

مدیریت رسانه

ماهنامه علمی - تخصصی مدیریت رسانه
سال چهارم - بهمن ماه ۱۳۹۵ - شماره ۲۷
۸۴ صفحه - قیمت ۵۰۰۰۰ ریال
ISSN: ۲۴۲۳-۴۶۷۲

ویژه‌نامه سواد رسانه‌ای

- ◀ تکنیک‌های جنگ روانی پوشش خبری انتخابات
- ◀ تبیین مفهوم سواد رسانه‌ای و ابعاد آن
- ◀ نقش سواد رسانه‌ای در ارتقای امنیت عمومی شبکه‌های اجتماعی
- ◀ نگاهی به اهمیت سواد رسانه‌ای در استفاده از تلفن‌های همراه هوشمند
- ◀ بازنمایی خانواده، در سربال‌های شبکه‌های ماهواره‌ای

- ▶ Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives



مدیریت

Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives 82



ماهنامه علمی تخصصی مدیریت رسانه

فرهیخته گرامی؛

ماهنامه علمی تخصصی مدیریت رسانه به عنوان اولین نشریه علوم و فنون حوزه مدیریت رسانه از سال ۱۳۹۲ به خانواده نشریات کشور پیوسته است. هدف این نشریه بازتاب پژوهش‌ها، تجارب، و دستاوردهای نووارائه رهیافتهای سودمند علمی در این حوزه تخصصی است. از شما دعوت می‌نماییم تا با ارسال مقالات، دیدگاه‌ها و نظرات ارزشمند خود ما را در این راه یاری نمایید. همچنین می‌توانید با تکمیل فرم زیر و ارسال آن به آدرس info@mediamgt.ir به جمع خانواده مشترکین مابپیوندد.

مشخصات		
نام:	سازمان:	سمت:
تحصیلات:	رشته:	شماره همراه:
آدرس:		
کد پیگیری واریز:	تاریخ:	نحوه پرداخت:
نوع اشتراک		
شش ماهه تهران (۳۰۰,۰۰۰ ریال)	یکساله تهران (۶۰۰,۰۰۰ ریال)	
شش ماهه شهرستان‌ها (۴۵۰,۰۰۰ ریال)	یکساله شهرستان‌ها (۹۰۰,۰۰۰ ریال)	

پرداخت اسان از طریق موبایل : جهت خرید نسخه های چاپی و اشتراک ماهنامه می توانید از طریق ۱۲۶۷*۹۷*۷۸۸ اقدام نمایید.

برای خرید نسخه های قبلی الکترونیک می توانید به فیدیبو ، کتبراه ، نورمگز مراجعه نمایید . نسخه جدید انتشار یافته را از سایت mediamgt.ir خریداری کنید.

برای خرید ماهنامه ها به صورت چاپی و خرید اشتراک می توانید به سامانه s.mediagmt.ir مراجعه فرمایید.

جهت تعامل با ما می توانید از طرق زیر اقدام نمایید:

سایت : Mediamgt.ir

تلگرام : [@mediamgt_ir](https://t.me/mediamgt_ir)

اینستا : [@mediamgt_ir](https://www.instagram.com/mediamgt_ir)

شماره پیامکی: ۵۰۰۰۱۲۶۷

به بهانه حادثه ساختمان پلاسکو تهران

■ دکتر سهیلا بورقانی فراهانی

عضو هیئت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مشارکت فعال و ارتقای نقش شهروندی در عصر جهانی شدن، نیازمند آموزش سواد رسانه‌ای است. «مارشال مک لوهان» اولین بار در سال ۱۹۶۵ اصطلاح سواد رسانه‌ای را به کار برد. او معتقد بود در دوره دهکده جهانی باید انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای دست یابند. سواد رسانه‌ای فن و تکنیکی است که ما از طریق آن قادر می‌شویم به عنوان مخاطبی فعال و پویا با پیام‌های رسانه‌ای مواجه شویم، به گونه‌ای که قدرت تعامل مؤثرتر و عمیق‌تر با لایه‌های مختلف پیام‌های رسانه‌ای و استفاده صحیح‌تر از رسانه را مهیاتر سازد. سواد رسانه‌ای از چهار حیطه شناختی، احساسی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی تشکیل یافته است. این چهار حیطه بر دامنه متفاوتی از درک و فهم ما متمرکز است.

بعد شناختی فرد را ملزم می‌کند تا ساختار دانشی خویش را گسترش دهد. کسب دانش لازم درباره یک موضوع از طریق منابع متعدد رسانه‌ای و دنیای واقعی، صورت می‌پذیرد. در بعد احساسی کنترل عواطف و احساسات در برابر پیام‌های رسانه‌ای اهمیت ویژه‌ای دارد، همچنین در بعد اخلاقی توانایی تمایز میان درستی و نادرستی پیام اهمیت پیدا می‌کند. متأسفانه امروزه رسانه‌ها گاهی مرزهای اخلاقی را زایل و الگوهای نامناسبی از کنش و رفتار را به مخاطبان ارائه می‌دهند، در این بعد افراد به نحوه دستکاری‌ها و ترفندهای هنری آگاهی می‌یابند. در بعد زیبایی شناختی، سواد رسانه‌ای توانایی داوری و قضاوت پیام از لحاظ نحوه تدوین، ویراستاری، نورپردازی، بازیگردانی، صفحه‌آرایی و ... را در مخاطبان رسانه‌ها امکان‌پذیر می‌نماید. با توجه به این چهار حیطه، سواد رسانه‌ای مدیریت و همچنین کاهش اثرات نامناسب رسانه را امکان‌پذیر می‌نماید. با توجه به موارد بالا، ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای در اقشار مختلف جامعه لازم و ضروری است.

از جمله اهداف آموزش سواد رسانه‌ای می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

۱. افزایش شناخت مخاطبان از پیام‌های رسانه‌ای که دریافت می‌کنند.
۲. تشویق مخاطبان به گزیده‌تر عمل کردن در انتخاب رسانه‌ها.
۳. یاری رساندن به مخاطبان در جهت آگاه‌تر شدن نسبت به واکنش‌های رسانه‌ای.
۴. کمک به مخاطبان در جهت رمزگشایی محیط رسانه‌ای پیرامون خود.
۵. افزایش توان داوری و قضاوت مخاطبان به منظور تحلیل و شناسایی مزایا و معایب یک پیام.

مدیرستان

شماره ۲۷
پهن ۹۵

در بعضی از کشورها سواد رسانه‌ای به صورت رسمی، از سوی نظام آموزش و پرورش نه فقط برای آگاهی و درک بهتر، بلکه برای آزادی عمل انتقادی در برنامه مدارس گنجانده شده است. در کشور ما در پایه دهم کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای هفته‌ای دو ساعت به دانش‌آموزان دوران دبیرستان آموزش داده می‌شود.

حادثه آتش‌سوزی ساختمان پلاسکو تهران، در روز سی دی‌ماه ۱۳۹۵ و تمایل شهروند قرن بیست و یکم جهت استفاده از امکانات تلفن همراه خود و ایفای نقش شهروند خبرنگار از طریق تحریک و تشویق برخی از رسانه‌های داخلی و خارجی برای تهیه خبر، عکس و فیلم از این حادثه دلخراش، موجبات ازدحام جمعیت و در نهایت اختلال در کمک‌رسانی به آسیب‌دیدگان این حادثه شده است، را مهیا کرد.

این شرایط نامناسب جمله «پات کیپینگ» را به ذهن می‌آورد؛ «سواد رسانه‌ای از شما شهروند بهتری می‌سازد.» با توجه به حیطه‌های معرفی شده سواد رسانه‌ای در چنین شرایطی بسیار کارگشا می‌توانست باشد، زیرا افراد دارای سواد رسانه‌ای، می‌دانند در مواجهه با رسانه‌ها چگونه عمل کنند، تا این که بخواهند به عنوان مخاطب منفعل اختیار خود را به رسانه‌ها واگذار نمایند.

تکنیک‌های جنگ روانی

پوشش خبری انتخابات

انتخابات مجلس و خبرگان سال ۹۴

در بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا

■ امید جهان‌شاهی

دکتری مدیریت رسانه، دانشگاه آزاد اسلامی
o.jahanshahi@gmail.com

■ حسن خجسته

عضو هیئت علمی دانشگاه صدا و سیما
khojastehhasan@yahoo.com

■ آریتا فرضی

کارشناسی ارشد ارتباطات، دانشگاه آزاد اسلامی
Farzi.ata@gmail.com

چکیده

یکی از دستاوردهای ارزشمند انقلاب اسلامی، حضور پرشور مردم در صحنه‌های سیاسی و تصمیم‌گیری است که مهم‌ترین آن را می‌توان، مشارکت در انتخابات برشمرد. از همان آغاز انقلاب رسانه‌های معاند و به خصوص رسانه‌های بزرگ دو کشور آمریکا و انگلیس یعنی صدای آمریکا و بی‌بی‌سی، جنگ روانی را علیه این تجلی مردم سالاری در دستور کار داشته‌اند. تحقیق حاضر با هدف بررسی تکنیک‌های مورد استفاده صدای آمریکا و بی‌بی‌سی فارسی در جنگ روانی علیه کشورمان در زمان انتخابات دهمین دوره مجلس شورای اسلامی و پنجمین دوره مجلس خبرگان رهبری انجام گرفته است. روش این تحقیق تحلیل محتوای کمی است و جامعه آماری آن، همه اخبار انتخاباتی دو هفته قبل از برگزاری انتخابات دهمین دوره مجلس شورای اسلامی و پنجمین دوره مجلس خبرگان رهبری که در سایت این دو رسانه منتشر شده است و نمونه‌گیری تمام شماری است.

نتایج تحقیق نشان داد که سایت بی‌بی‌سی فارسی هم از جهت کمی و به لحاظ تعداد خبر منتشر شده و هم به لحاظ تنوع تکنیک‌ها بیشتر و حرفه‌ای‌تر از سایت صدای آمریکا عمل کرده است. سایت بی‌بی‌سی فارسی بیشتر از تکنیک‌های «ایجاد تفرقه و تضاد»، «توسل به ترس» و «تظاهر به بی‌طرفی» استفاده کرده است و سایت خبری صدای آمریکا بیشتر از تکنیک‌های «خسونت‌گرایی»، «برچسب زدن» و «هریمن‌سازی» استفاده کرده است.

واژگان کلیدی

تکنیک‌های جنگ روانی، پوشش خبری انتخابات، بی‌بی‌سی فارسی، صدای آمریکا، انتخابات مجلس و خبرگان.

مقدمه

انتخابات یکی از تجلی‌گاه‌های مردم سالاری و حضور مردم در صحنه‌های حساس تصمیم‌گیری است. از زمان پیروزی انقلاب اسلامی تاکنون بارها شاهد برگزاری انتخابات‌های باشکوهی بوده‌ایم، که در منطقه بی‌نظیر بوده‌اند. حضور جدی مردم در صحنه‌های حساس و مشارکت سیاسی مردم یکی از پشتوانه‌های مهم و اساسی این جمهوری نوپا، اما استوار و مردمی بوده است. حضور حداکثری در انتخابات‌های پرشکوه یکی از نقاط قوت نظام جمهوری اسلامی به شمار می‌روند. از این رو، کشورهای سلطه طلب و در رأس آن‌ها آمریکا و انگلیس که همواره و از آغاز با نظام اسلامی سرستیز داشته‌اند، با رسانه‌های خود کوشیده‌اند بر علیه این حضور و پشتیبانی مردمی از عرصه‌های سیاسی تبلیغ و شفاف‌کنی کنند. در همین راستا این رسانه‌ها که از جمله مهم‌ترین آن‌ها صدای آمریکا و بی‌بی‌سی فارسی هستند، کوشیده‌اند جنگ نرمی علیه نظام جمهوری اسلامی به راه بیندازند که یکی از ابعاد آن هجمه علیه انتخابات برای ضربه زدن به اعتماد و جلوگیری از حضور مردم در این تجلی مردم سالاری بوده است.

در سال اواخر گذشته، شاهد برگزاری دو انتخابات مهم بودیم. انتخابات دهمین دوره مجلس شورای اسلامی و پنجمین دوره خبرگان رهبری که با توجه به اهمیت و جایگاه اساسی این دو نهاد در ساختار نظام جمهوری اسلامی، رسانه‌های معاند صدای آمریکا و بی‌بی‌سی فارسی، عملیات روانی علیه آن‌ها به راه انداختند. عملیات روانی امری پیچیده است و محققان دیدگاه‌های متفاوتی درباره آن دارند و به همین دلیل ارائه تعریفی مشخص برای آن کار ساده‌ای نیست. برخی معنای عملیات روانی را به فعالیت‌هایی که به طور مشخص در قلمرو و صلاحیت نیروهای

مسلح قرار دارد، محدود می‌کنند، بنابراین آن را تلاشی می‌دانند که بیشتر بر تبلیغ برای مخاطبان خاص و پشتیبانی از مأموریت‌های نظامی معین، متمرکز است. (شاه‌محمدی، ۱۳۸۲)

«صلاح‌نصر» از نویسندگان مصری، در تعریف عملیات روانی می‌گوید: عملیات روانی همان جنگ کلمه و عقیده است، خواه به صورت مخفی، آشکار، شفاهی یا کتبی باشد. اساسا سلاحی است که به انسان و عقل او توجه دارد و هرگاه امکان برقراری ارتباط عاطفی با مخاطب را داشته باشد، می‌تواند به اعماق او نفوذ کند. ارتش آمریکا در مارس ۱۹۵۵ میلادی، در آیین‌نامه خود، تعریف جالب توجه و تقریبا کاملی از عملیات روانی ارائه کرده است، که با تغییرات جزئی در محافل مربوطه پذیرفته شده است. بر اساس این تعریف «عملیات روانی استفاده دقیق و طراحی شده از تبلیغات و دیگر اعمالی است که منظور اصلی آن تأثیرگذاری بر عقاید، احساسات، تمایلات و رفتار دشمن، گروه بی‌طرف یا گروه‌های دوست است به نحوی که پشتیبانی برای برآوردن مقاصد و اهداف است.» (شیرازی، ۱۳۹۱)

«الوین تافلر» نویسنده سرشناس آمریکایی درباره نقش رسانه‌ها در فرایند عملیات روانی معتقد است، که وسایل ارتباطی عرصه نبرد آینده را می‌سازند، که به تعبیر او؛ از گلوله‌های سلاح‌های جنگی بسیار مرگبارتر هستند. (شکرخواه، ۱۳۸۹)

در این مقاله کوشیدیم تکنیک‌های عملیات روانی این دو رسانه معاند را در دهمین دوره انتخابات مجلس شورای اسلامی و پنجمین دوره خبرگان رهبری بررسی کنیم.

هدف‌ها

۱. تعیین میزان استفاده سایت بی‌بی‌سی فارسی، از هر یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس شورای

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

اسلامی.

۲. تعیین میزان استفاده سایت بی‌بی‌سی فارسی، از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس خبرگان.

۳. تعیین میزان استفاده سایت صدای آمریکا، از هر یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس شورای اسلامی.

۴. تعیین میزان استفاده سایت صدای آمریکا، از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس خبرگان.

۵. مقایسه این دو سایت از جهت استفاده از تکنیک‌های جنگ روانی در هر دو انتخابات.

سؤال‌ها

۱. سایت بی‌بی‌سی فارسی، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر استفاده کرده است؟

۲. سایت بی‌بی‌سی فارسی، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده است؟

۳. سایت صدای آمریکا، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر استفاده کرده است؟

۴. سایت صدای آمریکا، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده است؟

۵. دو سایت بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی قبل و بعد از انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده‌اند؟

متغیرهای تحقیق

از ۱۴ تکنیک جنگ روانی، به عنوان ۱۴ متغیر این تحقیق استفاده شده است، که بر این اساس به بررسی اخبار ارائه شده در سایت‌های بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا قبل و بعد

از انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان خواهیم پرداخت.

۱. تکنیک برچسب زدن

در این تکنیک، رسانه‌ها واژه‌های مختلف را به صفات مثبت و منفی تبدیل می‌کنند. و آن‌ها را به آحاد یا نهادهای مختلف نسبت می‌دهند. مهرداد معتقد است، به کارگیری بعضی عناوین مثبت مانند دموکرات، آزادی‌خواه، نجات‌بخش یا بعضی عناوین منفی مانند تروریست، متحجر، محور شرارت و ... ممکن است ما را به نتیجه‌ای متفاوت سوق دهد و نوع برداشت ما را نسبت به یک فرد یا مفهوم خاص متأثر سازد.

۲. تکنیک توسل به ترس

در این تکنیک از حربه تهدید و ایجاد رعب و وحشت میان نیروهای دشمن به منظور، تضعیف روحیه و سست کردن اراده آن‌ها استفاده می‌شود. او معتقد است متخصصان جنگ روانی ضمن تهدید و ترساندن مخاطبان به طرق مختلف به آنان چنین القا می‌کنند، که خطر و صدمه‌های احتمالی و حتی فراوانی بر سر راه آنان کمین کرده است و از این طریق آینده‌ای مبهم و توأم با سختی‌ها و مشکلات را برای افراد دشمن ترسیم می‌کنند. شیرازی یادآور می‌شود، از تکنیک توسل به ترس گاهی برای بسیج جبهه در مقابل یک تهدید خارجی نیز استفاده می‌شود.

۳. تکرار پیام

در مورد این تکنیک سلطانی فر و هاشمی توضیح داده‌اند که از این تکنیک بیشتر، زمانی استفاده می‌شود که حساسیت جامعه نسبت به موضوعی بالا باشد. در این روش با تکرار پیام سعی در القای مقصودی معین و جا انداختن پیامی در ذهن مخاطب دارند.

۴. تظاهر به بی‌طرفی

سلطانی فر و هاشمی معتقد هستند؛ در این تکنیک، سخنان و دیدگاه‌های مخالفان به اشکال مختلف نظیر گزارش، مصاحبه و خبر منعکس می‌شود. رسانه به دلیل اتخاذ یک موضع بی‌طرف اعتبار بیشتری در میان

مخاطبان خود کسب می‌کند. همچنین رسانه با حفظ پوشش بی‌طرفی می‌تواند پیام‌های خود را به آسانی به مخاطب القا کند و اهداف مورد نظر خود را تأمین نماید.

۵. اهریمن‌سازی

در تکنیک اهریمن‌سازی، مبلغ تلاش می‌کند تا تنفر و دشمنی جمعیت مخاطب را نسبت به عقیده گروه یا کشورهای خاص برانگیزد. به نحوی که اگر گروهی (از دیدگاه رسانه) سیاست خارجی را پشتیبانی کند، صرف نظر از درست یا نادرست بودن آن، وجه منفی گروه حامی این سیاست را بزرگ‌نمایی کند و از این طریق بر مواضع جمعیت مخاطب اثر گذارد.

۶. ایجاد تفرقه و تضاد

از جمله اموری که در فرایند جنگ روانی، مورد توجه قرار می‌گیرد، تضعیف دشمن به ویژه به لحاظ روانی است. دشمن باید به شکست خوردن انس بگیرد. او یادآور می‌شود، آن‌چه در این زمینه می‌تواند مؤثر باشد، ایجاد یا تلقین تضادهای مختلف در جبهه دشمن است. رسانه می‌تواند با ایجاد یا تلقین درگیری مابین اقلیت‌ها، قومیت‌ها، نخبگان و حاکمیت وحدت را بین نیروهای دشمن متزلزل سازد.

۷. ترور شخصیت

همان گونه که از نامش پیدا است، در این تکنیک عوامل تبلیغاتی جنگ روانی، شخصیت‌های مطرح و مؤثر دشمن را به زیر ذره‌بین کشیده و با بزرگ‌نمایی نقاط ضعف آنان را ترور شخصیت می‌کند. هدف آن ترور شخصیت‌های سیاسی و مهم از طریق به تصویر کشیدن نقاط ضعف و حرکات نادرست آن‌ها است.

۸. دروغ

رسانه‌ها فراوان از این تاکتیک قدیمی و سنتی استفاده می‌کنند. سلطانی فر و هاشمی در کتاب پوشش خبری ابراز معتقد هستند، که تکنیک دروغ بیشتر برای مرعوب کردن حریف یا حتی برای مرعوب کردن افکار عمومی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این تکنیک پیامی که

به هیچ وجه واقعیت ندارد، بیان می‌کنند.

