

رویکردی ساختارگرا به آموزش سواد رسانه‌ای: نقش کتابخانه^۱

کیم. ای. مودی^۲

مترجم:

امیر حسین رجب‌زاده عصارها

دانشجوی کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه تهران
amir.assarha@gmail.com

چکیده

وجود شهروندان آگاه، برای عملکرد مؤثر حکومت مردم سالار^۳، امری اساسی است. در اکثر نظام‌های نوین مردم سالار، شهروندان، به صورت سنتی، به رسانه‌ها به‌عنوان منبع اولیه اطلاعات درباره موضوعات سیاسی - اجتماعی می‌نگرند. در دنیایی که روزبه‌روز رسانه‌ای‌تر می‌شود، این که مخاطبان بتوانند رسانه‌ها را به گونه‌ای مؤثر و صحیح برای برطرف کردن نیازهایشان به کار گیرند، امر مهمی است. بنابراین، سواد رسانه‌ای، یعنی توانایی دستیابی، فهم، ارزیابی و ایجاد محتوای رسانه‌ای، برای یک حکومت مردم سالار سالم، مهارتی حیاتی است.

در سه دهه گذشته، شاهد گسترش سریع محیط اطلاعاتی، به‌ویژه در فناوری‌های اینترنتی بوده‌ایم. در نتیجه، به وضوح الگوهای استفاده از رسانه‌ها به میزان زیادی تغییر کرده است. بلاگ‌ها و وبسایت‌ها،

1. A Constructivist approach to media literacy education: The role of the library

2. Kim E. Moody

3. democratic

هم‌اکنون، منابع محبوب اخبار و اطلاعات هستند و برای بخشی از مردم، احتمالاً اولین، و شاید تنها منبع دستیابی به اطلاعات به هنگام نیاز به اطلاعات به‌شمار می‌روند.

سواد اطلاعاتی در چنین محیط اطلاعاتی متنوع و متغیری مستلزم چه چیزهایی است؟ بیانیه اسکندریه بر ارتباط بین کتابخانه‌ها (نمونه خوبی از شهروندی آگاه و نظارت مؤثر) تأکید می‌کند، با این حساب، چگونه این تغییرات کتابخانه را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ این مقاله نقشی را که کتابخانه‌ها می‌توانند در توسعه جوامع باسواد رسانه‌ای داشته باشند مورد بررسی قرار می‌دهد و به جستجوی راه‌هایی می‌پردازد که در آن‌ها آموزش سواد رسانه‌ای سنتی می‌تواند شهروندان را برای فناوری‌های رسانه‌ای جدید آماده‌تر سازد.

این مقاله، مبتنی بر یک پژوهش تجربی اصیل، کاستی کلیدی رویکردهای سواد رسانه‌ای کنونی را پررنگ می‌کند: این کاستی به نادیده گرفتن تأثیر شناسایی نیازها به‌عنوان یک مرحله اساسی در انتخاب رسانه مربوط می‌شود. همان‌گونه که هر روز در بخش‌های مرجع کتابخانه‌های سراسر جهان مشاهده می‌کنیم، خودآگاهی از نیاز اطلاعاتی واقعی فرد، به صورت خود به خود اتفاق نمی‌افتد. شهروندان اکثر اوقات، هنگامی که به سراغ اطلاعات می‌آیند آنچه را که نیاز دارند تشخیص نمی‌دهند. با علم به این موضوع، انتخاب مناسب‌ترین منبع اطلاعات از میان تعداد بسیار گسترده منابع موجود، اقدامی غیر قطعی، شاید حتی تصادفی می‌شود. گنجاندن آموزش مصاحبه مرجع در آموزش سواد رسانه‌ای، رویکردهای سواد رسانه‌ای را بهبود خواهند بخشید. فرد به‌وسیله این آموزش‌ها، مهارت‌های کنکاش ذهنی خود را با توجه به نیازهای اطلاعاتی اساسی‌اش افزایش می‌دهد. همچنین، تمرکز اینچنینی بر نیازهای افراد، آموزش سواد رسانه‌ای را به سمت روش‌های ساختارگرا پیش خواهد برد.

این مقاله، همچنین بر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای برای بزرگسالان تأکید دارد. نمی‌توان انتظار داشت آموزش سواد رسانه‌ای مدرسه‌ای یا حتی دانشگاهی، در طول زمان، ارتباط خود را در چنین محیط اطلاعاتی سریع‌گستری حفظ کند. به علاوه، رویکردهای تدریس ساختارگرایانه اهمیت متن را برای فرایند یادگیری برجسته می‌سازد، بنابراین ممکن است برای آموزش سواد رسانه‌ای مربوط به استفاده از رسانه‌های خبری برای بزرگسالان مؤثرتر باشد؛ این در حالیست که رویکردهای آموزشی مدرسه‌محور بر انواع رسانه‌هایی که بیشتر با افراد جوان مرتبط هستند، به‌عنوان مثال رسانه‌های تفریحی، متمرکز هستند.

کتابداران در حالت آرمانی، برای ارائه یک چنین آموزش سواد رسانه‌ای اجتماع‌محوری برای بزرگسالان گمارده شده‌اند. آن‌ها از پیش، به‌واسطه آموزش و تمرین مصاحبه مرجع، دریافته‌اند چگونه نیازهای اطلاعاتی اساسی را شناسایی کنند. به‌علاوه، کتابخانه‌ها در متن جامعه قرار دارند؛ جایی که تمرین هر روزه سواد رسانه‌ای رخ می‌دهد. بیانیه اسکندریه بر ارتباط بین کتابخانه‌ها (نمونه خوبی از شهروندی آگاه و نظارت مؤثر) تأکید دارد. واضح است که کتابخانه‌ها از طریق جامعه خود در پرورش سواد رسانه‌ای نقش خواهند داشت.

مقدمه

وجود شهروندان آگاه، برای عملکرد مؤثر حکومت مردم‌سالار، امری اساسی است (برلسون^۱، لازارسفلد^۲ و مک فی^۳، ۱۹۵۴؛ جونز^۴، ۲۰۰۴؛ لیپمن^۵، ۱۹۱۳ نقل در کوکلینسکی^۶، ۱۹۹۰). در اکثر نظام‌های نوین مردم‌سالاری آزاد، شهروندان، به صورت سنتی، به رسانه‌ها به‌عنوان منبع اولیه اطلاعات درباره موضوعات سیاسی اجتماعی می‌نگرند

1. Berelson
4. Jones

2. Lazarsfeld
5. Lippmann

3. McPhee
6. Kuklinski

(چادویک^۱، ۱۹۹۸؛ جونز، ۲۰۰۵؛ پینکلتنون^۲ و آستین^۳، ۲۰۰۲؛ وارد^۴، ۲۰۰۶)، تا این حد که رسانه‌های خبری غالباً به عنوان "بخش جدایی‌ناپذیر نظام مردم‌سالاری نوین" در نظر گرفته می‌شوند (لاد^۵، ۲۰۰۶، ص ۵). در دنیای ما که روزبه‌روز رسانه‌ای‌تر می‌شود، مهم است که مخاطبان بتوانند رسانه‌ها را به گونه‌ای مؤثر و صحیح برای برطرف کردن نیازهایشان به کار بگیرند (کمیسیون اروپا^۶، ۲۰۰۷)، بنابراین به آن‌ها به عنوان مهارت پایه‌ای برای مردم‌سالاری سالم نگریسته می‌شود.

در سه دهه گذشته، شاهد گسترش سریع تعداد زیادی از فناوری‌های نوین اطلاعاتی مانند پیامک، رایانامه^۷ و وب^۸ بوده‌ایم که به میزان قابل توجهی منابع اطلاعاتی در دسترس شهروندان غربی را گسترش داده‌اند. همزمان با این پیچیدگی روزافزون در محیط اطلاعاتی، به‌وضوح کم‌رنگ شدن اعتقاد به جریان اصلی رسانه‌های سنتی در بسیاری از کشورها مشاهده می‌شود. برای مثال، طی ۳۰ سال گذشته، در ایالات متحده، اطمینان به رسانه‌ها به اندازه زیادی کاهش یافته است (گرونک و کوک^۹، ۲۰۰۷)، و این درحالی است که در انگلستان، طی ۵ سال گذشته، کمتر از ۲۰ درصد مردم اظهار داشته‌اند که به خبرگزاری‌ها اعتماد دارند (کمیسیون اروپایی، ۲۰۰۸). به همین سان، پژوهش اخیر من درباره استرالیا، مشخص کرده است که تنها ۱۲ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که باید به جریان اصلی رسانه‌ها اعتماد شود.

