



فصلنامه اجتماعی فرهنگی

نخبگان ایرانی



سال اول، شماره یکم، بهمن ۱۳۹۹

قیمت: ۵۰۰۰۰۰ ریال



فصلنامه فرهنگی اجتماعی نخبگان ایرانی

سال اول، شماره یکم، بهمن ۱۳۹۹

صاحب امتیاز: دکتر مریم حق شناس

مدیرمسئول: دکتر مریم حق شناس

سرمدیر: سید محمد هادی حیدری

هیئت تحریریه: محمد مهدی فتوره‌چی، محدثه

عقبایی، مریم حق شناس، سید محمد هادی حیدری،

حسین رضایی، مهدی پارساجو

هیئت داوران: اساتید و محققان حوزه سواد رسانه‌ای

گروه علمی نخبگان ایرانی

امور اجرایی: گروه علمی نخبگان ایرانی

ویراستاران علمی و ادبی: واحد کتاب و متون علمی

گروه علمی نخبگان ایرانی

طراح و صفحه آرا: روابط عمومی گروه علمی نخبگان

ایرانی

چاپخانه: رامان (آذربایجان غربی بوکان چهارراه

شهرداری، خیابان بهرامی، کوچه افرا ۲)

آدرس دفتر: خ آزادی، روبروی مسجد صاحب‌الزمان، پ

۳۲۲

نشریه نخبگان ایرانی

از استادید، فارغ التحصیلان، دانشجویان، محققان و

نویسندگان در حوزه‌های مختلف علمی مقاله می‌پذیرد.

نشریه در اصلاح و ویرایش مطالب آزاد است.

گروه علمی نخبگان ایرانی به مطالعه و پژوهش در حوزه مطالعات علم می‌پردازد و از آن در قالب نگارش و ترجمه مقالات، ارائه کتب و متون علمی، برگزاری سمینار، کارگاه، دوره‌های آموزشی، انتشار مقالات و همکاری با سایر مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی و انجام طرح‌های تحقیقاتی در این عرصه حمایت و استقبال می‌کند. این گروه، در سال ۱۳۸۹ فعالیت خود را همراه با جمعی از پژوهشگران علاقمند به فعالیت علمی-تخصصی در حوزه‌های مختلف و فارغ‌التحصیلان از دانشگاه‌های معتبر آغاز نموده و تا به اکنون به فعالیت مستمر خود ادامه داده است.

فهرست:

- پیام مدیر مسئول ۳
- سرمقاله ۴
- تجربه یک فرهنگ جدید مشارکتی توسط دانشجویان هنگ کنگی و کانادایی ۵
- معرفی کتاب ۲۹
- رویکردهای یادگیری از طریق رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای ۳۰
- معرفی کتاب ۵۲
- ویژگی و آسیب‌های فضای مجازی ۵۳

پیام مدیر :

خداوند متعال را شاکریم که با استعانت از درگاه بی کرانش و همت اعضای پرتلاش در گروه علمی نخبگان ایرانی، نشریه علمی - تخصصی "نخبگان ایرانی" در مهرماه سال ۱۳۹۹ تدوین و شروع به کار کرد. اینک توفیق حاصل شد تا با یاری جمعی از همکاران گروه، اولین شماره از این نشریه را ثمر بخشیده و به تمامی سازمان‌ها، موسسات، دانشگاه‌ها، مراکز علمی و اجرایی تأثیرگذار و مرتبط با حوزه سواد رسانه در سراسر کشور تقدیم نماییم.

گروه علمی نخبگان ایرانی در یازدهم سال از آغاز فعالیت خود در نظر دارد تا نقشی بی بدیل در جهت دهی مثبت به تحولات علمی محققان با تکیه بر اطلاعات دقیق و همه جانبه، از نیازها و انتظارات مخاطبان خویش ایفا نموده و بسترساز توسعه همه جانبه علم و هموارکننده راه رشد و بسط خلاقیت و اندیشه های نو در جامعه متخصصان باشد. آن چه باعث شد انتشار نشریه به صورت هدفمند با همکاری اعضای متخصص و پرتلاش گروه علمی در سطح کشور در اولویت قرار گیرد و فرصتی ناب تعبیر شود، این است که اصحاب فکر و قلم و متخصصان، با هدف کمک به بهبود ارتباطات و استفاده از دانش علمی و انتقال تجارب و تبادل دستاوردهای دیگران، محلی برای بیان نظرات و اندیشه‌های خود داشته باشند، محققان در آن به تعامل و تفاهم در خور برسند، محلی برای نقد و بررسی آرا و عقیده‌ها و تجربیات موفق اجرایی در جهت ارتقای کیفی برنامه‌ها و دستاوردهای علمی در حوزه‌های مختلف باشد و مهمتر از همه آن‌ها جلب مشارکت گسترده پژوهشگران در سراسر کشور در ارائه نتایج تحقیقات و بررسی‌ها درباره موضوع های علمی محسوس باشد. امید است تا نشریه نخبگان ایرانی بتواند گام موثری در زمینه مسئولیتی که بر عهده گرفته است، بردارد و با افزایش روزآمدی علم و دانش، بستری را برای ارتقاء سطح کمی و کیفی فراهم نموده و رضایت خاطر مخاطبین را جلب نماید.

دکتر مریم حق شناس

مدیر مسئول نشریه

و مدیر گروه علمی نخبگان ایرانی

سرمقاله :

رشد سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات در دهه اخیر، جهان را با نیاز همه‌گیر به آموزش و یادگیری مواجه ساخته و حوزه آموزش و پژوهش را نیز تحت تاثیر قرار داده است. بهره‌گیری از این فناوری، تحولاتی را در رویکردها و روش‌های آموزشی در عصر جدید به وجود آورده است. با گسترش محتوای ایجاد شده در فضای مجازی و لزوم بکارگیری رسانه‌های اجتماعی توسط کاربران و حضور در فضای رسانه‌ای، آموزش استفاده از رسانه‌ها، به یکی از الزامات زندگی افراد جامعه تبدیل شده است. به عبارت دیگر، در عصر جهانی شدن و با توجه به گسترش ارتباطات و فن‌آوری‌های اطلاعاتی و افزایش خروجی‌های رسانه‌ای، مباحثات جدی پیرامون گسترش مهارت‌ها و سطح آگاهی و آموزش مطرح شده است. در این راستا نیز اقدامات بسیار خوب و مفیدی توسط نظام آموزشی کشور که بخشی از آن را آموزش و پرورش تشکیل داده است در جهت تجهیز عموم جامعه به سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای صورت گرفته است. آموزش سواد رسانه‌ای، یکی از ملزومات اساسی و به عنوان راهکاری برای مصون ماندن کاربران از آسیب‌های نوپدید فضای مجازی در بکارگیری از رسانه‌های اجتماعی مطرح شده است. هدف اصلی از آموزش سواد رسانه‌ای، کسب مهارت در مدیریت اطلاعات، شناخت تأثیرات ممکن در استفاده از رسانه‌ها و افزایش پتانسیل جهت انجام گفت‌وگو در جامعه جهانی است. چراکه کاربران برخوردار از سواد رسانه‌ای، در مواجهه با اطلاعات رسانه‌ای، آسیب‌پذیری کمتری دارند زیرا پیام‌هایی که به منظور تأثیرگذاری بر آنها طراحی و ارسال شده را در سطوح مختلف مورد شناسایی قرار می‌دهند و قادر خواهند بود خودمختاری بیشتری در مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای داشته باشند.

تجربه یک فرهنگ جدید مشارکتی توسط دانشجویان هنگ کنگی و کانادایی: تقویت پروژه آموزش حرفه‌ای مدرسان با استفاده از سوادهای رسانه‌ای جدید^۱

مولفین: شیپن چن، یونگ فنگ دیاو، جیان پین ژانگ

مترجمین: مریم حق‌شناس^۲، محدثه عقبایی^۳، سید
محمدهادی حیدری^۴

چکیده

در این تحقیق، ۴۷ نامزد تدریس کانادایی و هنگ-کنگی در یک طرح جدید فرهنگی مشارکتی در چارچوب نظری سواد رسانه‌ای جدید مورد بررسی قرار گرفتند. در این مقاله، داده‌های کیفی بتوصیف‌های کمی از تعامل اجتماعی شرکت‌کنندگان در جوامع بینامرزی در عمل گزارش می‌شود. علاوه بر محدودیت‌های تالار گفتگوی آنلاین تعیین شده، یافته‌های مربوط به این موضوع نشان می‌دهد که مشارکت شرکت‌کنندگان در فرهنگ مشارکتی جدید، به ایجاد دانش و آگاهی از مشارکت آنلاین، فناوری‌های رسانه‌های جدید و تنوع فرهنگی / زبانی در آموزش و پرورش کمک می‌کند. این مقاله از پیامدهای ناشی از فرهنگ‌سازی در جوامع مختلف که از سوادهای رسانه‌ای جدید برای پیشرفت حرفه‌ای مدرسان استفاده می‌کنند، نتیجه‌گیری می‌نمایند.

کلمات کلیدی:

سواد رسانه‌ای جدید، فرهنگ جدید مشارکتی، جامعه
روش مند، آموزش مدرس

^۱ Zheng Zhang, Jia Li b, Feifei Liu, Zhuang Miao, *Hong Kong and Canadian students experiencing a new participatory culture: A teacher professional training project undergirded by new media literacies*, Teaching and Teacher Education, Available online 18 May 2016 at Science Direct. Journal homepage:

<http://www.elsevier.com/locate/tate>



سواد رسانه‌ای



^۲ دکترای مدیریت رسانه دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران

^۳ کارشناسی ارشد مدیریت رسانه دانشگاه تهران

^۴ کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی

مقدمه

انجمن بین‌المللی خواندن^۱ (۲۰۰۹) در پاسخ به تغییرات سریع فناوری اطلاعات در سال ۲۰۰۹ از چشم-انداز تغییر یافته‌ای برای مدرسانی که اکنون مسئولیت ادغام فناوری اطلاعات جدید را در برنامه درسی دارند، حمایت می‌کند تا "دانشجویان برای مشارکت مدنی در یک محیط جهانی آماده شوند". به همین ترتیب، گزارش جنکینز^۲ (۲۰۰۹) درباره آموزش رسانه‌ای برای قرن بیست و یکم، بعد اجتماعی ادبیات رسانه‌های جدید را اذعان می‌کند. این امر مفهوم سوادآموزی را از "مهارت‌های فردی" برای بیان شخصی به "مهارت‌های اجتماعی" بسط و مفهومی جمعی و خلاقانه را پرورش می‌دهد (ص ۳۲). نگرانی‌های مربوط به سواد‌های جدید رسانه‌ای همراه با مشارکت، چندجانبه بودن و تنوع فرهنگی و زبانی، نقاط ورود به این پروژه فرهنگی مشارکتی جدید را به ما معرفی کرد.

در این پروژه، نامزدهای تدریس هنگ‌کنگی و کانادایی را با فرصت‌های بالقوه‌ای برای شرکت در جوامع جهانی دعوت کردیم و "صلاحیت‌های فرهنگی و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای مشارکت کامل" را توسعه دادیم (جنکینز، ۲۰۰۹). ما همچنین به بررسی هزینه‌های منابع آموزشی باز^۳ (به عنوان مثال جاکوبی و ورت^۴، ۲۰۱۲) برای اطلاع‌رسانی به دانشجویان هنگ‌کنگی و کانادایی از جنبش جهانی برنامه‌های کاربردی منابع آموزشی باز (به عنوان مثال، "اعلامیه آموزشی بازپرداخت کیپ تاون" ۲۰۰۷) و یونسکو ۲۰۱۲ "اعلامیه OER پاریس" به منظور افزایش آگاهی آن‌ها در استفاده از این منابع به عنوان منابع رایگان آموزشی، چندمنظوره و با کیفیت بالا در آموزش‌های آینده خود پرداختیم.

چارچوب نظری: ساختارهای مفهومی از سواد رسانه‌ای جدید

با توجه به چارچوب تکرار شده سوادآموزی، سواد‌های رسانه‌ای جدید، ارتباطی بین سواد اطلاعات و فناوری جدید ایجاد کرده است. با اشاره به ادبیات جدید سواد‌های جدید (لنکشر و کنوبل^۵، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۱)، ما به طور خاص پروژه خود را در سه ساختار اصلی مفهومی تحت سواد رسانه‌های جدید یعنی مشارکت^۶، چند منظوره بودن^۷ و تنوع فرهنگی و زبانی^۸ قرار دادیم.

مشارکت: جنکینز (۲۰۰۹)، سواد رسانه‌ای جدید را به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های فرهنگی و مهارت‌های اجتماعی که جوانان از طریق شبکه‌سازی و همکاری در زمینه رسانه‌های جدید توسعه می‌دهند، تعریف می‌کند. با توجه به ابعاد اجتماعی سواد، لنکشر و کنوبل (۲۰۰۳) نیز ادعا می‌کنند که آموزش و پرورش با اشکال جدید سوادآموزی فراتر از استفاده از روش‌های سوادآموزی همراه با فناوری در محیط دانشکده/مدرسه است. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که "گرامر" تغییر یافته برنامه درسی، در دوران جدیدی از تغییرات فناورانه وابسته به ذهنیت تغییر یافته از "بیگانگان" به "خودی‌ها" است. در نقطه مقابل "ذهن خودی/ آشنا"، نقش معتبر و توانای مدرس، دانشکده و فرد بالغ در دوره درسی و آموزشی را دگرگون ساخته و از دانش رسانه‌ای جدیدی استقبال می‌کند که دانشجویان به محیط دانشکده می‌آورند. لنکشر و کنوبل (۲۰۱۱)، بعد از آن مفهوم ادبیات سواد‌های جدید را اصلاح کرده و ماهیت «مشارکتی» و «همکاری» سوادآموزی در فرهنگ رسانه‌های جدید را برجسته می‌کنند. به همین ترتیب، جنکینز این طور استدلال می‌کند که با تغییر تمرکز سوادآموزی از «بیان فردی» به «مشارکت جامعه»، جوانان به طور فعال در فرهنگ‌های مشارکتی شرکت می‌کنند و مهارت‌های نوین خود را از طریق مشارکت و همکاری توسعه می‌دهند. ونگر، مک درمت و اسنایدر^۹ (۲۰۰۲)، یک جامعه روش‌مند مناسب را طراحی

⁵ Lankshear & Knobel

⁶ Participation

⁷ Multimodality

⁸ Cultural and linguistic diversity

⁹ Wenger, McDermott and Snyder

¹ IRA =International Reading Association

² Jenkins

³ OER= Open Education Resorces

⁴ Jacobi & Woert

کرس، ۲۰۰۹ و استین^۶، ۲۰۰۸). جنکینز به ویژه ادبیات رسانه‌ای جدید را با یک «رویکرد اکولوژیکی» که در ارتباط با «ارتباط بینایی» در میان فناوری‌های ارتباطی متنوع قرار می‌گیرد، پیوند می‌دهد. به این ترتیب، سازندگان به شرایط ارتباطی جدید پاسخ می‌دهند و تمایل دارند تا با ترکیبی از رسانه‌ها در شیوه‌های اجتماعی خود از «ریمیکس دیجیتال»^۷ هماهنگ باشند (جنکینز، ص ۵۵). رسانه‌های جدید تاکنون روش‌های نوآورانه و قدرتمند «تخصیص» را ارائه می‌دهند، یعنی «فرایندی که دانشجویان آن را با جدا کردن فرهنگ و کنار گذاشتن آن با یکدیگر یاد می‌گیرند». تاکید بر بازنمودهای چندمنظوره در هماهنگی قوی با تاکید بر تکثر شناختی (ایسنر^۸، ۲۰۰۲)، هوش چندگانه (گاردنر و هچ^۹، ۲۰۰۲)، تفکر خلاق (وش، ۲۰۰۸) و «هوش جمعی»، مفاهیم «خالق رسانه» (جنکینز، ص ۳) و «تولید کنندگان فعال رسانه‌ای» (لانگه و ایتو^{۱۰}، ۲۰۱۰، ص ۲۴۴) موقعیت جوانان را به عنوان «مصرف کنندگان رسانه‌ها» دگرگون می‌کنند.

تنوع فرهنگی و زبانی:

فرهنگ رسانه‌ای جدید نشان داده است که ظرفیت بزرگی برای از بین بردن مرزهای جغرافیایی، زبانی و فرهنگی دارد. مهارت‌های سواد رسانه‌ای جدید، به طور دقیق مرتبط با توانایی دانشجویان برای مواجهه با جوامع مختلف، مذاکره و احترام به «دیدگاه‌های متعدد» و «درک معیارهای جایگزین» هستند (جنکینز، ۲۰۰۹، ص ۹۷). برخلاف پشت صحنه جهانی شدن و پیشرفت فناوری، دانشمندان تمایل دارند تا ظرفیت‌های سوادآموزی قرن بیست و یکم را درک کنند که موارد زیر را دربرمی‌گیرد: (۱) پرورش تصور محترمانه از افراد خارجی و باز بودن واقعی [فضای فکری] نسبت به شیوه‌های اجتماعی و زبانی دیگران (به عنوان مثال سیتو^{۱۱}، ۲۰۱۰) مذاکره درباره

طراحی می‌کنند که در آن مشارکت در بحث گروهی یا گفتگوهای یک به یک و قرار گرفتن در معرض دیدگاه‌های جدید یا مشاهدات کارشناسان در مورد مسائل پیچیده محقق می‌شود. به همین ترتیب، اسکاردامالیا و بریتر^۱ (۱۹۹۴) با اشاره به یک جامعه شکل گرفته بر مبنای دانش که رایانه در آن نقش میانجی را ایفا می‌کند، بر اهمیت جذب فراگیران/یادگیرندگان به عنوان همکاران مشروع برای مشارکت جمعی و پویایی اجتماعی در تحقیقات علمی تاکید می‌کنند. با اتصال آموزش و یادگیری در عصر جدید به تغییرات فناوری، فرهنگ‌های مشارکتی جدید، اجازه می‌دهند تا: (۱) موانع کم در بیان هنری و مشارکت مدنی، (۲) حمایت قوی یا مشاوره غیررسمی برای به اشتراک گذاری فرم‌های جدید خلاقانه، (۳) حل مشکل مشارکتی برای انجام کامل وظایف و توسعه دانش جدید، (۴) اعتقاد قوی اعضا به ارزش مشارکت آنها و (۵) احساس قوی عضویت یا ارتباطات اجتماعی میان اعضا (جنکینز، ۲۰۰۹) محقق گردد.

چندانجانبه‌بودن: محققان کمپ سوادهای جدید، «نوشتار نیمه شناختی» (به عنوان مثال شریدان و روزل^۲، ۲۰۱۰، ص ۸) را در نظر گرفته و شکل‌های بی‌شمار شیوه‌های سوادآموزی مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات را برجسته می‌کنند (جنکینز، ۲۰۰۹). کرس^۳ (۲۰۰۰) به چندگانگی به عنوان نوعی کثرت‌گرایی اشاره دارد. به این ترتیب، مفهوم «متن» به متون چندمنظوره گسترش یافته است (فلویت، نیند و پیلر^۴، ۲۰۰۹). دانشمندان با شناخت شناخت معنی پدیده‌های غیر زبان شناختی (کرس و جوییت^۵، ۲۰۰۳) این طور استدلال می‌کنند که ایده‌هایی که می‌توانند در نمادهای سنتی (مثلا سخنرانی و نوشتاری) نشان داده شوند، می‌توانند با نمادهای تصویر، موسیقی و ویدئو ارتباط برقرار کنند (به عنوان مثال،

⁶ Stein

⁷ digital remixing

⁸ Eisner

⁹ Gardner & Hatch

¹⁰ Lange & Ito

¹¹ Saito

¹ Scardamalia and Bereiter

² Sheridan & Rowsell

³ Kress

⁴ Flewitt, Nind, & Payler

⁵ Jewitt

ویژه تلاش‌هایی که می‌تواند ارتباط "مدرسان" با رویدادهای دنیا و مسائل جهانی را از طریق مشارکت در شبکه‌های جهانی تقویت کند. وان^{۱۵} (۲۰۱۴) در تحقیق خود در یک بستر بحث و گفتگوی آنلاین با مدرسانی سر و کار داشت که در حال گذراندن دوره آموزشی پیش از خدمت یا ضمن خدمت در هنگ‌کنگ، کانادا و اسپانیا بودند و از دیدگاه مدرسان پیش از خدمت درباره استفاده از بحث آنلاین به عنوان یک فرم یادگیری الکترونیکی بهره‌گیری کرد. یافته‌ها به طور کلی نشان می‌دهد که چگونه تعاملات مشارکتی بین‌مرزی آنلاین در سطح جهانی، ظرفیت‌هایی برای تسهیل اختیار عمل مشارکت کنندگان در گفتگو و تداوم یادگیری تعاملی را در بر دارد. با این وجود، مقاله وان به طور خاص به تبعات احتمالی آموزش مدرسان نمی‌پردازد.

مطالعات کمی وجود دارند که به بررسی اثرات جوامع بین‌مرزی آنلاین بر گسترش مهارت‌های میان فرهنگی نامزدهای تدریس پرداخته‌اند. به طور مثال، مطالعه زبان تطبیقی بلز^{۱۶} (۲۰۰۳)، تأثیرات همکاری از راه دور (یعنی استفاده از ابزارهای ارتباط اینترنتی مانند ایمیل، چت همزمان و بحث‌های رشته‌ای توسط دانشجویانی که به لحاظ جغرافیایی از هم دور هستند، برای ارتقاء تعامل اجتماعی، گفت و گوهای بین مرزی و مبادلات بین-فرهنگی) در مورد صلاحیت زبانی زبان خارجی و صلاحیت بین فرهنگی را بررسی می‌کند. یافته‌های این مطالعه اهمیت نقش برنامه‌های آموزش مدرس در آموزش نامزدهای تدریس برای «شناسایی، توضیح و مدل‌سازی الگوهای مشروط فرهنگی تعامل در غیاب سیگنال‌های معنی دار» را مورد بررسی قرار می‌دهد (ص ۹۲). بررسی ادبیات مک کلوسکی^{۱۷} (۲۰۱۲) در رابطه با مطالعات تجربی، به طور خاص به ایجاد صلاحیت بین فرهنگی مدرس از طریق جوامع یادگیری میان فرهنگی با نقش میانجی فناوری پرداخته که نویسنده ادعا نموده که در

معانی "در چشم‌انداز فرهنگی، زبانی، جغرافیایی و ایدئولوژیک متنوع و متناقض (هال و استورنیولا^۱، ۲۰۱۰، ص ۸۶) اخذ پروژه‌های محلی و جهانی برای تحول فردی و تغییرات اجتماعی (به عنوان مثال، ژانگ و هیدون^۲، ۲۰۱۴).

سه ساختار مفهومی مشارکت، چندمنظوره بودن و تنوع فرهنگی و زبانی به ما تجزیه و تحلیل دقیقی ارائه دادند تا بتوان ادبیات موجود درباره مشاغل مشارکتی، بین‌المللی که رسانه‌ها و فناوری‌های جدید در عرصه آموزش مدرسان میسر کرده‌اند را ارائه کرد. تحقیقات تجربی که راه‌های جدیدی را برای استفاده از یادگیری مشارکتی و مبتنی بر فناوری در آموزش مدرسان مورد بررسی قرار داده‌اند، فراوان هستند (به عنوان مثال، بانک^۳، بانک^۴، مالیکوسکی، آنجلی و است^۵، ۱۹۹۸، کیورد و داکت^۶، ۲۰۰۳، کوهم و داگلبی^۷، ۲۰۰۵، ارتمر^۸ و همکاران، ۲۰۱۱، هوو^۹، ۲۰۱۴، کلر^{۱۰}، بانک و هیو^{۱۱}، ۲۰۰۵، کینگ^{۱۱}، ۲۰۰۲، اونر و آدادان^{۱۲}، ۲۰۱۱، رینگلد، ریمور و کلی^{۱۳}، ۲۰۰۸). با این حال، تحقیقات محدودی وجود دارد که ارتباط‌های بین‌المللی مجازی را در آموزش حرفه‌ای مدرسان بررسی و کنترل کرده‌اند که در آن مدرسان با شرایط آموزشی پیش از خدمت یا ضمن خدمت در حوزه‌های مختلف و به لحاظ جغرافیایی مجزا هستند.

ریل^{۱۴} (۱۹۹۳)، بر مشارکت قابل توجه مدرسان و دانشجویان در حل مشارکتی مسائل تاکید می‌کند، به

¹ Hull & Stornaiuolo

² Zhang & Heydon

³ Bonk

⁴ Malikowski, Angeli, & East

⁵ Caywood & Duckett

⁶ Cowham & Duggleby

⁷ Ertmer

⁸ Hou

⁹ Keller

¹⁰ Hew

¹¹ King

¹² Oner & Adadan

¹³ Reingold, Rimor, & Kalay

¹⁴ Riel

¹⁵ Wan

¹⁶ Belz

¹⁷ McCloskey

مطالعات آموزش مدرس کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است. یافته‌های ادبیات مورد بررسی (مثلا کلنتین^۱، ۲۰۰۷، دولی^۲، ۲۰۰۷، لیبرمن و وود^۳، ۲۰۰۱، موولر-هارتمن^۴، ۲۰۰۶) "اثرات معنی دار و با دوام" تعاملات بین بین مرزی آنلاین بر مهارت‌های بین فرهنگی مدرسان و آگاه سازی از "ابعاد فرهنگی فن آوری ها و ارتباطات" را آشکار می‌کند. مطالعات مشارکتی بشارینا، گواردادو و مورگان^۵ (۲۰۰۸) فراگیران زبان انگلیسی از کانادا، مکزیک و روسیه را به هم مرتبط کرد و بر درک مدرس از تنش‌های موجود در محیط‌های آموزشی متنوع آنلاین در سطح جهانی تمرکز نمود. آنها پیشنهاد می‌کنند که برای تسهیل چنین جوامع یادگیری بهتر، مدرسان باید از عقاید آموزشی خود (به عنوان مثال پارادایم متمرکز بر یادگیرنده یا برنامه درسی / معلم) و ارزش‌های فرهنگی ارتباطات الکترونیکی در حوزه‌های محلی که ممکن است تصمیمات آنها را در زمینه استفاده و تسهیل ارتباط از راه دور در سطح بین‌مرزی در محیط یادگیری آنلاین جهانی شکل دهند، آگاه باشند.

در اینجا ذکر این نکته کفایت می‌کند که ادبیات موجود، زمانی که نامزدهای تدریس از نظر جغرافیایی و موقتا در طول دوره معمولی‌شان محدود هستند، به ندرت به شکل نظام‌مند به اثرات یادگیری مشارکتی بین مرزی مبتنی بر رسانه‌های جدید بر آموزش حرفه‌ای مدرس اشاره کرده است. ما این پروژه تحقیقاتی را با هدف پرکردن این شکاف انجام دادیم.