۹. شایعه

سلطانی فر و هاشمی معتقد هستند؛ که مطالب کلی شایعه می‌بایست حول محورهای اساسی و مهمی باشد که مخاطب نسبت به آن حساسیت بالایی داشته باشد. از این رو آن‌ها می‌گویند که کنایه و اشاره به دلیل غیر صریح بودن آن معمولاً تأثیر عمیقی بر شنونده دارد. (سلطانی فر و هاشمی، ۱۳۸۲) برای نمونه گفته می‌شود که می‌گویند فلانی با تروریست‌ها ارتباط دارد، یا این که به نقل از شاهدان عینی، حقوق بشر در فلان کشور رعایت نمی‌شود.

۱۰. کلی‌گویی

تولیدات رسانه‌های غربی در دو حوزه سیاست داخلی و خارجی مملو از ارزش‌ها و مفاهیمی مانند جهانی شدن، لیبرالیسم، اقتصاد باز، امنیت ملی، پلورالیسم، نظام نوین جهانی، حقوق بشر، دموکراسی، تروریسم و ... است. او معتقد است این‌ها مفاهیمی هستند که بدون تعریف مشخص در جهت اقناع مخاطبان در زمینه‌ای مشخص به کار گرفته می‌شوند.

۱۱. گواهی

با کمک این تکنیک، تبلیغات‌چی با بهره‌گیری از شخص یا نهاد مورد اعتماد مخاطب، در صدد تأیید یا انتقاد از یک عقیده یا پدیده سیاسی بر می‌آید.

۱۲. مبالغه

بزرگ جلوه دادن توان و قدرتمندی کشور خودی و مبالغه در انعکاس نقاط ضعف دشمن.

۱۳. خشونت‌گرایی

هتاک و پرده‌داری، تعبیر تند و غیر اخلاقی، حرف‌های نیشدار و دوپهلوی، سوء ظن نگاری، حمله به حریم‌های مورد تأیید جامعه و حرمت‌شکنی از اشخاص صاحب نام و با نفوذ و موثق، افشاگری و انتشار اسرار و مطالب محرمانه، تمسخر و تحقیر و ایجاد التهاب و هیجان در تعبیر خبری از این نوع تکنیک است.

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۱۰

۱۴. پاره حقیقت‌گویی

گاهی حادثه، خبر یا سخنی مطرح می‌شود که از نظر منبع و محتوای پیام مجموعه‌ای به هم پیوسته و مرتب است که اگر بخشی از آن نقل و بخشی از آن نقل نشود، جهت و نتیجه پیام منحرف خواهد شد. آن‌ها توضیح می‌دهند که این رویه رایج رسانه‌ها است، که معمولاً متناسب با جایگاه و جناح سیاسی که به آن متمایل هستند، بخشی از خبر نقل و بخشی را نقل نمی‌کنند. (سلطانی فر و هاشمی، ۱۳۸۲: ۵۹-۲۵)

ادبیات تحقیق

جنگ نرم

جنگ نرم، نوعی از جنگ است که در قرن بیست و یکم و در عصر ارتباطات، مورد توجه قدرت‌های استکباری قرار گرفته است. مفهوم جنگ نرم، در مقابل جنگ سخت است و تعریف واحدی که مورد پذیرش همگان باشد، ندارد. جنگ نرم در فرهنگ سیاسی به معنای فروپاشی از درون و در حقیقت شامل هر گونه اقدام روانی و تبلیغات رسانه‌ای است، که «جامعه هدف» یا گروه هدف را نشانه می‌گیرد و با هدف گرفتن فکر و اندیشه ملت‌ها، نقش مهمی در سست کردن حلقه‌های فکری و فرهنگی جوامع ایفا می‌کند و بدون درگیری نظامی، رقیب را به انفعال یا شکست وامی‌دارد. تا سال ۱۹۴۵ میلادی، اغلب جنگ‌ها، جنگ سخت بود. پس از آن با توجه به دو قطبی شدن جهان به بلوک شرق و غرب دور جدیدی از رقابت‌ها میان آمریکا و شوروی سابق آغاز شد که به جنگ سرد مشهور شد. جنگ سرد، ترکیبی از جنگ سخت و جنگ نرم بود که طی آن دو ابرقدرت در عین تهدیدهای سخت از رویارویی مستقیم با یکدیگر پرهیز می‌کردند. (ماهپیشانیان، ۱۳۸۶: ۶۴)

برای تغییر در حکومت‌ها از شیوه‌های مختلف استفاده می‌شود. (عسگری، ۱۳۸۴: ۸۷) کودتا، شورش‌های اجتماعی، اصلاحات، جنبش‌های اجتماعی، انقلاب‌های اجتماعی،

انقلاب‌های رنگی، انقلاب‌های مخملی، تهاجم یا جنگ داخلی و غیره، از شیوه‌های تغییر حکومت‌ها است. امروزه جهان غرب، به ویژه آمریکا، قدرت جدیدی با عنوان قدرت نرم را پیشانی دو قدرت پیشین قدرت سخت و قدرت اقتصادی خود قرار داده‌اند. که به کارگیری این قدرت با کمترین هزینه اهداف راهبردی و مهمی را تعقیب می‌کند. در سال‌های اخیر قدرت نرم و مفاهیم مرتبط با آن مانند آسیب نرم، تهدید نرم، انقلاب نرم (رنگی)، جنگ نرم و براندازی نرم، در گفتمان امنیت ملی کشورهای مذکور جایگاه خاصی یافته و سرمایه‌گذاری کلانی بر روی آن انجام شده است. به عنوان نمونه، وقوع انقلاب‌های نرم (رنگی)، در کشورهای قبیل گرجستان، اوکراین و قرقیزستان، نشان از کاربرد قدرت نرم در راستای براندازی نرم و سقوط حکومت‌های این کشورها داشته است. (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۸)

«نای» معتقد است که مبنای قدرت سخت یا جنگ سخت بر اجبار و مبنای قدرت نرم بر اقناع است. او بر خلاف بعضی از صاحب‌نظران، اقتصاد و دیپلماسی را زیرمجموعه قدرت سخت قرار داده، تنها از رسانه به عنوان قدرت نرم نام می‌برد. صدای آمریکا، قدیمی‌ترین ابزار ایالات متحده در عرصه نبرد نرم و دیپلماسی عمومی قلمداد می‌شود. (نای، ۱۳۸۷: ۵۱)

نظریه برجسته‌سازی

«تانکارد» و «سورین» معتقد هستند که نظریه برجسته‌سازی با پژوهش در مورد برجستگی یا اهمیتی که افراد به موضوعات خاص نسبت می‌دهند و این که چگونه این برجستگی‌ها به دست آمده است، بسیار قابل مقایسه با روانشناسی شناختی است.

آن‌ها همچنین معتقد هستند که برجسته‌سازی برای تمام افراد به یک اندازه و به یک شیوه رخ نمی‌دهد. از نظر «مک کامبز» و «ویپور» افراد از جهت نیاز به راهنمایی تفاوت دارند و این تفاوت وقوع یا عدم وقوع برجسته‌سازی

را تعیین می‌کند. محقق دیگر، «فانکاوز» به شناخت رابطه میان پوشش خبری و درک عموم از اهمیت موضوعات پرداخت. وی برای سنجش افکار عمومی از نتایج سنجش افکار عمومی مؤسسه گالوپ استفاده کرد که در آن نظرسنجی‌ها از افراد درباره مهم‌ترین مشکلاتی که در آمریکا با آن مواجه بوده‌اند، پرسش می‌شد. وی سنجش محتوای رسانه‌ها را با شمارش تعداد مقالاتی که راجع به هر موضوع در تعدادی از رسانه‌ها ارائه می‌شد و نیز از طریق توجه به رابطه محتوای رسانه‌ها و واقعیت، انجام داد. نتایج این مطالعه نشان داد که ارتباطی قوی میان رتبه‌بندی عمومی از یک موضوع به عنوان موضوع مهم و میزان پوشش رسانه‌ای وجود دارد. موضوعاتی که عموم مردم رتبه بالایی به آن‌ها داده بودند، همان موضوعاتی بودند که رسانه‌های جمعی، پوشش زیادی به آن‌ها داده بودند.

این نتایج توافق زیادی با فرضیه برجسته‌سازی دارد. فانکاوز، همچنین رابطه میان پوشش رسانه‌ای و واقعیت را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که پوشش رسانه‌ها ارتباط زیادی با حقایق امور ندارند. (تانکارد و سورین، ۱۳۸۱: ۴۸ - ۴۴)

نظریه اقناع

دادگران در مورد این نظریه معتقد است که اقناع یا متقاعدسازی از وجوه جالب تغییر نگرش است، که در حوزه روانشناسی اجتماعی مطرح است. او توضیح می‌دهد که در فرایند تبلیغات، هدف از متقاعدسازی، ایجاد یا تغییر عواطف و احساساتی است که امکان تأثیرگذاری بر رفتار دینی، سیاسی، اقتصادی و ... افراد دارد. و به صورت تلاش هدفمند و آگاهانه به منظور تأثیرگذاری بر نگرش دیگران از طریق ارتباط انجام می‌پذیرد. (دادگران، ۱۳۸۰: ۶۹)

این نظریه از جهت تاریخی، قدمتی قابل توجه دارد. بر اساس آن چه پراتکانیس در کتاب «عصر تبلیغات» می‌گوید تاریخچه مطالعه پیرامون ارتباطات متقاعدگرانه به بیش از دو

هزار سال قبل بر می‌گردد که اغلب بر ارتباطات کلامی تأکید دارد.

ارسطو، اولین کسی بود که تئوری جامعی برای فرایند اقناع وضع کرد. ارسطو در تئوری خود سه جنبه برای اقناع وضع کرد. منبع، پیام و احساس مخاطبان. پراتکانیس به نقل از ارسطو تصریح کرده است، که خطیب باید خود را شخصی قابل اعتماد نشان دهد و همچنین خطابه‌نویسان، باید در تدوین پیام اقناع‌کننده، ادله‌ای به کار ببرند که حاکی از منطق و استدلال باشد و برای بیان نکات، از مثال‌های زنده تاریخی و فرضی استفاده کنند. همچنین خطیب باید به اعتقادات گذشته مخاطبان و احساسات آن‌ها توجه داشته باشد. پراتکانیس در کتاب خود توضیح داده است که سیسرو، حقوقدان رومی که با بسیاری از گفته‌های ارسطو موافق بود و به خاطر دفاع موفق از برخی جانیان و اشرار مشهور روم، معروف شد، همه آن‌چه خود وظیفه خطیب می‌دانست، مدون کرد. پراتکانیس در این مورد می‌نویسد: «این دستورالعمل شامل سه جنبه مجذوب کردن (جا انداختن اعتبار خطیب)، آموختن (عرضه پیام با استدلال درست)، و منقلب کردن (مخاطبان را از دست انباشتن) می‌شد.» (پراتکانیس، ۱۳۷۹: ۳۰)

واقعیت این است که مبانی اقناع «بر اساس تئوری یادگیری حدود یک قرن است که توسط اقناع‌کنندگان حرفه‌ای، مبلغان و به ویژه مبلغان سیاسی به کار می‌رود. بر اساس تئوری یادگیری، پیام اقناعی هنگامی اقناع‌کننده است که توسط گیرنده، آموخته و پذیرفته شود. تبلیغ باید در معرض دید قرار گیرد، درک شود، آموخته شود، به یاد بماند و سرانجام عملی شود.» (پراتکانیس، ۱۳۷۹: ۳۳)

انگاره‌سازی رسانه‌ای

یکی از کارکردهای مؤثر جنگ روانی برای این که از لحاظ به کارگیری واژگان و منطقی که در زبان به کار برده می‌شود تا از رقیب پیشی بگیرد، انگاره یا مفهوم‌سازی است. یعنی

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۱۲

فنون مهندسی خبر همچون گزینش‌گری، انگاره‌سازی و برجسته‌سازی تصویر، تفسیری از واقعیت ارائه می‌دهند، که منافع اقتصادی و سیاسی خود را تأمین می‌نمایند. (مولانا، ۱۳۸۰: ۷۸)

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع تحلیل محتوا است و واحد تحلیل خبر است. در این تحقیق همه اخبار انتخاباتی دو وبسایت بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا دو هفته قبل از انتخابات، یعنی ۲۲ بهمن آغاز تبلیغات مجلس خبرگان تا پایان اعلام نتایج بررسی شده است. در واقع روش نمونه‌گیری تمام شماری است. داده‌ها در نرم افزار SPSS تحلیل شده‌اند. در این پژوهش برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد از فرمول ویلیام اسکات استفاده شده است با توجه به این روش ۲۰ درصد از آزمودنی‌ها مجدداً انتخاب و متغیرهایی که در آن احتمال خطا هست در اختیار کدگذار دیگری قرار گرفت؛ بر اساس مقایسه نتایج دو آزمون ۸۷ درصد مشابهت نتایج مشاهده شد. بنابراین ضریب قابلیت اعتماد و پایایی این تحقیق ۸۷ درصد است.

نتایج تحقیق

یافته‌های توصیفی

جدول ۱. توزیع فراوانی تکنیک‌های مربوط به سایت بی‌بی‌سی فارسی با محوریت انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان رهبری بر حسب زمان

ردیف	عنوان	مجلس شورای اسلامی	مجلس خبرگان	فراوانی درصد
	قبل از انتخابات	۴۳	۳۵	۷۸
۲	بعد از انتخابات	۲۵	۱۵	۴۰
۳	جمع	۶۸	۵۰	۱۱۸

ترویج ادبیات خاص و مفاهیم مثبت و منفی در تبلیغات برای انتقال بار ارزشی مورد نظر پیام‌دهندگان به مخاطب. (خورشیدی آزاد، ۱۳۸۴: ۸۴)

در مورد انگاره‌سازی دیدگاه‌ها تعاریف و تعبیر مختلفی مطرح شده است. برای مثال مولانا معتقد است انگاره، مجموعه تصاویری است که ما در مغز و ذهنمان از حقایق و ابعاد مختلف آن داریم. انگاره، تمامی شاخص‌هایی است که فرد درباره یک شی یا یک پدیده تصور می‌کند. ما انگاره‌هایی مختلفی در مغز داریم که همه آن‌ها با یکدیگر ارتباط دارند و بر هم تأثیر می‌گذارند. تغییر یک انگاره در مغز ما گاه منجر به تغییر تصورات ما از اشیاء، افراد و پدیده‌های دیگر می‌شود و یک حالت تعادلی یا غیر تعادلی ایجاد می‌کند. وی توضیح می‌دهد که انگاره از سه قسمت تشکیل شده است: احساسات، ادراک و آگاهی، عملکرد.

در بعد احساسی یا ارزشی دوست داشتن یا دوست نداشتن یک موضوع یا شی مورد نظر است و اغلب با موافقت یا عدم موافقت ادراکی سروکار دارد. بعد ادراکی یا آگاهی یک انگاره، دانش ما از طبیعت همیشگی یا موروئی موضوع یا پدیده مورد نظر است و خصایص مستقل آن را بیان می‌کند. اما بعد عملکردی یک انگاره با جنبه‌های رفتاری فرد، چگونگی برخورد با موضوع مورد نظر و کلیه ترکیبات و مشخصات آن سروکار دارد. در سطح بین‌المللی برای مثال، بعد احساساتی یک فرد یا یک گروه بیانگر دوست داشتن یا نفرت آن شخص و گروه به کشورها، فرهنگ‌ها و سازمان‌های مختلف است، در حالی که بعد قدرت یا ضعف این کشورها، فرهنگ‌ها و سازمان‌ها را از نظر افراد و گروه‌ها بیان می‌کند. خبر، انگاره‌ای از واقعیت است که برای تغییر در ساخت واقعیت ساخته و پرداخته می‌شود. به عبارت دیگر «جهان رسانه‌ای» با «جهان واقعی» تفاوت آشکار دارد. صاحبان صنایع خبری و عاملان خبرگزاری‌های بزرگ با به کارگیری

جدول ۲. توزیع فراوانی تکنیک‌های مربوط به سایت صدای آمریکا با محوریت انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان رهبری بر حسب زمان

ردیف	عنوان	مجلس شورای اسلامی	مجلس خبرگان	فراوانی	درصد
۱	قبل از انتخابات	۳۴	۲۳	۵۷	۶۸
۳	بعد از انتخابات	۱۷	۱۰	۲۷	۳۲
۴	جمع	۵۱	۳۳	۸۴	۱۰۰

دو جدول فوق نشان می‌دهند که سایت بی‌بی‌سی فارسی در مجموع در انتخابات ۱۱۸ خبر منتشر کرده و سایت صدای آمریکا ۸۴ خبر که به روشنی نشان می‌دهد، سایت بی‌بی‌سی فارسی بیشتر از صدای آمریکا خبر تولید کرده است. هر دو سایت بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا بیشتر در مورد انتخابات مجلس شورای اسلامی کار کرده‌اند تا مجلس خبرگان رهبری و همچنین به منظور تأثیرگذاری بر روند انتخابات قبل از انتخابات تقریباً دو برابر زمان بعد از انتخابات خبر تولید کرده‌اند.

سایت بی‌بی‌سی فارسی، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی در انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر استفاده کرده است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال از آمار توصیفی برای بررسی تکنیک‌های عملیات جنگ روانی در سایت بی‌بی‌سی فارسی، برای انتخابات مجلس شورای اسلامی بهره خواهیم برد.

جدول ۳. نتایج تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده انتخابات مجلس شورای اسلامی در سایت بی‌بی‌سی فارسی.

تکنیک‌های عملیات روانی	فراوانی	میانگین استفاده از تکنیک
برچسب زدن	۶	۲۶/۰
توسل به ترس	۷	۳۰/۰

تکرار پیام	۶	۲۶/۰
تظاهر به بی‌طرفی	۷	۳۰/۰
اهریمن‌سازی	۲	۰۹/۰
ایجاد تفرقه و تضاد	۸	۳۵/۰
ترور شخصیت	۲	۰۹/۰
دروغ	۴	۱۷/۰
شایعه	۶	۲۶/۰
کلی‌گویی	۶	۲۶/۰
گواهی	۲	۰۹/۰
مبالغه	۳	۱۳/۰
خشونت‌گرایی	۳	۱۳/۰
پاره حقیقت‌گویی	۶	۲۶/۰
جمع	۶۸	

با توجه به نتایج جدول فوق، و میانگین استفاده از تکنیک‌ها می‌توان استنباط نمود که تکنیک‌های چون ایجاد تفرقه و تضاد، توسل به ترس، تظاهر به بی‌طرفی، پاره حقیقت‌گویی، شایعه و کلی‌گویی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. این به این معنی است که سایت بی‌بی‌سی فارسی از تکنیک‌های فوق، برای ایجاد عملیات جنگ روانی در انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر بهره برده است. علی‌رغم بهره‌مندی این سایت از دیگر تکنیک‌های جنگ روانی اما با توجه به فراوانی به دست آمده، میزان بهره‌مندی از این تکنیک‌ها کمتر بوده است.

سایت بی‌بی‌سی فارسی، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان رهبری بیشتر استفاده کرده است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال از آمار توصیفی برای بررسی تکنیک‌های عملیات جنگ روانی در سایت بی‌بی‌سی فارسی، برای انتخابات مجلس خبرگان بهره خواهیم برد.

گویی برای عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده‌اند.

سایت صدای آمریکا، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی در انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر استفاده کرده است؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال از آمار توصیفی برای بررسی تکنیک‌های عملیات جنگ روانی در سایت صدای آمریکا، برای انتخابات مجلس شورای اسلامی بهره خواهیم برد.

جدول ۵. نتایج تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده در انتخابات مجلس شورای اسلامی در سایت صدای آمریکا.

