

نقش کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای

دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر اردبیل

کمال ولیزاده*، دکتر علی جعفری✉

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای ابعاد چهارگانه (بعد شناختی، بعد احساسی، بعد زیبایی‌شناختی و بعد اخلاقی) سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم شهر اردبیل بوده است. روش پژوهش از لحاظ دستیابی به هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، از نوع پیمایشی بوده است. جامعه آماری، تمامی دانش‌آموزان سال دوم و سوم شهر را در برمی‌گیرد که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس متوسطه این شهر مشغول تحصیل بوده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داده است که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای سواد رسانه‌ای و ابعاد چهارگانه آن در میان دانش‌آموزان نقش دارد. بر اساس مدل مفهومی پژوهش و با رجوع به آرای اندیشمندان این حوزه می‌توان مدعی شد که بعد ادراکی و زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای، کاملاً حصولی و قابل آموزش است چنان‌که می‌توان با بهره‌گیری از کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» در این زمینه به مهارت رسید؛ مهارتی که به‌طور قطع، در پرورش بعد احساسی و اخلاقی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود. از سوی دیگر، نهادهای تأثیرگذار در بحث آموزش، در ترویج بعد زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای نقش بسزایی دارند و می‌توانند با بهره‌گیری از دانش و مهارت‌های تخصصی خود مروج و مبلغ این بعد از سواد رسانه‌ای باشند.

کلید واژه‌ها: کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، سواد رسانه‌ای، دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر اردبیل، ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای

* کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

✉ نویسنده مسئول: دکترای علوم ارتباطات، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

Email: jafari.communication@gmail.com

پذیرش نهایی: ۹۸/۷/۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۳/۲۳

DOI: 10.22082/CR.2019.109529.1859

مقدمه

ما در عصر رسانه‌ها زندگی می‌کنیم؛ عصری که در آن رسانه‌های جمعی جزء جدایی‌ناپذیر زندگی ما هستند و به اشکال مختلف در نحوه زندگی، اندیشه و احساسات ما و فرزندانمان تعیین‌کننده‌اند (صدیق بنای، ۱۳۸۵: ۳). با توجه به زندگی در عصر رسانه‌ای و استفاده روزافزون دانش‌آموزان از رسانه‌ها، به‌ویژه رسانه‌های تعاملی و از سوی دیگر، افزایش آسیب‌های اجتماعی، ارتقای سطح سواد رسانه‌ای می‌تواند نقش مؤثری در کاهش این نوع آسیب‌ها و استفاده نقادانه و هوشمندانه از رسانه‌ها، به‌ویژه رسانه‌های نوظهور داشته باشد. مؤثرترین راه برای کاهش خطرات و آسیب‌های اجتماعی ناشی از رسانه‌ها، علاوه بر تصویب قوانین، کسب آموزش‌های تخصصی و امنیتی استفاده از رسانه‌ها و در مجموع، ارتقای سطح سواد رسانه‌ای است (نصیری و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۵۸-۱۵۰).

در کشور ما نیز که به لحاظ ایدئولوژی اسلامی دارای ساختاری متفاوت با ساختار سایر کشورهای دنیاست، ضرورت بالا بردن آگاهی مردم و به‌ویژه دانش‌آموزان به‌عنوان تأثیرپذیرترین قشر و افزایش سواد رسانه‌ای آنان به‌منظور کنترل بیشتر بر تأثیرات ناشی از آن، به‌خصوص در مواجهه با رسانه‌های غرب احساس می‌شود. ازاین‌رو، آموزش و پرورش می‌تواند در امر آموزش و ارتقای سطح سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان این رسالت خطیر را بر عهده گیرد. هرگاه ما بتوانیم کنترل بیشتری نسبت به رسانه‌ها و تعبیر آن‌ها داشته باشیم، می‌توانیم به تأثیرات مثبت ناشی از آن قوت ببخشیم و از تأثیرات منفی بکاهیم. سواد رسانه‌ای پاسخی ضروری و واقع‌نگر به محیط پیچیده و دایم در تغییر و تحول اطراف ماست. «رشد سواد رسانه‌ای راهکاری است که بسیاری از کشورهای پیشرفته از آن بهره گرفته‌اند و آن را در دستور کار خود قرار داده‌اند» (بصیریان جهرمی و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۳).

موفقیت طرح‌های بزرگ فرهنگی در هر جامعه، نیازمند هم‌افزایی و مشارکت همه نهادها و به‌خصوص، پذیرش آن از سوی مردم است که راهکار رشد سواد رسانه‌ای

نقش کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای ... ❖ ۲۱۱

می‌تواند واجد این ویژگی‌ها باشد (شکرخواه، ۱۳۹۰: ۲۶). اکنون آموزش سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از کارآمدترین ابزارهای ارتقا و توسعه این سواد، مورد توجه کشورهای پیشرفته قرار گرفته است (تقی‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۷۵).

در چند سال اخیر، نظام آموزشی ایران، ضرورت تدوین برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای را احساس کرده است چنان‌که در سال ۱۳۹۵ کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای را در پایه دهم متوسطه دوم تدوین کرد تا از این طریق، آموزش سواد رسانه‌ای به‌طور اختصاصی و رسمی وارد نظام آموزشی ایران شود. جهت‌گیری اصلی این کتاب عبارت است از توانایی نقد و بررسی هوشمندانه، تولید مؤثر پیام و مدیریت بهره‌مندی از رسانه. اهداف عملکردی آن نیز عبارت‌اند از: تفسیر پیام‌های آشکار و پنهان تولیدات رسانه‌ای، تشخیص بازنمایی در تولید رسانه‌ای، شیوه‌های اقناع در تولید رسانه‌ای، اهداف و انگیزه‌های ارسال‌کنندگان پیام و ارزش‌ها و سبک زندگی در تولید رسانه‌ای تفکر و سواد رسانه‌ای (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵). کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در پی آن است که در عرصه برخورد با رسانه، بر فکر دانش‌آموزان عقلانیتی حاکم شود که بتوانند از زاویه بالا و با نگاهی مسلط، خود و موضوعات مرتبط با رسانه را ببینند، در نحوه مواجهه و استفاده خود از رسانه، فکورانه، عاقلانه و همراه با مدیریت همه‌جانبه عمل کنند و در عین حال قادر باشند که در امر مدیریت زمان، مدیریت تحت تأثیر قرار گرفتن و مدیریت مصرف، فعالانه عمل کنند. این کتاب درسی می‌کوشد که جهت اصلی نیاز انسان را در قرن کنونی مورد توجه قرارداد. از این منظر، یکی از نیازهای مهم جامعه ما مسئله رسانه و مجهز بودن افراد به‌ویژه دانش‌آموزان به سواد رسانه‌ای و تأثیری است که برخورداری از چنین سوادی بر زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی آنان دارد.