طرح پژوهش

۱) زمینه تحقیق و جزئیات پروژه

هنگ‌کنگ و کانادا دارای اوراق قرضه مختلف هستند. حدود ۵۰۰ هزار نفر از هنگ‌کنگ در حال حاضر در کانادا زندگی می‌کنند. هنگ‌کنگ، به عنوان بستر یکی

از بزرگترین جوامع کانادایی‌ها در خارج از کشور، میزبان حدود ۲۹۵۰۰۰ شهروند کانادایی است (دولت کانادا، ۲۰۱۲). به طور خاص، به گفته دولت کانادا، هنگ‌کنگ و کانادا به تازگی ارتباطات خود را از طریق ابتکارات همکاری در یادگیری اینترنتی تقویت کرده‌اند. اعتقاد ما این است که مشارکت مدرسان در گفت و گو و ارتباط با دیگران، "فردیت شخص" را به صورت عمیق و خلاقانه‌ای ارتقاء می‌دهد (ونگ^۶، ۲۰۰۴). از این رو، با هدف آموزش جوامع بین‌مرزی که به دنبال تحول ارتباطات جهانی، مشارکت شهروندی و ایجاد صلاحیت بین فرهنگی هستند، ما این مسیر را با نامزدهای تدریس هنگ‌کنگی و دانشجویان کانادایی برای ساخت مشارکتی یک جامعه عملی بین مرزی و آنلاین شروع کردیم که بتواند حس "پیگیری سوالات واقعی و مرتبط" را در دانشجویان تقویت کند (وش^۷، ۲۰۰۹). تحقیق ما این سوالات را مطرح می‌نماید:

۱) ویژگی‌های تعاملی دانشجویان هنگ‌کنگی و کانادایی در سه مرحله اشتراک‌گذاری فرصت‌ها و چالش‌های واقعی در مورد ترکیب تنوع فرهنگی/زبانی، یادگیری مشارکتی آنلاین و سواد رسانه‌ای جدید در سیستم-های آموزشی مربوطه چه بوده است؟

۲) تاثیرات ادراک شده شرکت کنندگان (از جمله مقاصد و محدودیت‌ها) در زمینه تجربه یادگیری در جامعه جدید فرهنگ مشارکتی در ایجاد دانش و آگاه‌سازی برای استفاده از مشارکت آنلاین، فناوری-های رسانه‌ای جدید و تنوع فرهنگی و زبانی در آموزش، کدام موارد بوده است؟

۳) این تاثیرات چگونه در طرح‌های آموزشی چندرسانه-ای مربوط به نامزدهای هنگ‌کنگی تدریس، منعکس شد؟

ما برای نیل به هدف مرتبط ساختن نامزدهای هنگ‌کنگی تدریس و دانشجویان کانادایی و بحث و اشتراک

¹ Celentin

² Dooly

³ Lieberman & Wood

⁴ Muller-Hartmann

⁵ Basharina, Guardado and Morgan

⁶ Wang

⁷ Wesch

گذاری اطلاعات، یک فضای خصوصی در تالار گفتگوی آنلاین دانش وب ایجاد کردیم. این تالار گفتگو دارای امکانات کلیدی است که به اهداف اصلی پروژه پیوسته است، یعنی ایجاد جوامع دانش ساخته‌ای که در آن افراد می‌توانند به دانش جدیدی که به «نوآوری و رشد» (تالار گفتگوی علمی) منجر می‌شود، کمک کنند. برای کشف تأثیرات ارتباطات جهانی، مشارکت مدنی و ایجاد صلاحیت بین فرهنگی، ما با هدف تشویق دانشجویان هر دو طرف در موارد زیر اقدام کردیم: (۱) تعامل و گفتگو در مورد سه موضوع با پرسش‌های سریع در تالار گفتگوی آنلاین (۲) اشتراک‌گذاری پروژه‌های گروه چندرسانه‌ای و ارائه پیشنهادها سازنده برای تجدید نظر بیشتر. برای پیشبرد تکامل جامعه عملی، ما به طور قاطعانه از عناصر اصلی طراحی و نگر^۱ و همکاران (۲۰۰۲) برای ایجاد جوامع عملی پیروی کردیم، به عنوان مثال، "طراحی برای تکامل"، "ایجاد یک فرایند برای جامعه"، ایجاد شرایط گفتگو بین دیدگاه‌های داخل و خارج"، "تمرکز بر ارزش" و "دعوت از سطوح مختلف مشارکت" (ص ۲). به طور خاص، مبادلات مبتنی بر موضوع، مبتنی بر پروژه، میان فرهنگی و مبتنی بر تعاملات ارزش محور دانشجویان از اوایل ژانویه ۲۰۱۴ تا اواخر ماه مارس ۲۰۱۴ برای تعاملات شدید، چندسطحی و پیشرفت انجام شد.

• اشتراک‌گذاری آنلاین

دانشگاه مشترک کانادا کمک کرد تا اطمینان حاصل شود که تالار گفتگوی آنلاین به عنوان یک فضای امن، فقط توسط دو مدرس، دانشجویان ثبت نام شده در دوره-ها و دستیاران تحقیق در دسترس بود.

دوره "اصول برنامه درسی و طراحی آموزشی" ژانگ در محل برگزار شد. در حالی که دوره لی با عنوان "فرهنگ و ابزارهای دیجیتال" به صورت برخط ارائه گردید. برای تطبیق بهتر فعالیت‌های پروژه با اهداف مربوط به دو دوره و پرداختن به چالش‌های تدارکاتی این پروژه که شامل حضور دو دانشگاه در دو کشور است، ما فقط از

دانشجویان هنگ کنگ و کانادا دعوت کردیم تا در مورد سه موضوع زیر با سوالات سریع در تالار گفتگوی آنلاین بحث و گفتگو کنند:

موضوع ۱: بکارگماشتن تنوع فرهنگی و زبانی در تدریس و یادگیری:

- (۱) چگونه از طریق رسانه‌های مدرن و فناوری‌های جدید، با چند فرهنگی ارتباط برقرار می‌شود؟
- (۲) چگونه فناوری‌های دیجیتال ما را قادر می‌سازد تا درک و یادگیری سایر فرهنگ‌ها را تقویت کنیم؟
- (۳) با توجه به ظرفیت رو به رشد فناوری‌های جدید، چگونه می‌توانیم در سرتاسر جهان همکاری کنیم تا تفاهم متقابل ما بین آموزش و پرورش، تاریخ، هنر و ادیان که در چشم انداز فرهنگی و زبانی منحصر به فرد است، تقویت شود؟

موضوع ۲: مشارکت شرکت‌کنندگان در بسترهای یادگیری اجتماعی (به عنوان مثال، سایت‌های شبکه‌های اجتماعی)^۲:

- (۱) بر اساس تجربه یادگیری خودتان، تا چه حد سایت‌های شبکه‌های اجتماعی در آموزش و یادگیری نقش دارند؟
- (۲) سایت‌های شبکه‌های اجتماعی در چه حوزه‌ای می‌توانند آموزش یادگیری فراملی در موضوعات مختلف را افزایش دهد؟
- (۳) اگر خودتان در طراحی آموزشی حضور داشتید، به نظر شما چه مواردی باید در زمینه‌های آموزشی هنگ‌کنگ و کانادایی تغییر کند؟

موضوع ۳: مشارکت چندگانه و چندرسانه‌ای در تدریس و یادگیری:

² SNS: social networking sites

¹ Wenger

۲) روش جمع‌آوری داده‌ها

با علاقه‌مندی به بررسی تجربه اجتماعی دانش‌آموزان در فضاهای مجازی، از نتنوگرافی^۱ استفاده کردیم (به عنوان مثال ethnographies برخط) (کوزینتس^۲، ۲۰۱۰). رویکرد نتنوگرافی، یک روش جدید است که به طور خاص برای مطالعه محیط و شرایط رسانه‌های اجتماعی طراحی شده است. ما از نتنوگرافی برای بررسی جنبه‌های برخط تعاملات اجتماعی، گفتگوها و شیوه‌های طراحی آموزشی شرکت‌کنندگان استفاده کردیم. هدف این بود که نشان دهیم "چگونه ایجاد دانش و یادگیری آن از طریق یک گفتمان تجربی مجازی در میان اعضای جوامع برخط و نوآوران رخ می‌دهد" (کوزینتس، ۲۰۱۰). داده‌های جمع‌آوری شده از طریق نتنوگرافی عبارتند از: (۱) داده‌های رصد شده از تعاملات برخط دانشجویان هنگ‌کنگ و کانادا در سه دوره بحث‌های برخط و بازخورد آنها به پروژه‌های گروهی یکدیگر، (۲) داده‌های بررسی شده کیفی برخط از طریق SurveyMonkey و (۳) بایگانی دیجیتالی پروژه‌های گروهی دانشجویان دانشگاه هنگ‌کنگ در بلاگ‌ها، یوتیوب و سایت‌های گوگل. با توجه به تعداد قابل مدیریت پست‌های برخط، پست‌های تالار گفتگوی برخط را به عنوان داده‌های رصد شده برای تحلیل، دانلود و بایگانی کردیم. نظرسنجی‌های برخط، داده‌های تکمیلی سه‌گانه را در مورد "درک محلی" شرکت‌کنندگان (کوزینتس، ۲۰۱۰) ایجاد کرد.

۳) شرکت‌کنندگان

پروژه پیشنهادی ما برای جذب دانشجویانی بود که پس از فارغ‌التحصیلی به تدریس می‌پرداختند یا مایل به تدریس بودند. با این حال، در روند انتخاب شرکت‌کنندگان، دانشجویانی که در دوره‌های مربوطه که از برنامه‌های دیگر استفاده می‌کردند، شرکت داشتند، علاقه‌مند به شرکت در این پروژه بین‌مرزی/فرامرزی نیز بودند. با در نظر گرفتن اینکه طرح پیشنهادی باید جدید و جامع باشد، ما از شرکت‌کنندگانی که به عنوان نامزد تدریس در دو

(۱) چگونه می‌توان فناوری‌های جدید را به بهترین وجه برای هوش چندگانه دانشجویان و منافع متنوع ارائه داد؟

(۲) آیا شما قصد دارید یک طرح آموزشی را توسعه دهید، پیشنهادات خود را برای بهبود آموزش و یادگیری با استفاده از فناوری‌های جدید در زمینه‌های آموزشی کانادایی/ هنگ‌کنگی ارائه دهید؟

• پروژه‌های گروهی و مبتنی بر یادگیری همکاری

دانشجویان هنگ‌کنگی طرح‌های آموزشی چند رسانه‌ای به عنوان پروژه‌های گروهی را توسعه داده و پیش نویس‌ها را در وبلاگ‌ها، یوتیوب و سایت‌های گوگل ارسال کردند. پروژه‌های گروهی دانشجویان کانادایی مربوط به تجزیه و تحلیل فرهنگ و رسانه‌ها از طریق فناوری بود و در یوتیوب منتشر شد. در اواسط دوره، دانشجویان هر دو طرف دعوت شدند تا پروژه‌های مربوط به گروه خود را مشاهده کنند و بازخورد در مورد WebKF را برای بازبینی‌های بیشتر ارائه دهند. در این مقاله، ما فقط به برنامه‌های طرح آموزشی چندرسانه‌ای دانشجویان هنگ‌کنگی پرداختیم که بیشتر به تمرکز این مقاله در مورد آموزش مدرسان نزدیک است.

• نظرسنجی کیفی برخط

نزدیک به پایان پروژه، بررسی‌ها در کلاس به مدت ۲۰ دقیقه از طریق SurveyMonkey در هر دو موسسه مشارکتی انجام شد. نظرسنجی‌های اصلی شامل پرسش‌های کمی و کیفی است تا ادراک شرکت‌کنندگان از تجربه یادگیری مشارکتی و همکاری خود را بیان کند. با توجه به تمرکز این مقاله، ما در مورد نظرسنجی فقط داده‌های مربوط به حساب‌های کیفی دانشجویان را ارائه می‌دهیم که عبارتند از: (۱) بازخورد دانشجویان درباره همکاری‌های مرزی و برنامه‌های کاربردی منابع آموزشی باز و (۲) پیشنهادات آن‌ها برای پروژه‌های آینده.

¹ netnography

² Kozinets

۴) تحلیل داده‌ها

SPSS، ارائه خلاصه‌های آماری از ارسال پست‌ها و تعاملات دانشجویان در تالار گفتگوی برخط، به عنوان مثال تعداد کل پست‌های ارسالی دانشجویان هنگ‌کنگ و کانادایی، تعداد کل پاسخ‌ها، M و SD پست‌ها را تسهیل کرد. ما همچنین از تجزیه و تحلیل شبکه اجتماعی^۳ برای روشن تر شدن "جنبه‌های مشارکتی" تعاملات برخط و "ویژگی‌های ساختاری شبکه‌های توسعه یافته" در تالار گفتگوی برخط استفاده کردیم (لو و چرچیل^۴، ۲۰۱۴، ص ۴۰۵). داده‌های مربوط به رابطه دوطرفه در هر بار بحث برخط، در یک ماتریس روابط فرد به فرد استفاده شد. هر دانشجو با یک شماره کدگذاری شده بود (برای مثال HK1-HK47 برای شرکت کنندگان در هنگ‌کنگ؛ CA1-CA28 برای شرکت کنندگان کانادایی). تجزیه و تحلیل ما از داده‌های دانلود شده مطابق بر اساس نتنوگرافی به "محتوا" (به عنوان مثال، کلمات موجود در تعاملات برخط) و "زمینه" (به عنوان مثال، ویژگی‌های تالار گفتگوی برخط، انواع تعاملات اجتماعی، زمینه ارتباطات/ شرکت کنندگان (کوزینتس، ۲۰۱۰). سپس از مجموعه ابزارهای تحلیلی شبکه اجتماعی (UCINET) (نسخه ۶.۵۴۶) برای استخراج مقادیر تراکم (یعنی نسبت تمام روابط اجتماعی احتمالی موجود در شبکه اجتماعی) (هانمن و ریدل^۵، ۲۰۰۵) و مرکزیت (مجموعه‌ای از خواص خواص سطح گره مربوط به اهمیت ساختاری یا برجسته بودن گره در شبکه) استفاده کردیم (برگاتی، مهرا، برس و لابیانکم^۶، ۲۰۰۹).

دانشکده تحصیلات/ آموزش ثبت‌نام نشده بودند، استقبال کردیم. با این حال، ما همچنان در این مقاله، اصطلاحاتی مانند نامزدان تدریس و مدرسان پیش از خدمت را برای اشاره به مشارکت کنندگان خود استفاده کردیم چون پروژه بر این امر تمرکز دارد و اکثر شرکت کنندگان به خدمت در K-12 (سایت هنگ‌کنگ) یا آموزش بزرگسالان (سایت کانادایی) روی آوردند (در جدول ۱ مشخصات مربوط به رشته‌های شرکت کنندگان و سال تحصیلی آن‌ها را ملاحظه کنید).

چهل و هفت نفر از دانشجویان کلاس ژانگ در این تحقیق شرکت کردند. در سمت کانادایی، ۳۵ دانشجو فرم‌های رضایت را ارائه دادند و فقط ۲۸ نفر از آن‌ها در سه مرحله از تعاملات برخط شرکت کردند. بنابراین شبکه اجتماعی و تجزیه و تحلیل آماری بر اساس تعداد واقعی شرکت کنندگان در هر دو طرف (یعنی ۴۷ هنگ‌کنگی و ۲۸ شرکت کننده کانادایی) بود. زبان انگلیسی، تنها وسیله ارتباطی در تالار گفتگوی برخط برای تسهیل ارتباطات بین مرزی بود، اما این تیم تحقیقاتی در صورت لزوم پشتیبانی از زبان را ارائه نمود.

ژانگ و لی^۱ به طور آگاهانه نگرانی‌های اخلاقی در مورد مشارکت دانشجویان خود در تحقیق را در نظر گرفتند؛ زیرا آنها مریبانی بودند که قرار بود پروژه‌های گروهی و / یا مقالات نهایی خود را رتبه‌بندی کنند. آنها برای ساخت چارچوب‌های کافی برای همه گروه‌های دانشجویی آماده بودند تا به آنها کمک کند در طرح‌های اصلی خود تجدید نظر کنند. همچنین ارزیابی همکاری در پروژه‌های گروهی را انجام دادند تا از تعصبات محققان بالقوه جلوگیری کنند. برای اطمینان از امتیازدهی منصفانه به مقالات نهایی دانشجویان هنگ‌کنگ، لیو^۲ دانشجوی دکتری، بدون اطلاع از نام افراد، امتیازدهی را انجام داد.

³ SNA: social network analysis

⁴ Lu & Churchill

⁵ Hanneman & Riddle

⁶ Borgatti, Mehra, Brass, & Labiancam

¹ Zhang and Li

² Liu

جدول ۱: مشخصات شرکت کنندگان

تعداد شرکت کنندگان	رشته تحصیلی	سال تحصیلی (کارشناسی)	قومیت و زبان اول
شرکت کنندگان هنگ کنگی	آموزش (۴۵ نفر) (به طورمثال: آموزش زبان انگلیسی(۲۶ نفر)؛ آموزش مطالعات آزاد (۱۸ نفر)؛ آموزش زبان چینی(۱ نفر)) هنر (۱ نفر)، روانشناسی (۱ نفر)	سال ۱ (۴۳ نفر) سال ۴ (۴ نفر)	زبان بومی کانتونی و ماندارین از هنگ کنگ، سرزمین اصلی چین و تایوان (۴۶ نفر)، زبان بومی کره (۱ نفر)
شرکت کنندگان کانادایی	آموزش بزرگسالان و فناوری دیجیتال (۲۰ نفر) حسابداری (۶ نفر)، کسب و کار (۳ نفر)، بازاریابی (۲ نفر)، توسعه بازی (۲ نفر) شبکه سازی و پل ارتباطی فناوری اطلاعات (۱ نفر) علوم محاسباتی (۱ نفر)	سال ۱ (۳ نفر) سال ۲ (۱ نفر) سال ۳ (۱۰ نفر) سال ۴ (۸ نفر) سال ۵ (۹ نفر) غیره (۴ نفر)	افرادی که زبان بومی شان انگلیسی است (۲۸ نفر)، ادو (۱ نفر)، ایتالیایی (۱ نفر)، اردو (۱ نفر)، اندونزیایی (۱ نفر)، کانتونی (۱ نفر)، ماندارین (۱ نفر)، سینهایلی (۱ نفر)

جدول ۲: خلاصه آماری از پست های منتشر شده در رابطه با سه موضوع بحث

موضوع	شرکت کنندگان	تعداد	مجموع پست های منتشر شده	مجموع پاسخ ها	حداقل انتشار پست به ازای هر فرد	حداکثر انتشار پست به ازای هر فرد	میانگین	انحراف معیار
موضوع ۱	کانادا هنگ کنگ	۲۸ ۴۷	۱۸ ۴۸	۴۱ ۵۱	۰ ۰	۸ ۵	۲.۱۱ ۲.۱۱	۱.۹۶ ۱.۰۲
موضوع ۲	کانادا هنگ کنگ	۲۸ ۴۷	۲۳ ۴۴	۲۶ ۴۵	۰ ۰	۶ ۵	۱.۷۵ ۱.۸۹	۱.۲۱ ۰.۷۶
موضوع ۳	کانادا هنگ کنگ	۲۸ ۴۷	۱۳ ۳۹	۲۱ ۴۶	۰ ۰	۸ ۴	۱.۱۸ ۱.۸۱	۱.۶۸ ۱.۰۴

جدول ۳: خلاصه SNA در مورد تعاملات آنلاین سه موضوع

موضوع ۱	تراکم: ۰.۰۱۷ انحراف معیار هر دانشجو: ۰.۱۳۲ شبکه: ۰.۴۹۷۵ مرکزیت: CA14 (مرکز شبکه)؛ CA2، HK47، CA20، CA25 (مرکزیت کمتر)
موضوع ۲	تراکم: ۰.۰۱۳ انحراف معیار هر دانشجو: ۰.۱۱۷ شبکه: ۰.۴۹۷۵ مرکزیت: CA2 (مرکز شبکه)؛ HK46، CA6، HK18، CA8 (مرکزیت کمتر)
موضوع ۳	تراکم: ۰.۰۱۹۶ انحراف معیار هر دانشجو: ۰.۱۳۸۶ شبکه: ۰.۵۷۴۵ مرکزیت: CA25 (مرکز شبکه)؛ CA2، HK20، HK41، CA20 (مرکزیت کمتر)

ما سه منبع اصلی داده برای تجزیه و تحلیل در NVivo 10 (یعنی بحث‌های برخط، پروژه‌های گروه دانشجویی هنگ کنگ با بازخورد دانشجویان کانادایی به پروژه‌های گروه و نظرات کیفی شرکت‌کنندگان در نظرسنجی‌های برخط) را بازیابی کردیم. کد و دسته‌بندی‌ها را با توجه به ساختارهای اصلی سواد جدید رسانه ای توسعه دادیم و در عین حال موضوعات در حال ظهور در داده‌ها را پذیرا بودیم. NVivo 10، در شناسایی کدهای تکراری و دسته‌بندی شده و تعداد فرکانس دسته‌ها، به ما کمک کرد. به منظور کشف اثرات شبکه مشارکتی در پروژه آموزش مجازی و بین مرزی مدرس، ما به طور خاص به «سرایت ایده‌ها» (یعنی ایده‌ای که در مسیر شبکه از یک گروه به سوی دیگری جریان می‌یابد) (برگاتی¹ و همکاران، ۲۰۰۹)، تغییرات اعتقاد / نگرش (یعنی، تأثیر بازیگران بر باورها یا نگرشهای یکدیگر از طریق تعامل برخط) (برگاتی، ۲۰۰۵) و تغییر در وضعیت دانشجویان (یعنی وضعیت اقدامات) را مورد توجه قرار دادیم. با توجه به تمرکز اصلی بر روی تجزیه و تحلیل موضوعی، ما از تجزیه و تحلیل جزئی پیشرفته در مراحل مختلف تعاملات برخط داده‌ها استفاده نکردیم. در عوض در این مقاله، تبادلات مکالمه‌ای دانشجویی در مراکز شبکه و زیرمجموعه‌های آنها برای به دست آوردن تعامل پویا میان شرکت‌کنندگان (به عنوان مثال، چگونه از یک موضوع خاص درک عمیق‌تری صورت گرفته است) توصیف شد.

یافته‌ها و بحث

با اتخاذ این تلقی نظری که نقطه ارتباط مشارکت، چندرسانه ای و تنوع فرهنگی و زبانی را بررسی می‌کند، یافته‌های خود را در مورد سوالات تحقیق و سه ساختار عمده سواد رسانه‌ای جدید سازماندهی می‌کنیم.

۱) تعامل اجتماعی پویا در سه موضوع بحث

برای پاسخ به اولین سوال تحقیق، داده‌های کمی از تجزیه و تحلیل شبکه‌های اجتماعی و تجسم دینامیک تعامل

آنلاین ارائه شده که از طریق در Netdraw از UCINET ساخته شده است.

در بحث‌های موضوع ۱، دانشجویان دانشگاه کانادایی ۱۸ پست اصلی و ۴۱ پاسخ را نوشتند؛ دانشجویان هنگ کنگ ۴۸ موضوع جدید و ۵۱ پاسخ ارسال کردند. همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است، به طور متوسط شرکت‌کنندگان هنگ کنگ ($M=2.11$ ؛ $SD=1.02$) و کانادا ($M=2.11$ ؛ $SD=1.96$) تعداد پست‌ها و پاسخ‌های یکسانی را در موضوع ۱ داشتند؛ با این حال، ارزش SD این امر را در بر داشت که سهم نسبتاً نامعمولی در مشارکت بین دانشجویان کانادایی وجود دارد، با حداکثر ۸ پست تنها از یک دانشجوی کانادا. فقط ۱۸ نفر از ۲۸ دانشجوی کانادایی، پست‌های اصلی را برای بحث‌های موضوع ۱ در نظر می‌گرفتند، اما اکثر شرکت‌کنندگان کانادایی در اعلام نظر درباره پست‌های دیگر فعال بودند (کل پاسخ‌ها: ۴۱).

مقدار تراکم شبکه موضوع ۱، ۰.۱۷۵ بود و SD مربوطه ۰.۱۳۲ بود که بدین معناست که تنها ۱.۷٪ از حداکثر روابط اجتماعی ایجاد شد. ما تفسیر کردیم که شبکه‌ها شده در موضوع ۱ به دلیل فقدان تعامل برجسته شرکت‌کنندگان هنگ کنگ و کانادایی با دیگران ناکارآمد بود (به جدول ۳ مراجعه شود). ارزش مرکزیت شبکه ۰.۴۹۷۵ بود؛ دانشجو کد CA14 مرکز شبکه بود (نگاه کنید به شکل ۱)، که فعال‌ترین بازیگر در شبکه بود، ارتباطات بیشتری با دیگران برقرار کرد و بیشترین تعداد نظرات را دریافت کرد. دانشجویان CA2، HK47، CA20 و CA25 مراکز زیر مجموعه بودند.

جدول ۲ نشان می‌دهد که در موضوع ۲، دانشجویان کانادایی ۲۳ موضوع اصلی و ۲۶ پاسخ را ارائه می‌دهند در حالی که شرکت‌کنندگان هنگ کنگی ۴۴ پست اصلی و ۴۵ پاسخ را نوشتند. این در حالی است که دانشجویان هنگ کنگی در موضوع‌های ۱ و ۲ میزان مشابهی از مشارکت داشتند و پاسخ‌های دانشجویان کانادایی به پست‌های اصلی از ۴۱ در موضوع ۱ تا ۲۶ در موضوع ۲ کاهش یافت. قطره‌های مشارکت آنلاین در موضوع ۲ نیز در تعداد پست‌های متوسط در هر دو طرف آشکار بود

¹ Borgatti

($M=1.75$ کانادا؛ $M=1.89$ HK) به این ترتیب که دانشجویان هنگ کنگ همکاری خود را حتی در گروه خود حفظ می‌کردند ($M=0.76$ کانادا؛ $HK SD=1.21$).

مقدار چگالی/ تراکم شبکه دور دوم 0.013 و SD مربوطه 0.117 بود (به جدول ۳ مراجعه شود). می‌توان گفت که تنها 1.3 درصد از تمام ارتباطات ممکن در شبکه ایجاد شده است. مشارکت شرکت‌کنندگان با هم دیگر در تعاملات آنلاین موضوع ۱ خود بهبود نیافت. ارزش مرکزیت شبکه موضوع ۲ 0.77035 بود و $CA2$ مرکز این شبکه بود، که بیشترین تعداد نظرات را در ارتباط با روابط متقابل خود با دیگر شرکت‌کنندگان برقرار می‌کرد. دانش جویان $HK46$ ، $CA6$ ، $CA8$ و $HK18$ در تعاملات موضوع ۲ زیرمجموعه بودند (به شکل ۲ مراجعه کنید).

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است، کمتر از نیمی از دانشجویان کانادایی (۱۳ پست اصلی در مجموع از ۲۸ دانشجوی کانادایی)، پیام‌های اصلی را در موضوع ۳ منتشر کردند. برخی از آنها توانستند پاسخ‌های ارسالی را حفظ کنند (۲۱ پاسخ در کل) ($M=1.18$ ؛ $SD=1.68$) برعکس، اکثر دانشجویان هنگ کنگ مشغول شرکت در پست‌های اصلی (۳۹ پست اصلی در مجموع) و پاسخها (۴۶ در مجموع) ($M=1.81$ ؛ $SD=1.04$) بودند.

مقدار چگالی/ تراکم شبکه موضوع ۳، 0.02 و SD مربوطه 0.1386 بود. ارزش مرکزیت شبکه 0.5454 بود. $CA25$ مرکز شبکه بود در حالیکه $CA2$ بیشترین تعداد نظرات را دریافت کرد (مراجعه به جدول ۳). دانشجویان $CA2$ ، $HK20$ ، $HK41$ و $CA20$ زیرمجموعه بودند (به شکل ۳ مراجعه کنید).