تکنیک‌های عملیات روانی	فراوانی	میانگین استفاده از تکنیک
برچسب زدن	۶	۲۶/۰
توسل به ترس	۲	۰۹/۰
تکرار پیام	۴	۱۷/۰
تظاهر به بی‌طرفی	۲	۰۹/۰
اهریمن‌سازی	۷	۳۰/۰
ایجاد تفرقه و تضاد	۶	۲۶/۰
ترور شخصیت	۳	۱۳/۰
دروغ	۳	۱۳/۰
شایعه	۳	۱۳/۰
کلی‌گویی	۱	۰۴/۰
گواهی	۲	۱۳/۰
مبالغه	۳	۰۹/۰
خشونت‌گرایی	۳	۳۰/۰
پاره حقیقت‌گویی	۶	۰۴/۰
جمع	۵۱	

با توجه به نتایج جدول فوق و میانگین تکنیک‌ها می‌توان استنباط نمود که تکنیک‌های چون خشونت‌گرایی، برچسب زدن، اهریمن‌سازی و ایجاد تفرقه و تضاد بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. این به این معنی است که سایت صدای آمریکا از تکنیک‌های فوق برای

جدول ۴. نتایج تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده در انتخابات مجلس خبرگان رهبری در سایت بی‌بی‌سی فارسی

تکنیک‌های عملیات روانی	فراوانی	میانگین استفاده از تکنیک
برچسب زدن	۴	۲۵/۰
توسل به ترس	۵	۳۱/۰
تکرار پیام	۳	۱۹/۰
تظاهر به بی‌طرفی	۵	۳۱/۰
اهریمن‌سازی	۲	۱۳/۰
ایجاد تفرقه و تضاد	۷	۴۴/۰
ترور شخصیت	۲	۱۳/۰
دروغ	۳	۱۹/۰
شایعه	۵	۳۱/۰
کلی‌گویی	۴	۲۵/۰
گواهی	۲	۱۳/۰
مبالغه	۲	۱۳/۰
خشونت‌گرایی	۲	۰۹/۰
پاره حقیقت‌گویی	۴	۲۵/۰
جمع	۵۰	

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین تکنیک‌های مورد استفاده برای جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان نشان می‌دهد که تکنیک‌های چون ایجاد تفرقه و تضاد، توسل به ترس، تظاهر به بی‌طرفی، و شایعه بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. این به این معنی است که سایت بی‌بی‌سی فارسی، از تکنیک‌های فوق برای ایجاد عملیات جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان بیشتر بهره برده است. علی‌رغم بهره‌مندی این سایت، از دیگر تکنیک‌های جنگ روانی، اما با توجه به فراوانی به دست آمده میزان بهره‌مندی از این تکنیک‌ها کمتر بوده است. در مجموع سایت بی‌بی‌سی فارسی از تکنیک‌هایی چون ایجاد تفرقه و تضاد، توسل به ترس، تظاهر به بی‌طرفی، پاره حقیقت‌گویی، شایعه و کلی

ایجاد عملیات جنگ روانی در انتخابات مجلس شورای اسلامی بیشتر بهره برده است. سایت صدای آمریکا، از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده است؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال از آمار توصیفی برای بررسی تکنیک‌های عملیات جنگ روانی در سایت صدای آمریکا برای انتخابات مجلس خبرگان بهره خواهیم برد.

جدول ۶. نتایج تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده قبل و بعد از انتخابات مجلس خبرگان رهبری در سایت صدای آمریکا.

تکنیک‌های عملیات روانی	فراوانی	میانگین استفاده از تکنیک
برچسب زدن	۴	۲۵/۰
توسل به ترس	۱	۰۶/۰
تکرار پیام	۴	۲۵/۰
تظاهر به بی‌طرفی	۱	۰۶/۰
اهریمن‌سازی	۴	۲۵/۰
ایجاد تفرقه و تضاد	۴	۲۵/۰
ترور شخصیت	۱	۰۶/۰
دروغ	۱	۰۶/۰
شایعه	۱	۰۶/۰
کلی‌گویی	۱	۰۶/۰
گواهی	۱	۰۶/۰
مبالغه	۱	۰۶/۰
خشونت‌گرایی	۶	۳۸/۰
پاره حقیقت‌گویی	۳	۰۶/۰
جمع	۳۳	

از تکنیک‌های فوق برای ایجاد عملیات جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان بیشتر بهره برده است. علی‌رغم بهره‌مندی این سایت از دیگر تکنیک‌های جنگ روانی اما با توجه به فراوانی به دست آمده، میزان بهره‌مندی از این تکنیک‌ها کمتر بوده است. در مجموع سایت صدای آمریکا از تکنیک‌هایی چون خشونت‌گرایی، برچسب زدن، اهریمن‌سازی، تکرار و ایجاد تفرقه و تضاد برای عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان بیشتر استفاده کرده‌اند.

دو سایت بی‌بی‌سی فارسی و صدای آمریکا از کدام یک از تکنیک‌های جنگ روانی در انتخابات مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان رهبری بیشتر استفاده کرده‌اند؟

برای بررسی این موضوع از آزمون فریدمن به منظور بررسی معناداری ترتیب بیشترین تکنیک‌های مورد استفاده به تفکیک دو سایت برای انتخابات مجلس و خبرگان بهره خواهیم برد. لازم به توضیح است که به منظور بررسی معناداری ترتیب بیشترین کاربرد تکنیک‌ها، صرفاً تکنیک‌هایی که از فراوانی بالاتری برخوردار بوده‌اند، در این بخش مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

جدول ۷. نتایج اولویت‌بندی تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده انتخابات مجلس شورای اسلامی در سایت بی‌بی‌سی فارسی.

رتبه	رتبه درصدی	میانگین استفاده از تکنیک	تکنیک‌های عملیات روانی
۱	۲۵	۰/۳۵	ایجاد تفرقه و تضاد
۱	۲۱	۰/۳۰	توسل به ترس
۱	۲۱	۰/۳۰	بی‌طرفی
۲	۱۸	۰/۲۶	شایعه
۲	۱۸	۰/۲۶	کلی‌گویی
۲	۱۸	۰/۲۶	برچسب زدن
۲	۱۸	۰/۲۶	پاره حقیقت‌گویی

با توجه به نتایج جدول فوق و میانگین تکنیک‌های مورد استفاده برای جنگ روانی در انتخابات مجلس خبرگان می‌توان استنباط نمود که تکنیک‌هایی چون خشونت‌گرایی، برچسب زدن، اهریمن‌سازی، تکرار و ایجاد تفرقه و تضاد مورد استفاده قرار گرفته است. این به این معنی است که سایت صدای آمریکا،

جدول ۱۰. نتایج اولویت‌بندی تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده در انتخابات مجلس خبرگان رهبری در سایت صدای آمریکا.

رتبه	رتبه درصدی	میانگین استفاده از تکنیک	تکنیک‌های عملیات روانی
۱	۰/۲۵	۰/۳۰	خشونت‌گرایی
۲	۰/۱۹	۰/۲۶	برچسب زدن
۲	۰/۱۹	۰/۲۶	تکرار
۲	۰/۱۹	۰/۲۶	اهریمن‌سازی
۳	۰/۱۸	۰/۲۵	ایجاد تفرقه و تضاد

سایت صدای آمریکا از تکنیک خشونت‌گرایی با ۲۵ درصد و سپس از سایر تکنیک‌ها به منظور عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات مجلس خبرگان استفاده کرده است.

منابع

۱. پراتکانیس، آنتونی و آرسون، الیوت. (۱۳۷۹). عصر تبلیغات استفاده و سو استفاده روزمره از اقناع، کلووس سید امامی و محمد صادق عباسی، مترجمان، تهران: انتشارات سروش، نشر اثر اصلی (۱۹۵۷).
۲. تانکار، جیمز و ورنر، سورین. (۱۳۸۱). نظریه‌های ارتباطات، علیرضا دهقان، مترجم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، نشر اثر اصلی (۱۹۹۲).
۳. دادگران، سید محمد. (۱۳۸۰). مبانی ارتباط جمعی، تهران: انتشارات فیروزه.
۴. خورشیدی آزاد، احمد. (۱۳۸۴). نقش عملیات روانی در تعبیر رفتار، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی صاحب الزمان.
۵. سلطانی فر، محمد و هاشمی، شهناز. (۱۳۸۲). پوشش خبری، تهران: انتشارات سیمای شرق.
۶. شاه محمدی، عبدالرضا. (۱۳۸۲). وسایل ارتباطی سربازان اصلی میدان جنگ‌های نوین، فصلنامه پژوهش و سنجش، سال دهم، شماره ۳۴، تابستان.

سایت بی‌بی‌سی فارسی از تکنیک‌های ایجاد تفرقه، بی‌طرفی و توسل به ترس به ترتیب با ۲۵ و ۲۱ درصد و سپس از سایر تکنیک‌ها به منظور عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات مجلس شورای اسلامی استفاده کرده است.

جدول ۸. نتایج اولویت‌بندی تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده در انتخابات مجلس خبرگان در سایت بی‌بی‌سی فارسی.

رتبه	رتبه درصدی	میانگین استفاده از تکنیک	تکنیک‌های عملیات روانی
۱	۰/۳۲	۰/۴۴	ایجاد تفرقه و تضاد
۲	۰/۲۳	۰/۳۱	تظاهر به بی‌طرفی
۲	۰/۲۳	۰/۳۱	شایعه
۲	۰/۲۳	۰/۳۱	توسل به ترس

سایت بی‌بی‌سی فارسی از تکنیک‌های ایجاد تفرقه و تضاد با ۳۲ درصد و سپس از سایر تکنیک‌ها به منظور عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات خبرگان رهبری استفاده کرده است.

جدول ۹. نتایج اولویت‌بندی تکنیک‌های جنگ روانی مورد استفاده در انتخابات مجلس شورای اسلامی در سایت صدای آمریکا.

رتبه	رتبه درصدی	میانگین استفاده از تکنیک	تکنیک‌های عملیات روانی
۱	۰/۳۲	۰/۳۰	خشونت‌گرایی
۱	۰/۳۲	۰/۳۰	اهریمن‌سازی
۲	۰/۲۷	۰/۲۶	برچسب زدن
۲	۰/۲۱	۰/۲۶	ایجاد تفرقه و تضاد

سایت صدای آمریکا از تکنیک خشونت‌گرایی و اهریمن‌سازی با ۳۲ درصد و پس از آن تکنیک‌های برچسب زدن و ایجاد تفرقه و تضاد به منظور عملیات روانی و تأثیرگذاری بر انتخابات مجلس شورای اسلامی استفاده کرده است.

۷. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۹). رسانه‌ها و جنگ روانی، فصلنامه عملیات روانی، سال دوم، شماره ۱، صفحه ۸۵.
۸. شیرازی، محمد. (۱۳۹۱). جنگ روانی و تبلیغات (مفاهیم و کارکردها)، انتشارات راسخون.
۹. عسگری، حسن. (۱۳۸۴). نقش بازیگران خارجی در انقلاب‌های رنگی، مورد انقلاب گرجستان، فصلنامه مطالعات آسیای مرکزی و قفقاز، سال چهاردهم، دوره چهارم.
۱۰. مولانا، حمید. (۱۳۷۵). رسانه‌ها و انگاره‌سازی (غلامرضا تاجیک، مترجم)، فصلنامه رسانه، سال هفتم، شماره دوم.
۱۱. ماهپیشانیان، مهسا. (۱۳۸۶). راهکارهای آمریکا برای جنگ نرم با جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه علمی - تخصصی عملیات روانی، سال پنجم، شماره ۱۸ (زمستان)، صفحه ۵۷ - ۷۴.
۱۲. نای، جوزف. اس. (۱۳۸۷). قدرت در عصر اطلاعات از واقع‌گرایی تا جهانی شدن، ترجمه سعید میرترابی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۱۳. نوروزی، محمدجواد و همکاران. (۱۳۹۱). دست در دست صبح انقلاب اسلامی، تنظیم و نظارت معاونت راهبردی نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، قم: دفتر نشر معارف.

تبیین مفهوم سواد رسانه‌ای و ابعاد آن

■ دکتر سمیه تاجیک اسماعیلی

عضو هیئت علمی گروه ارتباطات، دانشگاه آزاد اسلامی

s.t.esmaeili@gmail.com

چکیده

عصر کنونی، عصر اطلاعات و ارتباطات است. عصری که در آن، در شرایط اشباع رسانه‌ای قرار گرفته‌ایم. دسترسی و استفاده از اطلاعات، امروزه، ارزش نیست، بلکه ضرورت است. اقتضائات گریزناپذیر دنیای امروز، هر فردی را مجبور می‌سازد تا برای رفع نیازهای فردی و اجتماعی خود، از رسانه‌ها استفاده کند. در صورت فقدان سواد رسانه‌ای، مخاطبان دچار پیچیدگی‌ها و سردرگمی‌های گوناگونی می‌شوند. سواد رسانه‌ای وضعیتی را ایجاد می‌کند که در آن فرد، بتواند با بینش، آگاهی و اطلاعات لازم، دست به انتخاب و استفاده از پیام‌های رسانه‌ای بزند. نوشتار حاضر ضمن تبیین مفهوم سواد رسانه‌ای و ضرورت آن در دنیای کنونی، به بررسی برخی دیدگاه‌ها در این زمینه می‌پردازد.

واژگان کلیدی

سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی، بعد ادراکی، بعد احساسی، بعد اخلاقی، بعد زیبایی.

مقدمه

عصر اطلاعات و ارتباطات و اقتضائات گریزناپذیر آن چون نیازمندی افراد به اطلاعات، وفور اطلاعات طبقه‌بندی و تصفیه نشده، نقش پررنگ رسانه‌ها در تولید و بازتولید روابط اجتماعی، پیچیدگی زبان رسانه‌ها و ... و به ویژه تبیین راه‌هایی برای زندگی خردمندانه در این عصر، ضرورت پرداختن به سواد رسانه‌ای^۱ را صد چندان می‌نماید. (خانیکی و دیگران، ۱۳۹۵: ۶)

امروزه در دنیایی زندگی می‌کنیم که خواه ناخواه، در شرایط اشباع رسانه‌ای قرار داریم. فضای اطراف ما سرشار از اطلاعات است. در واقع در دنیای امروز رسانه‌ها، جز لاینفک

زندگی انسان‌ها هستند. پیچیدگی‌های ناشی از دنیای رسانه‌ها و سیستم‌های اطلاعاتی موجب شده است تا پیام‌های تولید شده توسط رسانه‌ها، مخاطبان آن‌ها را دچار سردرگمی و تردید کرده و بر میزان رضایت آن‌ها، از پیام‌های تولید شده اثرگذار باشد. (محمدی، ۱۳۹۰: ۷۳)

وسایل ارتباط جمعی تمامی جهات و ابعاد انسانی را متأثر ساخته و امواج این وسایل به همه روزه‌ها و حریم‌های امن رسوخ کرده است، و باعث شده که انسان فعال و متفکر، به تماشایی منفعل و راكد تبدیل شود. مادامی که شکاف میان اقلیت‌های کنترل‌کننده ارتباط و عامه مردم که در معرض تأثیر آن قرار دارند، رو به افزایش است، نیاز به مبادله دانش و بالا بردن سطح آگاهی در خصوص استفاده از

پیام‌های رسانه‌ای، نیازی ضروری است؛ زیرا اغلب شاهد هستیم که مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای، سنجیده و هدفمند صورت نمی‌گیرد، بلکه بیشتر از روی عادت است و تنها تعداد محدودی از افراد، آن‌چه را که در رسانه‌ها می‌بینند، می‌خوانند یا می‌شنوند را، کنترل می‌کنند. در نتیجه افراد می‌توانند از حالت مخاطب منفعل، بیننده صرف و تحت کنترل رسانه‌ها خارج شوند، و فعالانه با پیام‌ها برخورد نمایند. و به صورت مخاطب انتخاب‌گر و گزینش‌گر درآیند. در این جا «سواد رسانه‌ای»، به عنوان یکی از مهم‌ترین پدیده‌های عصر اطلاعات، ظهور می‌کند، تا به مخاطب کمک کند سطح اطلاعات و دانش خود را بالا برده و سعی کند از سر عادت و صرفاً برای سرگرمی و تفریح از رسانه‌ها استفاده نکند؛ بلکه با بینش و آگاهی لازم به تولید و تفسیر پیام‌ها بپردازد. (نصیری، ۱۳۸۴) نوشتار حاضر به تبیین مفهوم سواد رسانه‌ای، ابعاد و سطوح آن می‌پردازد.

بیان مسئله

رسانه‌ها در دنیای امروزی با توجه به رشد فناوری‌های ارتباطی، قدرتشان بیش از پیش شده است؛ و می‌توانند بیشتر از گذشته بر مخاطبان‌شان تأثیر بگذارند و به افکار، عادت‌ها و نگرش‌های مردم شکل دهند، و آن‌ها را آن گونه که می‌خواهند هدایت کنند. در پایان قرن بیستم به علت تغییر و تحولات بسیار عظیم علمی تکنولوژیک، جهان دچار دگرگونی‌های بسیار شد، که در همه زمینه‌های زندگی بشر همچون مسائل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی تأثیرگذار بود. جهان تحت تأثیر این تحولات شکل جدیدی به خود گرفت. (بهرام پور، ۱۳۸۵: نقل از صفایی، ۱۳۹۴: ۶)

در اذهان بسیاری از مردم اصطلاح سواد رسانه‌ای با رسانه‌های چاپی و نوشتاری عجین شده است، و به معنای توانایی خواندن است. برخی این اصطلاح را به سواد دیداری که مرتبط با رسانه‌هایی چون تلویزیون و فیلم است، تعمیم می‌دهند، سایر نویسندگان این

مفهوم را تا حد سواد رایانه‌ای نیز گسترش می‌دهند؛ اما دیدگاه دانشمندان علوم ارتباطی در عصر نوین سواد رسانه‌ای به کلیه رسانه‌ها اختصاص دارد. از دیدگاه سواد رسانه‌ای ما به عنوان مخاطب، همواره خود را در معرض رسانه‌ها قرار داده و از مفاهیم پیام‌هایی که از طریق رسانه‌ها با آن مواجه می‌شویم، تعبیر و تفاسیری را ارائه می‌دهیم.

ابزار این دیدگاه مهارت‌های آن، و ماده خام مورد استفاده آن را اطلاعات حاصل از رسانه‌ها و دنیای واقعی تشکیل می‌دهند. افرادی که در سطح بالایی از سواد رسانه‌ای هستند از بینش و قدرت تشخیص وسیع و قوی برخوردار هستند، چنان‌چه آن‌ها از توانایی مهارت‌های بسیار پیشرفته، جهت تعبیر و تفسیر انواع پیام‌ها در ابعاد مختلف بهره‌مند هستند. این مهارت‌ها به آن‌ها قدرت گزینش‌گری بیشتری می‌بخشد، بدین مفهوم که افراد با سواد رسانه‌ای می‌دانند که چه طور مفیدترین پیام‌ها را از حیث ادراکی، احساسی، اخلاقی و زیبایی (ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای) انتخاب کنند، بنابراین چنین مخاطبانی بیشترین میزان کنترل را بر پیام‌های رسانه‌ای و در عین حال بر اعتقادات و رفتار خود را دارا هستند. عدم برخورداری از مهارت گزینش‌گری بدین معنا است، که مخاطب در دنیای محصور و بسته گرفتار است و مجبور است بدون هیچ پرسشی مضامین، ارزش‌ها، اعتقادات و تفاسیری را که رسانه‌ها عرضه می‌کنند، بپذیرند. سواد رسانه‌ای ویژگی یک فرایند و پیوستار را دارد که نسبی بوده، و روندی پایان‌ناپذیر و تکاملی دارد و همراه رشد و بلوغ فکری حسی و اخلاقی توسعه می‌یابد. (بیران، ۱۳۸۲)

سواد رسانه‌ای نیز در عصر پرتلاطم اطلاعات، که هر روز خود را در مواجهه با رسانه‌های گوناگون شنیداری، دیداری و نوشتاری می‌یابیم از اهمیت دو چندان برخوردار است، چرا که بدون این سواد نمی‌توان گزینش‌های صحیح از پیام‌های رسانه‌ای داشت و خود را

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۲۰

شناسایی کرد. (شکرخواه، ۱۳۸۵)

• محسنیان راد معتقد است، سواد رسانه‌ای سوادى است که در شرایط انبوه شدن پیام‌ها در سپهر ارتباطی، که مخاطب را فرا می‌گیرد، به او می‌آموزد چگونه به آسانی پیام‌های مورد نیاز خود را پیدا کند، به عبارتی توانایی تشخیص پیام‌ها است که مخاطب بداند رسانه‌های مورد نظر، کدام پیام را با هدف خبررسانی منتشر می‌کند یا قصد تبلیغات سیاسی دارد. (محسنیان راد، ۱۳۸۴)

• به زبان ساده، سواد رسانه‌ای مثل یک رژیم غذایی است، که هوشمندانه مراقب است که چه موادی مناسب هستند و چه موادی مضر؛ چه چیزی را باید مصرف کرد و چه چیزی را نه، یا این که میزان مصرف هر ماده بر چه مبنایی باید استوار باشد. سواد رسانه‌ای می‌تواند به مخاطبان رسانه‌ها این امکان را بدهد که از حالت انفعالی و مصرفی صرف، خارج شده و به معادله متقابل و فعالانه‌ای وارد شوند که در نهایت به نفع خود آنان باشد. به دیگر سخن، سواد رسانه‌ای کمک می‌کند تا از سفره رسانه‌ها به گونه‌ای هوشمندانه و مفید بهره‌مند شد. (قاسمی، ۱۳۸۷)