با وجود اهمیت موضوع به نظر می‌رسد که مبانی، مباحث نظری و راهبردهای اجرایی آن چندان مورد توجه قرار نگرفته‌اند و این خود می‌تواند زیان‌هایی را به بار آورد (محسنیان‌راد، ۱۳۹۵: ۱۳).

از این‌رو، با در نظر گرفتن اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای، هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم شهر اردبیل بوده است. بر این اساس، پرسش اصلی که در مقاله حاضر درصدد پاسخ به آن هستیم، عبارت از این است که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» چه نقشی در ارتقای ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم شهر اردبیل (بعد شناختی، بعد احساسی، بعد زیبایی‌شناختی و بعد اخلاقی) دارد؟.

پیشینه پژوهش

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به «تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم بر اساس آموزش سواد رسانه‌ای» پرداخته‌اند. نتایج مطالعه آنان نشان می‌دهد؛ در این کتاب، در مجموع ۱۱۰ مورد مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای وجود دارد که از این تعداد ۴۳ مورد، متعلق به مؤلفه‌های ناظر بر اهداف آموزش سواد رسانه‌ای است؛ در میان مؤلفه‌های ناظر بر اهداف آموزش سواد رسانه‌ای نیز مؤلفه مهارت پرسشگری در باب پیام‌های رسانه‌ای با ۲۴ مورد، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. همچنین در میان مؤلفه‌های ناظر بر محتوای آموزش سواد رسانه‌ای، مؤلفه آشنایی با شیوه‌های اقناع مخاطب در گونه‌های مختلف رسانه با ۱۴ مورد بیشترین فراوانی را دارد. بر اساس این یافته‌ها، بازنگری در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به‌ویژه با نظر به تقویت مهارت استدلال، مطالعه و بررسی بیشتر تجربیات نظام‌های آموزشی موفق در اجرای برنامه درسی سواد رسانه‌ای و استفاده از آن با هدف غنا بخشیدن برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای، همچنین تدوین برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در مقاطع پایین‌تر تحصیلی پیشنهاد شده است.

جعفری و محمدی (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی مقایسه‌ای سواد رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان دختر و والدین آنها در شهر اردبیل» نتیجه گرفته‌اند که تفاوت

معناداری بین دانش‌آموزان و والدین آنها با توجه به جنبه‌های اخلاقی، شناختی و زیباشناختی سواد رسانه‌ای وجود دارد و والدین در شرایط بهتری از لحاظ سواد رسانه‌ای قرار دارند. در این پژوهش به مسئولان توصیه شده است که امکانات آموزش سواد رسانه‌ای را در مدارس ارتقا دهند و تلاش‌هایی از سوی مربیان رسانه و والدین با هدف ارتقای آگاهی دانش‌آموزان از محتوای رسانه صورت گیرد.

روحي (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «رابطه سواد رسانه‌ای مخاطبان اردبیلی و آسیب‌پذیری آنها از شبکه جم تی وی» نشان می‌دهد که بین سواد رسانه‌ای مخاطبان اردبیلی با آسیب‌پذیری آنان از شبکه جم تی وی، رابطه منفی معنادار وجود دارد و ضریب همبستگی بین دو متغیر $0/75-$ است؛ همچنین بین هویت رسانه‌ای، قالب رسانه‌ای، محتوای رسانه‌ای و هدف رسانه‌ای مخاطبان اردبیلی با آسیب‌پذیری آنان از شبکه جم تی وی، رابطه منفی معنادار دیده می‌شود.

عبدی داشلجه (۱۳۹۵) به مطالعه تطبیقی سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان دانشگاه‌های شهر اردبیل پرداخته است. یافته‌های پژوهش او نشان می‌دهد که نمره سواد رسانه‌ای دانشجویان ۴ دانشگاه پیام‌نور، محقق‌اردبیلی، علوم پزشکی و علمی - کاربردی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. میزان سواد رسانه‌ای دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است و بین طبقه اجتماعی دانشجویان مورد مطالعه و سواد رسانه‌ای آنان رابطه مستقیم دیده می‌شود. بین نمره سواد رسانه‌ای دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف نیز تفاوت معناداری به چشم می‌خورد.

نجار عجم‌پور (۱۳۹۵) در پژوهش خود نتیجه گرفته است که دانش‌آموزان در استفاده از رسانه‌ها، اهداف متفاوتی دارند و با توجه به نیاز خود از آنها بهره می‌گیرند. سرگرمی و تفریح، مهم‌ترین هدف و علت استفاده از رسانه‌ها از سوی دانش‌آموزان است. از نتایج دیگر پژوهش این است که میزان گرایش و استفاده از رسانه‌های جمعی (تلویزیون، اینترنت، ماهواره، شبکه‌های اجتماعی و ...) در میان دانش‌آموزان بیشتر شده است. دانش‌آموزان، برخوردار از سواد رسانه‌ای مطلوب نیستند و وقت زیادی را به

استفاده از رسانه اختصاص می‌دهند و همچنین دارای سبک‌های مختلفی در استفاده از رسانه‌ها دارند و هرکدام اهدافی را دنبال می‌کنند؛ به عبارت دیگر، هرکدام از دانش‌آموزان با قصد و نیتی از رسانه‌ها استفاده می‌کنند.

علیزاده عطالو (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای و شکل‌گیری هویت فردی (مطالعه موردی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد علوم ارتباطات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز) پرداخته است. بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که اکثر افراد در انتخاب رسانه‌ها به محتوای پیام‌ها اهمیت می‌دهند و پیام‌هایی که در رسانه‌ها با آنها مواجه می‌شوند، به میزان زیادی برایشان قابل درک است. بیشتر پاسخگویان، قدرت تشخیص محتوای پیام‌های رسانه‌ای و تجزیه و تحلیل آن را دارند و در مواجهه با آنها به میزان زیادی متوجه تحریف‌ها، سانسورها و کلیشه‌سازی‌ها می‌شوند. افراد برنامه‌های مورد علاقه خود را به‌طور گزینشی انتخاب می‌کنند و بعد از تماشای یک برنامه رسانه‌ای می‌توانند به نقد و تحلیل آن بپردازند. برای آنها تشخیص اهداف پنهان رسانه‌ها ساده است و آگاهی از خط‌مشی رسانه‌ها، به میزان زیادی بر استفاده هوشمندان‌شان تأثیرگذار است.

نصیری و عقیلی (۱۳۹۱) پژوهشی را با عنوان «بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در نظام آموزش و پرورش» انجام داده‌اند. روش پژوهش، تطبیقی و جامعه آماری، شامل نظام آموزشی کشورهای ژاپن، کانادا و ایران بوده است. در این پژوهش، به بررسی و شناسایی ساختار و برنامه آموزش سواد رسانه‌ای، تشابهات و تفاوت‌های این دو کشور، همچنین شناسایی کتاب‌های آموزشی، انجمن‌ها، سایت‌ها، شبکه‌های آموزشی، تجربه‌ها و فعالیت آنها در این زمینه پرداخته شده است.

