

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

جزوه کارگاه تربیت رسانه ای

آذرماه 1399

دانشگاه بوعلی سینا

فهرست مطالب

- رسانه چیست
- انواع رسانه ها
- نقش و کارکرد رسانه ها
- نظریه های رسانه ها
- سواد رسانه ای
- اصول سواد رسانه ای
- شیوه ها و تکنیک های تربیت و سواد رسانه ای
- آموزش تفکر انتقادی
- سینما، سریال و انیمیشن
- مروری بر ذائقه سازی برای مخاطبان)
- تبلیغات
- بررسی متداول ترین فنون اقناع در تبلیغات و رمز گشایی تکنیک های تبلیغاتی
- انتشار محتوا و خبر در رسانه های سایبری
- فضای سایبری، مزایا و معایب آن، شبکه های اجتماعی و تکنیک های نشر محتوا در این فضا
- بازی های رایانه ای
- نظام رده بندی بازی های رایانه ای
- بررسی بازی هایی با محوریت شکل گیری هویت در کودک و نوجوان (اسطوره، قهرمان و ضد قهرمان)
- ارتقای مهارت عملی تکنیک های تربیت و سواد رسانه ای

رسانه چیست؟

رسانه‌ها، در فرهنگ‌ها و منابع مختلف فارسی و انگلیسی تعاریف مختلفی دارند که به چند نمونه از آنها در اینجا اشاره می‌شود:

رسانه در لغت اسم آلت از مصدر «رسانیدن» و به معنای وسیله رسانیدن است؛ در اصطلاح علوم ارتباطات اجتماعی مقصود از «رسانه» وسیله‌ی رسانیدن پیام از پیام دهنده به پیام گیرنده است. رسانه‌ها وسایل فیزیکی یا مکانیکی تبدیل پیام به علائم و انتقال آنها از مجراهای ارتباطی هستند (اولسون و دیگران، 1377). در فرهنگ «عمید» مقابل کلمه‌ی «رسانه» آمده است: هر وسیله که مطالب یا خبری را به اطلاع مردم برساند، مانند رادیو، تلویزیون و روزنامه (مولوی و قاعدی فرد، 1391: 21). در فرهنگ «اندیشه نو»: رسانه به عنوان اصطلاحی کلی برای اشاره به سیستم‌ها یا دستگاه‌های انتقال اطلاعات یا سرگرمی به کاربرده می‌شود مانند: روزنامه، رادیو، تلویزیون، فیلم، کتاب، نوار و غیره. در فرهنگ بزرگ «سخن» رسانه به وسیله‌ای که اخبار و اطلاعات را به مردم می‌رساند تعریف شده است. مانند رادیو، تلویزیون، روزنامه، مجله و شبکه‌های کامپیوتری. در تعریف لغوی «رسانه» چنین آمده است: وسیله‌ای که اخبار و اطلاعات را به مردم می‌رساند. مانند رادیو، تلویزیون، روزنامه، مجله و شبکه‌های کامپیوتری (حسن انوری، 1381: 3615). در «دانشنامه علوم اجتماعی»، رسانه (رسانه جمعی)، بدین‌گونه تعریف شده است: رسانه‌های گروهی یک نهاد اجتماعی را تشکیل می‌دهند که به تولید و توزیع دانش در حیطه‌ای فراتر از کلمات می‌پردازد و دارای مشخصه‌های برجسته و بارزی چون استفاده نسبی از فن‌آوری پیشرفته در تولید و پخش پیام‌ها هستند (مک کوایل، 1382: 108). نظام‌مندی و قواعد اجتماعی موجود در این نهاد و سمت و سوی پیام‌ها، مخاطبین گسترده‌ای را در بر می‌گیرد که برای فرستنده پیام مشخص نیست. در مجموع می‌توان گفت «واژه رسانه به گردآوری انواع مختلفی از تکنولوژی‌های دیداری و شنیداری با هدف ارتباط بر می‌گردد (حبیبی، 1392: 2). برخی دیگر با توجه به نقش ارتباطی رسانه، برای آن تعاریفی ارائه کرده‌اند. به نظر آنان رسانه‌ها مهم‌ترین وسایل ارتباطی در جوامع بشری به شمار می‌آیند و سبب جهانی شدن و اهمیت فوق‌العاده آن همین بعد ارتباطی است. در فرهنگ الفبای قیاسی رسانه‌ها به عنوان مجموع ابزارها و روش‌ها برای برقراری ارتباط اجتماعی تعریف شده است (شیری، 1371: 502).

مفهوم رسانه گاهی به‌عنوان مواد فیزیکی یا تکنولوژی فراهم آورنده امکان ارتباط در نظر گرفته شده‌اند. مثل دستگاه ضبط صوت یا چاپ، برگه کاغذ و یا حتی مولکول‌های هوا. در این بعد مفهومی، رسانه‌ها عمدتاً نمودهایی از «توسعه تکنولوژیکی در نظر گرفته می‌شوند که مجراها، محدوده‌ها و یا سرعت ارتباطات را گسترش می‌دهند» (فیسک، 2006: 176). بعد دیگر مفهوم رسانه، مربوط به سنخ‌شناسی انواع داده‌هایی است که در یک فرایند ارتباطی از طریق رسانه‌ها انتقال می‌یابد. تصویر، صوت و حروف نوشتاری از جمله انواع «کیفیت‌های ارتباطی» محسوب

می‌شوند. «کیفیت ارتباطی» در فناوری‌های رسانه‌ای مدرن، در کار تغییر و تبدلات ژانرها دخالت دارند. سومین بعد از مفهوم رسانه، رسانه‌ها را به‌عنوان نهادی در کنار سایر نهادهای اجتماعی مؤثر در تغییرات مدنی قرار می‌دهد (نظیر خانواده، آموزش و پرورش، بازار و...) و تأثیرات کلان ارتباطات رسانه‌ای را مدنظر دارد. در این معنا عملکرد رسانه، محصول مناسبات نیروهای کلان اجتماعی است و هم‌زمان، جامعه و خصیصه‌های خرد و کلان آن نیز تحت تأثیر عملکرد رسانه‌های جمعی صورت‌بندی می‌شود (طاهری و حسینی، ۱۳۹۶: ۲۲۸ و ۲۲۹).

مارشال مک لوهان کانادایی یکی از صاحب‌نظران مطرح ارتباطات معتقد است، رسانه‌ها مهم‌ترین عنصر تجلی ارتباطات انسانی هستند، و در تعریفی جامعه از رسانه چنین می‌گوید: «رسانه، همان پیام است»؛ در هرگونه تعریفی که از رسانه‌ها وجود دارد یا خود فرهنگ هستند و یا انتقال فرهنگ را بر عهده دارند. به قول مک لوهان: «رسانه‌ها شیوه فعالیت و روابط انسان‌ها را شکل می‌دهند و درجات آن را تعیین می‌کنند» (به نقل از خطیبی، 1388: 26). از دید مک لوهان (به نقل از محسنیان راد، 1382)، یک رسانه می‌تواند سبک روابط انسانی را شکل دهد و معیارهای عملکردهای موجود در این رابطه را مشخص کند. تمام رسانه‌ها بنا بر ویژگی برخورداری از مخاطبان انبوه و امکان گسترش شبکه‌ی ارتباطی، استعداد جهانی شدن دارند. در فراروی بشر چهار کهکشان وجود دارد که بر اساس ویژگی رسانه‌ها قابل تقسیم بندی است: این چهار کهکشان را؛ کهکشان شفاهی (ارتباط و رسانه‌های شفاهی)، کهکشان گوتنبرگ (ارتباط کتبی)، کهکشان رسانه‌های کابلی (صوتی و تصویری)، و کهکشان ارتباطات دیجیتالی و تلویزیون ماهواره‌ای معرفی می‌کنند. رسانه، رساندن آگاهی، اطلاعات، علم و دانش، حوادث و رویدادها بر اساس ذوق و سلیقه برای پیشبرد اطلاعات و گذراندن اوقات فراغت و نیز برای سرگرمی افراد است.

طبقه بندی رسانه ها

همه رسانه‌ها اعم از روزنامه‌ها، نشریات دیجیتالی، سایت‌ها، رادیو، تلویزیون، ماهواره‌ها و ... به

۳ دسته زیر تقسیم می‌شود:

۱- عمومی: مثل روزنامه‌ها و نشریات، رادیو و تلویزیون

۲- تخصصی: مثل روزنامه‌های ورزشی، نشریات خاص و ...

۳- شخصی: مانند تلفن‌های همراه مجهز به امکانات پیشرفته اطلاع‌رسانی و دریافت اطلاعات رسانه باید انتخاب شود ولی کتاب، رسانه‌ای بسیار مفید و در دسترس است که تأمین‌کننده علم و دانش و اعتبار و حیثیت است. در برخی ممالک کتاب‌های علمی، به زبانهای بیگانه از کم‌استفاده‌ترین کتابها است، به خصوص این‌که حتی بسیاری از تحصیل‌کرده‌ها هم تنها کتابهای درسی را می‌خوانند در میان ۲۰۵ کشور جهان، ایران به لحاظ میزان مطالعات دارای رتبه ۱۶۱ است که البته جای تأسف فرولان دارد.

علت کم استفاده کردن از کتاب را باید در عوامل زیر جست‌وجو کرد:

رسانه‌های شنیداری و دیداری و مکتوب غیر از کتاب بسیار زیاد است. انسانها حوصله خواندن کتاب را به جز به وقت ضرورت و شرایط اضطراری ندارند. هم‌چنین وجود رسانه‌های غیرمجاز و غیرمفید مانند: ماهواره، انواع CD و سرگرمی‌هایی همچون: SMS و تبلت و ... جای کتاب را گرفته است. شگفتا که این وسایل، اطلاعات عمقی و علم و دانش به ما ارایه نمی‌دهند و گاه چه بسیار مضر است.

نقش و کارکرد رسانه ها

جامعه پذیر کردن (به جامعه و مردم نظم می بخشد)
سرگرمی (تفریحات سالم و در برخی جوامع تفریحات غیرسالم)
نظارت بر آنچه که توسط دولت‌ها انجام می‌شود یا در جامعه اتفاق می‌افتد.
تفسیر حوادث و رویدادها
پیوند اعضا جامعه با هم

از سوی دیگر صاحب‌نظران عقیده دارند که:

رسانه‌ها، رکنی از ارکان دموکراسی به شمار می‌رود.
رسانه‌ها، می‌توانند تأثیرات بسیار مثبت، منفی، بسیار منفی و حتی مخرب داشته باشد.
وسایل ارتباط جمعی، آنهایی است که تعداد قابل توجه و گاه آبوهی (مثل رادیو) از مردم را تحت پوشش خود قرار می‌دهد و سعی‌شان بر آن است که پیام، اخبار و اطلاعات را خیلی سریع منتشر سازند.
رسانه‌های ارتباط جمعی، نقش‌های مختلف دارد. از جمله می‌توان به آموزش، خبررسانی، تفریح و سرگرمی، همگن‌سازی، احساس تعلق اجتماعی و تبلیغ اشاره داشت.
رسانه‌ها بدون شک در تغییرات فرهنگی نقش مهمی را ایفا می‌کند. بدین ترتیب که با تأثیر بر افکار عمومی و طیف بسیار وسیعی از مردم، می‌تواند موانع زمانی و مکانی را برطرف کرده و امواج خود را به دورترین نقاط کشور یا جهان بفرستد. جریان‌های فکری را تغییر دهند، آنها را تغییر جهت دهند و بر تغییرات فرهنگی مؤثر باشند.
رسانه‌های ارتباط جمعی، امروزه توانایی دارند که در تکثیر، توزیع و ذخیره‌سازی اطلاعات سهم عمده‌ای داشته باشند و از نظر روانی / اجتماعی، تأثیر عمیقی بر مخاطب خود بگذارد.
پیامی که از سوی رسانه‌های ارتباط جمعی منتقل می‌شود از اعتبار بیشتری برخوردار است، لذا رسانه‌های ارتباط جمعی تا از چیزی مطمئن نشود، نباید آن را اعلام کند.

