



DOR: [20.1001.1.22285/318.1400.11.4.7.1](https://doi.org/10.22285/318.1400.11.4.7.1)

چیستی، چرایی و چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی

سعید انصاری*

فرهاد سراجی**

محمد رضا یوسف‌زاده***

چکیده

آموزش سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک روش توانمندسازی کودکان در برابر رسانه‌های متکثر، از ضروریات عصر تغییرات و دگرگونی‌های مداوم است. با توجه به این ضرورت و پژوهش‌های مختلف انجام شده در این زمینه، هدف اصلی این پژوهش، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی است. پژوهش حاضر به روش مرور سیستماتیک انجام شد که بر اساس مراحل شناسایی، غربالگری، شایستگی و شامل شدن ۲۰ مورد از منابع جستجو شده، انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش علاوه بر تبیین مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای (تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه)، بر ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از یک سو و مخاطب خاص رسانه‌ای بودن کودکان از سوی دیگر در جهت ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای تأکید دارد. هم‌چنین مطالعه و تحلیل مدل‌های آموزش سواد رسانه‌ای، نشان می‌دهد که آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، باید بر مبنای تعقل و پژوهشگری صورت گیرد و لازمه آن، قرار گرفتن کودک در فضای اجتماع پژوهشی مبتنی بر گفت‌وگو است که در آن صورت، محتوای چالش‌انگیز با قابلیت پژوهش و متناسب با تجربه زیسته کودکان و ارزیابی خودآگاهانه از عناصر برنامه درسی این حوزه خواهد بود.

واژگان کلیدی

آموزش سواد رسانه‌ای، برنامه درسی، دوره‌ی ابتدایی

* دانشجوی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
ansarisaeid13@gmail.com

** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران fseraji@gmail.com

*** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران fuman47@gmail.com

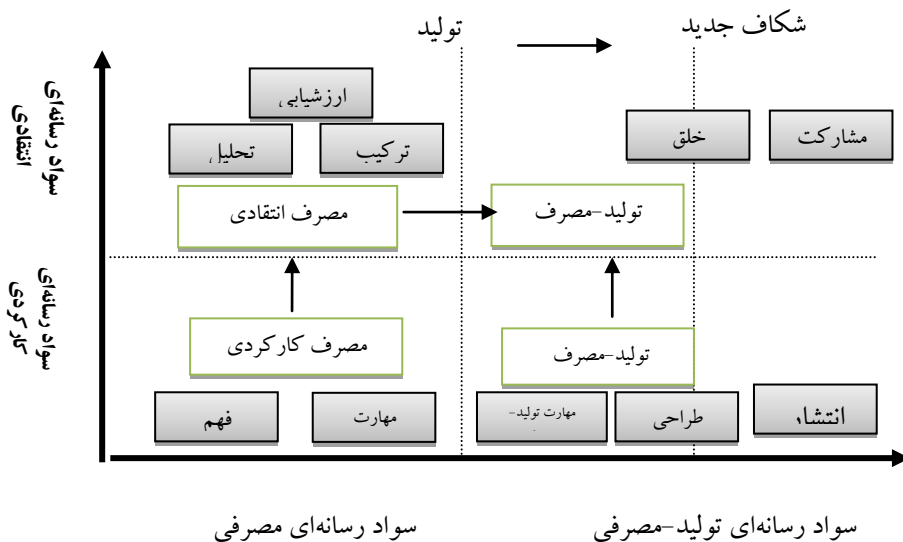
مقدمه

عصر حاضر با توجه به تغییرات و دگرگونی‌های لحظه‌ای، به‌ویژه فضا‌های جدیدی که دانش و اطلاعات در آن سیر می‌کند، بسیار متفاوت‌تر از آن چیزی است که نسل‌های گذشته تجربه می‌کردند؛ به‌گونه‌ای که شیوه کسب دانش، دچار تحول اساسی شده است (Zulkifli & Hashimi, 2020). در این عصر، نظام‌های آموزشی تحولات عمیقی را تجربه می‌کنند؛ به‌طوری‌که پارادایم‌هایی چون یادگیرنده محوری، ظهور فضای مجازی، تبدیل مکان به فضا، امکان یادگیری همیشه و همه‌جایی را رقم می‌زنند. به تحقیق می‌توان گفت؛ یکی از علل اصلی این تغییر و تحولات، پدیده فراگیر رسانه‌هاست. رسانه‌ها با اطلاعات همه‌جانبه‌ای که به سمت مخاطبان گسیل می‌دارند، آن‌چنان نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر خویش درآورده‌اند که مردم، زندگی بدون رسانه را غیرقابل‌تصور و ناممکن تلقی می‌کنند. رسانه‌ها نیز با درک این موقعیت، آن‌چنان با شیوه‌های تبلیغی و اقناعی در جهت همراه‌سازی مخاطبان با اهداف خود می‌کوشند که بسیاری از آن‌ها را با خود همفکر و هم‌رأی می‌سازند (Pereira & Moura, 2019). در این شرایط کودکان به‌عنوان یک گروه فعال در لبه خطر سوء‌مصرف تولیدات رسانه‌ای قرار دارند (Hoge, Bickham & Cantor, 2017) شرایطی که کودکان قادر به درک این نیستند که رسانه‌های جدید در حال تلاش برای تغییر روحیات آن‌ها هستند و در مقابل، وضعیتی را ایجاد می‌کنند تا کودکانی که با رسانه‌های جدید آشنا نیستند، مورد تمسخر و طرد همسالان خود قرار می‌گیرند؛ در این شرایط مصرف رسانه‌های جدید، ممکن است باعث انحراف درک و قضاوت‌های کودکان شود (Yin & Zhou, 2015)؛ به‌طوری‌که لزوم توانایی تشخیص رسانه معتبر از نامعتبر، قدرت تفکیک پیام‌های درست از نادرست و به‌طور کلی مفهومی جدیدی از سواد تحت عنوان سواد رسانه‌ای را در این گروه سنی که در دوره ابتدایی، تحصیل می‌کنند را بیش‌ازپیش، جدی‌تر می‌کند؛ لذا پژوهش حاضر در پی تبیین چستی، چرایی و چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی است.

چارچوب نظری پژوهش

یکی از نظریه‌هایی که در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای، مورد استقبال بسیاری از پژوهشگران داخلی قرار گرفته، مربوط به سواد رسانه‌ای انتقادی الیزابت تامن است. در این نظریه، سواد رسانه‌ای به فیلتری داوری کننده تشبیه می‌شود؛ به این معنا که جهان متراکم از پیام است و باید این پیام‌ها از لایه‌های فیلتر سواد رسانه‌ای عبور کنند تا شکل موجه و معنادار به خود گیرد (Thoman & Jolls, 2005). با توجه به این تعبیر؛ سواد رسانه‌ای، توانایی و قدرت دسترسی، تحلیل، ارزیابی و انتقال اطلاعات و پیام‌های رسانه‌ای است که می‌توان آن را در چارچوب‌های مختلف چاپی و غیر چاپی عرضه کرد. بر اساس نظریه تامن، سواد رسانه‌ای یک مهارت کلی است که سه لایه پیوستاری (برنامه ریزی شخصی در شیوه استفاده از رسانه‌ها، توجه به جنبه‌های نامحسوس تر رسانه‌ها، تماشای انتقادی رسانه‌ها) را شامل می‌شود که منجر به توانمند سازی سواد رسانه‌ای می‌گردد. در تعریفی مشابه، هابز این مفهوم را توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و پردازش فعال اطلاعات در اشکال مختلف پیام‌های مکتوب، دیداری و شنیداری تعریف می‌کند (Hobbs, 2017). از این منظر سواد رسانه‌ای، نظامی تفسیری و ترجیحی، متأثر از داوری‌های ذهنی و اخلاقی است که مواجهه فرد را با پیام‌های رسانه‌ای (در دسترس و یا جستجوگرانه) شکل می‌دهد و موجب می‌شود تا مخاطبان، در استفاده و انتخاب پیام‌ها مسئولیت بیشتری احساس کنند (Livingstone, 2014). هابز، سواد رسانه‌ای را برای در نظر گرفتن دامنه کامل قابلیت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی (دسترسی، تحلیل و ارزیابی، خلق، بازاندیشی یا تأمل و اقدام یا عاملیت) مورد استفاده قرار داده است (Hobbs, 2010). در نظریه شناختی نیز، سواد رسانه‌ای به مجموعه‌ای از چشم‌اندازهایی تعبیر می‌شود که با استفاده از ساختارهای دانش خود می‌سازیم تا به‌طور فعالانه برای قرار گرفتن در معرض رسانه از آن‌ها بهره‌برداری می‌کنیم و معنای پیام‌هایی را که با آن‌ها مواجه می‌شویم، تفسیر کنیم (Potter, 2013). درک دیگر از این اصطلاح، به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها اشاره دارد که افراد را قادر به دستیابی، تحلیل، ارزیابی و ایجاد ارتباطات در پلت‌فرم‌های مختلف رسانه‌ای می‌سازد (Lin, Mokhtar & Wang, 2015). همچنان که هالک (Hallaq, 2016) و اریستی و اردم (Eristi & Erdem, 2017) مطرح می‌کنند؛ سواد رسانه‌ای به توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و برقراری ارتباط با پیام‌های رسانه‌ای

در اشکال مختلف و توانایی معناسازی اطلاق می‌شود و قابلیت است که به فرد امکان می‌دهد تا با رسانه‌ها و ارائه دهندگان اطلاعات، به‌طور مؤثر و برای یادگیری مستمر و مادام‌العمر از آن رسانه‌ها بهره‌گیرد و در مواقع لازم، پیام‌ها و کارکردهای آنها را نقد کند؛ درکی که با پیدایش فن‌آوری‌های اینترنتی و ابزارهای ارتباطی همراه و بر اساس ویژگی‌های اجتماعی-فرهنگی رسانه‌های جدید، توسط چن، وو و وانگ (Chen, Wu & Wang, 2011)، ارائه گردید. در این مدل، برای پرورش مخاطبان، باید به آنها در زمینه‌های کارکردی و انتقادی آموزش داده شود. بر اساس مدل جدید، آموزش سواد رسانه‌ای (شکل شماره ۱)، بر ده شاخص فهم پیام، مهارت استفاده، مهارت تولید-مصرف، طراحی و تولید، انتشار، تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، خلق و مشارکت، در دو محور شایستگی‌های مربوط به مصرف و تولید-مصرف تعریف شده است (Chen, Lin, Li & Lee, 2018).