در پژوهش سلطانی‌فر (۱۳۸۷) مشخص شده است که در توانایی استفاده از اینترنت میان دانش‌آموزان، مریبان و والدین آنها تفاوت معناداری وجود دارد به عبارت دیگر، میزان استفاده دانش‌آموزان از اینترنت، بیشتر از مریبان و والدین آنهاست.

همچنین کالور^۱ و جاکوبسون^۲ (۲۰۱۲)، پژوهشی را با عنوان «سواد رسانه‌ای و استفاده از آن به عنوان یک روش تشویق انتخاب شهروندی» انجام داده‌اند که یافته‌های آنان نشان می‌دهد فناوری‌ها هدف نهایی نیستند. با وجود این، لازم است که استفاده از فناوری‌های جدید به همه افراد جامعه آموزش داده شود چراکه استفاده مؤثر از این رسانه‌ها نیازمند برخورداری از سواد رسانه‌ای است.

پیساینا^۳ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «گزارشی در رابطه با وضعیت سواد رسانه‌ای در اجتماع مدرسه باسک» نشان داده‌اند که نظام آموزشی، آموزش سواد رسانه‌ای را در اولویت برنامه‌های آموزشی خود قرار نداده است.

نتایج پژوهش پریماک^۴ و همکاران (۲۰۰۹) درباره تأثیرپذیری نوجوانان از آموزش رسانه‌ای ضد سیگار حاکی از این است که برنامه‌های سواد رسانه‌ای تأثیر مثبتی بر آگاهی دانش‌آموزان نوجوان در این زمینه داشته است. همچنین در کنفرانس فناوری‌های آموزشی، در امریکا فرانک بیکر^۵ (۲۰۱۰) گزارش داده است که امروزه جوانان شیفته رسانه‌هایشان هستند، به این معنا که پیوسته اوقات خود را با آنها سپری می‌کنند.

مروری بر سوابق تجربی داخلی و خارجی نشان می‌دهد که پژوهشگران متناسب با موضوع مورد مطالعه خود به جنبه‌هایی از نقش سواد رسانه‌ای و رسانه‌های نوظهور پرداخته‌اند اما هیچ‌کدام، به نقش عوامل مؤثر در ارتقای سواد رسانه‌ای جامعه هدف و سنجش این عوامل مبادرت نورزیده‌اند، امری که این پژوهش با مطالعه موردی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای درصدد دستیابی به آن بوده است.

چارچوب نظری پژوهش

در این پژوهش با رجوع به آرای تامن و پاتر به بررسی نقش کتاب «تفکر و سواد

1. Culver

2. Jacobson

3. Piscina

4. Primak

5. Frank Baker

رسانه‌ای» در ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردبیل پرداخته‌ایم و در پایان، الگوی مفهومی که از این نظریات به دست آمده، ارائه شده است.

نظریه سواد رسانه‌ای تامن: بر اساس نظر الیزابت تامن^۱، سواد رسانه‌ای یک واژه کلی است که سه مرحله پیوستاری را در برمی‌گیرد و منجر به توانمندسازی سواد رسانه‌ای می‌شود (ترجمه حسن نورایی بیدخت، ۱۳۸۰).

مرحله اول؛ اهمیت برنامه‌ریزی شخصی در نحوه و میزان استفاده از رسانه‌ها (رژیم مصرف رسانه‌ای) است. به این معنا که مخاطب توجه بیشتری به انتخاب استفاده از انواع مختلف برنامه‌ها دارد.

مرحله دوم؛ شامل یادگیری مهارت‌های ویژه استفاده، نگاه انتقادی و یادگیری با هدف تحلیل و پرسیدن این سؤال است که این قالب چگونه ساخته شده و چه چیزهایی ممکن است حذف شده باشند. مهارت‌های استفاده انتقادی، بهترین کاوش علمی برای فعالیت‌های گروهی یا کلاسی در آموزش سواد رسانه‌ای در خصوص آفرینش پیام‌های رسانه‌ای هستند.

مرحله سوم؛ در این مرحله، مخاطب به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای توجه می‌کند به پرسش‌ها و موضوع‌های عمیقی مانند چه کسی پیام‌های رسانه‌ای را می‌سازد؟ چه هدفی با فرستادن پیام دنبال می‌شود؟ چه کسی از ارسال پیام سود می‌برد، چه کسی ضرر می‌کند؟ و ... می‌پردازد. آنچه در این لایه اهمیت دارد، شناخت حقایق و جنبه‌هایی از پیام است که حذف شده‌اند؛ به عبارت دیگر، فهم متن از سوی مخاطب، در گرو شناسایی ابعاد جاافتاده پیام است. این بعد از سواد رسانه‌ای به اندازه‌ای اهمیت دارد که هابز از آن با عنوان «فهم سطح بالاتر» یاد می‌کند. از نظر هابز، این جنبه از سواد رسانه‌ای، توان پیش‌بینی‌کننده زیادی برای شناسایی نیازها و انتظارات مخاطبان فراهم می‌آورد. در نتیجه، با برخورداری از سواد رسانه (از انتخاب ساده رسانه‌ای تا نقد متن) و رسیدن به مرحله بالاتر آن (فهم و تفسیر زمینه‌های متن) این امکان برای مخاطب

1. Elizabeth Thoman

فراهم می‌شود که در برابر هجوم سرسام‌آور پیام‌های رسانه‌ای و القای آنها، هویت خود را حفظ کند. بر این اساس، سواد رسانه‌ای، نظامی تفسیری و ترجیحی، متأثر از داوری‌های ذهنی و اخلاقی است که مواجهه فرد را با پیام‌های رسانه‌ای (چه در دسترس و چه جستجوگرانه) شکل می‌دهد و موجب می‌شود مخاطبان، در استفاده از پیام‌ها و انتخاب آنها مسئولیت بیشتری احساس کنند (ترجمه حسن نورایی بیدخت، ۱۳۸۰).

نظریه سواد رسانه‌ای پاتر: پاتر^۱ از اندیشمندانی است که در حوزه سواد رسانه‌ای نظریه‌های متعددی ارائه کرده است. از نظر او، سواد رسانه‌ای الگویی چندعاملی است و «ساختار دانش»، «منبع شخصی»، «وظایف پردازش اطلاعات» و «مهارت‌ها و توانایی‌ها»، عوامل مدل سواد رسانه‌ای هستند. بر اساس دیدگاه پاتر، ارتباط این عوامل فضایی، حلزونی (نه سطحی) است؛ در هر برش عرضی، یکی از عوامل سواد رسانه‌ای قرار دارند و از این رو، هر یک از عوامل، عامل دیگر را پشتیبانی می‌کند (سپاسگر، ۱۳۸۹: ۱۲۸).