سواد رسانه ای

جامعه امروز مملو از پیام‌های رسانه‌ای است. افراد در هیچ لحظه و مکانی از انواع پیام‌های رسانه‌ای در امان نیستند. در "دهکده جهانی" امروز، هر فرد به راحتی می‌تواند با تلقن همراه یا رایانه شخصی خود در زمانی کوتاه به اطلاعات روزآمد و جهانی در زمینه‌های گوناگون دانش بشری دست یابد. البته باید توجه داشت که امروزه مسئله اصلی، دسترسی به اطلاعات نیست؛ پردازش و درک تمامی پیام‌های رسانه‌ای روزانه (اعم از برنامه‌های رادیو، تلویزیون، صفحات روزنامه، نامه‌های الکترونیکی، پیامک‌های تلقن همراه، بیلبوردهای تبلیغاتی خیابان‌ها، آگهی‌های مترو و ...) و میزان زمانی کافی برای آن، انتخاب محتوای رسانه‌ای متناسب با ارزش‌های فرهنگی، سن و ویژگی‌های شناختی خصوصاً برای کودکان و ... همه و همه از پیچیدگی‌های دنیای رسانه‌ای امروز است. بمباران اطلاعاتی و هجوم سیل‌آسای پیام‌های رسانه‌ای خطری است که متأسفانه در جامعه ما به‌طور جدی و عملیاتی به آن پرداخته نمی‌شود.

بمباران اطلاعات طبقه بندی نشده و آمیخته با موارد غیر سودمند و مخرب، قرار گرفتن پیام‌های ایدئولوژیک در بطن متون رسانه ای جهت اشاعه افکار و ارزشهای خاص، دستکاری اذهان مردم با تفاسیر کذب و مغرضانه، هدف قرار دادن و جایگزین کردن آدابوسوم، هنجارها و ارزشهای مذهبی و فرهنگی جوامع با عقاید و آداب جعلی و ... در کنار موارد مفیدی چون بالا بردن سطح دانش و آگاهی از جهان پیرامون، فراهم آوردن دیدگاه‌های گوناگون در خصوص یک موضوع همه و همه از حقایق انکارناپذیر و درهم آمیخته رسانه ها میباشند که اکثریت قریب به اتفاق دولتها، با استفاده از ابزارهای نظارتی متفاوت به دنبال مدیریت و کنترل آثار سوء آنها هستند. یکی از مظاهر واپسماندگی یا تأخر فرهنگی در ایران در مورد رسانه پر کاربرد کودکان و نوجوانان از جمله گیم ها و انیمیشن ها، اینترنت و غیره است. جوانان و نوجوانان از جمله مصرف کنندگان اصلی رسانه های جدید در ایران هستند که متأسفانه آموزشهای لازم برای آنها در نظر گرفته نشده است. از آسیبهای ناشی از عدم برنامه ریزی در این زمینه میتوان به مواردی همچون:

-افزایش رفتارهای خشونت آمیز ؛

- ایجاد اختلال در فرایند جامعه پذیری کودکان ؛

-و کم رنگ شدن ارزش های فرهنگ بومی اشاره نمود.

بنابراین با توجه به گسترش سلطه رسانه ها بر حیات اجتماعی و فرهنگی کودکان؛ -تأثیر رسانه ها بر شکل گیری و تغییر نگرش، اندیشه و رفتار کودکان؛ -توانایی رسانه ها برای خلق مدل های ارزشی و رفتاری پر قدرت؛ - گسترش تأثیرات منفی رسانه ای بر کودکان این سؤال مطرح میشود که چگونه می توان از آنها در برابر این هجومی پیامهای رسانه ای که البته از کمیت و کیفیت بالایی برخوردارند، محافظت نمود. به نظر میرسد پرورش مهارتهای سواد رسانه ای کودکان راه حلی مناسب برای رویارویی با چنین چالشهایی باشد. ازاینرو امروزه و در دهه های اخیر، سواد رسانه ای موردتوجه جدی سازمانهای بین المللی و ارتباطی و نیز محافل علمی و دانشگاهی بسیاری از کشورها قرار گرفته است. خصوصاً آموزش سواد رسانه ای در سالهای کودکی و دوره های تحصیلی پیش از ورود به دانشگاه، به عنوان دروس اجباری و یا اختیاری، در برنامه های آموزشی بسیاری از مدارس دنیا گنجانیده شده است.

این که «سواد رسانه ای چیست»، سؤالی است که پاسخ آن می تواند نقطه آغاز «آموزش سواد رسانه ای» باشد و همچنین نقطه آغاز این پژوهش، که می خواهد چگونگی آموزش در دو وبسایت سواد رسانه ای را بررسی کند. به همین دلیل لازم است ابتدا چیستی سواد رسانه ای بررسی شود. به این منظور چند دیدگاه مختلف درباره این موضوع، از میان دیدگاههای متنوع و متعدد انتخاب شده و در ادامه می آید:

• الیزابت تامن^۱ می گوید: «سواد رسانه ای، فیلتری داوری کننده است؛ جهان متراکم از پیام، از لایه های فیلتر سواد رسانه ای عبور می کند تا شکل مواجهه با پیام معنادار شود. بر اساس تعریف تامن، لایه اول مربوط به اهمیت برنامه ریزی شخصی در نحوه استفاده از رسانه هاست؛ در لایه دوم مخاطب به جنبه های نامحسوس تر رسانه ای توجه می کند و به پرسشها و موضوعات عمیقی می پردازد، مانند این که پیامهای رسانه ای را چه کسی می سازد؟ چه هدفی با فرستادن پیام دنبال می شود؟ چه کسی از ارسال پیام سود می برد، چه کسی ضرر؟ و...؛ لایه سوم مربوط به مهارتهای لازم برای تماشای انتقادی رسانه هاست. با این مهارتها، مخاطب به تجزیه و تحلیل و پرسش درباره چارچوب ساخت پیام و جنبه های جاافتاده در آن می پردازد» (طلوعی، ۱۳۹۱: ۷۹). تامن

(۱۹۹۵) همچنین سواد رسانه‌ای را شم و استعدادی می‌داند که انگیزه‌ها، ارزش‌ها، مالکیت و ثروتی که بر روی محتوای رسانه‌ها اثر می‌گذارد را تشخیص دهد.

• دیوید باکینگهام^۱ که به‌جای اصطلاح سواد رسانه‌ای، «آموزش رسانه»^۲ را مناسب می‌داند، آن را این‌چنین تعریف می‌کند: فرایند تعلیم، آموزش و فراگیری درباره رسانه‌هاست. سواد رسانه‌ای برآیند و حاصل دانش و مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان به آن نیازمندند. سواد رسانه‌ای ضرورتاً شامل خواندن (تفسیر) و نوشتن (تولید یا خلق کردن) رسانه‌هاست (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۳۱).

• دبلیو جیمز پاتر^۳ نیز در تعریف سواد رسانه‌ای می‌گوید: سواد رسانه‌ای مفهوم ساده‌ای نیست که تنها از یک مهارت برخاسته شده باشد و به‌واسطه سن و تجربه به‌گونه‌ای یکنواخت شکل‌گرفته باشد. بلکه مفهوم سواد رسانه‌ای باید آمیخته‌ای از "مهارت‌ها" و "دانشی" باشد که در سطح گسترده‌ای در بین مردم رایج است؛ سواد رسانه‌ای مسئله مهمی است و از ما می‌خواهد تا کاری کنیم (پاتر، ۱۳۹۲: ۵۹).

• مرکز سواد رسانه‌ای آمریکا، سواد رسانه‌ای را داشتن تبحر در چهار مهارت دسترسی^۴ (توانایی دسترسی به اطلاعات صحیح در زمانی که به آن‌ها نیاز داریم)، تحلیل^۵ (توانایی تحلیل آنچه که یافته‌ایم؛ در واقع مهارت رمزگشایی پیام‌های رسانه‌ای با یک دید منتقدانه است)، ارزیابی^۶ (یا ارزشیابی) (خلاصه و یکپارچه کردن آنچه به‌عنوان نتیجه به دست آورده‌ایم؛ در این مرحله میزان ارزشمندی پیامی که با دید انتقادی رمزگشایی شده بررسی می‌شود) و خلق کردن^۷ (توانایی ارتباط برقرار کردن به شکل واضح) با اندیشه و تفکری دیگر؛ این مهارت شامل توانایی به‌کارگیری فنی

رسانه برای رساندن پیام مخاطب به جامعه موردنظرش است) می‌داند. (طلوعی، ۱۳۹۱: ۱۳۲).

• مهدی محسنیان راد در تعریفش از سواد رسانه‌ای دو توانایی دسترسی و درک را مورد توجه قرار می‌دهد و می‌گوید: سواد رسانه‌ای سواد است که در حالت انبوه شدن پیام‌ها در سپهر ارتباطی مخاطب قرار می‌گیرد؛ این که مخاطب چگونه به آسانی پیام‌های مورد نیاز خود را پیدا کند، به عبارتی توانایی تشخیص پیام‌هاست و این که مخاطب بداند رسانه‌های موردنظر، کدام پیام را باهدف خبررسانی متشرمی‌کنند یا قصد پروپاگاندا دارند (محسنیان راد، ۱۳۸۴).

• یونس شکر خواه نیز در تعریف کوتاهی، سواد رسانه‌ای را یک نوع درک مبتنی بر مهارت می‌داند که بر اساس آن می‌توان انواع رسانه‌ها و انواع تولیدات آن‌ها را شناخت و از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد (شکر خواه، ۱۳۸۵: ۲۹).