در کنار این فقدان اعتقاد به رسانه‌ها، یا شاید همپای آن، سیل انتقادی عمومی شدیدی از سوی دانشگاهیان و متفکران عمومی از رسانه‌ها جریان داشته است. برای مثال در استرالیا، نگرانی‌ها درباره تلخیص فزاینده رسانه‌های خبری مهم (بیچر^۹، ۲۰۰۵؛ چادویک، ۱۹۹۸؛ ترنر^{۱۰}، ۲۰۰۵) و

1. Chadwick
4. Ward
7. Email
10. Turner

2. Pinkelton
5. Ladd
8. Gronk & Cook

3. Austin
6. European Commission
9. Beecher

اثر مباحث یکسان بر گوناگونی محتوای رسانه‌ها (بیچر، ۲۰۰۷؛ چادویک، ۱۹۹۸؛ لوییز^۱، ۲۰۰۱) افزایش یافته است. چه رسانه‌های بزرگ طرفدار مداخله و چه دولت، قائل به ممیزی رسانه‌ها هستند (استر^۲، ۲۰۰۷؛ همیلتون و مدیسون^۳، ۲۰۰۷؛ مان^۴، ۲۰۰۵؛ تیفن^۵، ۲۰۰۶، وارد، ۲۰۰۶). خلاصه سخن این که ظاهراً اعتقاد به تنزل عمومی کیفیت خبرنگاری گسترش یافته است. این اعتقاد، در کنار چیدمان گوناگون منابع رسانه‌ای نوین و تنزل همیشگی نرخ چرخش روزنامه‌ها منجر به پیش‌بینی هولناک مرگ روزنامه شده است (گلین^۶، ۲۰۰۶؛ ایوز^۷، ۲۰۰۸). در واقع اگر قالب‌های سنتی رسانه‌ها مانند روزنامه‌ها در مرحله نابودی باشند یا نه، در هر حالت، مشخص است که الگوی استفاده از رسانه‌ها به عنوان نتیجه بخشی از (یا شاید همه) عوامل فوق‌الذکر تغییر کرده است. بلاگ‌ها و وبسایت‌ها هم اکنون منابع محبوب اطلاعات و اخبار به شمار می‌روند و شواهد حاکی از این هستند که برای دسته‌هایی از مردم این منابع، به‌هنگام نیاز، احتمالاً نخستین منابع اطلاعاتی در دسترس محسوب می‌شوند.

بیانیه اسکندریه بر ارتباط بین کتابخانه‌ها (نمونه خوبی از شهروندی آگاه و نظارت مؤثر) تأکید می‌کند (اتحادیه بین‌المللی انجمن‌های کتابداری^۸، ۲۰۰۶). با این حساب ملزومات سواد رسانه‌ای در محیط اطلاعاتی متنوع و متغیر ما چه چیزهایی هستند و چگونه بر کتابخانه‌ها تأثیر می‌گذارند؟ این مقاله نقشی را که کتابخانه‌ها می‌توانند در توسعه جوامع باسواد رسانه‌ای داشته باشند، مورد بررسی قرار می‌دهد و به جستجوی راه‌هایی می‌پردازد که در آن‌ها تربیت سواد رسانه‌ای سنتی می‌تواند به تجهیز بهتر شهروندان به فن‌آوری‌های رسانه‌ای جدید کمک کند.

1. Lewis

4. Manne

7. Ives

8. International Federation of Library Associations and Institutions

2. Ester

5. Tiffen

3. Hamilton & Maddison

6. Gillin

سواد رسانه‌ای چیست؟

معمولاً سواد رسانه‌ای به "توانایی دسترسی، فهم، ارزیابی و ایجاد محتوای رسانه‌ای" اطلاق می‌شود (کمسیون اروپا، ۲۰۰۷). به‌طور سنتی، به‌مثابه نوعی سواد انتقادی به آن نگریسته می‌شود (باکینگهام^۱، ۲۰۰۳)، که شهروندان را قادر می‌سازد ایدئولوژی‌های ضمنی، مباحث و متن مباحثه‌های رسانه‌ای را که با آن مواجه می‌شوند درک کنند (اندرسون^۲، ۲۰۰۶؛ وارنیک^۳، ۲۰۰۲). هدف سواد رسانه‌ای می‌تواند به صورت ترویج نوعی شک سالم^۴ در برابر رسانه بیان شود (کیلی^۵، ۲۰۰۴؛ تومان و جولز^۶، ۲۰۰۴)، به‌طوری که شهروندان باسواد، تصاویر و پیام‌هایی را که به آن‌ها ارائه می‌شود، به جای پذیرش ساده به عنوان ارزش رسمی، مورد بررسی قرار می‌دهند (گیلمور^۷، ۲۰۰۸). شک تا آن حد برای سواد رسانه‌ای ضروری است که آموزش سواد رسانه‌ای اختصاصاً برای افزایش شک رسانه‌ای در میان مخاطبان خاص به کار گرفته می‌شود؛ مخاطبان خاصی مثل آن دسته که در مقابل اثرات منفی تصاویر بدن و تبلیغات الکل آسیب‌پذیر مشاهده شدند (آستین، چن و گروب^۸، ۲۰۰۶؛ اروینگ و برل^۹، ۲۰۰۱).

در جوامع توسعه‌یافته، رسانه‌های نوین تقریباً در تمامی جنبه‌های زندگی نفوذ کرده‌اند، و معنی این حضور در همه مکان‌ها این است که به سواد رسانه‌ای باید بیشتر و بیشتر به عنوان تمرینی در شرایط اجتماعی نگریسته شود (پنمان و ترنبل^{۱۰}، ۲۰۰۷). کافی نیست که در مورد سواد رسانه‌ای به خواندن روزنامه یکشنبه بسنده کنیم. بلکه مهارت‌های سواد رسانه‌ای باید در هر متن، به کارگیری هر نوع رسانه و در هر زمان کارآمد باشند (تومان و جلز، ۲۰۰۴).

1. Buckingham
3. Warnick
5. Kealy
7. Gillmor, 2008
9. Irving & Berel

2. Anderson
4. Healthy scepticism
6. Thoman & Jolls
8. Austin, Chen & Grube
10. Pernman & Turnbull

سواد رسانه‌ای تنها در یک تمرین خلاصه نمی‌شود، بلکه به تمرین‌های بیشتری سوق پیدا می‌کند. به خصوص، شهروندان را به قبول مسئولیت انواع خاصی از فعالیت‌های اجتماعی وا می‌دارد (باکینگهام^۱)، (۲۰۰۳). در ضمن، هدف نهایی سواد رسانه‌ای معمولاً از سوی محققان و مسئولان به معنای "تواناسازی شهروندان به فعال بودن" در نظر گرفته می‌شود (پنمان و ترنبل، ۲۰۰۷). محقق برجسته این حوزه، سونیا لیوینگستون^۲، تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید: "به طور خلاصه، بحث در مورد سواد رسانه‌ای، بحث در مورد منش و اهداف مشارکت عمومی در جامعه است" (لیوینگستون، ۲۰۰۴، ص ۲۰). به علاوه، یونسکو می‌گوید برنامه آموزش رسانه‌ای آنها "به دنبال بنا نهادن راه‌های جدیدی است که به وسیله آنها تمام اعضای جامعه، به جز افراد کم سن و سال، بتوانند در زندگی فرهنگی و سیاسی جامعه از طریق رسانه مشارکت فعال داشته باشند." (یونسکو، ۲۰۰۷).

نوعی رؤیایپردازی خواهد بود اگر بگوییم مهارت‌های سواد رسانه‌ای، شهروندان را برای مشارکت در زندگی اجتماعی و سیاسی جوامع شان، از طریق اطمینان بخشیدن به آنها از اینکه درباره مباحث اجتماعی - سیاسی (مثل حرکت‌های اجتماعی یا فعالیت‌های دولتشان) به خوبی آگاه هستند، آماده‌تر می‌سازد. در کشورهای مردم‌سالار، چنین مشارکت آگاهانه‌ای سنگ بنای مردم‌سالاری سالم و "محیط سطح بالا، انتقادی و کاملاً عمومی" (برلسون و دیگران، ۱۹۵۴، ص ۷) به‌شمار می‌رود. به این دلیل است که هم یونسکو و هم کمیسیون اروپا سواد رسانه‌ای را به عنوان بخشی از حقوق اساسی شهروندان برای دستیابی به اطلاعات، و نیز به عنوان وسیله‌ای که با آن مردم سالاری را بنا می‌نهند و نگهداری می‌کنند، در نظر می‌گیرند (کمیسیون اروپایی، ۲۰۰۷؛ پنمان و ترنبل، ۲۰۰۷).