نظریه یادگیری اجتماعی: رویکرد نظریه «آلبرت بندورا»، رفتارگرایانه است چنان‌که و در پژوهش‌های خود بر مشاهده رفتار آزمودنی‌های انسان تمرکز دارد (وثوقی، ۱۳۸۸: ۱۵۸). او به بررسی تأثیر تقویت بیرونی بر فرایندهای تفکر مانند اعتقادات، انتظارات و آموزش‌ها می‌پردازد. «بندورا» با معرفی دیدگاه جدیدی به نام یادگیری اجتماعی و با تأکید بر نقش عوامل شناختی، خلأ موجود در رفتارگرایی کلاسیک را پر کرده است. از نظر او پاسخ‌های رفتاری، مانند ربات‌ها یا آدم‌های ماشینی، خودبه‌خود با محرک‌های بیرونی آغاز نمی‌شوند بلکه واکنش به محرک‌ها، خودانگیخته است. علاوه بر تقویت، فرایندهای شناختی فرد نیز در پاسخ به محرک سهمیند. در واقع هرگاه یک رفتار، تقویت بیرونی را به دنبال بیاورد، فرد هشیارانه پیش‌بینی می‌کند که رفتار کردن به همان شیوه، همان تقویت را به دنبال دارد. «بندورا» معتقد است که انسان‌ها توانایی سرمشق‌گیری و تقویت جانشینی را دارند. آنها می‌توانند

1. Pooter

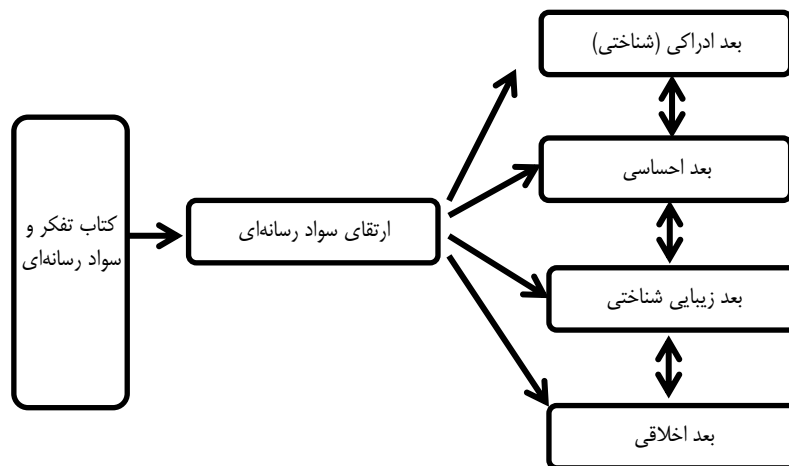
بدون تجربه مستقیم تمام رفتارها، به مشاهده رفتارهای سایر مردم پردازند و نتایج آن را درک کنند همچنین از طریق تقویت جانشینی دریابند که کدام رفتارها را انجام دهند و از کدام رفتارها بپرهیزند (شارون، ترجمه صبوری، ۱۳۸۸: ۸۴). بنابراین، فرایندهای شناختی در برنامه‌های تقویت تأثیر زیادی دارند و با تغییر طرز تفکر افراد به رفتار شکل می‌دهند (مقدم، ۱۳۸۸: ۵۶). «بندورا» در مطالعات خود بر نقش سرمشق‌ها در شکل‌گیری رفتار تأکید کرده و به بررسی ویژگی‌هایی پرداخته است که در سرمشق‌گیری افراد مؤثرند. یافته‌های او نشان می‌دهد که به‌احتمال زیاد، افراد از کسانی سرمشق می‌گیرند که از نظر سن و جنس شبیه آنها باشند یا مسائلی شبیه به آنها را حل می‌کنند (توسلی، ۱۳۸۳: ۹۲). همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد؛ افراد تمایل دارند تحت تأثیر سرمشق‌هایی قرار گیرند که از نظر منزلت و شخصیت، مقام بالایی دارند. نوع رفتار نیز بر میزان تقلید تأثیر دارد. به‌طور معمول، رفتارهای ساده، بیشتر از رفتارهای پیچیده و رفتارهای پرخاشگرانه، بیشتر از سایر رفتارها تقلید می‌شوند (ریتزر، ترجمه ثلاثی، ۱۳۸۹: ۱۴۸).

نظریه استفاده و رضایت‌مندی: رویکرد استفاده و رضایت‌مندی، نخستین بار در مقاله‌ای از «الیهو کاتز» توصیف شد. این نظریه می‌گوید: مخاطب به نیاز خودآگاه است و بنابراین، فرایند انتقال پیام ۵ ویژگی دارد: «مخاطب پویاست»، «رقابت رسانه با خود و دیگر پدیده‌ها برای تأمین نیاز مخاطبان الزامی است»، «جستجوگر است، یعنی برای تأمین نیازها و رضایت خود، روش‌های مختلفی را تجربه می‌کند»، «مخاطبان برای تأمین نیازهای معرفتی خودآگاهانه رسانه مورد نظر را انتخاب می‌کنند (از نیاز آگاه هستند)» و «برای تأمین نیازهای اساسی منابع مختلف ارتباطی و غیر ارتباطی با یکدیگر در ارتباط هستند» (سورین و تانکارد، ترجمه دهقان، ۱۳۸۹: ۴۲۰).

با توجه به این مهم که در جریان کار، پژوهشگران سعی داشته‌اند تا جای ممکن موضوع را تحدید کند و در مقابل، با توانمندی بیشتر، یکی از جنبه‌های اصلی سواد رسانه‌ای را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد، مدل مفهومی پژوهش حاضر برای ساخت آزمون سواد رسانه‌ای، با بهره‌برداری از مؤلفه‌های بنیادی نظریه یادگیری اجتماعی

بندورا، استفاده و رضامندی و ابعاد سواد رسانه‌ای پاتر و تامن، با لحاظ تغییراتی، به عنوان نظریه مرجع پژوهش برگزیده شد. در کنار توجه به ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای، این مدل به طور خاص، بر وجوه انتقادی بحث سواد رسانه‌ای تمرکز دارد. همان گونه که در مدل نهایی مشاهده می‌شود، می‌توان مدعی شد که آگاهی نسبت به کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» به منزله توانمندی انتقادی دانش‌آموزان شهر اردبیل و ارتقای ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای در هنگام مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای است.