پنج تعریف بالا از سواد رسانه‌ای، از میان دیدگاه‌های متنوع و متعدد در این حوزه انتخاب شده؛ با این ملاک که زوایای مختلف نگاه به سواد رسانه‌ای را دربر می‌گیرند. این تعاریف متفاوت، بیش از آن که در رقابت با یکدیگر باشند مکمل یکدیگرند و آنچه که در این مقایسه، کمک می‌کند این است که مفهوم، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های بیشتر این تعاریف، ایده‌ها و خطوط محوری مشترکی دارند و در بیشتر آن‌ها، "دانش" و "مهارت" دو مؤلفه یا دو توانایی اصلی در سواد رسانه‌ای هستند. در بعضی از تعاریف بر مفهوم «دانش» با عناوینی چون درک، درک انتقادی، تحلیل انتقادی، تماشای انتقادی، تفسیر، خوانش، آگاهی، تشخیص و... تمرکز شده است. چنان‌که پاتر می‌گوید (۱۳۹۲) این دانش می‌تواند در سه حوزه محتوا، صنایع و تأثیرات رسانه‌ها باشد. مردم در زمینه محتوا باید بدانند پیام‌های رسانه‌ای مفاهیمی هستند که از قواعد ویژه‌ای پیروی می‌کنند و این قواعد به‌جای بیان واقعیت، آن را تحریف می‌کنند. در زمینه صنایع باید بدانند رسانه‌ها، بخش‌هایی تجاری با اهداف خاصی هستند و برای تأثیرات نیز باید بفهمند که توانایی بحث درباره مفاهیم را دارند. اما در بعضی تعاریف دیگر بر مفهوم

«مهارت» با عناوینی چون فن یا توانایی برقراری ارتباط و تعامل، توانایی دسترسی و استفاده، توانایی خلق و تولید کردن، توانایی بکارگیری رسانه، توانایی حضور مؤثر و مشارکت فعال در جامعه تمرکز شده است. در بسیاری از تعاریف نیز بر هر دو مؤلفه در کنار هم تأکید شده است. بنابراین دو مؤلفه اصلی «درک یا دانش نسبت به رسانه» و «مهارت دسترسی و بکارگیری رسانه» شاهبیت تعاریف ارائه شده برای سواد رسانه‌ای است و آموزش سواد رسانه‌ای زمانی می‌تواند یک توانمندی کامل به فراگیران ارائه دهد که به هر دو توانمندی به صورت تزامن توجه داشته باشد.

۳-۲- ابعاد سواد رسانه‌ای

برای روشن‌تر شدن ایده سواد رسانه‌ای، پاتر دو ویژگی مهم را تشریح می‌کند که می‌تواند یکی از رویکردهای قابل‌توجه در تهیه محتوای آموزشی سواد رسانه‌ای باشد:

- سواد رسانه‌ای یک پیوستار است، نه یک مقوله: سواد رسانه‌ای یک مقوله مثل یک جعبه نیست که یا باید در آن بگنجد یا نگنجد. برای مثال شما یا فارغ‌التحصیل دبیرستان هستید یا نیستید؛ یا شهروند یک کشور، هستید یا نیستید. در مقابل، سواد رسانه‌ای یک پیوستار تلقی می‌شود مانند دماسنج که دارای درجات است. همه ما در پیوستار سواد رسانه‌ای جایی را به خود اختصاص می‌دهیم. هیچ نقطه‌ای بر این پیوستار وجود ندارد که به اتکای آن بتوان گفت کسی اصلاً سواد رسانه‌ای ندارد و هیچ نقطه‌ای نیز در بالاترین سطح این پیوستار نیست که مؤید سواد رسانه‌ای کامل کسی باشد. روی این پیوستار، جای افراد بر اساس تعداد کل چشم‌اندازهایشان در ارتباط با رسانه تعیین می‌شود. قدرت چشم‌انداز هرکس مبتنی است بر تعداد و کیفیت ساختارهای دانش وی و کیفیت ساختارهای دانش مبتنی است بر مهارت‌ها و تجارب شخص. از آنجاکه مهارت‌ها و تجارب افراد بسیار متفاوت است، تعداد و کیفیت

ساختارهای دانش آنان نیز بسیار متفاوت است. بنابراین تفاوت‌های زیادی در میزان سواد رسانه‌ای مردم وجود دارد.

• سواد رسانه‌ای چندبعدی است: وقتی به اطلاعات فکر می‌کنیم، معمولاً به مجموعه‌ای از واقعیت‌ها می‌اندیشیم که مثلاً در کتاب درسی، روزنامه یا مقاله‌ای در یک مجله ذکر شده‌اند، سواد رسانه‌ای مستلزم آن است که اطلاعات به دست آوریم. البته نه فقط در بعد شناختی، دانش خود را بنا نهیم بلکه اطلاعات دارای ابعاد احساسی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی را نیز مورد توجه قرار دهیم. «باسوادان رسانه‌ای» با ساختار دانش خود که دارای چهار بعد شناختی، احساسی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی است در مورد پیام رسانه‌ای دست به قضاوت و انتخاب می‌زنند؛ بدین مفهوم که افراد باسواد رسانه‌ای می‌دانند چطور مفیدترین پیام‌ها را از حیث این چهار بعد انتخاب کنند (پاتر، ۱۳۹۲: ۵۴).

چنان‌که پاتر هم تأکید دارد، آموزگار سواد رسانه‌ای برای آنکه مصرف‌کنندگان رسانه‌ها را روی پیوستار سواد رسانه‌ای جلو ببرد، لازم است به این چهار بعد دانش توجه داشته باشد:

بعد شناختی: به اطلاعات واقع بنیاد دلالت دارد؛ تاریخ‌ها، اسامی، تعاریف و امثال آن. اطلاعات شناختی اطلاعاتی تلقی می‌شوند که در مغز مستقر هستند.

بعد احساسی: حاوی اطلاعاتی درباره احساسات است؛ احساساتی چون عشق، نفرت، خشم، شادی و ناامیدی. اطلاعات احساسی، اطلاعاتی تلقی می‌شوند که در قلب مستقرند - احساس نسبت به دوران‌های خوب زندگی، لحظات ترس، موارد ناراحتی - بعضی از افراد وقتی در معرض رسانه هستند چندان نمی‌توانند احساسات را تجربه کنند، درحالی‌که بعضی دیگر نسبت به اشاراتی که احساسات مختلف را در آنان ایجاد می‌کند، حساس هستند. برای مثال، همه ما توان درک خشم، ترس، لذت و سایر احساسات را داریم. تهیه‌کننده‌ها از نمادهایی که شناسایی‌شان راحت است برای

برانگیختن این احساسات استفاده می‌کنند. به همین دلیل درک و فهم آن‌ها نیاز به درجات بالای سواد ندارد. اما بعضی از ما در درک احساسات ظریف‌تری همچون تردید، سردرگمی، نگرانی و امثال آن تواناتریم. ساختن پیام‌هایی درباره این احساسات مستلزم مهارت بیشتر نویسندگان، کارگردانان و بازیگران در زمینه تولید است. درک دقیق این احساسات ظریف مستلزم سواد رسانه‌ای بیشتر مخاطبان است.

بعد زیبایی‌شناختی: حاوی اطلاعاتی درباره روش تولید پیام است. این اطلاعات، بنیانی برای قضاوت درباره نویسندگان، فیلم‌برداران، بازیگران، آهنگسازان، کارگردانان و دیگر هنرمندان فراهم می‌کند. علاوه بر این، در قضاوت درباره سایر محصولات حرفه‌ای خلاقانه، مانند تدوین، نورپردازی، طراحی صحنه، طراحی لباس، ضبط صدا، صفحه‌بندی و... نیز مخاطب را یاری می‌کند. برای بعضی از متخصصان این مهارت در نقد، بسیار حائز اهمیت است، برای مثال معتقدند تماشاگرانی که سواد بصری دارند حتماً از دخل و تصرف هنرمندانه بصری آگاهی می‌یابند. منظور او از این جمله آگاهی درباره فرایندهایی است که طی آن معنا از طریق رسانه بصری ایجاد می‌شود. آنچه از تماشاگران فرهیخته انتظار می‌رود، داشتن حدی از آگاهی درباره نقش خودشان در تفسیر اثر است. این نکته شامل توانایی در شناسایی ترفندها (ی به‌کاررفته در حرکات صحنه‌ای و تدوین) و تشخیص حضور مؤلف (سبک تهیه‌کننده/کارگردان) است.

بعد اخلاقی: شامل اطلاعاتی درباره ارزش‌هاست. اطلاعات اخلاقی، اطلاعاتی تلقی می‌شوند که در ضمیر و روح انسان مستقر هستند. این نوع اطلاعات بنیانی برای قضاوت راجع به "درست و غلط" برایمان فراهم می‌کنند. بر اساس بعد اخلاقی، یعنی خوبی و بدی شخصیت‌های یادشده، در موردشان قضاوت می‌کنیم. هرچه اطلاعات اخلاقی ما دقیق‌تر و پالوده‌تر باشد، ارزش‌های نهفته در پیام‌های رسانه‌ای را با عمق بیشتری درک می‌کنیم و قضاوت‌هایمان درباره آن ارزش‌ها دقیق‌تر و منطقی‌تر خواهد

بود. برای درک کامل مضامین اخلاقی، شخص باید سواد رسانه‌ای بسیار بالایی داشته باشد (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۹).

توجه به هر چهار بعد دانش، در تهیه محتواهای آموزش سواد رسانه‌ای، از آن جهت مورد تأکید این پژوهش است که می‌تواند یکی از ملاک‌های تشخیص آموزش مطلوب سواد رسانه‌ای باشد.

۳-۳- رویکردهای سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای را آموزش می‌دهیم که از مخاطرات رسانه‌ها در امان باشیم؟ یا بتوانیم از رسانه‌ها به درستی بهره ببریم؟ این که کدام یک از این دو سؤال را دلیل آموزش سواد رسانه‌ای بدانیم رویکرد ما نسبت به سواد رسانه‌ای را نشان می‌دهد. صاحب‌نظران سواد رسانه‌ای معتقدند «اگر آموزش رسانه‌ای صرفاً به دنبال جدا کردن و دوری کردن مخاطب از مخاطرات و محتوای بد رسانه‌ها باشد و بخواهد مخاطبان خود را به نوعی واکسینه کند، شکست خواهد خورد» (فون فی لیتزن، ۱۳۸۴: ۱۲۶). البته برخی معتقدند «اثرات منفی انواع رسانه‌ها از جمله اعتیاد به آنها، افزایش حالات خشم و پرخاشگری، هزینه زیاد و تأثیرات منفی روحی-روانی و جسمی دیگر، بیشتر از جنبه‌های مثبت آن است (Anderson, 2001: 353).

باکینگهام در این باره به رویکرد «حمایتگری»^۱ اشاره می‌کند که در آن آموزش سواد رسانه‌ای، «به دنبال راه‌های گوناگون تلقیح یا مراقبت و محافظت از دانش‌آموزان در برابر آنچه که اثرات منفی رسانه‌ها فرض شده است، می‌باشد» (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۳۹)؛ حال این حمایتگری می‌تواند انگیزه فرهنگی، سیاسی یا اخلاقی داشته باشد. او در این زمینه به رویکرد دیگری نیز اشاره دارد که آن را «پارادایمی نو» در سواد رسانه‌ای معرفی می‌کند که در آن «هدف، محافظت از جوانان در برابر تأثیرات رسانه‌ها و در نتیجه راندن آنها به سمت اموری بهتر نیست، بلکه آماده ساختن آنان برای تصمیم‌گیری به نفع

خودشان است. آموزش رسانه‌ای در اینجا به‌عنوان گونه‌ای از حمایت نیست بلکه نمونه‌ای از «آمادگی» است. به‌عبارت‌دیگر این رویکرد نوین، به دنبال همراه شدن با دانش‌آموزانی است که باذوق و سلیقه مهیج و لذیذشان به رسانه‌ها، آماده شناختن و دانستند و این به‌جای آن است که آن لذایذ و بهره‌ها را نامعتبر و ایدئولوژیک فرض کنند» (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۴۲).