آمار SNA نشان می‌دهد که با وجود سه مرحله از تعاملات آنلاین، مشارکت شرکت‌کنندگان در برقراری ارتباط با دیگران به طور قابل توجهی بهبود نیافت. یک دلیل آن ممکن است اندازه شبکه باشد. لو و چرچیل (۲۰۱۴) معتقدند شبکه اجتماعی کوچکتر (به عنوان مثال، $N=12$) نسبت به یک شبکه با تعداد بیشتری از اعضا احتمال بیشتری برای تراکم دارد. توضیح دیگر ممکن است این باشد که تعاملات شرکت‌کنندگان به طور کلی به کار گرفته شده است، یعنی برای پاسخ دادن به

سوالات فوری برای سه دور بحث و ارائه نظرات و پیشنهادات برای پیش نویس پروژه‌های طراحی رسانه. همانطور که ونگر و همکارانش (۲۰۰۲) بر ترکیب "آشنایی و هیجان" (ص ۶) را تاکید می‌کنند، هر دو رویداد معمول و هیجان انگیز ممکن است "احساس یک ماجراجویی مشترک" (ص ۷) برای یک جامعه زنده عملی را فراهم کنند.

۲) تاثیرات ادراک شده جامعه جدید فرهنگ

مشارکتی بر آموزش مدرسان

برای پاسخ به سوال دوم تحقیق، در این بخش ما روی امکانات و محدودیت‌های تجربه یادگیری که توسط شرکت‌کنندگان در یک جامعه فرهنگ مشارکتی با توجه به دانش و آگاه‌سازی آنها درباره استفاده از مشارکت آنلاین، فناوری‌های جدید رسانه‌ای و تنوع فرهنگ و زبان در آموزش ادراک شده است، تمرکز می‌کنیم.

• تنوع فرهنگ و زبان جذاب در آموزش و

یادگیری

دانشجویان هنگ‌کنگی و کانادایی در رابطه با معانی مذاکره در به اشتراک‌گذاری آنلاین موضوع ۱ درک موقعیتی خود در زمینه "آموزش چند فرهنگی" در زمینه هنگ کنگ و کانادا را توسعه دادند. بازتاب‌های کیفی دانشجویان در این نظرسنجی به صراحت نشان داد که به شرکت در تعاملات آنلاین و بین مرزی ابراز علاقه می‌کنند. به طور خاص، طرح‌های آموزشی چندرسانه‌ای مشارکتی دانشجویان دوره‌های آموزشی هنگ‌کنگ، نمایندگی افزایش یافته آنها را در جذب تنوع فرهنگی و زبانی در آموزش و یادگیری نشان داد.

در جریان شبکه‌ای تحت موضوع ۱، شرکت‌کنندگان کانادایی و هنگ‌کنگی حساسیت بیشتری نسبت به چند فرهنگی بودن و آموزش چند فرهنگی بروز دادند. به ویژه پنج دانشجوی کانادایی در موضوع بحث برانگیز چندفرهنگی در کانادا شرکت کردند و داستان‌های زندگی خود در مورد مهاجران حاشیه نشین و شهروندان بومی و "تبعیض نسبت به اتباع خارجی" در روستاهای کانادا را بیان کردند (به عنوان مثال، $CA24$). $CA14$ این موضوع

را برجسته کرد که کانادایی‌ها "واقعا چند فرهنگی نیستند" مگر اینکه "درگیر موضوعات دیگر فرهنگی باشند" و "فراتر از مرزهای امن خود در مواجهه و ایجاد روابط ادراکی با دیگرانی روند که زمینه و تجربیات فرهنگی متفاوتی از خودشان دارند". تقریبا تمام دانشجویان هنگ‌کنگ، واقعیت هنگ‌کنگ را به عنوان یک کلان شهر چندفرهنگی و چندزبانه به تصویر کشیدند. چهارده شرکت کننده هنگ‌کنگ عقیده داشتند که نگرش مثبت یادگیرندگان هنگ‌کنگ نسبت به اقلیت‌های قومی و تنوع فرهنگی در نتیجه برنامه‌های K-12 هنگ‌کنگ ایجاد شده است، به عنوان مثال، برنامه درسی عمومی در برنامه‌های درسی ابتدایی و متوسطه مانند تاریخ و مطالعات لیبرال، واقعیت هنگ‌کنگ را به عنوان یک جامعه پلورالیستی برجسته کرد و بر اهمیت ترویج احترام به کثرت‌گرایی و تفاوت‌ها تاکید نمود.

با این وجود، پس از جمع‌بندی مباحث دانشجویان کانادایی (مثلا CA14 و CA2)، نیمی از شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ اذعان داشتند که برنامه‌ریزی همانندسازی شده مدارس دولتی هنگ‌کنگ طبیعت رقابتی و متضاد در تحصیلات فرهنگی را نشان می‌دهد. ۱۹ نفر از شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ تصدیق کردند که آموزش چندفرهنگی فقط ظاهرا اعمال می‌شود و دانشجویان بطور سطحی به تفاوت‌ها و تنوع فرهنگی احترام می‌گذارند. پاسخ HK18 به عنوان نمونه‌ای از دیدگاه تکامل یافته شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ در زمینه چند فرهنگی بودن در هنگ‌کنگ به شرح زیر است:

قبل از خواندن پست شما (CA14)، من فکر کردم هنگ‌کنگ به طرق مختلف به اهداف چندفرهنگی دست یافته است. زیرا ما مدارسی داریم که دانش‌آموزان کشورهای مختلف در آن می‌توانند درس‌هایی با هم داشته باشند و موضوعاتی مانند تاریخ که دانش‌آموزان فرصتی برای دانستن بیشتر درباره فرهنگ دیگران دارند را در کنار هم بخوانند. با این حال، متوجه شدم که تمام این روش‌ها برای ایجاد یک ملت مشترک شامل تنوع فرهنگی بدون ارتباطات موثر نخواهد بود.

بر اساس تجزیه و تحلیل موضوعی بحث‌های آنلاین، ۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ بیان کردند که برنامه پنهان درسی برای جذب دانشجویان اقلیت قومی به جریان اصلی در جنبه‌های زیر قابل شناسایی است: (۱) برنامه درسی زبان چینی که عمدتا برای دانشجویان زبان کانتونی محلی با تعداد کمی امکانات آموزشی طراحی شده که برای نیازهای متنوع دانشجویان اقلیت قومی تهیه شده است، (۲) منابع محدود و پشتیبانی از دانشجویان آسیای جنوبی که با زبان چینی دست و پنجه نرم می‌کنند، (۳) درک محدود مدرسان چینی از جوهره آموزش‌های چندفرهنگی که توسط محققینی مانند گی (۲۰۰۴) عنوان شده، و (۴) الزامات اجباری برای نوشتن امتحانات عمومی در چین، که بیشتر باعث بدتر شدن "عملکرد آکادمیک دانشجویان آسیای جنوبی" می‌شود (HK23) و شانس آنها برای رفتن به دانشگاه‌ها را کم می‌کند.

در این گفتگوهای اینترنتی آنلاین، افراد بسیار کمی از دانشجویان هنگ‌کنگ و کانادایی، آگاهی بالایی از مسئولیت‌های خود بعنوان شهروندان علاقه‌مند به مردمانی با تاریخچه‌ها و فرهنگ‌های مختلف در کانادا و اقلیت‌های بومی در هنگ‌کنگ از خود نشان دادند. برای مثال جواب CA14 در زیر نوشته HK5 این بود:

صحبت هوشمندانه شما درباره رفتن به آنسوی مرزهای امن افراد، "چگونگی آموزش من از دیگر فرهنگ‌ها از کشورهای مختلف خصوصا اقلیت‌ها را به یاد می‌آورد. در سال ۱۹۹۷ که هنگ‌کنگ مستعمره بریتانیا بود، کشور شدیداً تحت تاثیر فرهنگ بریتانیایی بود. با افزایش و استمرار تاثیر اقتصادی انگلیس و بعداً آمریکا بر دنیا، مردم علاقه‌مند به فرهنگ غربی می‌شدند. بنابراین اقلیت‌هایی مانند هندی‌ها و پاکستانی‌ها در هنگ‌کنگ در دوران استعمار نادیده گرفته می‌شدند. این بسیار شرم‌آور است که ما به اندازه کافی برای رفتن به آنسوی مرزهای امن کاری نکردیم که بتوانیم از فرهنگ آن‌ها یاد بگیریم.

در انتهای این گفتگوهای انتقادی، نیمی از دانشجویان هنگ کنگی (۲۴ نفر) پیشنهاد تغییر نظام آموزشی جاری برای تهیه ملزومات اقلیت‌های قومی در هنگ کنگ را مطرح نمودند. برای مثال: برای دانشجویان اقلیت در امتحانات سراسری از تست‌هایی به زبان چینی آسان استفاده شود و کلاس‌های اختیاری برای این دسته از دانشجویان به زبان‌های خودشان برگزار شود که شانس بهتری برای راه یافتن به مدارج بالاتر را داشته باشند.

HK34 و HK35 اظهار داشتند که پست به اشتراک گذاشته شده توسط CA25 و تجربیات یادگیری خود به عنوان فرزند یک خانواده مهاجر در یک محیط غیرچندفرهنگی در کانادا، آنها را برای یافتن راه‌های بهتری برای یاری رساندن به دانشجویان هنگ کنگی از مسیری غیر از مسیر جاری ترغیب می‌کند. HK35 می‌نویسد: من فکر می‌کنم برای آموزش دوستان دانشجوی اقلیت صفحه‌ای از کتاب معلم مهدکودک را در دست دارم. آنها نباید احساس تنهایی و درماندگی کنند. در این راستا در پاسخ به پست اصلی به اشتراک گذاشته شده توسط HK3 در مورد ترس دانشجویان هنگ کنگی "از ملاقات یا چت کردن با اقلیت" CA22 نیز به لزوم ملحق شدن کانادایی‌ها به اقلیت‌های قومی اشاره می‌کند:

فهمیدم که ما نیز در کانادا با این موضوع روبرو هستیم. مدارس ما دانش‌آموزان اقلیت بومی فراوانی دارد که آنها نیز برای درک دیگران دچار مشکل می‌شوند. به اعتقاد من قطعاً موسسه‌ها جای مناسبی برای شروع تحصیلات هستند. آموزش دانش‌آموزان درباره فرهنگ دیگران آنها را به درک بهتر از دیگران کمک کرده و همچنین کمک می‌کند تا دیگران نیز آنها را با پیشینه‌های قومی مختلف بهتر درک کنند.

۱۷ دانشجوی هنگ کنگی و ۱۷ دانشجوی کانادایی به عنوان شاهدانی از هر دو موسسه در یک گفتگوی متقابل اذعان داشتند که: عقایدشان راجع به نفوذ رسانه و فناوری برای ارتقاء زمینه چندفرهنگی تغییر کرده است. ۳ دانشجوی کانادایی (CA23، CA12 و CA10) نظرشان را در مورد چگونگی کمک کردن بازی‌های آنلاین و دیجیتال (به طور مثال WOW و MMO) به یادگیری

کسانی که دوست دارند در مورد فرهنگ‌های مختلف بدانند و اینکه پایگاه‌های بازی آنها را به طور مستقیم با تنوع فرهنگی درگیر می‌کند، اظهار داشتند. ۱۷ دانشجوی هنگ کنگی به فضای آنلاین برای پرورش تحصیلات چندفرهنگی احترام ویژه‌ای می‌گذارند.

برای مثال HK12 می‌گوید: ما وب KF داریم که محل هوشمندانه‌ای برای دانشجویان هنگ کنگی و کانادایی است که می‌توانند افکار و نظرات خود را درباره تحصیلات بومی مطرح کنند. ما به آسانی قادر هستیم روش‌های آموزشی و نظریات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذاریم. به همین ترتیب می‌توانیم تصور خود را از جهان پیرامون خود گسترده تر و افکارمان را پرورش دهیم.

این تحلیل موضوعی در این تحقیق کیفی، نشان از مفید دانستن شرکت در مباحث آنلاین در مورد تحصیلات چندفرهنگی توسط دانشجویان هنگ کنگی و کانادایی است.

۱. ۲۴ شرکت‌کننده هنگ کنگی و ۱۸ شرکت‌کننده

کانادایی: افزایش فرصت‌های ارتباطی بین-فرهنگی

۲. ۲۴ شرکت‌کننده هنگ کنگی و ۶ شرکت‌کننده

کانادایی: گسترش دید و دستیابی به دورنماهای مختلف

۳. ۷ شرکت‌کننده هنگ کنگی و ۱۰ کانادایی:

افزایش درک متقابل در مورد جهان دیگران

به طور خلاصه، شرکت کنندگان از هر دو موسسه امتنان خود را از همکاری در این کشف مشارکتی در زمینه تحصیلات چندفرهنگی که زمینه‌ای قابل احترام است اذعان داشتند. یافته‌ها از تبادلات آنلاین و نظریات در این تحقیق نشان می‌دهد که حساسیت شرکت کنندگان و عاملیت آنها در تقابل با تنوع جذابیت فرهنگی در زبان شناسی در آموزش و یادگیری افزایش یافته بود.

• جذابیت مشارکت در پلتفرم‌های یادگیری اجتماعی

جریان نظرات شرکت کنندگان در موضوع دوم بحث و بازتاب نظرات آنها در این تحقیق کیفی نشان می‌دهد که



آنها قدردان شرکت در این تحقیق آموزشی مهم تجربی و فرامرزی هستند و آگاهی آنها درباره توانایی های پلتفرم-های یادگیری اجتماعی و محدودیت های آموزش و یادگیری افزایش یافته است.

در حالی که ۱۴ دانشجوی کانادایی تجربه استفاده از پلتفرم های آنلاین یادگیری اجتماعی در مقاطع تحصیلی قبلی و حاضر خود را مشخص کرده اند، ۱۵ دانشجوی هنگ کنگی نسبت به تجربیات آموزشی خود در مورد الحاق اجباری شبکه های اجتماعی در مدارس مختلف هنگ کنگ، اظهار نارضایتی کردند.

فرایند آشنایی دانشجویان هنگ کنگی با منابع چندرسانه-ای نظیر پاورپوینت و ویدئو کلیپ در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی بدینگونه بوده که دانشجویان به جای استفاده مستقیم و اظهار نظر و یادگیری از طریق اینترنت فقط در کلاس نشسته و به این منابع چندرسانه ای که توسط مدرسان فراهم شده توجه می کردند.

تحلیل موضوعی مباحث مطرح شده در نظرسنجی آنلاین از شرکت کنندگان هنگ کنگی، موانع اصلی و پیش زمینه-ای درباره شبکه های اجتماعی را به این شرح مطرح می کند:

۱. نگرانی های والدین و معلمان در مورد اعتیاد به اینترنت
۲. منع استفاده از شبکه های اجتماعی در سیاست-های مدارس به دلیل ایجاد چالش اداره در کلاس ها
۳. شناخت معلمان و والدین از شبکه های اجتماعی به عنوان سیستمی که وقت دانش آموزان را هدر داده و حواس آنها را نسبت به تمرینات روزانه مدارس که در هنگ کنگ فرهنگ غالب به شمار می آید، پرت می کند.
۴. معلمان و دانش آموزان مراوده چهره به چهره را به آموزش آنلاین ترجیح می دهند.

اغلب دانشجویان هنگ کنگی اظهار داشتند که معلمانشان در مقاطع ابتدایی و راهنمایی به استفاده بیشتر از ابزار چندرسانه ای تمایل نشان داده اند اما دانش آموزان برای استفاده آنلاین اجازه کمی داشتند.

گروه کانادایی ها و هنگ کنگی ها در این تعامل فرهنگی معتبر با دیگران در سرتاسر جهان از طریق فروم، میزان درک خود را از این پلتفرم های آنلاین یادگیری اجتماعی جدید در خصوص آموزش و یادگیری در دومین نشست ارائه کردند:

(۱) ۳۸ شرکت کننده هنگ کنگی و ۱۴ شرکت کننده

کانادایی: افزایش بهره وری در یادگیری

(۲) ۲۱ شرکت کننده هنگ کنگی و ۵ شرکت کننده

کانادایی: افزایش سطح دانش و مهارت های فکر

کردن

(۳) ۴۴ شرکت کننده هنگ کنگی و ۱۸ شرکت کننده

کانادایی: پرورش ارتباطات بین مرزی و درک

متقابل

(۴) ۲۹ شرکت کننده هنگ کنگی و ۱۴ شرکت کننده

کانادایی: تسهیل در همکاری گروهی و مشارکت

با حضور افراد بین المللی.

به عنوان مثال ۲۱ دانشجوی هنگ کنگی و ۵ دانشجوی کانادایی اذعان داشتند که چگونه مشارکت آنها در تجربیات آموزشی این انجمن به رشد دانش آنها در جنبه های مختلف کمک کرده، همانطور که در طبقه بندی بلوم به آن اشاره شده است (به طور مثال، تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی و خلاقیت) (بلوم، انگلهرت، فیورست، هیل و کراتول^۱، ۱۹۵۶). به طور خاص، شرکت کنندگان ابراز قدردانی کردند که چگونه پلتفرم های تعاملی شبکه های اجتماعی، رفتارهای کاربر خود را در "ارتباطات اجتماعی" و "تعامل اجتماعی" بین مرزها شکل می دهند (آرپوردن، فلر و ناگل^۲، ۲۰۱۲) و موجب افزایش ارتباط فرهنگی بین مرزی و درک واقعیت های اجتماعی فرهنگی متفاوت در هنگ کنگ و کانادا می شود. به عنوان مثال، HK6 با یک "رویکرد جامعه ای" در زمینه یادگیری ارتباط برقرار کرده که توسط فرهنگ مشارکتی جدید ارائه شده است،

به عنوان یک کاربر عضو چندین انجمن مباحثات آموزشی، از جمله "آن دسته که جذابیت کمتری دارند" و توسط دانشگاه ارائه شده اند، فکر می کنم تالار گفتگوی

¹ Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl

² O'Riordan, Feller, & Nagle

آنلاین باید بیشتر برای من قابل یادآوری و جذاب باشد. این تالار گفتگوی آنلاین رویکردی مبتنی بر جامعه به ما ارائه می‌کند که دانش خود را با تعامل با افراد دیگر ارزیابی کنیم و رویکردی جدید به یادگیری خارج از چارچوب سنتی مدرسه داشته باشیم.

۴۴ دانشجوی هنگ‌کنگ و ۱۸ دانشجوی کانادایی از امکانات یادگیری مشارکتی آنلاین در افزایش مواجهه آنها با دیدگاه‌های مختلف از جهان استقبال کردند. CA9 اظهار داشت:

ما قادر به استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای برقراری ارتباط مستقیم با دانشجویان در هنگ‌کنگ هستیم، فرصتی که هرگز قادر به انجام چهره به چهره آن نیستیم یعنی به اشتراک‌گذاری تجربیات، افکار و نظراتمان درباره موضوعات مرتبط با دوره با دانشجویان واقعی که از لحاظ فرهنگی در فضای متفاوتی زندگی می‌کنند.

قدرتانی شرکت‌کنندگان در رابطه با نقش‌ها در مشارکت یادگیرندگان با حضور مخاطبان بین‌المللی در نظرات بازخوردی آنها در مطالعه کیفی منعکس شد (۱۰) دانشجوی هنگ‌کنگ و ۵ دانشجوی کانادایی به طور ناشناس درباره این موضوع ابراز نظر کردند. همانطور که یکی از دانشجویان کانادایی اظهار کرد:

دیدگاه‌های دیگر دانشجویان درباره کار گروه ما جالب بود. اگر چه من فکر می‌کنم ابزارهایی بسیار بهتر از تالار گفتگوی آنلاین وجود دارد، اما این یک راه عالی بود که به راحتی با افراد به صورت دیجیتال ارتباط برقرار کنیم و این امر به بحث و بهبود پروژه‌های نهایی ما کمک کرد.

شایان ذکر است که در بازتاب نظرسنجی، ۳۰ دانشجوی هنگ‌کنگ و ۱۴ دانشجوی کانادایی در اینبار گفتند که تالار گفتگوی آنلاین ممکن است یک پلتفرم ایده‌آل برای کمک به ارتباطات بین مرزی نباشد. نظرات حول کاربرپسند بودن تالار گفتگوی آنلاین، حمایت محدود از متون متنی چندوجهی، اجرای نامناسب جاوا، مشکل در راهبری، عدم دسترسی در دستگاه‌های تلفن همراه و عدم صمیمیت اعضا متمرکز بودند.

علاوه بر تقدیر از شبکه‌های اجتماعی به عنوان ابزار مفیدی برای یادگیری، شرکت‌کنندگان در گفتگوهای

آنلاین، آگاهی صریح از ترکیب مؤلفه‌های سواد رسانه ای انتقادی برای تأکید بر اهمیت «خطار به مخاطب» (یک نقل قول مستقیم از CA3) در یادگیری از طریق پلتفرم-های یادگیری اجتماعی آنلاین را نشان دادند. تجزیه و تحلیل موضوعی حاکی از آن است که ۲۹ دانشجو از هر دو موسسه، هشدارهای استفاده از شبکه‌های اجتماعی را به عنوان ابزار یادگیری شناسایی کردند: (۱) توجه به تغییر دادن گرایش از یادگیری و اعتیاد به تعاملات آنلاین، (۲) سوء استفاده از اینترنت، (۳) محو شدن مرز بین زندگی خصوصی و تحصیلی (۴) اطلاعات غلط و (۵) به حاشیه راندن افراد / نسل‌هایی که سبک‌های یادگیری آن‌ها به تعامل آنلاین تبدیل نشده است. مطابق با ادبیات موجود درباره ضرورت نظارت بر مدرسان در شبکه‌های اجتماعی (کالاگهان و بوور^۱، ۲۰۱۲)، شرکت‌کنندگان پیشنهاداتی را برای مدرسان ارائه کردند تا دستورالعمل‌های خاصی را برای فعالیت‌های میانجی در شبکه‌های اجتماعی بکار گیرند تا بر جنبه‌های یادگیری تبادل ایده‌ها در شبکه‌های اجتماعی بیشتر بر جنبه‌های اجتماعی آن تأکید شود.

بر اساس نتیجه‌گیری حاصل شده، تعاملات آنلاین شرکت‌کنندگان و بازتاب‌های نظرسنجی، پذیرش انتقادی آنها از فرصت‌های یادگیری ارائه شده توسط پلتفرم‌های یادگیری اجتماعی آنلاین را نشان می‌دهد. گفتگوهای فرامرزی که توسط تالار گفتگوی آنلاین فعال می‌شوند، همچنین به تحسین آنها در "دانش سازمانی مشترک" (یعنی مشارکت آنها در فرایندهای جمعی معانی مذاکره-ای) کمک می‌کنند، هرچند که از لحاظ جغرافیایی با کارهای آموزشی در کانادا و هنگ‌کنگ محدود شده‌اند.

• مشارکت چندگانه هوشمند و چندرسانه‌ای در آموزش و یادگیری

در بحث‌های آنلاین موضوع ۳، دانشجویان هنگ-کنگ و کانادایی، هزینه‌های متنوع چندرسانه‌ای را برای ارائه اطلاعات چندگانه هوشمند دانشجویان نشان دادند. آن‌ها همچنین موانع و مسائل اخلاقی که در به کارگیری

¹ Callaghan & Bower

رسانه‌ها و فناوری‌های جدید در سیستم‌های تحصیلی مربوطه خود شاهد آن بودند را ابراز کردند.

شرکت‌کنندگان از هر دو دانشگاه (۲۲ شرکت‌کننده هنگ‌کنگ و ۴ شرکت‌کننده کانادایی)، روایت‌های مفصلی درباره چگونگی استفاده از فناوری‌های چند رسانه‌ای و جدید در تجربیات آموزش قبلی و جاری خود را منتشر کردند. دانشجویان هنگ‌کنگ، استفاده از فناوری‌های جدید را در استفاده معلمان یا استادان خود به رسمیت شناختند و اثربخشی ادراک شده خود در یادگیری را با توجه به پاسخ‌های فوری و بازخورد ارائه شده توسط فناوری‌های جدید بیان کردند. آنها لحظاتی را به اشتراک گذاشتند که فناوری‌ها آموزش یادگیری تعاملی، کارایی یادگیری و سفارشی‌سازی یادگیری فردی‌شان را تسهیل می‌کردند.

۱۵ دانشجو از دانشگاه هنگ‌کنگ هنگام بازتاب تجربیات یادگیری خود با ابزارهای چندرسانه‌ای، از طریق این پروژه فرهنگ مشارکتی جدید، اطلاعات چندگانه به ویژه هوش-های زبان شناختی و بین فردی خود را به اشتراک گذاشتند (گارتنر و هچ^۱، ۱۹۸۹). همانطور که HK6 در مورد منابع آموزشی باز خود که با استفاده از تالار گفتگوی آنلاین آن‌ها را ایجاد و به اشتراک گذاشته بود، اینگونه صحبت می‌کند:

تالار گفتگوی آنلاین، به عنوان مکانی برای بحث، می‌تواند خلاقیت را تسهیل نموده و از طریق چنین تعاملی آن‌را پشتیبانی کند. در حقیقت، با استفاده از این فناوری، ما در زمینه یادگیری تنوع بیشتری داریم: همکاران کانادایی ما فیلم‌ها را ایجاد می‌کنند و برای پروژه‌هایمان وبسایت‌ها را می‌سازیم. فرایند ساخت می‌تواند منافع متنوع ما را تامین کند و با ساخت فیلم‌ها و وبسایت‌ها، ما در واقع از توانایی‌های هوش چندگانه استفاده می‌کنیم که به ندرت در آموزش عادی، مانند مهارت‌های موسیقی، ریتمیک، بصری-فضایی و بین فردی ارزشمند هستند.

ارزیابی HK6 از فرصت‌های به دست آمده، در نتیجه یادگیری تعاملی مبتنی بر طراحی منعکس‌کننده احساساتی است که اکثر شرکت‌کنندگان بیان می‌کنند.