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

در چارچوب سواد رسانه‌ای جدید، مصرف به نحوه دسترسی و به‌کارگیری رسانه‌ها اشاره دارد و تولید-مصرف به شایستگی‌های مشارکت در خلق و تولید محتوای الکترونیکی دلالت می‌کند.

«این شایستگی‌ها به چهار بخش مصرف‌کارکردی، مصرف‌انتقادی، تولید-مصرف‌کارکردی و تولید-مصرف‌انتقادی تقسیم می‌شود» (Lee, Chen, Li & Lin, 2015). هر یادگیرنده برای کسب سواد رسانه‌ای، باید از مصرف‌کارکردی شروع و سپس به سمت مصرف‌انتقادی یا تولید-مصرف‌کارکردی حرکت کند و در گام بعدی به تولید-مصرف‌انتقادی دست یابد (Chen et al., 2011). لازم به ذکر است در الگوی سواد رسانه‌ای جدید، سواد مصرف‌کارکردی به توانایی دست یافتن به رسانه‌های جدید و درک آنچه انتقال می‌دهند، اشاره دارد. مصرف‌انتقادی 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. بر اساس این الگو تولید-مصرف‌کننده کارکردی رسانه، می‌تواند در تولید انواع پیامهای رسانه‌ای نقش داشته باشد و تولید-مصرف‌کننده انتقادی علاوه بر نقش ارائه ایده‌ها، باورها، باید در مذاکره‌ها و مشارکت‌ها نقش ویژه‌ای برای تولید پیام ایفا کند؛ به عبارت دیگر این سطح از سواد رسانه‌ای، به تفسیر متنی فرد از محتوای رسانه در طول مشارکت با رسانه‌ها تأکید دارد (Lin, Li, Deng & Lee, 2013).

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام شده در زمینه سواد رسانه‌ای، ضمن تأکید بر ضرورت توجه به آن در دوره ابتدایی، به معرفی و تبیین روش‌های مختلف این حوزه از برنامه درسی پرداخته‌اند؛ به‌عنوان مثال تسورتانیدو و همکاران (Tsourtaniidou, Daradoumis & Barbera-Gregori, 2020) در پژوهش خویش با مرور مقالات نظری و تجربی بین سال‌های ۲۰۱۹-۲۰۱۵ مربوط به موضوعات همگرایی تخیل-پداگوژی والدورف، یادگیری عاطفی-اجتماعی و آگاهی سواد رسانه‌ای در آموزش ابتدایی و متوسطه دریافتند؛ با استفاده از پداگوژی والدورف (آموزش بر اساس فعالیت‌های فیزیکی و داستان و تجربه‌های واقعی زندگی) می‌توان ابعاد عاطفی، شناختی و تخیلی را در آموزش سواد رسانه‌ای باهم تلفیق کرد. اجاق (Ojagh, 2019) نیز در پژوهشی با استفاده از روش تحلیل ثانویه مبتنی بر اسناد مدل‌های برساخت‌گرایی آموزش سواد رسانه‌ای

و انتخاب رویکرد کودک محور، ویژگی‌هایی چون چند سویه و گفتگویی بودن روش و توجه بر دو سطح نظری و عملی بر اساس سه شاخص اصلی یادگیری مفهوم بازنمایی، خودکارآمدی و بازاندیشی در محتوای مناسب برای آموزش سواد رسانه‌ای برای کودکان را مشخص می‌کند. نوتلی و دزونلی (Notley & Dezuanni, 2019) در پژوهشی دیگر، با توجه به نتایج بررسی آنلاین ۱۰۰۰ نوجوان ۸ تا ۱۶ سال در مورد مصرف اخبار، تعامل و تجربه آنها مبنی بر مصرف منظم اخبار از منابع مختلف و عدم تلاش بیش از نیمی از آنها در جهت شناسایی اخبار جعلی یا غلط در اینترنت و همچنین عدم حمایت کافی از آنها برای انتقاد از اخبار در کلاس، با نقد چارچوب‌ها و آموزش غالب فعلی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، ضرورت بازنگری در چارچوب سواد رسانه‌ای و آموزشگاهی را برای عصر دیجیتال، پیشنهاد می‌دهد که در آن بر ایجاد گفت‌وگوهایی درباره سواد رسانه‌های خبری با اشاره به چگونگی دسترسی، طبقه‌بندی، مصرف و انتقاد مورد تأکید قرار می‌گیرد. در پژوهش چن و همکاران (Chen et al., 2018)، ضمن تبیین سواد رسانه‌ای با توجه به دو مقوله استفاده از رسانه‌ها و تولید-مصرف، ده شاخص برای انواع سواد رسانه‌ای مطرح گردید که هنجاریابی آن در یک هفتم مدارس سنگاپور با محدوده سنی ۱۰-۱۵ سال، به صورت پیمایشی انجام گردید. در این پژوهش، با توجه به همبستگی مثبت بین سواد رسانه‌ای و وضعیت اقتصادی-اجتماعی، مسأله دسترسی به رسانه‌های جدید، بدون توجه به ابزارهای مالی دانش‌آموزان و همچنین تدوین برنامه درسی مؤثر با هدف تولید-مصرف انتقادی (خلاقیت و مشارکت) مورد تأکید قرار گرفت. هم‌چنین نصیری، بختیاری و حسینی (Nasiri, Bakhtiari, & Hosseini, 2018) در پژوهشی شبه‌آزمایشی، به این نتیجه رسیدند که آموزش سواد رسانه‌ای مبتنی بر گفت‌وگو و تشکیل حلقه‌های کندوکاو در مهارت‌های استفاده از رسانه‌ها، تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، توانایی تولید و ارسال پیام‌های رسانه‌ای و تفکر انتقادی در استفاده از رسانه‌ها تأثیر معناداری دارد. در پژوهشی دیگر هدایتی و کوشا (Hedayati & Kosha, 2017) که در قالب طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یک گروه گواه و یک گروه آزمایش انجام شد، به این نتیجه دست‌یافتند که با بهره‌گیری از روش‌های آموزشی همچون حلقه‌های کندوکاو، می‌توان مهارت‌های تفکر انتقادی (استقراء، قیاس، مشاهده، اعتمادپذیری و فرضیه‌سازی) در سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان پایه ششم را بهبود

بخشید. کیارسی (Kiyarsi, 2017) در پژوهش شبه آزمایشی دیگر که در قالب طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یک گروه گواه و یک گروه آزمایش بر روی ۵۰ دانش‌آموز پسر انجام شد، به این نتیجه رسید که اجرای برنامه درسی فبک در بالا بردن آگاهی رسانه‌ای دانش‌آموزان از پدیده خشونت رسانه‌ای و کلیشه‌های جنسیتی-اجتماعی تأثیر معنادار می‌گذارد و آن‌ها را ارتقاء می‌دهد. نتایج پژوهش رحیمی، سلطانی‌فر، عزیزآبادی فراهانی، زمانی مقدم و فراهانی (Rahimi, Soltanifar, Azizabadi Farahani, Zamani Moghaddam & Nasiri, 2016) بر این مهم اشاره دارد که در نظرات نخبگان و مجریان، تنها در دو مؤلفه تفکر انتقادی و مهارت‌های تکنیکی، تفاوت معنادار وجود دارد و اجماع نظرات نخبگان و مجریان در خصوص الزامات کسب سواد رسانه‌ای با رویکرد فرهنگی در همه مؤلفه‌ها (به‌غیر از دو مؤلفه تفکر انتقادی و مهارت‌های تکنیکی) حاکی از مهیا بودن شرایط برای پیاده‌سازی موفق سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی است. نتایج پژوهش ژانگ و ژو (Zhang & Zhu, 2016) در بررسی تأثیر متغیرهای داخلی (جنسیت، سن و تجربه رسانه دیجیتال دانش‌آموز) و خارجی (وساطت والدین و پیشینه والدین) بر سواد رسانه‌های دیجیتال (مهارت‌های فنی، فهم انتقادی، خلق و ارتباط و مشارکت شهروندی) ۷۹۶ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم ابتدایی (۹ تا ۱۳ سال) بیانگر درک و مهارت فنی نسبتاً بالایی این دانش‌آموزان بود که به طور قابل توجهی، تحت تأثیر تجربه‌های رسانه‌های دیجیتال و وساطت والدین قرار داشت. در پژوهشی دیگر خانیکی، شاه‌حسینی و نوری راد (Khaniki, Shah-Hosseini & Noori-rad, 2016)، 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 ارائه داده‌اند و نهادینه کردن زیرساخت‌های فلسفیدن در بطن فکر کودکان پیش از ورود ساختارهای دانش رسانه‌ای را پیشنهاد می‌دهند. این الگو مبتنی بر سبک آموزشی بازاندیشانه، گفت‌وگو محور و مبتنی بر حلقه کندوکاو، است و بر این ادعاست 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. سکاراسیه، والش، اومالی، اولسون و شرر (Sekarasih, Walsh McDermott, O'Malley, Olson & Scharrer, 2016) نیز در یک تحلیل کیفی، پاسخ‌های دانش‌آموزان پایه ششم