بنابراین در رویکردهای جدید آموزش سواد رسانه‌ای، مطلوب آن است که مخاطرات و مزایای رسانه‌ها، تئویمان دیده شوند.

۳-۴- موقعیت‌یابی آموزش سواد رسانه‌ای

این پرسش که «کجا» سواد رسانه‌ای را آموزش دهیم، هنوز در متون آموزشی مورد بحث و بررسی است؛ شاید به این دلیل که سواد رسانه‌ای یک حوزه آموزشی جدید است و هنوز محل مناقشه است که مسئولیت این آموزش با خانواده‌هاست؟ یا سیستم آموزشی رسمی کشور؟ و یا بر عهده خود مصرف‌کننده رسانه است؟ (باکینگهام ۱۳۸۹) در کتاب «آموزش رسانه‌ای»^۱ موقعیت‌های مختلفی چون "رشته آکادمیک جداگانه"، "آموزش درون برنامه درسی"، "آموزش رسانه فراتر از کلاس درس" و آموزش از راه فناوری اطلاعات و ارتباطات^۲ برای آموزش سواد رسانه‌ای در نظر می‌گیرند.

او در توضیح آموزش رسانه فراتر از کلاس درس، به نقش «کلیسا» (نهاد دینی)، «گروه‌های فعال مستقل» و «والدین» اشاره می‌کند. همچنین با تأکید بر نقش آموزش رسانه‌ای از راه فناوری اطلاعات و ارتباطات، معتقد است «این فناوری‌های نوین ممکن است حدود مرزهای میان مدرسه و بسیاری از دیگر فضاها که یادگیری در آن‌ها رخ می‌دهد را زیر سؤال ببرند و «فرهنگ دیجیتال» در این زمینه خود به‌نوبه خویش، محل یادگیری باشد» (باکینگهام، ۱۳۸۹: ۱۶۱).

ساروخانی (۱۳۷۵) درباره آموزش از راه رسانه‌ها، می‌گوید: «آموزشی غیر تجریدی و چندبعدی است که افراد می‌توانند ضمن گذراندن زمانی خوش با رسانه‌ها، به آموزشی که جنبه فرهنگی هم دارد، پردازند». او همچنین معتقد است «وسایل ارتباط جمعی، چنانچه به درستی به کار آیند، همچون مدرسه‌ای بزرگ بر کل حیات انسانی پرتو می‌افکنند و حتی نقشی بالاتر از مدرسه دارند، زیرا همچون مدرسه محدودیت زمانی و مکانی ندارند، برای تمام سنین و تمام انسان‌ها هستند و تمام مشخصات مورد آموزش را به خانه آموزش‌گیرنده می‌آورند» (ساروخانی، ۱۳۷۵: ۹۱).

توجه به مکان آموزش سواد رسانه‌ای در این پژوهش از آن جهت مهم است که می‌خواهیم بدانیم نمونه‌های آموزش سواد رسانه‌ای در فضای مجازی چقدر توانسته‌اند، از قابلیت‌های این فضای مهم، به‌خودی‌خود به‌عنوان محل آموزش استفاده کنند.

در دنیای رسانه‌ای شده‌ی امروز که در آن رسانه نه خیر مطلق است نه شر مطلق، سواد رسانه‌ای بهترین مأمونی است که با تکیه بر آن می‌توان از اثرات منفی و مخرب رسانه‌ها در امان ماند و از محاسن و فواید آن بهره برد. صاحب نظران ارتباطات و رسانه، سواد رسانه‌ای را به مهارت و توانایی ضروری برای زیستن در عصر حاضر که عصر ارتباطات و اطلاعات نام گرفته مطرح می‌کنند. هربرت مارشال مک لوهان اولین بار در سال 1965 و در کتاب «برای درک رسانه» واژه‌ی سواد رسانه‌ای را به کار برد؛ آنجا صحبت از فرارسیدن دهکده جهانی صحبت می‌کند و می‌گوید لازم است در این دوره انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای دست یابند. سواد رسانه‌ای، عبارتی بود که مک لوهان برای مهارت و توانایی‌های مورد نیاز شهروندان دهکده جهانی انتخاب کرد و البته بسیاری از متخصصان ارتباطات نیز از او تبعیت کرده و این سواد جدید مورد نیاز شهروندان عصر ارتباطات و اطلاعات را «سواد رسانه‌ای» می‌نامند.

هدف سواد رسانه‌ای این است که به مردم کمک کند تا به‌جای آنکه مصرف‌کنندگانی فرهیخته برای رسانه به شهروندانی فرهیخته برای رسانه‌ها باشند به شهروندانی فرهیخته در جامعه‌ی اطلاعاتی که انواع رسانه‌ها قلب تپنده آن هستند تبدیل شوند. تک‌تک افراد نمی‌توانند بر روی آنچه که رسانه‌ها عرضه می‌کنند کنترل زیادی داشته باشند اما می‌توانند روش‌های کنترل به شیوه برنامه‌ریزی ذهنی را بیاموزند. بنابراین

هدف سواد رسانه ای این است که به مردم نشان دهد چگونه کنترل را از رسانه ها به سمت خود معطوف کنند. درباره ضرورت و اهمیت «آموزش سواد رسانه در این عصر می توان به آنچه که آلون تافلر در دهه 1990 میلادی بینی کرده بود اشاره کرد: عصر فردا را گستره فرستنده ها؛ رسانه ها؛ پیام گیران و پیام سازان شکل داده و شیوه های تبادل اطلاعات، محور "مانورهای قدرت آینده" خواهند بود. بخشی از این پیش بینی تحقق یافته و بخش دیگر آن در حال تحقق است؛ به همین دلیل است که در عصر حاضر بسیاری از سیاستمداران و برنامه ریزان در دولت ها و حکومت ها، تلاش برای مجهز کردن شهروندانشان به سواد رسانه ای را جایگزین سازوبرگ جنگی در مانورهای قدرت کرده اند.

بنابراین همان گونه که «رسانه و اطلاعات» مرکز ثقل بزرگ ترین مراکز اقتصاد جهانی، جایگزین سازوبرگ های جنگی در مانورهای قدرت و ارزشمندترین سرمایه ی انسان قرن بیست و یکم است «آموزش سواد رسانه ای» نیز مورد توجه تولیدکنندگان و مصرف کنندگان رسانه ها، سیاستمداران، نهادهای مدنی، ...آموزگاران و فعالان فرهنگی قرار گرفته و تلاش هایی برای آموزش و افزایش این سواد در بسیاری از کشورهای جهان اعم از توسعه یافته و در حال توسعه صورت گرفته است.

حالا نهادهای دولتی و غیردولتی بسیاری در دنیا به دنبال آموزش سواد رسانه ای به شهروندان هستند. در کشورهای مختلف روش ها و میزان موفقیت آموزش سواد رسانه ای متفاوت است؛ برای مثال کشوری چون کانادا با سابقه ای طولانی در آموزش سواد رسانه یکی از موفق ترین نمونه های آموزش سواد رسانه ای در جهان محسوب می شود. آنتاریو در کانادا، نخستین نقطه از جهان است که سواد رسانه ای در مدارس دولتی آن تدریس شد به همین دلیل دست اندرکاران سواد رسانه ای آنجا را مقدس می نامند.

همچنین در کشور کانادا انجمن های دولتی و غیردولتی با سابقه در زمینه آموزش سواد رسانه ای به شهروندان فعال هستند. فعالیت های گسترده علمی برای آموزش سواد رسانه ای در کشورهای مطرح این حوزه در جهان، این سؤال را برای ما به وجود آورد که آیا فعالیت های مشابه در ایران هم انجام می شود؟

در مورد جایگاه سواد رسانه ای در ایران باید گفت قدمت ادبیات سواد رسانه ای در کشور ما شاید بیش از یک دهه نباشد و همچنان از آن به عنوان مفهومی جدید یاد می شود. بررسی فعالیت های علمی و پژوهشی صورت گرفته در بحث سواد رسانه ای در ایران نشان می دهد که گویی اقشار مختلف جامعه اعم از مسئولان

کشور، متولیان رسانه ، متخصصان ارتباطات، والدین، مبلغان دینی و فرهنگی، آموزگاران، دانشجویان و ... ضرورت تسلط بر مهارت سواد رسانه ای برای مقابله با اثرات ناخواسته رسانه ها را درک کرده اند و بر آن تأکید می کنند، اما با وجود این آگاهی « آموزش سواد رسانه» در کشورمان مورد بی توجهی قرار گرفته است. اگر وزارت آموزش و پرورش و وزارت تحقیقات و فناوری، و رسانه ی ملی به عنوان بررسی متولیان اصلی امر آموزش در کشور در نظر بگیریم بررسی عملکرد این سه نهاد نشان می دهد که تاکنون گامی جدی و علمی در جهت آموزش و ارتقای سواد رسانه ای در کشور برداشته نشده است؛ مگر مواردی جزئی در قالب فعالیت های محدود برای آموزش سواد رسانه ای در فضای مجازی و گاهی هم تلویزیون و اخیراً ارائه عنوان درسی در مدارس متوسطه اول. برای آنکه نقاط ضعف و قوت عملکرد کشورمان در آموزش سواد رسانه ای مطالعه و مشخص شود ، عملکرد کشورهای الگو و پیشتاز در این حوزه می تواند راهگشا باشد.

تأکید یونسکو و تجربه دیگر کشورها

آموزش سواد رسانه‌ای در بسیاری کشورهای پیشگام چون انگلستان، استرالیا، کانادا، آفریقای جنوبی، آمریکا و ژاپن در حال توسعه روزافزون است و بسیاری از کشور مانند هلند، ایتالیا، یونان، اتریش، سوئیس، هند، روسیه و ... چند سالی است این مهم را در برنامه آموزش و پرورش خود قرار داده‌اند. بسیاری از سازمان‌ها و مؤسسات ملی و بین‌المللی چون "یونسکو"، "اتحادیه اروپا" نیز تمرکز زیادی بر سواد رسانه‌ای و ایجاد روندی فزاینده در آموزش این مهم به مردم و خصوصاً کودکان سراسر جهان داشته‌اند.

یونسکو و سواد رسانه‌ای

در سال ۱۹۸۲ سازمان یونسکو بیانیه‌ای در مورد آموزش سواد رسانه‌ای آماده کرد. این بیانیه که توسط ۱۹ کشور به امضا رسید، نتیجه اجلاس بین‌المللی یونسکو در مورد آموزش سواد رسانه‌ای بود که در حال حاضر به‌عنوان "بیانیه گرانولد" شناخته می‌شود. در این بیانیه گفته می‌شود رسانه‌ها یکی از نیروهای قابل توجه و قدرتمند در جامعه هستند و این نیازمند آموزش سواد رسانه‌ای در اشکال منسجم و سیستماتیک در بین شهروندان است. سازمان یونسکو در سال ۲۰۰۲ برای توسعه یک استراتژی جهانی در جهت تشویق آموزش سواد رسانه فردی به نام "دیوید باکینگهام" را به کار گماشت. در اقدام بعدی یک کنفرانس آموزش رسانه‌ای برای جوانان در "سویل" (Seville) برگزار کرد که برخی پیشنهادها این کنفرانس آموزش الگویی جهت خط‌مشی‌های پژوهشی، تعلیم معلمان، همکاری رسانه‌ها با مدارس و تقویت و ترویج فضای عمومی را مشخص می‌کرد.

