده پاتر، بعد از مرحله بسط شک‌گرایی، افراد با فاصله کوتاهی وارد مرحله "پیشرفت متمرکز" می‌شوند. در این مرحله کودکان بایستی انگیزه قوی برای جست‌وجوی اطلاعات درباره موضوعات مشخص داشته و نسبت به کارایی اطلاعات دریافتی و ارزیابی آنها آگاهی داشته باشند. همچنین وی معتقد است که در این مرحله باید مجموعه‌ای از اطلاعات پیرامون موضوعات مشخص در کودکان بسط یابد (همان: ۹-۵۸). که دوره "فلسفه برای کودکان" و همچنین بلندخوانی با بردن موضوعات مختلف در کلاس به افزایش آنها کمک می‌کند. اما نکته قابل تأمل آنکه بسیاری افراد، باقی عمر خود را در این مرحله سپری می‌کنند زیرا این مرحله کاملاً کاربردی است. به عبارت دیگر، افراد در این مرحله تصور می‌کنند با پیام‌هایی روبه‌رو می‌شوند که خودشان خواسته‌اند و معنایی را از این پیام‌های دریافتی برداشت می‌کنند که خود، خواهان آن بوده‌اند. آنها می‌پندارند که از منظر سواد رسانه‌ای کاملاً توانمند بوده و چیزی دیگر برای یادگیری در این زمینه وجود ندارد. (همان: ۵۸)

دوره "فلسفه برای کودکان" دو دسته مهارت اصلی را در روند گفت‌وگوی کندوکاوی ارتقا می‌دهد که عبارت‌اند از مهارت در الگوی تعامل کندوکاوی و مهارت‌های استدلالی و مفهومی. در خصوص مهارت‌های کندوکاوی، کودکان قادر می‌شوند در روند بحث، فعالانه به گفته‌های دوستانشان گوش کنند و پاسخ‌های مرتبط دهند. مشارکت بیشتر اعضا در بحث، جلوگیری از انحصارطلبی، احترام به سایرین شامل تحدید انتقاد به ایده‌ها، نه صاحبان آنها و رفتار منصفانه با مخالفان، بناکردن ایده خود بر پایه نظر سایرین و کمک به دیگری برای بیان گفته‌ها، از دیگر الگوهای است که در روند گفت‌وگوهای کندوکاوی محور کلاس "فلسفه برای کودکان" وجود دارد. افزون بر این، خودتصحیحی یکی از مهارت‌های مهم این برنامه، در سایه تفکر نقاد، خلاق و مراقبتی است. این مهارت‌ها پایه‌ای برای فهم ریشه اختلاف‌نظرها، درک واقعی بودن و تلاش برای حل و فصل آن است. همچنین این گفت‌وگوها سبب رشد مهارت‌هایی از قبیل استدلال‌کردن، طلب دلیل از سایرین، ارزیابی دلایل پیشنهادی، شفاف‌ساختن ایده‌های مبهم، طلب شفافیت از سایرین، مثال‌زدن برای توضیح گفته‌ها و حمایت از مدعا، مثال نقض‌زدن برای رد ادعای نادرست، تمایز و تشابه قائل‌شدن، آگاهی از پیامد دیدگاه‌ها، آشکارساختن پیش‌فرض‌های پوشیده، فرضیه‌سازی و استنباط معتبر می‌شود.

این مهارت‌ها به ارتقای سواد رسانه‌ای در سطوحی که پاتر ذکر می‌کند کمک شایان می‌کند. پاتر مهارت‌ها را ابزارهایی می‌داند که فرد از طریق تکرار و ممارست، آنها را ارتقا می‌دهد. مهارت‌های مدنظر او برای سواد رسانه‌ای عبارت‌اند از: تجزیه و تحلیل، ارزیابی، طبقه‌بندی، استقرا، استنتاج، ترکیب، چکیده‌کردن (پاتر، ۱۳۹۱: ۴۵) که برنامه "فلسفه برای کودکان" تمام این مهارت‌ها را پوشش می‌دهد.