درعین‌حال، تجزیه و تحلیل موضوع سوم از مبادلات آنلاین بررسی انتقادی دانشجویان هنگ‌کنگ و کانادایی از حذف ابزارهای چندرسانه‌ای و فناوری‌ها در تجربیات یادگیری خود را مورد توجه قرار می‌دهد. دانشجویان دانشگاه کانادایی مشکلاتی از قبیل: (۱) حذف والدین در فرایندهای یادگیری جدید و عدم آشنایی با فناوری‌های مختلف، (۲) عدم تمایل مدرسان به پذیرش فناوری‌های جدید و شکاف‌های نسلی (یادگیرندگان به عنوان بومیان دیجیتال و معلمان به عنوان مهاجران دیجیتال) در استفاده از فناوری‌های جدید را شناسایی کردند. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ، موانع زیر را بیان نمودند: (۱) فرهنگ امتحان محور، مردم را به این باور رسانده است که ترکیب فناوری‌ها در درس‌ها برای آماده سازی دانشجویان برای امتحانات عمومی وقت گیر و بی اثر است؛ (۲) عدم پرداخت یارانه از سوی دولت برای اطمینان از دسترسی هر دانش‌آموز به وسایل فناورانه در مدرسه، (۳) فرضیه والدین که "استفاده دانشجویان از کامپیوتر به معنای بازی کردن آن‌هاست" (HK20، ۴) کلیشه‌های اجتماعی یادگیری که بر آموزش یادگیری و خواندن کتاب‌های چاپی تمرکز دارد و (۵) تصور اشتباه معلمان در این رابطه که استفاده از فناوری‌های جدید درباره مهارت‌های جستجو در اینترنت است و نه به معنای تفکر نظری بالاتر مانند تفکر انتقادی و ارزیابی اطلاعات. ۱۹ نفر از شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ نشان دادند که استفاده فعلی از فناوری‌های چندرسانه‌ای و جدید در زمینه‌های مختلف در مدارس هنگ‌کنگ، زبان‌آموزان را در موقعیت "مصرف‌کنندگان رسانه‌ای" قرار می‌دهد (لنگ و آیتو^۲، ۲۰۱۰). فقط یک دانشجوی کانادایی و سه دانشجوی هنگ‌کنگ تجربیات خاطره انگیز خود را به عنوان طراحان رسانه‌ای بیان می‌کنند که مدرسانشان آنها را برای فیلم‌برداری یک پروژه فناوری اطلاعات، ساخت یک تریلر ویدئویی برای داستان کوتاه، طراحی یک بازی روی آی‌پاد یا ساخت یک نظرسنجی برای افکارسنجی از مردم در زمینه محصولات جدید تشویق می‌کنند. این

² Lange & Ito

¹ Gardner & Hatch

یافته‌ها مطابق با تحقیقات لایوینگستون و بوبر^۱ (۲۰۰۵) از ایجاد شاخه جدیدی در فعالیت‌های آنلاین کودکان انگلستان یعنی "کیفیت استفاده" (ص ۳۴) بین "کسانی که اینترنت برایشان به طور فزاینده غنی، متنوع و جذاب است و همینطور کسانی که برای آنها یک ظرفیت محدود و غیرمشارکتی باقی مانده است"، گزارش می‌دهد (ص ۲). در نتیجه، شرکت‌کنندگان از طریق مشارکت در این جامعه تربیت معلم آنلاین بین‌المللی، درک و آگاهی بیشتر خود از محدودیت‌ها و هزینه‌های شرکت در دوره‌های آنلاین، فناوری‌های رسانه‌های جدید و تنوع فرهنگی و زبانی در آموزش را ابراز کردند.

۳) اثرات منعکس شده در طرح‌های آموزشی

چندرسانه‌ای

برای پاسخ به سوال سوم تحقیق، در اینجا ما به تاثیرات ادراک شده شرکت‌کنندگان در پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها که در طرح‌های آموزشی چندرسانه‌ای برای نامزدهای معلمی هنگ‌کنگ منعکس شده بود، اشاره می‌کنیم.

اغلب پروژه‌های گروهی دانشجویان هنگ‌کنگ در زمینه طرح‌های آموزشی، آگاهی آنها در زمینه ارتقاء آموزش‌های چندفرهنگی در کلاس‌های شبیه‌سازی شده را نشان داد. تمام گروه‌های هنگ‌کنگ اظهار داشتند که اکثر یادگیرندگان مورد نظرشان دانشجویان محلی هنگ‌کنگ با زبان کانتونی بودند که تعداد انگشت شماری از دانشجویان چینی و آسیای جنوبی هم در میان آن‌ها بودند که به زبان مانداری صحبت می‌کردند. به گفته آن‌ها، جمعیت‌نگاری، شبیه‌سازی یک بازتاب واقعی از واقعیت مدارس محلی هنگ‌کنگ بود. در واکنش به جمعیت دانشجویان کثرت‌گرا، در تمام طرح‌های آموزشی آن‌ها (گی^۲، ۲۰۰۴)، مولفه‌های آموزش چندفرهنگی ادغام شدند تا تنوع فرهنگی و زبانی را در کلاس‌های شبیه‌سازی شده خود به دست آورند. برای مثال، طرح آموزشی گروه ۵ بر مهارت‌های نوشتاری دانشجویان با هدف پیشرفت

حرفه‌های آینده آن‌ها متمرکز شده است. همانطور که در توضیحات طرح بیان شده، آن‌ها عمدا ساختارهای تخصصی برای دانشجویان پاکستانی در کلاس‌های شبیه سازی شده خود ایجاد کرده بودند:

همانطور که هنگ‌کنگ یک جامعه با زبان کانتونی به عنوان زبان اصلی است، دانش‌آموزان پاکستان ممکن است هنگام انتخاب شغلی به دلیل توانایی ضعیف زبان چینی، آن را ناامید کننده بدانند. با این حال، برای آنها مهم است بدانند که توانایی صحبت به زبان چینی تنها عامل تعیین کننده فرصت‌های شغلی نیست.

به همین ترتیب، آن‌ها نمونه‌هایی از افراد موفق در اقلیت‌های قومی هنگ‌کنگ را در ارائه مدرس گنجانده اند، مانند نابل قسر، خبرنگار پاکستانی TVB و هینا ریزوان محمد، اولین پلیس پاکستانی در هنگ‌کنگ.

طراحی گروه ۳ بخش مهمی از رضایت و تقدیر از ارتباط متقابل زبان‌ها در درس شبیه سازی شده در زمینه لغت های اقتباسی انگلیسی را به خود اختصاص می‌داد. آن‌ها مدعی شدند: "با ترکیب دانشجویان با زمینه‌های فرهنگی / زبانی مختلف، آنها می‌توانند دیدگاه‌های جهان خود را گسترش داده و در مورد تاثیر زبان‌های خود و همچنین زبان‌های دیگر بر زبان انگلیسی، یاد بگیرند." گروه ۱ دوره‌ای را در زمینه «ادغام فرهنگی» طراحی کرد و منطق آن را چنین توصیف نمود:

اگرچه فضای یادگیری در میان این دانش‌آموزان قومیت‌های مختلف در مدرسه با تمرین و تدریس ما هماهنگ است، نوعی از فرهنگ ملی در مدرسه یافت می‌شود. به نظر نمی‌رسد که دانش‌آموزان در مورد فرهنگ‌های تحت سلطه نیز اطلاعاتی داشته باشند. بنابراین، ما به عنوان معلم‌های عملی این مدرسه، مایل به توسعه یک برنامه درسی برای پر کردن شکاف به وسیله ارتقای آگاهی دانش‌آموزان از یکپارچگی فرهنگی هستیم.

از این رو، گروه ۱ فعالیت‌های مختلف مبتنی بر رسانه‌ها و فناوری‌های جدید در طراحی آموزشی خود را برای ایجاد آگاهی فرهنگی دانشجویان در نظر گرفته و ایجاد کرده است. (به پیوست ۱ مراجعه کنید: نمونه کار گروهی طرح آموزشی چندرسانه‌ای به همراه ضمیمه‌های آن به عنوان

¹ Livingstone and Bober

² Gay

مواد تکمیلی برای این طرح آموزشی). برای مثال، تشویق یادگیرندگان به استفاده از اشیاء به انتخاب خود در خانه برای نشان دادن هویت‌های فرهنگی‌شان، به اشتراک‌گذاری داستان، نمایش یک ویدیو از یوتیوب تحت عنوان "دوستی فراتر از زبان" برای فعال کردن الگوهای یادگیری متنوع و جذب و شرکت دادن دانشجویان در بحث آنلاین و به اشتراک‌گذاری مجله‌ای در پلتفرم‌های تعاملی نظیر Padlet و Penzu درباره آنچه که درباره تنوع و ادغام فرهنگی یاد گرفته‌اند.

بر اساس گزارش شرکت‌کنندگان در دو دانشگاه (۵ دانشجوی هنگ‌کنگ و ۵ دانشجوی کانادایی)، پروژه‌های گروهی مشترک اهمیت ایجاد فرهنگ مشارکتی جدید برای یادگیری در دوران انقلاب فناوری را تقویت می‌کنند. قابل توجه است که تمام پروژه‌های گروهی دانشجویی دانشگاه هنگ‌کنگ، سایت‌های یادگیری اجتماعی را در قالب طرح‌های آموزشی خود قرار داده‌اند. به عنوان مثال، یادگیرندگان در کلاس‌های شبیه‌سازی شده، در اشتراک‌گذاری روزانه آنلاین در Penzu، اشتراک عکس‌هایی در فیس‌بوک که یادگیرندگان در زندگی روزمره خود در مورد کلمات اقتباسی می‌گیرند، شرکت در بحث‌های آنلاین درباره ادغام فرهنگی در Padlet، انجام بازی آنلاین در فروم Muut، رای دهی در خصوص فیلم‌های ساخته شده یادگیرندگان و ارسال نامه‌های شخصی در پلتفرم‌هایی که خودشان در کلاس الکترونیکی ساخته‌اند، شرکت می‌کنند. برای ارائه پیشنهادات برای بهبود پیش‌نویس پروژه‌های گروهی، چهار گروه از دانشجویان کانادایی به گروه معلمان هنگ‌کنگ که در زمینه ابزارهای متنوع آنلاین کار می‌کردند پیوستند تا مشارکت یادگیرندگان خود را در اجتماع‌های یادگیرنده تقویت کنند. شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ دلایل زیر را برای استفاده از شبکه‌های اجتماعی در توضیحات طرح خود بیان کردند: (۱) شبیه‌سازی منافع یادگیرندگان به وسیله تشویق به اشتراک‌گذاری تجربه‌های واقعی زندگی خود، (۲) مشارکت یادگیرندگان در بحث و ارائه ایده‌ها برای ساخت دانش، (۳) آزادی بیان در ارائه احساسات و بازخوردها.

در نتیجه مشارکت در این تجربه دست اول مجازی، تمام پروژه‌های گروهی نامزدهای معلمی هنگ‌کنگ شامل مهارت‌های آنها در استفاده از منابع آموزشی باز در اشکال مختلف مانند فیلم‌های یوتیوب، مقالات خبری آنلاین، سرفصل‌های نوشتار انگلیسی خودساخته که به صورت آنلاین در منابع آموزشی باز منتشر شد، عکس‌های فلیکر، واژگان بررسی فیلم در ویکی اسپیس و همچنین تست-های صوتی آزاد آنلاین نمایش داده شد. این طرح‌های آموزشی، فرصت‌هایی برای یادگیرندگان به وجود آورد تا تجارب جدیدی از سواد رسانه‌ای به دست آورند. به عنوان مثال، در طرح گروه ۳، یادگیرندگان آینده برای ارائه واژگان اقتباسی انگلیسی انتخابی‌شان در فرم‌هایی نظیر پاورپوینت، نمایشنامه، نقشه ذهنی، نقاشی، طنز، کلاژ و صنایع دستی آزادی عمل داشتند. در توضیحات طراحی آنها، چهار گروه بیان داشتند که هدف آنها ساختن OEM های چندبعدی بوده که "سبک‌های مختلف یادگیری" را برای یادگیرندگان (گروه ۱)، "هوش چندگانه" (گروه ۱، ۲ و ۳) و "توانایی‌های مختلف" (گروه ۱ و ۵) فراهم می‌کند. در صدر تمام موارد بالا، سه گروه به طور خاص اعلام کردند که هدفشان در رابطه با استفاده از منابع آموزشی باز در طرح‌های آموزشی‌شان، "افزایش خلاقیت یادگیرندگان توسط طراحان رسانه‌ای" است (یک نقل قول از توضیحات طراحی توسط گروه ۴). در هنگام اظهارنظر در خصوص پیش‌نویس پروژه‌های گروهی، چهار گروه دانشجویان کانادایی، دانشجویان هنگ‌کنگ را به دلیل استفاده ماهرانه از چندرسانه‌ای در طرح‌های آموزشی خود تحسین کردند.

به طور خلاصه، پروژه‌های طراحی چندرسانه‌ای مشترک دانشجویان هنگ‌کنگ، تمایل و توانایی آنها در ترکیب شبکه‌های اجتماعی، چندرسانه‌ای‌ها و اجزای آموزشی چندفرهنگی برای دانشجویان موردنظرشان را نشان داد.

نتیجه‌گیری و محدودیت‌ها

طبق نظر وش (۲۰۰۸) در رابطه با مفهوم بحران (این واقعیت که دانش آموزان "در تلاش برای یافتن معنا و اهمیت در آموزش خود" [ص ۵] هستند)، ما نامزدهای معلمی هنگ‌کنگ و دانشجویان کانادایی را در این پروژه

جدید فرهنگی مشارکتی با هدف توسعه فرایند جستجوی آن‌ها در شکل‌گیری آموزش قرن بیست و یکم در جوامع متصل جهان با یکدیگر مرتبط ساختیم. بر اساس ادبیات منتشر شده، یافته‌های مربوط به منابع مختلف نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در هر دو موسسه، این تجربه یادگیری متقابل فرهنگی، مشارکتی و مبتنی بر طراحی را درک می‌کنند و معتقدند که از طریق آن قادر به ارائه بازتاب‌های جمعی و انتقادی، سهولت مذاکره و یکپارچگی دانش در کنار تفاوت‌های فرهنگی و رشد درک موقعیتی درباره چالش‌های آموزشی محلی و جهانی هستند. علاوه بر ادبیات موجود، داده‌های این پروژه منجر شد که فرهنگ جدید مشارکتی که ما برای آموزش حرفه‌ای معلمان ایجاد کرده بودیم، ظرفیتی برای تقویت گروه معلمان آینده به روش‌های جدید بازطراحی جمعی برای رسیدگی به چالش‌های آموزشی را فراهم سازد.

در ابتدا، "فضاهای دوستانه" (فرهنگ‌های مشارکتی جدید به عنوان محیط یادگیری غیررسمی) [جنکینز، ۲۰۰۹، ص ۱۰]، حمایت متقابل فرهنگی شرکت‌کنندگان و مشارکت آنها در بحث‌های مدنی در خصوص سه چالش عمده محیط آموزشی را به رسمیت شناخت. گزارش شده است که مشارکت در فضاهای بین فرهنگی و آنلاین، درک موقعیتی معلمان از آموزش چند فرهنگی در زمینه‌های مختلف تحصیلی را تقویت می‌کند. گفتگوهای متقابل فرهنگی شرکت‌کنندگان هنگ‌کنگ و کانادایی، مهارت‌های آنها در مذاکره و توجه به دیدگاه‌های مختلف، روابط متقابل و همبستگی محلی و جهانی در مواجهه با چالش‌های آموزشی را نشان می‌دهد.

یافته‌های اصلی نیز این موضوع را بیان می‌کنند که محیط یادگیری متقابل فرهنگی معنی دار از طریق پروژه فرهنگی جدید مشارکتی محقق شده و نقش اساسی نامزدهای معلمی را در مذاکره درباره برنامه درسی و آموزش و پرورش مشخص کرد. به اشتراک‌گذاری آنلاین آن‌ها، آگاهی بیشترشان نسبت به همبستگی محلی و جهانی را نشان داد، چرا که آنها آگاهانه در جهت ضرورت مشارکت دانشجویان اقلیت قومی در مسائل محلی اقدام کردند. شیوه‌های یادگیری که مشارکت‌کنندگان هنگ-

کنگی برای اتصال زبان‌ها و فرهنگ‌های دانشجویان اقلیت در طرح‌های آموزشی گنجانده اند، در ردیف شکل دهی تصویر محترمانه ای از فرهنگ‌های زبانی دیگر به عنوان یکی از توانایی‌های مهم سوادآموزی قرن بیست و یکم (سیتو^۱، ۲۰۱۰) قرار دارد. مشارکت و تعاملات بین‌المللی آنها به طور مثبت بر برنامه‌های کاربردی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی برای نامزدهای معلمی هنگ‌کنگ و فروم‌های بحث و گفت و گو در آموزش شبیه‌سازی شده تاثیر گذاشت. آنها در منابع داده‌ای مختلف بیان کردند که از فرصت‌هایی که شبکه‌های اجتماعی برای شرکت در جنبش‌های اجتماعی ارائه می‌دهند، قدردانی می‌کنند. چنین برآوردهایی به آنها برای استفاده از پلتفرم‌های یادگیری اجتماعی در تدریس شبیه‌سازی شده به منظور میانجی‌گری در تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان آینده خود و تسهیل جمع‌آوری اطلاعات و ساخت دانش، انگیزه ایجاد کرد.

علاوه بر این، نامزدهای معلمی گزارش داده‌اند که این پروژه مشارکتی جدید را در تأیید حمایت و راهنمایی غیررسمی خود برای حل مسئله مشارکتی در زمینه منابع آموزشی باز موثر دانسته‌اند. آگاهی مشارکت‌کنندگان هنگ‌کنگ و کانادایی در بررسی مجدد ارتباطات میان انتخاب‌های اطلاعاتی، مطابق با دیدگاه محققان سوادهای جدید است که معتقدند تجدیدنظر و تعریف مجدد اطلاعات و مهارت‌های یادگیرندگان با توجه به تاثیرات جهانی شدن، فناوری دیجیتال، اقتصاد دانش جدید و جمعیت متنوع و متحرک مورد نیاز است (به عنوان مثال، استورنیولو، هال و نلسون^۲، ۲۰۰۹).

طرح‌های آموزشی تربیت معلمان هنگ‌کنگ، هماهنگی ماهرانه آنها در استفاده از ابزارهای چندجانبه در فراهم ساختن نیازها و هوش متفاوت دانشجویان موردنظر را نشان داد. در هم آمیختن مجدد دانش‌آموزان هنگ‌کنگی، ذخیره منابع و به اشتراک‌گذاری منابع آموزشی باز در طرح‌های آموزشی، نشان دهنده آگاهی آنها نسبت به مالکیت معنوی رسانه‌های جدید و ظرفیت‌های استفاده

¹ Saito

² Stornaiuolo, Hull, & Nelson

از منابع یادگیری رایگان دیجیتالی، چند رسانه ای و با کیفیت بالا با مجوز Creative Commons در آموزش شبیه سازی شده آن‌ها بود.

در منابع داده‌ای مختلف آشکار است که با مشارکت در این پروژه مشارکتی مبتنی بر طراحی، دانشجویان ما دانش، انگیزه‌ها و مهارت‌هایی را برای فراتر رفتن از "منابع آماده سرگرمی یا اطلاعات" نشان دادند، که "فرصت‌های مشارکت انتقادی، نمایش محتوا ایجاد شده توسط کاربر یا مشارکت فعال" را فراهم می‌کنند (لابوینگستون و بوهر، ۲۰۰۵).

علاوه بر این، طرح‌های آموزشی شرکت‌کنندگان هنگ-کنگی، توانایی‌های دانش‌آموزان معلم را برای طراحی مجدد، مناسب و ترویج دوباره منابع آموزشی باز در طرح‌های آموزشی خود به عنوان سازندگان رسانه ای ارائه کرد. همانطور که گفته شده این مطالعه گرایش "درونی" را با تایید نقش‌های معتبر دانش‌آموزان معلم در تصمیم‌گیری‌های درسی و آموزشی تقویت کرد. در نتیجه، دانش‌آموزان معلم هنگ‌کنگی به طور مثبت تجربه‌های یادگیری خود در طرح‌های آموزشی‌شان را با استفاده از دانش رسانه‌های جدید به شکل پروژه ای بیان کردند که جوانان را به برنامه‌ریزی‌های مدرسه سوق می‌دهد.

با توجه به محدودیت‌های تحقیق، آمارهای مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی نشان داد که مشارکت شرکت‌کنندگان در برقراری ارتباط با دیگران در طول سه دوره تعاملات به طور قابل توجهی بهبود نیافته است. همانطور که قبلاً ذکر شد، ممکن است توضیحات احتمالی در خصوص اندازه شبکه و ماهیت وظیفه محور تعاملات آنلاین باشد. همانطور که توسط شرکت‌کنندگان گزارش شد، ممکن است WebKF به عنوان یک فروم بحث و گفتگو به جای یک سایت شبکه اجتماعی، اغلب الگوهای تعامل را مورد بررسی قرار داده باشد. می‌توان گفت این شرکت‌کنندگان ممکن است این فروم را به عنوان ابزاری برای مقاصد دانشگاهی به جای مقاصد اجتماعی درک کرده باشند. با توجه به مدت زمان محدود این پروژه (۱۲ هفته)، ما به مرحله تکامل جامعه یادگیری نرسیدیم، یعنی به این موضوع که چگونه منافع اعضا و تعاملات پویا

ممکن است تمرکز یک جامعه از تمرین را به جهات مختلف گسترش دهند (ونگر و همکاران، ۲۰۰۲). علاوه بر استراتژی تعیین زمان کافی برای چنین جوامع مشارکتی آموزش معلمان در سطح بین الملل، ما همچنین با آراء ونگر و همکاران موافقت داریم که توسعه فضاهای عمومی و خصوصی در فروم ممکن است به ایجاد رابطه پایدار و ایجاد رشد ارگانیک چنین جوامعی (به عنوان مثال، چت همزمان، ایمیل‌ها و ارتباطات یکپارچه، چهره به چهره از طریق اسکایپ) کمک کند. به طور خاص، تحقیقات آینده ما بر روی چگونگی بهره‌گیری از اعضای ثانویه از طریق سطوح اصلی مشارکت اجتماعی (به عنوان مثال، شرکت کنندگان که از مراکز متمرکز تعاملات آنلاین دور هستند) تمرکز خواهد داشت. ما همچنین به گروه کاندیداهای معلمی در طراحی جوامع عملی توجه خواهیم کرد، به طوری که آنها می‌توانند نیازها و ارزش‌های خود را در توسعه حرفه‌ای تشخیص دهند (بطورمثال، اسکاردامالیا و بریتز^۱، ۱۹۹۴، ونگر و دیگران، ۲۰۰۲).

این تحقیق پاسخ به موقعی به "واکنش آهسته" مدرسه‌های رسمی در سراسر جهان با ظهور چشم انداز رسانه‌های جدید داشت (جنکینز، ۲۰۰۹). ما روش جدیدی از آموزش معلمان را به منظور "آماده سازی جوانان برای ایفای نقش‌های فزاینده به عنوان سازندگان رسانه‌ها و شرکت‌کنندگان در جامعه" در جوامع جهانی انتخاب کردیم. این پروژه‌های فراملیتی به طور بالقوه قادر به تسهیل همکاری بین دانش‌آموزان معلم و ایجاد جوامع آموزش حرفه‌ای بین‌المللی هستند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند برای بازآموزی معیارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه‌های آموزش جهانی استفاده شود.

پیوست ۱:

به منظور دسترسی به اطلاعات بیشتر در خصوص اطلاعات و داده‌های این مقاله، می‌توانید به آدرس (<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.017>) مراجعه نمایید.

¹ Scardamalia & Bereiter

Eisner, E. W. (2002). Curriculum ideologies (chapter 3). In E. W. Eisner (Ed.), The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd ed., pp. 47e86). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Ertmer, P. A., Newby, T. J., Yu, J. H., Liu, W., Tomory, A., Lee, Y. M., et al. (2011). Facilitating students' global perspectives: Collaborating with international partners using Web 2.0 technologies. Internet and Higher Education, 14(4), 251e261.

Flewitt, R., Nind, M., & Payler, J. (2009). 'If she's left with books she'll just eat them': Considering inclusive multimodal literacy practices. Journal of Early Childhood Literacy, 9(2), 211e233.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18(8), 4e9.

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (Second ed., pp. 30e49). San Francisco: Jossey-Bass.

Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2005). Introduction to social network methods. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/235737492>
Introduction to social network methods/file/3deec52261e1577e6c.pdf.

Hou, H. (2014). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. Teaching and Teacher Education, 46(2015), 6e16.

Hull, G. A., & Stornaiuolo, A. (2010). Literate arts in a global world: Reframing social networking as cosmopolitan practice. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54(2), 85e97.

International Reading Association. (2009). New literacies and 21st-century technologies: A position statement of the international

Basharina, O., Guardado, M., & Morgan, T. (2008). Negotiating differences: Instructors' reflections on challenges in international telecollaboration. The Canadian Modern Language Review, 65(2), 275e305.

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. Language Learning & Technology, 7(2), 68e99.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives. In Handbook I: The cognitive domain. New York, NY: David McKay Co Inc.

Bonk, C. J., Malikowski, S., Angeli, C., & East, J. (1998). Web-based case conferencing for preservice teacher education: Electronic discourse from the field. Journal of Educational Computing Research, 19(3), 269e306.

Borgatti, S. (2005). Centrality and network flow. Social Networks, 27(2005), 55e71.

Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. Science, 323(5916), 892e895.
Caywood, K., & Duckett, J. (2003). Online vs. on-campus learning in teacher education. Teacher Education and Special Education, 26(2), 98e105.

Celentin, P. (2007). Online education: Analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers. Journal of Distance Education, 21(3), 39e58.

Cowham, T., & Duggleby, J. (2005). Pedagogy and quality assurance in the development of online learning for online instructors. Journal of Asynchronous Learning Networks, 9(4), 15e27.

Dooly, M. (2007). Joining forces: Promoting metalinguistic awareness through computer-supported collaborative learning. Language Awareness, 16(1), 57e74.

literacy (pp. 1e18). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Laferriere, T., & Breuleux, A. (2014). Technology: A critical enabler for teacher collaborative design (T_CODE). Paper presented at american educational research association (AERA), philadelphia.

Lange, P. G., & Ito, M. (2010). Creative production. In Ito, et al. (Eds.), Hanging out, messing around, and geeking out (pp. 243e293). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). New literacies: Changing knowledge and classroom practice. Buckingham, UK: Open University Press.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). New literacies: Everyday practices and social learning. Buckingham, UK: Open University Press.

Lieberman, A., & Wood, D. (2001). When teachers write: Of networks and learning. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), Teachers caught in the action: Professional development that matters (pp. 174e187). New York: Teachers College Press.

Livingstone, S., & Bober, M. (2005). UK children go online: Final report of key project findings. London, UK: LSE Research Online. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/399/>.

Lu, J., & Churchill, D. (2014). The effect of social interaction on learning engagement in a social networking environment. Interactive Learning Environment, 22(4), 401e417.

McCloskey, E. M. (2012). Global teachers: A model for building teachers' intercultural competence online. Scientific Journal of Media Education, 38(XIX), 41e49.

Müller-Hartmann, A. (2006). Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. In J. A. Belz, & S. L. Thorne (Eds.), Internet-mediated intercultural foreign language education (pp. 63e84). Boston: Thomson Heinle.

reading association. Newark, DE: International Reading Association.

Jacobi, R., & Woert, N. V. D. (2012). Trend report: Open Educational Resources 2012. The Special Interest Group Open Educational Resources. Retrieved from [http://www.surf.nl/en/publicaties/Documents/trendrapport%20OER%202012_10042012%20\(ENGELS%20LR\).pdf](http://www.surf.nl/en/publicaties/Documents/trendrapport%20OER%202012_10042012%20(ENGELS%20LR).pdf).

Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Cambridge, MA: MIT Press.

Keller, J. B., Bonk, C. J., & Hew, K. (2005). The ticket to teacher learning: Designing professional development according to situative principles. Journal of Educational Computing Research, 32(4), 329e340.

King, K. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. Internet and Higher Education, 5, 231e246.

Knowledge Forum (n.d.). Welcome to Knowledge Forum 4.8. Retrieved from <http://www.knowledgetforum.com/>.

Kozinets, R. (2010a). Netnography: Doing ethnographic research online. London, UK: SAGE.