1. Buckingham

2. Sonia Livingstone

سواد رسانه‌ای و رژیم رسانه‌ای^۱

رویکردهای اخیر به سواد رسانه‌ای باعث شد به رسانه‌های گروهی به عنوان امری خطرناک (به‌خصوص برای کودکان) نگریسته و بر حفظ کودکان از زیان‌های آن تمرکز شود (دومیل^۲ و باکینگهام، ۲۰۰۱؛ روگوف^۳، ۲۰۰۴). اندیشه خوب بودن برخی رسانه‌ها و بد بودن باقی آنها از همین دیدگاه نشأت می‌گیرد؛ اندیشه‌ای که هنوز نزد برخی محققان به قوت خود باقی است. معمولاً این تمایز خوب/بد، پایه استفاده کودکان از رسانه و مبتنی بر عواملی نظیر سطح خشونت، نمایش تصاویر بدن و گروه‌های اجتماعی آسیب‌پذیر به شمار می‌رود (استراسبرگر، ویلسون و جردن^۴، ۲۰۰۹). عامل دیگری که معمولاً برای قضاوت محصول رسانه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد علایق بازرگانی است که تولیدات رسانه‌ای را بر پایه رسانه‌های تجاری (که عمدتاً بد به شمار می‌روند) بنا می‌نهد. استراسبرگر و دیگران تا جایی پیش می‌روند که بزرگترین سازمان‌های رسانه‌ای تجاری را به صورت جمعی به‌عنوان "رسانه کلان"^۵ منتسب می‌کنند، و آنها را به شرکت دخانیاتی بزرگ با رویکردهایی آشکار و البته ناهنجار برای تولید و ترویج رسانه تشبیه می‌کنند (استراسبرگر و دیگران، ۲۰۰۹).

در حوزه رسانه‌های خبری نیز، تمایزها بین تجاری‌سازی است با رسانه‌های متعلق به عموم - یعنی رسانه‌هایی که تمایل دارند باکیفیت‌تر از رسانه‌های تجاری به آنها نگریسته شود (انگ، برند، نوبل و استرنبرگ^۶، ۲۰۰۶؛ بین^۷، ۲۰۰۴؛ ترنر، ۲۰۰۵). مباحث "رژیم رسانه‌ای" معمولاً مبتنی بر چنین ارزیابی‌هایی هستند. عبارت "رژیم رسانه‌ای" به ساختار الگوی استفاده فرد از رسانه‌ها اشاره دارد. برای مثال، ممکن

1. Media diet
3. Rogov
5. Big Media
7. Bean

2. Domaille
4. Strasburger, Wilson & Jordan
6. Ang, Brand, Noble & sternberg

است یک رژیم رسانه‌ای با در نظر گرفتن میزان منابع رسانه‌ای تجاری نسبت به منابع رسانه‌ای عمومی مورد استفاده فرد، سنجیده شود. با استفاده از این دیدگاه از سواد رسانه‌ای، انتظار می‌رود که افراد با سواد رسانه‌ای، رژیم رسانه‌ای بیشتری در رسانه‌های سالم (کیفیت مناسب / عمومی / کامل) و رژیم کمتری در رسانه‌های ناسالم (کیفیت پایین / تجاری / خلاصه شده) داشته باشند.

همان‌طور که ذکر شد، هدف سواد رسانه‌ای ایجاد شک سالم در میان مخاطبان رسانه‌هاست. در ماه مارس سال ۲۰۰۸، به عنوان بخشی از مرحله جمع‌آوری داده‌های پایان نامه دکتری من، به منظور بررسی این که آیا چنین شکی در مقابل رسانه‌ها، بر رژیم رسانه‌ای سیاسی بزرگسالان تأثیرگذار بوده است، پیمایشی انجام شد.^۱ رژیم رسانه‌ای افراد با راهکارهای مختلفی اندازه‌گیری شد که مرتبط‌ترین راهکار با بحث حاضر، خصوصی یا عمومی بودن رژیم رسانه‌ای، و خلاصه یا مشروح بودن آن است. این ویژگی‌ها به صورت زیر محاسبه شدند:

رژیم رسانه‌ای خصوصی/عمومی	=	رسانه‌های خصوصی که معمولاً برای آگاهی از مسائل سیاسی استفاده می‌شوند	-	منابع اطلاعاتی عمومی که معمولاً برای آگاهی از مسائل سیاسی استفاده می‌شوند.
رژیم رسانه‌ای خلاصه/مشروح	=	رسانه‌های خلاصه که برای آگاهی از مسائل سیاسی معمولاً استفاده می‌شوند	-	رسانه‌های مشروح که برای آگاهی از مسائل سیاسی معمولاً استفاده می‌شوند

در مقایسه با انتظاراتی که در بالا مطرح شد، رگرسیون آماری خطی انجام شده روی پژوهش آشکار ساخت که اثر شک رسانه‌ای بر الگوی

۱. جامعه پیمایش برای فرایند تحقیق، افراد بزرگسال بریسیبن سومین شهر بزرگ استرالیا با جمعیتی حدود ۲ میلیون نفر بود. نمونه‌ی احتمالی ۱۵۰۰ نفری از Australian electoral Roll انتخاب شد و ۵۸۵ پاسخ قابل استفاده از طریق پُست دریافت شد.

استفاده، با عواملی نظیر سن، طرفداری سیاسی و جنس که به نظر می‌رسید تأثیر بیشتری بر روی رژیم رسانه‌ای داشته باشند، ناچیز بود. در مجموع، متغیرهای مورد نظر برای اختلاف رژیم رسانه‌ای عمومی/خصوصی ۱۷/۸٪ و برای اختلاف رژیم رسانه‌ای خلاصه/مشروح ۱۸/۷٪ محاسبه شد. جداول ۱ و ۲ جزئیات نمرات متغیرهای مورد نظر خاص را نشان می‌دهند. پرننگ بودن متغیرها نشان‌دهنده عواملی است که تأثیر بیشتری بر رژیم رسانه‌ای نسبت به شک رسانه‌ای دارند.

جدول ۱ - رگرسیون رژیم رسانه‌ای عمومی/خصوصی در مورد شک رسانه‌ای، سن، مشارکت و علاقه‌مندی سیاسی و جنسیت

معناداری	ضریب استاندارد بتا	متغیرهای مورد نظر
</۰۱	-/۱۱۱	شک رسانه‌ای
بی معنی	-/۰۰۵	سن* ۲۶-۳۵
</۰۵	-/۱۱۹	سن ۳۶-۴۵
</۰۱	-/۱۸۱	سن ۴۶-۵۵
</۰۱	-/۲۰۱	سن ۵۶-۶۵
</۰۱	-/۱۷۲	سن ۶۶-۷۵
</۰۵	-/۱۱۵	سن بالای ۷۶
بی معنی	-/۰۱۱	طرفداران حزب کارگر***
</۰۵	/۱۲۸	طرفداران حزب آزادیخواه
</۰۱	-/۱۳۹	طرفداران اقلیت حزب جناح چپ
بی معنی	/۰۲۴	طرفداران اقلیت حزب جناح راست
بی معنی	/۰۲۳	بی‌علاقه به سیاست***
بی معنی	/۰۱۹	علاقه اندکی به سیاست
بی معنی	-/۱۹۲	علاقه‌مند به سیاست
</۰۰۱	-/۱۴۸	سن

* گروه کنترل، گروه سنی ۱۶ تا ۲۵ سال بود.

** گروه کنترلی برای طرفداری سیاسی وجود نداشت.

*** گروه کنترلی برای علاقه‌مندی به سیاست وجود نداشت.

جدول ۲ - رگرسیون رژیم رسانه‌ای خلاصه/مشروح در مورد شک رسانه‌ای، سن، مشارکت و علاقه مندی سیاسی و جنسیت

معناداری	ضریب استاندارد بتا	متغیرهای مورد نظر
<۰۱	۰/۲۲	شک رسانه‌ای
بی‌معنی	۰/۱۱۶	سن* ۳۵-۲۶
<۰۰۵	۰/۲۶	سن ۴۵-۳۶
بی‌معنی	۰/۳۸	سن ۵۵-۴۶
بی‌معنی	۰/۳۰	سن ۶۵-۵۶
بی‌معنی	۰/۰۱	سن ۷۵-۶۶
بی‌معنی	۰/۰۵	سن بالای ۷۶
بی‌معنی	۰/۰۶	طرفداران حزب کارگر*
بی‌معنی	۰/۱۷	طرفداران حزب آزادیخواه
بی‌معنی	-۰/۸۲	طرفداران اقلیت حزب جناح چپ
بی‌معنی	۰/۲۳	طرفداران اقلیت حزب جناح راست
بی‌معنی	۰/۴۶	بی‌علاقه به سیاست*
بی‌معنی	-۰/۱۸۰	علاقه اندکی به سیاست
<۰۰۱	-۰/۴۷۶	علاقه‌مند به سیاست
بی‌معنی	-۰/۴۱	سن

* گروه کنترل، گروه سنی ۱۶ تا ۲۵ سال بود.