به تکالیف مرتبط به سواد رسانه‌ای که بر شیوع خشونت رسانه‌ای و کلیشه‌های جنسیتی رسانه‌ها متمرکز بود را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تجزیه و تحلیل مبتنی بر مقایسه مداوم، نشان داد که میزان تعامل دانش‌آموزان با تفکر انتقادی، در پاسخ به سؤالات با توجه به راهنمایی‌های ارائه شده توسط تسهیل‌گران سواد رسانه‌ای متفاوت است؛ به طوریکه در مقایسه با دانش‌آموزانی که مطلبی دریافت کردند، دانش‌آموزانی که مطلبی را سریع دریافت نکرده بودند یا اصلاً دریافت نکرده بودند، تفکر غنی‌تری نشان دادند. در راستای آنچه ذکر گردید و با توجه به مبانی نظری و همچنین نظر به خلاءهای مشاهده‌شده در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان در پژوهش‌های پیشین؛ از جمله تعاریف متفاوت از مفهوم سواد رسانه‌ای، توجه صرف به بعد مصرفی سواد رسانه‌ای و عدم تبیین ویژگی‌های عناصر برنامه درسی حوزه‌مذکور برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی در پژوهش‌های پیشین، پژوهش حاضر در صدد تبیین چیستی، چرایی و چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی به‌عنوان یکی از اقسام مهم سواد در دنیای معاصر است.

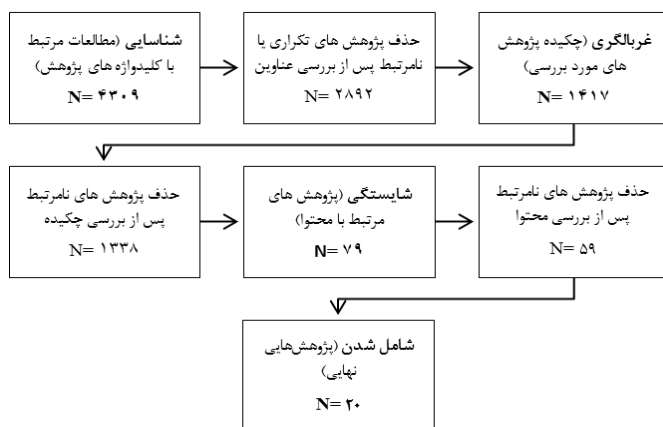
سؤالات پژوهش

۱. آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی بر چه مؤلفه‌هایی تأکید دارد؟
۲. چرا آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی ضرورت دارد؟
۳. برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی چه ویژگی‌هایی دارد؟

روش

در این پژوهش، از روش مرور سیستماتیک استفاده شد. در اجرای این روش، از الگوی هفت مرحله‌ای تنظیم پرسش پژوهش، مطالعه نظام‌مند ادبیات، انتخاب پژوهش‌های مناسب، استخراج اطلاعات از پژوهش‌ها، تحلیل و ترکیب یافته‌ها، کنترل کیفیت و ارائه یافته‌ها (Sandelowski & Barroso, 2006) استفاده شد؛ به این صورت که پس از مشخص شدن پرسش اصلی پژوهش، جهت تعیین نمونه آماری بر اساس روش دستنامه کوکران، مراحل شناسایی، غربالگری، شایستگی و شامل شدن، مطالعات مرتبط با حوزه برنامه درسی سواد رسانه‌ای، بر اساس کلیدواژه‌های "سواد رسانه‌ای، آموزش سواد رسانه‌ای، نظریه‌های سواد رسانه‌ای، سواد رسانه‌ای و دوره ابتدایی، سواد

رسانه‌ای در دبستان، سواد رسانه‌ای و کودکان، برنامه درسی سواد رسانه‌ای، الگوهای آموزش سواد رسانه‌ای، راهکارهای آموزش سواد رسانه‌ای" در موتور جستجوی گوگل اسکالر و در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی اسکوپوس، وب‌آو ساینس، ساینس دایرکت و هم‌چنین پایگاه‌های فارسی‌زبان از جمله مگ‌ایران، نورمگز، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پایگاه اطلاعات علمی ایران جستجو شد (۴۳۰۹ مورد به‌عنوان جامعه آماری شناسایی شد)؛ سپس برای رسیدن به منابع با کیفیت و مناسب، عناوین منابع جستجو شده، مرور شد و پس از حذف منابع تکراری و هم‌چنین منابعی که عنوان آن‌ها ارتباطی با موضوع پژوهش نداشت، سایر منابع بررسی شده وارد مرحله غربالگری شدند (۱۴۱۷ مورد). در این مرحله پس از مطالعه چکیده مقالات، منابعی که با معیارهای ورود (چیستی، چرایی و چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای) تناسب نداشت، غربال و برای ورود به مرحله شایستگی و ارزشیابی تعیین تکلیف شدند (۷۹ مورد)؛ سپس متن کامل این منابع بارگیری (دانلود) و با استفاده از ابزار CASP (بر اساس شاخص‌هایی چون اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری، ملاحظات اخلاقی، دقت و تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان واضح و روشن یافته‌ها و ارزش پژوهش)، مناسب‌ترین واحدهای مطالعاتی (۲۰ مورد به‌عنوان نمونه به صورت هدفمند) انتخاب شدند و چک لیست‌های تهیه‌شده در زیرگروه‌های بزرگ‌تری دسته‌بندی شدند که روایی آن‌ها از نظر متخصصین حوزه ارتباطات و برنامه‌درسی تأیید گردید. در این مرحله برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها، علاوه بر استفاده از تکنیک خود‌بازبینی محقق، از دو نفر از متخصصین حوزه سواد رسانه‌ای و برنامه درسی جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که میزان توافق بین ارزیابان بر اساس فرمول ضریب کاپای کوهن عدد ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده ۷۴ درصد توافق بین ارزیابان در کدگذاری داده‌ها بود. در شکل شماره ۲ فلوجارت پریزما (فرآیند جستجو و انتخاب مقالات برای ورود به مطالعه) از مرحله جستجو و شناسایی تا شامل شدن نشان داده شده است.



شکل (۲). فلوجارت جستجوی اطلاعات از مرحله جستجو و شناسایی تا شامل شدن

یافته‌ها

سؤال اول: آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی بر چه مؤلفه‌هایی تأکید دارد؟ در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر "چستی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی" یافته‌های حاصل از جدول ۱ نشان داد؛ سواد رسانه‌ای مفهومی است که تعاریف گوناگون و کاربردهای متنوعش، منجر به اتخاذ رویکردهای مختلفی نسبت به آن می‌شود.

جدول ۱. ابعاد سواد رسانه‌ای

ردیف	الگوها و نظریه‌ها	ابعاد سواد رسانه‌ای
۱	Bichranlou (2012)	تحلیل، تفسیر و تولید خلاقانه
۲	Burn & Durran (2007)	فرهنگی، انتقادی و خلاقانه
۳	Chen et al. (2018)	دسترسی و مصرف، درک، تحلیل و قضاوت، تولید، نشر محتوا و مشارکت
۴	Dehghanian & Najafi (2018)	تحلیل و ارزیابی (تفکر انتقادی)
۵	European Commission (2011)	دسترسی، استفاده، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ایجاد ارتباط
۶	Hedayati & kosha (2017)	تفکر انتقادی (استفاده، تحلیل و ارزیابی صوری و محتوایی)
۷	Hobbs(2010)	دسترسی و استفاده، تحلیل و ارزیابی، خلق، بازاندیشی و تأمل، اقدام یا عاملیت (اشتراک گذاری)