سواد رسانه‌ای در انگلیس

بسیاری انگلیس را مهد سواد رسانه‌ای می‌دانند. برای اولین بار در سال ۱۹۲۹ گروه آموزشی لندن از معلمان خواست تا مهارت‌های خاص تحلیل و ارزشگذاری فیلم را به دانش‌آموزان بیاموزند. "اف آر لوتیس" در سال ۱۹۳۳ کتابی با عنوان فرهنگ و محیط: آموزش آگاهی انتقادی (*Culture and Environment: the Training of Critical Awareness*) در این رابطه منتشر ساخت که "دیوید باکینگهام" از پیشگامان عرصه سواد رسانه‌ای درباره آن چنین نوشته‌است:

این کتاب اولین مجموعه از پیشنهادات نظام‌مند برای تدریس رسانه‌های جمعی در مدارس است. هرچند مأموریت اصلی آن چیزی کمتر از ارتقای فرهنگ نیست؛ یعنی آموزش به دانش‌آموزان برای تجهیز خود در برابر تأثیرات مخرب رسانه‌های جمعی. (باکینگهام، ۱۹۹۸، ۳۳)

سواد رسانه‌ای در کانادا

این کشور، پایگاه یکی از قوی‌ترین جنبش‌های آموزش رسانه‌ای ملی در سطح جهان است. «شبکه آگاهی رسانه‌ای» (The Media Awareness Network) به‌عنوان یکی از سازمان‌های برجسته که به سواد رسانه‌ای اختصاص یافته‌است، توسط معلمان حوزه رسانه در کانادا شروع به فعالیت کرده و همچنان یکی از کامل‌ترین منابع سواد رسانه‌ای باقی مانده‌است. آموزش رسانه‌ای در کانادا به‌مانند بریتانیا، از فعالیت‌های اولیه در آموزش فیلم نشئت می‌گیرد. اداره آموزش کانادا، برنامه‌های آموزش رسانه‌ای را در سطوح ۷ تا ۱۲ سال و تقریباً به مدت دو دهه وضع کرد. «وزارت آموزش اونتاریو» (Ontario's Ministry of Education) سواد رسانه‌ای را در سال ۱۹۸۷ بخشی اجباری در برنامه تحصیلی‌اش قرار داد (کبی، ۱۹۹۸: ۶۰). برطبق «مرکز سیاستگذاری آزادی بیان» (The Free Expression Policy Center)، مطالعات رسانه، در کنار خواندن، نوشتن و آموختن زبان، یکی از چهار رشته اجباری در برنامه‌های درسی اونتاریو برای سطوح ۹ تا ۱۲ سال است. به‌طور مشابه، مهارت‌های ارتباطی رسانه‌ای، بخشی از برنامه‌های مورد نیاز زبان انگلیسی در تمامی سطوح ۱ تا ۸ است. دستورالعمل‌های ایالتی شامل الزامات جزئی در تجزیه و تحلیل رسانه‌ها و پروژه‌های تولید محور است. (هنس و کو، ۲۰۰۳: ۳۷)

سواد رسانه‌ای در استرالیا

آموزش رسانه‌ای در مدارس استرالیا، از دهه ۱۹۷۰ و بر اساس دیدگاهی ترکیبی در قبال فعالیت‌های تحصیلی ۱۲ ساله دوران قبل از دانشگاه مطرح شد. از میانه دهه ۱۹۹۰ به بعد، استرالیا آموزش سواد رسانه‌ای را از مهدکودک تا سال دوازدهم تحصیل اجباری کرده‌است. این برنامه تحصیلی بر جنبه‌های زیبایی‌شناختی و زبان‌شناختی تأکید و رویکردی آزاد نسبت به هنرهای عامه‌پسند اختیار می‌کند (هابز، ۱۹۹۸: ۱۳). بسیاری از نظریات و فعالیت‌های آموزش رسانه‌ای فعلی در ایالات متحده، از نظام آموزشی استرالیا اقتباس شده‌است. «معلمان استرالیایی در حوزه رسانه» (ATOM) (The Australian Teachers of Media) به‌طور چشمگیری در ادغام معیارهای آموزش رسانه‌ای در مدارس، همکاری داشته‌اند؛ استرالیا یکی از معدود کشورهایی است که زمینه آموزش و تربیت معلمان در حوزه آموزش رسانه‌ای را نیز فراهم آورده‌است. (پاتر، ۱۳۹۱: ۶۰۳)

با توجه به اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای، شرکت‌کنندگان «کنفرانس بین‌المللی آموزش برای رسانه و عصر دیجیتال» (International Conference For Educating for the Media and the Digital Age)، توصیه می‌کنند که «آموزش رسانه‌ای در هر جای ممکن، به‌طور غیررسمی و دائمی در برنامه درسی و آموزش ملی و در مرتبه سوم، قرار گیرد». بهترین زمان برای پایه‌گذاری این آموزش، دوران پیش از دانشگاه و خصوصاً دبستان است چراکه هنوز ذهن کودک کاملاً بر اساس قراردادهای اجتماعی بسته نشده‌است و نیز اینکه کودکان و نوجوانان بزرگترین مخاطبان خاص رسانه‌ای هستند.

راهبردهای آموزش سواد رسانه ای

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 (کرالک، 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 به‌دست 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 به‌کار برد. همچنین با به‌وجود 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: ۷۳-۶۷). 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 ۵-۳ سالگی اتفاق افتد. در این سنین، کودک بایستی شناخت بیشتری میان تفاوت‌های داستان و غیر داستان، تبلیغات و سرگرمی، واقعی و ساختگی به دست 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 به صورت 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 "مونتکلیر" 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 بازانندیشی وادارد. (بیلگرن، ۲۰۰۸)

در رویکرد "فلسفه برای کودکان" که بر پایه فلسفه عمل‌گرایانه دیویی 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 منطقی صوری و هیچ نوع مطالعه از نوع فلسفه سنتی نیست (لیپمن، ۱۳۸۹: ۲۸).

این شیوه، در مخالفت با نظریهٔ مراحل رشد پیاژه 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 گفت‌وگو 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 نیمه‌مخمسانه 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: ۱۰۰ - ۹۵)

به‌طورکلی، حلقه کاندوکاو مشترک به شکلی از کاندوکاو گروهی اشاره دارد که دانش‌آموزان از طریق "باهم فکرکردن" در مورد موضوعات و ایده‌ها یاد می‌گیرند، مستقل فکر کنند. کاندوکاو 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 روشن‌کردن 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 وابستگی 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، احترام‌گذاشتن، 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 تمیز‌گره 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 خود تصحیحی است. (لیپمن، ۲۰۱۲: ۲۱۲)

ملاک‌ها نوعی از دلایل هستند که قابل اعتمادند و در روند کاندوکاو، معیاری برای قضاوت‌کردن هستند و بر اساس مقایسه بین امور به دست 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)

لیمن معتقد است تفکر خلاق چهار جنبه اصلی دارد: تولیدکنندگی، ابتکار، جامع‌نگری و در نظر گرفتن ارتباط‌ها و داشتن قوه تصور بالا (imaginative) (لیمن، 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 (شفر، 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 به‌پیش‌روی 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 اینجا است 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. لیمن 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.

باتوجه 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 می‌کنند.

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 کندوکاومحور 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 استدلال کردن، طلب دلیل از سایرین، ارزیابی دلایل پیشنهادی، شفاف‌ساختن ایده‌های مبهم، طلب شفافیت از سایرین، مثال زدن برای توضیح گفته‌ها و حمایت از مدعا، مثال نقض زدن برای رد ادعای نادرست، تمایز و تشابه قائل شدن، 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 چطور این عوامل بر محتوا تأثیر می‌گذارند. در دنیای چندرسانه‌ای، جهانی شدن 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 شده است. از این رو 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 به‌شدت 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 رسانه‌ایی محقق می‌شود که افراد سطوح قبلی را به‌خوبی گذرانده‌اند؛ چراکه در کلاس آموزش سواد رسانه‌ای، ساختارهای دانش بر پایه به‌کارگیری فعالانه مهارت‌های سطوح پیشین گسترش خواهد یافت. ساختارهای دانش رسانه‌ای عبارت‌اند از: تأثیرات رسانه‌ای، محتوای رسانه‌ای، صنایع رسانه‌ای، جهان واقعی، و خویش‌شن 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. (بزدیان، 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 به‌نفس 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 کسب‌شده، 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 به‌عنوان رسانه پرمخاطب سال‌های کنونی، شانس‌ها و فرصت‌های غیرقابل‌تصور برای مردم عادی، جهت خلق محتوای آنلاین عرضه کرده است. (لیونگ‌استون، ۲۰۰۴: ۳)

آموزش بازاندیشانه (reflective)

در برنامه آموزشی بازاندیشانه، آموزش، برابند 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، به‌جای 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 درباره 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 حلقه‌ی 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 یابند به کندوکاو درباره 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 و سطح 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 مرحله رشد بعدی پیش می‌رود (کیوان‌فر و رشتچی، ۱۳۸۸: ۴۶-۷) 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 بالقوه وی، از طریق حل مسئله با راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان تواناتر، حاصل می‌شود.» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۶). وی خاطرنشان می‌کند که دامنه فکری ما همیشه به واسطه دیگران و طی مرادده با آنها، یعنی با توزیع عقلانیت در سطح اجتماع، قابل گسترش 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 خودآنگیخته دانش‌آموزان نیز تأکید دارد. در این ملاحظه، دو عنصر بازاندیشی و ارزیابی خود، بسیار مهم و حیاتی قلمداد می‌شوند. طی این بازاندیشی است که دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا دانش خودآنگیخته 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 چنان‌شبهه‌ای هیچ‌چیز جز لفاظی توخالی و تکرار طوطی‌وار لغات توسط کودک را در پی نخواهد داشت. نظریه ویگوتسکی به‌وضوح دربرگیرنده رهیافتی پویا (یا به‌شبهه دیالوگ‌وار/گفت‌وشنودی) به تعلیم و تعلم است، به‌طوری‌که دانش‌آموزان خود را میان کنش و بازاندیشی 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 بازاندیشانه و فراشناختی است و افراد را به تفکر پیرامون همه این موارد وامی‌دارد. فراشناخت به معنی «شناخت شناخت یا دانش درباره دانش است. به‌عبارت‌دیگر، دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش.» (سیف، ۱۳۹۱: ۲۹۷)

بازی های رایانه ای

بازی های رایانه ای یا بازی های ویدئویی برنامه های نرم افزاری تعاملی هستند که عمدتاً با هدف سرگرمی به وجود آمده اند. این بازی ها به بازی هایی اشاره دارد که از طریق رایانه های شخصی یا کنسول های بازی انجام می شود و انجام آن مستلزم پردازش سریع اطلاعات و ارائه اطلاعات منطقی و فوق العاده سریع می باشد. بازی های رایانه ای، برنامه ای است که به بازیکنان اجازه تعامل را می دهد و به عنوان یکسری دستورالعمل می باشد که می تواند با یکدیگر جمع شده و نتیجه ای خاص را منجر می شود. طبق نظر الکورن (2003) بازی های رایانه ای یک نوع سرگرمی می باشند که به منظور دستیابی به اهداف معین خاصی طراحی شده اند و قواعد خاصی دارند.