علاوه بر این، مهارت‌های مذکور، اهداف مدنظر سواد رسانه‌ای انتقادی را نیز فراهم می‌سازد؛ چراکه کودکان توانایی طرح پرسش‌های بنیادین درباره آنچه پیرامونشان است، می‌آموزند؛ همان‌طور که جان تالیم بیان می‌کند: «سواد رسانه‌ای به استعداد پرسش درباره آن چیزی می‌پردازد که در پشت پرده تولیدات رسانه‌ای قرار می‌گیرند؛ انگیزه‌ها، ارزش‌ها، مالکیت، سرمایه و آگاه‌بودن از آنکه چگونه این عوامل بر محتوا تأثیر می‌گذارند. در دنیای چندرسانه‌ای، جهانی‌شدن و ارتباطات، آموزش رسانه‌ای درباره پاسخ درست‌دادن نیست، بلکه درباره سؤال درست و صحیح پرسیدن است.» (نصیری، ۱۳۸۹: ۱۹۰)

دوره آموزشی سواد رسانه‌ای

ما معتقدیم آموزش سواد رسانه‌ای باید پروسه ذکرشده را طی کند و این در راستای همان تأکیدی است که پاتر بر ویژگی پیوستاری سواد رسانه‌ای دارد. بر این اساس، افراد مهارت‌ها و ساختارهای دانش را به‌طور کامل و به گونه‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی به‌کار می‌برند و از گذار آن بر فرایند معناسازی تسلط می‌یابند.

پاتر سه مرحله دیگر از ابعاد سواد رسانه‌ای را این‌گونه بیان می‌کند: "واکاوی تجربی" "ارزیابی انتقادی" و "مسئولیت اجتماعی". این سه مرحله را می‌توان مراحل پیشرفته درنظر گرفت؛ زیرا به استفاده مستمر از مهارت‌های سطح بالا و توسعه فعالانه ساختارهای دانش پیشرفته نیاز دارند. افراد در مرحله واکاوی تجربی احساس می‌کنند که مواجهات رسانه‌ای آنها بسیار محدود شده‌است. از این‌رو تلاش دارند در معرض طیف بسیار وسیع‌تری از پیام‌ها قرار گیرند و آنها را با دقت مورد ارزیابی قرار دهند. در مرحله ارزیابی انتقادی، افراد، خودشان را کارشناسان مسائل رسانه‌ای تصور می‌کنند. آنها (از نظر شناختی، عاطفی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی) به دنبال پیام‌های بهتری هستند و به شدت درباره اینکه چه کسی بهترین نویسنده، بهترین تهیه‌کننده یا بهترین گزارشگر خبری و غیره است، نظر می‌دهند و شواهد زیادی در جهت تأیید نظر منطقی خود ارائه می‌کنند. آنها می‌توانند به‌طور فصیح و برای مدت‌زمان طولانی درباره ویژگی‌های یک نویسنده خوب و شیوه به‌کارگیری این مؤلفه‌ها در مجموعه آثار یک نویسنده صحبت کنند.

مسئولیت اجتماعی در بین افرادی که درکی انتقادی از تمام گونه‌های پیام‌های رسانه‌ای دارند، مشخص می‌شود. در این مرحله برخلاف مرحله قبلی که دیدگاه فرد درونی بود، فرد موضعی

بیرونی می‌گیرد. شخص در این مرحله نه تنها این پرسش را مطرح می‌کند که «از نظر من، بهترین پیام کدام است و چرا؟» بلکه در پی پاسخگویی به پرسش‌هایی نظیر این است که «چه پیام‌هایی برای دیگران و جامعه بهترین هستند؟» اگرچه این موقعیت‌ها مراحل ثابت و مجزا هستند اما تمام آنها در فرایندی سیال با یکدیگر همپوشانی پیدا می‌کنند. (پاتر، ۱۳۹۱: ۱-۶۰)