تفکر انتقادی و دانش ارتباطی (برجسته سازی و نشانه شناسی)	<i>Khaniki et al. (2016)</i>	۸
شناخت مبتنی بر بصیرت و فعل وانفعالات درونی و انگیزشی (تقوا)	<i>Moazen & Mofidnejad (2017)</i>	۹
دسترسی، استفاده، تحلیل و ارزیابی، تفکر انتقادی، تولید و خلاقیت، ارتباط و شناخت باید و نبایدهای مبتنی بر آموزه های دینی (اخلاق)	<i>Mozaffari & Razi (2017)</i>	۱۰
تفکر انتقادی شامل برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده (گزینه گیری)، توجه به جنبه های نامحسوس (معنایی) و تماشای انتقادی (معناسازی)	<i>Nasiri et al. (2018)</i>	۱۱
استفاده، به کار گیری و تفسیر	<i>Ojagh (2019)</i>	۱۲
بهره برداری (استفاده و به کار گیری) و تفسیر	<i>Potter (2013)</i>	۱۳
دسترسی، درک و ارزشیابی انتقادی و خلق ارتباطات	<i>Rahimi et al. (2016)</i>	۱۴
تفکر انتقادی، آگاهی، کاربرد و تولید	<i>Rosenbaum, Beentjes & Konig (2008)</i>	۱۵
انتخاب آگاهانه، استفاده و تفکر انتقادی	<i>Salavatian et al. (2017)</i>	۱۶
تفکر انتقادی (مبتنی بر سواد رسانه ای الیزابت تامن)	<i>Shojaee et al. (2017)</i>	۱۷
دسترسی و استفاده، تجزیه و تحلیل، ایجاد و ارسال، ارزیابی انتقادی	<i>Taghizadeh & Kia (2014)</i>	۱۸
استفاده، تحلیل و ارزیابی (تفکر انتقادی)، توانایی ارتباطی	<i>Taslimi & Kalateh (2015)</i>	۱۹
تعبیر و ایجاد مفاهیم شخصی شامل برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده (گزینه گیری)، توجه به جنبه های نامحسوس (معنایی) و تماشای انتقادی (معناسازی)	<i>Thoman & Jolls (2005)</i>	۲۰

با واکاوی تعاریف مطرح شده از سواد رسانه ای در الگوها و نظریه های انتخاب شده در جدول ۱، می توان مؤلفه های اصلی سواد رسانه ای در دوره ابتدایی را انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه قلمداد کرد که در ادامه شرح داده می شوند:

الف) تفکر مراقبتی: این مؤلفه نوعی مهارت فکری فعال همراه با درجاتی از دغدغه برای بسط و گسترش خیر همگانی است (Hedayati, 2017). تفکری از جنس التفات و توأم با تعهد و احساس مسئولیت است که سبب پیوند میان سایر عناصر فکری می شود (Sharp, 2014). این مهارت فکری به مثابه سایه ای بر مهارت های مربوط به سواد رسانه ای است که از یکسو به معنای تفکر مشتاقانه نسبت به پیام هایی است که دانش آموز با آن ها مواجه می شود؛ به این معنا که فرد با شوق و علاقه و از روی دغدغه ای درونی به آن موضوع فکر می کند و متعهدانه حاضر است تمام قوای فکری خود را برای جستجوی راه حل آن مسأله ذهنی بکار بندد؛ از سوی دیگر

به معنای، دغدغه نسبت به شیوه تفکر خویش است؛ به این معنا که دانش‌آموز علاوه بر اینکه به رسانه‌ای که ذهن وی را به خود مشغول ساخته می‌اندیشد، به نحوه و روش تفکر خود نیز می‌اندیشد (Lipman, 2003). این مؤلفه شامل گستره مکانی و استفاده از ابزارهای مناسب رسانه‌ای، رسیدن به اطلاعات هدفمند از طریق این ابزارها و درک معانی مطالب است (Thoman & Jolls, 2005) که یک سطح مشخص از دانش فنی (دسترسی فیزیکی به رسانه‌ها و محتوای رسانه‌ها و توانایی استفاده درست از رسانه‌ها) را مورد تأکید قرار می‌دهد.

ب) تفکر انتقادی: این مؤلفه در واقع بر تفکر منطقی و مستدل تعبیر می‌شود که در تصمیم‌گیری، قبول باورها و یا انجام دادن پیام‌هایی که از رسانه‌ها دخالت دارد و شامل اعمالی مانند فرضیه‌سازی، نگرستن متفاوت به مسائل و مشکلات، طرح راه‌حل‌های احتمالی و نقشه‌های مختلف برای بررسی پیام‌های رسانه‌ای است. این نوع تفکر فرآیندی خردمندانه، فعال و ماهرانه مفهوم‌سازی، کاربرد، تحلیل، ترکیب یا ارزیابی اطلاعات جمع‌آوری شده یا تولید شده از طریق مشاهده، تجزیه، تأمل، استدلال یا تبادل نظر به منظور هدایت صحیح باور و عمل، تعریف می‌شود (Lipman, 2003) که از طریق ارزیابی و بازسازی ماهرانه تفکر، اندیشه را بهبود می‌بخشد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پیام‌های رسانه‌ای درست را از غلط، واقعی را از غیرواقعی، معتبر را از نامعتبر و آرای عمیق را از سطحی تشخیص و تمیز دهند (Hedayati & Kosha, 2017). در واقع این توانایی به میزان آگاهی از تولیدکنندگان پیام‌ها، دامنه‌های سایت‌ها، مالکیت رسانه‌ها و تشخیص محتوای پیام‌ها مربوط است (Thoman & Jolls, 2005) و به دانش‌آموز اجازه می‌دهد تا فراتر از مصرف و پذیرش منفعل رسانه، به سمت یک ارتباط پیچیده که شامل نقد و بررسی و ارزیابی صوری و محتوایی باشد، حرکت کند.

ج) تفکر خلاقانه: این مؤلفه بر چگونگی بیان کردن آنچه شایسته بیان است، چگونگی ساختن آنچه شایسته ساختن است و چگونگی انجام آنچه شایسته انجام است، تأکید دارد. در واقع تفکر خلاق عبارت است از استعداد و قابلیت انسان در تولید اثرهای ابتکاری، نوآورانه و سودبخش (Lipman, 2003)؛ به عبارت دیگر خلاقیت فرآیند روانی است که منجر به حل مسأله، ایده‌سازی، مفهوم‌سازی، ساختن اشکال هنری، نظریه‌پردازی و تولیداتی می‌شود که بدیع و تازه باشد. این مؤلفه شامل شایستگی‌ها در مورد ایجاد پیام‌های رسانه‌ای و به اشتراک‌گذاری آن‌ها با دیگران است که باعث تبدیل مشتریان رسانه‌ای به سازندگان و توزیع‌کنندگان رسانه‌ای

می‌شود (Chen et al., 2018). از طریق این مؤلفه، دانش آموزان قادر می‌شوند تا پیام‌های رسانه‌ای خود را به‌عنوان جایگزینی ماهرانه، برای محتویات رسانه‌ای ایجاد و به اشتراک بگذارند، فرآیندهای انتخاب محتوا، روش‌ها و فنون ساخت‌وساز، تکنیک‌ها و فن‌آوری‌های انجام این کار (ایجاد و به اشتراک) را می‌آموزند و آن‌ها را برای رسانه‌های مختلف به کار گیرند. در مجموع می‌توان گفت این مفهوم در دوره ابتدایی به معنای تربیت و پرورش متخصصان رسانه‌ای نیست و صرفاً بر توانایی کاربرد رسانه خلاصه نمی‌شود؛ به عبارت دیگر سواد رسانه‌ای را نباید به توانایی مطالعه مطبوعات و رسانه‌های نوشتاری یا بهره‌گیری از نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای رایانه‌ای یا توانایی استفاده از فضای مجازی و بهره‌گیری از موتورهای جست‌وجو، وب‌نوشت‌ها، شبکه‌های اجتماعی و نظایر آن فروکاست. در واقع آموزش سواد رسانه‌ای، صرفاً کشف یا دریافت منفعلانه عقاید و اندیشه‌ها نیز نیست؛ بلکه به ناحیه‌ای از رشد مربوط می‌گردد که فاصله بین سطح رشد واقعی - که از طریق حل مسأله به‌تنهایی انجام می‌شود - و سطح رشد بالقوه - که از طریق حل مسأله با راهنمایی بزرگ‌ترها یا همکاری و همفکری همسالان انجام می‌شود - را مدنظر دارد. از این روی می‌توان گفت آموزش سواد رسانه‌ای بر آن نوع از آموزش تأکید دارد که طی آن دانش‌آموزان نقش فعال یافته و با بهره‌گیری از انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه، معنا را از نو ساخته و شکل می‌دهند.

سؤال دوم: چرا آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی ضرورت دارد؟

سؤال دوم پژوهش مبنی بر "چرایی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی"، این مهم است که چه ضرورتی ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان دوره ابتدایی را از مسند مواجهه مبتنی بر لذت با رسانه‌ها به جایگاه یک مربی سواد رسانه‌ای سوق دهیم. یافته‌های جدول شماره ۲ نشان می‌دهد هر یک از پژوهش‌های مورد اشاره که در این زمینه انجام شده است از منظری به این مهم پرداخته‌اند و تهدیدهای ناشی از سطح پایین سواد رسانه‌ای در جامعه را متذکر شده‌اند و یا اینکه مزایای ارتقای سواد رسانه‌ای را مورد تأکید قرار داده‌اند که خود این موضوع، نشانگر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای است.