دهه هشتاد عصر طلایی بازی های ساده رایانه ای بود و بازی ها جای خود را در میان عموم پیدا کردند. در اواسط دهه هشتاد بازی ها بیشتر به سمت داستان های جنگی پیش رفتند. علت آن علاوه بر مسائل فنی، جو متشنج اواخر دهه 80 آمریکا ناشی از جنگ سرد با شوروی سابق و دیگر برنامه های، رئیس جمهور وقت بود. در سال 1985 سیستم نیتندو که یک شرکت ژاپنی آن را ساخت وارد بازار شد. در دهه 1990 متخصصان تصویرسازی متحرک به یاری طراحان بازی ها آمدند و نخستین نسخه های بازی ها آفریده شد و بازی های سگا وارد بازار شد. مهاجمان فضایی، بازی دیگری است که در سال 1997 در شرکت تاتیو نوشته شد، شامل عناصر کلاسیک یک بازی رایانه ای بود. در این بازی کنترل یک شیء یا شخص در دست بازیکن بود که باید با کمک آن دشمنان رانابود می کرد.

در سال 1995 دستگاه پلی استیشن توسط شرکت سونی به بازار ارائه شد و بر محبوبیت بازی ها افزود. سال 1996 اولین بازی به نام مار روی گوشی های تلفن همراه ساخته شد. همان طور که شاهدیم، بازی های رایانه ای در سال های اخیر با پیشرفت هایی که در سخت افزارها و نرم افزارهای ساخت و اجرای بازی ایجاد شده، جایگاه خاصی در بین مخاطبان در سراسر دنیا پیدا کرده است. قالب های اصلی تشکیل دهنده جنگ فضایی، ارائه دهنده ساده ترین تصاویر و صداها بوده که تا آن زمان هنوز وجود نداشته اند. تصاویر و صداها موجود در بازی های رایانه ای با آنچه در فیلم های سینمایی می بینیم، به رقابت می پردازند، همان طور که از طریق اینترنت با دیگران و سایر نقاط جهان به رقابت می پردازیم. مسئله

بازی ها در آینده می تواند این باشد که در آنها حقیقت مجازی به گونه ای ارائه شود که قابل تشخیص با جهان واقعی نباشد.

وارد شدن بازی های رایانه ای به ایران، درست مثل سایر کشورهای واردکننده ی این هنر - صنعت مربوط به سی سال گذشته بوده است تا اینکه بیشتر کلوپ های بازی های رایانه ای به شکل کافی نت و گیم نت تغییر شکل دادند و به سرعت در جامعه ی جوان ایران گسترش یافتند. اکنون، بنیاد ملی بازی های رایانه ای و چندین شرکت بازی های داخلی را تولید می کنند، این تولیدات با در نظر گرفتن مسائل خاص فرهنگی، تاریخی و سیاسی و انگیزه های دینی و ملی، ترویج فرهنگ ایرانی، فرهنگ سازی برای کودکان و نوجوانان ایران بر مبنای هویت ملی، دینی و اخلاق ایرانی، گسترش مفاهیم و معارف ایدئولوژیک انجام می شود.

ساختار بازی های رایانه ای

- 1) قوانین: بخشی در پشت صحنه است که چگونگی عملکرد بازی را تعیین می کند و بخشی در روی صحنه و تعیین کننده چگونگی فعالیت بازیکن است. به عبارتی امکاناتی که در اختیار بازیکن است را مشخص می سازد و شامل انواع مختلفی می باشد.
 - 1-1 قوانین نمایشگر: بیشتر حالت نمایشگر و اطلاع رسانی دارند و به خودی خود کارایی ندارد و شرایط ما را در آن موقعیت نشان می دهد. فرد بر اساس آن تصمیم می گیرد چه کاری را انجام دهد.
 - 2-1 قوانین کنترل شخصیت: دانستن اینکه با کدام دکمه فرد می تواند شلیک کند و با کدام دکمه از حرکت می ایستد.
 - 3-1 قوانین مربوط به توانایی: مشخص می سازد که هر فرد و هر ابزار چه توانایی هایی دارد.
 - 4-1 قوانین مربوط به محیط و ابزار: مشخص می سازد کدام ابزار کاربردی هستند و کدام یک بی فایده اند. معمولاً ابزار کاربردی علامت مشخصی هم دارد.
 - 5-1 قوانین نتیجه گیری: نتیجه بازی را نمایان می سازد.
 - 6-1 قوانین کنش دراماتیک: هیجان و لذت بازی را ایجاد می کند. بازی باید بازیکن را درگیر کند.
- 2) شخصیت: کنشگری که بازیکن با دکمه ماوس او را کنترل می کند. به عبارتی نیرویی که به ما امکان می دهد تا در کنش های یک روایت درگیر شویم.

3) هدف: هدف هر بازی در دل بازی نهفته است.

4) فضای بازی: همان فضای مجازی است که می تواند 2 بعدی یا 3 بعدی باشد و محدوده ی عمل شخصیت بازی را تعیین می کند.

5) بازیکن: شخصیتی که بازی می کند و خود را در بازی به جای شخصیت اصلی می بیند.

6) یار: همراهان نقش اصلی که هر جا به کمک احتیاج داشت به او یاری می رسانند.

7) موانع: چیزی که از حرکت بازیکن جلوگیری می کند.

8) رقیب/ دشمن: کسی یا چیزی که بازیکن را به فعالیت می دارد و رقیب می تواند شخص دیگر، مانع یا زمان باشد.

9) روایت: سازمان دادن چیدمانی از سرنخ ها برای ساختن یک داستان.

محتوای بازی های رایانه ای

- ❖ سنجش عملکرد: با بررسی واکنش کودکان در حین بازی می توان به بازخوردی که به موقعیت می دهد، اصول اخلاقی که از خود بروز می دهد و عملکرد آنان پی برد.
- ❖ تعامل: وقتی بازیگر شخصیت خود را وارد صحنه می کند همواره در تمام مراحل بازی سعی می کند به بهترین وجه عمل کند تا بیشترین امتیاز را بگیرد در واقع در تعامل با عناصر و صحنه ها عمل می کند.
- ❖ الگو دهی: کودکان و نوجوانان بیش از آنکه از طریق تجربه مستقیم یاد بگیرند از راه مشاهده رفتار و اعمال دیگران می آموزند و به همین دلیل برنامه های تلویزیونی و رایانه ای با آرایه الگوها و سرمشق های جذاب و دوست داشتنی یکی از منابع عمده تأثیرگذار بر رفتار کودکان و نوجوانان هستند.
- ❖ مشارکت های اجتماعی: به کاربرد بازی ها در جهت یادگیری اصول مدنی و مشارکت های افراد در این اصول اشاره داشت.
- ❖ آموزش: در فضای مجازی می توان بسیاری از مطالب را نیز آموزش داد و فقط به چشم سرگرمی به بازی ها نگاه نکرد.

گروه های سنی در نظام های رده بندی ESRA

سه سالگی تا پایان شش سالگی

هفت سالگی تا پایان یازده سالگی

دوازده سالگی تا پایان چهارده سالگی

پانزده سالگی تا پایان هفده سالگی

هجده سالگی تا پایان بیست و چهار سالگی

بیست و پنج سالگی به بالا

هفت تا آغاز دوازده سالگی (کودکی پایانی) نیم دوره استقرار عملیات عینی گسترش نگهدار ذهنی و از لحظه تحول اخلاقی، مرحله دختر خوب، پسر خوب بودن است. کودکان در این دوره میتوانند به صورت سلسله مراتبی طبقه بندی کنند و توانایی ردیف کردن یا مرتب نمودن چیزها را براساس طول یا وزن دارند همچنین بین حرکات ارتجالی و حرکاتی که به وسیله ی محرک خارجی به وجود می آیند، تفاوت قایل میشوند، در نتیجه فقط آنچه را که خود به خود حرکت میکند، زنده و جاندار میپندارند.

در این مرحله رگه هایی از ساخته پنداری مشاهده میشود و کودکان به تدریج به این درک میرسند که با توجه به زوایای مختلف دید، مجموعه ای از اشکال و اشیا چگونه هدیده خواهند شد. در این مرحله کودک میداند که دیدگاه ها و افکار افراد متفاوتند و هرکس می تواند از دیدگاه خود قضاوت خاصی داشته باشد و رفتار خوب آن است که اجازه و تصویب دیگران را همراه داشته باشد.

کودک در این مرحله به هماهنگی و سازگاری با دوستان یا اعضای خانواده میپردازد و بیشترین سازگاری با گروه در این مرحله وجود دارد. او در آغاز پذیرش مقررات اجتماعی و قضاوت کردن بر اساس انگیزه و نیت افراد است. در کودکی پایانی، خود آگاهی و حساسیت اجتماعی به رشد هیجانی بیشتر کمک میکند. هیجان های خود آگاه، غرور و گناه دیگر وابسته به حضور دیگران نیست و تحت تاثیر مسولیت شخصی قرار میگیرد. کودک در این دوره علاوه بر اینکه هیجان های خود را بهتر میشناسد، در پی بردن به هیجان دیگران اطلاعات بیشتری را به حساب می آورد و فقط بر یک جنبه (مانند جلوه های هیجان) تمرکز نمیکند. همچنین در این مرحله، شاهد افزایش سریع خود گردانی هیجانی یا به کار بردن راهبردهایی برای کنترل هیجان (همچون درخواست حمایت اجتماعی، حواس پرتی، توصیف مجدد موقعیت) هستیم.

در کودکی پایانی، با تحول و رشد گسترده ی توجه و توانایی شناختی کودکان میتوانند طرح های داستانی پیوسته را دنبال کنند، درباره ی محتوای ضمنی استنباط کنند و انگیزه ها و تبعات رفتاری کاراکترها را تشخیص دهند اما اغلب هنگام دیدن تلویزیون کوشش ذهنی کمی صرف میکنند و این کوشش ذهنی است که تعیین میکند آیا کودکان اطلاعات تلویزیون را به صورت عمیق ارزیابی میکنند یا به صورت سطحی و بی تمرکز به آن واکنش نشان میدهند.

در سن هشت سالگی کودکان به نفوذ محتوای تلویزیون حساس ترند و اگر خشونتی که میبینند، به صورت شیطانی تصویر شده باشد یا باعث رنج انسان شود یا تنبیه و نکوهش را به دنبال داشته باشد، پرخاشگری کمتری خواهند داشت، اما اگر معتقد باشند که خشونت زندگی واقعی را نشان میدهد و با قهرمان خشن همانند سازی کنند یا درگیر خیال پردازی های پرخاشگرانه شوند، احتمال بروز پرخاشگری افزایش می یابد.

در این دوره، کودکان برنامه های بزرگسالان یا همسو با خانواده را تماشا میکنند همچنین علاقه عجیبی به فیلم های ترسناک نشان میدهند و، شاید با ترساندن خودشان سعی بر غلبه ترس دارند در سنین هفت تا دوازده سال کودک به تدریج به علت ها توجه میکند و با استدلال خود، اختلاف بین داستان های تخیلی و حوادثی را که به راستی میتواند اتفاق بیافتد، درک میکند.