گفتنی است این مراحل در کلاس سواد رسانه‌ای محقق می‌شود که افراد سطوح قبلی را به خوبی گذرانده‌اند؛ چراکه در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای، ساختارهای دانش بر پایه به کارگیری فعالانه مهارت‌های سطوح پیشین گسترش خواهد یافت. ساختارهای دانش رسانه‌ای عبارت‌اند از: تأثیرات رسانه‌ای، محتوای رسانه‌ای، صنایع رسانه‌ای، جهان واقعی، و خویش‌ن که این موارد با مطالعه و بررسی رویکردها و نظریات گوناگون ارتباطی محقق می‌شود.

افراد با در اختیار داشتن ساختارهای دانش درست، دقیق و کامل در این پنج حوزه، پتانسیل بسیار زیادی در برخورد با رسانه‌ها خواهند داشت و در نتیجه می‌توانند تصمیم‌گیری بهتری در مورد جست‌وجوی اطلاعات، کار با اطلاعات و ساخت معنی از آنها داشته باشند. (یزدیان، ۱۳۹۱: ۱۱۹؛ به نقل از پاتر) ساختارهای دانش، بستری را فراهم می‌آورند در جهت کمک به ما برای درک پیام‌های رسانه‌ای جدید، هرچه ساختارهای دانش ما وسیع‌تر باشد، قادر خواهیم بود در درک گسترده از پیام‌ها اعتماد به نفس بیشتری داشته باشیم. (پاتر، ۱۳۹۱: ۴۲)

آنچه در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای پس از گذراندن دوره‌های پیش‌نیاز اتفاق می‌افتد آن است که در روند کندوکاو کلاسی و با توجه به گزاره‌هایی که از نظریات ارتباطی کسب شده، ساختارهای دانش کودکان در حوزه رسانه ارتقا می‌یابد. این «دانش و مهارت‌های ارتباطی» به افراد اجازه می‌دهد پیام‌هایی با رمزگان مختلف تولید و منتشر کنند و از طریق رسانه‌های مختلف به مخاطب برسانند.

باید توجه داشت که اگرچه تمامی تعاریف از سواد رسانه‌ای شامل نیاز به خلق و تولید متون نمادین نیست، اما این بحث وجود دارد که اگر مردم تجربه مستقیمی از تولید محتوا داشته باشند، به فهم عمیق‌تری از قواعد و ارزش‌های تولید حرفه‌ای اطلاعات می‌رسند. همچنین، شبکه‌های اجتماعی به عنوان رسانه پرمخاطب سال‌های کنونی، شانس‌ها و فرصت‌های غیرقابل‌تصور برای مردم عادی، جهت خلق محتوای آنلاین عرضه کرده است. (لیوینگ‌استون، ۲۰۰۴: ۳)

آموزش بازاندیشانه (reflective)

در برنامه آموزشی بازاندیشانه، آموزش، برآیند مشارکت در حلقه کندوکاو و با راهنمایی معلم است و قصد دارد دانش‌آموزان را به فهم و قضاوت صحیح برساند. در این برنامه آموزشی، معلم فردی است خطاپذیر که می‌تواند اشتباهات خود را تصحیح کند. در این برنامه، به جای تمرکز بر فراگیری اطلاعات، فهم روابط بین موضوعات مورد تأکید است. دانش در این برنامه آموزشی امری قطعی

نیست و بنابراین، دانش‌آموزان زمانی که به ابهام و دوپهلویی در فرایند دانش خود از جهان پی می‌برند، به فکر کردن دربارهٔ جهان تحریک می‌شوند. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۹-۱۸)

آن مارگارت شارپ، از کارشناسان تعلیم و تربیت، در خصوص ماهیت تعلیم و تربیت نوین موارد و فرض‌هایی را برمی‌شمارد که عبارت‌اند از:

- تعلیم و تربیت اساساً باید با تفکر سطح بالا سروکار داشته باشد.
- کلاس‌های درسی باید به حلقهٔ کندوکاو تبدیل شوند.
- هر درسی باید با روشی مبتنی بر کندوکاو تدریس شود.
- فرض‌های پنهان و نهفته هر رشته باید برای کودکان آشکار شود و در این زمینه آنان به کندوکاو و تحقیق تشویق شوند.
- کودکان باید به محض اینکه به زبان مورد نیاز دست یافتند به کندوکاو دربارهٔ ابعاد گوناگون تجربه‌های روزانه خود بپردازند.
- معلمان باید تسهیل‌کننده‌ای تلقی شوند که کودکان را به کندوکاو و تحقیق در خصوص وضعیت‌های پیچیده (problematic) وادارند، نه اینکه مخزن دانش باشند.
- التزام به خطاپذیرانگاری و خوداصلاحی از سوی معلمان و دانش‌آموزان جزء عناصر مهم فراگیری نحوه تفکر خوب و تفکر برای خود است.
- تعلیم و تربیت اساساً کمک به کودکان برای قضاوت‌های خوب (good judgment) است. (شارپ، ۱۳۸۹: ۸۴)

در رویکردهای آموزشی نوین و مبتنی بر نظرات ویگوتسکی، گفت‌وگوی بین شخص واسطه یا میانجی (آموزش‌دهنده) و کودک (آموزش‌گیرنده)، یگانه عامل قطعی و بسیار مهم در رشد کودک محسوب می‌شود. همچنان که آموزش‌گیرنده، کنش متقابل اجتماعی یعنی گفت‌وگو را درونی می‌کند، توانایی اینکه خود، روش‌ها و رفتارهای حل مسئله را کنترل کند به دست می‌آورد. یعنی آموزش‌گیرنده تدریجاً به سوی مرحلهٔ رشد بعدی پیش می‌رود. (کیوان‌فر و رشتچی، ۱۳۸۸: ۷-۶) ویگوتسکی در ادعایش با عنوان مفهوم "منطقه تقریبی رشد" (Zone of Proximal Development) بر اهمیت وجود معلم تسهیل‌گر تأکید و بیان می‌کند: «فاصله بین سطح رشد فعلی کودک و سطح رشد بالقوهٔ وی، از طریق حل مسئله با راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان تواناتر، حاصل می‌شود.» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۶). وی خاطر نشان می‌کند که دامنه فکری ما همیشه به واسطه دیگران و طی مرادها با آنها، یعنی با توزیع عقلانیت در سطح اجتماع، قابل‌گسترش است و می‌گوید: «من معتقدم آنچه امروز کودک می‌تواند در سایه همکاری انجام دهد، فردا آن را به تنهایی انجام خواهد داد.» (همان، ۱۳۸۱: ۱۶۳)

در رویکرد بازاندیشانه، یادگیری به شکل گروهی است و طوری سازمان‌دهی شده تا اطلاعات بین اعضای گروه ردوبدل شود و آنان خود مسئول یادگیری‌شان باشند. با هم

یادگرفتن، بنیان روابط دوستانه بین اعضای کلاس را برقرار می‌کند، هنگام بحث کردن تفاوت عقاید موجب بروز خصومت نمی‌شود و به رشد مهارت‌های تفکر نقادانه در کودکان کمک می‌نماید. تشکیل گروه در اجتماع کلاس، به شکلی که کودکان دور هم بنشینند، یکدیگر را ببینند و با هم صحبت کنند و آنچه را آموخته‌اند مورد باز ارزیابی قرار دهند، از روان‌شناسی انسان‌گرایانه سرچشمه می‌گیرد. بر اساس این نظریه، دانش‌آموز فردی است با دیدگاه مشخص نسبت به محیط اطراف، و وظیفه تعلیم و تربیت این است که به‌جای تحمیل عقاید به وی، بکوشد نظریات او را درک کند. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۶-۷)