Kozinets, R. (2010b). Netnography: The marketer's secret weapon: How social media understanding drives innovation. Retrieved from file:///C:/Users/Evangeline/Desktop/netbase netnography paper 670 .pdf

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures (pp. 182e203). London, UK: Routledge.

Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), The Routledge handbook of multimodal analysis (pp. 54e67). Abingdon, Oxon: Routledge.

Kress, G., & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt, & G. Kress (Eds.), Multimodal

Wan, S. W. (2014). E-learning for global curriculum inquiry: Hong Kong prospective: Teachers' learning experiences. Paper presented at the 2014 ASAIHL conference on education innovation for the knowledge-based economy, Nanyang Technological University; Singapore.

Wang, H. (2004). The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space. New York, NY: Peter Lang.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Wesch, M. (2008). Anti-teaching: Confronting the crisis of significance. Education Canada, 48(2), 4e7.

Wesch, M. (2009). From knowledgable to knowledge-able: Learning in new media environments. Academic Commons, 7. Retrieved from <http://www.academiccommons.org/2014/09/09/from-knowledgable-to-knowledge-ablelearning-in-new-media-environments/>.

Zhang, Z., & Heydon, R. (2014). Lived literacy curriculum in a globalized schooling context: A case study of a Sino-Canadian transnational programme. Journal of Curriculum Studies, 46(3), 389e418.

Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of Web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. Journal of Teacher Education, 62(5), 477e492.

O'Riordan, S., Feller, J., & Nagle, T. (2012). Exploring the affordances of social network sites: an analysis of three networks. In ECIS 2012 proceedings. Retrieved from <http://aisel.aisnet.org/ecis2012/177>.

Reingold, R., Rimor, R., & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course: A case study. Journal of Interactive Online Learning, 7(2), 139e151.

Riel, M. (1993). Global education through learning circles. In L. M. Harasim (Ed.), Global networks: Computers and international communication (pp. 221e236). Cambridge, MA: MIT Press.

Saito, H. (2010). Actor-network theory of cosmopolitan education. Journal of Curriculum Studies, 42(3), 333e351.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. The Journal of the Learning Sciences, 3(3), 265e283.

Sheridan, M. P., & Rowsell, J. (2010). Design literacies: Learning and innovation in the digital age. London, UK: Routledge.

Stein, P. (2008). Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources. New York, NY: Taylor & Francis Inc.

Stornaiuolo, A., Hull, G., & Nelson, M. (2009). Mobile texts and migrant audiences: Rethinking literacy and assessment in a new media age. Language Arts, 86(5), 382e389.

The Government of Canada. (2012). Canada-Hong Kong relations. Retrieved from http://www.canadainternational.gc.ca/hong_kong/bilaterales/canada_hk.aspx?lang!4eng&menu_id!48.

معرفی کتاب

این کتاب، با نگاهی به سواد رسانه‌ای غیررسمی در یک کشور و با توجه به اهمیت آموزش و یادگیری در عصر حاضر، مدلی برای آموزش از طریق رسانه‌ها را برای مطالعه پروژه‌های آموزش رسانه در زمینه آموزش غیررسمی ارائه نموده است. محتوای کتاب، موقعیت آموزش رسانه‌ای در برزیل به عنوان کشوری در حال توسعه را از دیدگاه آموزش غیررسمی تحلیل می‌کند. از آنجاییکه با تغییر در رفتار فرد، یادگیری حاصل شده است. بنابراین فراگیر در زمان یادگیری، تغییر رفتاری داشته است. از طرفی، از آنجایی که رسانه‌های آموزشی به عنوان ابزاری تأثیرگذار در جهت فرایند یادگیری و یاددهی در سازمان‌ها می‌باشند، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که یادگیری از طریق رسانه‌های آموزشی نیز موجب تغییر رفتار مخاطبان می‌شود.

کتاب حاضر، این موقعیت را از طریق نمونه‌ای از پروژه‌ها و سازمان‌هایی که فعالیت‌های رسانه‌ای را بر اساس سه بعد شناخته شده آموزشی رسانه (دسترسی/استفاده، تفکر و درک انتقادی و تولید محتوای رسانه‌ای) توسعه داده‌اند، بیان می‌کند.



رویکردهای یادگیری از طریق رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای، روندها و وضعیت کنونی در آلمان^۱

مولفین: جرارد تولدوزیکی، سیلک گرف

مترجمین: حسین رضایی^۲، مریم حق‌شناس^۳، مهدی پارساجو^۴

چکیده

رویکرد آلمانی‌ها در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای در پاسخ به این پرسش که، چگونه رسانه‌های مختلف می‌توانند به شکل معنا داری در راه یادگیری و آموزش مورد استفاده قرار گیرند و کدامیک از فعالیت‌های آموزشی، حاصل استفاده گسترده از رسانه‌هاست؟ متمرکز می‌شود. با در نظر گرفتن این سؤالات، ایده‌های مفهومی گوناگون و تحقیقات و پروژه‌های مختلفی شکل گرفت و در کنار آن پیاده‌سازی عملی آنها در زمینه آموزش و پرورش و تربیت معلمان نیز انجام گرفت. پیشینه پیشرفت و توسعه وضعیت کنونی رویکردهای آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان، موضوع مورد بحث این پژوهش است. بنابراین تمرکز این مبحث بر آموزش سواد رسانه‌ای در سطح مدارس است.

کلمات کلیدی:

سواد رسانه‌ای؛ آلمان؛ یادگیری، آموزش



سواد رسانه‌ای



^۲ کارشناس ارشد مهندسی کامپیوتر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

^۳ دکترای مدیریت رسانه دانشگاه تهران

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

^۱ Gerard Tulodziecki, Silke Grafe. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany, The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education 4:1 (2012) 44 – 60. Available online at www.jmle.org

مقدمه

در بسیاری از کشورها، کودکان و بزرگسالان از طیف وسیعی از رسانه‌ها استفاده می‌کنند. رسانه‌هایی همچون رسانه‌های خبری، کتاب‌ها، پخش رادیویی و فرمت‌های صوتی، فیلم و تلویزیون، کامپیوتر و اینترنت. این رسانه‌ها، در کشورهایی که بر پایه آزادی بیان و عقیده، نشر اطلاعات و مطبوعات استوار هستند، برنامه‌های متنوعی از اطلاعات و مطبوعات تا سرگرمی و بازی تا آموزش و تربیت را ارائه می‌دهند. در بسیاری از جوامع دموکراتیک، منابع مرتبط با رسانه‌ها عمدتاً در دست سرمایه‌گذاران بخش خصوصی است و به همین دلیل به کسب موفقیت‌های اقتصادی منجر می‌شود. به هر حال در مورد سیاست رسانه‌ای کشور آلمان، با یک مشخصه دو موجودیتی مواجه هستیم که ساختار آن هم بر مبنای خدمات و سرویس‌های دولتی و هم خدمات و سرویس‌های خصوصی می‌باشد.

در کشورهای صنعتی، میزان تجهیزات رسانه‌ای خانگی قابل توجه است. برای مثال در کشور آلمان و ایالت متحده بیشتر افراد خانه‌دار با فرزند نوجوان، حداقل، به یک دستگاه تلویزیون، در ایالت متحده در سال ۲۰۰۹، به میزان ۹۹ درصد و در آلمان در سال ۲۰۱۰، ۹۷ درصد، دستگاه پخش DVD یا VCR در ایالت متحده آمریکا، ۹۷ درصد و در آلمان، ۸۹ درصد و کامپیوتر در ایالت متحده آمریکا، ۹۳ درصد و در آلمان، ۱۰۰ درصد مجهز هستند. (آمار از سایت‌های www.kff.org و www.mpfs.de) بیشترین زمان استفاده از رسانه‌ها در ایالت متحده در سال ۲۰۰۹ میلادی، روزانه ۶۴۵ دقیقه و در آلمان در سال ۲۰۱۰ میلادی، ۵۸۳ دقیقه و در تماشای برنامه‌های تلویزیون با جذابیت بالا در ایالت متحده، ۲۶۸ دقیقه و در آلمان، ۲۲۰ دقیقه، میزان مراجعه به رادیو در ایالت متحده، ۱۵۱ دقیقه و در آلمان، ۱۸۷ دقیقه و میزان استفاده از کامپیوتر و اتصال به اینترنت در ایالت متحده، ۸۹ دقیقه و در آلمان، ۸۳ دقیقه بوده است. (آمار از سایت‌های www.kff.org و www.mpfs.de)

علاوه بر رسانه‌های مورد استفاده در بسیاری از کشورها، تجهیزات رسانه‌ای جامعی هم در مدارس وجود دارد. نسبت تعداد کامپیوترها به تعداد دانش‌آموزان در مدارس، بارها مورد بحث قرار گرفته است. در طول زمان، این نسبت در کشورهای آلمان و ایالات متحده همواره رو به افزایش بوده است. تقریباً ۱۰۰ درصد مدارس دولتی در سال ۲۰۰۵ در ایالات متحده، دسترسی کامل به اینترنت داشته‌اند - در مقایسه با سال ۱۹۹۴ که نرخ ۳۵ درصدی داشته است (آمار منتشر شده مرکز ملی آمار و آموزش در سال ۲۰۰۶). علاوه بر این، در سال ۲۰۰۵ در مدارس دولتی ایالات متحده، نسبت دانش‌آموزان به کامپیوترهای آموزشی متصل به اینترنت، ۳/۸ به ۱ بوده که کاهش چشم‌گیری را از ۱۲/۱ به ۱ نسبت به سال ۱۹۹۸ داشته است. (آیپید^{۶۸}، ۶) در مدارس آلمانی هم در سال ۲۰۰۲، نسبت ۱۷ به ۱ بوده که در سال ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸، این رقم به نسبت ۹ به ۱ تغییر کرده است و هم‌زمان ۸۸ درصد تمامی مدارس آلمان دسترسی کامل به اینترنت پیدا کردند. (آیپید، ۶)

به‌طور کلی در کشورهای صنعتی، رسانه‌ها تأثیر قابل توجهی بر اوقات فراغت و کار، آموزش و یادگیری، اجتماعی شدن و تربیت، هنر و فرهنگ و اقتصاد و سیاست دارد. به همین دلیل هم استفاده از رسانه‌ها با مشکلات زیادی روبه‌رو است که این مشکلات عبارت‌اند از حواس‌پرتی، دست‌کاری، تبلیغات غیرقانونی، خطرات سوءاستفاده از داده‌ها، نقض قانون کپی‌رایت، حقوق شخصی، تقلب و دیگر تخلفات کیفی.

با این پیش‌زمینه، هدف اصلی مقاله حاضر، توصیف و بحث و گفتگو در مورد توسعه و وضعیت فعلی یادگیری با رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان است. تمرکز ما بر روی آموزش در سطح مدارس است. از دیدگاه ما چنین نمایه‌ای از این کشور به لحاظ بین‌المللی مورد توجه است که می‌تواند به‌عنوان نمونه‌ای از توسعه و پیشرفت در زمینه دانش و اطلاعات نوظهور در زمینه‌های مختلف با سایر کشورها مقایسه شود. نمایه کشور آلمان، بر مبنای

⁶⁸ Ibid

تحلیلی از نشریات محلی مختلف در دهه‌های اخیر است. ما یک رویکرد سیستماتیک تفسیری را برگزیده‌ایم که بتواند یک مرور سیستماتیک از توسعه و پیشرفت وضعیت کنونی را فراهم سازد. مقاله حاضر، شامل وضعیت عناصر فعلی، تفسیر و نتیجه‌گیری و ارزیابی‌ها و توصیه‌هایی برای تحولات بیشتر است. به‌طور کلی، در آموزش سواد رسانه‌ای با دو سؤال اصلی مواجه هستیم:

۱. چگونه می‌توان طیف وسیعی از رسانه‌های مورد استفاده به روش‌های معنی‌دار را، برای اهداف یادگیری و یاددهی به کار گرفت؟
۲. کدامیک از وظایف آموزشی، ناشی از استفاده گسترده از رسانه‌ها است و چگونه می‌توان آن‌ها را تشخیص داد؟

اگرچه هر دو سؤال به صورتی متفاوتی به هم مرتبط هستند، اندیشه‌های مفهومی مربوطه و فعالیت‌ها اغلب بر اساس یک روش غیر مرتبط توسعه می‌یابند. بحث مورد مطالعه ما در کشور آلمان، مشابه کشورهای دیگر می‌باشد. برای مثال در منطقه آنگلو آمریکا، نتایج تحقیقات در خصوص آموزش و یادگیری به کمک رسانه‌ها (به‌ویژه در تکنولوژی آموزشی) به صورت جداگانه در بین کسانی که در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای فعالیت می‌کنند، بحث و بررسی می‌شود. در سطح کاربردی، رویکرد رسانه‌ها در آموزش، با استفاده از رسانه‌ها برای اهداف آموزشی و یادگیری و از سوی دیگر با تحقق وظایف آموزشی مرتبط با رسانه‌ها مشخص شده است. بر اساس این تمایز در سطح تئوری و تحقیق، یک مسئله می‌تواند بین "تعلیم رسانه" و "تئوری وظایف آموزشی مرتبط با رسانه‌ها" تمایز قائل شود. با این حال، تفسیر و تمایز این اصطلاحات به هیچ‌وجه در آلمان مورد توافق قرار نگرفته است (تولدزیک^{۶۹}، ۲۰۱۱) و استفاده از اصطلاح "تعلیم رسانه" در بسیاری از کشورها غیرمعمول است. این بیشترین شباهت را به حوزه فناوری‌های آموزشی در

منطقه آنگلو - آمریکا دارد، درحالی‌که تئوری وظایف آموزشی مرتبط با رسانه‌ها را می‌توان با نظم آموزش سواد رسانه‌ای مقایسه کرد. در مقاله پیش‌رو، پیشرفت کشور آلمان در حوزه استفاده از رسانه‌ها برای اهداف یادگیری و آموزش و تشخیص تئوری مربوط به وظایف آموزشی مبتنی بر رسانه‌ها، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به محدودیت مباحث در این مقاله، این امر ممکن نخواهد بود که بر روی تمامی جنبه‌های مباحث مربوطه تمرکز کرد و نسبت به برجسته‌سازی و مهم جلوه دادن تمامی جنبه‌ها توجه نشان داد. تمرکز ما بر روی سؤالات مربوط به یادگیری و تدریس به وسیله رسانه‌ها در مدارس خواهد بود (یک رسیدگی و بررسی فهمیده با ذکر منابع به همراه جزئیات کامل نیز در سال ۲۰۰۵ توسط تولدزیک صورت گرفته است). در هر حال نمی‌توان وضعیت کشور آلمان را در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای با توسعه‌های جهانی مقایسه نمود. ولی در هر حال ارتباط مناسبی را با شرایط کشورهای گسترده جهان ترسیم خواهیم کرد.

استفاده از رسانه برای یادگیری و تدریس از دیدگاه مفهومی

نظریات گوناگون در مورد این سؤال که چگونه محتوای آموزشی باید در دسترس کودکان و نوجوانان باشد، پیشینه تاریخی طولانی مدتی دارد؛ که ابتدایی‌ترین آن کامینیوس^{۷۰} و کتاب مصورش به نام آرییس سنسوالیوم پیکتوس (۱۶۸۵) است که بر مفاهیم آموزش نظری با کمک ابزارها و منابع متناسب و کافی در آموزش متمرکز شده است. علاوه بر این و همچنین آغاز جنبش آموزشی پیشرو در دهه اول قرن بیستم، وسایل کمک آموزشی مناسب برای معلمین جهت آموزش دانش آموزان، به‌طور روزافزون مورد اهمیت قرار گرفت. اگرچه نظریات مربوط به این موضوع به‌عنوان شیوه‌های تدریس تا سال ۱۹۵۰ در آلمان به کار گرفته شد. فقط از زمان آقای هیمان^{۷۱} در سال ۱۹۶۲، اشاره شد که انتخاب رسانه در امر یادگیری و

⁷⁰ Comenius

⁷¹ Heimann

⁶⁹ Tulodziecki

یاددهی از چنان اهمیتی برخوردار است که در تصمیم- سازی برای رسیدن به اهداف و سیاست‌های آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد و محتویات و روش‌های ارائه شده در زمینه آموزش نظری رسانه به‌عنوان یک مبحث مستقل در کشور آلمان شکل گرفت و توسعه یافت.

از مفهوم کمک آموزشی تا مفهوم محیط آموزشی

در زمینه توسعه "تعلیمات رسانه‌ای" در کشور آلمان، دستاوردهای ابتدایی در مورد چگونگی استفاده از رسانه در امر یادگیری و یاددهی، می‌تواند در دو مفهوم ذهنی و عقلانی خلاصه شود. استفاده از رسانه به‌عنوان یک ابزار منعطف و گزینشی می‌تواند به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از اصطلاح "مفهوم کمک آموزشی" و استفاده از رسانه به‌عنوان یک ابزار کارآمد برای دستیابی به تکالیف آموزشی توسط دانش‌آموزان با عنوان "مفهوم وسایل کمکی" تلقی گردد.

در نیمه اول قرن بیستم، تلاش‌های مختلفی برای استفاده از فیلم‌ها به‌عنوان یک ابزار کمک آموزشی در کلاس درس مورد تأکید قرار گرفت و اهمیت گسترده این نوع از رسانه یعنی همان فیلم‌ها برای دستیابی به اهداف یاددهی و یادگیری مشخص شد. به‌ویژه با پیشرفت‌های فوق‌العاده‌ای که در زمینه رسانه‌های رادیویی و برنامه‌های تلویزیونی برای مدارس صورت گرفت، یک تغییر چشم‌گیری در فرآیند یاددهی و یادگیری شکل گرفت. در نتیجه، این نکته حائز اهمیت است که به آن اشاره شود که برنامه‌ها و فیلم‌های آموزشی نه تنها یک محتوای خاص بلکه یک ساختار آموزشی ویژه محسوب می‌شوند؛ بنابراین چنین رسانه‌ای نه تنها به‌عنوان وسایل کمکی و یا کمک آموزشی، بلکه بیشتر به‌عنوان "اجزای سازنده و بنیادی" در مسیر آموزش و یادگیری محسوب می‌شود. در کشور آلمان، اصطلاح "اجزای سازنده و بنیادی در مفهوم استفاده از رسانه" در دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ بسیار مهم بود. این دوره زمانی، با افزایش تولید فیلم‌های آموزشی و رسانه صوتی توسط "مؤسسه تولید فیلم و تصویر در آموزش و

پژوهش^{۷۲} و همچنین توسعه و پیشرفت‌های بیشتری در تهیه برنامه‌های رادیویی برای مدارس و پیشرفت‌های جدید در تولید برنامه‌های آموزشی تلویزیونی به وسیله سازمان‌های مختلف در زمینه پخش و تصویر همراه بود.

با این حال، در طول دهه ۱۹۶۰، مفهوم "اجزای اصلی سازنده و بنیادی" با اقتباس از آنگلو آمریکا و رویکردهای آموزشی برنامه‌ریزی شده و مفاهیم برای توسعه دستگاه-های آموزشی و دیگر مواد درسی برنامه‌ریزی شده که مرتبط با یک چشم‌انداز یادگیری بود، بیشتر در آلمان غربی مورد استفاده قرار گرفت. این رویکردها تا حدودی تصویب شد و تا حدودی مورد انتقاد قرار گرفت و در نهایت توانستند "مفهوم سیستم" را تا حد زیادی در کشور آلمان بهبود ببخشند. این مفهوم به وسیله تلاش-هایی که به جنبه‌های گوناگونی از یاددهی و یادگیری به منظور رسیدن به یک تکنولوژی که در نهایت فراتر از بحث یاددهی است، متمایز می‌شود. در دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰، نه تنها فقدان معلمان، بلکه نیاز به نوآوری-های برنامه درسی در کشور آلمان وجود داشت؛ و این افکار به مرور به نتیجه رسید. با این حال، در مدارس نه دستگاه‌های یاددهی و نه حتی یک تکنولوژی برنامه‌نویسی جامع شامل وسایل کمک آموزشی و برنامه‌ریزی شده مانند کتاب‌ها و کار برگ‌ها منجر به موفقیت نشدند.

از دهه ۱۹۸۰، یک توسعه آموزشی جدید که می‌تواند از مفاهیم دوره‌های دیگر متمایز شود، متداول گشت و "مفهوم زیست‌محیطی یادگیری" نام گرفت؛ که اساساً بر این مفهوم تأکید داشت که یادگیری نه تنها فرایندی نیست که جدای از دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های معلم و یا یک سیستم آموزش به فراگیر باشد، بلکه تا حدودی فرآیندی فعال است که با تمرین‌های هدفمند در محیط یادگیری تفهیم می‌گردد. عناصری مانند محیط یادگیری از روزنامه گرفته تا اینترنت، می‌تواند در هدفمند کردن رسانه‌ها متفاوت باشد. "مفهوم محیط یادگیری" شامل این فرضیات بنیادی است که دانشجویان باید با استفاده از

⁷² FWU= Institute for Film and Pictures in Research and Teaching

موضوعات مرتبط، سؤال‌هایشان را تجزیه و تحلیل کنند. آن‌ها باید با استفاده از اطلاعات مرتبط و ابزارهای کمک آموزشی متناسب با نوع رسانه، به تفسیر پرداخته و بر اساس راهکارهای مستقل (فردی) پیشرفت کنند. به علاوه آن‌ها باید قادر باشند نتیجه کارشان را به صورت جزوه، رساله، ویدئو، سایت اینترنتی و یا هر وسیله دیگری مورد ارزیابی قرار دهند.

توسعه "مفهوم محیط یادگیری" به طور خاص با تغییر جایگاه رویکردهای تئوریک یادگیری گسترش یافت؛ تغییر از رفتارگرایی به شناخت‌گرایی و سپس ساختارگرایی. این چنین رویکردی به یادگیری (به عنوان یک پیوند بین تئوری شناختی و مفاهیم یادگیری ساختارگرا) از اهمیت خاصی برخوردار است (مندل، گرابر و رنکل^{۷۳}، ۲۰۰۲). این رویکرد بیشتر بر مبنای مفاهیم "آموزش انحصاری"، "کارآموز شناختی" و "انعطاف‌پذیری شناختی" بنا شده است (CTGV، ۱۹۹۷، اسپيرو^{۷۴} و همکاران، ۲۰۰۳، کولینس^{۷۵} و همکاران، ۱۹۸۹). از سوی دیگر، "اصول یادگیری و یاددهی عمل‌گرا"، مبنای خوبی برای "مفهوم محیط یادگیری" است (مراجعة به تولودزیکي، هرزیگ^{۷۶} و گراف^{۷۷}، ۲۰۱۰، ۱۲۰). در همین راستا، توسعه تکنولوژیک یعنی استفاده از ابزارهایی مانند کامپیوتر، اینترنت، زیرساخت‌های یادگیری و وبلاگ‌ها، درک و تشخیص "مفهوم محیط یادگیری" را تسهیل می‌کند. (آیید، ۱۳۴)

تحولات جانبی

فرصت‌های دیجیتال نه تنها منجر به درک جدیدی از "مفهوم محیط یادگیری" می‌شود، بلکه موجب پیشرفت‌های مختلف دیگری در ارتباط با آموزش الکترونیکی نیز می‌شود. در مفهوم گسترده، یادگیری الکترونیکی شامل همه اشکال یادگیری و آموزش به وسیله رسانه دیجیتال است (رینمن^{۷۸}، ۲۰۰۷). بدین وسیله انواع مختلف نرم-

افزارهای آموزشی می‌تواند در نوع خود متفاوت باشد. (به طور مثال بر اساس مؤسسه دولتی مدارس و آموزش بیشتر، LSW، ۱۹۹۹) برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های تمرینی، سیستم‌های یادگیری باز، بازی‌های یادگیری، محیط‌های آزمایشی و شبیه‌سازی شده، پایگاه‌های اطلاعاتی و ابزارها، محیط‌های ارتباطی و تعاملی. یادگیری الکترونیکی، دارای روابط مفهومی خاص با سؤالات متعدد است: تا چه اندازه باید یادگیری به شیوه‌های آموزنده انجام شود؟ چه سطحی از کنترل مورد نیاز است و باید به کار گرفته شود؟ کدام تسهیلات ارتباطی باید فراهم شود؟ کدام یک از انواع یادگیری مورد انتظار است و پذیرفته می‌شود؟ ارتباط بین یادگیری فردی و اشتراکی چگونه باید باشد؟ تا چه اندازه باید فرصت‌های یادگیری و موضوع‌های یادگیری طراحی شوند؟

سؤالات دیگری نیز وجود دارد که باید به درستی در نظر گرفته شود. از جمله اینکه، در کدام سناریوها، یادگیری الکترونیکی محقق خواهد شد؟ نسبت یادگیری شخصی و طراحی شده به صورت مجازی و یاددهی چیست؟ (اسچولمیستر^{۷۹}، ۲۰۰۳). به عنوان مثال انتخاب دسته‌ای از فرم‌ها، توابع و روشی برای توصیف این سناریوها: فرم برای دوره‌های صرفاً کلاسی تا انواع مختلف فرم‌های آمیخته تا منحصرراً رویدادهای مجازی یا خودآموز مجازی. محدوده-ای از توابع از اطلاعات صرف تا تبادل توابع تا ارتباط و همکاری هم‌زمان. محدوده‌ای از روش‌ها از دستورالعمل-های ساده تا مربی همراه و یادگیری تعاملی تا گروه‌های تعدیل شده و جوامع یادگیری خود سازمان یافته. در طبقه‌بندی‌های دیگر، تمرکز بر روی ویژگی‌های نرم‌افزاری است؛ تمایز میان نرم‌افزارهای سازنده، سیستم‌های مدیریت یادگیری^{۸۰}، سیستم‌های یادگیری، سیستم‌های مدیریت محتوا^{۸۱} و برنامه‌های وب ۲.۰ (هرکدام با امکانات آموزشی و ساختاری متفاوت).

⁷³ Mandl, Gruber and Renkl

⁷⁴ Spiro

⁷⁵ Collins

⁷⁶ Herzig

⁷⁷ Grafe

⁷⁸ Reinmann

⁷⁹ Schulmeister

⁸⁰ LMS= Learning Management Systems

⁸¹ LCMS= Learning Content Management Systems

صرف‌نظر از امکانات فنی و فرم‌های سازمانی آموزش الکترونیکی، از نقطه‌نظر آموزشی، نرم‌افزار را می‌توان برای انواع مختلفی از کارها به کار برد (تولودزیک، هریزگ و گِرف، ۲۰۱۰، ۱۲۴). برای معرفی حالت‌ها و وظایف یادگیری به‌عنوان یک منبع اطلاعاتی و یا یک وسیله کمک‌آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. یا به‌عنوان ابزاری برای کمک به ما در پیدا کردن راه‌حل مسئله و یا به‌عنوان ابزاری برای بازخورد فرایندهای مرتبط با یادگیری، یا به‌عنوان لوازمی برای تجزیه و تحلیل یا پردازش خود و یا به‌عنوان وسیله‌ای برای برقراری نظم و ترتیب، ذخیره و ارائه نتایج و سازمان‌دهی منابع دانش و ابزارهایی برای برقراری ارتباط و همکاری به کار گرفته شود.