کودکان در این سن داستان های واقعی (نظیر آنچه در برنامه های خبری و واقعی تلویزیون نشان داده میشود) و فیلم هایی که آنها را از ضعف ها و آسیب پذیری خود در برابر صدمه های مختلف آگاه و هوشیار میکند، می ترسد در زیر به برخی از ویژگی های این دوره سنی به همراه سن وقوع آنها اشاره می شود:

هفت و هشت سالگی

الف. خصوصیات جسمی - حرکتی:

1. سرعت رشد نسبت به مراحل قبل و بعد از آن کند تر است. از جوش و خروش و سبک سری های کودکی کاسته می شود. رشد استخوان و جسه یک دختر شش ساله به اندازه ی یک پسر هفت ساله است.
2. نقاشی های ابتکاری کمتر دیده میشود فعالیت های کودکان شباهت زیادی به یکدیگر دارد. اشیا مورد علاقه ی خود را بزرگتر نقاشی میکند. به بازی های پر جنب و جوش علاقه زیادی نشان میدهد، آموزش خط با حروف کتابی را یاد میگیرد. سعی میکند از مدل های مشهود و مورد علاقه اش نقاشی کند.

ب. خصوصیات عقلی - ذهنی:

1. به تدریج، میفهمد که تمام تغییر شکل های ظاهری با تغییر مقدار و اندازه همراه نیست.
2. می تواند جنبه ها یا ابعاد مختلف یک موقعیت را به هم ارتباط دهد. رفتارگویایی تا حدودی به بزرگسالان شباهت دارد مقاومت او در برابر تلقین کم است نام اشیایی که میبند می آموزد فراوانی تجربیات عینی به سازمان دهی افکارش کمک میکند. افزایش و تعمیم مفاهیم کودک بر اساس برخورد مستقیم او با اشیاست.
3. با آشنایی با خواندن، نوشتن و حساب کردن به مفاهیم مختلف دست میابد.
4. وارد کردن او به حفظ سنوات در درس تاریخ کمکی به رشد فکری او نمی کند از درک قوانین علوم تجربی عاجز است. قادر است اشیا را به اندازه های کوچک، بزرگ و متوسط تقسیم بندی کند. برای او گل، حیوان و عروسک بیش از هرچیز جالب است. انواع حافظه سمعی و بصری در او پدیدار میشود.

ج. خصوصیات عاطفی:

1. انفعالات عاطفی را از بزرگسالان تقلید میکند.
2. نسبت به سنین گذشته متانت و وقار بیشتری میابد.
3. عواطف رنج آور و خوشحال کننده در تحریک عواطف او تاثیر دارد.
4. حالات هیجانی و خشم، کوتاه مدت است و بی از چند دقیقه طول نمیکشد.
5. در برابر خشم و ترس واکنش های او جنبه بدنی و حرکتی دارد. متارکه پدر و مادر یا مرگ آنها تعادل عاطفی اش را برهم میزند.

6. امنیت خاطر و نداشتن اضطراب از احتیاجات ضروری این دوره است.
7. در این مرحله بیش از مراحل گذشته از روابط عاطفی خانواده متاثر میشود.
8. از دست دادن ملک مادی در او خشم ایجاد میکند.

د. خصوصیات اجتماعی:

1. روابط اجتماعی وسیع تر و شدید تر از مرحله ی قبل است . به استثنا والدین و معتمدین ، دوستان نزدیک نخش مهمی در اجتماعی کردن او دارند.
2. در بازی جنسیت او را در نظر نمیگیرد . در انتخاب دوست شواهد ظاهری را ملاک قرار میدهد.
3. وابستگی کودکبه مادرش کم میشود.
4. شخصیت او در تماس با دیگران تغییر شکل میابد.
5. خطوط اصلی شخصیت او در این دوره کم و بیش نمایان است.
6. کودکی که از محبت والدین محروم مانده است ، در این دوره دچار ناسازگاری رفتاری میشود.
7. نزاع ها بیشتر برای وجود اثبات است و ریشه دیگری ندارد.
8. روابط اجتماعی با تعداد کمی از کودکان بر قرار میشود.

نه و ده سالگی

الف . خصوصیات جسمی و حرکتی:

1. علایم بدنی در مرحله ی قبل از بلوغ در این دوره ظاهر میشود.
2. قد دختر ها کمی بلند تر از پسران هم سن است. در رشد قد ثبات سنین هفت ، هشت سالگی را ندارند.
3. چشم و دست در نوشتن و کارهای دستی نظم و هماهنگی بیشتری می یابد. به تدریج خط غیر کتابی آشنا میشود.
4. هنوز نمیتواند در آن واحد هم سریع وهم خوش خط بنویسد.
5. نقاشی ها نشانه هایی از بیان آزاد و تخیلات و احساسات اوست . تغییر ساختمان بدنی در این دوره نسبتا کم است .

ب . خصوصیات عقلی - ذهنی

1. تصور او از خویشتن روشتتر میشود و مقام و موقعیت خود را بهتر درک میکند
2. کودک به علت گسترش عرض مفاهیم با موضوعات و مفهیم مختلف از یک رده یا طبقه آشنا میشود.
3. در طبقه بندی اشیا بر اساس سن، جنس، شکل و موارد استفاده از آنها مهارت دارد.
4. در خانواده هایی که محیط سازگارتری دارند، افزایش بهره ی هوش کودک سریع تر است.
5. با مشاهدات و تجربیات عینی به مفهوم علت پی می برد.
6. توانایی در کمیت را پیدا میکند. و لذا آموزش حساب در این دوره مناسب است.
7. جهات اصلی را به خوبی درک میکند .
8. توجه او بیشتر به مناظر طبیعی جلب میشود.
9. برای آموختن زبان هایی غیر از زبان مادری آمادگی پیدا میکند.

ج. خصوصیات عاطفی :

1. در این مرحله از رشد، عواطف کودک مهمترین انگیزه برای فعالیت اوست .
2. خشم و نفرت خود را به دیگران به صورت قهر و بی اعتنایی نشان میدهد .
3. از حالات چهره اشخاص علایم خشم محبت و نگرانی را میفهمد.
4. موانعی که مانع رسیدن به هدف او باشد مانع خشم و نفرت او میشود.
5. محتاج مهر و محبت است.
6. میخواهد همیشه کامیاب و موفق باشد. ارضا عواطف را از اطرافیان، پدر و مادر می آموزد. محرومیت و جدایی از پدر و مادر را به شدت درک می کند.
7. پذیرفته نشدن در جمع دوستان باعث اختلال شدید عاطفی او می شود.
8. در این سن به واقعیت مرگ پی میبرد.

د. خصوصیات اجتماعی:

1. دوستی های این سنین ثبات چندانی ندارد
2. همنشینی با جنس مخالف به شدت کم میشود .
3. موقعیت های او بیشتر به کوششهای خودش بستگی دارد.
4. روح تعادل و در عین حال رقابت در او دیده میشود.

5. وارد مرحله ی داد و ستد اجتماعی میشود.
6. انتظارات و توقعات دیگران را میفهمد و به آنها جواب میدهد.
7. میان (وابستگی و آزادی) و (فرمانبرداری و عصیان) در حال نوسان است.
8. میزان ارتباط های او با کودکان دیگر نشانه پیشرفت اجتماعی اوست.
9. در صورتی که خود را ممتاز میدانند کهنه گروه و دسته ای منصوب باشد.
10. این مرحله از رشد سن رفاقت است.
11. تفاوت در الگوهای شخصی و روابط اجتماعی نمایان میشود.
12. به علت توسعه شناخت و آگاهی روابط اجتماعی اش گسترده تر میشود.

ده و یازده سالگی

الف خصوصیات جسمی و حرکتی:

1. گرایش به فعالیت و تحرک بیشتر میشود.
2. وزن دختران یازده ساله از وزن وقد پسران همسنشان بیشتر میشود. میزان تفاوت در اندام دختران در مقایسه با پسران محسوس تر از سنین هشت، نه و ده سالگی است.
3. فعال تر از مراحل قبلی رشد است. و دوست دارد مشکلاتش را شخصا حل کند. برای نوشتن عضلات چشم و حرکات دست هماهنگی ایجاد می شود.
4. مدل های ایده الی او دارای خصوصیات جسمی بارزند.
5. رفتار او تحت تاثیر خصوصیات ساختمانی بدن او قرار دارد.

ب. خصوصیات عقلی - ذهنی

1. به تدریج به مرز تفکر انتزاعی میرسد و میتوانند به تدریج در غیاب اشیا در مورد آنها فکر کنند. کودک دوازده ساله میتواند فرضیه هایی که ممکن است حقیقی یا غیر حقیقی باشند مورد توجه قرار دهد.
2. نیروی خلاقه در تجسم فضایی و درک روابط عددی او افزایش می یابد.
3. قوه حافظه به سرعت توسعه می یابد.
4. میتواند اشیا را از نظر خصوصیاتی که کمتر مشهودند طبقه بندی کند.
5. رشد عقلی به سرعت در جهت آشنایی با مفاهیم پیش میرود.

6. آهنگ رشد اندیشه و استدلال سریع تر از مراحل پیشین است .
 7. به علت گسترش عمقی مفاهیم با جزییات و ویژگیهای مختلف مفاهیم می شود.
 8. رابطه علت و معلول را درک میکند.
 9. جهات فرعی را به تدریجی آموزد.
 10. مفهوم زمان رامیفهمد.
 11. نیروی اندیشیدن و استدلال از طریق حل مساله و آزمون راه حل های مختلف افزایش می یابد.
 - به معیارهای زیبایی بزرگسالان گرایش بیشتری می یابد.
 12. به جمع آوری اطلاعات مورد رده بندی اشیا علاقه نشان میدهد.
- ج . خصوصیات عاطفی :

1. میتواند بعضی از عکس العمل ها را به عللی پنهان نگاه دارد.
2. در تعبیر عواطف و انفعالات تا حدی آیده را در نظر می گیرد.
3. در نوشتن و نقاشی های او معمولا سلیقه های شخصی و هنری دیده میشود.
4. کودک کم رو در این مرحله از هم سالان و مخصوصا بزرگسالان جدا می شود.
5. حالات هیجانی و خشم بلند مدت تر است و بیش از چند دقیقه طول میکشد .
6. واکنش های خشم و ترس جنبه لفظی می یابد.
7. در ناراحتی و اندوه دیگرانهمدردی میکند و از دیگران نیز چنین توقعی دارد.
8. رفتار کودکان با یکدیگر تا حدی از ارتباط عاطفی معلم و شاگرد متاثر میشود.
9. به تدریج از آینه ناموفق می ترسد.
10. به خطر افتادن موقعیت گروهی موجب خشم و نگرانی در اوست.

د. خصوصیات اجتماعی

1. در انتخاب دوستان هم جنس خود را انتخاب میکند و برای انتخاب دوست نظم، نظافت و خصوصیات شخصی او را ملاک قرار میدهد.
2. همسالان و هم کلاسان بیش از سایرین برای او اهمیت دارند.
3. محیط اجتماعی سرچشمه ی تصورات و اندیشه های خلاق اوست .