** گروه کنترلی برای طرفداری سیاسی وجود نداشت.

*** گروه کنترلی برای علاقه مندی به سیاست وجود نداشت.

اگر شک (یا به عبارتی مشخصه کلیدی شهروند باسواد رسانه‌ای) نتیجه‌ای بر افزایش اعتماد به کیفیت بالاتر رسانه‌های خبری نداشته باشد، باید از خود پرسیم که چه اتفاقی در حال رخ دادن است؟ آیا شهروندان باسواد رسانه‌ای، به واقع دیگر تمایزی با افرادی که از مهارت‌های رسانه‌ای کمتری برخوردارند، ندارند؟ یا تمایز رسانه "خوب" در برابر "بد" قادر به کنترل دیگر جنبه‌های استفاده از رسانه نیست؟ این مسئله

در ادامه مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرد. اما ابتدا مرور مختصری بر زمینه‌های اصلی معاصر برای آموزش سواد رسانه‌ای خواهم داشت.

زمینه‌های اصلی معاصر برای آموزش سواد رسانه‌ای: جوانان

آموزش سواد رسانه‌ای در طیفی از زمینه‌ها صورت می‌گیرد. تاکنون، پژوهش و تمرین آموزش سواد رسانه‌ای در جوامع توسعه‌یافته عمدتاً بر روی جوان‌ترها متمرکز بوده و در مؤسسات آموزش رسمی مانند دانشگاه‌ها و مدارس صورت می‌گرفته است (دنيس^۱، ۲۰۰۴؛ اونیل^۲، ۲۰۰۸). استرالیا، زلاند نو و کانادا با در نظر گرفتن سواد رسانه‌ای که در برنامه درسی مدارس هرکدام از این کشورها ترکیب شده است، به عنوان پیشرفته‌ترین کشورها در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱؛ کمیسیون اروپا، بدون تاریخ)، در نظر گرفته می‌شوند. برای مثال، آموزش سواد رسانه‌ای از اواسط دهه ۹۰ میلادی، بخش اجباری برنامه درسی نوجوانان استرالیایی شده است (کوبی^۳، ۲۰۰۳).

به‌طور کلی، رویکرد برنامه‌های سواد رسانه‌ای مدرسه‌محور، از حفاظت کودکان در برابر خطرات رسانه‌های گروهی، به توانایی بخشی به مخاطبان تغییر کرده است (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱؛ روگوف، ۲۰۰۴). در این رویکرد، ممکن است دیدگاه‌های گوناگونی درباره مدارس در سرتاسر جهان مشاهده شود. برای مثال، در اسپانیا و دانمارک تمرکز بر توسعه شهروندی فعال و در سوئد بر ابراز عقاید شخصی است (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱)، در حالی که سنگاپور بر ایمنی اینترنتی برای جوانان تأکید می‌کند (کمیسیون اروپا، بی‌تا). رویکردهای خاص نیز ممکن است متفاوت باشند. برای مثال، پژوهشی جهانی در سال ۲۰۰۱ درباره آموزش سواد رسانه‌ای مدرسه‌محور، مشخص کرد که در حالیکه بیشتر کشورها بر جنبه‌های انتقادی سواد رسانه‌ای متمرکز می‌شوند،

1. Dennis

2. O'Neill

3. Kubey

برخی دیگر، مانند ژاپن، در عوض، جنبه‌های کارکردی را با هدف توسعه سریع نیروی کار رقابتی در فناوری‌های نوین مورد تأکید قرار داده‌اند (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱).

در کشورهای در حال توسعه، آموزش سواد رسانه‌ای، به‌طرز قابل درکی بر سوادآموزی پایه‌ای استوار است. در جایی که آموزش رسانه‌ای تدریس می‌شود، ممکن است اقداماتی رسمی توسط سازمان‌های غیر دولتی (مانند کلیساها) یا از طریق برنامه‌های درسی انجام شود. یک استثنای مهم، آمریکای جنوبی است که در آن جا باور بر این است که آموزش غیر رسمی و خلاقانه سواد رسانه‌ای از طریق برنامه‌های جامعه صورت می‌پذیرد، اگرچه ماهیت غیررسمی این اقدامات گردآوری اطلاعات درباره آن‌ها را مشکل می‌سازد (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱). غالباً برنامه‌های رسمی کم و بیش مستقیماً از اقدامات سواد رسانه‌ای که درون کشورهای غربی و برای آن کشورها، با توجه به مسائل فرهنگی و ربط زمینه‌ای ایجاد شده، گرفته شده‌اند (دومیل و باکینگهام، ۲۰۰۱).

زمینه‌های آموزش سواد رسانه‌ای: بزرگسالان

مادامی که رویکردهای مدرسه محور به آموزش سواد رسانه‌ای تحت نفوذ ادبیات است، سیر تکاملی رسانه‌ای، - مشتمل بر پیشرفت‌های فناورانه سریع (مانند وب ۲) و تغییرات ساختاری تدریجی‌تر (مثل تغییرهای بازار، تغییرات سیاسی رسانه) هر دو ست - نیاز به اقدامات جامعه محور سواد رسانه‌ای بزرگسالان را پررنگ‌تر می‌سازد (دنيس، ۲۰۰۴؛ تومان و جلز، ۲۰۰۴). از مهارت‌های سواد رسانه‌ای کسب شده در دبیرستان‌ها یا حتی دانشگاه‌ها نمی‌توان انتظار داشت که ارتباط و سودمندی‌شان را در دراز مدت برای شهروندان در چنین محیط سیالی حفظ کنند.

همچنین ممکن است آموزش سواد رسانه‌ای مدرسه محور در

ارتباط با انواع خاصی از رسانه‌ها نسبت به رویکردهای بزرگسالان تأثیر کمتری داشته باشند. رویکردهای ساختارگرا به یادگیری، بر انتقال اطلاعات و تبدیل آن به دانش از طریق ساختار معنا متمرکز هستند (جردن، کارلیل و استک^۱، ۲۰۰۸). بنابراین ساختارگرایان، اهمیت زمینه و ربط را در فرایند یادگیری (همان‌طور که این دو برای ساختار معنایی حیاتی به شمار می‌روند) پررنگ‌تر می‌سازند. به منظور خلق دانش، اطلاعات جدید باید با دانش موجود یا تجارب پایه‌ای ما ارتباط پیدا کنند یا نیازهای اطلاعاتی شخصی ما را برطرف سازند (جردن و دیگران، ۲۰۰۸). برای دانش‌آموزانی که کمتر از بزرگسالان به صورت دائمی با رسانه‌های خبری سروکار دارند (انگ و دیگران، ۲۰۰۶؛ استرنبرگ، ۱۹۹۸)، آموزش سواد رسانه‌ای مربوط به رسانه‌های خبری ممکن است کاملاً به روز نباشد. شاید مناسب‌تر باشد که آموزش سواد رسانه‌ای (دست کم، قسمت مربوط به رسانه‌های خبری) را به بزرگسالان ارائه دهیم چرا که برای آن‌ها نیاز به درک رسانه‌های خبری اولویت بیشتری دارد. در عوض، آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس باید بر روی انواع رسانه‌های مربوط به جوانان مانند رسانه‌های سرگرمی و تلویزیون متمرکز شود.

برخلاف منابع بسیاری که درباره آموزش سواد رسانه‌ای مدرسه‌محور وجود دارد، مکان‌یابی اطلاعاتی درباره برنامه‌های موجود مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای برای بزرگسالان دشوار است. البته باید هر کدام از چنین برنامه‌هایی را بر پایه تعریف رایج سواد رسانه‌ای یعنی "توانایی فهم، ارزیابی و ایجاد محتوای رسانه‌ای" (کمیسون اروپا، ۲۰۰۷) فرض کنیم. برای مثال، برنامه آموزش سواد رسانه‌ای بزرگسالان در مرکز آموزشی بزرگسالان پُری^۲ در فنلاند، به هر سه مؤلفه تعریف سواد رسانه‌ای اتحادیه اروپا همان‌طور که در جدول ۳ مشخص شده، اشاره می‌کند:

1. Jordan, Carlile & Stack

2. Pori

جدول ۳ - مؤلفه‌های آموزش سواد اطلاعاتی بزرگسالان و شایستگی اشاره شده سواد رسانه‌ای

مؤلفه برنامه	جنبه مورد اشاره از سواد رسانه‌ای
مهارت‌های رایانه‌ای، شامل راهبری شبکه	دسترسی
مهارت‌های خواندن	دسترسی، فهم
خواندن انتقادی، شامل خواندن انتقادی رسانه‌ها	فهم، ارزیابی
مهارت‌های نوشتن	ایجاد
ساخت وبسایت	ایجاد
ارزیابی صحت منابع اطلاعاتی شبکه	فهم، ارزیابی
حق مؤلف	دسترسی، فهم، ایجاد
اخلاق شبکه	دسترسی، فهم، ایجاد

این جدول تنها توصیفی گذرا و کلی از برنامه سواد رسانه‌ای بزرگسالان پری به دست می‌دهد، که منعکس‌کننده تلاشی است برای نشان دادن هر یک از جنبه‌های سواد رسانه‌ای در تعریف بالا.