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



فرضیه پژوهش

کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای ابعاد شناختی، احساسی، زیبایی‌شناسی و اخلاقی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم شهر اردبیل نقش دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، با توجه به هدف، از پژوهش‌های تحقیقات کاربردی و با توجه به

شیوه گردآوری داده‌ها، از انواع پیمایشی است. جامعه آماری آن را نیز کلیه دانش‌آموزان سال دوم و سوم دوره متوسطه دوم شهر اردبیل تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس این شهر مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد کل دانش‌آموزان ۸۵۰۶ نفر است که از این تعداد ۴۶۹۰ نفر در پایه یازدهم و ۳۸۱۶ نفر در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل هستند. شایان ذکر است که تعداد دانش‌آموزان دختر ۴۸۳۲ نفر و تعداد دانش‌آموزان پسر ۳۶۷۴ نفر بوده است. حجم نمونه مطابق با جدول «مورگان» در حدود ۳۳۵ نفر برآورد شده است که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به نسبت از جامعه آماری انتخاب شده‌اند. به این ترتیب ۱۳۱ نفر از افراد نمونه را دانش‌آموزان دوازدهم (۷۶ نفر دختر و ۵۵ نفر پسر) و ۲۰۴ نفر را دانش‌آموزان پایه یازدهم (۱۰۷ نفر دختر و ۹۷ نفر پسر) تشکیل داده‌اند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته سواد رسانه‌ای استفاده شده است. این پرسشنامه، ۹ سؤال و هر سؤال، چند گویه داشته است. در مجموع نیز سؤالات پرسشنامه دارای ۹۲ گویه بوده‌اند. برای سنجش اعتبار پرسشنامه از اعتبار صوری استفاده شده است به این نحو که پرسشنامه را استادان و متخصصان حوزه ارتباطات بررسی کرده و مورد تأیید قرار داده‌اند و در ادامه نیز برای سنجش ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. در پژوهش حاضر، مقدار میانگین آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۸ به دست آمده که نشان‌دهنده ضریب پایایی قابل قبولی بوده است.

جدول ۱. جدول آلفای کرونباخ مربوط به متغیرهای پژوهش

| ضریب آلفا | متغیر |
|-----------|---------------------|
| ۰/۸۹ | بعد ادراکی (شناختی) |
| ۰/۸۳ | بعد احساسی |
| ۰/۶۰ | بعد زیبایی‌شناختی |
| ۰/۸۰ | بعد اخلاقی |

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. به این صورت که در بخش آمار توصیفی، جدول توزیع فراوانی، شاخص‌های آمار مرکزی و پراکندگی مورد استفاده قرار گرفت و در بخش آمار استنباطی، ابتدا از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها بهره گرفته شد. در ادامه نیز با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها، برای تحلیل فرضیات با استفاده از آزمون من‌ویتنی و ویلکاکسون صورت گرفت. شایان ذکر است که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در هر دو بخش آماری از SPSS نسخه ۲۲ بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

افراد مورد مطالعه شامل ۳۳۵ نفر بودند که با توجه به جمعیت کل دانش‌آموزان، بر اساس نتایج می‌توان گفت از میان آنان ۶۴ نفر ۱۶ ساله (۱۹/۱ درصد)، ۱۷۴ نفر ۱۷ ساله (۵۱/۹ درصد)، ۹۱ نفر ۱۸ ساله (۲۷/۲ درصد)، ۵ نفر ۱۹ ساله (۱/۵ درصد) و ۱ نفر ۲۰ ساله (۰/۳ درصد) بوده‌اند. ۱۵۱ نفر از دانش‌آموزان، پسر و ۱۸۴ نفر دختر بوده‌اند که به ترتیب ۴۵/۱ و ۵۴/۹ درصد از کل افراد مورد مطالعه را به خود تشکیل می‌دهند. بر اساس نتایج ۲۰۳ نفر از دانش‌آموزان، کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده و ۱۳۲ نفر دیگر، کتاب را نگذرانده‌اند. این تعداد که به ترتیب ۶۰/۶ و ۳۹/۴ درصد از کل افراد مورد مطالعه را تشکیل می‌دهند و در دو گروه ۱ و ۲ جای گرفته‌اند.

بررسی نرمال بودن متغیرهای مورد بررسی

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که متغیرهای مورد بررسی نرمال نبوده‌اند ($P \leq 0.05$)

جدول ۲. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن

متغیرهای مورد بررسی

| آزمون | ادراکی - شناختی | احساسی | اخلاقی | زیبایی شناختی | جمع |
|-----------------------|-----------------|---------|----------|---------------|----------|
| تعداد (درجه آزادی) | ۳۳۵ | ۳۳۵ | ۳۳۵ | ۳۳۵ | ۳۳۵ |
| میان | ۱۳۷/۷۰۷۵ | ۴۰/۳۰۱۵ | ۷۰/۹۴۶۳ | ۳۲/۰۱۱۹ | ۲۸۰/۹۶۷۲ |
| انحراف استاندارد | ۳۳/۱۹۶۹۹ | ۸/۷۵۱۸۳ | ۱۶/۰۵۹۶۸ | ۶/۶۳۴۵۹ | ۵۴/۴۵۶۴۵ |
| مطلق (خالص) | ۰/۰۷۱ | ۰/۱۰۷ | ۰/۰۹۷ | ۰/۰۷۰ | ۰/۰۷۵ |
| مثبت | ۰/۰۷۱ | ۰/۰۶۷ | ۰/۰۵۴ | ۰/۰۴۷ | ۰/۰۵۶ |
| منفی | -۰/۰۳۸ | -۰/۱۰۷ | -۰/۰۹۷ | -۰/۰۷۰ | -۰/۰۷۵ |
| آزمون آماری | ۰/۰۷۱ | ۰/۱۰۷ | ۰/۰۹۷ | ۰/۰۷۰ | ۰/۰۷۵ |
| سطح معناداری | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ |

با توجه به نرمال نبودن متغیرهای مورد بررسی؛ در پژوهش حاضر برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون من-ویتنی، ویلکاکسن استفاده شده است. این آزمون یکی از قوی‌ترین آزمون‌های غیرپارامتری و جانشینی برای آزمون t با دو نمونه مستقل است و در حقیقت آزمون ناپارامتری آن محسوب می‌شود. برخلاف آزمون پارامتری t استیودنت، در این آزمون، فرض توزیع نرمال وجود ندارد. در صورتی که متغیر مورد مطالعه پیوسته باشد ولی سایر شرایط آزمون‌های پارامتری برقرار نباشد، از آزمون من-ویتنی، ویلکاکسن استفاده می‌شود.

بررسی فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان نقش دارد.