4. آرامش روانی او هنگامی تامین است که افراد گروه او را بپذیرند.
 5. رفتار اجتماعی بین کودکی و بزرگسالی در نوسان است
 6. از رفتار و کردار غیر عادلانه نفرت دارد.
 7. کارهای گروهی را به فعالیت های انفرادی ترجیح میدهد.
 8. رفتارهای اجتماعی با معیار های مورد پسند بزرگسالان اصلاح میشود.
 9. ضمن اطاعت از بزرگسالان به تدریج گرایش به خود مختاری می یابد.
 10. نیاز به استقلال او افزایش می یابد.
 11. هرچه بیشتر احساس امنیت و قدرت پیدا کند بیشتر و بهتر می تواند با دشواری ها روبرو شود.
 12. یکی از عوامل محبوبیت در گروه همسالان مهارت های بدنی اوست.
 13. پسران برای قدرت بدنی بیش از امتیازات دیگر ارزش قاعلند.
 14. قادر میشود عواطف جمعی را درک کند.
 15. به تدریج معنی عدالت و انصاف را درک میکند. و برای قوانین علت وجودی قایل میشود.
 16. در سنین بین 6 تا 11 سالگی مشکلات رفتاری خاصی برای پسران و دختران به وجود می آید .
- این دوران، ویژگی های خاصی دارد که از جهات مختلفی قابل بررسی است و نیز آنرا از رده پیشین متمایز میکند. البته از طرف دیگر، این رده و رده پیشین ویژگی های مشابهی دارند که در برخی محدودیت ها نیز مشترکشان میکنند. از جمله این تشابهات میتوان به شکل نگرفتن شخصیت هر دو رده و نیز بالا بودن سطح دانش و شناخت عمومی آنها اشاره دارد، اما اکنون به تفاوتها می پردازیم و اینکه چه ویژگی هایی از افراد واقع در این سن، یک رده میسازد که از رده های قبلی و نیز بعدیشان متمایز است.
- نخستین تفاوت، رشد توانایی های زبانی کودکان است که باعث میشود لایه های درونتری از زبان را بفهمد و درک عمیق تری نسبت به گروه خردسالان داشته باشند. دومین تفاوت، آموختن مهارت های خواندن و نوشتن است که درک متفاوتی به آنها می دهد و موجب گسترش دنیای شناختی شان می شود. با توجه به رشد زبان و افزایش مهارت های ارتباط کلامی، بازی تاثیر تربیتی خود را به شدت رده سنی قبل از دست میدهد، ولی همچنان ابزار آموزشی و تربیتی مهمی تلقی می شود.

درست است که کودک در این سن، واژگان جدید بسیاری را می آموزد و دایره لغاتش افزایش می یابد، ولی به دلیل آنکه هنوز معنای بسیاری از واژگان و فحش ها را نمی داند که از لحاظ فرهنگی و شرایط سنی نیز امکان توضیح دادن آن ها برایش وجود ندارد بهتر است در این رده سنی نیز از قرار دادن بازی هایی با دیالوگ های نامناسب برای او خود داری کرد.

کودکان در این سن، برای ساعاتی حضور مستقل در بیرون از خانواده را تجربه می کنند. و افراد مختلفی را می بیند. مدرسه خود از جمله فضاهایی است که چنین امکانی به آنها می دهد و در ضمن، نهادی است که به موازات خانواده و به گونه ای جدی به اجتماعی شدن کودکان کمک میکند. کودکان در این سن بسیار مستعد تعارض ارزشی اند؛ زیرا گاه ممکن است مفاهیم مورد توجه و ارزشمند از نظر خانواده با مفاهیم ترویجی توسط مدرسه همپوشانی نداشته باشد.

بنابر این بهتر است کودک در این بین، درگیر بازی هایی با محتواهای ایدئولوژیک و مذهبی نیز نشود؛ زیرا این قضیه نهادهای درگیر در اجتماعی شدن او در این حوزه را باز هم متنوع تر میکند و با توجه به اینکه در این سن قدرت تمییز و تجزیه و تحلیل زیادی ندارد دچار مسایل و مشکلات میشود.

همچنین مدرسه از طریق دامن زدن به گروه همسالان و نیز برخی درس ها مانند ورزش باعث می شود کودکان، بازی ها و کارهای گروهی را بیاموزند و بازی های پیچیده تری را تجربه کنند که درک وسیع تری از جامعه و به ادبیات مید (دیگری تعمیم یافته) به آنها بدهد. از طرف دیگر جشن تکلیف دختران در این سن بر گذار می شود و توسط مدرسه و نیز محیط، توقعات اجتماعی بیشتر و متفاوتی از آنها می رود.

از طرف دیگر همین تجربه مدرسه نوعی از خود آگاهی جنسی نیز در کودکان ایجاد میکند. زیرا سن تفکیک های جنسی و نیز برجسته شدن تمایزات جنسیتی از مدارس به عنوان فضاهایی دختران و پسرانه، تجربه متفاوتی از جنسیت را به کودکان می دهد؛ ضمن آنکه خود مدرسه ذاتا مستعد تشکیل گروه های همسالان است. گروه های همسن و سال دوستانه که در دوره های بعدی زندگی بسیار در فرایند اجتماعی شدن موثرند.

بنابر این کودک در کنار خانواده ی خود، با نهادی به نام مدرسه و نیز گروه همسالان نیز مواجه است. با توجه به اینکه گروه همسالان اغلب برای انجام برخی گونه های رفتارهای کج روانه و به اصطلاح (شیطنت) مستعداند بهتر است بازی هایی با مفاهیم جنسی در دسترس کودک قرار نگیرد که بخواهد به این آگاهی جنسی دامن بزند و تفاوت ها را برایش پررنگ تر سازد.

از طرف دیگر، الزامات مدرسه نوعی از ارزش های اجتماعی را برای آنها پررنگ می کند که از جمله آنها می توان به حجاب و پوشیدگی اشاره کرد که البته بیشتر در مورد دختران صادق است. بازی هایی که مروج نوعی برهنگی اند، میتوانند کودک را در زمینه تنظیم رفتارهایش نیز دچار مشکل کند. توصیه می شود مفاهیم مجرمانه ای مانند مواد مخدر، مشروب و قمار نیز طبق همان استدلال ذکر شده در رد، پیشین از محتوای بازی های این رده سنی حذف گردد. تبعیض نیز طبق همان استدلال برای این گروه نیز توصیه نمی شود؛ خصوصاً آنکه چون در این رده نوعی آگاهی به تفاوت های جنسی نیز رخ می دهد و فرهنگ هم به آن دامن میزند، مصادیق تبعیض های جنسی می توانند بر ذهن کودکانی در این سن تاثیر بسیاری بگذارند.

کارشناسان معتقدند: (جنبه های اولیه ی یادگیری جنسی در کودکان قطعاً نا آگاهانه است. این جنبه ها مقدم بر مرحله ای است که در آن کودکان می توانند دقیقاً در خودشان به عنوان یک پسر یا یک دختر برچسب بزنند و تعداد سرخ های پیش کلامی در رشد اولیه آگاهی جنسی مشاهده می شوند بزرگسالان زن و مرد معمولاً با کودکان به گونه ای متفاوت برخورد می کنند. لوازم آرایشی که زنان مورد استفاده قرار میدهند دارای بویی متفاوت یا چپتی است که کودک ممکن است یاد آنرا با مردان مرتبط سازد.) (گیدنز، 197:1382)

همچنین تحقیقات نشان می دهد وقت یا اسباب بازی ها، کتاب ها و بازیهای کودکان به گونه ای برچسب جنسیت می خورند و از هم مجزا می شوند کودکان نیز به همان نسبت خود را جنسیتی طبقه بندی می کنند. در اینجا و با وجود چنین حساسیتی این نکته بسیار مهمی است که وسایل و پیام های مرتبط با این کودکان فاقد هرگونه تبعیض و برتری جنسی نسبت به جنس دیگر باشند.

نتیجه ی یکی از تحقیقاتی که معیار یهای انتخاب اسباب بازی را بین کودکان دو کشور ایتالیا و هلن بررسی میکنند، حاکی از آن است که تمایل دخترها از هر دو جامعه، به انتخاب اسباب بازی های خنثی از نظر جنسیت یا بازیچه های پسرها بیش از تمایل پسرها برای بازی با اسباب بازی های دخترهاست (گیدنز، 198:1382)

این امر حاکی از همان مفهوم تبعیض جنسی است که باعث میشود حتی تصویر دختران از خود و در ذهن خودشان، تصویر نامطلوبی جلوه کند و دنیای پسرانه را دنیای جذابتری احساس کند. ای نکته ای است که در رده بندی سنی بازی های کامپیوتری نیز باید به آن توجه کرد.

خشونت از نوع کارتونی آن در صورت وجود در بازی این گروه سنی قاعدتا نباید مشکلی برای کودکان ایجاد کند. زیرا میتواند طبق نظریه ی اسپنسر، تاحدی به تخلیه ی انرژی مزاد آنها کمک کند. ترس به صورت ملایم و معمولی نی میتواند در محتوای بازی این کودکان قرار گیرد تا هم حس هیجان و کنجکاوی آنها را ارضا کند و هم مطابق نظر کارکرد گراها از این طریق، آنها را برای مقابله با چنین وضعیت های واقعی در زندگی آماده سازد. کودک در ان مرحله به چنان درکی میرسد که بتواند مفهوم مجازی بازی ها را درک کند و زندگی واقعی راپر از موقعیت های ترسناک بازی تصور نکند.

رده بندی سنی بازی های رایانه ای

رده بندی سنی بازی های رایانه ای نظامی است جهت طبقه بندی بازی های رایانه ای که بر اساس محتوای آنها توسعه یافته است. بیشتر این نظام ها توسط بخش دولتی شکل گرفته اند و اغلب بر اساس رده بندی محتوای تصاویر متحرک هستند. این نظام به والدین کمک می کند که بر محتوای فرهنگی مورد استفاده فرزندان خود نظارت داشته باشند. گروه های سنی در این رده بندی عبارتند از:

- 1- خردسالی: (بالای سه سال)
- 2- کودکی (بالای 7 سال)
- 3- ابتدای دوره نوجوانی (بالای 12 سال)
- 4- نیمه دوم نوجوانی (بالای 15 سال)
- 5- بزرگسالان، مجرد (بالای 18 سال)
- 6- بزرگسالان، متأهل (بالای 25 سال)

نماد	رده سنی	توضیحات
	3+	3 سال و بالاتر
	7+	7 سال و بالاتر
	12+	12 سال و بالاتر
	15+	15 سال و بالاتر
	18+	18 سال و بالاتر

طبقه بندی بازی های رایانه ای بر اساس محتوا

- 1) خشونت: در بازی صحنه های همراه با خشونت نمایش داده میشود.
- 2) استفاده از الفاظ رکیک: در دیالوگهای بازی حرفهای بد به کار رفته است.
- 3) ترس: بازی ممکن است، بخصوص برای بچه ها، ترسناک باشد.
- 4) محتوای جنسی: بازی دارای محتویات جنسی و خلاف شئونات اخلاقی است.
- 5) مواد مخدر: در بازی استفاده از مواد مخدر و الکل، نمایش داده شده است.
- 6) تبعیض نژادی: محتویات بازی در جهت تبلیغ تبعیض نژادی است.
- 7) شرطبندی: بازی با هدف تبلیغ یا آموزش شرطبندی طراحی شده است.
- 8) آنلاین: می توان بازی را از طریق اینترنت انجام داد.



۸

۷

۶

۵

۴

۳

۲

۱