از این رو نظریه ویگوتسکی معانی نهفته مهم و متعددی در زمینه آموزش رسانه دارد. این نظریه بر ارزش کسب و دریافت فرازبانی توسط دانش‌آموزان تأکید می‌کند که از طریق آن قادرند کارکرد زبان (رسانه‌ای) را توضیح و تحلیل کنند. علاوه بر این، بر اهمیت مشارکت و درگیری معلمان با ادراکات و دریافت‌های خودبه‌خودی یا خودانگیخته دانش‌آموزان نیز تأکید دارد. در این ملاحظه، دو عنصر بازانديشي و ارزیابی خود، بسیار مهم و حیاتی قلمداد می‌شوند. طی این بازانديشي است که دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا دانش خودانگیخته ضمنی خویش را پیرامون رسانه‌ها آشکار و صریح سازند و سپس، با کمک معلم و همسالان، آن را در قالب مفاهیم علمی جامع‌تری، فرمول‌بندی مجدد کنند.

ویگوتسکی علیه آموزش مفاهیم به شیوه مستقیم و معلم‌محور استدلال کرده و بیان می‌کند که چنان شیوه‌ای هیچ‌چیز جز لفاظی توخالی و تکرار طوطی‌وار لغات توسط کودک را در پی نخواهد داشت. نظریه ویگوتسکی به‌وضوح دربرگیرنده رهیافتی پویا (یا به شیوه دیالوگ‌وار/گفت‌وشنودی) به تعلیم و تعلم است، به‌طوری‌که دانش‌آموزان خود را میان کنش و بازانديشي مداوم درمی‌یابند. یادگیری رسانه را می‌توان از این منظر فرایندی سه مرحله‌ای دید: نخست آنکه دانش‌آموزان دانش موجود خود را آشکار و پدیدار می‌سازند، سپس دانش خویش را به‌صورتی منظم و حساب‌شده درمی‌آورند، عرضه می‌کنند و تعمیم می‌دهند، و در نهایت این یادگیری، دانش‌آموزان را وامی‌دارد تا در باب اساس دانش خویش پرسش کنند و از این رو به سطحی فراتر از آن خواهند رسید (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۵۵-۲۵۱). لذا ارزشیابی از جریان این کلاس باید هر سه حوزه شناختی، عاطفی و رفتاری را شامل شود. (ای‌گرونلند، ۱۳۹۲: ۴۹)

جریان خود ارزیابی فراشناختی از روند کندوکاو می‌تواند این مهم را فراهم آورد چراکه بازانديشانه و فراشناختی است و افراد را به تفکر پیرامون همه این موارد وامی‌دارد. فراشناخت به معنی «شناخت شناخت یا دانستن درباره دانستن است. به‌عبارت‌دیگر، دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش.» (سیف، ۱۳۹۱: ۲۹۷)

بحث و نتیجه گیری

در رویکردهای نوین آموزشی، هدف، محافظت از افراد در برابر تأثیرات رسانه‌ها و در نتیجه راندن آنها به سوی اموری بهتر نیست؛ بلکه مقصود، آماده‌ساختن آنان برای تصمیم‌گیری به نفع خودشان است. آموزش رسانه در این رویکرد به‌عنوان گونه‌ای از حمایت نیست؛ بلکه نمونه‌ای از آمادگی است. چنین دیدگاهی رشد درک و فهم از فرهنگ رسانه‌ای و مشارکت افراد با فرهنگی که آنها را فراگرفته، مدنظر دارد.