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که داده‌ها دارای توزیع نرمال نیستند

($P \leq 0.05$)؛ یکی از مهم‌ترین مفروضه‌های آزمون‌های پارامتری؛ یعنی نرمال بودن توزیع داده‌های مورد مطالعه، در این فرضیه برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون ناپارامتری من-ویتنی، ویلکاکسن استفاده شده است. در جدول ۳، میانگین و مجموع رتبه‌ها به تفکیک، برای هر گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۳. رتبه‌ها برای بررسی فرضیه اول

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین رتبه‌ها | مجموع رتبه‌ها |
|---|---------|-----------------|---------------|
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند (گروه ۱) | ۲۰۳ | ۲۰۸/۱۷ | ۴۲۲۵۹/۵۰ |
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را نگذرانده بودند (گروه ۲) | ۱۳۲ | ۱۰۶/۲۲ | ۱۴۰۲۰/۵۰ |
| جمع کل | ۳۳۵ | | |

در جدول ۴ می‌توانید مقدار آماره من-ویتنی، ویلکاکسن و مقدار Z را مشاهده کنید. در انتهای جدول نیز مقدار معناداری آزمون (sig) مساوی ۰/۰۰۰ به دست آمده است که با این مقدار فرض صفر رد می‌شود یعنی دو گروه تفاوت معناداری دارند. بر این اساس، سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که این کتاب را نگذرانده بودند. به‌طور کلی نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان نقش دارد.

جدول ۴. آزمون آماری برای بررسی معنادار بودن نقش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان

| مجموع | آزمون |
|-----------|-------------------------|
| ۵۲۴۲/۵۰۰ | مقدار آماره من-ویتنی |
| ۱۴۰۲۰/۵۰۰ | ویلکاکسن |
| -۹/۴۱۶ | Z مقدار |
| ۰/۰۰۰ | سطح معناداری (2-tailed) |

فرضیه دوم: کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد ادراکی (شناختی) دانش‌آموزان نقش دارد.

در جدول ۵، میانگین و مجموع رتبه‌ها، به تفکیک برای هر گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۵. رتبه‌ها برای بررسی فرضیه دوم

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین رتبه‌ها | مجموع رتبه‌ها |
|---|---------|-----------------|---------------|
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند (گروه ۱) | ۲۰۳ | ۲۰۶/۶۵ | ۴۱۹۵۰/۰۰ |
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را نگذرانده بودند (گروه ۲) | ۱۳۲ | ۱۰۸/۵۶ | ۱۴۳۳۰/۰۰ |
| جمع کل | ۳۳۵ | | |

در جدول ۶، می‌توانید مقدار آماره من-ویتنی، ویلکاکسن و مقدار Z را مشاهده کنید. در انتهای جدول نیز مقدار معناداری آزمون (sig) مساوی ۰/۰۰۰ به دست آمده است که با این مقدار، فرض صفر رد می‌شود یعنی دو گروه تفاوت معناداری دارند. به این ترتیب، بعد ادراکی (شناختی) سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که این کتاب را نگذرانده بودند. به‌طور کلی، نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد ادراکی (شناختی) دانش‌آموزان نقش دارد.

جدول ۶. آزمون آماری برای بررسی معنادار بودن نقش کتاب تفکر

و سواد رسانه‌ای در ارتقای بعد ادراکی (شناختی) دانش‌آموزان

| مجموع | آزمون |
|-----------|-------------------------|
| ۵۵۵۲/۰۰۰ | مقدار آماره من-ویتنی |
| ۱۴۳۳۰/۰۰۰ | ویلکاکسن |
| -۹/۰۵۹ | مقدار Z |
| ۰/۰۰۰ | سطح معناداری (2-tailed) |

نقش کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای ... ❖ ۲۲۵

فرضیه سوم: کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد احساسی دانش‌آموزان نقش دارد.

در جدول ۷، میانگین و مجموع رتبه‌ها به تفکیک برای هر گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۷. رتبه‌ها برای بررسی فرضیه سوم

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین رتبه‌ها | مجموع رتبه‌ها |
|---|---------|-----------------|---------------|
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند (گروه ۱) | ۲۰۳ | ۱۹۹/۱۶ | ۴۰۴۳۰/۰۰ |
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را نگذرانده بودند (گروه ۲) | ۱۳۲ | ۱۲۰/۰۸ | ۱۵۸۵۰/۰۰ |
| جمع کل | ۳۳۵ | | |

جدول ۸. آزمون آماری برای بررسی معنادار بودن نقش کتاب تفکر

و سواد رسانه‌ای در ارتقای بعد احساسی دانش‌آموزان

| مجموع | آزمون |
|-----------|-------------------------|
| ۷۰۷۲/۰۰۰ | مقدار آماره من-ویتنی |
| ۱۵۸۵۰/۰۰۰ | ویلکاکسن |
| -۷/۳۱۰ | Z مقدار |
| ۰/۰۰۰ | (2-tailed) سطح معناداری |

در جدول ۸ می‌توانید مقدار آماره من-ویتنی، ویلکاکسن و مقدار Z را مشاهده کنید. در انتهای جدول نیز مقدار معناداری آزمون (sig) مساوی ۰/۰۰۰ به دست آمده است که با این مقدار، فرض صفر رد می‌شود یعنی دو گروه تفاوت معناداری دارند. به این صورت که بعد احساسی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند، به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که این کتاب را نگذرانده بودند. به‌طور کلی، نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد احساسی دانش‌آموزان نقش دارد.

فرضیه چهارم: کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد اخلاقی دانش‌آموزان نقش دارد.

در جدول ۹، میانگین و مجموع رتبه‌ها، به تفکیک برای هر گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۹. رتبه‌ها برای بررسی فرضیه چهارم

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین رتبه‌ها | مجموع رتبه‌ها |
|---|---------|-----------------|---------------|
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند (گروه ۱) | ۲۰۳ | ۱۹۴/۴۷ | ۳۹۴۷۷/۰۰ |
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را نگذرانده بودند (گروه ۲) | ۱۳۲ | ۱۲۷/۳۰ | ۱۶۸۰۳/۰۰ |
| جمع کل | ۳۳۵ | | |

جدول ۱۰. آزمون آماری برای بررسی معنادار بودن نقش کتاب تفکر

و سواد رسانه‌ای در ارتقای بعد اخلاقی دانش‌آموزان

| مجموع | آزمون |
|-----------|-------------------------|
| ۸۰۲۵/۰۰۰ | مقدار آماره من-ویتنی |
| ۱۶۸۰۳/۰۰۰ | ویلکاکسن |
| -۶/۲۰۵ | مقدار Z |
| ۰/۰۰۰ | سطح معناداری (2-tailed) |

در جدول ۱۰ می‌توانید مقدار آماره من-ویتنی، ویلکاکسن و مقدار Z را مشاهده کنید. در انتهای جدول نیز مقدار معناداری آزمون (sig) مساوی ۰/۰۰۰ به دست آمده است که با این مقدار، فرض صفر رد می‌شود یعنی دو گروه تفاوت معناداری دارند. به این صورت که بعد اخلاقی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند، به‌طور معناداری، بیشتر از دانش‌آموزانی بود که این کتاب را نگذرانده بودند. به‌طور کلی نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد اخلاقی دانش‌آموزان نقش دارد.