هدف سواد رسانه‌ای

هدف سواد رسانه‌ای این است که به مردم کمک کند تا به جای آن که مصرف‌کنندگانی فرهیخته باشند، به شهروندانی فرهیخته تبدیل شوند. بنابراین به دنبال راهی در جهت امتداد دادن مردم سالاری در جامعه‌ای است که مفهوم مردم سالاری به طور مبسوط، تعریف و نوشته شده باشد. (بصیریان، ۱۳۸۵) بنابراین، ناگفته پیداست که دستیابی به مهارت‌های بهره‌گیری از اینترنت و ICT که از مؤلفه‌های کاربردی آن محسوب می‌شوند، نقش انکارناپذیری در توسعه اجتماعی دارد. سواد رسانه‌ای چیزی بیشتر از تجزیه و تحلیل پیام‌ها است و به درکی نسبت به چرایی وجود پیام‌ها در جایی

در برابر پیام‌های رسانه‌ها بیمه کرد. (صفایی، ۱۳۹۴: ۳۵)

تعریف سواد رسانه‌ای

تعاریف بسیاری از اصطلاح سواد رسانه‌ای ارائه شده است که در ذیل به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

• سواد رسانه‌ای عبارت است از، تفکر استدلالی و نقادانه به نحوی که مخاطب بتواند درباره محتوای رسانه قضاوتی مستقل داشته باشد. (نصیری و فوزیه، ۱۳۹۰: ۳۱)

• سواد رسانه‌ای، توانایی دسترسی و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای در اشکال مختلف است. (کرست و پاتر، ۱۹۹۸: ۳)

• سواد رسانه‌ای، به عنوان توانایی برای دسترسی، تحلیل، ارزیابی و خلق پیام‌هایی است، که در زمینه‌ها و شرایط مختلف تعریف می‌شود. (Livingstone, 2004: 4)

• مفهوم سواد رسانه‌ای، از سطح شناخت و درک، گذشته و سطح بالاتری از توانمندی‌های تفکر منتقدانه، پرسش، تجزیه و تحلیل و ارزیابی را دربرمی‌گیرد. (بروان، ۱۹۹۸: ۴۴، به نقل از صفایی، ۱۳۹۴)

• تعریف کمیسیون اروپا از سواد رسانه‌ای عبارت است از، توانایی دسترسی به رسانه‌ها، درک و ارزیابی انتقادی جنبه‌های مختلف محتوای رسانه‌ها برای خلق ارتباطات در زمینه‌های گوناگون است. سواد رسانه‌ای مرتبط با تمام رسانه‌ها است و شامل تلویزیون و فیلم، رادیو، ضبط صدا، رسانه‌های چاپی، اینترنت و تمامی دیگر تکنولوژی‌های ارتباطی دیجیتالی جدید می‌شود. (Commission of European Communities, 2009: 32)

• شکرخواه در زمینه سواد رسانه‌ای می‌گوید: سواد رسانه‌ای یک نوع درک متکی بر مهارت است که می‌توان بر اساس آن انواع رسانه‌ها را از یکدیگر تمییز داد و انواع تولیدات رسانه‌ها را از یکدیگر تفکیک و

خاص برمی‌گردد. (سوزان ویلانی و همکاران، ۲۰۰۵)

سواد رسانه‌ای علاوه بر توانایی خواندن و نوشتن، به دنبال ایجاد توانمندی تحلیلی و ارزشیابی پیام‌ها و ایجاد قدرت تولید، انتشار، اشاعه و انتقال اطلاعات به دیگران در قالب‌های مختلف و گوناگون است. در واقع سواد رسانه‌ای در رسانه‌های جمعی همانند اشکال گوناگون زبان دیداری و نوشتاری می‌تواند، مورد استفاده قرار گیرد. در واقع رسانه‌های جمعی با تولید نشانه‌های گسترده شنیداری و دیداری می‌توانند در توانایی تحلیلی و ارزشیابی پیام‌ها و انتقال اطلاعات مربوطه به حفظ مخاطبان رسانه‌ای خود کمک شایانی کنند. (تاجیک اسماعیلی و رمضانلو، ۱۳۹۵)

مدل سواد رسانه‌ای پاتر

«جیمز پاتر» از مهم‌ترین نظریه‌پردازان حوزه سواد رسانه‌ای است. او سواد رسانه‌ای را دیدگاهی می‌داند که مخاطب به وسیله آن خودش را در معرض رسانه قرار داده و به تفسیر پیام‌های رسانه‌ای می‌پردازد، و این دیدگاه را از ساختارهای شناختی به دست می‌آورد. برای ایجاد این ساختار به ابزارها و اطلاعات اولیه نیاز است. ابزارها، مهارت‌های مخاطب و اطلاعات اولیه، آگاهی‌های او از رسانه و جهان واقعی است. (بلبلی، ۱۳۹۴)

به عبارت دیگر، سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از چشم‌اندازها است، که ما به طور فعالانه برای قرار گرفتن در معرض رسانه از آن‌ها بهره‌برداری می‌کنیم، تا معنای پیام‌هایی را که با آن‌ها مواجه می‌شویم، تفسیر کنیم. (پاتر، ۱۳۸۵ و پروان، ۱۹۹۸: ۴۴)

سواد رسانه‌ای به عنوان یک اندیشه کلیدی، در حوزه ارتباطات مطرح است، که در نتیجه آن افراد خود را به رسانه‌ها اعلام می‌نمایند تا معنای پیام‌هایی که با آن مواجه می‌شوند را تعبیر و تفسیر کنند. افراد با داشتن سواد رسانه‌ای می‌توانند رسانه‌ها و تولیدات رسانه‌ای را از یکدیگر تفکیک کرده و شناسایی نمایند.

چرا که آموزش رسانه‌ای و ارتقای سطح سواد رسانه‌ای در لایه‌های متنی جامعه، یک نیاز و ضرورت برای فرهنگ سیاست و امنیت است. (صالحی امیری و رجبی، ۱۳۸۷: ۲۹)

در اذهان بسیاری از مردم، اصطلاح سواد رسانه‌ای با رسانه‌های چاپی و نوشتاری عجین شده و به معنای توانایی خواندن است. برخی این اصطلاح را به سواد بصری یا دیداری که مرتبط با رسانه‌هایی چون تلویزیون و فیلم است تعمیم می‌دهند. سایر نویسندگان این مفهوم را تا حد سواد کامپیوتری نیز گسترش می‌دهند. سواد خواندن، سواد بصری و سواد کامپیوتری معادل سواد رسانه‌ای نیستند، در مقابل صرفاً اجزای سازنده آن هستند. (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۶)

از دیدگاه دانشمندان علوم ارتباطی، در عصر نوین سواد رسانه‌ای به کلیه رسانه‌ها اختصاص دارد. سواد رسانه‌ای مخاطب همواره خود را در معرض رسانه‌ها قرار داده و از مفاهیم و پیام‌هایی که از طریق رسانه با آن مواجه می‌شود، تفاسیری ارائه می‌دهند. (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۷)

از نظر پاتر، سواد رسانه‌ای الگویی چند عاملی است و ساختارهای دانش، منبع شخصی، وظایف پردازش اطلاعات، مهارت‌ها و توانایی‌ها، عامل‌های مدل سواد رسانه‌ای وی هستند. بر اساس دیدگاه پاتر، ارتباط بین این عوامل فضایی و حلزونی است نه سطحی. در هر برش عرضی، یکی از عوامل سواد رسانه‌ای قرار دارند و از این رو هر یک از این عوامل عامل دیگر را پشتیبانی می‌کنند.

• ساختارهای دانش

ساختارهای دانش منظومه بهم پیچیده‌ای از دانسته‌های مخاطبان است، که ویژگی خاصی دارد. نخست این که این منظومه توده‌ای بی‌شکل و درهم و برهم از اطلاعات نیست و مخاطبان در شکل‌دهی به آن وضعیت فعال دارند. دوم این که دانسته‌ها در این بافت بهم پیچیده ارزش برابر و یکسان ندارند.

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۲۲

کارگیری مخاطبان است، و نیروی عملکردی مخاطبان به معنای شایستگی آنان در استفاده از رسانه‌ها به ویژه رسانه‌های جدید است. بر اساس الگوی سواد رسانه‌ای پاتر، مخاطب برای مواجهه با رسانه‌ها از ابزارهای دوگانه مهارت و شایستگی‌ها استفاده می‌کند. منظور از شایستگی ویژگی‌ای از مخاطب است، که به او امکان می‌دهد در تماس با رسانه قرار گیرد. برای مثال فردی که شایستگی یا توانایی خواندن ندارد، نمی‌تواند از رسانه‌های چاپی استفاده کند. شایستگی ویژگی‌ای است که به طور معمول مخاطب در سال‌های نخستین زندگی کسب می‌کند. شایستگی استفاده از رسانه جنبه دو قطبی دارد، چنان که فرد می‌تواند یا به سوی استفاده از رسانه برود یا از به کار بردن آن روی گردان شود. از آن جا که ویژگی شایستگی مخاطب در نخستین سال‌های زندگی شکل می‌گیرد، امکان ارتقابخشی آن اندک است. در حالی که مهارت‌های استفاده از رسانه، امکان ارتقابخشی بیشتری دارد. از نظر پاتر، برخورداری مخاطبان از مهارت‌های رسانه‌ای صورت پیوستاری دارد. به نظر وی میزان اهمیت مهارت‌های سواد رسانه‌ای به یک اندازه نیست. فهرستی از مهارت‌های کنشی در سواد رسانه‌ای عبارت هستند از:

تحلیل: شکستن پیام به عناصر معنادار.
ارزشیابی: داوری درباره ارزش پیام یا امکان مقایسه عناصر پیام.
گروه‌بندی: تعیین اجزای مشابه و متفاوت پیام.
قیاس: استفاده از اصول فراگیر برای تبیین موارد خاص.
ترکیب: جمع‌بندی پیام‌های مختلف در ساختارهای جدید.
خلاصه‌سازی: ارائه توصیفی روشن، درست و فشرده از پیام.

• وظایف پردازش پیام اطلاعات

از منظر پاتر، در عالی‌ترین شکل سواد رسانه‌ای مخاطب، به وظیفه پردازش‌کنندگی اطلاعات می‌پردازد، که در سه نظام‌مندی

برخی اطلاعات مهم‌تر هستند و برخی ارزش کمتری در وضعیت ساختارهای دانش دارند. به طور کلی اطلاعاتی که در پاسخ به عنصر «چه» ارائه می‌شوند، اطلاعات کم‌اهمیتی در ساختارهای دانش هستند و اطلاعات ارزشمندتر دانسته‌هایی هستند که در پاسخ به پرسش‌های «چرا» و «چگونه» مطرح می‌شوند. پاتر همچنین یادآوری می‌کند، ساختارهای دانش رسانه‌ای افراد پنج حوزه را دربرمی‌گیرد که عبارت هستند از:

۱. محتوی رسانه‌ای؛ ۲. تأثیر رسانه‌ای؛ ۳. صنایع رسانه‌ای؛ ۴. جهان واقعی؛ ۵. خویشتن. منظومه دانش، این پنج حوزه پشتیبانی‌کننده منبع شخصی در برابر رسانه است. جالب توجه این که در سه جز محتوای رسانه‌ای، تأثیر رسانه‌ای و صنایع رسانه‌ای به طور مستقیم رسانه مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب که در مؤلفه صنایع رسانه‌ای، به ظرف رساننده پیام و ویژگی فناوری، آن در جز محتوای رسانه‌ای به درون‌مایه رسانه و در خبر و در تأثیر رسانه‌ای به پیامدهای رسانه‌ای (شامل جنبه‌های آسیب رسانه‌ای و سلامت رسانه‌ای) توجه می‌شود.

• منبع شخصی

این عامل اهداف و سلاقی انگیزشی مخاطبان، از رسانه‌ها را توضیح‌پذیر می‌کند. چنان که برخورداری مخاطبان از رسانه‌ها، پیوستاری از کنش فعالانه تا منفعل را دربرمی‌گیرد. به این ترتیب که جایگاه قوی و ضعیف مخاطبان در برابر رسانه مطرح می‌شود. جایگاه ضعیف یعنی مخاطبان از اهداف رسانه‌ای خود آگاه نیستند و کنترل کمی بر روش استفاده از آن دارند. بنابراین استفاده هدفمند مخاطبان از رسانه‌های گوناگون و تجزیه تحلیل پیام رسانه‌ای به قوی شدن جایگاه آنان منجر می‌شود. (پاتر، ۱۳۹۱: ۹۶)

• شایستگی و مهارت استفاده از رسانه

فرایند سواد رسانه‌ای حامل طرح و نیروی عملکردی مخاطب است. طرح عمل مهارت‌های مخاطبان در فرایند استفاده و به

«گزینش‌گری»، «همتاسازی معنایی»، «سازهای معنایی» متبلور می‌شود.

در گزینش‌گری مخاطب تصمیم می‌گیرد، که با پیام مواجه شود یا آن را نادیده بگیرد. این تصمیم‌گیری جنبه کاملاً ارادی دارد و در صورتی که مخاطب تصمیم به برخورداری از پیام بگیرد، پیام برای او حامل معنا می‌شود. به عبارت دیگر مخاطب معنای هر پیام را به منظور معنایی خود، هم‌تا می‌سازد و در نتیجه در این سطح نمادهای مستتر و آشکار اطلاعات را کشف و شناسایی می‌کند. (بلیلی، ۱۳۹۲)

از سوی دیگر در مراحل گزینش‌گری تمرکز مخاطب بر بررسی پیام‌های دریافتی از رسانه‌ها، در محیط است. در دیدگاه پاتر، منظور از محیط، همه جهان واقعی و منابع رسانه‌های دیگر است. به عبارتی پذیرفتن یا حتی نپذیرفتن پیام از سوی مخاطب به میزان انطباق آن با منابع رسانه‌ای دیگر و جهان واقعی بستگی دارد. در مرحله دوم، مخاطب بر منظومه انسجام‌یافته نمادها در پیام متمرکز می‌شود. یعنی به پیام‌هایی می‌پردازد که با معناهای آموخته او در گذشته هماهنگ باشد. در مرحله سوم مخاطب بار دیگر به اولین بخش مدل پاتر، یعنی ساختارهای دانش بر می‌گردد و سعی می‌کند ساختار دانش خود را گسترش دهد. (پاتر، ۱۳۹۱: ۹۶)

مراحل سواد رسانه‌ای از نظر تامن

بر اساس نظر «تامن^۱» سواد رسانه‌ای یک واژه کلی است که سه مرحله پیوستاری را، شامل می‌شود که منجر به توانمندسازی سواد رسانه‌ای می‌گردد. (Thoman, 1995: 2)

• مرحله اول: اهمیت برنامه‌ریزی شخصی، در نحوه استفاده از رسانه‌ها (رژیم مصرف رسانه‌ای) است. به این معنا که مخاطب توجه بیشتری به انتخاب و تماشای انواع مختلف برنامه‌ها دارد و به صورت مشخصی به استفاده از تلویزیون، ویدئو، بازی‌های

الکترونیکی، فیلم‌ها و دیگر رسانه‌ها می‌پردازد و میزان (مدت زمان) مصرف را کاهش می‌دهد.

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

• مرحله سوم: در این مرحله، مخاطب به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای، توجه می‌کند و مخاطب به پرسش‌ها و موضوع‌های عمیقی مانند، چه کسی پیام‌های رسانه‌ای را می‌سازد؟ چه هدفی با فرستادن پیام دنبال می‌شود؟ چه کسی از ارسال پیام سود؟ می‌برد و چه کسی ضرر می‌کند؟ و ... می‌پردازد. آن‌چه در این لایه اهمیت دارد، شناخت حقایق و جنبه‌هایی از پیام است، که حذف شده است. به عبارت دیگر، فهم متن از سوی مخاطب، در گرو شناسایی ابعاد جاافتاده پیام است. (kovach, B. & Rosenstiel, 2002: 35)

این بعد از سواد رسانه‌ای به اندازه‌ای اهمیت دارد که «هابز» از آن با عنوان «فهم سطح بالاتر» یاد می‌کند. از نظر هابز این جنبه از سواد رسانه‌ای، توان پیش‌بینی‌کننده قوی‌ای برای شناسایی نیازها و انتظارات مخاطبان فراهم می‌آورد. (Hobbs, Renee & Richard Frost, 2003: 341)

بر اساس نظر الیزابت تامن و همکارانش، سواد رسانه‌ای مانند فیلتری داوری‌کننده است؛ به این معنا که جهان، متراکم از پیام است، باید این پیام‌ها از لایه‌های فیلتر سواد رسانه‌ای عبور کنند تا شکل موجه و معنادار به خود بگیرد، بنابراین پیام رسانه‌های جمعی، بر اساس سواد رسانه‌ای در سه لایه عمل می‌کند:

1. Elizabeth Thoman.

رسانه‌ای، یعنی ابعاد «ادراکی»، «حسی»، «زیبایی‌شناسی» و «اخلاقی» کاملاً به هم وابسته و پیوسته هستند. (ببران، ۱۳۸۵)

- توانایی‌های ادراکی

مجموعه‌ای از شناخت ساده نشانه‌ها، تا درک پیچیده‌ترین پیام‌ها و کشف علل نحوه ارائه خاص آن‌ها توسط یک رسانه خاص را دربرمی‌گیرد. این همان بعد فکری یا عقلانی است که به ایجاد مفهومی غنی در فرایند ساختن معنا، منجر می‌شود.

- توانایی‌های حسی

بعدی است که کاملاً وابسته به احساس و عاطفه افراد است. برخی مخاطبان در زمینه دریافت تأثیرات حسی پیام‌های رسانه‌ای، بسیار قوی هستند. برخی از این احساسات دارای تأثیرات مثبت و برخی دارای تأثیرات منفی هستند. برای مثال، کودکانی که به تماشای فیلم‌های ترسناک و خشونت‌بار می‌نشینند، آن چنان مغلوب حس ترس می‌شوند که ساعت‌ها منفعل می‌مانند. برای کشف ابعاد حسی پیام‌ها به لحاظ نوع حس نهفته در آن پیام و پیچیدگی آن، سطوح سواد رسانه‌ای به طور نسبی قابل تغییر است.

- توانایی‌های زیبایی‌شناسی

این مقوله به میزان هنر و مهارت تولید پیام در رسانه‌های مختلف بستگی دارد، و به توانایی درک و شناخت مفاهیم رسانه‌ای از دیدگاه هنری اشاره می‌کند. سبک هنری منحصر به فردی، که نویسنده، تولیدکننده و کارگردان یک برنامه رادیویی یا تلویزیونی شاهد مسلم این بعد از سواد رسانه‌ای است. (ببران، ۱۳۸۵)

- توانایی‌های اخلاقی

به توانایی ادراک و دریافت ارزش‌های نهفته در پیام‌ها اشاره دارد. در سبک کمدی، ارزش‌هایی که در پیام‌ها نشان داده می‌شوند، حاکی از این است که مزاح و شوخی ابزاری مهم، در حل و فصل مشکلات است، اما ارزش‌هایی که در یک درام تصویر می‌شود، به طور معمول تلقین‌کننده این است که توسل به خشونت

• لایه اول: اهمیت برنامه‌ریزی شخصی در شیوه استفاده از رسانه‌ها؛ به این معنا که مخاطب به انتخاب و تماشای انواع گوناگون برنامه‌ها توجه بیشتری دارد، و به صورت مشخصی از تلویزیون، ویدئو، بازی‌های الکترونیکی، فیلم‌ها و دیگر رسانه‌ها استفاده می‌کند، و میزان مصرف را کاهش می‌دهد.

• لایه دوم: در این سطح، مخاطب به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه توجه دارد و به پرسش‌ها و موضوع‌های عمیقی مانند چه کسی از ارسال پیام سود می‌برد، و چه کسی ضرر می‌کند، می‌پردازد.