این رویکرد به‌دنبال آن نیست که واکنش‌های عینی (ابژکتیوها) را جایگزین ذهنی‌ها (سوبژکتیوها) کند یا اینکه لذا اید حاصل از رسانه‌ها را از طریق تحلیل عقلانی خشی سازد. بلکه برعکس، در پی رشد و توسعه سبکی بازاندیشانه از تعلیم و تعلم است، بدین معنا که دانش‌آموزان قادر شوند هم به‌عنوان خوانندگان و هم نویسندگان متون رسانه‌ای، فعالیت خویش را منعکس و عوامل بازیگر و پشت پرده اجتماعی و اقتصادی را درک کنند. تحلیل انتقادی به‌جای آنکه اسبابی باشد برای رسیدن به موضعی پذیرفته‌شده یا مقدر، در اینجا به‌مثابه فرایند گفت‌وگو یا دیالوگ است. هدف آموزش رسانه غالباً توسعه توانایی‌های نقادی دانش‌آموزان، بیان شده‌است. آموزش رسانه اساساً با توسعه "آگاهی انتقادی" در ارتباط است. این ادعا وجود دارد که فرایند تحلیل انتقادی آموزش رسانه، به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد که خود را از ارزش‌ها و طرز تفکری رهایی بخشند که رسانه قصد تحمیل آنها را دارد. به گفته "لن مسترمن"، از پژوهشگران پیشگام آموزش سواد رسانه‌ای، معیار و محک هر برنامه آموزش رسانه، میزان مواجهه انتقادی دانش‌آموزان در استفاده و فهم خودشان از رسانه است که بدون حضور معلم کسب می‌کنند. بنابراین، نخستین هدف، هوشیاری و فهم انتقادی ساده نیست؛ بلکه توانایی انتقادی اتکای بر خود، بدون کمک دیگران است. (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۱۹۱)

سواد رسانه‌ای پیوستاری است و هر فردی سطحی از آن را دارا است، لکن برای رسیدن به سطوح بالاتر آن و درک عمیق‌تر از جریان کار رسانه‌ها، لازم است طرحی دقیق و گام‌به‌گام برای آموزش آن در نظر گرفت که قابلیت افزایش فهم انتقادی را داشته باشد. این مقاله قصد داشت در حد خود این موضوع را شفاف سازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به: شاه‌حسینی، وحیده، نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام. پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی. استاد راهنما: دکتر علی دلوار، استاد مشاور: دکتر هادی خانیکی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات. ۱۳۹۲.

۲. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به: نوری‌راد، فاطمه، نقش آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی در کنش تفاهمی (ساختار و کارکرد گفت‌وگویی کندوکاوی دانش‌آموزان دبستانی). پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی

ارشد علوم ارتباطات اجتماعی. استاد راهنما: دکتر هادی خانیک، استاد مشاور: دکتر محمدسعید ذکایی، دانشکده علوم ارتباطات علامه طباطبایی. ۱۳۹۳.

۳. این واژه به دو صورت ترجمه شده است که هر کدام دلایل خاص خود را دارند. با توجه به اینکه مقصود "لیپمن" از این واژه، "روش آموزشی" است و نه صرف "جمعی از افراد"، استفاده از معادل "حلقه کاندوکاو" مطلوب تر به نظر می رسد.