مرکز امریکایی سواد رسانه‌ای^۱، بسته‌ای برای سواد رسانه‌ای ایجاد کرده که می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای آموزش سواد رسانه‌ای در هر سطح سنی به کار رود (تومان و جلز، ۲۰۰۴). اگرچه این مرکز تعریف جالبی از سواد رسانه‌ای دارد: "فراهم‌آوری چارچوبی برای دسترسی، تحلیل، ارزیابی، ایجاد و مشارکت با استفاده از پیام‌ها در قالب‌های گوناگون" (جلز و تومان، ۲۰۰۸، ص ۴۲)، بسته مذکور در واقع تنها بر جنبه‌های سوادآموزی انتقادی این تعریف متمرکز است و به کلی از مؤلفه "دسترسی" چشم می‌پوشد. با این حال، این بسته چارچوبی عالی برای این جنبه‌های سوادآموزی رسانه‌ای در قالب ۵ سؤال اساسی، چه برای ساختار و چه برای شالوده شکنی^۲ محصولات رسانه‌ای فراهم می‌سازد.

1. US-based Center for Media Literacy

۱. Decunstruction؛ مفهومی در مقابل ساخت که در این متن، واژه‌ی شالوده شکنی استفاده

شده است. م

۵ سؤال کلیدی برای شالوده‌شکنی:

- ۱- چه کسی این پیام را خلق کرده است؟
- ۲- چه روش‌های خلاقیتی برای جلب توجه من استفاده شده است؟
- ۳- چگونه ممکن است افراد مختلف این پیام را متفاوت از من درک کنند؟
- ۴- چه سبک‌هایی از زندگی، ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی در این پیام ارائه شده یا از قلم افتاده است؟
- ۵- چرا این پیام فرستاده شده است؟

۵ سؤال کلیدی برای ساختار:

- ۱- چه چیزی می‌نویسم؟
- ۲- آیا پیام من، درکی را در قالب، خلاقیت و فناوری منعکس می‌کند؟
- ۳- آیا پیام من برای مخاطبان مورد نظر، مطلبی گیرا و مهم به‌شمار می‌رود؟
- ۴- آیا به روشنی و درستی، سبک‌های زندگی و دیدگاه‌ها را در نوشته‌ام مشخص کرده‌ام؟
- ۵- آیا من واقعاً به هدفم نزدیک شده‌ام؟

(جلز و تومان، ۲۰۰۸، ص ۴۷)

این سؤالات به جای تحمیل مجموعه‌ای مشخص از قضاوت‌های ارزشی مشخص درباره رسانه‌ها، همانند رویکردهای اخیر سواد رسانه‌ای، درصدد است شهروندان با سواد رسانه‌ای را به درک عمیق و فردی از محصولات رسانه‌ای رهنمون شود. همان‌طور که روگوف اشاره می‌کند: "از آنجایی که مردم همیشه آنچه را که می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند، از دریچه تجربیات خودشان تفسیر می‌کنند، دانش‌آموزان هنگامی که مهارت‌هایی با هدف تحلیل برای خود کسب می‌کنند برداشت‌های متفاوتی

با برداشت‌های شخصی ما خواهند داشت" (روگوف، ۲۰۰۴، ص ۳۱). این رویکرد به آموزش سواد رسانه‌ای مبین پایه‌ای ساختارگراست که افراد را به ارزیابی پیام رسانه‌ای طبق چارچوب‌های شخصی‌شان و بعد از آن ایجاد مفهومی شخصی از آن قادر می‌سازد. اگرچه به اعتقاد من این رویکرد برای ساختارگرا بودن نیازمند بخشی تکمیلی است. برای این که شهروندان را به‌طور مؤثر به ارزیابی محصولات رسانه‌ای بر طبق نیازهای شخصی‌شان قادر سازیم، افراد باید ابتدا به نیازهای‌شان آگاه باشند. برای تصمیم‌گیری درباره این که آیا پاسخ به ۵ پرسش کلیدی، محصول رسانه‌ای خاص را برای نیازهای‌مان مناسب نشان دهد باید سؤالی را اضافه کنیم: نیازهای اطلاعاتی من چه چیزهایی هستند؟

همچنین شاید این تأکید بر نیازها توضیح‌دهنده معمای "عدم تفاوت معنی دار رژیم رسانه‌ای شهروندان با سواد رسانه‌ای از رژیم رسانه‌ای بیسوادان رسانه‌ای" باشد. احتمال دارد همه نیازهای اطلاعاتی، احتیاجی به رسانه‌های باکیفیت برای برطرف شدن نداشته باشند. ممکن است در بعضی موارد، رسانه‌های کم کیفیت، کفایت کنند. پس شاید مؤثرتر این است که رسانه‌ها را با عنوان "مناسب / نامناسب" برای نیاز اطلاعاتی شخصی و خاص توصیف کنیم تا این که تقسیم بندی دوگانه "خوب / بد" را در نظر بگیریم. همچنین این توجه به نیازها همان‌طور که در ادامه مقاله بحث خواهد شد، به طور فزاینده‌ای مربوط به زمینه فناوری‌های رسانه‌ای جدید می‌شود.

آموزش سواد رسانه‌ای: دستورالعمل سواد رسانه‌ای غیررسمی

در حالی که برنامه‌های آموزشی سواد رسانه‌ای فوق‌الذکر، در محیطی رسمی انجام می‌شود، ممکن است کارآموزی سواد رسانه‌ای غیررسمی نیز برای بزرگسالان در رسانه‌های ارتباط جمعی صورت پذیرد. برنامه‌های ترکیبی اطلاعاتی/سرگرمی مثل برنامه‌های فکاهی:

دیلی شو با جان استیوارت^۱، یا جُنک‌های استرالیایی مدیاشو^۲ و پنل^۳ به‌طور مؤثر به جنبه‌های انتقادی سواد رسانه‌ای به‌صورت بی‌پرده در برابر مخاطبان می‌پردازند. بایم^۴ می‌نویسد دیلی شو، شالوده تجارب روزنامه‌نگاران را مورد تجزیه قرار می‌دهد و با استفاده از فکاهی به‌عنوان مجوزی برای پرداختن به پنهان کاری‌ها و گمراه‌سازی‌های سیاسی و برای مطالبه‌میزانی از پاسخگویی، به نوعی انتقاد آشکار از رسانه‌ها می‌پردازد (بایم، ۲۰۰۴، ص ۱۳-۱۴). مدیاواچ مستقیماً و به‌طور آزادانه تحلیل‌ها و توضیح‌های رسانه‌ای را میسر می‌سازد (شرکت استرالیایی سخن پراکنی^۵ (ABC))، در حالی که رویکرد فکاهی و غیر رسمی پانل به توانمندسازی مخاطبان با استفاده از رویکردی انتقادی به اخبار می‌پردازد (هارینگتون^۶، ۲۰۰۵، ص ۸۳). این جُنک‌ها از طریق اقدامات آشکار نقد رسانه‌ای و شالوده شکنی پیش روی مخاطبان، نوعی دستورالعمل ضمنی در سازوکار انتقادی سواد رسانه‌ای را مهیا می‌سازند. رویکردها و زمینه‌های گوناگون سواد رسانه‌ای که تا کنون توصیف شد، در سطوح متفاوتی نشان‌دهنده جنبه‌های کارکردی (یعنی دسترسی و ایجاد) و انتقادی (یعنی فهم و ارزیابی) سواد رسانه‌ای (که مشمول تعریف رایج هستند) می‌باشند. اگر بپذیریم که این توانایی‌ها برای سر و کار داشتن با محصولات رسانه‌ای به گونه‌ای مؤثر، همراه با شک و هوشمندانه، توانایی‌های اساسی هستند، اعتقاد بیشتری به مورد نیاز بودن راهبری قالب‌های رسانه‌ای جدید خواهیم داشت. تعاریف حاضر از آموزش سواد رسانه‌ای به پشتیبانی کامل شهروندان به‌هنگام مواجهه با فناوری‌های رسانه‌ای نوظهور و جدید ارتقا می‌یابند. این موضوع در بخش بعدی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

1. Daily Show with John Stewart
3. The Pannel
5. Australian Broadcasting Corporation

2. Media Show
4. Baym
6. Harington

ارتقای آموزش سواد رسانه‌ای: تمرکز بر نیازها

در سال‌های اخیر، تغییرات پرسرعت فناوری راه‌هایی را که شهروندان در معرض کسب محصولات رسانه‌ای قرار می‌گیرند و آن‌ها را به مصرف می‌رسانند به سرعت تغییر داده است. این تغییرات سؤالاتی را با در نظر گرفتن دامنه تعاریف و برنامه‌های آموزشی سواد رسانه‌ای برمی‌انگیزد. در این بخش، ارتقای تعاریف سواد رسانه‌ای را به‌منظور توانمند ساختن شهروندان برای کار با رسانه‌های جدید را ارائه خواهیم داد. این ارتقاء، آموزش سواد رسانه‌ای را به سوی رویکردی ساختارگرا هم‌راستا با نظریه‌های معاصر یادگیری پیش خواهد برد.