• لایه سوم: این لایه مهارت‌های لازم برای تماشای انتقادی رسانه‌ها را ارائه می‌دهد. مخاطب با این مهارت‌ها به تجزیه، تحلیل و پرسش درباره چارچوب ساخت پیام و جنبه‌های جاف‌تاده در آن می‌پردازد. (To- man, 1995: 2) همچنین تامن معتقد است، «با عمیق‌تر شدن لایه‌ها، سواد رسانه‌ای مخاطبان بیشتر می‌شود؛ در لایه اول مخاطب خود را ملزم می‌کند، تا در استفاده از رسانه، جیره مصرف داشته باشد؛ و در لایه دوم با توجه به ویژگی‌های پیام‌دهنده، برخی پیام‌ها که مطلوب مخاطب است، برگزیده می‌شوند و به دیگر پیام‌ها توجه نمی‌شود؛ در لایه سوم نیز پیام‌های رسانه‌ای نقد می‌شوند. (سلطانی فر، ۱۳۸۷: ۴۶ - ۴۵)

سواد رسانه‌ای در وسایل ارتباط جمعی با توجه به کارکردها و ابعاد گوناگون، نوعی بازتولید نشانه‌ای از طریق پیام‌های رسانه‌ای است، که بتواند فهم و درک مخاطب را با اهداف رسانه‌ای خود همراه کند، این رسالت از طریق برنامه‌ریزی و برنامه‌سازی‌های مختلف همراه با انتقال، اشاعه و انتشار پیام‌های معنادار و به نوعی فیلتر شده، شکل می‌گیرد. (باکینگهام، ۱۳۸۹)

ابعاد سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای فرایند چندبعدی است، که توانایی هر شخص می‌تواند در طول هر یک از آن‌ها قرار گیرد. ابعاد چهارگانه سواد

موفق‌ترین راه برای رسیدن به خواسته‌ها در این دنیای خطرناک است. با این تفصیل، به نظر می‌رسد درک و تشخیص درست مضامین اخلاقی، تنها توسط افرادی که دارای درجه بالایی از سواد رسانه‌ای هستند، میسر است. (بیران، ۱۳۸۵)

اصول سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای بر پایه اصولی استوار است که این اصول مورد التفات راهبرdsازان و سیاست‌گذاران رسانه‌های هر جامعه‌ای قرار می‌گیرد. برخی از مهم‌ترین این اصول عبارت هستند از:

۱. رسانه‌ها، ساختگی و سازه‌ای هستند: رسانه‌ها دنیایی را به نمایش می‌گذارند که اگر چه حقیقی به نظر می‌رسد، اما از یک نگاه گزینش‌شده که معمولاً مابۀ ازای خارجی ندارد، آن را در معرض دید قرار می‌دهند؛ از این رو مرز میان واقعیت و مجاز در نمایش رسانه‌ای دشوار است. (قاسمی، ۱۳۸۶)

۲. رسانه‌ها واقعیت را بازسازی می‌کنند: میان شیوه ارائه وقایع عالم، به وسیله رسانه‌ها و شیوه درک این عالم از سوی مصرف‌کنندگان رسانه، یک رابطه قطعی و معناداری وجود دارد. واسطه‌شدن رسانه‌ها برای درک واقعیت، همان چیزی است که «بودیاری» معتقد است، جامعه از رهگذر آن به مرحله نمادین و وانمودگی می‌رسد و بر آن یک نظم نوین رسانه‌ای که ساخته و پرداخته، نموده‌ای رسانه‌ای است، حاکم می‌شود. (وکانسیداین، ۱۳۷۹)

۳. مخاطبان مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند: مخاطب انتخابی را که از میان رسانه‌ها و پیام‌های مختلف به عمل می‌آورد، بر اساس انگیزه انجام می‌دهد و محتوا و پیام‌های رسانه‌ای را از طریق یک شبکه پیچیده متشکل از ماهیت و نیازهای خودش، پالایش می‌کند. در واقع مطابق فاکتورهای فردی با رسانه تعامل دارد و دریافت‌کننده منفعل پیام‌های رسانه‌ای

نیست. (بصیریان، ۱۳۸۵)

۴. محصولات رسانه‌ای اهداف تجاری دارند: هر نوع درک واقعی از محتوای رسانه‌ها را نمی‌توان از زمینه اقتصادی و ضرورت‌های مالی محرک صنعت رسانه‌ها، جدا دانست. (وکانسیداین، ۱۳۷۹)

۵. رسانه‌ها دربردارنده پیام‌های ایدئولوژیکی و ارزشی هستند: پیام‌های رسانه‌ای تا اندازه زیادی تبلیغاتی بوده و ارزش‌ها و باورهای اساسی معینی را به صورت مداوم، ساخته یا منتقل می‌کنند. روند کلی رسانه‌ها، تصریحی بودن یا تلویحی بودن پیام‌های ایدئولوژیکی است؛ مثل روح مصرف‌گرایی، نقش زنان و وطن‌پرستی بی‌چون و چرا را منتقل می‌کند. (قاسمی، ۱۳۸۶)

۶. رسانه‌ها بار سیاسی و اجتماعی دارند: رسانه‌ها بر مسائل سیاسی و تغییرات اجتماعی تأثیر زیادی دارند و در پس نقاب آزادی‌گرایی، منافع سیاسی اجتماعی دولت‌های صاحب سلطه را تأمین می‌نمایند. (وکانسیداین، ۱۳۷۹)

۷. هر رسانه شکل زیباشناختی خاصی دارد: اصل سواد رسانه‌ای ما را قادر به درک ویژگی‌ها و مشخصات منحصر به فرد هر رسانه می‌کند. به این ترتیب می‌توانیم نحوه ارتباط شکل و محتوا را جستجو و درک کرده و علاوه بر درک مفهومی پیام رسانه، نحوه گفتن و بیان رسانه را نیز دریابیم. (وکانسیداین، ۱۳۷۹: ۱۳ - ۱۰)

هشت مفهوم کلیدی سواد رسانه‌ای

۱. تمام رسانه‌ها دارای ساختار هستند.
۲. رسانه‌ها واقعیت را می‌سازند.
۳. گفتگوهای مخاطبان، در رسانه‌ها مفهوم پیدا می‌کند.
۴. رسانه‌ها مفاهیم تجاری دارند.
۵. رسانه‌ها حاوی پیام‌های ایدئولوژیکی و ارزشی هستند.
۶. رسانه‌ها حاوی مفاهیم اجتماعی و سیاسی هستند

(ساروخانی، ۱۳۸۶)

ضرورت برخورداری از سواد رسانه‌ای، در عصری که رسانه‌ها، هم به لحاظ تعدد، هم از نظر شکلی و هم از نظر محتوایی تمامی محیط زندگی فکری، فردی و اجتماعی انسان‌ها را احاطه کرده‌اند، امری اجتناب‌ناپذیر است. توانایی شناسایی انگیزه‌ها و ایدئولوژی‌های موجود در ساخت محتوا و برنامه‌های رسانه‌ای، مهارت تشخیص و تفسیر پیام‌های بصری و متون موجود در رسانه‌ها، واکنش فعال در برابر رسانه‌ها، تجزیه و تحلیل‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی در برابر اطلاعات و محتوای رسانه‌ها و ... همگی از جنبه‌های سواد رسانه‌ای هستند، که فرد را قادر می‌سازند، در جهان کنونی و در برابر حجم انبوهی از رسانه‌ها بتوانند پاسخی هوشمندانه و با تدبیر داشته باشند.

منابع

۱. باکینگهام، دیوید. (۱۳۸۹). آموزش سواد رسانه‌ای، مترجم حسین سرفراز.
۲. ببران، صدیقه. (۱۳۸۲). سواد رسانه‌ای در برخورد با خشونت رسانه‌ای، روزنامه ایران، ۲۳ مهر ماه، تهران.
۳. براون، جیمز. (۱۳۸۰). رویکردهای سواد رسانه‌ای، ترجمه پیروز ایزدی، فصلنامه رسانه.
۴. بصیریان جهرمی، حسین. (۱۳۹۲). رسانه‌های اجتماعی ابعاد و ظرفیت‌ها.
۵. بصیریان، حسین و بصیریان، رضا. (۱۳۸۵). درآمدی بر سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، فصلنامه مطالعاتی و تحقیقاتی وسایل ارتباط جمعی و رسانه، تهران، زمستان.
۶. بلبللی، الهام سادات. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین میزان استفاده از تکنولوژی‌های نوین ارتباطی و سواد رسانه‌ای، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق.
۷. پاتر، دلیو جیمز. (۱۳۹۱). نظریه سواد رسانه‌ای رهیافتی شناختی، ترجمه ناصر اسدی، محمد سلطانی فر و شهناز هاشمی، تهران: سیمای شرق.
۸. پاترجیمز. (۱۳۸۵). تعریف سواد رسانه‌ای، ترجمه لیدا کاووسی، فصلنامه رسانه.
۹. تومن، الیزابت. (۱۳۸۰). مهارت‌ها و راهبردهای آموزش رسانه‌ای، ترجمه حسن نورایی بیدخت، فصلنامه رسانه، سال دوازدهم، شماره اول.
۱۰. چنی، دیوید. (۱۳۸۷). سبک زندگی، ترجمه علیرضا چاوشی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی دبیرخانه فرهنگ عمومی، تهران.

۷. شکل و محتوا در رسانه‌ها رابطه نزدیکی با هم دارند.

۸. هر رسانه شکل زیباشناختی منحصر به فردی دارد. (سلطانی فر، ۱۳۸۶)

توانایی‌های مرتبط با سواد رسانه‌ای

توانایی استفاده از تکنولوژی روز، از جمله کامپیوتر برای پردازش و تولید اطلاعات، توانایی نتیجه‌گیری در مورد روابط علی و معلولی، میان گزارش‌های رسانه‌ها و واکنش عمومی، توانایی تشخیص تأثیر تحریف، کلیشه‌سازی، تبلیغات و خشونت در رسانه‌های دیداری، توانایی تشخیص تفسیر و به وجود آمدن تصویرهای بصری، توانایی مصرف انتقادی و نه منفعلانه از رسانه‌ها، توانایی اتخاذ رژیم مصرف رسانه‌ای، توانایی تجزیه و تحلیل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی رسانه‌ها. (کانسیداین، ۱۳۷۹: ۴ و شکرخواه، ۱۳۸۵: ۲۹ - ۳۰)

نتیجه‌گیری

رسانه‌های جمعی آن طور که می‌خواهند از مسائل زندگی و دنیا، پیام‌هایی را برای مخاطبان خود تولید می‌کنند، بر اساس این پیام‌ها و تولیدات مخاطبان دنیای خود را می‌سازند. در واقع مخاطب با توجه به پیام‌هایی که رسانه جمعی تولید می‌کند، برنامه‌های خود را انتخاب می‌کنند، و بر اساس این امر رسانه‌های جمعی به پالایش مخاطب خود می‌پردازند. همچنین این تولیدات و پیام‌ها دربردارنده بینش و نگرشی است که بر ساختار رسانه حاکم است، و این نگرش و چشم‌انداز از طریق پیام‌ها و برنامه‌های خاص به مخاطب آموزش می‌دهد، و به نوعی این فرایند با کارکرد اقناع و ترغیب رسانه‌های جمعی همراه است. با توجه به چنین اصولی می‌توان پیوند تنگاتنگی بین ساختار رسانه جمعی و حاکمیت برقرار کرد؛ که رهبران و کارگزاران رسانه‌ای از این بینش حاکم برای تولیدات سواد رسانه‌ای استفاده می‌کنند، این بینش و نگرش شکل زیبا شناختی معناداری را به مخاطبان القا می‌کند، که بر ساختار رسانه حاکم است.

- munities. (2007). A European approach to media literacy in the digital environment, Brussels, annex B framework media literacy study.
29. Hobbs Frost, R. (2003). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (1), 12 - 21.
 30. Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 25 (2), 20 - 32.
 31. Korach K. & Rosenstied, D. (2002). *Theory And Research in Mass Communication*, Lawrence Erlbaum Association, Second Edition.
 32. Potter, w, james. (2004). argument for the need for a cognitive theory of media literacy, *American behavioral scientist*, 48, 266.
 33. Toman, D. (1995). *The More We Know, the More We See: The Role of Visuality in Media Literacy*, *American Behavior Scientist*, October, 48 (2), 238 - 247.
 ۱۱. خانیکی، هادی؛ شاه حسینی، وحیده؛ نوری زاد، فاطمه. (۱۳۹۵). تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای در نظام آموزش و پرورش، فصلنامه رسانه، سال بیست و هفتم، شماره ۱، پیاپی ۱۰۲.
 ۱۲. رضایی، مسعود. (۱۳۸۰). بررسی و تحلیل سطوح مختلف سواد رسانه‌ای، تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، پژوهش‌نامه سواد رسانه‌ای، شماره ۲۲.
 ۱۳. ساروخانی، باقر و شراره مهدی زاده. (۱۳۸۱). تلویزیون و نوگرایی، پژوهشنامه علوم اجتماعی، شماره ۳۵، دانشگاه شهید بهشتی.
 ۱۴. ساروخانی، باقر. (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی ارتباطات، انتشارات اطلاعات، تهران.
 ۱۵. سلطانی فر، محمد. (۱۳۸۶). سواد رسانه‌ای، دومین همایش خبرنگاران، سایت خبری وزارت نیرو، تهران.
 ۱۶. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۵). سواد رسانه‌ای یک مقاله عقیده‌ای، فصلنامه رسانه، تهران.
 ۱۷. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۰). نیازمخاطبان به سواد رسانه‌ای، فصلنامه سنجش و پژوهش، تابستان.
 ۱۸. صالحی امیری، سید رضا و رجبی، سید مسعود. (۱۳۸۷). ضرورت سواد رسانه‌ای، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، تهران.
 ۱۹. صفایی، علی. (۱۳۹۴). رابطه سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با انتخاب محتوای شبکه‌های اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق.
 ۲۰. قاسمی، طهمورث. (۱۳۸۶). سواد رسانه‌ای رویکردی جدید به نظارت، فصلنامه رسانه.
 ۲۱. نصیری، بهاره. (۱۳۸۴). مخاطبان و سواد رسانه‌ای، روزنامه ایران، شماره ۳۷۰۷.
 ۲۲. نصیری، بهاره و شهاب، فوزیه. (۱۳۹۰). بررسی نقش رسانه ملی در ارتقای سواد رسانه‌ای مخاطبان، مرکز تحقیقات صدا و سیما، جمهوری اسلامی ایران.
 ۲۳. نصیری، بهاره. (۱۳۸۳). بررسی نظرات متخصصان علم ارتباطات پیرامون سواد رسانه‌ای، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
 ۲۴. یزدیان، امیر. (۱۳۹۰). سواد رسانه‌ای انتقادی: بررسی موردی سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان کارشناسی ارشد تحقیق در ارتباطات دانشکده صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده صدا و سیما.
 25. potter, james (2005), *Media Literacy*, Sage publication
 26. Hobbs, Renee & Richard Frost (2003), "Measuring the Acquisition of Media literacy Skills"
 27. potter, Kyrest (1998), *Media Literacy* LAP LAMBERT Publishing
 28. Commission of the European com-

نقش سواد رسانه‌ای در ارتقای امنیت عمومی شبکه‌های اجتماعی

■ عباس خسروانی

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه آزاد اسلامی
abbas362@gmail.com

چکیده

امنیت عمومی، فرایند یا کالایی حیاتی و پرازش برای زندگی شهروندان محسوب می‌شود. امنیت، یکی از دغدغه‌های اصلی انسان‌ها از ابتدای بشریت بوده است. با توجه به توسعه اینترنت و شکل‌گیری فضای مجازی و راه‌اندازی شبکه‌های اجتماعی متعدد در فضای سایبر و استفاده طیف وسیعی از مردم جامعه از فناوری‌های نوین مبتنی بر نت، شناخت آسیب‌ها و تهدیدات این شبکه‌ها و افزایش امنیت حضور کاربران در آن، یک ضرورت محسوب می‌شود؛ زیرا در این فضا ترس و بیم از هجمه‌های اخلاقی و نداشتن امنیت روانی و فرهنگی، ناشی از هجوم اطلاعات بی‌پایه و اساس و مغایر فرهنگ ایرانی اسلامی و همچنین انواع کلاهبرداری‌های مالی و خسارت‌های اقتصادی کاملاً احساس می‌شود. قابل پیش‌بینی است، که انتشار هرگونه اطلاعات کذب با محتوای غیر اخلاقی یا ضد فرهنگی کیان و اساس اعتقادی و فرهنگی جامعه را با تهدید روبرو کرده است، و سلامت و امنیت جامعه را به خطر می‌اندازد. این موضوع درباره فعالیت‌های اقتصادی و مالی هم صادق است. لذا همان گونه که جامعه در فضای واقعی نیازمند امنیت است، در فضای مجازی هم نیازمند امنیت است. به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای افزایش امنیت در شبکه‌های اجتماعی، افزایش و ارتقای سطح سواد رسانه‌ای کاربران است.

واژگان کلیدی

شبکه اجتماعی، سواد رسانه‌ای، امنیت عمومی.

مقدمه

هم‌اکنون انقلاب اطلاعات و ارتباطات، مرزهای ملی را درنوردیده و تحولات شگرفی را در عرصه جهانی شدن خلق کرده است. از این رو حجم بالای اطلاعات و دانش‌های تازه، به راحتی از طریق شبکه‌های اطلاعاتی در دسترس همگان قرار می‌گیرد. موضوعی که دارای اهمیت است، نحوه برخورد و استفاده ما از پیشرفت‌های پرشتاب و خیره‌کننده تکنولوژی اطلاعات و

ارتباطات در شئون مختلف زندگی است. داشتن اطلاعات و آگاهی‌های لازم در زمینه بهره‌مندی از پیام‌های رسانه‌ای می‌تواند استفاده ما را از رسانه‌ها، مؤثرتر، پویاتر و لذت‌بخش‌تر نماید، تا به راحتی تحت تأثیر ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های خاص رسانه‌ای قرار نگیریم. ظهور فناوری‌های نوین ارتباطی سبب گردیده است، انسان‌ها علاوه بر حضور در شبکه‌های اجتماعی واقعی، پاره‌ای از تعاملات خود را در فضای مجازی به

ویژه شبکه‌های اجتماعی مجازی انجام دهند. امروزه، شبکه‌های اجتماعی قوی‌ترین ابزارها برای طرح و رواج اندیشه‌ها و کارآمدترین وسایل برای نفوذ فرهنگ‌ها و نگرش‌ها به قلب جوامع هستند. از این روی، نامشان سرفصل بسیاری از مباحث اجتماعی قرار گرفته است. جامعه امروز در حال تجربه نوع تازه‌ای از شبکه‌ای شدن و شبکه‌ای بودن است. در چنین شرایطی، قطعاً وابسته شدن افراد به استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، منجر به محوریت یافتن دستاوردهای وب شده است و به ارتقای جایگاه مصرف اینترنت و شبکه‌های اجتماعی اینترنتی در سبد مصرفی افراد، انجامیده است. اینترنت از همان روزهای اولیه شکل‌گیری، ابزاری برای برقراری ارتباطات بین فردی و بین گروهی بوده است؛ اما طی یک دهه گذشته شاهد رشد شکل جدیدی از تعاملات مجازی در قالب سایت‌هایی بوده‌ایم که «شبکه اجتماعی مجازی» نام گرفته‌اند. این سایت‌ها با فراهم آوردن امکاناتی چون قابلیت ساخت پروفایل شخصی، توانایی ارسال پیام خصوصی و کامنت، اضافه کردن افراد به لیست دوستان و ... توانسته‌اند، شرایط ارتباط ارزان و سریع را برای میلیون‌ها نفر در سر تا سر جهان به وجود آورند. با توجه به این امکانات نوین «به نظر می‌رسد شبکه‌های اجتماعی مجازی در حال تغییر ماهیت روابط اجتماعی هستند.» (بوید و الیسون، ۲۰۰۷)

امروزه با گسترش رسانه‌های ارتباط جمعی، هم در بعد کمی و هم در بعد کیفی، انسان‌ها هر روزه با انبوهی از اخبار و اطلاعات مواجه هستند که به رفتار و کنش‌های آن‌ها جهت می‌دهد و زندگی آن‌ها را هم در حوزه خصوصی و هم در حوزه عمومی تحت تأثیر خود قرار داده است. این وضعیت ضمن خلق فرصت‌های بسیار، عوارض و تبعات متعددی را برای مخاطبان رسانه‌های جمعی به خصوص شبکه‌های اجتماعی به وجود آورده و هزینه‌های سنگینی را به لحاظ مادی و معنوی به آن‌ها تحمیل کرده است. اتلاف وقت

و انرژی، نداشتن زمان لازم برای تفکر در اخبار و پیام‌های دریافتی، غرق شدن در موج‌های ایجاد شده در فضای مجازی، تأثیرپذیری از فرهنگ بیگانه و بیگانه شدن با فرهنگ بومی و اصیل از جمله این عوارض و تبعات است. از سوی دیگر اطلاعات‌زدگی، بحران معنایی و انبوه پیام‌های بی‌مصرف از یکسو و خشونت، سکس، هرزه‌نگاری، صحنه‌های مستهجن، تحریک به نفرت و دشمنی و تبعیض، بخشی از تهدیداتی است که از این رهگذر حقوق مخاطبان به خصوص کودکان و نوجوانان را تضییع کرده است. این شبکه‌های اجتماعی در کنار فواید و دستاوردهای خوبی که در پی داشته‌اند، آسیب‌هایی را نیز به وجود آورده‌اند که در نهایت به سلب امنیت عمومی کاربران شبکه‌های اجتماعی شده‌اند.