نقش کتاب درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» در ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای ... ❖ ۲۲۷

فرضیه پنجم: کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان نقش دارد.

در جدول ۱۱ میانگین و مجموع رتبه‌ها به تفکیک، برای هر گروه مشاهده می‌شود.

جدول ۱۱. رتبه‌ها برای بررسی فرضیه پنجم

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین رتبه‌ها | مجموع رتبه‌ها |
|---|---------|-----------------|---------------|
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند (گروه ۱) | ۲۰۳ | ۱۹۸/۱۷ | ۴۰۲۲۸/۰۰ |
| گروهی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را نگذرانده بودند (گروه ۲) | ۱۳۲ | ۱۲۱/۶۱ | ۱۶۰۵۲/۰۰ |
| جمع کل | ۳۳۵ | | |

در جدول ۱۲ می‌توانید مقدار آماره من-ویتنی، ویلکاکسن و مقدار Z را مشاهده کنید. در انتهای جدول نیز مقدار معناداری آزمون (sig) مساوی ۰/۰۰۰ به دست آمده است که با این مقدار، فرض صفر رد می‌شود یعنی دو گروه تفاوت معناداری دارند. به این ترتیب که بعد زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را گذرانده بودند، به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که این کتاب را نگذرانده بودند. به‌طور کلی، نتایج جدول ۱۲ نشان می‌دهد که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، در ارتقای بعد زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان نقش دارد.

جدول ۱۲. آزمون آماری برای بررسی معنادار بودن نقش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای بعد زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان

| مجموع | آزمون |
|-----------|-------------------------|
| ۷۲۷۴/۰۰۰ | مقدار آماره من-ویتنی |
| ۱۶۰۵۲/۰۰۰ | ویلکاکسن |
| -۷/۰۸۰ | مقدار Z |
| ۰/۰۰۰ | سطح معناداری (2-tailed) |

بررسی تفاوت سواد رسانه‌ای بین دانش‌آموزان دختر و پسر

به منظور مقایسه نمره کل سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان و خرده‌مقیاس‌های آن در میان دانش‌آموزان دختر و پسر، از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۳ ارائه شده است.

جدول ۱۳. مقایسه دو گروه دختر و پسر بر اساس

نمره کل سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان

| آماره | حجم | میانگین | خطای استاندارد میانگین | انحراف استاندارد | درجه آزادی | t | سطح معناداری |
|-------|-----|---------|------------------------|------------------|------------|------|--------------|
| پسر | ۱۵۱ | ۷۹/۴۱ | ۱/۴۲ | ۲۲/۲۹ | ۳۳۵ | ۲/۲۰ | ۰/۰۲ |
| دختر | ۱۸۴ | ۷۴/۵۵ | ۱/۷۱ | ۲۳/۸۶ | | | |

نتایج جدول ۱۳ حاکی از آن است که میزان سواد رسانه‌ای در پسران ($\bar{x} = 79/41$) به‌طور معناداری بالاتر از سواد رسانه‌ای در دختران ($\bar{x} = 74/55$) است ($p < 0/05$) و $df = 335$ و $t = 2/20$.

بحث و نتیجه‌گیری

با برخورداری شدن از سواد رسانه‌ای (از انتخاب ساده رسانه‌ای تا نقد متن) و رسیدن به مرحله بالاتر آن (فهم و تفسیر زمینه‌های متن) از طریق آموزش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، این امکان برای دانش‌آموز فراهم می‌شود که در برابر هجوم سرسام‌آور القای پیام‌های رسانه‌ای، هویت خود را حفظ کند. بر این اساس، سواد رسانه‌ای، نظامی تفسیری و ترجیحی، متأثر از داوری‌های ذهنی و اخلاقی است که مواجهه فرد را با پیام‌های رسانه‌ای (چه در دسترس و چه جستجوگرانه) شکل می‌دهد و موجب می‌شود دانش‌آموزان، در استفاده از پیام‌ها و انتخاب آنها مسئولیت بیشتری احساس کنند. هرکدام از چهار بعد سواد رسانه‌ای که مورد سنجش قرار گرفت، بر دامنه متفاوتی

از درک و فهم ما متمرکز است. بر اساس مدل مفهومی پژوهش و با رجوع به آرای اندیشمندان این حوزه می‌توان مدعی شد که بعد ادراکی و زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای کاملاً حصولی و قابل آموزش است و می‌توان با بهره‌گیری از کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در آن به مهارت رسید؛ مهارتی که به‌طور قطع، در پرورش بعد احساسی و اخلاقی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود. از سوی دیگر، نهادهای تأثیرگذار در بحث آموزش، در ترویج بعد زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای نقش بسزایی دارند و می‌توانند با بهره‌گیری از دانش و مهارت‌های تخصصی خود مروج و مبلغ این بعد از سواد رسانه‌ای باشند. به این منظور تشکیل کلاس‌های فرهنگی- هنری و دوره‌های آموزشی و کارگاهی کوتاه‌مدت در زمینه انواع محصولات فرهنگی و هنری، می‌تواند گام مؤثری در راه آشناسازی دانش‌آموزان با بعد زیبایی‌شناختی سواد رسانه‌ای باشد.

نتیجه به دست آمده از فرضیات پژوهشی را می‌توان با نتایج یافته‌های پژوهش کالور و جاکوبسون (۲۰۱۲) همسو دانست.

همچنین در نظریه یادگیری اجتماعی «بندورا» بر نقش فرایندهای شناختی فرد در پاسخ به محرک تأکید شده است؛ از این رو، بر اساس یافته حاصل از این فرضیه می‌توان چنین بیان کرد که با ارتقای بعد ادراکی (شناختی) از طریق آموزش کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای»، به شکل‌گیری رفتار مناسب در دانش‌آموزان برای برخورد صحیح با انواع رسانه‌ها و استفاده از پیام‌های رسانه‌ای کمک می‌شود. پژوهش پریماک و همکاران (۲۰۰۹) درباره تأثیرپذیری نوجوانان از آموزش رسانه‌ای حاکی از این است که آموزش‌های سواد رسانه‌ای تأثیر مثبتی بر آگاهی دانش‌آموزان نوجوان در این زمینه داشته‌اند؛ از این رو، همسویی یافته حاصل از این فرضیه را با نتایج به دست آمده از پژوهش می‌توان ملاحظه کرد.