بررسی‌های انجام شده اخیر توسط مرکز رسانه‌ها و ارتباطات استرالیا^۱ (ACMA) نشان داد که تعاریف موجود از سواد رسانه‌ای نمی‌تواند تمام مهارت‌های مورد نیاز برای کار با فناوری‌های رسانه‌ای نوظهور و جدید را شامل شود (پنمان و ترنبل، ۲۰۰۷). این مرکز بیان می‌دارد که گام‌های پرسرعت تغییرات فناوری در نهایت تعاریف انعطاف ناپذیر را ناکارآمد می‌سازد و به جای آن، مجموعه این سه پرسش را برای راهنمایی آموزش سواد رسانه‌ای در آینده پیش می‌نهد:

۱. چگونه می‌توانیم به آماده‌سازی افراد برای شرکت در این فرهنگ جدید همگرا کمک کنیم؟
۲. چگونه می‌توانیم به آن‌ها کمک کنیم تا بفهمند که رسانه با چه کیفیتی در حال شکل دهی به فهم و درک آن‌هاست؟
۳. چگونه می‌توانیم به آن‌ها کمک کنیم تا قضاوت‌های ارزشی آگاهانه درباره تجارب دیجیتالی‌شان داشته باشند؟

(پنمان و ترنبل، ۲۰۰۷، ص ۶)

در ضمن، چنین سؤال‌های گسترده‌ای می‌تواند در حالت کلی راهنمای مؤثری برای آموزش سواد رسانه‌ای باشد. هر چند کارآموزان

1. Australian Communication and Media Authority

باید ابتدا این راهکارها را به مهارت‌های خاصی تقسیم کنند تا اجرای دستور العمل امکان‌پذیر شود. به این منظور، باید به‌خصوص در نظر بگیریم که چگونه فناوری‌های جدید با فناوری‌های گذشته فرق می‌کنند و این تغییرات با چه مفاهیمی برای مخاطبان همراه هستند.

شاید قالب‌های رسانه‌ای جدید (بیشتر آن دسته که از فناوری‌های اینترنتی استفاده می‌کنند)، در ابتدای امر به عنوان فناوری‌های خوانشی^۱ نگریده شوند (پاریخ و ورما^۲، ۲۰۰۲). فناوری‌های خوانشی قبل از این که اطلاعاتی بازیابی شود، نیازمند انجام جستجو توسط کاربر هستند (پاریخ و ورما، ۲۰۰۲). در مقابل، فناوری رانشی^۳ مثل روزنامه‌ها و تلویزیون در حالت سنتی، محتویات از پیش تعیین شده را به سمت مخاطب سرازیر می‌سازند. همچنین برخی از کارکردهای اینترنت ممکن است به‌عنوان فناوری رانشی در نظر گرفته شوند (پاریخ و ورما، ۲۰۰۲؛ استنلی، ۱۹۹۸). برای مثال، فیدها و هشدارهای^۴ RSS، محتویات انتخاب شده را به کاربر منتقل می‌کنند. اگرچه این تسهیلات، نیازمند اطلاعات ورودی مبسوطی از سوی کاربر است، کاربران باید در ابتدا، خدمات را مطابق با نیازهایشان با جستجوها و به کار بردن صافی‌ها تعیین کنند. به‌طور خلاصه، در فناوری‌های اینترنتی از هر دو نوع خوانشی و رانشی، مخاطب/کاربر باید ابتدا اطلاعات مورد نیاز خود را شناسایی کند و به‌طور کارآمد درخواست نماید. قالب‌های رسانه‌های سنتی مانند تلویزیون و روزنامه، چنین نیازی ندارند. روشن کردن تلویزیون کافی است تا اطلاعات به خانه‌های مان انتقال یابد.

این تفاوت کلیدی بین رسانه‌های سنتی و جدید، مفاهیم عمیقی برای رفتارهای سواد رسانه‌ای فراهم می‌آورد. همان‌طور که در این تعاریف گفته شد کار مؤثر با فناوری‌های رسانه‌ای جدید، نیازمند چیزی

1. Pull Technology
3. Push

2. Parikh & Verma
4. Feeds and Alerts

بیشتر از توانایی فنی صرف برای "دسترسی" به رسانه‌هاست. بلکه، در فناوری خوانشی کاربر باید ابتدا به اندازه کافی از نیازهای اطلاعاتی‌اش آگاه باشد، و سپس قادر باشد آن‌ها را به‌طور کارا برای جستجوی کامپیوتری یا برای شناسایی یک منبع آنلاین مناسب مرتب کند. تنها بعد از برطرف ساختن این دو شرط است که جنبه‌های شناخته شده سواد رسانه‌ای یعنی "دسترسی، فهم، ارزیابی و ایجاد" محتوای رسانه ربط پیدا می‌کنند.

برای تعداد زیادی از کتابداران، این مراحل افزوده شده آشنا خواهند بود. آن‌ها فعالیت‌های مرکزی مصاحبه مرجع را در ذهن خود دارند. کتابداران می‌دانند که درخواست اطلاعاتی که در ابتدا توسط مراجعه‌کننده مطرح می‌شود اغلب به صورت دقیق منعکس‌کننده نیاز اطلاعاتی واقعی مراجعه‌کننده نیست (براون^۱، ۲۰۰۸؛ رز، نیلسن و دیودنی^۲، ۲۰۰۲). افراد مکرراً در پی‌بردن به نیازهای اطلاعاتی‌شان مشکل دارند و کمتر به تجزیه و تحلیل آن‌ها می‌پردازند. تنها بعد از پرسش‌های هدفمند در زمان انجام مصاحبه مرجع است که نیازهای اطلاعاتی واقعی مشخص می‌شوند. بنابراین نمی‌توان فرض کرد که وظایف پایه‌ای شناسایی نیاز درون مجموعه مهارت‌های موجود شهروندان قرار دارند. با این وجود، لازم است فناوری‌های "خوانشی" رسانه‌ای جدید به گونه‌ای کارآمد به کار روند و سپس درخور جایگاهی در آموزش و تعاریف سواد رسانه‌ای شوند. توانایی خرد کردن درخواست، از اطلاعاتی ابتدایی، به منظور آشکارسازی نیاز اطلاعاتی پایه‌ای، مهارتی است که قبلاً توسط حرفه‌مندان کتابداری کسب شده است و کتابداران را به صورتی ایده‌آل در جایگاه ارائه این آموزش درون زمینه‌ای آموزش سواد رسانه‌ای قرار می‌دهد.

زمانی که تعاریف حاضر از سواد رسانه‌ای شامل این مهارت

1. Brown

2. Ross, Nilsen & Dewdney

شناسایی نمی‌شود، پیمان‌نامه اروپا برای سواد رسانه‌ای^۱ "تطبیق نیازها با استفاده از رسانه" را در توصیفش از شهروند باسواد رسانه‌ای می‌گنجاند. چنین شهروندی قادر است "فناوری‌های رسانه‌ای را به گونه‌ای مؤثر برای دسترسی، ذخیره، بازیابی و اشتراک محتوا با هدف برطرف کردن نیازها و علایق شخصی و اجتماعی خویش به کار برد" (سواد رسانه‌ای اروپا، ۲۰۰۶، تأکید من!). گنجاندن شناسایی اطلاعات در تعاریف سواد رسانه‌ای همچنین منعکس‌کننده نوعی عدم تشخیص بین سواد رسانه‌ای و مفهوم دیگری که برای کتابداران آشناست، یعنی سواد اطلاعاتی است. سواد اطلاعاتی از علوم رایانه و رشته‌های بازیابی اطلاعات برخاسته است، پس به آسانی می‌تواند به استفاده از رسانه‌های جدید اتلاق شود. انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی^۲ (ACRL)، مجموعه‌ای از شاخص‌های عملکرد را معرفی کرده است که شاخص نخست آن مربوط به شناسایی اطلاعات است: "دانش‌آموز باسواد اطلاعاتی، نیاز به اطلاعات را تعریف و آن را به بندهای جداگانه تجزیه می‌کند" (انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی، ۲۰۰۰، ص ۸).