جدول ۲. ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای

ردیف	الگوها و نظریه‌ها	ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای
۱	<i>Bichranlou (2012)</i>	مصون ماندن از آسیب‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی؛ محیط رسانه‌ای غیرقابل اجتناب، پیچیده و دائم در حال تغییر
۲	<i>Burn & Durran (2007)</i>	درک فرهنگ زنده، فرهنگ گزینشی و فرهنگ ثبت‌شده (فرهنگی-نشانه‌شناسی)
۳	<i>Chen et al. (2018)</i>	پیدایش فناوری‌های اینترنتی و ابزارهای ارتباطی همراه
۴	<i>Dehghanian & Najafi (2018)</i>	میزان گسترده استفاده از رسانه
۵	<i>European Commission (2011)</i>	تأثیر گذاری رسانه‌ها بر باورها و دریافت‌های شخصی و شکل‌دهی فرهنگ‌عامه؛ تجهیز شهروندان به تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله
۶	<i>Hedayati & kosha (2017)</i>	پذیرش بی‌قید و شرط پیام‌های رسانه‌ای و در نتیجه بروز آسیب‌های فردی و اجتماعی
۷	<i>Hobbs(2010)</i>	قابلیت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی رسانه‌ها
۸	<i>Khaniki et al. (2016)</i>	اقتضائات گریزناپذیر عصر اطلاعات و ارتباطات (نیازمندی افراد به اطلاعات، وفور اطلاعات طبقه‌بندی نشده و تصفیه نشده، نقش پررنگ رسانه‌ها در تولید و بازتولید روابط اجتماعی، پیچیدگی زبان رسانه‌ها و...)؛ آماده ساختن کودکان برای تصمیم‌گیری به نفع خودشان از طریق رشد، درک و فهم از فرهنگ رسانه‌ای
۹	<i>Moazen & Mofidnejad (2017)</i>	ارتقای سطح اجتماعی و اقتصادی افراد؛ کمک به حفظ دیانت و دین‌ورزی (ناهم‌سویی بخشی از محتواهای رسانه‌ای با اهداف دین و متناقض با هنجارهای اخلاقی و شرعی)
۱۰	<i>Mozaffari & Razi (2017)</i>	ناگزیری از مواجهه با رسانه‌ها؛ تأثیرات زیاد رسانه‌ها در تضعیف یا تقویت دین
۱۱	<i>Nasiri et al. (2018)</i>	کاهش آثار منفی رسانه‌ها بر روی کودکان و نوجوانان در عصر رسانه‌ها
۱۲	<i>Ojagh (2019)</i>	افزایش روزافزون مصرف رسانه‌ای کودکان با گسترش رسانه‌های نوین؛ افزودن بر غنای تعاملات رسانه‌ای و جامعه‌پذیری (انسجام اجتماعی)
۱۳	<i>Potter (2013)</i>	تأثیرات گوناگون رسانه‌ها در اشتراک‌گذاری معنا و ارتباط افراد با یکدیگر (مثبت و منفی)
۱۴	<i>Rahimi et al. (2016)</i>	تأثیر منفی رسانه‌ها بر فرهنگ و سلامت کودکان؛ کنترل‌پذیری محدود، محدودیت‌گریزی و گریزناپذیری استفاده از رسانه‌های نوین

تأثیر گذاری رسانه‌ها بر جامعه (فرهنگ، چشم اندازهای سیاسی و ایدئولوژیک) و فرد (احساسات، باورها و رفتارها)	Rosenbaum, et al.(2008)	۱۵
محافظت از دانش آموزان در برابر هجمه‌های رسانه‌ای دشمنان (نقش هدایتگری سواد رسانه‌ای به سوی زندگی مؤمنانه و دیندارانه)	Salavatian et al.(2017)	۱۶
تأثیر پذیری بیشتر کودکان و نوجوانان از رسانه‌ها به دلیل رشد شناختی ناقص تر و تجارب کمتر	Shojaee et al. (2017)	۱۷
تحقق اهداف سند تحول بنیادین (ترتیب دانش آموز پرستگر و فعال)؛ بومی سازی آموزش سواد رسانه‌ای؛ پیچیدگی زبان رسانه‌ها؛ تأثیر گذاری رسانه‌ها بر ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های دانش آموزان (تقویت هویت)	Taghizadeh & Kia (2014)	۱۸
تأثیر گذاری رسانه‌ها در انتقال فرهنگ، تغییر فرهنگی و فرهنگ سازی	Taslimi & Kalateh (2015)	۱۹
آسیب‌های روانی و اجتماعی رسانه‌ها	Thoman & Jolls (2005)	۲۰

میزان گسترده‌ی استفاده از رسانه‌ها، قابلیت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی آن‌ها، تأثیر گذاری رسانه‌ها بر ارزش‌ها، باورها و رفتارهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی و هم چنین هجمه‌های رسانه‌ای دشمنان بر اهداف دینی و هنجارهای اخلاقی و شرعی فرد و جامعه از جمله دلایلی است که به‌عنوان ضرورت و چرایی پرداختن به آموزش سواد رسانه‌ای بر آن‌ها اشاره شده است؛ دلایلی که هر یک به تنهایی کفایت می‌کند تا لزوم آموزش سواد رسانه‌ای را به‌عنوان امری ضروری و غیر قابل اجتناب، پذیرا باشیم. با این وجود، بحث ما در این قسمت بر کودکان و چرایی اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش آموزان دوره ابتدایی متمرکز است؛ به عبارت دیگر در این سؤال پژوهشی، ما به دنبال پاسخ به این مهم هستیم که علاوه بر مواردی که به‌طور کلی و برای عموم افراد مطرح شده است، آیا برای اولویت داشتن آموزش کودکان در این موضوع، دلیلی قانع کننده وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت؛ کودکان به جهت دانش اندک و قدرت کم تجزیه و تحلیل، به لشکری بی سلاح می‌مانند که در برابر انواع پیام‌های رسانه‌ای، صرفاً جذابیت‌های کودکانه را ملاک اقبال یا عدم اقبال به تولیدات رسانه‌ای قرار می‌دهند؛ از این روی، از دیگر مخاطبان آسیب پذیرتر هستند و آموزش سواد رسانه‌ای به آن‌ها در اولویت بالایی قرار دارد؛ چرا که کودکان بسیاری از آداب و رسومی را که در رسانه‌ها می‌بینند، تقلید می‌کنند و حتی طرز فکر و اعتقادات آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر رسانه‌ها شکل پیدا کند؛ به عبارت دیگر، بازنمایی الگوهای سبک زندگی در این برنامه‌ها بر

مفهوم‌سازی کودکان از واقعیت تأثیر می‌گذارد و تصویر ذهنیشان را از آنچه شایسته یک زندگی مطلوب است، شکل می‌دهد. به‌علاوه تجاربی که انسان در سنین خردسالی از محیط اطراف خود کسب می‌کند، نقش سازنده‌ای در پی‌ریزی جهان‌بینی او دارد (Bicharmlou, 2012). در واقع دانش آموزان دوره ابتدایی به‌واسطه وجود تلویزیون، اینترنت و سایر رسانه‌ها تحت تأثیر مسائلی قرار می‌گیرند که مختص بزرگسالان است؛ از این روی می‌توان گفت رسانه‌ها در جامعه‌پذیر کردن آن‌ها نقش بسزایی دارد و جهان واقعی و روزمره با جهان رسانه‌ای برای آنان فرقی نمی‌کند (Salavatian et al., 2017). دلیل دیگر برای پایه‌گذاری مهارت‌های تفکری و آموزش سواد رسانه‌ای در این دوره، این موضوع می‌تواند باشد که ذهن کودکان در این سن کاملاً بر اساس قراردادهای اجتماعی شکل نگرفته است (Khaniki et al., 2016) و اگر فرصت آموزش سال‌های کودکی را به این بهانه که هنوز برای آغاز آن زود است، از دست بدهیم، عادات دانش آموزان در سنین بالاتر تثبیت یافته و اصلاح آن امری دشوار خواهد بود؛ همچنان که تجربه مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای در دوره متوسطه در برخی پژوهش‌ها مؤید این موضوع است (Nasiri & Bakhtiari, 2019). به همین جهت بر این موضوع تأکید می‌گردد که آموزش سواد رسانه‌ای که همه دغدغه‌اش، واداشتن کودکان به تأمل و تفکر در خود و امور و رسانه‌های اطراف خود است؛ به زندگی ایشان عمق و غنا می‌بخشد و می‌تواند بسیاری از مشکلات جامعه را از همان دوران کودکی برطرف کند؛ آموزشی که نه تنها بر غنای تعاملات رسانه‌ای آن‌ها می‌افزاید؛ بلکه ظرفیت کودکان را برای روبرو شدن با پیام‌ها، خیال‌پردازی، تصویر آینده‌های ممکن و انسجام اجتماعی نیز افزایش می‌دهد؛ به‌طوری که آن‌ها پیام‌های رسانه‌ای را فعالانه پردازش خواهند کرد تا درباره اینکه چه چیزی واقعی است، چه چیزی درست یا غلط است و چه چیزی رضایت‌بخش است، تصمیم‌گیری کنند. در مجموع می‌توان گفت دانش و تجربه کم دانش آموزان دوره 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 به‌واسطه وجود شرایط تجزیه و تحلیل مسائل، تفکر نقادانه و اندیشه مستقل در کودکان و طول مدت بازده سرمایه‌گذاری آموزشی از طرف دیگر، دلایلی است که آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی را نسبت به سایر گروه‌های سنی مهم‌تر

و ضروری تر می نماید.