منابع

- ای گرونلند، نورمان (۱۳۹۲)، *هدف های رفتاری برای تدریس و ارزشیابی*، ترجمه امان الله صفوی، تهران، رشد.
- باکینگهام، دیوید (۱۳۸۹)، *آموزش رسانه های یادگیری، سواد رسانه ای و فرهنگ معاصر*، ترجمه حسین سرافراز، تهران، دانشگاه امام صادق.
- پاتر، دبلیو جیمز (۱۳۹۱)، *بازشناسی رسانه های جمعی با رویکرد سواد رسانه ای*، ترجمه امیر یزدیان، پیام آزادی و منا نادعلی، قم، مرکز پژوهش های اسلامی صداوسیما.
- سیف، علی (۱۳۹۱)، *روانشناسی پرورشی نوین*، تهران، دوران.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹)، "امتیازهای p4c نسبت به رقبا و ویژگی های دیگر آن"، ترجمه سعید ناجی در مجموعه *کاندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت*. ج اول، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹)، "فلسفه برای کودکان" را چگونه معرفی کنیم؟، *اطلاعات حکمت و معرفت*، دوره ۵، شماره ۳.
- شهرتاش، فرزانه (۱۳۹۱)، "بلندخوانی برای کودکان"، *رشد آموزش ابتدایی*، دوره ۱۶، شماره ۲، آبان.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶)، *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: ریش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۸)، *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز، ریش.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۹)، *باهم فکر کردن*، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران، شهرتاش.
- کیوانفر، ارشیا و مژگان رشتچی (۱۳۸۸)، "مبانی نظری اجتماع کاندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودک"، *فرهنگ*، شماره ۶۹، بهار.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۹)، "فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست؟"، ترجمه سعید ناجی در مجموعه *کاندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت*. ج اول، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مایرز، جت (۱۳۸۶)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
- محسنیان راد، مهدی (۱۳۹۱)، *ارتباطات انسانی*، تهران، سمت.
- مک کال، کاترین (۱۳۹۱)، *دگرگونه اندیشی؛ پرس و جوی فلسفی در دبستان و دبیرستان*، ترجمه ناهید حجازی، تهران، پژوهشگاه فروزان.
- نصیری، بهاره (۱۳۸۹)، "مطالعه تطبیقی آموزش سواد رسانه ای در کانادا و ژاپن و ارائه مدل مطلوب برای ایران"، پایان نامه دکتری علوم ارتباطات اجتماعی. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- ویگوتسکی، لیف سمینوویچ (۱۳۸۱)، *زبان و تفکر*، ترجمه بهروز عزبدفتری، تهران، فروزش.
- هارتکه مایر، مارتینا (۱۳۸۹)، *باهم اندیشیدن: راز گفت وگو*، ترجمه فاطمه صدر عاملی (طباطبایی)، تهران، اطلاعات.

یزدیان، امیر (۱۳۹۰)، "سواد رسانه‌ای انتقادی: بررسی موردی سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان کارشناسی ارشد تحقیق در ارتباطات دانشکده صداوسیما ج.ا.ا"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشکده صداوسیما جمهوری اسلامی ایران.

- Bus, A.G., M.H. van Ijzendoorn, & A.D. Pelligrini (1995), 'Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy'. Review of *Educational Research*, vol 65.
- B.lane, Holly and Tyran L.Wright,(2007), "Maximizing the effectiveness of reading aloud" International Reading Association *The Reading Teacher* Vol. 60, No. 7 April.
- Biesta, G, (2004), "The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility". *Interchange*, 35(3).
- Davey chesters ,sarah,(2012), "the Socratic classroom, reflective thinking through collaborative inquiry" *The Netherland : sense publishers*.
- Davey,sarah,(2004), "Creative, Critical and Caring Engagement – Philosophy through Inquiry" *Contemporary Studies Program* ,University of Queensland Australia, Analytic Teaching, vol. 25, no. 1.
- E Duursma, M Augustyn& B Zuckerman,(2008), "Reading aloud to children: the evidence", *Arch Dis Child* July Vol 93 No 7.
- Hobbs, R. (1996), *Expanding The Concept Of Literacy, in Robert Kubey*, Media Literacy in the Information Age. New York. Transaction Press.
- Koralek,Derry (n.d),*Reading Aloud with Children of All Ages*, Reading Is Fundamental, Inc. Reprinted with permission from www.rif.org
- Lipman,matthew(2003), "thinking in education" New York :Cambridge university press, second edition.
- Livingstone, Sonia (2004), What is media literacy? *Intermedia*. 32 (3).
- Pihlgren,ann(2008), "Socrates in the classroom, rationales and effects of philosophizing with children" *Stockholm*: Stockholm university.
- Shepherd ,Daniel (2005), "Creative Engagements:Thinking with Children" *Oxford*, United Kingdom.
- Vygotsky, L. S,(1978), "Mind in society: *The development of higher psychological processes*.Cambridge, MA: Harvard University Press.