برای درک این مبحث در کشور آلمان، حائز اهمیت است که بدانیم رسانه آموزشی از دیرباز با تجهیزات رسانه‌ای موجود در کلاس‌های آموزشی و همچنین توسعه و طراحی محصولات رسانه‌ای ارتباط تنگاتنگی دارد. (از نقطه‌نظر معلمان و یا نهادهای تولیدات رسانه‌ای) در عصر حاضر در ارتباط با امکانات رسانه‌های دیجیتال، در خصوص آموزش نظری رسانه این ادعا مطرح است که این نرم‌افزارها می‌توانند با به وجود آوردن یک محیط آموزشی رسانه محور، بعضی مشکلات مربوط به آموزش را حل کنند. (کِرس^{۸۲}، ۲۰۰۸) علاوه بر این، در محتوای یک محیط یادگیری دیجیتال و یک رویکرد عمل‌گرا، چشم‌اندازهای جدیدی برای طراحی رسانه‌ها توسط خودآموزان وجود دارد. (تولودزیک، هریزگ، بلومیک^{۸۳}، ۲۰۰۹)؛ (تولودزیک، هریزگ و گِرف، ۲۰۱۰، ۱۲۰)

این موضوع با تلاش برای ارتباط کاربرد رسانه در مباحث آموزشی و فرایندهای یادگیری و نحوه طراحی محیط‌های آموزشی با در نظر گرفتن اهداف آموزشی کاملاً مرتبط است و برای فعالیت‌های مردم در یک دنیای رسانه‌ای شکل و مشارکت آن‌ها در میانجی‌گری‌های فرهنگی و

اجتماعی مهم است (تولودزیک، ۱۹۹۹، کِرس و دوییت^{۸۴}، دوییت^{۸۴}، ۲۰۰۲).

توسعه فوق‌الذکر را می‌توان با تحولات بین‌المللی در بسیاری از جنبه‌ها، مقایسه کرد (با یک مرور کلی، مقایسه توسعه تکنولوژی آموزشی آمریکا توسط ساتلر^{۸۵} در سال ۲۰۰۴). بر اساس بسیاری از نتایج به دست آمده از تحقیق در مورد نظریه یادگیری و آموزش تکنولوژی، تحولات بین‌المللی در منطقه آنگلو - آمریکا، مفاهیم مربوط به کاربرد رسانه‌ها برای اهداف آموزشی و یادگیری مبتنی بر ایده‌های مشابهی که منجر به تحولات مشابه یا حتی توافقات بود، تصویب شد. یکی از تفاوت‌های اصلی در رابطه با رشته‌های علمی این است که در آلمان، یک رشته علمی جدا به نام "تعلیم رسانه" وجود دارد که از سنت قوی رشته علمی "آموزه‌های علمی (تعلیم)" پیروی می‌کند. تئوری و تحقیق درباره موضوع تعلیم، طراحی فرایند آموزشی و همچنین شناسایی و مشروعیت بخشیدن به اهداف و محتواهای یادگیری در مدرسه است. نتیجه اینکه، موضوعات آموزش رسانه را می‌توان در سطح بین‌المللی، در رشته‌های تکنولوژی آموزشی، طراحی آموزشی، مطالعات میدانی یا روان‌شناسی آموزشی یافت.

وظایف آموزشی مرتبط با رسانه از دیدگاه مفهومی

علاوه بر این که چگونه رسانه‌های متنوع را می‌توان برای یادگیری و یاددهی استفاده کرد، در آلمان هم یک سنت دیرینه وجود دارد که در مورد اهداف آموزشی که در نتیجه استفاده گسترده کودکان و نوجوانان از رسانه‌های خارج از مدرسه برای والدین، معلمان و معلمان حاصل می‌شود، بحث می‌کند. در طی دهه‌های گذشته، ایده‌های مفهومی مختلفی که با این امر مهم مواجه هستند، توسعه یافته‌اند.

از "مفهوم حمایت - محافظت" تا "مفهوم عمل-گرا"

⁸⁴ de Witt
⁸⁵ Saettler

⁸² Kerres
⁸³ Blömeke

در دهه اول قرن بیستم، ملاحظات آلمان درباره آموزش سواد رسانه‌ای، در ابتدا با توزیع جمعی رسانه‌های چاپی خاصی که بی‌ارزش بودند و بعدها نیز با انتشار فیلم‌ها همراه بود. آن‌ها بر این مشکل تأکید داشتند که کودکان و نوجوانان ضمن این‌که باید با محصولات با ارزش نیز آشنا شوند، باید در برابر خطرات احتمالی چنین رسانه‌ای محافظت شوند؛ و اما در زمینه "مفهوم حمایت - محافظت"، در کنار سیاست محافظت از جوانان، والدین و مربیان از فیلم‌های آموزشی مدرسه، از فیلم‌های ارزشمند از طریق جشنواره‌های فیلم مدرسه پشتیبانی می‌کنند و دانش‌آموزان را از خطرات بالقوه از طریق تجزیه و تحلیل و تفسیرها فیلم‌ها، محافظت می‌کنند. این‌ها به معنای اشاره به جنبه‌های اخلاقی اقدامات نشان داده شده در فیلم‌ها و مقابله با تحقق زیبایی شناختی و جنبه فنی آن‌هاست؛ بنابراین حفاظت در برابر آسیب‌ها و پرورش درست و با ارزش، به عنوان دستورالعمل‌های اولیه برای آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان مطرح بود و هنوز هم بخشی از مباحث در آلمان است. با این حال، به نظر می‌رسد این اصول، حتی از مفاهیم آمریکایی که در آن این رویکرد "حمایت‌گرایی" یا "رویکرد انعطاف‌پذیر" نامیده می‌شود، هم مهم‌تر است. (تینر^{۸۶}، ۱۹۹۱؛ کیوبی^{۸۷}، ۱۹۹۸)

اگرچه، این مفهوم به‌طور غیرصریح نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان قادر به انتخاب و ارزیابی رسانه‌ها نیستند. از این‌رو، در برابر فضای توسعه فیلم به‌عنوان یک هنر و همچنین افزایش دسترسی به فیلم‌ها، اغلب دانشجویان خواهان تبدیل شدن به یک گیرنده سوادآموز و محقق زیبایی شناختی شدند. در نتیجه در دهه ۱۹۸۰، یک مفهوم "زیباشناختی فرهنگ محور" توسعه یافته است که با این پدیده‌ها مواجه است. این مفهوم که مبتنی بر "سواد بصری" است، شبیه مفهوم "آموزش رسانه‌های هنری" در ایالات متحده است (تینر، ۱۹۹۱). اهداف اصلی مفهوم زیبایی شناختی فرهنگ محور نه تنها در برخورد با این فیلم به‌عنوان یک اثر هنری، بلکه به درک واقعی زبان آن و تمرکز بر بازتاب انتقادی از محتوای آن و تحقق آن

مرتبط است. "سواد دیداری" و "سواد بصری" به‌عنوان اهداف اصلی در نظر گرفته شدند؛ بنابراین فهم و درک این رسانه‌ها به‌عنوان آثار هنری و ترویج متناسب با عقیده، اصول دیگری از آموزش سواد رسانه‌ای می‌باشند.

ترویج تلویزیون در دهه ۱۹۶۰ - عمدتاً در غرب آلمان - با توجه به دموکراسی، منجر به امید قابل ملاحظه‌ای برای امکانات آموزشی جدید و اقتصاد بود. گیرندگان توانمند باید در موقعیتی قرار گیرند تا به‌طور مناسب با درک و استفاده از آن‌ها و همچنین به‌طور مستقل، ارزیابی و طبقه‌بندی برنامه‌های پیشنهاد شده را ارائه دهند. با اشاره به مفهوم "کاربرد سیستم محور" که قابل مقایسه با "رویکرد دستور زبان فیلم" یا "جنبش نظارت بر آموزش و پرورش" در ایالات متحده آمریکا است (هوبز و جنسون^{۸۸}، ۲۰۰؛ تومان^{۸۹} و هوبز، ۲۰۰۹)، رسانه‌ها به‌عنوان ابزار مهم اطلاعات، شکل‌گیری افکار و رشد اقتصادی هستند؛ بنابراین، مدارس باید واحدهای آموزشی مختلفی را ارائه دهند، به‌عنوان مثال ارائه اخبار و تبلیغات به روزنامه و تلویزیون که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا به درک ساختار پیام‌های رسانه‌ای، شرایط تولید رسانه و دریافت رسانه‌ها و ارتباط اجتماعی ارتباطات عمومی دست یابند. بهره‌گیری اساسی از رسانه‌ها در ترویج آموزش، اقتصاد و دموکراسی، نیز به‌عنوان اهداف اصلی در نظر گرفته شد.

اگر توسعه ایده‌های هدایت شده در آموزش سواد رسانه‌ای، به اصولی که در بالا توضیح داده شد، محدود شده بود، ما می‌توانستیم مشکل مهمی را که چگونه رسانه‌ها می‌توانند برای گسترش ایدئولوژی‌ها در یک زمینه اجتماعی مورد سوءاستفاده قرار گیرند را نادیده بگیریم. در پایان دهه ۱۹۶۰ در غرب آلمان، این مسئله در قالب جنبش دانشجویی و رویکردهای نئو مارکسیستی مطرح شد. در این زمینه "رویکرد انتقادی - مادی‌گرایانه" برای آموزش به کودکان و نوجوانان برای تجزیه و تحلیل رسانه، شخصیت ایدئولوژیک و شرایط اجتماعی آن‌ها توسعه داده شد.

⁸⁸ Hobbs and Jensen
⁸⁹ Thoman

⁸⁶ Tyner
⁸⁷ Kubey

علاوه بر این، فراگیران باید برای ایجاد پیام‌های رسانه‌ای و تبلیغاتی برای منافع و نیازهای خود، فعال شوند؛ بنابراین، انتقاد از ایدئولوژی‌ها و تولید پیام‌های رسانه‌ای ایشان، گستره ایده‌های هدایت شده در مورد آموزش سواد رسانه-ای را افزایش داد.

اصول این مفهوم می‌تواند به شدت با رویکرد "سواد انتقادی" کلنر و شیر^{۹۰} (۲۰۰۵) که خواهان ارتقاء محصولات رسانه‌های ضد هژمونیک و همچنین یک تحلیل چندجانبه و انتقادی از فرهنگ و صنعت رسانه‌ها هستند، مرتبط باشد. با این حال، مبانی نظری مربوط به هر یک از مفاهیم متفاوت هستند.

بر اساس تحقیقات بین‌المللی در حوزه رسانه، این سؤال که "رسانه با مردم چه می‌کند؟" به "مردم با رسانه‌ها چه می‌کنند؟" تغییر کرده است. در دهه ۱۹۷۰ (در غرب آلمان)، بر این واقعیت که استفاده از رسانه‌ها، نیازمند فعالیت اجتماعی تحت کنترل است، تمرکز شد. کودکان و نوجوانان بر اساس نیازهای خود به رسانه‌ها می‌پردازند و پیام‌های رسانه‌ای را طبق دانش، نگرش و شرایط اجتماعی‌شان تفسیر می‌کنند. به همین ترتیب می‌توان در مورد تولید رسانه‌های شخصی‌شان گفت که باید به‌عنوان وسیله ارتباطی و بر اساس پیش‌نیازهای فردی و اجتماعی تفسیر شوند. استفاده منعطف از محصولات رسانه‌ای موجود و طراحی‌شان بر مبنای مشارکت‌های رسانه‌ای با پیروی از شایستگی ارتباطی و اقدامات اجتماعی، طیف وسیعی از اصول آموزش سواد رسانه‌ای را تکمیل می‌کند. این اصول بر "مفهوم عمل‌گرا" که تاکنون مفهومی پیشرو در بحث آلمان در مورد آموزش سواد رسانه‌ای است غالب می‌باشد. (به‌طور مثال، آفنانجر^{۹۱}، ۲۰۰۱، بیک^{۹۲}، ۱۹۹۷، بچمیر^{۹۳}، ۱۹۸۴، اسپورب^{۹۴}، ۱۹۹۵، تولودزیکي، ۱۹۹۷). با توجه به اصول اصلی، این مفهوم شباهت زیادی با اصول اولیه آموزش سواد رسانه‌ای در ایالات متحده دارد، به‌عنوان

مثال در رابطه با توسعه "مشارکت‌کنندگان آگاه، بازتابنده و متعهد، ضروری برای یک جامعه دموکراتیک" یا "اینکه مردم از مهارت‌ها، باورها و تجربیات فردی خود جهت ساختاردهی معانی‌شان از پیام‌های رسانه، استفاده می‌کنند" (نیمل، ۲۰۰۷، برای جزییات بیشتر به گراف^{۹۵} مراجعه کنید، ۲۰۱۱)

تحولات بیشتر

از دهه ۱۹۸۰ و به موازات ملاحظات مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای، آموزش ابتدایی فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۹۶}، به یک امر آموزشی مهم تبدیل شده است. تکنولوژی کامپیوتر و ریزپردازنده در ابتدا به‌عنوان یک فن‌آوری کلیدی و مهم برای رشد اقتصادی مطرح شدند. پس از آن، افزایش آگاهی به‌عنوان اهمیت فرهنگی اطلاعات و ارتباطات مبتنی بر کامپیوتر قرار گرفت. در مقابل این پیش‌زمینه، دو اصل به‌عنوان اصول راهنما در مفهوم آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات از "کمیسیون مشترک برنامه‌ریزی و تحقیقات آموزشی" وجود داشت (بی‌ال‌کی^{۹۷}، ۱۹۸۷). الف) درک فن‌آوری کامپیوتر و برنامه‌های کاربردی آن؛ ب) استفاده مسئولانه از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای پیشرفت اقتصاد و جامعه. این اصول به "مفهوم کاربردی سیستم‌محور" آموزش سواد رسانه‌ای نسبتاً نزدیک است. در ارتباط با این اصول، چهار مضمون اصلی مفهومی وجود دارد که عبارت‌اند از: پردازش داده‌ها و کلمات، مدیریت فایل‌ها و ارزیابی، مدل‌سازی و شبیه‌سازی و ارتباطات از راه دور. با توجه به وضعیت فعلی و جاری این مبحث در کشور آلمان، جنبه‌های رسانه‌ای رایانه‌ها به‌عنوان بخشی از آموزش جامع سواد رسانه‌ای در نظر گرفته می‌شود و بدین ترتیب مبانی علوم رایانه به‌عنوان بخش مهمی در این زمینه شناخته می‌شوند. (هرزیگ^{۹۸}، ۲۰۰۱)

⁹⁰ Kellner and Share

⁹¹ Aufenanger

⁹² Baacke

⁹³ Bachmair

⁹⁴ Schorb

⁹⁵ Grafe

⁹⁶ ICT-education

⁹⁷ BLK

⁹⁸ Herzig

چگونه آموزش، با وجود پیشرفت‌ها و تحولات جدید رسانه‌ای تغییر می‌کند (سیسینک، ۲۰۰۷).

طیف گسترده‌ای از نظریه‌های آموزشی که به‌عنوان مبنایی برای این ملاحظات استفاده می‌شوند، از نظریه هیوم بولد^{۱۰۵} (۱۹۷۲) مطرح است که همان نظریه و اعتقاد کانت^{۱۰۶} (۱۸۰۰) در خصوص آموزش است که یک بحران تجزیه و تحلیل و انعکاس مستقل از جنبه‌های دانش، عمل، تعالی و بیوگرافی مربوط به زندگی انسان را مورد توجه قرار می‌دهد.

از دیدگاه صلاحیت و شایستگی، مانند سایر دیدگاه‌ها و نظرات بیک (۱۹۷۳)، به مبحث شایستگی ارتباطی و اجتماعی توجه شده است که مفهوم شایستگی ارتباطی را با اشاره به نظریه‌های انتقادی با ارتباطات جمعی مرتبط می‌کند. از اواخر دهه ۱۹۸۰ واژه "صلاحیت رسانه‌ای" در آلمان شایع شد. در زمینه‌های غیر آموزشی، اغلب (تنها) یک معنی کاربردی - عملی به کار برده شده و به‌عنوان توانایی برای مقابله با الزامات مرتبط با فناوری رسانه‌ها تعریف شده است. در مقابل، در زمینه‌های آموزشی عمدتاً به‌عنوان انعکاس، تجزیه و تحلیل انتقادی و قضاوت رسانه‌ها و تأثیر آن در زمینه‌های اجتماعی معنی شد. (به‌طور مثال، اسپچورب، ۱۹۹۵، بیک، ۱۹۹۷ و گروبن^{۱۰۷}، ۲۰۰۲). در این معنا، "صلاحیت رسانه‌ای" را می‌توان در سطح عمومی به‌عنوان "توانایی و تمایل به مقابله با رسانه‌ها در یک روش مناسب، مستقل، خلاق و اجتماعی" خلاصه کرد. (تولودزیکي، ۱۹۹۸، ۷۰۰)

در سطحی دیگر، ابعاد و حوزه‌های مختلف صلاحیت رسانه‌ای در گفتمان آلمانی مورد تأکید قرار می‌گیرند. برای مثال، آفنانجر (۲۰۰۱) بین ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی، احساسی، زیباشناختی و بعد عملی صلاحیت رسانه‌ای تمایز قائل می‌شود. در توصیفات ارائه شده بر مبنای حوزه‌ها، تنوع چشمگیری وجود دارد. مثلاً بیک

در کنار تلاش‌هایی که به منظور یکپارچه کردن آموزش از طریق کامپیوتر و اینترنت در آموزش سواد رسانه‌ای وجود دارد، تأکیدهای مختلف دیگری - معمولاً در ارتباط با موقعیت عمل‌گرا - در مبحث آموزش سواد رسانه‌ای معرفی شده است؛ که در همین راستا، چشم‌انداز طراحی، توسعه، آموزش و پرورش و شایستگی به روش خاصی تأکید می‌شود.

از دیدگاه طراحی، تمرکز بر روی تخصیص رسانه‌ها در جهان مطرح است که می‌تواند به‌عنوان یک فرآیند بازخورد عملی یا حس‌گرایی شناخته شود. علاوه بر این، علاقه به گسترش توانایی ارتباطی و مشارکت‌های اجتماعی نیز در این راستا مورد توجه است. (به‌طور مثال، اسپچورب، ۱۹۹۵، رول^{۹۹}، ۱۹۹۸ و نیسیتو^{۱۰۰}، ۲۰۰۳)

از دیدگاه توسعه و پیشرفت، این موضوع بر اساس تقاضای فعالیت‌های آموزشی سوادآموزی رسانه‌ها در زمینه فرآیندهای توسعه متمرکز است و فعالیت‌های آموزشی همراه با رسانه‌ها باید میزان رشد عاطفی، شناختی، فکری، اجتماعی و اخلاقی را ارتقاء دهند و امکان ارتقاء و ترویج چنین فرآیندهایی به وسیله فعالیت‌های سواد رسانه‌ای در کانون توجه قرار دارد. (تولودزیکي، ۱۹۹۷ و اسپنهل^{۱۰۱}، ۲۰۰۶)

از دیدگاه آموزش، تمرکز بر روی این موضوع فراتر از ایده‌های است که از رسانه‌ها برای یادگیری و یاددهی در زمینه اهداف آموزشی استفاده شود. بلکه درخواستی است که امور آموزشی مربوط به رسانه‌ها را در زمینه اهداف آموزش عمومی تعمیم دهد و با این دیدگاه توجیه شود. (تولودزیکي، ۱۹۹۷ و اسپنهل، ۲۰۰۶) برای تجزیه و تحلیل این مبحث، از دو منظر موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهیم: چه رسانه‌هایی می‌توانند موجب توسعه شخصی و آموزش فردی شوند (ماروتزکی^{۱۰۲} و جوریسین^{۱۰۳}، ۲۰۰۸، بجمیر^{۱۰۴}، ۲۰۰۹)؛ و همچنین

¹⁰⁴ Bachmair

¹⁰⁵ Humboldt

¹⁰⁶ Kant

¹⁰⁷ Groeben

⁹⁹ Röll

¹⁰⁰ Niesyto

¹⁰¹ Spanhel

¹⁰² Marotzki

¹⁰³ Jörissen

(۱۹۹۶) بین نقد رسانه‌ای، دانش رسانه‌ای، کاربرد رسانه‌ای و خلق رسانه‌ای تمایز قائل می‌شود. تولودزیکي (۱۹۹۷) یک زیرمجموعه متشکل از دو حوزه فعالیت (شامل تمایز دادن و استفاده از انواع مناسب رسانه برای گستره‌ای از اهداف و همچنین خلق و توزیع پیام‌های رسانه‌ای خود) را بر می‌گزیند. به علاوه، سه حوزه مبتنی بر جنبه‌های اصلی ارتباطات و مرتبط با عمل و تعمق (شامل درک و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای، آگاه شدن و پرداختن به اثرات رسانه و شناسایی و ارزیابی شرایط تولید رسانه‌ای و توزیع رسانه‌ای) توضیح داده می‌شوند و به این ترتیب، مجموعاً پنج حوزه از اقدامات مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای شکل می‌گیرد. حوزه‌هایی از این دست مبنای مفهومی خط‌مشی و توصیه‌های مربوط به سیاست آموزشی برای آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس را شکل داده‌اند (برای نمونه ببینید، بی‌ال کی، ۱۹۹۵؛ کی‌ام کی^{۱۰۸}، ۱۹۹۵).

حوزه‌های فوق‌الذکر، مبنای مفهومی دست‌ور العمل "آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس" ارائه شده توسط "کمیسیون ترویج برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی ایالت‌های جمهوری فدرال آلمان" (بی‌ال کی، ۱۹۹۵) و بیانیه "کنفرانس دائمی وزرای امور آموزشی و فرهنگی ایالات فدرال جمهوری فدرال آلمان" درباره "آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس" را شکل داده‌اند (کی‌ام کی، ۱۹۹۵). به علاوه، این حوزه‌ها در ادامه در شکل‌گیری مفاهیم آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس یا چارچوب‌های آموزش سواد رسانه‌ای در ایالت‌های مختلف آلمان نقش اساسی داشته‌اند (برای مثال ببینید، وزارت فدرال آموزش، فرهنگ، علوم و هنر باواریا^{۱۰۹}، ۱۹۹۶). در مقابل، در گزارش منتشر شده سال ۲۰۰۸ "رویکرد صلاحیت-محور به آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس" ارائه شده توسط "همایش آموزش سواد رسانه‌ای ایالت‌های فدرال"، شش حوزه صلاحیت زیر (به شکل گزیده) ذکر شده‌اند: اطلاعات، ارتباطات، ارائه، تولید، تحلیل و جامعه اطلاعاتی

(ال کی‌ام^{۱۱۰}، ۲۰۰۸). در سند "کمیسیون آموزش سواد رسانه‌ای وزارت آموزش و پژوهش فدرال"، چهار حوزه مسئولیت توضیح داده شده‌اند: اطلاعات و دانش، ارتباطات و همکاری، جستجوی هویت و گرایش و واقعیت‌های دیجیتال و اقدامات تولیدی (بی‌ام بی‌اف^{۱۱۱}، ۲۰۱۰).

در مقابل، حوزه‌های فوق‌الذکر "صلاحیت رسانه‌ای" در "بیانیه آموزش سواد رسانه‌ای" منعکس گشته و توسط بسیاری از سازمان‌ها و نهادهای مهم آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان امضا شده است.

اصطلاح "صلاحیت رسانه‌ای" را به ندرت می‌توان در آثار منتشر شده بین‌المللی یافت، اگرچه گاهی اوقات مدرسان سواد رسانه‌ای درباره "صلاحیت سواد رسانه‌ای" صحبت می‌کنند (برای مثال، تاینر، ۲۰۰۷؛ هابز، ۲۰۱۱). اگر حوزه‌ها یا ابعاد این مفاهیم با هم مقایسه شوند، تشابهات بسیاری بین آن‌ها دیده می‌شود، مثل توانایی تحلیل و تعمق نقادانه درباره پیام‌های رسانه‌ای و همچنین خلق و توزیع پیام‌های رسانه‌ای و انجام اقدامات مرتبط (برای مثال، هابز، ۲۰۱۱؛ باکینگهام^{۱۱۲}، ۲۰۰۳). علی‌رغم شباهت‌های فراوان در سطح اصطلاحات، باید این نکته را مدنظر قرار داد که مبانی نظری صلاحیت در گفتمان آلمانی، در حوزه نظریه زبان‌شناختی قرار دارند (برای مثال، چامسکی^{۱۱۳} ۱۹۶۸ و نظریه انتقادی هابرماس^{۱۱۴} ۱۹۷۱)، در حالی که برای مثال، برداشت ما از سواد بر رهیافت‌هایی از مطالعات فرهنگی یا بر مفهوم پراگماتیسم مبتنی است و یک مفهوم مدرن از آموزش در جامعه اطلاعاتی و دانشی است (تولودزیکي، ۲۰۱۱ ج).

پژوهش درباره یادگیری از طریق رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای

در باب تحقیق و توسعه درباره رسانه در حوزه آموزش در آلمان، می‌توان مطالعات و پروژه‌های منفردی را یافت

¹¹⁰ LKM

¹¹¹ BMBF= Federal Ministry of Education and Research

¹¹² Buckingham

¹¹³ Chomsky

¹¹⁴ Habermas

¹⁰⁸ KMK

¹⁰⁹ Bavarian

که در برخی دانشگاه‌ها و نهادها صرفاً به دلیل علائق پژوهشی و در نتیجه نگارش رساله‌ها به وجود می‌آیند. همچنین فعالیت‌های به هم پیوسته‌ای هم وجود دارند که اغلب زمانی به وجود می‌آیند که تحقیقات از نظر مالی مورد حمایت نهادهایی مثل بنیاد پژوهش آلمان^{۱۱۵}، وزارت وزارت فدرال آموزش و پژوهش، نهادهای رسانه‌ای، وزارتخانه‌های مجزای ایالتی، بنیادهای مختلف، یا شرکت‌های بزرگ قرار می‌گیرند.

از دیدگاه روش‌شناختی، می‌توان بین پیمایش (برای نمونه درباره استفاده از رسانه در مدارس)، آزمایش (مثل اندازه‌گیری اثر طرح تصویر و متن روی موفقیت یادگیری) و ارزیابی (مانند ارزیابی رسیدن به برخی اهداف از طریق شبیه‌سازی رایانه‌ای) تمایز قائل شد.

بر مبنای آنچه گفته شد، ما ابتدا موقعیت کلی را مشخص خواهیم کرد و سپس به‌طور خلاصه پیشرفت‌های اخیر در حوزه پژوهش درباره مدل‌ها و استانداردها را به‌عنوان یک هدف برای آموزش سواد رسانه‌ای توضیح خواهیم داد.

وضعیت کلی

پژوهش‌های اولیه در آلمان (و همچنین انگلیس و آمریکا) درباره تعلیمات رسانه‌ای و فناوری آموزشی، بر مطالعات تجربی تطبیقی مثل مقایسه بین آموزش استاندارد و یادگیری از طریق رسانه متمرکز بود. از آنجا که این مطالعات به نتایج معنی‌دار منجر نشدند، جای خود را به مطالعاتی دادند که به اثرات ویژگی‌های خاص رسانه بر برونداد یادگیرندگان معطوف بودند. در برخی از این مطالعات، این اثر با در نظر گرفتن پیش‌نیازهای یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است (برای اطلاعات بیشتر، ر.ک. تولودزیک، هرزیگ و گرف (۲۰۱۰).