سؤال سوم: برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی چه ویژگی‌هایی دارد؟
در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر "چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی" یافته‌های حاصل از جدول شماره ۳ بر این موضوع تأکید دارد که استفاده و بهره‌گیری از هر برنامه درسی نیازمند توجه به شرایط لازم و امکانات برای کاربرست هرچه بهتر آن است که با توجه به پژوهش‌های مختلف بررسی شده در جدول زیر، این موضوع را می‌توان در دو گروه سطح کلان (سیاست‌گذاری و نظریه‌پردازی) و خرد (برنامه‌درسی و فرآیند آموزشی) در نظر گرفت .

جدول ۳. چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای

ردیف	الگوها و نظریه‌ها	چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای
۱	<i>Bichranlou (2012)</i>	تمرکز اولیه روی کودکان، اختصاص بخشی از برنامه‌ها بر شناخت و ارزیابی اهداف و محتوای رسانه‌های فرامرزی، همکاری گسترده دستگاه‌های گوناگون فرهنگی و تدوین برنامه‌ی جامع آموزشی سواد رسانه‌ای در سیاست‌گذاری‌های کلان
۲	<i>Burn & Durran (2007)</i>	تأکید بر عاملیت بودگی خود در شکل‌گیری هویت، بازی محوری و فرآیندهای نشانه‌شناسی؛ یادگیری اصل ساختگی بودن پیام‌های رسانه‌ای به دلیل تمایلات تجاری و ایدئولوژی از طریق خوانش انتقادی متون
۳	<i>Chen et al. (2018)</i>	آموزش با شروع از سطح مصرف کارکردی، سپس سطوح تولید-مصرف کارکردی و یا مصرف انتقادی و نهایتاً سطح تولید-مصرف انتقادی
۴	<i>Dehghanian & Najafi (2018)</i>	تولید و تعیین قوانین بالادستی مرتبط، آموزش همه‌جانبه در مقاطع مختلف نظام‌های آموزشی در همه‌ی عرصه‌ها، تقویت زیرساخت‌ها و اقدامات لازم در زمینه‌ی صنعت رسانه‌ای و بسترسازی لازم برای ایجاد جامعه‌ی مدنی اطلاعاتی در سیاست‌گذاری‌ها صداوسیما
۵	<i>European Commission (2011)</i>	سیاست‌گذاری در دو سطح عوامل محیطی (دسترسی رسانه‌ای و بافت سواد رسانه‌ای: آموزش، سیاست، صنایع و جامعه‌ی دموکراتیک) و قابلیت‌های فردی (شخصی و اجتماعی: استفاده، درک انتقادی و توانایی‌های ارتباطی)
۶	<i>Hedayati & kosh (2017)</i>	آموزش مبتنی بر شیوه‌ی کندو کاو (فبک)، استفاده از فیلم‌های کوتاه انیمیشن‌های منتخب متناسب با سن و علاقه‌ی دانش‌آموزان در تدوین محتوا
۷	<i>Hobbs(2010)</i>	تأکید بر راهکارهایی چون داشتن دفتر خاطرات استفاده از رسانه‌ها، گفتگو و به اشتراک‌گذاری محتوا، مقایسه متقابل (تلفیقی) رسانه‌ها، شبیه‌سازی و ایفای نقش

اجرا به صورت آموزش بلندخوانی در سنین پیش‌دبستانی، آموزش فلسفیدن در سال‌های آغازین دبستان و آموزش محتوای رسانه‌ای در سال‌های پایانی دبستان؛ سبک آموزشی بازاندیشانه‌ی گروهی، گفت‌وگو محور و مبتنی بر حلقه‌ی کندو کاو؛ خودارزیابی در حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری	<i>Khaniki et al. (2016)</i>	۸
همراهی آموزش علم سواد رسانه‌ای با ایمان و عمل مبتنی بر چهارچوب‌های معرفی شده در منابع دینی	<i>Moazen & Mofidnejad (2017)</i>	۹
تأکید توأمان بر دو فقه اصغر (بیان واجبات، مستحبات، مباحات، مکروهات و محرمات مرتبط با سواد رسانه‌ای) و فقه اکبر (مسئولیت فردی و اجتماعی اهل رسانه: دارا بودن سواد رسانه‌ای و شناخت باید و نبایدها از منظر آموزه‌های دینی)	<i>Mozaffari & Razi (2017)</i>	۱۰
آموزش مبتنی بر حلقه‌های کندو کاو دانش آموزی؛ تنوع در موضوعات تحت پوشش (روزنامه، مقاله، کتاب، انیمیشن، کاریکاتور و فیلم تبلیغاتی) و بهره‌گیری از نظریات ارتباطی در تدوین محتوا	<i>Nasiri et al. (2018)</i>	۱۱
خارج شدن فضای آموزشی از حالت سنتی و انتشارگرا به غیر سلسله مراتبی و توأم با خودارزیابی و گفتگو؛ تدوین محتوا در دو سطح نظری (چارچوب مفهومی رسانه، واژگان اصلی مطالعات رسانه‌ای و روش تحلیل نشانه‌شناسی) و عملی (مهارت‌های خلق، انتقاد و بازخورد)	<i>Ojagh (2019)</i>	۱۲
تأکید بر اشتراک‌گذاری معنا و ارتباط افراد با یکدیگر و توجه به اهمیت انگیزه شخصی و برداشت‌های فردی	<i>Potter (2013)</i>	۱۳
آموزش مبتنی بر روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر فیک لیمن و سازنده‌گرایی اجتماعی در حلقه‌های کندو کاو دانش آموزی؛ بهره‌گیری از سواد رسانه‌ای شناختی، پداگوژی انتقادی فریره، نظریه امپریالیسم فرهنگی و سواد فرهنگی در تدوین محتوا	<i>Rahimi et al. (2016)</i>	۱۴
تأکید بر مطالعه در زمینه‌های صاحبان رسانه و اقتصاد رسانه، اصول اخلاقی و سیاسی رسانه‌ها و هم‌چنین مهارت‌های تشخیص جایگاه خود، انتخاب، ارزیابی و مدیریت اطلاعات در سیاست‌گذاری‌های رسانه‌ای	<i>Rosenbaum, Beentjes & Konig (2008)</i>	۱۵
توجه به نقش تسهیل‌کنندگی معلمان، مشارکت دانش‌آموزان، کلاس‌های کارگاهی و تنوع استفاده از وسایل کمک‌آموزشی؛ بهره‌گیری از مجموعه‌ی آموزشی "دوران ما" به‌عنوان محتوا؛ تأکید بر سرگرم‌آموزی و مخاطب‌شناسی در سیاست‌های صداوسیما	<i>Salavatian et al. (2017)</i>	۱۶
گنجانیدن مبانی سواد رسانه‌ای در متون درسی و تولید و پخش برنامه‌های پیشگیرانه	<i>Shojaee et al. (2017)</i>	۱۷
اجرا به صورت تلفیق شده با دروس دیگر در دوره‌ی ابتدایی؛ تأکید بر نقش تسهیلگری و هدایت معلم؛ تدوین محتوا با توجه به انواع رسانه‌ها (با اولویت شناخت پایگاه‌های اینترنتی متناسب با پایه‌ی تحصیلی)	<i>Taghizadeh & Kia (2014)</i>	۱۸

فراهم آوردن زیرساخت‌ها با توجه به سه عامل دسترسی، تعامل رسانه‌ای و آموزش رسانه‌ای	<i>Taslimi & Kalateh (2015)</i>	۱۹
آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی شخصی در نحوه‌ی استفاده از رسانه‌ها، توجه به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ها و تماشای انتقادی	<i>Thoman & Jolls (2005)</i>	۲۰

تدوین برنامه جامع آموزشی و سیاست‌گذاری در دو سطح عوامل محیطی و قابلیت‌های فردی بر مبنای همکاری نهادهای فرهنگی مختلف، تولید و تعیین قوانین بالادستی و بسترسازی لازم برای ایجاد جامعه مدنی اطلاعاتی و هم‌چنین فراهم آوردن زیرساخت‌های لازم در زمینه دسترسی، تعامل و آموزش رسانه‌ای، از جمله راهکارهایی است که در پژوهش‌های انجام شده به‌عنوان سیاست‌گذاری‌های کلان در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای مورد تأکید قرار گرفته است. باین وجود، سؤال ما در این قسمت بر "برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای" و "تعیین عناصر آن در دوره ابتدایی" تأکید دارد. در پاسخ به این سؤال، باید گفت بر اساس الگوهای ذکر شده در جدول فوق و هم‌چنین مباحث مطرح شده در خصوص چیستی و چرایی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش این مهم بر مبنای انواع تفکر مراقبتی، منتقدانه و خلاقانه است و لازمه آن، قرار گرفتن یادگیرنده در فضای اجتماع پژوهشی مبتنی بر گفت‌وگو است؛ این فضایی است که مسیری را برای تعقل و پژوهش می‌گشاید که فراتر از آن چیزی است که در یک برنامه درسی به‌اصطلاح استاندارد، تدارک دیده شده است. از این نظر در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، باید این معنا را دنبال کنیم که به دانش‌آموزان یاری دهیم تا در جست‌وجوی حقیقت باشند و این ممکن نمی‌شود مگر زمانی که کودک، اندیشیدن (به معنای عام) و اندیشیدن برای خود (به معنای خاص) را بیاموزد. با توجه به این هدف، فرآیند فلسفی‌ای مشابه پرسش‌های سقراطی مطرح می‌گردد که افراد را تشویق می‌کند، پرسش‌های مدنظر خود را طرح کنند و در فضایی پرسش‌گرانه توانایی خود را درباره 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 مربی، آماده کردن دانش برای بلعیده شدن توسط مخاطبان