یکی از راهکارهای پیشنهادی برای افزایش امنیت عمومی کاربران شبکه‌های اجتماعی، تقویت سواد رسانه‌ای آنان است. امروز بحث سواد رسانه‌ای مبحثی جهانی است و تنها به کشور ما تعلق ندارد، زیرا شبکه رسانه‌ای جهانی روز به روز گسترده‌تر و پیچیده‌تر می‌شود و عملکرد آن نیز به همان ترتیب پیچیدگی بیشتری پیدا می‌کند. در نتیجه احتمال فریب مخاطب و بستن راه فهم و درک درست او از پیام، بیش از پیش مطرح می‌شود. به خصوص این که امروزه اشکال جدید و متنوعی از ارتباطات وجود دارد که پیچیدگی‌های آن‌ها، فهم و درک مخاطب را دشوار کرده است.

اهمیت موضوع

شبکه‌های اجتماعی مجازی پدیده‌ای متعلق به دهه اخیر و از نگاه تحقیق نقطه عطف و ممیزه دو قرن حاضر و گذشته است و ضرورت بررسی آن نو و تأثیر شگرفی است که این شبکه‌ها در زندگی اجتماعی بشر و تحولات سیاسی و اجتماعی حاصله از طریق بسیج عمومی و مشارکت سیاسی داشته است، که تا کنون از این زاویه به آن پرداخته نشده است و نمونه بارز آن را به گفته صاحب‌نظران تغییر در میزان مشارکت و

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۳۵

حتی تغییر در نتیجه انتخابات با استفاده گسترده برخی جریانات از شبکه‌های مجازی عنوان نمود. مدت‌ها است اندیشمندان حوزه ارتباطات با مشاهده آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی و به طور کلی فضای مجازی به دنبال ارائه راه‌حل‌هایی، جهت کنترل این آسیب‌ها بوده‌اند؛ زیرا تجربه ثابت کرده است که مقابله فیزیکی با فضای مجازی و ارتباطات نوین نه تنها دستاوردی در پی نخواهد داشت، بلکه گاه به شکست‌های جبران‌ناپذیری انجامیده است. حتی وضع قوانین صرفاً محدودکننده، به دلیل دشواری در ضمانت اجرا موفقیت‌چندانی در پیش رو نداشته و ندارد. رشته آموزش سواد رسانه‌ای در چهل سال اخیر در دنیا پدید آمده و اهمیت آموزش و مفهوم گسترده سواد در این سال‌ها گسترش یافته است و کانادا به عنوان اولین کشوری است که آموزش سواد رسانه‌ای به صورت رسمی از سوی نظام آموزش و پرورش آن کشور پذیرفته شده است. در حال حاضر سواد رسانه‌ای، به عنوان یک ماده درسی در نظام آموزشی بسیاری از کشورها از جمله بریتانیا، استرالیا، آفریقای جنوبی، کانادا، آمریکا و ژاپن تدریس می‌شود و هم زمان در کشورهای نیوزلند، ایتالیا، یونان، اتریش، سوئد، دانمارک و سوئیس در حال توسعه است. (کرس، ۲۰۰۳: ۷۹)

آن‌چه که در مورد فراگیری سواد رسانه‌ای اهمیت دارد آن است که بدانیم سواد رسانه‌ای صرفاً «منع» شهروندان از پیام‌های ناخواسته رسانه‌ای نیست. اگر چه برخی گروه‌ها سعی در ترغیب خانواده‌ها به خاموش کردن تلویزیون خود دارند، ولی حقیقت این است که رسانه چنان با فرهنگ محیط اجتماعی افراد عجین شده که حتی اگر شما تلویزیون را خاموش کنید نمی‌توانید از فرهنگ رسانه‌ای امروز فرار کنید. زیرا پیام‌ها مثل اکسیژنی که تنفس می‌کنیم ما را احاطه کرده است و دیگر رسانه‌ها صرفاً بر فرهنگ ما تأثیر نمی‌گذارند، بلکه خود فرهنگ ما هستند. (باکینگهام، ۲۰۰۳: ۱۸)

از سوی دیگر رشد استفاده از شبکه‌های

اجتماعی در بین جوانان و دانشجویان به عنوان قشر جوان و تحصیلکرده کشور، که مدیریت آینده کشور را در دست خواهند گرفت و سرنوشت آن را رقم می‌زنند، ضروری می‌سازد که در این عصر از سطح سواد رسانه‌ای قابل قبولی برخوردار باشند، لذا لازم است دانشجویان با تفکر انتقادی عمیق‌تر و نقادانه‌ای با پیام‌های حاصل از فعالیت رسانه‌ها برخورد داشته باشند که بهترین راه آگاه‌سازی دانشجویان و بالا بردن سطح سواد رسانه‌ای آنان است.

از لحاظ نظری، افراد با سواد رسانه‌ای، در برابر اطلاعات رسانه‌ای، آسیب‌پذیری کمتری دارند. زیرا پیام‌هایی را که به منظور تأثیرگذاری بر آن‌ها طراحی و ارسال می‌شود -در سطوح مختلف- مورد شناسایی قرار می‌دهند. با آگاهی یافتن نسبت به چگونگی ایجاد اطلاعات توسط رسانه‌ها و به خصوص اینترنت، حتی کودکان نیز قادر خواهند بود، در دنیایشان خودمختاری بیشتری داشته باشند. به علاوه معلمان و استادانی که مهارت‌های سواد رسانه‌ای را کسب می‌کنند، می‌توانند به اشاعه‌دهندگان اطلاعاتی تأثیرگذارتری تبدیل شوند و فاصله میان برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های اجتماعی را از میان بردارند و در نهایت به مصرف‌کنندگان و مخاطبان منتقد و تیزبین‌تری نیز تبدیل شوند.

سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از رویکردها است، که مخاطبان به طور فعالانه برای مواجهه گزینشی با رسانه‌ها و تحلیل و ارزیابی نقادانه محتوای رسانه‌ای برمی‌گیرند تا معنای پیام‌هایی را که با آن‌ها مواجه می‌شوند، تفسیر کنند. سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از چشم‌اندازها است که ما به طور فعالانه، برای قرار گرفتن در معرض رسانه از آن‌ها بهره‌برداری می‌کنیم تا معنای پیام‌هایی را که با آن‌ها مواجه می‌شویم، تفسیر کنیم. (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۷) سواد رسانه‌ای به نوعی درک کردن و شناخت نسبت به کارکردها و کاربردهای رسانه جمعی است.

مهارت سواد رسانه‌ای نوعی توانایی دسترسی، استفاده، تحلیل و ارتباط با تولیدات مختلف رسانه‌های جمعی است.

سه جنبه سواد رسانه‌ای عبارت هستند از:

(الف) ارتقای آگاهی نسبت به رژیم مصرف رسانه‌ای یا به عبارت بهتر تعیین میزان و نحوه مصرف غذای رسانه‌ای از منابع رسانه‌ای گوناگون، که در یک کلام همان محتوای رسانه‌ها است.

(ب) آموزش مهارت‌های مطالعه یا تماشای انتقادی.

(ج) تجزیه و تحلیل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی رسانه‌ها که در نگاه اول قابل مشاهده نیست. (شکرخواه، ۱۳۸۸)

با مروری بر تعاریف و نظریه‌های صاحب‌نظران سواد رسانه‌ای و همچنین بررسی سیاست‌ها و تعاریف ارائه شده توسط نهادهای حوزه سواد رسانه‌ای متوجه می‌شویم که در نظرهای غالب اندیشمندان و سازمان‌ها سواد رسانه‌ای شامل چهار مؤلفه «دسترسی»، «استفاده»، «فهم انتقادی» و «تولید پیام‌های رسانه‌ای» می‌شود. (باهنر و چابکی، ۱۳۹۳: ۱۵)

سواد رسانه‌ای یک نوع درک متکی بر مهارت است که می‌توان بر اساس آن انواع رسانه‌ها را از یکدیگر تمییز داد و انواع تولیدات رسانه‌ای را از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد. هدف اصلی سواد رسانه‌ای می‌تواند این باشد که بر اساس آن بتوان محصول نهایی یک رسانه را از این جنبه شناخت که آیا بین محتوای یک رسانه به مثابه یک محصول نهایی با عدالت اجتماعی رابطه‌ای وجود دارد یا خیر. به عبارت دیگر سواد رسانه‌ای، آمیزه‌ای از تکنیک‌های بهرهوری مؤثر از رسانه‌ها و کسب بینش و درک برای تشخیص رسانه‌ها از یکدیگر است. سواد رسانه‌ای می‌تواند مانع قطع ارتباط با رسانه شود و تبدیل رابطه یک‌سویه و انفعالی به یک رابطه فعال‌تر را توصیه می‌کند. آیا آگاهی و اطلاعاتی که از رسانه‌ها به دست می‌آوریم، به سلاح اجتماع هست یا خیر، یا این که صرفاً در خدمت یک طبقه است. (شکرخواه،

۱۳۸۵: ۲۷)

عده‌ای معتقد هستند سواد رسانه‌ای توانایی بررسی و تجزیه و تحلیل پیام‌هایی است که شخص روزانه در معرض آن‌ها قرار می‌گیرد و لازم است توانایی و مهارت تفکر نقادانه بر محتوای تمام رسانه‌ها را داشته باشد. سواد رسانه‌ای سؤالاتی در مورد یک برنامه و این که چه نکاتی مهم در آن وجود دارد را، مطرح می‌کند و به ما می‌گوید چه عواملی در تولید یک برنامه مانند انگیزه‌ها، سرمایه‌ها، ارزش‌ها و مالکیت آن می‌تواند دخالت کند و اثبات این نکته که آگاهی از این عوامل چگونه می‌تواند، نوع و کیفیت محتوای یک برنامه را تحت تأثیر قرار دهد. (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۹)

«استو مارین بارون» مدیر بخش چند رسانه‌ای و عضو هیئت مدیره آموزش‌شده زبان انگلیسی کانادا، سواد رسانه‌ای را جزو مؤلفه‌های باسوادی می‌پندارد و می‌نویسد امروزه افراد باسواد باید بتوانند:

۱. توانایی رمزگشایی، درک، ارزیابی و کار با اشکال مختلف رسانه را داشته باشند.
۲. بتوانند متن، صدا و تصویر را بیافرینند یا ترکیبی از این عناصر را داشته باشند. (قاسمی، ۱۳۸۵: ۸۷)

«سواد» برخلاف تعریف ساده آن، تنها به معنای توانایی خواندن و نوشتن نیست، بلکه مفهومی فراتر و هدف‌هایی والاتر از آن دارد. مهارتی اساسی برای توانمندسازی انسان در رشد عقل، منطق، تفکر نظام‌مند و پژوهش. در واقع سواد پیش نیاز اصلی برای رشد فکری و توانایی انجام پژوهش است. بدون داشتن سواد، نمی‌توان به منابع دانش بشری دست یافت و از آن‌ها برای تولید دانش نو بهره گرفت. (Potter, 2004: 28)

سواد رسانه‌ای مبحث جذابی در حوزه ارتباطات است، که می‌کوشد خواندن سطرهای نانوشته رسانه‌های نوشتاری، تماشای پلان‌های به نمایش در نیامده یا شنیدن صداها را به مخاطبین نشده از رسانه‌های الکترونیک را به مخاطبین بیاموزد. سواد رسانه‌ای قدرت درک نحوه کار

در واقع می‌توان گفت امنیت پدیده‌ای ادراکی و احساسی است، یعنی برای تحقق آن باید این اطمینان در ذهن توده مردم، دولتمردان و زمامداران و تصمیم‌گیرندگان به وجود آید، که ایمنی لازم برای ادامه زندگی بدون دغدغه وجود دارد. (خوشفر، ۱۳۸۷: ۹۶)

امنیت افراد انسانی، دارای مقوله‌های متعدد و جلوه‌های مختلفی است. «امنیت عمومی» یکی از مهم‌ترین مقوله‌های مربوط به امنیت محسوب می‌شود. اهمیت مقوله «امنیت عمومی» به اندازه‌ای زیاد است که این امر به عنوان یکی از اهداف مشروع، جهت محدود کردن اعمال برخی از حقوق و آزادی‌ها در نظام بین‌المللی حقوق بشر مورد شناسایی قرار گرفته است. اصطلاح «امنیت عمومی» در اسناد حقوق بشری، غالباً در کنار اصطلاحاتی چون «امنیت ملی»، «امنیت شخصی»، «نظم عمومی»، «اخلاق عمومی»، «سلامت (بهداشت) عمومی»، و ... مشاهده می‌شود.

احساس امنیت، فرایندی روانی-اجتماعی است که صرفاً بر افراد تحمیل نمی‌شود بلکه اکثر افراد جامعه بر اساس نیازها، علایق، خواسته‌ها و توانمندی‌های شخصیتی و روانی خود در ایجاد و از بین بردن آن، نقش اساسی دارند.

به طور کلی می‌توان گفت امنیت عمومی، به مفهوم استقرار ساختاری در یک جامعه است که در آن حداقل عناصری چون عدالت اجتماعی، تأمین و رفاه اجتماعی، اشتغال، عدم استبداد، آزادی و حاکمیت مردم و مشارکت کامل آن‌ها، توزیع دانایی و اطلاعات در جامعه، عدم اختلال اجتماعی، استفاده از نیروی فرهیختگان و دانایان، سازگاری اجتماعی و ... وجود داشته باشند. (نونژاد، ۱۳۷۷)

می‌توان مفهوم امنیت را به مصونیت از تعرض و تصرف اجباری بدون رضایت و در مورد افراد، به نبود هراس و بیم نسبت به حقوق و آزادی‌های مشروع و به مخاطره نیفتادن این حقوق و آزادی‌ها و مصون بودن از تهدید و خطر مرگ، بیماری، فقر و حوادث غیرمترقبه

رسانه‌ها و معنی‌سازی در آن‌ها است، این که چگونه سازماندهی می‌شوند و چگونه از آن‌ها استفاده می‌شود.

سواد رسانه‌ای به نوعی درک کردن و شناخت نسبت به کارکردها و کاربردهای رسانه جمعی است. مهارت سواد رسانه‌ای نوعی توانایی دسترسی، استفاده، تحلیل و ارتباط با تولیدات مختلف رسانه‌های جمعی است.

هدف اصلی سواد رسانه‌ای می‌تواند این باشد که بر اساس آن بتوان دید آیا بین محتوای یک رسانه - به مثابه محصول نهایی - با عدالت اجتماعی رابطه‌ای وجود دارد یا خیر. به عبارت بهتر، خواننده یا بیننده یا شنونده یک مضمون رسانه‌ای، بهتر است رابطه و نسبت محتوای یک رسانه با عدالت را در نظر گرفته و نزدیکی یا دوری محتوای یک رسانه از عدالت را مورد توجه قرار دهد، تا همیشه در ارتباط با رسانه به جای تسلیم بودن یا تسلیم شدن به رابطه یک‌سویه و انفعالی، رابطه‌ای فعال‌تر و تعاملی‌تر داشته باشد. (شکرخواه، ۱۳۸۵)

سواد رسانه‌ای علاوه بر توانایی خواندن و نوشتن، توانایی تحلیل پیام و قدرت تولید و انتقال پیام است که انسان را در برابر اثرات رسانه‌ها مقاوم می‌سازد و از طرف دیگر می‌کوشد تا با خواندن سطرهای نانوشتی در رسانه‌ها به اثرات متفاوتی که رسانه می‌تواند بر جای گذارد، آگاهی پیدا کند.

امنیت عمومی

فرهنگ لغت «لاروس»، امنیت را چنین تعریف می‌کند: «امنیت، اعتماد، آرامش روحی و روانی است. تفکری که بر اساس آن، خطر، ترس، وحشت و خسران بی‌معنا می‌شود. فقدان مخاطرات». فرهنگ لغت «معین» نیز امنیت را چنین تعریف کرده: «ایمن شدن، در امان بودن، نداشتن بیم و بی‌بیمی».

از سوی دیگر در فرهنگ لغات و اصطلاحات سیاسی، امنیت، «بی‌خطر کردن، تأمین کردن، امن کردن، در امان نگهداشتن، باطمینان کردن» تعریف شده است. (نوروزی، ۱۳۷۴)

و در کل هر عاملی که آرامش انسان را از بین ببرد، تعریف نمود یا به نقل از افشار، احساس امنیت اجتماعی را فقدان هراس از تهدید شدن یا به مخاطره افتادن ویژگی‌های اساسی و ارزش‌های انسانی و نبود ترس از تهدید حقوق و آزادی‌های مشروع دانست.

بدیهی است که عوامل بیرونی در به وجود آمدن این ادراک و احساس به طور مستقیم نقش دارند. امنیت عمومی، وضعیتی از تفوق نظم، قانون و رعایت عدالت در یک جامعه است که شهروندان در سایه آن، از تهدید و خطر در امان بوده و برای حفظ و پاسداری از حقوق خود و برطرف کردن زمینه‌ها و عوامل تعرض احتمالی اطمینان خاطر دارند. (سلمان خاکسار، ۱۳۸۹: ۴۰۵)

مقوله امنیت عمومی مفهومی نسبی است. این مفهوم از یک سو به تعاریفی بستگی پیدا می‌کند که در مورد عوامل مخل امنیت عمومی ارائه می‌شوند و از سوی دیگر به احساس کلی مردمی برمی‌گردد که با مقوله مزبور درگیر هستند. در ضمن یادآوری این نکته نیز ضروری است که بعد درونی و بیرونی امنیت ملی، جدا از یکدیگر و در عین حال مرتبط با یکدیگر قلمداد می‌شوند. به دیگر بیان «امنیت عمومی یکی از بارزترین وجوه بالندگی یک اجتماع و بستر ساز رشد و توسعه و ثبات جامعه است.»

به طور کلی می‌توان گفت امنیت عمومی به مفهوم استقرار ساختاری در یک جامعه است، که در آن حداقل عناصری چون عدالت اجتماعی، تأمین رفاه اجتماعی، اشتغال، عدم استبداد، آزادی و حاکمیت مردم و مشارکت کامل آن‌ها، توزیع دانایی و اطلاعات در جامعه، عدم اختلال اجتماعی، استفاده از نیروی فرهیختگان و دانایان، سازگاری اجتماعی و ... وجود داشته باشند. (نونژاد، ۱۳۷۷)

شبکه اجتماعی

مفهوم شبکه اجتماعی نخستین بار در سال ۱۹۴۰ در انسان‌شناسی توسط براون معرفی شد. سپس در اواسط دهه ۱۹۵۰ این مفهوم توسط بات و بارنز مورد استفاده قرار گرفت.

یک شبکه اجتماعی، یک ساختار متمرکز اجتماعی است که از گره‌هایی، اغلب به عنوان فرد یا سازمان، تشکیل شده است. این گره‌ها، توسط یک یا چند نوع خاص از وابستگی بهم متصل می‌شوند. مثال‌هایی از وابستگی‌ها شامل؛ اشتراکات، علایق، ایده‌ها، دوستی، خویشاوندی، لینک‌های وب، مسافرت قیمت‌ها، الهامات، ایده‌ها و تبادلات مالی، تجاری، سرایت بیماری‌ها (اپیدمیولوژی) یا مسیرهای هواپیمایی است. ساختارهای حاصل از شبکه‌های اجتماعی، اغلب بسیار پیچیده هستند. (چلبی، ۱۳۷۳: ۱۰)

شبکه‌های اجتماعی، هنگامی به وجود می‌آیند که ساختاری از گره‌های مرتبط به هم شکل می‌گیرند. هر گره، یک فرد یا یک گروه یا یک سازمان است. شبکه اجتماعی، به معنای نمایش و مطالعه ارتباط بین این گره‌ها و جریان دانش و اطلاعات بین آن‌ها است. اما چیزی که باعث شده است امروز، شبکه‌های اجتماعی بیشتر از همیشه مورد توجه قرار بگیرند، به وجود آمدن ابزارهای دیجیتال و کمک آن‌ها به توسعه شبکه‌های اجتماعی بوده است. شبکه‌های اجتماعی مجازی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها افراد فرصت پیدا می‌کنند تا خود را معرفی کرده، ویژگی‌های شخصیتی خود را بروز داده و با سایرین ارتباط برقرار کنند و در این محیط‌ها این ارتباطات را حفظ نمایند. این فضاها به طور بالقوه چه در سطح روابط فردی، چه در سطح روابط اجتماعی توانایی ایجاد تغییرات اساسی در زمینه زندگی اجتماعی و سیاسی هر فرد را دارا هستند. در اغلب موارد مهم‌ترین تأثیر این گونه شبکه‌ها را حفظ و ارتقای روابط گذشته می‌دانند این در حالی است که نباید از نقش این اجتماعات در شکل‌گیری روابط جدید بین فردی و تأثیرات آن غافل شد.