علاوه بر این، چند پژوهش پیمایشی و ارزیابی‌های بسیار در مورد کاربرد رسانه در کلاس درس انجام شده است، به‌خصوص از زمانی که تلویزیون آموزشی در جمهوری فدرال آلمان در دهه ۱۹۷۰ به وجود آمد (برای مروری بر

پژوهش‌های قبلی، ر.ک. تولودزیک ۱۹۷۷؛ استریت‌ماتر^{۱۱۶} (۱۹۷۹). مطالعات مشابهی هم درباره افزایش استفاده از رایانه و اینترنت در کلاس درس انجام گرفته است (ر.ک. شوامبرگ و ایسینگ^{۱۱۷}، ۲۰۰۲؛ شولز-زاندرو و پروسر^{۱۱۸} ۲۰۰۵؛ هرزیگ و گرف ۲۰۰۷؛ سوفینگر^{۱۱۹} ۲۰۰۷؛ گیزبرز^{۱۲۰} ۲۰۰۸؛ بریتر^{۱۲۱}، ولینگ^{۱۲۲} و استالپمن^{۱۲۳}، ۲۰۱۰).

در آلمان، تحقیقی در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای بر اساس یافته‌های مهم بین‌المللی بنا شده است. برای مثال، محققان آلمانی در بخشی از جریان پژوهشی، در حال تغییر از تحقیقات مربوط به اثر رسانه به مطالعات پذیرش (رسانه در کلاس درس) بودند که در آن پیش‌شرط‌های فردی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شدند. این رویکردها تحت تأثیر مطالعات قوم‌نگاری و رویکرد مطالعات فرهنگی بوده و هستند. این گذار از یک رویکرد به رویکرد دیگر را می‌توان همراه با گذار از روش‌شناسی کمی به کیفی در نظر گرفت. در تحقیقات امروزی در آلمان، هر دو روش در کنار هم و همین‌طور در تلفیق باهم به کار می‌روند (برای مطالعه بیشتر، ر.ک. سنדר^{۱۲۴}، وان‌گراس^{۱۲۵} و هاگر^{۱۲۶} ۲۰۰۸). به‌علاوه، چند پژوهش و ارزیابی پیمایشی هم درباره آموزش سواد رسانه‌ای به شکل عملی انجام گرفته است.

همچنین، به‌ویژه با ظهور رسانه‌های کامپیوتر محور، تلاش‌هایی در آلمان شده است تا از طریق حمایت گسترده اقتصادی، تحقیق و توسعه در زمینه رسانه باهم ترکیب شوند. پروژه‌های برجسته در این زمینه به شرح زیر می‌باشند: طرح ابتکاری "مدارس آنلاین" که توسط

¹¹⁶ Strittmatter

¹¹⁷ Schaumburg and Issing

¹¹⁸ Schulz-Zander and Preussler

¹¹⁹ Bofinger

¹²⁰ Gysbers

¹²¹ Breiter

¹²² Welling

¹²³ Stolpmann

¹²⁴ Sander

¹²⁵ von Gross

¹²⁶ Hugger

¹¹⁵ DFG= German Research Foundation

ایالات متحده تدوین شده و مورد بحث قرار گرفته است (ر.ک. براون^{۱۲۹} ۱۹۹۲؛ مجموعه تحقیقات طرح‌محور ۲۰۰۳).

تدوین مدل‌های صلاحیت و استانداردها در آلمان

استانداردهای آموزشی برای دروس مهم مدرسه، در پی مشاهده نتایج مطالعات تطبیقی بین‌المللی مثل PISA^{۱۳۰} تدوین شده‌اند. در نتیجه، حامیان حوزه‌های میان رشته‌ای مثل آموزش سواد رسانه‌ای، شروع به حمایت از اهدافی در قالب استانداردها و مدل‌های صلاحیت کردند (برای مثال، رایانه + اوتریخت^{۱۳۱} ۲۰۰۶؛ جلد ۶۳).

در مناطق آلمانی زبان، "مدل صلاحیت زوریخ"^{۱۳۲} پیشگام بوده است. این مدل از سه حوزه فعالیت (استفاده و طراحی محصولات رسانه‌ای، مبادله و انتقال پیام‌های رسانه‌ای، بازتاب رسانه و نقد رسانه) و سه حوزه صلاحیت شخصی (صلاحیت‌های علمی، صلاحیت‌های روش‌شناختی و صلاحیت‌های اجتماعی) تشکیل می‌شود که اساس چهار سطح مربوط به استانداردهای صلاحیت در این مدل را شکل می‌دهند.

در کنار "مدل صلاحیت زوریخ"، رویکردها، انتظارات صلاحیتی و استانداردهای مختلفی برای آموزش سواد رسانه‌ای در مناطق آلمانی زبان وجود دارد.

با این حال، تنها تعداد انگشت‌شماری از آن‌ها مثل "مدل استاندارد صلاحیت پادربورن"^{۱۳۳} بر یک مدل صلاحیت مشخص استوار هستند (تولودزیکي ۲۰۰۷، ۲۰۱۰). با در نظر گرفتن جنبه‌های مهم بحث درباره صلاحیت رسانه‌ای و آموزش سواد رسانه‌ای، پنج تکلیف سواد رسانه‌ای به‌عنوان حوزه صلاحیت تعریف می‌شوند که هر یک به واسطه پنج جنبه صلاحیت از دیگری تمیز داده می‌شوند. این موارد به شرح زیر هستند:

"وزارت فدرال آموزش و پژوهش" و "شرکت دویچه تلکام" در سال ۱۹۹۶ راه‌اندازی شد و به شکل یک مرکز تأیید صلاحیت در حال ادامه فعالیت است؛ برنامه اصلی کمیته فدرال برای ترویج تحقیق و برنامه‌ریزی آموزشی به نام "ادغام نظام‌مند فناوری‌های رسانه‌ای، اطلاعاتی و ارتباطی در فرایندهای یاددهی-یادگیری"^{۱۲۷} (۱۹۹۸ تا ۲۰۰۳)؛ برنامه وزارت فدرال آموزش و پژوهش به نام "رسانه‌های نوین در آموزش" بر پایه سه اصل مدرسه، آموزش فنی و حرفه‌ای و دانشگاه (۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴) و برخی برنامه‌های دیگر در سطح ایالتی.

از یک طرف، برنامه‌های این‌چنینی تغییرات زیادی در فضای آموزشی آلمان ایجاد نموده و بحث‌هایی درباره استفاده از رایانه و اینترنت در مدارس و سایر مؤسسات آموزشی به راه انداخته است. از سوی دیگر، هر برنامه ضعف‌هایی هم از خود نشان داده است. برای نمونه، فعالیت‌های طرح ابتکاری "مدارس آنلاین" و بسیاری از طرح‌های ابتکاری مرتبط ایالت‌ها، بدون اینکه ارتباط این فعالیت‌ها را با راهبردهای مناسب برای ابداع مشخص کنند، در ابتدا بسیار روی مسائل فنی متمرکز بودند. در نتیجه، به سختی می‌شد یافته‌های علمی جدیدی برای کمک به توسعه بیشتر نظریه‌های علمی ارائه کرد. به همین خاطر، این ارزیابی‌ها (تنها) به بررسی نظریه‌محور رابطه بین پیش‌نیازها، فرایندهای مناسب مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای و نتایج مرتبط با آن‌ها منجر شد. این میل نیز به وضوح در سطح بین‌المللی (هم) وجود دارد (برای مثال ر.ک. هابز ۲۰۱۰، پتکو^{۱۲۸} ۲۰۱۱). یک راه‌حل برای برنامه‌های آتی، مفهومی است که توسعه عمل و نظریه‌محور را با ارزیابی تجربی مفاهیم برای استفاده در فعالیت‌های آموزش سواد رسانه‌ای در هم می‌آمیزد (برای مثال، ر.ک. تولودزیکي و هرزیگ ۱۹۹۸؛ گرف ۲۰۰۸). چنین رویکردی از برخی جهات به "رویکرد تحقیقی طرح‌محور" شبیه است که از اوایل دهه ۱۹۹۰ در

¹²⁹ Brown

¹³⁰ Program for International Student Assessment

¹³¹ Unterricht

¹³² Zurich

¹³³ Paderborn

¹²⁷ SEMIK= Systematic integration of media, information, and communication technologies in teaching-learning processes

¹²⁸ Petko

- بازشناسی و استفاده صحیح از انواع مناسب رسانه برای گستره‌ای از اهداف از طریق جنبه‌های زیر: اطلاعات، یادگیری، سرگرمی و بازی، مبادله و همکاری، تحلیل و تقلید؛
 - ایجاد و اشاعه رسانه‌های خودی از طریق جنبه‌های زیر: تصاویر/عکس‌ها، رسانه‌های چاپی، رسانه‌های شنیداری، مشارکت‌های ویدیویی و رسانه‌های تعاملی؛
 - درک و ارزیابی طرح پیام‌های رسانه‌ای از طریق جنبه‌های زیر: سیستم‌های تجسمی، تکنیک‌های طراحی، انواع برنامه‌ها، ساختار دوره آموزشی و انواع رسانه‌ها؛
 - آگاه شدن و پرداختن به اثرات رسانه‌ها از طریق جنبه‌های زیر: احساسات، مفاهیم و باورها، الگوهای رفتاری، جهت‌گیری‌های ارزشی و زمینه‌های اجتماعی؛
 - شناسایی و ارزیابی شرایط تولید و نشر رسانه‌ای از طریق جنبه‌های زیر: شرایط فنی، شرایط اقتصادی، شرایط قانونی، شرایط شخصی و نهادی، شرایط سیاسی و شرایط دیگر اجتماعی (آی‌بید).
- بر این اساس، استانداردهایی برای سه سطح (در انتهای دوره ابتدایی، در انتهای سال ششم مدرسه و در انتهای دوره متوسطه) تدوین می‌شوند که دارای حداقل انتزاع باشند تا به این ترتیب، هیچ شاخص دیگری برای بررسی مورد نیاز نباشد. این مدل از استانداردهای صلاحیت، نتیجه یک فرآیند پیچیده تصمیم‌گیری است. تصمیماتی که در این فرآیند گرفته می‌شوند مستدل و نظریه‌محور هستند. اساساً می‌توان برای ساختاردهی و طراحی این مدل، تصمیمات مختلفی را گرفت تا به این ترتیب بتوان این رویکرد نوآورانه را با سایر مفاهیم بین‌المللی دیگر مربوط به سواد رسانه‌ای تطبیق داد (برای اطلاعات بیشتر ر.ک. تولودزیک و گِرف ۲۰۱۲). در تحقیقات آتی، کانون توجه باید بر توسعه و اعتبارسنجی بیشتر ابزارهای پژوهشی مناسب در جهت بررسی سطوح صلاحیت

رسانه‌ای و استفاده از آن‌ها در ارزیابی‌های تجربی، متمرکز باشد.

وضعیت موجود استفاده از رسانه‌ها برای یادگیری و یاددهی و آموزش سواد رسانه‌ای به شکل عملی

متناظر با دیدگاه‌های مفهومی مختلف درباره آموزش سواد رسانه‌ای، طیف وسیعی از مطالب و نمونه‌هایی از کاربرد رسانه در مدارس و همچنین پروژه‌ها موجود است. این مطالب و نمونه‌ها یا توسط معلمان و یا مؤسسه "فیلم و تصاویر برای پژوهش و آموزش" تدوین می‌شوند؛ و یا توسط شرکت‌های انتشاراتی، نهادهای دولتی، مراکز رسانه‌ای، مراکز تولید فیلم ایالت‌ها، شرکت‌های پخش تلویزیونی، سازمان‌های فدرال یا ایالتی آموزش مدنی، اتحادیه‌های اجتماعی، کلیساها، شرکت‌ها، مؤسسات عمومی یا خصوصی ارائه می‌گردند. این مطالب را بروشورهای چاپ شده، کتاب‌های مدارس و رسانه‌های صوتی - تصویری، اطلاعات رایانه - و اینترنت محور شامل می‌شوند. مطالب ارائه شده در وب سایت‌ها، روزبه‌روز اهمیت بیشتری می‌یابند. در این زمینه، پورتال‌های "معلم برخط"^{۱۳۴} متعلق به وزارت فدرال آموزش و پژوهش و "lo-net" (که اکنون با نام lo-net 2 فعالیت می‌کند) دارای اهمیت ویژه‌ای هستند. به‌علاوه، مراکز رسانه‌ای آلمان، زیرساخت مهمی برای ارائه اطلاعات درباره خدمات رسانه‌ای و توزیع آن‌ها و همچنین خدمات مشاوره‌ای فراهم می‌کنند.

تنها چند مطالعه وجود دارند که استفاده کنونی از رسانه برای یاددهی و یادگیری و همچنین فعالیت‌های مربوط به آموزش دانش رسانه‌ای در سطح عملی را به خوبی معرفی می‌کنند. در نتیجه، وضعیت در آلمان را نمی‌توان به شکل جامعی بررسی کرد. با این وجود، چند نتیجه از این مطالعات را می‌توان استنتاج نمود.

فراوانی استفاده از رسانه در کلاس درس

"دست‌آورد ناکافی" عبارتی است که می‌توان برای اشاره به استفاده از رسانه‌های دیجیتال به منظور پشتیبانی از

¹³⁴ teacher-online

فرایندهای یاددهی و یادگیری در مدارس آلمان مورد استفاده قرار داد. درحالی که کتاب‌های مدرسه و سایر مطالب چاپی به‌طور مداوم استفاده می‌شوند، داده‌های تجربی درباره استفاده از رایانه و اینترنت ناامیدکننده است (ر.ک. OECD ۲۰۱۱، ۳۲۱). با این حال، در سال‌های اخیر، مطالعات درباره استفاده از رایانه و اینترنت، یک روند افزایشی متوسط را نشان می‌دهند. برای مثال، هرزیگ و گرف (۲۰۰۷) در پژوهش پیمایشی خود متوجه یک استفاده رو به رشد شدند، اما همچنان "نمی‌توان درباره ادغام جامع رسانه‌های دیجیتال در کلاس درس صحبت کرد" (۱۴). آن‌ها با خلاصه کردن یافته‌های تحقیقاتی دیگری انتظار دارند که "بسته به نوع مدرسه، یک گروه مرکزی ۱۰ تا ۳۰ درصدی از معلمان وجود داشته باشند که کاربران همیشگی رسانه‌های دیجیتال در کلاس درس هستند" (آیبید. ترجمه نویسندگان). نتایج پژوهش PISA در سال ۲۰۰۹ نشان می‌دهد که ۶۴.۶ درصد از دانش آموزان ۱۵ ساله، از رایانه در مدرسه استفاده می‌کنند. این میزان پایین‌تر از میانگین ۷۱.۴ درصدی OECD است. با این حال، ۹۸.۴ درصد از دانش آموزان آلمانی دائماً از رایانه در منزل استفاده می‌کنند که این به معنای رتبه‌ای در میانه‌های جدول کشورهای OECD است (که میانگینشان ۹۲.۶ درصد است) (آیبید). در مورد خواندن متون آنلاین، دانش آموزان آلمانی بالاتر از میانگین OECD هستند و مخصوصاً نتایج مربوط به خواندن اخبار آنلاین و چت کردن بالاتر از میانگین می‌باشند (آرتلت^{۱۳۵}، نومان^{۱۳۶} و اشنایدر^{۱۳۷}، ۲۰۱۰، ۸۵).

در برخی مطالعات، از معلمان خواسته شده است تا درباره مشکلات استفاده از رسانه یا دلایل عدم استفاده‌شان از رسانه در کلاس‌های درس خود توضیح دهند. برای مثال، طبق مطالعه بوفینگر (۲۰۰۷)، معلمان به خاطر کمبود کلی وقت، ارزش کم شناختی، وجود سایر روش‌های مناسب، تجهیزات رسانه‌ای و محیط‌های یادگیری ناکافی، نبود یا نامناسب بودن نرم‌افزار و کمبود دانش فنی، در

استفاده از رسانه اجتناب می‌کنند (همچنین ببینید گیزبرز ۲۰۰۸؛ تولودزیک و سیکس^{۱۳۸} ۲۰۰۰). دلایل مشابهی در مناطق مختلف جهان وجود دارد (برای مطالعه بیشتر، ر.ک. بینگیملاس^{۱۳۹} ۲۰۰۹).

فراوانی فعالیت‌های آموزش سواد رسانه‌ای در کلاس درس

با توجه به روش تدریس درباره رسانه در مدارس، نتایج علمی نشان می‌دهند که فعالیت‌های بسیاری در حال حاضر در این زمینه انجام می‌شوند، اما هنوز هم نیاز چشمگیری به گسترش این فعالیت‌ها وجود دارد. تولودزیک و سیکس (۲۰۰۰) دریافتند که اغلب معلمان مدارس ابتدایی، تدریس درباره رسانه را تکلیفی مهم قلمداد می‌کنند، اما تنها تعداد معدودی از آن‌ها فعالیت‌های رسانه‌ای-آموزشی را در درس خود لحاظ می‌کنند. معلمان شرکت‌کننده در پژوهش گیزبرز (۲۰۰۸، ۱۵۳) هم تدریس درباره رسانه را یک تکلیف مهم آموزشی توصیف می‌کنند: ۷۹ درصد از این معلمان با عبارت "تدریس درباره رسانه باید در حداکثر درس ممکن مدرسه لحاظ شود" موافق هستند و ۹۸ درصد فکر می‌کنند که دانش آموزان باید در مدرسه بررسی و تحلیل نقادانه رسانه را یاد بگیرند. در مورد مسئله به کارگیری، نتایج نشان داد که هر معلم به‌طور متوسط ۲.۷ فعالیت سواد رسانه‌ای یا پروژه‌های ارائه شده در یک لیست هفت موردی را حداقل یک‌بار در طول دوره تدریستان انجام داده بودند. باین حال، در مورد فراوانی برنامه‌ریزی برای درس یا پروژه‌های آتی، روند کاهشی را بیشتر از روند افزایشی می‌توان انتظار داشت (آیبید، ۱۳۸).

در مطالعه بریتر^{۱۴۰}، ولینگ^{۱۴۱} و استاپلمن^{۱۴۲} (۲۰۱۰)، ۷۴ درصد از معلمان موافق هستند که رسانه باید یک موضوع لحاظ شده در حداکثر درس ممکن باشد و ۳۲ درصد بیان می‌دارند که برنامه‌های تلویزیونی کنونی به صورت

¹³⁸ Six

¹³⁹ Bingimlas

¹⁴⁰ Breiter

¹⁴¹ Welling

¹⁴² Stolpmann

¹³⁵ Artelt

¹³⁶ Naumann

¹³⁷ Schneider

منظم یا گاهی اوقات موضوع تدریس آن‌ها هستند، درحالی‌که تنها ۴۴ درصد درباره مطالب بر گفته از روزنامه‌ها و ۳۹ درصد درباره محتوای ویکی‌پدیا در کلاسشان صحبت می‌کنند. ۲۰ درصد از معلمان می‌گویند که آن‌ها به‌طور منظم یا گاهی اوقات در کلاس‌هایشان درباره استفاده مسئولانه از رسانه صحبت می‌کنند (آی‌بید، ۱۲۶). با استفاده از یک سؤال اندکی متفاوت، بوفینگر (۲۰۰۷، ۲۶) دریافت که تنها ۸ درصد از معلمان اغلب و یا بیشتر مواقع درباره موضوع رسانه در کلاس یا پروژه‌هایشان تدریس می‌کنند، درحالی‌که حداقل ۴۴ درصد گاهی اوقات یا به‌ندرت چنین می‌کنند.

در کنار دلایل فوق‌الذکر برای چشم‌پوشی از رسانه‌های مختلف در کلاس، دلایل زیر می‌توانند وجود اختلاف بین تأیید بر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای و به‌کارگیری عملی و مؤثر آن‌را توضیح دهند: وجود اولویت‌های دیگر در درس مدرسه و حوزه‌های یادگیری، نبود آموزش‌های عملی برای درس یا پروژه‌های مربوط به تدریس درباره رسانه، وجود شک و تردید درباره اثربخشی آموزش سواد رسانه‌ای در مدرسه و پذیرش استفاده دانش‌آموزان از رسانه در اوقات فراغتشان (تولدزیک و سیکس ۲۰۰۰، بریتر، ولینگ و استاپلمن ۲۰۱۰).

می‌توان تصور کرد که توسعه، بیشتر - بیش از همه چیز - به ادغام موفق آموزش سواد رسانه‌ای در فرآیندهای توسعه مدرسه وابسته است. دستورالعمل‌ها، برنامه آموزشی و استانداردهای مدرسه شروط مهمی برای به‌کارگیری این موضوع ارائه می‌کنند. در وضعیت فعلی، محتوای آموزش سواد رسانه‌ای، بخش مهمی از برنامه آموزشی و استانداردهای درس دانشگاهی مختلف و حوزه‌های یادگیری در آلمان را تشکیل می‌دهد (برای مثال، تولدزیک و سیکس ۲۰۰۰؛ واگنر^{۱۴۳} ۲۰۰۸؛ کامرل^{۱۴۴} و اوسترمن^{۱۴۵} ۲۰۱۰؛ بریتر، ولینگ و استاپلمن ۲۰۱۰). به‌علاوه، دستورالعمل‌های میان برنامه‌ای اهمیت

تدریس درباره رسانه را در کلاس درس را خاطرنشان می‌سازند (برای مثال، وزارت فرهنگ و ورزش ایالت ساکسون ۲۰۰۴، وزارت امور فرهنگی، جوانان و ورزش، بادن وورتمبرگ^{۱۴۶} ۲۰۰۴). همچنین، بسیاری از ایالت‌های آلمان، مفاهیمی برای آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس را تدوین کرده‌اند. این مفاهیم اساساً بر مبنای توصیه‌های منتشر شده BLK (۱۹۹۵) و MLK (۱۹۹۵) بنا نهاده شده‌اند (برای مثال، وزارت آموزش و امور فرهنگی، تورینگیا^{۱۴۷} ۲۰۰۲). چنین توصیه‌هایی همچنین موجب به‌کارگیری دروس غیراجباری آموزش سواد رسانه‌ای شده‌اند (برای مثال، وزارت آموزش و امور فرهنگی ساکسونی-آنهالت^{۱۴۸} ۲۰۰۰، وزارت آموزش، امور فرهنگی و علوم، سارلند^{۱۴۹} ۲۰۰۶).

با این وجود، علیرغم پیشرفت‌های امیدوار کننده، تحلیل اسناد مرتبط، نشان از یک تصویر بسیار ناهمگون در ایالت‌های مختلف آلمان دارد. به‌ویژه، ضعف‌های مربوط به ادغام نظام‌مند و آمادگی ارائه آموزش سواد رسانه‌ای همچنان باقی هستند (برای ملاحظه خلاصه‌ای در اینباره، به این آدرس مراجعه کنید <http://www.vision-loom.net/dokuwiki/doku.php>). این تصویری آشنا در کشورهای دیگر هم است، جایی که آموزش سواد رسانه‌ای یک درس اجباری نیست، اما در آن‌ها مفاهیم و طرح‌ها باید توسعه یابند تا بتوانند در برنامه درسی ۱۲ ساله ادغام شوند (برای مثال، شیب^{۱۵۰} ۲۰۰۴). پیشرفت‌های اخیر در برنامه‌های آموزشی اصلی اجباری، نیاز به تدوین برنامه‌های درسی و همچنین درخواست‌ها برای "مدرسه تمام روز"، فرصت‌های اساسی برای آموزش سواد رسانه‌ای فراهم می‌کنند. با این حال، تحقق چنین امری در حال حاضر قابل پیش‌بینی نیست و با گذر زمان مشخص خواهد شد.

¹⁴⁶ Baden-Württemberg

¹⁴⁷ Thuringia

¹⁴⁸ SachsenAnhalt

¹⁴⁹ Saarland

¹⁵⁰ Scheibe

¹⁴³ Wagner

¹⁴⁴ Kammerl

¹⁴⁵ Ostermann

تربیت معلم در رشته استفاده از رسانه و آموزش سواد رسانهای

در کنار جنبه‌های فوق‌الذکر، برای استفاده از رسانه و به‌کارگیری آموزش سواد رسانهای، بسیار مهم است که میزان به‌کارگیری موضوعات مربوطه در دوره آموزشی اولیه و مداوم معلمان بررسی گردد. در جمهوری فدرال آلمان، آموزش سواد رسانهای، یک رشته اجباری یا انتخابی در دوره‌های تربیت شغلی مختلف است: در تربیت معلمان مهدکودک، در مطالعه آموزش اجتماعی در دانشکده‌های فنی و دانشگاه‌ها، در علوم آموزشی و در سایر برنامه‌های آموزشی (برای مثال، مطالعات رسانهای). در سال‌های اخیر، فعالیت‌های گسترده‌ای در جریان بوده است تا آموزش سواد رسانهای را در برنامه‌های تربیت معلم به کار بندند. برای مثال، پس از تست‌های آزمایشی در نیمه دوم دهه ۱۹۹۰، بنیاد برتلزمن^{۱۵۱} و بنیاد هینز-نیکسدورف^{۱۵۲} از ایجاد یک شبکه دبیرستانی به نام "تربیت معلم و رسانه‌های نوین" حمایت کرد که در آن هفت دانشگاه مشارکت داشتند (بنتلاگ و هام^{۱۵۳} ۲۰۰۱). در این زمینه، از مهارت‌های آموزشی سواد رسانهای، بخش‌های زیر در نظر گرفته شدند و هنوز هم مدنظر هستند (برای مثال، بلومک^{۱۵۴} ۲۰۰۰؛ اسپانل^{۱۵۵} و تولودزیکی^{۲۰۰۱}؛ گیسبرز^{۲۰۰۸}):

- آموزش سواد رسانهای به‌عنوان یک مبنا
- آگاه شدن از اهمیت رسانه به‌عنوان بخشی از فرآیند اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان
- استفاده از رسانه برای اهداف یاددهی و یادگیری
- طراحی و اجرای پروژه‌ها و سایر فعالیت‌های مربوط به آموزش سواد رسانهای
- تدوین و به‌کارگیری برنامه‌های آموزش سواد رسانهای در مدارس

می‌توان تصور کرد که هر برنامه دانشگاهی تربیت معلم در آلمان، به ارائه سخنرانی و درس‌هایی می‌پردازد که با مسائل رسانهای سروکار دارند. به‌خصوص وقتی برنامه‌های آموزشی دوره‌های تربیت معلم و قوانین مربوطه به آزمون‌های دوره‌های تربیت معلم، خواهان پرداختن به مسائل رسانهای هستند (برای مثال، تولودزیکی و سیکس^{۲۰۰۰}؛ کامرل و اوسترمترن^{۲۰۱۰}؛ بریتر، ولینگ و استاپلمن^{۲۰۱۰}). به‌علاوه، دانشگاه‌هایی وجود دارند که پیشنهاد معرفی رشته‌ای در حوزه رسانه یا ارائه یک مدرک صلاحیت مضاعف را داده‌اند (هرزیگ و گرف^{۲۰۰۷}). باین حال، به‌طور کلی، وضعیت موجود نشان می‌دهد که فعالیت‌های اخیر - شامل لحاظ کردن رویکردهای مربوطه در مرحله دوم تربیت معلم - هنوز هم کافی نیست تا مطمئن شویم که تمام معلمان آتی به مهارت‌های لازم برای تدریس درباره رسانه و تدریس با استفاده از رایانه دست خواهند یافت (آیبید، ۲۰۰۲، بریتر، ولینگ و استاپلمن^{۲۰۱۰}، ۲۰۰۶). این وضعیت در کشورهای دیگر هم وجود دارد (برای مثال، ر.ک. هابز^{۲۰۱۰}). آینده نشان خواهد داد که آیا فعالیت‌های فعلی را می‌توان در دگرگون‌سازی جاری دوره‌های تربیت معلم (تبدیل به برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد) تقویت کرد یا خیر.