لیوینگستون و دیگران با مقایسه سواد رسانه‌ای با سواد اطلاعاتی به جمع بندی زیر رسیدند:

سواد رسانه‌ای و سواد اطلاعاتی ارزش‌های همسان زیادی دارند درحالی‌که مانند دو شیوه جداگانه، گسترش یافته‌اند. در کل، شیوه سواد رسانه‌ای بر فهم، دریافت، فن انتقاد و ایجاد مواد رسانه‌ای تأکید دارد، درحالی‌که شیوه سواد اطلاعاتی بر شناسایی، مکان‌یابی، ارزیابی و استفاده از مواد رسانه‌ای متمرکز است. مجازاً، ممکن است بگوییم: سواد رسانه‌ای به رسانه به عنوان یک عدسی نگاه می‌کند که به وسیله آن به جهان نگاه می‌کنیم و خود را مطرح می‌کنیم، در حالی که سواد اطلاعاتی، اطلاعات را به عنوان

1. European Charter for Media Literacy

2. Association of College and Research Libraries

ابزاری در نظر می‌گیرد که با آن در جهان عمل می‌کنیم. هر دو دیدگاه به گسترش سیاست سواد رسانه‌ای مربوط می‌شوند (لیوینگستون، ون کوورینگ و تومیم^۱، ۲۰۰۵، ص ۱۲، تأکید من!).

اگر آموزش سواد رسانه‌ای، تجهیز متناسب افراد برای استفاده از فناوری‌های جدید رسانه‌ای و مشارکت به عنوان شهروندی فعال است، تعاریف حاضر باید ارتقا داده شوند تا آنچه راجع به استفاده از رسانه‌های جدید (که در این مقاله توضیح داده شده) را در خود بگنجانند:

- توانایی شناسایی صحیح نیاز اطلاعاتی
- توانایی شناسایی مناسب‌ترین منبع یا راهبرد جستجو برای اطلاعات به منظور برطرف کردن نیازهای خاص

شناختی که کتابداران با در نظر گرفتن سواد اطلاعاتی دارند، آن‌ها را به طور ایده‌آل در جایگاه هدایت آموزش سواد رسانه‌ای که مبتنی بر این تعاریف ارتقاء یافته است، قرار می‌دهد.

شهروندان به منظور مشارکت مؤثر در زندگی سیاسی جوامع شان، باید قادر باشند آن دسته از اطلاعاتی را که برای پاسخگویی به سؤالات مهم برای خود و جوامع شان مورد اطمینان می‌دانند، مکان‌یابی کنند. اطلاعات، یک کالای تک‌سایز برای همه نیست. برای مثال، جدول ۴ اطلاعاتی را از پژوهش دکترای من، نمونه‌ای از دامنه نیازهای مورد درخواست از رسانه‌ها توسط پاسخ دهندگان پژوهش نشان می‌دهد.

اطلاعات سیاسی جمع‌آوری شده از دانشجویی عمل‌گرا و مخالف حبس اجباری پناهندگان سیاسی احتمالاً با اطلاعات سیاسی مادر یا پدری که درباره ترافیک منطقه‌ای حول مدرسه محلی شان ابراز نگرانی می‌کنند، از بنیان متفاوت است. تعامل شهروندان با محیط سیاسی شان به

1. Livingstone, Van Couvering & Thumim

جدول ۴- منتخبی از نیازهای مورد درخواست از رسانه‌هاست به همراه پاسخ دهندگان

درصدهای پاسخ دهندگان	نیاز مورد درخواست
٪۹۲	پس من می‌توانم آنچه را که در کشور و جهان جریان دارد، یاد بگیرم.
٪۸۲	پس من می‌توانم از آنچه که دولت اجرا می‌کند خودداری کنم.
٪۸۰	برای فهمیدن چیزهایی که برای فهم زندگی روزمره نیاز دارم.
٪۶۸	پس می‌توانم با دیگران راجع به آنچه که آشکار نیست صحبت کنم.
٪۶۶	به این دلیل که مرا به یادگیری بیشتر درباره چیزها وادار می‌سازد.
٪۶۰	برای کمک به قضاوتم درباره آنچه سران سیاسی واقعاً انجام می‌دهند.
٪۳۰	زیرا سرگرم‌کننده است.
٪۲۶	زیرا لذتبخش است.
٪۱۳	برای کمک به آرامشم.
٪۸	به این دلیل که کمکم کند مدرسه/کار را فراموش کنم.

یک شیوه مشخص صورت نمی‌گیرد، بلکه درباره موضوعات و به روش‌هایی است که تنها مربوط به وضعیت شخص خودشان می‌شود. با فرض این که اکثریت اطلاعات سیاسی جوامع پیشرفته براساس رسانه‌ها توزیع می‌شود (چادویک، ۱۹۹۸؛ جنز، ۲۰۰۵؛ وارد، ۲۰۰۶)، پس مهم است که سواد رسانه‌ای افراد را قادر می‌سازد نیازهای اطلاعاتی شخصی‌شان را برطرف کنند. توجه فزاینده به نیازهای فرد فرد یادگیرندگان، ارتباط آموزش سواد رسانه‌ای را با افراد بیشتر می‌کند و به ما در دستیابی به رویکردی ساختارگرا به سواد رسانه‌ای کمک می‌کند. این نوع از آموزش سواد رسانه‌ای در درون زمینه‌ای مربوط شخص

اتفاق می‌افتد و به یادگیرندگان، مهارت‌های درک نیازهای اطلاعاتی‌شان، و سپس دسترسی، درک، ارزیابی و ایجاد محتوای رسانه‌ها را متناسب با آن نیاز می‌بخشد. این نوع از آموزش، به این درک رسیده است که نیاز اطلاعاتی، برای تک تک افراد مطابق با زمینه تغییر می‌کند. تفکر محصولات خوب / بد رسانه‌ای، با ایده محصولات متناسب / نامتناسب جایگزین خواهد شد. برای مثال، اگر شهروندان می‌خواهند نام رهبر سیاسی ایالت یا استانش را بدانند یک روزنامه خلاصه محلی منبع مناسبی خواهد بود. در حالی که اگر نیاز به تحلیل عمیقی از بحران اقتصادی جهانی دارند، متوجه خواهند شد که منبع اطلاعاتی اختصاصی تری مورد نیازشان است.

نتیجه‌گیری

این مقاله سعی بر این داشت که یکی از کاستی‌های اساسی رویکردهای کنونی سواد رسانه‌ای را پررنگ‌تر سازد که به در نظر نگرفتن اهمیت شناسایی نیازها به عنوان مرحله ابتدایی در انتخاب رسانه مربوط می‌شود. همان‌طور که می‌توان در کارهای روزانه میز مرجع در سرتاسر جهان مشاهده کرد، خودآگاهی از نیاز اطلاعاتی فرد به صورت خود به خود رخ نمی‌دهد. شهروندان در اکثر مواقع زمانی که به سراغ اطلاعات می‌آیند نیاز اطلاعاتی خود را تشخیص نمی‌دهند. بدون این دانش، انتخاب مناسب‌ترین منبع اطلاعاتی از میان منابع اطلاعاتی گسترده موجود، کاری نسبی و حتی تصادفی خواهد بود. گنجاندن آموزش مصاحبه مرجع در آموزش سواد رسانه‌ای، که به وسیله آن افراد مهارت‌های کنکاش ذهن خود را با توجه به نیازهای اطلاعاتی‌شان افزایش می‌دهند، باعث ارتقای رویکردهای سواد رسانه‌ای خواهد شد. همچنین، این تمرکز فزاینده بر نیازهای اطلاعاتی، آموزش سواد رسانه‌ای را به سمت روشی ساختارگراتر پیش می‌برد.

به‌علاوه، این مقاله بر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای برای بزرگسالان تأکید می‌کند. از آنچه که از سواد رسانه‌ای در مدارس و حتی در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود، نمی‌توان انتظار داشت که همچنان در گذر زمان، در محیط اطلاعاتی سریع گستره‌ی امروزی ارتباط خود را حفظ کند. علاوه بر این، رویکردهای یاددهی ساختارگرا، اهمیت زمینه را در فرایند یادگیری پررنگ‌تر می‌سازند، بنابراین (در حالی که رویکردهای مدرسه محور، متمرکز به آن دسته از رسانه‌ها هستند که بیشتر به جوانان مربوط می‌شود) شاید مؤثرتر خواهد بود که این رویکردها برای آموزش سواد رسانه‌ای مربوط به استفاده بزرگسالان از رسانه‌های خبری به‌کار گرفته شوند.