هدف اساسی رویکرد استفاده و خشنودی، پژوهش در باب چگونگی انتخاب، دریافت و شیوه واکنش مخاطبان رسانه‌هاست و فرضیه کلیدی این رویکرد آن است که انتخاب مخاطب از میان رسانه‌ها و انواع مختلف محتوا، آگاهانه و بر اساس انگیزه صورت می‌گیرد. مطابق این رویکرد می‌توان چنین استنباط کرد که جنبه انگیزشی

انتخاب محتوا ممکن است حاکی از بعد احساسی سواد رسانه‌ای باشد و از این رو، کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای می‌تواند با ارتقای بعد احساسی دانش‌آموزان، به انتخاب، دریافت و شیوه واکنش آنان در برخورد با محتوای رسانه‌ها کمک کند.

با توجه به پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی، نتیجه به دست آمده از این فرضیه‌ها را می‌توان تا حدود زیادی با نتایج یافته‌های جعفری و محمدی (۲۰۱۶)، کالور و جاکوبسون (۲۰۱۲) همسو دانست. همچنان‌که همسویی یافته‌های حاصل از فرضیه‌های این مطالعه را می‌توان با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های سلطانی‌فر (۱۳۸۷)، علیزاده عطالو (۱۳۹۴)، نجار عجم‌پور (۱۳۹۵)، روحی (۱۳۹۶)، نصیری و عقیلی (۱۳۹۱) و پریماک و همکاران (۲۰۰۹) ملاحظه کرد. با توجه به نتایج و تجربیات حاصل از فرایند پژوهش حاضر، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

● نهادهای سیاستگذار در عرصه آموزش کشور لازم است با توجه به اهمیت و ضرورت سواد رسانه‌ای، این موضوع مهم را نیز در تصمیم‌گیری‌های خود در نظر بگیرند. آموزش سواد رسانه‌ای در سطوح پایین تحصیل و دوران ۱۲ ساله قبل از دانشگاه می‌تواند در قالب واحدهای درسی مجزا و در حوزه ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای صورت گیرد تا سپس با ایجاد رشته‌هایی که به‌طور مستقیم آموزش سواد رسانه‌ای را هدف قرار داده‌اند، نیروهای کارآمد در سطح دانشگاه تربیت شوند.

● با توجه به این نکته هرگاه پرسیده شود نهاد اصلی تحول در جامعه کدام است، پاسخ آموزش و پرورش خواهد بود؛ همچنین با در نظر گرفتن اینکه سازمان تحول، مدرسه و کارگزار تحول، معلم فکور است؛ می‌توان گفت که بررسی سطح سواد رسانه‌ای معلمان در سطوح مختلف تحصیل و نیازسنجی مهارت‌های مورد نیاز آنان امری لازم برای پژوهش‌های آتی است.

● چالش ارزیابی سطح سواد رسانه‌ای و ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای به‌طور عملی در نتیجه فقدان پژوهش‌های کاربردی در ایران پیش‌روی پژوهشگر قرار داشت؛ و وی، با تحدید هرچه بیشتر موضوع سعی کرد با بررسی نقش کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» توانمندی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه را ارزیابی کند.

منابع

- بصیریان جهرمی، حسین؛ حَقگوئی، حسن و صوفی، محمدرشید. (۱۳۸۹). درآمدی به سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، رسانه، ۱۷ (۴).
- تامن، الیزابت. (۱۳۸۰). مهارت‌ها و راهبردهای آموزش رسانه‌ای (ترجمه حسن نورایی بیدخت). تهران: مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.
- تقی‌زاده، عباس. (۱۳۹۰). مطالعه عوامل مؤثر بر رژیم مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمان. پژوهشگران فرهنگ، ۹ (۲۸).
- توسلی، عباس. (۱۳۸۳). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: سمت.
- روحی، بهزاد. (۱۳۹۶). رابطه سواد رسانه‌ای مخاطبان اردبیلی و آسیب‌پذیری آنها از شبکه جم تی وی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اردبیل.
- ریتز، جورج. (۱۳۸۹). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر (ترجمه محسن ثلاثی). تهران: علمی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). تفکر و سواد رسانه‌ای. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سپاسگر، ملیحه. (۱۳۸۹). رویکردهای نظری به سواد رسانه‌ای. پژوهش و سنجش (پژوهش‌های ارتباطی)، سال ۱۲ (۴۴).
- سلطانی‌فر، محمد. (۱۳۸۷). تحلیل وضعیت سواد اینترنتی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران در مقایسه با مریمان و والدین آنها. نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۲۷).
- سورین، ورنر و تانکارد، جیمز. (۱۳۸۹). نظریه‌های ارتباطات (ترجمه علیرضا دهقان). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شارون، جوئل. (۱۳۸۸). ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نی.
- شکرخواه، یونس. (۱۳۹۰). نیاز مخاطبان به سواد رسانه‌ای. پژوهش و سنجش (پژوهش‌های ارتباطی)، ۲۶.

- صدیق بنای، هلن. (۱۳۸۵). زندگی ما در گرو رسانه. همشهری آنلاین.
- عبداللهی، رقیه؛ اسلامی، ادريس و آفانی، کمال. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم بر اساس آموزش سواد رسانه‌ای. تفکر و کودک، ۹ (۲).
- عبدی داشلجه، توحید. (۱۳۹۵). مطالعه تطبیقی سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان دانشگاه‌های شهر اردبیل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اردبیل.
- علیزاده عطالو، قباد. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای و شکل‌گیری هویت فردی (مطالعه موردی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد علوم ارتباطات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز). پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اردبیل.
- محسنیان‌راد، مهدی. (۱۳۹۵). نقدی بر کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای». روزنامه اعتماد، شماره ۳۶۳۷ به تاریخ ۹۵/۷/۸.
- مقدم، امان‌اله. (۱۳۸۸). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: ابجد.
- نجار عجم‌پور، مریم. (۱۳۹۵). تعیین رژیم رسانه‌ای دانش‌آموزان منطقه ۱۲ آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اردبیل.
- نصیری، بهاره و عقیلی، وحید. (۱۳۹۱). بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن. نوآوری‌های آموزشی، ۴.
- نصیری، بهاره؛ بخشی، بهاره و هاشمی، سید محمود. (۱۳۹۱). اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای در قرن بیست و یکم، مطالعات رسانه‌ای، ۷ (۱۸).
- وثوقی، منصور. (۱۳۸۸). مبانی جامعه‌شناسی. تهران: بهینه.
- Culver, S. H. & Jacobson, T. (2012). **Media Literacy and its Method to Encourage Civi Engagement**; XX, 39, 73-80.
- Jafari, A. & Mohammadi, Z. (2016). A Comparative Survey on

Media Literacy Among Secondary School Female Students and Their Parents In Ardabil City. **Tendenzen**, 25(3).

Potter, J. (2008). **Theory in Media Literacy**, Sage Publication, New York.

Piscina, T. et al. (2011). Report about the Media literacy Situation in the Basque. **School Community**, XVII, 36, 157-164.

Primack, B. et al. (2009). Adolescents' Impressions of Antismoking Media Literacy Education. **Health Education Research**, 24(4), 608-621.