آموزش سواد رسانهای حداقل به‌عنوان یک کانون تمرکز در زمینه علوم آموزشی در "استانداردهایی برای تربیت معلم" ارائه شده توسط KMK (۲۰۰۴) ذکر شده است (آیبید، ۵). به‌علاوه، تلاشی در جریان است تا یک مدل استاندارد صلاحیت برای تربیت معلم را بر اساس بحث‌های اخیر درباره مهارت‌های آموزشی سواد رسانهای و اهداف تربیت معلم تدوین نماید (تولودزیکی^{۲۰۱۱} ب).

در کنار فعالیت‌های ویژه در حوزه تربیت معلم، طرح‌های ابتکاری گسترده‌ای درباره ادامه تربیت معلم حرفه‌ای در ایالت‌های مختلف آلمان وجود داشته و دارد؛ بنابراین، هر ایالت عملاً برنامه‌های تربیت معلم را به‌طور منظم برای معرفی رسانهای رایانه-محور برگزار کرده است. در این زمینه، مطالب متنوع تا حدی توسعه یافته‌اند (برای مثال،

¹⁵¹ Bertelsmann

¹⁵² HeinzNixdorf

¹⁵³ Bentlage and Hamm

¹⁵⁴ Blömeke

¹⁵⁵ Spanhel

"سواد رسانه‌ای در مدارس و تدریس" (<http://thales.cs.upb.de:8080/mksu>). به علاوه، باید اشاره‌ای به برنامه تربیتی "اینتل - برای آینده تدریس کنید" هم داشته باشیم که در سایه توجهات رئیس KMK در سال ۲۰۰۰ آغاز شد و تا سال ۲۰۰۴ ادامه یافت. همچنین، پلتفرم‌های "معلم آنلاین"، "lo-net 2" و سرورهای آموزشی ایالتی، مطالب مفیدی برای دوره‌های تربیت معلم درباره استفاده از رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای ارائه می‌کنند. برخی ایالت‌ها همچنین فرصت استفاده از پورتفولیو را به عنوان مجموعه‌ای هدفمند برای نمایش و انعکاس تلاش‌ها، پیشرفت و دستاوردهای مربوط به مهارت‌های مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای در فاز اول و دوم تربیت معلم، در پیشرفت شغلی و در سایر زمینه‌ها ارائه می‌کنند.

تمرکز در تحقیقات آتی باید بر روی تدوین یک مدل ساختاری مربوط به مهارت‌های آموزشی سواد رسانه‌ای معلمان باشد که مستخرج از استقرا و استنتاج بوده و توسط دانش تجربی تأیید شده باشد. به علاوه، تدوین و اعتبارسنجی یک ابزار تحقیقی مناسب برای ارزیابی‌های تجربی از دوره‌های تربیت معلم نیز باید در دستور کار باشد. چنین تلاش‌هایی اخیراً در آلمان توسط نویسندگان این پژوهش در همکاری با سایر دانشگاه‌ها شروع شده است.

چشم‌اندازهای آتی

به دلیل توسعه سریع در حوزه‌های رایانه و اینترنت، استفاده از رسانه‌های رایانه‌محور در مؤسسات آموزشی، در سیاست‌ها و بودجه‌های آموزشی آلمان از دهه ۱۹۹۰ پیش‌بینی شده بود. (متأسفانه) در ابتدا، بودجه‌ها اساساً برای خرید تجهیزات فنی صرف شدند. به علاوه، نوآوری و راهبردهای به‌کارگیری متناسب هم وجود نداشتند؛ اما با گذر زمان، اهمیت تربیت اولیه و مداوم معلمان و اهمیت تدوین مفاهیم و پژوهش‌هایی برای به‌کارگیری موفق آموزش سواد رسانه‌ای، درک شد.

بعدها، نتایج مطالعه PISA، منجر به تغییر از علاقه به سواد رسانه‌ای به سایر حوزه‌های مختلف (برای مثال، سواد خواندن، سواد ریاضی و علوم، استانداردهای ملی آموزش و برنامه‌های آموزشی هسته) شد. با این حال، این واقعیت که رابطه‌ای بین این موضوعات و مسائل رسانه‌ای وجود دارد، اغلب فراموش شده است. برخلاف این پس‌زمینه، باید گفت که امروزه سؤالات مربوط به استفاده از رایانه و رسانه به علاوه آموزش سواد رسانه‌ای، موضوعات بنیادین سیاست آموزشی نیستند. در دورانی که کمبود عمومی منابع مالی وجود دارد، بودجه برای آموزش سواد رسانه‌ای کاهش یافته یا صرف سایر حوزه‌ها می‌شود. به علاوه، باید توجه داشت که مؤسسات رسانه‌ای مستقل، کوچک شده یا در سایر واحدهای رسانه‌ای ادغام شده‌اند.

این تغییر در "برنامه ترویج پژوهش‌های آموزشی" سال ۲۰۰۷ هم مشخص است؛ زیرا مسائل مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای به شکل مستقیم تنها در دو بخش از برنامه در ارتباط با طراحی مطلوب فرایندهای یاددهی و یادگیری ذکر شده‌اند (آیپید، ۱۲). با این وجود، شاید فرصت کار بر روی مسائل آموزش سواد رسانه‌ای در کانون‌های موضوعی مشخص شده (برای مثال، "تشخیص صلاحیت" و "حرفه‌سازی معلمان) وجود داشته باشد. طرح‌های پژوهشی امکان استفاده از این فرصت را فراهم می‌سازند. (<http://www.bmbf.de/foerderung/677.php>) و البته، پروژه‌های پژوهشی درباره آموزش سواد رسانه‌ای هنوز توسط برنامه‌های رسانه‌ای اصلی DFG^{۱۵۶} حمایت می‌شوند. برای مثال، تحقیقات پیرامون رسانه‌های آموزشی در برنامه‌ای به نام "دنیا‌های رسانه‌ای: فرهنگ و جامعه در عصر رسانه" (<http://www.mediatisiertewelten.de>) امکان‌پذیر است.

در این وضعیت که در آن توجه عمومی همیشه هم بر آموزش سواد رسانه‌ای متمرکز نیست، حفظ و در صورت امکان بهبود فعالیت‌ها و پژوهش‌های مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای و همچنین آگاهی بخشی درباره مسائل رسانه‌ای که اهمیت اساسی برای آموزش دارند، واجد

¹⁵⁶ Deutsche Forschungsgemeinschaft

مختلف، یک پیش‌نیاز ضروری برای یافتن پیوندهایی برای مشارکت و تلاش‌های مشترک است. هدف این پژوهش نیز پروراندن چنین فعالیت‌هایی است.

منابع

Artelt, C., J. Naumann, and W. Schneider. 2010. "Lesemotivation und Lernstrategien." In PISA 2009, ed. E. Klieme et al., 73-112. Münster: Waxmann

Aufenanger, S. 2001. "Multimedia und Medienkompetenz." In Jahrbuch Medienpädagogik, ed. S. Aufenanger, R. SchulzZander, and D. Spanhel, 109-122. 1st edition. Opladen: Leske + Budrich.

Baacke, D. 1973. Kommunikation und Kompetenz. München: Juventa ———.1996. "Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat." medien praktisch 20(78): 4-10. ———.1997. Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Bachmair, B. 2009. Medienwissen für Pädagogen. Wiesbaden: VS.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst ed. 1996. Medienerziehung in Bayern. Donauwörth: Auer.

Bentlage, U., and I. Hamm, Eds. 2001. Lehrerbildung und neue Medien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bingimlas, K. A. 2009. "Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature." Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education 5(3): 235-245.

BLK 1987. Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Bonn:

BLK.1995. Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK.

Blömeke, S. 2000. Medienpädagogische Kompetenz. München: KoPäd. BMBF 2007. Rahmenprogramm zur Förderung der

اهمیت است. چرا که کودکان، نوجوانان و بزرگسالان - عامدانه یا غیر عامدانه - از طریق تجارب رسانه‌ای چیزهای زیادی درباره جهان می‌آموزند. به این ترتیب، "بیانیه‌ای برای آموزش سواد رسانه‌ای" که در بالا ذکر شد به حفظ مسائل رسانه‌ای در دایره توجه عمومی کمک کرد و همایش مرتبط با آن که در مارس ۲۰۱۱ در برلین برگزار شد کمک شایانی به این امر نمود (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de>).

فعالیت‌های فعلی و پروژه‌های آتی آموزش سواد رسانه‌ای از چند انجمن، کنسرسیوم و نهادی بهره خواهند برد که با مسائل آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان سروکار دارند. نمونه‌هایی از این مراکز عبارت‌اند از "واحد آموزش سواد رسانه‌ای" انجمن علوم آموزشی آلمان^{۱۵۷}، انجمن تعلیم رسانه‌ای و فرهنگ ارتباطی^{۱۵۸}، انجمن رسانه در علم^{۱۵۹} و مؤسسه پژوهش رسانه‌ای و آموزش سواد رسانه‌ای^{۱۶۰}.

به‌طور کلی، فعالیت‌ها در آلمان درباره یادگیری با استفاده از رسانه‌ها و آموزش سواد رسانه‌ای، علی‌رغم برخی کمبودها، پتانسیل چشم‌گیری دارند. این پتانسیل بر کار مفهومی و رویکردهایی برای ادغام تدریس با استفاده از رسانه و درباره رسانه، تربیت معلم و سایر زمینه‌های آموزشی و همچنین بر شرایط زیرساخت‌ها و نهادها استوار است. به خاطر چنین پس‌زمینه‌ای، در سال‌های آتی ممکن است شاهد توسعه اساسی در پژوهش رسانه‌ای و آموزش سواد رسانه‌ای در آلمان و همچنین ایفای نقش آلمانی‌ها در مباحث بین‌المللی در باب آموزش سواد رسانه‌ای باشیم. به‌علاوه، ما فکر می‌کنیم که تلاش‌های ملی باید بیشتر به مشارکت‌های بین‌المللی و میان‌رشته‌ای و همچنین مشارکت در تحقیق و عمل منجر شود تا توسعه جهانی یادگیری از طریق رسانه و آموزش سواد رسانه‌ای تقویت شود. درک زمینه‌های ملی در کشورهای

¹⁵⁷ DGfE = German Association of Educational Science

¹⁵⁸ GMK = Association of Media Pedagogy and Communication Culture

¹⁵⁹ GMW = Society for Media in Science

¹⁶⁰ JFF = Institute for Media Research and Media Literacy Education

- Groeben, N. 2002. "Dimensionen der Medienkompetenz." In *Medienkompetenz*, ed. N. Groeben and B. Hurrelmann, 160-197. München: Juventa.
- Gysbers, A. 2008. *Lehrer – Medien – Kompetenz*. Berlin: Vistas.
- Habermas, J. 1971. "Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz." In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, ed. J. Habermas, J. and N. Luhmann, 101-141. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heimann, P. 1962. "Didaktik als Theorie und Lehre." *Die Deutsche Schule* 54(9): 407-427.
- Herzig, B. 2001. "Medienerziehung und informatische Bildung." In *Medien machen Schule*, ed. B. Herzig, 129-164. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B. and S. Grafe, S. 2007. *Digitale Medien in der Schule*. Bonn: Deutsche Telekom AG.
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute. ———. 2011. *Digital and Media Literacy*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hobbs, R., and A. Jensen. 2009. "The Past, Present, and Future of Media Literacy Education." *Journal of Media Literacy Education* 1(1): 1-11.
- Humboldt, W. von 1792. "Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke." In *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, ed. A. Flitner and K. Giel 2000, 337-375. 4th edition. Stuttgart: WBG.
- Intel, Ed. 2000. *Lehren für die Zukunft*. Deutsche Adaption: Akademie Dillingen. Donauwörth: Auer.
- Kammerl, R., and S. Ostermann. 2010. *Medienbildung – kein Unterrichtsfach?* Hamburg: Universität.
- Kant, I. 1800. *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Königsberg.
- empirischen Bildungsforschung. Bonn/ Berlin: BMBF.
- BMBF, Ed. 2010. *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur*. Berlin: BMBF
- Bofinger, J. 2007. *Digitale Medien im Fachunterricht*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Breiter, A., S. Welling, and B. E. Stolpmann 2010. *Medienkompetenz in der Schule*. Berlin: Vistas.
- Brown, A. L. 1992. "Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings." *The Journal of the Learning Sciences* 2(2): 141-178.
- Buckingham, D. 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Chomsky, N. ۱۹۶۸. *Language and Mind*. New York: Harcourt.
- Collins, A. et al. ۱۹۸۹. "Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics." In *Knowing, Learning and Instruction*, ed. L. Resnick, ۴۹۴-۴۵۳. Hillsdale: Erlbaum.
- Comenius, J. A. ۱۶۵۸. *Orbis sensualium pictus*. Reprint of the first edition from ۱۶۵۸. ۲nd edition. Dortmund: Harenberg ۱۹۷۹.
- CTGV ۱۹۹۷. *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Grafe, S. 2008. *Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- . 2011. "'Media Literacy' und 'Media (Literacy) Education' in den USA." In *Medienbildung und Medienkompetenz*, ed. H. Moser, P. Grell, and H. Niesyto, 59-80. München: kopaed.

- Marotzki, W., and B. Jörissen. 2008. "Medienbildung." In Handbuch Medienpädagogik, ed. U. Sander, F. von Gross, and K. U. Hugger, 100-109. Wiesbaden: VS.
- Medien Perspektiven. 2010. Basisdaten: Daten zur Mediensituation in Deutschland 2010. Frankfurt a.M.: Media Perspektiven.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, ed. 2004. Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Ministerium für Bildung, Kultus und Wissenschaft, Saarland. 2006. Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan Neue Medien. Saarbrücken: Ministerium für Bildung, Kultus und Wissenschaft.
- Moser, H. 2006. "Standards für die Medienbildung." Computer + Unterricht 16(63):16-18 and 49-55.
- mpfs 2010. JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart: mpfs. ———. 2011. JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart: mpfs.
- NAMLE. 2007. "Core Principles of Media Literacy Education in the United States." <http://namle.net/publications/core-principles>
- Niesyto, H., ed. 2003. VideoCulture. München: kopaed.
- OECD. 2011. "PISA 2009 Results: Students onLine: Digital Technologies and Performance." (Volume VI). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> (accessed January 19, 2012)
- Petko, D. 2011. "Praxisorientierte medienpädagogische Forschung." In Medienbildung und Medienkompetenz. ed. H. Moser, P. Grell, and H. Niesyto, 245-258. München: Kopäd.
- Reinmann, G. 2007. "Wissen – Lernen – Medien: E-Learning und Wissensmanagement als medienpädagogische Aufgaben." In Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, ed. Kaiser Family Foundation 2010. Generation M2. Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.
- Kellner, D., and J. Share 2005. "Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy." Discourse: Studies in the cultural politics of education 26(3): 369-386.
- Kerres, M. 2008. "Mediendidaktik." In Handbuch Medienpädagogik. ed. U. Sander, F. von Gross, and K-U. Hugger. 116-122. Wiesbaden: VS.
- Kerres, M., and C. de Witt 2002. "Quo vadis Mediendidaktik?" Online-Zeitschrift Medienpädagogik 3(2).
- KMK 1995. Medienpädagogik in der Schule. Bonn: KMK. ———. 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: KMK.
- Kubey, R. 1998. "Obstacles to the Development of Media Education in the United States." Journal of Communication 48(1): 58-69.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, ed. 2000. Vorläufige Rahmenrichtlinien "Moderne Medienwelten". Sekundarschule. Halle: Kultusministerium.
- LKM 2008. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier.
- LSW ed. 1999. Lernen mit Neuen Medien. 4th edition. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Mandl, H., H. Gruber, and A. Renkl 2002. "Situieretes Lernen in multimedialen Lernumgebungen." In Information und Lernen mit Multimedia and Internet, ed. L. J. Issing and P. Klimsa, 139-149. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Martens, H.2010. "Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions." Journal of Media Literacy Education 2(1): 1-22.

eines Hochschulnetzwerks, ed. U. Bentlage and I. Hamm, 9-25. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Spiro, R. et al. 2003. "Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration." *Educational Technology* 43: 5-10.

Strittmatter, P. 1979. "Unterrichtswissenschaft — Wissenschaft für Unterricht?" *Unterrichtswissenschaft* (7)1: 13-23.

The Design-Based Research Collective 2003. "DesignBased Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry." *Educational Researcher* 32(1): 5-8.

Thoman. E., and R. Hobbs. 2009. "The History of Media Literacy in the United States — A Timeline." <http://www.xtimeline.com/timeline/History-ofMedia-Literacy>

Thüringer Kultusministerium, Ed. 1999. *Medienkunde*. Erfurt: Kultusministerium.

Tyner, K. 1991. "The Media Education Elephant." *Strategies Quarterly Summer*. ——. 1998. *Literacy in a Digital World*. Mahwah/ London: Erlbaum Associates. ——. 2007. "Media Literacy, Aims and Purposes of." In *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. ed. J. Arnett. 523-525. London: Sage.

U.S. Department of Education. 2006. *Internet Access in U.S. Public Schools and Classrooms: 1994— 2005 - Highlights*. Washington, DC.

Tulodziecki, G., Ed. 1977. *Schulfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen

Tulodziecki, G. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung*. 3rd edition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1998. "Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe." *Pädagogische Rundschau* 52(6): 693-709.

W. Sesink, M. Kerres, and H. Moser, 179-197. Wiesbaden: VS.

Röll, F. J. 1998. *Mythen und Symbole in populären Medien*. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus, ed. 2004. *Lehrpläne für das Gymnasium*. Radebeul: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung.

Saettler, P. 2004. *The Evolution of American Education Technology*. Greenwich: IAP

Sander U., von Gross, F., and K. U. Hugger, ed. 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.

Schaumburg, H., and L. J. Issing. 2002. *Lernen mit Laptops*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Scheibe, C. 2004. "A Deeper Sense of Literacy: Integrating Media Literacy Across the K-12 Curriculum." *American Behavioral Scientist* 48(1): 60-68.

Schorb, B. 1995. *Medienalltag und Handeln*. Opladen: Leske + Budrich.

Schulmeister, R. 2003. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen*. München: Oldenbourg.

Schulz-Zander, R., and A. Preussler 2005. "Selbstreguliertes und kooperatives Lernen mit digitalen Medien." In *Jahrbuch Medienpädagogik* 4, ed. B. Bachmaier, P. Diepold, and C. de Witt, 213-228. Wiesbaden: VS.

Sesink, W. 2007. "Bildung und Medium." In: *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, ed. W. Sesink, W., M. Kerres, and H. Moser, 74-100. Wiesbaden: VS.

Spanhel, D. 2006. *Medienerziehung*. Stuttgart: KlettCotta

Spanhel, D., and G. Tulodziecki 2001. "Rahmenkonzept für neue Medien im Lehramtsstudium: Basis- und Zusatzqualifikation." In *Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse*

- Tulodziecki, G., B. Herzig, and S. Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB.
- Tulodziecki, G., U. Six et al. 2000. *Medienerziehung in der Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner, W.R. 2008. *Medienbildung im Rahmen von Bildungsstandards und Kerncurricula*. 2nd edition. Hannover: NiLS.
1999. "Neue Medien – Welche Bedeutung haben sie für die Schule der Zukunft?" In *Multimedia: Chancen für die Schule*, ed. D. M. Meister, and U. Sander, 20-34. Neuwied: Luchterhand.
2005. "Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland." *OnlineZeitschrift MedienPädagogik* 6(5): 1-44.
2007. "Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung." *Medienimpulse* 15(59): 24-35.
- 2011a. *Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien*. Forthcoming in a collection of essays about a media literacy education conference which took place in Zürich in November 2010 (ed. H. Moser)
- 2011b. "Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung." Forthcoming in *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, ed. R. SchulzZander, and B. Eickelmann. Wiesbaden: VS.
- 2011c. "Kompetenz und/ oder Bildung." In *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungspolitik, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik*. ed. K. Eilerts et al., 53-70. Münster: Lit.
- Tulodziecki, G., and S. Grafe. 2012. Forthcoming. "Competence Model and Standards for Media Education." *Esenanza & Teaching* 29
- Tulodziecki, G., and B. Herzig 1998. *Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln*. Paderborn: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Tulodziecki, G., B. Herzig, and S. Blömeke. 2009. *Gestaltung von Unterricht*. 2nd edition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB.

معرفی کتاب

نام کتاب: تجربیات آموزش سواد رسانه ای

این کتاب بر تجربیاتی که کشورهای توسعه یافته یا در حال توسعه در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای داشته‌اند تأکید می‌ورزد و حاصل مجموعه‌ای از مقالات معتبر چاپ شده در پایگاه‌های معتبر نشریات علمی و نمایه شده در مجلات بین‌المللی (ترجیحاً ۲۰۱۲ به بعد) که حاوی تجربیات و یافته‌های پژوهشی درخور توجهی درباره آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای مختلف (هنگ‌کنگ، آلمان، روسیه، اسپانیا، هلند و ...) بوده‌اند، است و توسط تعدادی از اساتید، دانشجویان، پژوهشگران و محققان حوزه رسانه و ارتباطات ترجمه شده است و در قالب مجموعه مقالات حاضر تهیه و جمع‌آوری گردیده است.



به اهتمام:

دکتر محمد مهدی فتوره چی، دکتر مریم حق شناس



آموزش سواد رسانه‌ای، یکی از نیازمندی‌های اساسی و به عنوان راهکاری برای عمون مماندن کاربران از آسیب‌های پدید آمده فضای مجازی در کنار ترویج از رسانه‌های اجتماعی مطرح شده است. هدف اصلی از آموزش سواد رسانه‌ای، کمک به کاربران در مدیریت اطلاعات، شناخت نظرات ممکن در استفاده از رسانه‌ها و افزایش توانمندی جهت انجام تکلیفشان در جامعه جهانی است.

ارزش آفرینی پروژه سواد رسانه‌ای

پروژه سواد رسانه‌ای در خلال برادر ششم، شانزدهم آبان ماه و آذرماه ۱۳۹۶ و به‌عنوان بر اساس برنامه درسی ملی این بودجه‌ریزی آموزشی در پی می‌گردد. بر اساس شاخص عملکرد کلاس، دانش‌آموزان از برنامه ترمی سواد رسانه‌ای در مدارس به‌طور گسترده و با استفاده از روش‌های کلاسی و به‌اشتراک‌گسترده نظرات نامرتبه‌بندی می‌گردد. آن‌ها با مشاهده‌های و به‌عنوان به‌عنوان نامرتبه‌بندی می‌گردد. آن‌ها با مشاهده‌های و به‌عنوان به‌عنوان نامرتبه‌بندی می‌گردد.

یادگیری از رسانه

در طی این دوره، سواد رسانه‌ای از طریق یادگیری به کمک کارپوشه آموزشی و رسانه‌های دیجیتال به‌کار گرفته شده است.

رسانه به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی روزمره

گسترش فناوری‌های ارتباطی، شامل: تلفن همراه، اینترنت، شبکه‌های اجتماعی، تلویزیون، رایانه و اینترنت، همیشه موجب ایجاد بحث و تبادل دیدگاه‌های مختلف در جامعه شده است.

سایه آکادمیک درباره سواد رسانه‌ای

بر پژوهش‌های انجام شده بین سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، شش‌گانه‌ها از استفاده از رسانه‌ها به‌عنوان ابزار آموزشی استفاده می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

از مفهوم کمک آموزشی تا مفهوم محیط آموزشی

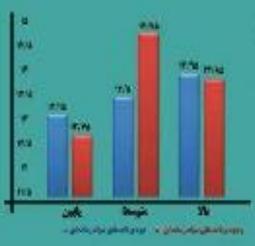
توسعه سواد رسانه‌ای در کشور ایران بیشتر به‌عنوان یک موضوع آموزشی در نظر گرفته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

- ارزش آفرینی پروژه سواد رسانه‌ای
- یادگیری از رسانه
- رسانه به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی روزمره
- فرهنگ و مطالعات رسانه‌ای
- سایه آکادمیک درباره سواد رسانه‌ای
- از مفهوم کمک آموزشی تا مفهوم محیط آموزشی

فرهنگ و مطالعات رسانه‌ای
رسانه‌ها به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

اولین نقطه هدف در سواد رسانه‌ای رسانه‌ها
توانایی بهره‌گیری از رسانه‌ها

در عصر دیجیتال، سواد رسانه‌ای باید با سواد اطلاعاتی و مهارت‌های فناوری اطلاعات ادغام شود تا مردم بتوانند اطلاعاتی در زمینه‌های رسانه‌ای و فضای مجازی را مدیریت کنند.



بر اساس گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، در سال ۱۳۹۶، ۸۷ درصد از افراد زیر ۱۸ سال، ۷۳ درصد از افراد ۱۸ تا ۳۰ سال، ۶۵ درصد از افراد ۳۱ تا ۴۵ سال، ۵۸ درصد از افراد ۴۶ تا ۶۰ سال و ۴۲ درصد از افراد بالای ۶۰ سال دارای سواد دیجیتال هستند.

با توسعه فناوری‌های دیجیتال، جوامع معاصر نیز به جوامع شبکه‌ای تبدیل شده‌اند.



منبع:
پرتو خندان کتاب
تحریرات آموزش سواد رسانه‌ای
موسسه پژوهش‌های فرهنگی
دکتر عزیز حق شمس
دکتر محمدعلی محمدی نوری

استفاده از فناوری‌های اطلاعات برای آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دیگر ضروری است.

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

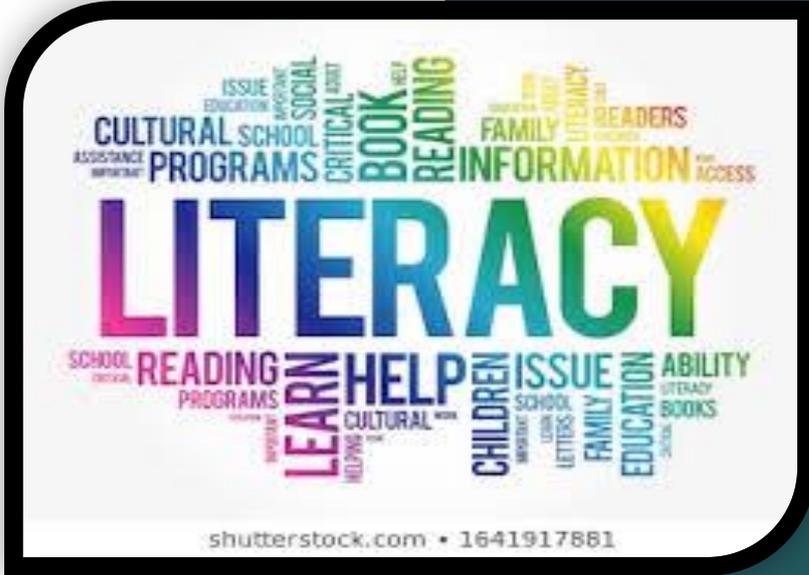
سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود. سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی روزمره شناخته می‌شود.



سال اول، شماره یکم، بهمن ۱۳۹۹

قیمت : ۵۰۰۰۰۰ ریال