نیست؛ بلکه تدارک شیوه‌ای از تفکر مجرب برای مخاطبان متفکر کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس است. رویکردی که در آن ویژگی‌هایی همچون طرح سؤال‌های باز پاسخ و تفکر برانگیز، بحث در مورد سؤال‌ها، هدایت و مدل‌سازی توسط مربی برای مخاطبان، حالت میزگرد داشتن کلاس و تشویق بیشتر مخاطبان به صحبت کردن، تشویق شناخت و ارزیابی توسط مربی به‌ویژه برای سؤال‌هایی که پیچیده و دشوار هستند و تشویق کودکان به دفاع از نظرات و ایده‌های خود دیده می‌شود. نکته‌ی دیگر توجه به این مهم است که محتوای مشخصی را نمی‌توان برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان معرفی کرد؛ بلکه معلمان باید با توجه به موقعیت اجتماعی کودکان و شرایط اجتماعی-فرهنگی جامعه و بافتاری که کودکان از آن برآمده‌اند، محتوا را انتخاب کنند. البته در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد که علاوه بر تلاش برای دستیابی به توانمندی نقد و تحلیل تولیدات رسانه‌ای داخلی با توجه به ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی، بخشی از برنامه‌های سواد رسانه‌ای بر شناخت و ارزیابی اهداف و محتوای رسانه‌ای فرامرزی همچون شبکه‌های تلویزیونی ماهواره‌ای، اینترنت، تلگرام و... اختصاص یابد. در خصوص این موضوع، می‌توان چنین استنباط کرد که هر محتوای چالش‌انگیزی که قابلیت پژوهش داشته باشد، می‌تواند به‌عنوان محتوای سواد رسانه‌ای انتخاب شود؛ به‌عبارت‌دیگر ابزارهایی که در آموزش سواد رسانه‌ای به‌منظور تقویت انواع تفکر به کار گرفته می‌شود، عبارت است از هر چیزی که قابلیت طرح شدن در یک حلقه کندوکاو کلاسی را داشته باشد؛ هر چیزی که در ذات خود چالش‌برانگیز و نقطه‌ای برای انگیزش مشترک (همچون داستان، عکس، نمایش، نقاشی و یا بازی برای کودکان) باشد. از این نظر برای شروع یک بحث در زمینه سواد رسانه‌ای و تحریک تفکر کودکان، از یک قطعه شعر، مطلب یک روزنامه، یک فیلم و حتی رویدادهای معمول روزانه هم می‌توان کمک گرفت. در خصوص روش ارزشیابی در آموزش سواد رسانه‌ای نیز می‌توان گفت بر اساس الگوی تفکر خودآگاهانه صورت گیرد. 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 و دیگران از یادگیری در استفاده، فهم، تحلیل، ترکیب، ارزیابی، طراحی، تولید،

مشارکت و انتشار رسانه‌های مختلف و یا به عبارت بهتر، رشد مؤلفه‌های انواع تفکر پردازنده؛ در این صورت، دانش‌آموزان درباره عادات شخصی خود در مواجهه با رسانه و دلبستگی‌های خویش، تفکر (مراقبتی، انتقادی و خلاقانه) و در گفتگو با سایرین درباره آن بازنمایشی می‌کنند؛ بدین ترتیب که دقایق، علایق و سلاقی رسانه‌ای خود را با فهم از رسانه به‌عنوان نهادی که در شئون مختلف زندگی تأثیرگذار است، توضیح می‌دهند و با ترکیب تجارب رسانه‌ای با دانش رسانه‌ای، ضمن تغییر اساسی در نوع نگرش به رسانه‌ها، آن‌ها را متوجه این موضوع می‌سازد که احساسات و انرژی خود را به چه چیزی اختصاص دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج پژوهش حاضر باید گفت علی‌رغم پژوهش‌های مختلف انجام شده در این زمینه، هیچ‌یک نتوانسته‌اند به‌صورت منسجم مؤلفه‌ها، ضرورت‌ها و عناصر برنامه درسی سواد رسانه‌ای را در دوره ابتدایی شرح دهند؛ از این روی در پژوهش حاضر سعی شد تا با روش سنتز پژوهی، نظریه‌ها و الگوهای مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، گردآوری و در یک قالب واحد ارائه گردد و با شناسایی سه مؤلفه تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه، تعریفی جامع از آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی را داشته باشد تا به برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران این حوزه کمک نماید تا بتوانند با دیدگاهی اصولی‌تر نسبت به آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی صحنه‌گذارند. دیدگاهی که در آن علاوه بر تأکید بر دلایلی چون دانش و تجربه کم کودکان، مواجهه روزافزون این گروه سنی با رسانه‌ها و مقرون‌به‌صرفه بودن آموزش آن‌ها با توجه به طول مدت بازده سرمایه‌گذاری آموزشی، بر تناسب سنی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با امکان آموزش و یادگیری مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای، به‌عنوان الزامی غیرقابل اجتناب صحنه گذاشته می‌شود. دیدگاهی که بر برنامه درسی کندوکاو محور در چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی تأکید دارد که در آن، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر به‌جای تعامل دانش‌آموز-معلم موردحمایت است و یادگیری ناشی از چگونگی ایجاد معنا از تجارب شخصی است. دیدگاهی که در آن درس از پاسخ‌های دانش‌آموزان ساخته می‌شود؛ نه از ساختارهای منطقی از پیش تعیین‌شده و هر دانش‌آموز، پیام‌های رسانه‌ای را بر اساس باورهای پیشین، ساختارهای ذهنی و تجارب خویش تفسیر

می‌کند. با توجه به شناسایی مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، یافته‌های مربوط به این موضوع در پژوهش حاضر با برخی از پژوهش‌های قبلی از جمله چن و همکاران (Chen et al., 2018) و مظفری و راضی (Mozaffari & Razi, 2017) همخوانی بالایی دارد. یافته‌های پژوهش‌های دیگر مانند خانیکی و همکاران (Khaniki et al., 2016)، شجاعی و همکاران (Shojaee et al., 2017)، صلواتیان و همکاران (Salavatian et al., 2017)، دهقانان و نجفی (Dehghanian & Najafi Rastaghi, 2018)، هدایتی و کوشا (Hedayati & Kosha, 2017) و نصیری و مکاران (Nasiri et al., 2018) نیز نشان می‌دهند که در تعریف سواد رسانه‌ای، بیشتر بر یک و یا دو مؤلفه از سه مؤلفه شناسایی شده در این پژوهش، متمرکز شده‌اند و عموماً در تعریف خود به‌مواجهه انتقادی با رسانه‌ها بر مبنای نظریه سواد رسانه‌ای تامل تأکید داشته‌اند. همچنین یافته‌های مربوط به الزامات آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، علاوه بر پژوهش‌های متعددی که به تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی حیات انسانی اشاره داشته‌اند، در برخی از پژوهش‌ها مانند خانیکی و همکاران (Khaniki et al., 2016)، شجاعی و همکاران (Shojaee et al., 2017) و رحیمی و همکاران (Rahimi et al., 2016) مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش خانیکی همکاران (Khaniki et al., 2016) در این موضوع بر اقتضانات گریزناپذیر عصر اطلاعات و ارتباطات؛ چون نیازمندی افراد به اطلاعات و وفور اطلاعات طبقه‌بندی و تصفیه نشده، نقش پررنگ رسانه‌ها در تولید و بازتولید روابط اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد. تأثیرپذیری بیشتر کودکان و نوجوانان از رسانه‌ها به دلیل رشد شناختی ناقص‌تر و تجارب کمتر نیز موضوعی است که در پژوهش شجاعی و همکاران (Shojaee et al., 2017) به‌عنوان ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان بر آن تأکید شده است. همین‌طور در پژوهش رحیمی و همکاران (Rahimi et al., 2016) ضمن اشاره بر تأثیر منفی فرهنگ رسانه‌ها بر فرهنگ و سلامت کودکان از یک سو و کنترل‌پذیری محدود، محدودیت گریزی و گریزناپذیری استفاده از رسانه‌های نوین در دانش‌آموزان ابتدایی، بر تناسب ویژگی‌های سنی این دوره با تفکر خودآگاهانه مبتنی بر انواع تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاقانه تأکید شده است. یافته‌های بخش سوم پژوهش نیز که بر بهره‌گیری از رویکرد آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، اشاره داشت با پژوهش‌های اجاق (Ojagh, 2019)، نوتلی و دزونی (Notley &