چارچوب نظری

تفکر انتقادی

در این مقاله از تئوری تفکر انتقادی، به عنوان چارچوب نظری استفاده شده است. این تئوری از یک سو بر افزایش دانش انتقادی کاربران

ارزشیابی نتایج از راه واریسی منطقی و منظم مسائل، شواهد، و راه‌حل‌ها تعریف کرده است. «اسلاوین» (۲۰۰۶) نیز تفکر انتقادی را به صورت، توانایی گرفتن تصمیمات منطقی درباره آن‌چه باید انجام دهیم و آن‌چه باید باور کنیم، تعریف کرده است.

تعریف کامل‌تر از تفکر انتقادی را «مُروُد» (۲۰۰۲) به دست داده است: تفکر انتقادی یعنی داوری درباره صحت، اعتبار، ارزش اطلاعات و استدلال‌های ارائه شده است. (سیف، ۱۳۹۱)

تفکر انتقادی یعنی قدرت تنظیم کلیات (توانایی ایجاد یک چارچوب تحلیلی) پذیرفتن احتمالات نوین (پرهیز از پیش‌داوری‌ها) و توقف داوری (تردید سالم، پرهیز از تعجیل در قضاوت). (مایرز، ۱۳۷۴: ۳۸)

نتیجه‌گیری

اهمیت سواد رسانه‌ای در دنیای امروز کمتر از سواد خواندن و نوشتن نیست. به همان اندازه که سواد خواندن و نوشتن از ضروریات زندگی اجتماعی افراد به حساب می‌آید، سواد رسانه‌ای نیز در عصر پرتلاطم اطلاعات که هر روز خود را در مواجهه با رسانه‌های گوناگون شنیداری، دیداری و نوشتاری می‌یابیم از اهمیت دو چندان برخوردار است. چرا که بدون این سواد نمی‌توان گزینش‌های صحیح از پیام‌های رسانه‌ای داشت و خود را در برابر پیام‌های رسانه‌ها بیمه کرد و این خود زمینه‌سازی برای آموزش این نوع سواد را در کنار سواد خواندن و نوشتن در نظام آموزشی کشور ایجاد می‌کند. طبق نظریه تفکر انتقادی، در جامعه امروز با توجه به گسترش شبکه‌های اجتماعی و استفاده فراوان آحاد جامعه از این شبکه‌ها لازم است، تا امنیت عمومی در این فضاها حکم‌فرما شود. این شبکه‌ها مانند فضای واقعی نیازمند امنیت هستند، تا کاربران بتوانند از مزایای آن بهره‌مند و از آسیب‌های احتمالی آن در امان بمانند. این مقاله نشان داد سواد رسانه‌ای به عنوان یک راهکار ارائه شده از سوی عالمان و متخصصان این حوزه می‌تواند نقش مؤثری در ایجاد امنیت

شبکه‌های اجتماعی تأکید دارد و از سوی دیگر بر افزایش سطح امنیت عمومی کاربران در فضای مجازی تأکید می‌کند. زندگی در جامعه پیچیده امروزی نیازمند افرادی است که قادر هستند با تکیه بر تفکر و اندیشه خود بر مسائل پیرامون خویش فائق آیند و در چارچوب و چشم‌انداز روشنی، اطلاعات لازم را در مورد زندگی خویش جمع‌آوری و ترکیب کنند و با یک داوری خوب، آن‌ها را ارزیابی نمایند و از کارهای ناممکن بپرهیزند. در حقیقت، افراد برای مواجهه با مسائل زندگی و اتخاذ تصمیم‌های اساسی نیازمند مهارت‌ها و صلاحیت‌های تفکر انتقادی هستند. برای این که فرد بتواند تصمیم مهمی در زندگی بگیرد، می‌بایست قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی و قضاوت نسبت به شرایط زندگی خود را داشته باشد. داشتن توانایی و مهارت تفکر انتقادی به اشخاص اجازه می‌دهد تا بتوانند در زندگی، اطلاعات پیرامون خود را پردازش نمایند، به طور عینی به استدلال و استخراج نتایج از انواع متنوع اطلاعات پرداخته و به طور مؤثر، عینی و ملموس به ارزیابی مشکلات بپردازند و با وجود اطلاعات ناقص، تصمیم‌گیری معقول و مستدلی اتخاذ نمایند. در واقع، خردمند هر کاری را به فرمان خرد و اندیشه می‌کند. بنابراین تفکر انتقادی، تفکر جوابگو (مسئول) و ماهرانه است که به قضاوت خوب افراد نسبت به خود، دیگران و جامعه در زمان حال منجر می‌شود.

داشتن قابلیت تفکر انتقادی در مواجهه با چالش‌های فزاینده دنیای اطلاعات نیز بسیار با اهمیت است. آهنگ سریع تغییرات در همه زمینه‌ها و افزایش مداوم منابع اطلاعات امروزه افراد را ملزم ساخته است، تا به صورت انتقادی بیندیشند.

تفکر انتقادی یا تفکر نقادانه به گونه‌های مختلفی تعریف شده است. «گن و کاواچاک» (۲۰۱۰) تعریف زیر را به دست داده‌اند: توانایی و گرایش فرد برای سنجش نتایج امور و تصمیم‌گیری درباره آن‌ها بر اساس شواهد. «وولفک» (۲۰۰۴) تفکر انتقادی را به عنوان

در شبکه‌های اجتماعی داشته باشد، به طوری که افراد برخوردار از سواد رسانه‌ای در انجام اقدامات حفاظتی جهت حفظ اسرار و اطلاعات شخصی خود در شبکه‌های اجتماعی، رعایت حریم‌های اخلاقی، کسب دانش فنی و اطلاعات به‌روز درباره فناوری‌های ارتباطی و کسب دانش حقوقی، شناخت قوانین و مقررات حاکم بر شبکه‌های اجتماعی و نهادهای نظارتی و کنترلی فعال‌تر و کوشاتر هستند. تفکر انتقادی معتقد است ما باید به جای برخورد های سلبی با این موضوع نسبت به تربیت کاربرانی فعال و آگاه که خود بتوانند در شرایط آسیب‌زا بهترین تصمیم را اتخاذ کنند و از آسیب‌های احتمالی مصون بمانند اقدام کنیم. افرادی که وارد هر شبکه اجتماعی نمی‌شوند و تا نسبت به آن شناخت کافی پیدا نکنند، از فعالیت در آن اجتناب می‌کنند و در صورت عضویت از انتشار اسرار و اطلاعات شخصی خود پرهیز می‌کنند و از پرداختن به اموراتی که حریم عفت و اخلاق را خدشه‌دار می‌کند، پرهیز می‌کنند و نسبت به اصول فنی حاکم بر این فضا آگاه هستند و باید ها و نبایدهای فعالیت در این فضا را، به خوبی می‌دانند.

راهکارها

راهکارهای ذیل جهت افزایش میزان ضریب امنیت عمومی شبکه‌های اجتماعی جهت استفاده بهینه کاربران ارائه می‌گردد:

- اهتمام شورای عالی فضای مجازی به وظایف خود و هدایت و سازماندهی سازمان‌های مسئول، در جهت ارتقای امنیت فضای مجازی و به خصوص شبکه‌های اجتماعی.
- تدوین قوانین متقن، جامع و به‌روز در حوزه مجازی و برخورداری از قانون جرائم رایانه‌ای مؤثر و آموزش این قانون به کاربران جهت آگاهی آنان از تکالیف و حقوقشان در شبکه‌های اجتماعی.
- اتخاذ روش‌های مبتنی بر پیشگیری وضعی است که اطلاعات کافی را به کاربران در جهت افزایش امنیت اطلاعات و محتوای محرمانه آنان می‌دهد.

- افزایش سواد رسانه‌ای و دانش کاربران در خصوص روش‌های استفاده مفید و بهینه از رسانه‌ها است که امروزه به عنوان یک محتوای آموزشی ضروری در دنیا مطرح است.
- افزایش توان نظارتی دستگاه‌های مسئول بر محتوای تولید شده و مبادله شده در شبکه‌های اجتماعی است که تا حد زیادی از ولنگاری در این شبکه‌ها می‌کاهد و کمک زیادی به حفظ حریم خصوصی و اخلاقی فردی، خانوادگی و اجتماعی می‌کند.
- ایمن‌سازی شبکه‌ها و فضای سایبری به لحاظ نرم‌افزاری و سخت‌افزاری به منظور خنثی‌سازی حملات سایبری است.
- حمایت از تحقیقات و پژوهش در حوزه فضای مجازی.

منابع

۱. باکینگهام، دیوید. (۱۳۸۹). آموزش رسانه‌ای، ترجمه حسین سرافراز، چاپ اول، تهران: ناشر دانشگاه امام صادق (ع).
۲. باهنر، ناصر و چاپکی، رامین. (۱۳۹۳). تحلیل سواد رسانه‌ای بر اساس مدل EC، مورد مطالعه: سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی، فصلنامه مطالعات فرهنگی ارتباطات، دوره ۱۵، شماره ۶۰، زمستان ۱۳۹۳، صفحه ۷-۳۴.
۳. پاتر، جیمز. (۱۳۸۵). تعریف سواد رسانه‌ای، ترجمه لیدا کاووسی، فصلنامه مطالعاتی و تحقیقاتی وسایل ارتباط جمعی، سال هفدهم، شماره ۴، شماره پیاپی ۶۸.
۴. چلبی، مسعود. (۱۳۷۳). تحلیل شبکه‌های جامعه‌شناسی، تهران: فصلنامه علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، دوره دوم، شماره ۵.
۵. خوش‌فر، غلامرضا. (۱۳۷۸). نقش امنیت در تحقق قانون‌گرایی در جامعه، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، شماره ۱۴۴-۱۴۳.
۶. سلمان خاکسار، عبدالحمید. (۱۳۸۹). حکومت، فرد و امنیت، دانشگاه عالی دفاع ملی.
۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات آگاه.
۸. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۵). سواد رسانه‌ای یک مقاله عقیده‌ای، فصلنامه رسانه سال هفدهم، شماره ۴، شماره پیاپی، زمستان ۶۸.
۹. نونزاد، مسعود. (۱۳۷۷). راهی به سوی توسعه پایدار، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، شماره ۱۲-۱۱، سال دوازدهم.
۱۰. نوروزی خیابانی، مهدی. (۱۳۷۴). فرهنگ اصطلاحات سیاسی، تهران: نشر نی، چاپ چهارم.
11. Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. London & New York: Routledge.
12. potter, w. james. (2004). Theory of media literacy, sage publication, Inc.

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۳۶

نگاهی به اهمیت سواد رسانه‌ای در استفاده از تلفن‌های همراه هوشمند

■ مریم حاج محمدی

کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی
m.hajmohammadi@mci.ir

چکیده

استفاده از تلفن همراه به عنوان رسانه‌ای اجتماعی (با سرعت عمل بالا) در فضای رسانه‌ای کنونی، که فضایی توأم با سانسور پیش از انتشار و پس از انتشار است، در کانون توجه کاربران قرار گرفته است. این گونه ابزار و اپلیکیشن‌های موبایلی بر مبنای ارتباطات و اجتماعات آنلاین فعالیت می‌کنند و نیاز مخاطب را به شفاف‌سازی و اقتناع خبری، در کنار دیگر نیازها ارضا می‌کند. این رسانه‌های اجتماعی موبایلی با ویژگی‌های منحصر به فردشان شرایط جدیدی را در برقراری ارتباط و اشتراک‌گذاری محتوا فراهم می‌کنند. در این میان آگاهی و سواد استفاده از این ابزار و امکانات جانبی آن، نقش پررنگ و پراهمیتی پیدا می‌کنند. به گونه‌ای که در صورت سوء مصرف آن با استفاده نامناسب و بدون دانش، می‌تواند منجر به تشویش، شایعه یا سردرگمی شود. در این مقاله سعی داریم تا با مطرح کردن مفاهیم سواد رسانه‌ای و ویژگی‌های تلفن‌های همراه هوشمند که منجر به ایجاد نیاز در مخاطب می‌شود به نقش فعال و به سزای آن در فضای زندگی کنونی ایران بپردازیم.

واژگان کلیدی

تفکر انتقادی، رژیم مصرف رسانه‌ای، اپلیکیشن‌های اجتماعی، سواد رسانه‌ای، نیاز و وابستگی.

مقدمه

مجموعه‌ای از رسانه‌های قدیمی و جدید جامعه ما را احاطه کرده است، به طوری که ما را مجبور به گسترش مفهوم سواد و ارتقای آن از خواندن و نوشتن، به مشاهده عمیق در استفاده از رسانه‌های گوناگون، برای دسترسی، فهم و ایجاد ارتباطات کرده است. بنابراین «اصطلاح سواد رسانه‌ای به ترکیب اشکال مختلف سواد، به منظور استفاده از رسانه‌ها به کار می‌رود که مهم‌ترین آن‌ها

سواد اطلاعاتی، بصری، متنی، رسانه‌های جدید و اخبار و رسانه‌های جمعی است.» (نیکبوئر، ۲۰۰۹: ۳۶)

در چنین شرایطی زمینه‌های شناختی لازم برای جامعه در مقابل محمل‌های جدید انتقال اطلاعات، چالشی جدید است، که ضرورت توجه آگاهانه جامعه نسبت به ذات، محتوا و عملکرد رسانه‌ها را ایجاب می‌کند و در قالب واکنش و تفکر انتقادی در مقابل پیام‌های رسانه‌ای تحقق می‌یابد. بنابراین برای ایجاد این زمینه‌های شناختی و

ترویج اندیشه و اندیشه‌ورزی در میان کاربران ایرانی و نهادهای متولی امر آموزش نسبت به محتوای رسانه‌ای، می‌بایست از ترویج تفکر انتقادی و در کل آموزش سواد رسانه‌ای به افراد در جامعه اطلاعاتی بهره جست. (سلطانی فر، ۱۳۸۶: ۱۱۹ - ۱۲۰)

در این مقاله سعی شده سواد رسانه‌ای، ضرورت‌ها، اهداف آن، اصول و عملی کردن برنامه های آن مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با بیان مفاهیم سواد رسانه‌ای و ویژگی‌های تلفن‌های همراه هوشمند، که منجر به ایجاد نیاز در مخاطب می‌شود به نقش فعال و بسزای آن در فضای زندگی کنونی ایران، پرداخته می‌شود.

نقش سواد رسانه‌ای در سبک استفاده از تلفن‌های هوشمند

در قرن اخیر، از سواد رسانه‌ای به عنوان سواد جدید یاد می‌شود. هوشمندی‌ای که افراد را قادر می‌سازد فعالانه و با تفکر انتقادی، رژیم مصرف رسانه‌ای خود را در دست گیرند. همچنین با افزایش دسترسی به شبکه‌های مجازی تعاملی تلفن همراه، آسیب‌های اجتماعی نوظهوری (اعتیاد موبایلی، تضعیف ارتباطات بین فردی واقعی و غرق شدن در فضای مجازی) در جامعه بروز کرده است، که میزان سواد رسانه‌ای کاربران در آن نقش دارد. با توجه به زندگی در عصر سلطه‌گری و نفوذ اینترنت و استفاده اعتیادگونه و روزافزون افراد از این رسانه‌های تعاملی، و از سویی افزایش آسیب‌های اجتماعی نوپدید فضای اجتماعی، سواد رسانه‌ای می‌تواند نقش مؤثری در کاهش این نوع آسیب‌ها و استفاده نقادانه و هوشمندانه از آن داشته باشد.

در واقع با ایجاد زمینه‌های لازم شناختی و انگیزشی شرایطی را فراهم آورد تا افراد به صورت خودانگیخته نسبت به محتوا و عملکرد رسانه‌ای واکنش نشان دهند و مواجهه خود با رسانه‌ها و محتوای آن‌ها را، از راه تحلیل و تعمق، معنا بخشند.

در شرایط امروز دولت‌ها نگاه متعصبانه‌ای به اپلیکیشن‌های موبایلی نشان داده‌اند و برخی صحبت از سانسور آن را به میان می‌آورند. در واقع با توجه به نظر «لوی و گلیک» در بین مخاطبان رسانه‌ها، سه گروه از یکدیگر متمایز هستند

گروه اول: موافقین که از قبل نظری مساعدی نسبت به برنامه‌های رسانه‌ها دارند.

گروه دوم: معترضین که زمینه انتقادی نسبت به برنامه‌های رسانه‌ها دارند.

گروه سوم: معتدلین که ما بین دو گروه فوق قرار دارند. (لوی و گلیک، ۱۹۷۸: ۷۲۲ - ۷۲۴) باید دانست که از دیدگاه سواد رسانه‌ای نگاه حذفی توصیه نمی‌شود، بلکه با نهادینه کردن سواد رسانه‌ای در جامعه می‌توان عوارض احتمالی اپلیکیشن‌های اجتماعی تلفن همراه را کنترل کرد.

سواد رسانه‌ای در حوزه موبایل به عنوان یکی از رسانه‌ها و ابزارهای ارتباطی بحثی عمیق و چند بعدی است، که شاید کمتر از این منظر به آن توجه شده است. سواد رسانه‌ای در انواع شبکه‌های اجتماعی، کارکردها و پیامدهای شبکه‌های اجتماعی، مخاطب در شبکه‌های اجتماعی، زندگی برای شبکه‌های اجتماعی، قوانین شبکه‌های اجتماعی، امنیت و حریم خصوصی و درس آخر با عنوان عضویت، امکانات و فرهنگ استفاده از شبکه‌های اجتماعی، مفهوم دوستی در شبکه‌های اجتماعی و هویت در شبکه‌های اجتماعی و مباحثی همانند سبک زندگی مجازی و رژیم مصرف رسانه‌ای از جمله مباحثی است که در این حوزه مطرح می‌شود.

موبایل، تلفن همراه یا گوشی همراه یک ابزار ارتباطی است که برای ارسال و دریافت پیام از طریق تلفن و ارتباطات رادیویی در گستره جهانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ابزار ارتباطی نخستین بارتوسط شرکت آمریکایی «موتورولا» در تاریخ ۳ آوریل ۱۹۷۳ با وزنی نزدیک به یک کیلوگرم تولید شد. (سایت

و رضامندی باشد که فرض اصلی آن این است که افراد مخاطب، کم و بیش به صورت فعال، به دنبال محتوایی هستند که بیشترین رضایت را برای آنان، فراهم سازد. میزان این رضایت بستگی به نیازها و علایق فرد دارد. (ویندال، سیگنایزر و اولسون، ۱۳۷۶: ۲۷۴)

مجموع نیازها و انگیزه‌های مخاطب در استفاده از رسانه‌ها را در چهار مقوله اصلی: کسب اخبار و اطلاعات از دنیای پیرامون و نظارت بر محیط اجتماعی خویش، تحکیم روابط شخصی، کسب خودآگاهی و هویت شخصی، سرگرمی و گریز از واقعیت و تخلیه عاطفی جای می‌گیرد. اگر چه انتقال سریع اخبار وقایع، ایجاد ارتباط بین مردم و مسئولین و انتقال دیدگاه‌ها برای ایجاد ارتباط بهتر در جامعه و مانند این‌ها از وظایف اصلی رسانه‌ها هستند، اما به نظر می‌رسد همواره برخی از وظایف مهم رسانه‌ها دور از نظر مانده یا در حاشیه انتقال خبر قرار می‌گیرند. یکی از وظایف اصلی رسانه‌ها، پرورش دیدگاه‌های یک جامعه و مسئولین در تبدیل نگاه‌های کوتاه‌مدت و منافع آنی به نگاه‌های بلندمدت و منافع ماندگار آتی است. ارائه تحلیل‌های کارشناسی شده و نتایج پژوهش‌های کاربردی در مسائل کلان و آینده‌پژوهانه و رساندن نظر متخصصین به گوش مسئولان از دیگر وظایف رسانه‌ها است. **مجهز شدن به قدرتی هوشمندانه به نام**

سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای، مهارتی است که لازم است جوانان در کنار استفاده از رسانه‌ها و به خصوص شبکه‌های مجازی تلفن همراه به آن مجهز شوند استفاده از این اپلیکیشن‌ها بدون داشتن سواد رسانه‌ای، اثرات نامطلوبی به همراه دارد. سواد رسانه‌ای به عنوان یک ناظر هوشمند درونی شده، رژیم مصرف رسانه‌ای جوانان را تنظیم می‌کند.

همیشه پیشگیری بهتر از درمان است. لذا بهتر است افراد با ابزار نیرومند سواد رسانه‌ای تجهیز شوند تا فعالانه دست به گزینش و پالایش

تخصصی GSM = مؤسسه تخصصی جهانی سیستم‌های موبایل (موبایل نسل‌های گوناگونی دارد و توسط شرکت‌های سازنده گوناگونی تولید می‌شود و به فروش می‌رسد.