کتابداران در حالت ایده‌آل، در جایگاه ارائه چنین آموزشی از سواد رسانه‌ای جامعه محور برای بزرگسالان قرار گرفته‌اند. آن‌ها، پیشتر، از طریق آموزش و تمرین مصاحبه مرجع، دریافته‌اند چگونه نیازهای اطلاعاتی اصلی را تشخیص دهند. به علاوه، برای کتابدارانی که در تمرین و دستورالعمل سواد اطلاعاتی تجربه دارند گسترش تمرین‌های سواد رسانه‌ای که در این مقاله مطرح شد، امری غیرقابل انجام نخواهد بود. در پایان، کتابداران در متن جامعه قرار دارند، جایی که تمرین همه‌روزه سواد رسانه‌ای اتفاق می‌افتد. بیانیه اسکندریه بر ارتباط بین کتابخانه‌ها (نمونه شهروندی آگاه و نظارت مؤثر) تأکید می‌کند. این بیانیه روشن می‌سازد که کتابخانه‌ها، در سوادآموزی رسانه‌ای در جوامع‌شان نقش دارند.

منابع

- Andersen, J. (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62(2), 213-228.
- Ang, I., Brand, J., Noble, G., & Sternberg, J. (2006). *Connecting diversity: Paradoxes of multicultural Australia*. Artarmon, NSW: Special

- Broadcasting Service (SBS).
- Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Retrieved 28th April 2009, from <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- Austin, E. W., Chen, M.-J., & Grube, J. W. (2006). How does alcohol advertising influence underage drinking? The role of desirability, identification and skepticism. *Journal of Adolescent Health, 38*, 376-384.
- Australian Broadcasting Corporation (ABC). (2009). *About Media Watch*. Retrieved 27th April 2009, from <http://www.abc.net.au/mediawatch/more.htm>
- Baym, G. (2004). *The Daily Show and the reinvention of political journalism*. Paper presented at the Faith, Fun and Futuramas: 3rd Annual Pre-APSA Conference on Political Communication, Chicago.
- Bean, C. (2004). *The ABC of political audiences: Are public and commercial viewers distinctive?* Paper presented at the Social Change in the 21st Century Conference, 29th October 2004, Centre for Social Change Research, QUT, Brisbane.
- Beecher, E. (2005). Decline of the quality Press. In R. Manne (Ed.), *Do Not Disturb: Is the Media Failing Australia?* (pp. 7-27). Melbourne: Black Inc.
- Beecher, E. (2007). Crumbling pillars? *Media International Australia*(122), 9-11.
- Berelson, B. R., Lazarsfeld, P. F., & McPhee, W. N. (1954). *Voting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, S. W. (2008). The reference interview: Theories and practice. *Library Philosophy and Practice, 10*(1), 1-8.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chadwick, P. (1998). Do media help or harm public health? *Australian and New Zealand of Public Health, 22*(1), 155-158.
- Dennis, E. E. (2004). Out of sight and out of mind: The media literacy needs of grown-ups. *American Behavioral Scientist, 48*(2), 202-211.
- Domaille, K., & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001: Final report*. London: UNESCO.
- Ester, H. (2007). The media. In C. Hamilton & S. Maddison (Eds.), *Silencing Dissent: How the Australian Government is Controlling Public Opinion and Stifling Debate* (pp. 101-123). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Euro Media Literacy. (2006). *European Charter for Media Literacy*. Retrieved 7th April 2009, from <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php>
- European Commission. (2007). *Media literacy: Do people really understand*

- how to make the most of blogs, search engines or interactive TV?*
Retrieved 31st October 2008, from
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- European Commission. (2008). *Standard Eurobarometer Archives*. Retrieved 31st October 2008, from
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_arch_en.htm
- European Commission. (n.d.). *Media literacy: Global perspective*, from
http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/global/index_en.htm
- Gillin, P. (2006). Newspaper death spiral has begun. *B to B*, 91(17), 10.
- Gillmor, D. (2008). *Principles for a new media literacy*: Berkman Center for Internet and Society, Harvard University.
- Gronke, P., & Cook, T. E. (2007). Disdaining the media: The American public's changing attitudes toward the news. *Political Communication*, 24, 259-281.
- Hamilton, C., & Maddison, S. (2007). Dissent in Australia. In C. Hamilton & S. Maddison (Eds.), *Silencing Dissent: How the Australian Government is Controlling Public Opinion and Stifling Debate* (pp. 1-23). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Harrington, S. (2005). The democracy of conversation: *The Panel* and the public sphere. *Media International Australia*(116), 75-87.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2006). *Alexandria Manifesto on libraries, the information society in action*. Retrieved 9th November 2008, from
http://www.ifla.org/III/wsis/Alexandria_Manifesto.html
- Irving, L. M., & Berel, S. R. (2001). Comparison of media-literacy programs to strengthen college women's resistance to media images. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 103-111.
- Ives, N. (2008). The newspaper death watch. *Advertising Age*, 79(17), 1-142-143.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2008). *MediaLitKit: Literacy for the 21st century, 2nd ed.* Center for Media Literacy: http://www.medialit.org/reading_room/article540.html.
- Jones, D. A. (2004). Why Americans don't trust the media: A preliminary analysis. *Press/Politics*, 9(2), 60-75.
- Jones, D. A. (2005). Shooting the messenger: Explaining public discontent with the news media. *Politics & Policy*, 33(2), 242-262.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.
- Kealy, W. A. (2004). Media literacy. In J. L. Kincheloe & D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers* (pp. 287-290). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

- Kubey, R. (2003). Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television & New Media*, 4, 351-370.
- Kuklinski, J. H. (1990). Information and the study of politics. In J. A. Ferejohn & J. H. Kuklinski (Eds.), *Information and Democratic Processes* (pp. 391-395). Urbana: University of Illinois Press.
- Ladd, J. C. C. (2006). *Attitudes toward the news media and political competition in America*. Unpublished PhD, Princeton University.
- Lewis, K. (2001). Pluralism in the Australian print media. *Asia Pacific Media Educator*(11), 100-112.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Manne, R. (2005). Murdoch and the War on Iraq. In R. Manne (Ed.), *Do Not Disturb: Is the Media Failing Australia?* (pp. 75-98). Melbourne: Black Inc.
- O'Neill, B. (2008). *Media literacy and the public sphere: Contexts for public media literacy promotion in Ireland*. Paper presented at the Media@lse Fifth Anniversary Conference, 21st-23rd September 2008, London.
- Parikh, M., & Verma, S. (2002). Utilizing Internet technologies to support learning: An empirical analysis. *International Journal of Information Management*, 22, 2746.
- Penman, R., & Turnbull, S. (2007). *Media literacy -Concepts, research and regulatory issues*: Australian Communications and Media Authority.
- Pinkleton, B., & Austin, E. W. (2002). Exploring relationships among media use frequency, perceived media importance, and media satisfaction in political disaffection and efficacy. *Mass Communication & Society*, 5(2), 141-163.
- Rogow, F. (2004). Shifting from media to literacy: One opinion on the challenges of media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48, 30-34.
- Ross, C. S., Nilsen, K., & Dewdney, P. (2002). *Conducting the reference interview: A how-to-do-it manual for librarians*. New York: Neal-Schuman.
- Stanley, T. (1998). Push technology: Shortcutting the information maze. *Online & CD-ROM Review*, 22(3), 225-227.
- Sternberg, J. (1998). Rating youth: A statistical review of young Australians' news media use. *Australian Studies in Journalism*, 7, 84-136.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. (2009). *Children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media literacy -A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48, 18-29.
- Tiffen, R. (2006). Political economy and news. In S. Cunningham & G. Turner (Eds.), *The Media and Communications in Australia* (pp. 28-42).

- Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Turner, G. (2005). *Ending the Affair: The Decline of Television Current Affairs in Australia*. Sydney: University of NSW Press.
- UNESCO. (2007). *Media education*, from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php_URL_ID=1653&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vallemaa, L., & Engblom, N. (2007). *Media literacy for adult learners*. Paper presented at the iLearning Forum 2007, Paris.
- Ward, I. (2006). The media, power and politics. In A. Parkin, J. Summers & D. Woodward (Eds.), *Government, Politics, Power and Policy in Australia* (8th ed., pp. 363-379). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Warnick, B. (2002). *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric and the public interest*. Hillsale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.