Shojaee et al., 2017)، صلواتیان و همکاران (Salavatian et al., 2017) و هدایتی و کوشا (Hedayati & Kosha, 2017)، خانیکی و همکاران (Khaniki et al., 2016)، رحیمی و همکاران (Rahimi et al., 2016)، سکاراسیه و همکاران (Sekarasih, et al., 2016)، تقی‌زاده و کیا (Taghizadeh & Kia, 2014) و چنگ و زو (Cheung & Xu, 2014) همخوانی و تطابق دارد همخوانی و تطابقی که یک برنامه درسی غیرخطی را پیشنهاد می‌دهد که با ویژگی‌هایی چون خود اصلاحگری، به‌کارگیری تفکر و جستجوی معنا و برقراری رابطه سالم فکری از طریق گفتگو و مباحثه با دیگران در حلقه‌های کندوکاو در پی پرورش انواع تفکر مراقبتی و همدلانه؛ تفکر انتقادی؛ تفکر خلاق در کودکان جهت دسترسی، شناخت، نقد و خلق بهتر پیام‌های رسانه‌ای است. به‌طور کلی می‌توان گفت؛ آموزش و پرورش برای تربیت دانش‌آموزانی که بتوانند بحران‌ها و آسیب‌های گوناگون رسانه‌ها را به سلامت بگذارند و حتی خود، فرصت‌های جدیدی جهت معرفی ارزش‌ها و باورهای راستین از طریق رسانه‌های نوین ایجاد کنند، نیازمند آموزش سطوح مصرف‌کارکردی، تولید-مصرف کارکردی، مصرف انتقادی و تولید-مصرف انتقادی در الگوی سواد رسانه‌ای چن و همکاران (Chen et al., 2018) است. این ضرورت با وجود برخی از نقایصی که به‌حق نیز مطرح شده، در دوره دوم متوسطه نظام آموزشی ما درک شده و برنامه درسی موردنیاز آن تدوین و در کلیه رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای و کار و دانش در حال حاضر اجرا می‌شود؛ لیکن در دوره ابتدایی با وجود الزامات درک شده در این پژوهش، هنوز تدبیری برای طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی آن اندیشیده نشده است؛ از این روی پژوهش حاضر یک مبنای کیفی و نظری روشن و قابل‌اتکاء جهت تبیین و بررسی و اجرای آن فراهم آورد که می‌تواند مورد استفاده پژوهشگران و کارشناسان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، تألیف کتب درسی و نظایر آن قرار گیرد. بر همین اساس، پیشنهاد می‌گردد میزان توجه بر مؤلفه‌های شناسایی شده آموزش سواد رسانه‌ای در محتوای مواد درسی دوره ابتدایی، مورد بررسی قرار گیرد. هم‌چنین با توجه به نتیجه این پژوهش، مبنی بر بهره‌گیری از رویکرد آموزش فلسفه به کودکان، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، تأثیر این رویکرد بر ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان دختر و پسر در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Bichranlou, A. (2012). Development of Media Literacy as the Most Important Audience-Oriented Strategy in Media and Cultural Organizations in Iran. *Rasaneh*, 23(1), 93-108. (in Persian).
- Burn, A & Durran, J. (2007). Media Literacy in Schools, Practice, Production and Progression. *London: Paul Chapman Publishing*.
- Chen, D. T., Lin, T. B., Li, J. Y., & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: *Implications to policy and pedagogy. Computers & Education*. 124, 1-13.
- Chen, D.T., Wu, J. & Wang, Y. M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*.9(2) .84-88.
- Cheung, C. K., & Xu, W. (2014). Promoting media literacy education in China: A case study of a primary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(2), 215-217.
- Dehghanian, H., & Najafi Rastaghi, H. (2018). Media Literacy Policy Making Based on a Futuristic Approach Using the Scenario Planning Method. *Communication Research*, 24(92), 9-25. (in Persian).
- Eristi, B. & Erdem, C. (2017). Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary. Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- European Commission. (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, Final Report, *Danish: Technolgical Institute*.
- Hallaq, T. (2016). Evaluating Online Media Literarcy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literarcy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62-84.
- Hedayati, M. (2017). A Healthy Climbing: The Critical Care Approach. *Critical Studies in Text & Programs Of Human Science*, 17(7), 235-252. (in Persian).
- Hedayati, M., & Kosha, M. (2017). Participation in the Community of Inquiry And its effect on the Critical thinking skills of students in Media literacy (Animation). *Interdisciplinary Studies in Media and Culture*, 7(13), 181-199. (in Persian).
- Hobbs, R (2010), Digital and media literacy: A plan of action, Washington, DC: *The Aspen Institute*.
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In *Cognitive development in digital contexts. Academic Press*.
- Hoge, E., Bickham, D., & Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), 76-80.
- Khaniki, H., Shah-Hosseini, V., & Noori-rad, F. (2016). Explaining Education Model of "Media Literacy" in Education System. *Rasaneh*, 27(1), 5-21. (in Persian).
- Kiyarsi, S. (2017). A study of the effect of implementing philosophy for children program (P4C) on awareness of media violence and stereotypes in popular media of children. *Journal of Educational Scinces*, 23(2), 153-176.
- Lee, L., Chen, D. T., Li, J. Y., & Lin, T. B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93.

- Lin, T.-B., Li, J. Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 160–170.
- Lin, T. B., Mokhtar, I. A., & Wang, L. Y. (2015). The construct of media and information literacy in Singapore education system: global trends and local policies, *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 423-437.
- Lipman, M (2003), *Thinking in education*, Cambridge and New York: *Cambridge University Press*.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39, 283–303.
- Moazen, K., & Mofidnejad, M. (2017). An Introduction to the Islamic Model of Media Literacy, Shaghayegh Mohajeri, Sh., & Babaei, R. (editors), *Proceedings of the National Conference on Media Literacy and Social Responsibility* (pp. 702-688). Tehran: Poshtiban Publications. (in Persian).
- Mozaffari, A., & Razi, M. (2017). The Place of Media Literacy in Media Jurisprudence", Mohajeri, Sh., & Babaei, R. (editors), *Proceedings of the National Conference on Media Literacy and Social Responsibility* (pp. 686-678). Tehran: Poshtiban Publications. (in Persian).
- Nasiri, B., & Bakhtiari, A. (2019). Review of the book "Media Thinking and Knowledge (*Theoretical, Techno- Professional and Work-Science Branches*) Grade 10 of Intermediary Level- 2016. *Rasaneh*, 30(2), 27-42. (in Persian).
- Nasiri, B., Bakhtiari, A., & Hosseini, H. (2018). Media literacy training for sixth grade students with a critical thinking approach. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 819-837. (in Persian).
- Notley, T., & Dezuanni, M. (2019). Advancing children's news media literacy: learning from the practices and experiences of young Australians. *Media, Culture & Society*, 41(5), 689-707.
- Ojagh, S.Z. (2019). Media Education for Children: True Content for School Children. *Journal of Cultural Studies Communication*, 14(53), 221-247. (in Persian).
- Pereira, S., & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, 34(1), 20-37.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435.
- Rahimi, R., Soltanifar, M., Azizabadi Farahani, F., Zamani Moghaddam, A., & Nasiri, B. (2016). Comparing Experts' and Executives' Points of views about the Essentials of Media Literacy Education for Elementary Students: A Cultural Approach. *Journal of Cultural Management*, 10(3), 31-49. (in Persian).
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W., & Konig, R. P. (2008). Mapping media literacy key concepts and future directions. *Annals of the International Communication Association*, 32(1), 313-353.
- Salavatian, S., Hosseini, S.B., & Motazedi, S. (2017). Proposing a Model for Teaching Media Literacy to Teenagers. *Two Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 5 (10), 50-75. (in Persian).
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: *Springer publishing company*.

- Sekarasih, L., Walsh McDermott, K., O'Malley, D., Olson, C., & Scharrer, E. (2016). To guide or to be the sage: Children's responses to varying facilitator prompts following a media literacy education curriculum in the United States. *Journal of Children and Media*, 10(3), 369-384.
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam. *Journal of Philosophi in School*, 1(1), 15-21.
- Shojaee, S., Dehdari, T., Douran, B., Noori, K., Shojaee, M. (2017). Impact of media literacy education on aggression and attitudes towards violence in adolescents' users of violent computer games in qom. *New Media Studies*, 2(8), 173-201. (in Persian).
- Taghizadeh, A., & Kia, A. (2014). Needs Assessment of Media Literacy Education in Schools. *Culture-Communication Studies*, 15(26), 79-104. (in Persian).
- Taslimi, M., Kalateh Aghamohammadi, A. (2015). Redesigning the Mechanism of Media Policy-Making Influenced by Promoting Media Literacy Approach (Case Study: Islamic Republic of Iran Broadcasting). *Journal of Iranian Cultural Research*, 8(2), 1-28. (in Persian).
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 180-205.
- Tsontanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá-Gregori, E. (2020). Convergence among imagination, social-emotional learning and media literacy: an integrative literature review. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Yin, G., & Zhou, A. (2015). New media literacy education for children in the context of participatory culture: Deficiency and construction. *Cross-Cultural Communication*, 11(2), 26-30.
- Zhang, H., & Zhu, C. (2016). A study of digital media literacy of the 5th and 6th grade primary students in Beijing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 579-592.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.