اما وسیله‌ای که این روزها به عنوان تلفن همراه با آن مواجه هستیم، ابزاری هوشمند است، که با شرایط جدید جامعه ما را با معضلاتی مواجه می‌کند. مسائلی چون تکثیر نکردن فیلم و عکس‌هایی که باعث جریحه‌دار شدن روح عمومی جامعه و افکار عمومی شود و افزایش توانمندی در ارتباط با نوجوانان نسل جدید دغدغه‌ای است برای خانواده و جامعه که باید در نظر گرفته شود، همه از مواردی است که ضروری است به مبحث سواد رسانه‌ای و نیاز و وابستگی مخاطب بپردازیم.

عصر جدید ارتباط، هر روز افراد را در معرض اخبار و اطلاعات جدید می‌گذارد که سوای از صحت و سقم آن، ذهن افراد را درگیر کرده و تغییرات محسوس و نامحسوس در زندگی وی بر جای خواهد گذاشت. «مک لوهان» معتقد است که رسانه‌ها با داده‌ها به ماساژ مخاطبان می‌پردازند و پیام‌های رسانه‌ای بی‌آنکه آستانه حسی مخاطبان را تحریک کنند، وارد ذهن آن‌ها می‌شوند. مک لوهان این روند را به گونه‌ای صریح‌تر چنین بیان می‌کند: «پیام‌های رسانه‌ها، شبیه گوشت آبداری است که دردها برای پرت کردن حواس سگ‌های نگهبان به کار می‌گیرند»؛ او مخاطبان را امتداد تکنولوژی ارتباطی و حتی عناصری در درون تکنولوژی توصیف می‌کند. (شکرخواه، ۱۳۹۱: ۱۸۱)

نیاز و وابستگی به زبان ساده

الگوی مصرفی سنتی (مانند ارتباطات صوتی به ارتباطات چند رسانه‌ای) کاربران در حال تغییر و تمایل کاربران به استفاده از دستگاه‌های سیار در مقایسه با رایانه‌های شخصی در حال افزایش است. شاید دم‌دستی‌ترین نظریه که بتوان در توجیه این اعتیاد و استقبال از شبکه‌های موبایلی به کار برد، نظریه استفاده

بزنند و رژیم مصرف رسانه‌ای خود را تنظیم و کنترل کنند.

تحلیل انتقادی و کاربردی مسائل روز جامعه به معنای جستجوی دقیق و مؤثر و ارائه راهکارهای مناسب و راهبردی و نه فقط انتقاد به معنای عیب‌جویی، نیز از وظایف اصلی رسانه مسئول و توسعه‌محور است.

فضای مجازی پدیده «جهانی‌سازی» فرهنگ و ارتباطات را به مثابه مهم‌ترین ویژگی عصر حاضر با خود همراه آورده و مرزهای رسانه‌های مکتوب، دیداری و شنیداری دیگر را نیز بهم پیوند داده است. امکان دسترسی به اطلاعات به راحتی میسر است و باز بودن درهای اطلاعاتی، در کنار سودمندی، خطراتی نیز به همراه دارد که باید ساماندهی و تعدیل شود. فیلترینگ و کنترل به هر اندازه‌ای هم که باشد، باز اطلاعات نامناسب و خطرناک به مخاطب عام خواهد رسید، و تنها راه مبارزه برای گزینش و استفاده صحیح از اطلاعات رها شده در فضای مجازی، کنترل درونی و انتخاب آگاهانه است؛ به طور کلی استفاده مفید و هدفمند از رسانه‌های نوین ارتباطی، سواد رسانه‌ای نامیده می‌شود.

توانایی‌های مرتبط با سواد رسانه‌ای

برخی از توانایی‌هایی که می‌توان در سایه سواد رسانه‌ای در حوزه تلفن همراه به دست آورد از این قرار هستند:

۱. توانایی استفاده از تکنولوژی روز، از جمله تلفن همراه، برای پردازش و تولید اطلاعات؛ مانند اصول استفاده از دیتا و تنظیمات مرتبط با آن.

۲. توانایی نتیجه‌گیری در مورد روابط علی و معلولی، میان گزارش‌های رسانه‌ها و واکنش عمومی؛ خصوصاً در مواقع بروز شایعات.

۳. توانایی تشخیص تأثیر تحریف، کلیشه‌سازی، تبلیغات و خشنونت در کانال‌های تلگرامی و خبری.

۴. توانایی تشخیص تفسیر و به وجود آوردن تصویرهای بصری.

۵. توانایی مصرف انتقادی و نه منفعلانه از رسانه‌ها.

۶. توانایی اتخاذ رژیم مصرف رسانه‌ای؛ کسی که از سواد رسانه‌ای برخوردار است می‌تواند به درستی تصمیم بگیرد؛ که چه مقدار و چگونه از غذاهای رسانه‌ای استفاده کرده و در معرض چه بخش‌هایی از رسانه قرار بگیرد؛ تا تمام وقت کاربران برای چک کردن شبکه‌های اجتماعی و کانال‌های تلگرامی و اینستاگرام آن‌ها می‌رود. در پایان این مقاله به روش‌هایی برای کمک به گرفتن رژیم مصرف رسانه‌ای اشاره کرده ایم.

۷. توانایی تجزیه و تحلیل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی رسانه‌ها. (کانسیداین: ۴ و شکرخواه: ۳۰-۲۹)

سبک مصرف اپلیکیشن‌های موبایلی در انسان با سواد رسانه‌ای

با این تعریف فردی که سواد رسانه‌ای دارد، می‌تواند اپلیکیشن‌های تعاملی مجازی تلفن همراه را بر روی گوشی خود نصب کند و از آن استفاده کند، مطلب به اشتراک بگذارد، به اخباری که در این شبکه‌ها منتشر می‌شود آگاهی داشته و راستی‌آزمایی داشته باشد و هر خبر صدق و کذب را نشر ندهد، رژیم مصرف خود را کنترل کند و فعالانه و منتقدانه برخورد خود را با این رسانه تنظیم کند و توانایی تحلیل و تفسیر و ساخت تصویرهای بصری را داشته باشد.

مخاطب وایبر و واتساپ و اینستاگرام و ... بایستی دیدگاه انتقادی به این ابزارها داشته باشد. این دیدگاه یکی از مؤلفه‌های اصلی سواد رسانه‌ای است، که به مطالعه در زمینه صاحبان رسانه و اقتصاد رسانه، اصول اخلاقی و سیاسی رسانه‌ها درباره نیروهای شکل‌دهنده محتوای رسانه‌ها، شامل: اقتصاد، تبلیغات، مقررات دولتی و علایق عمومی می‌پردازد. (Judith Rosenbaun, 2008: 12) چرا که رسانه‌ها در کنار کارکردهای مثبت خود کارکردهایی نیز با خود دارند و تنها راه کاهش این کارکردها

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۴۰

از نقش‌های انگاره‌سازی رسانه‌ای، از وظایف دیگر رسانه‌های توسعه‌محور است، که می‌تواند موجب روشن شدن مسیر راه برای جامعه‌ای با نگاه رو به آینده و پیشرفت باشد.

سیاست‌گذاران یا استراتژیست‌ها بایستی اصولی را در سواد رسانه‌ای تلفن همراه در نظر بگیرند، که مهم‌ترین آن‌ها این است که مخاطبان مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند. (قاسمی: ۹۳ - ۹۰ و کانسیداین: ۱۳ - ۱۰) چرا که دیگر آن‌ها منتظر نمی‌شوند تا پای تلویزیون بنشینند و منتظر باشند اخبار سراسری در مورد وقایع چه می‌گوید. از دیگر اصول در این زمینه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

سواد رسانه‌ای دارای یک سری از ویژگی‌های اصلی است که توجه به آن حائز اهمیت است:

۱. پیوستار و نه مقوله؛ سواد رسانه‌ای، موضوعی دارای درجات گوناگون است. در واقع از نظر منطقی، مقول به تشکیک به شمار می‌رود و مانند یک جعبه، مقوله‌ای نیست که یا باید در آن جای گرفت و یا جای نگرفت. به عبارت دیگر موضوعی نیست که دائم بین نفی و اثبات بوده و افراد در مقایسه با آن به دو دسته حائز سواد رسانه‌ای و فاقد آن تقسیم شوند؛ بلکه افراد در مقایسه با آن هر یک درجات مختلفی از سواد رسانه‌ای را دارا هستند و در این پیوستاری که شبیه دماسنج است، جایگاهی را اشغال می‌کند. کسانی که در سطح‌های پایین این پیوستار قرار دارند، چشم‌اندازهای ضعیف و محدودی به رسانه‌ها داشته و دانش آن‌ها چشم‌اندازهای کافی را برای استفاده در تفسیر معنای پیام‌های رسانه‌ای، فراهم نمی‌کند.

۲. چند بعدی؛ سواد رسانه‌ای مستلزم آن است که در ابعاد گوناگون، اطلاعات کسب کنیم. این ابعاد عبارت هستند از: بعد شناختی، احساسی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی. حوزه شناختی به اطلاعات واقع‌بنیاد دلالت

استفاده هوشمندانه‌تر از این رسانه‌ها است. بهترین راه نیز با الگوبرداری از نظریه سواد رسانه‌ای «الیزابت ثومن»، اهمیت دادن به رژیم مصرف رسانه‌ای است. چرا که استفاده افراطی و بدون شناخت از این شبکه‌ها مخاطب را به انزوای اجتماعی، سطحی شدن دانش، مسمومیت اطلاعاتی و ... می‌کشاند.

با این وصف، لزوم نگاه تخصصی به تربیت خبرنگارانی متخصص، دارای مسئولیت اجتماعی، پویا، جستجوگر و حقیقت‌طلب که فارغ از خطوط فکری و سیاسی شخصی خود، منافع و مصالح جامعه را در نظر گرفته، پیگیری و دنبال نمایند، از ضرورت‌های دیگر رسانه‌های آینده‌پژوه و توسعه‌گراست.

حادثه‌ای چون آتش‌سوزی و تخریب ساختمان پلاسکو که نمی‌توان آن را تنها یک «رویداد» یا «اتفاق» نامید، چرا که با یک محاسبه ساده می‌شد چنین فاجعه‌ای را پیش‌بینی کرد، تبعات بسیاری نه فقط برای افراد فوت شده، مصدوم، خسارت‌دیده و خانواده‌های ایشان در پی دارد، بلکه کل جامعه از آن تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت بسیاری می‌پذیرد.

نقش رسانه‌های توسعه‌محور در افزایش سواد رسانه‌ای موبایلی

آموزش صحیح فهم برنامه‌های راهبردی و کلان و آینده‌نگرانه در تخصیص منابع کشور و منافع اقتصادی و تشریح راه‌های صرف آن برای جامعه و اقناع صحیح مردم، از وظایف دیگر رسانه‌ها در پیشبرد اهداف توسعه‌ای کلان کشور است. برنامه‌هایی طولانی‌مدت که می‌تواند از بروز چنین فجایی در آینده جلوگیری کند. همچنین توسعه و ترویج برنامه‌های کوتاه‌مدت بر مبنای منافع ملی و مسئولیت اجتماعی، از وظایف دیگر رسانه‌های توسعه‌محور است.

مشخص کردن و پرداختن به هر یک از نقش‌های دولت و ملت با بهره‌گیری از نظرات متخصصین و جهت دادن به جامعه برای قرارگرفتن در مسیر توسعه با استفاده

دارد؛ مانند تاریخ‌ها، اسامی، تعاریف و ... این گونه از اطلاعات، در مغز مستقر هستند. اطلاعات حوزه احساسی که حاوی اطلاعاتی درباره احساساتی مثل عشق، نفرت، خشم و ... است، در قلب مستقر است و جایگاه اطلاعاتی حوزه زیبایی‌شناختی که حاوی اطلاعاتی درباره روش تولید پیام است را باید در چشم‌ها و گوش‌ها دانست. هر قدر چشم و گوش قوی‌تر و دقیق‌تری برای شنیدن و دیدن وجود داشته باشد، اطلاعات زیبایی‌شناختی بهتر و بیشتری نصیب دارند، خواهد بود. جایگاه اطلاعات عرصه اخلاقی هم که شامل اطلاعاتی درباره ارزش‌ها است، در ضمیر و روح انسانی مستقر است. اطلاعات اخلاقی، ملاک و معیاری برای قضاوت راجع به «درست و غلط» را فراهم می‌کند. هر قدر اطلاعات اخلاقی دقیق‌تر باشند، ارزش‌های نهفته در پیام‌های رسانه‌ای با عمق بیشتری درک شده و قضاوت‌ها درباره آن ارزش‌ها، دقیق‌تر و منطقی‌تر خواهد شد. ساختار قدرتمند دانشی، باید حاوی اطلاعاتی از هر چهار حوزه مذکور باشد و اگر یک نوع اطلاعات موجود نباشد، ساختار دانش، ضعیف می‌شود؛ که در نتیجه آن، سواد رسانه‌ای که از همین ساختارها تشکیل شده، ضعیف خواهد شد و نمی‌توان به درستی، نارسایی‌های پیام رسانه‌ای را تشخیص داد. (جیمز: ۲۱-۱۸)

شبکه‌های اجتماعی علاوه بر این که می‌توانند ابزار بسیار مناسبی برای تبادل نظر، اظهار عقاید و آشنایی با دنیایی بزرگ‌تر در سطح جهانی باشند، به همان اندازه می‌توانند به شما و زندگی شما آسیب بزنند. اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، ناتوانی در مدیریت زمان، افسردگی، مشکلات تحصیلی و ... تنها بخشی از تأثیرات منفی است که استفاده نادرست و افراطی از شبکه‌های اجتماعی را برای کاربران به ارمغان می‌آورند، به همین دلیل استفاده درست و صحیح از شبکه‌های اجتماعی مهارت مهمی است که اگر به دنبال موفقیت در زندگی هستید، باید آن را بیاموزید. تکیه و اصرار بر ضرورت سواد رسانه‌ای

بی‌دلیل نیست. «باری دونکان» عضو انجمن سواد رسانه‌ای کانادا، در ضرورت این آموزش این دلایل را ذکر می‌کند:

۱. رسانه‌ها بر حیات فرهنگی و سیاسی ما سلطه دارند.
 ۲. تقریباً همه اطلاعات، جز مواردی که آن‌ها را به طور مستقیم تجربه می‌کنند، رسانه‌ای شده‌اند.
 ۳. رسانه‌ها قادر هستند مدل‌های ارزشی و رفتاری پر قدرتی خلق کنند.
 ۴. سواد رسانه‌ای می‌تواند مصرف رسانه‌ای ما را لذت‌بخش‌تر کند و یک رابطه انفعالی را به یک رابطه فعال تبدیل نماید.
 ۵. رسانه‌ها بدون فعال کردن خودآگاه، بر ما اثر می‌گذارند.
- علاوه بر این دلایل، «دن بلیک» یکی دیگر از پژوهشگران عرصه سواد رسانه‌ای، دلایل زیر را در ضرورت سواد رسانه‌ای بیان کرده است:
- الف) ما در یک محیط میانجی و با واسطه زندگی می‌کنیم.
- ب) سواد رسانه‌ای بر تفکر انتقادی تأکید می‌کند.
- ج) وجود سواد رسانه‌ای، بخشی از حیات یک شهروند فرهیخته و تحصیلکرده است.
- د) سواد رسانه‌ای، مشارکت فعال را در یک محیط اشباع شده رسانه‌ای ترویج می‌دهد.
- ه) آموزش رسانه‌ای به ما کمک می‌کند تا فناوری‌های ارتباطی را درک و فهم کنیم. (قاسمی: ۹۵)

خودکنترلی، اخلاق حرفه‌ای، سواد رسانه‌ای

ارتباط تنگاتنگ و پیچیده‌ای مابین خودکنترلی، اخلاق حرفه‌ای و سواد رسانه‌ای وجود دارد. اخلاق حرفه‌ای هر رسانه مواردی مثل اصول انتشار عکس در اینستاگرام، حرمت انسان‌ها، حریم خصوصی، حق مالکیت معنوی و ... دربرمی‌گیرد و به نظر می‌رسد چه خوب است که قبل از ورود تکنولوژی، فرهنگ استفاده و ایدئولوژی آن که لبه‌نبیری سواد رسانه‌ای است آموخته شود.

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۴۲

سواد رسانه‌ای موجب می‌شود که مخاطبان از مشروعیت کورکورانه بخشیدن، نسبت به محتوای پیام‌های رسانه‌ای دست بکشند. اصولاً سواد رسانه‌ای در جهت برخورد هدفمند با رسانه مطرح می‌شود. از این منظر به اعتقاد اکثر تحلیل‌گران و کارشناسان حوزه رسانه، برخورد هدفمند با رسانه از جمله دلایل بالا رفتن سطح آگاهی در تمامی اقشار جامعه به عنوان مخاطبان رسانه‌ها است، که می‌تواند منجر به ایجاد ارتباطات دو سویه و مشارکت‌جویانه با رسانه‌ها از یک سو و تقویت و بازتولید ساختارهای دموکراتیک جامعه به واسطه مشارکت فعالانه شهروندان در حوزه رسانه باشد. (پاتر، ۱۳۸۵: ۱۹ - ۲۱)

همچنین «جیمز پارتز» معتقد است؛ سواد رسانه‌ای دارای ابعاد چهارگانه‌ای به نام شناختی، احساسی، زیباشناختی و اخلاقی است که در بعد اخلاقی با ارزش‌های مخاطبان سر و کار دارد. (پاتر، ۱۳۸۵: ۲۰)

در حوزه استفاده از تلفن همراه هوشمند، به جز کاربرد خود تجهیزات و اصول تنظیمات دیتا فرهنگ کاربری نیز اهمیت دارد. «پخش نکردن تصاویر پیکر بی‌جان آشنانشان و جان‌فشانان وطن» این یک پویش بود که در آن زمان به راه افتاد تا، دل خانواده‌ها به درد نیاید. جامعه ما جامعه‌ای است که گویی به صورت خرد جمعی برای هر رویداد تراژیک به عنوان عبور از دالان تربیت استفاده می‌کند و به زنده‌سازی وجدان خاموش هم دیگر که جزئی از وجود خودش است، می‌پردازد. این وجدان خاموش به صورت خود آموزنده در این رویداد با استفاده از قابلیت‌های همه جایی و همه زمانی تلفن همراه کمپین‌ها و پیمان‌های جمعی را به شکل بستن قول شرف در فضای اجتماعی و مجازی و باز نمود آن در فضای بیرونی نمایش پیدا می‌کند. اصطلاح فضای مجازی و رسانه‌های مجازی نیاز به تغییرات زیادی دارد چرا که دیگر فضا مجازی و غیر واقعی نیست، و در واقع از هر فضای واقعی

ملموس‌تر و قابل پذیرش‌تر است. در این پویش خود مردم به تحریم مواد منفجره روز چهارشنبه سوری سال جاری دست می‌زنند تا آتش‌نشانان به جای آماده باش در خیابان، کنار خانواده‌هایشان باشند.

این همان جنبش‌های فرهنگ‌سازانه رسانه‌ای تلفن همراه هوشمند است. رسانه‌ای که این روزها با قابلیت‌های ویژه‌ای که دارد، می‌تواند در نبود رسانه‌های صوتی و تصویری به روز، چاپک و حقیقت‌گو به نهادینه‌سازی فرهنگ صحیح و ترویج دست بزند. وقتی با به اشتراک‌گذاری حادثه‌ای چون «پلاسکو» خود مردم به این نتیجه می‌رسند که فرهنگ همشهری‌هایشان شامل دو گروه کلی می‌شود: عده‌ای در حال سلفی گرفتن با فاجعه و عده‌ای در صف خون‌رسانی به مجروحان و باز از طریق همین رسانه، تلنگر شدید به تهران زده می‌شود که این شهر در صورتی که گرفتار بلایای طبیعی شود، چه عواقب غیر قابل جبرانی را در پی خواهد داشت. و همین موبایل با تحلیل‌های جامعه‌شناسانه و عمیق مخاطبان مسئولان را متوجه می‌سازد، که به جای ستاد بحران، ستاد پیشگیری تشکیل شود. یاد بگیریم پیشگیری بهتر از درمان بحران است. همه نشان‌دهنده نقش رسانه در توسعه فرهنگ و مدیریت بحران‌های عظیم چه می‌تواند باشد.

حتی اگر رسانه‌های جمعی به دلیل فضای بوروکراتیک‌شان دارای ساختاری لخت و کند باشند، تلفن‌های هوشمند با ابزارک‌هایشان می‌توانند نقش فعالی در فرهنگ‌سازی و بهبود سواد رسانه‌ای داشته باشد.

در ماجرای پلاسکو، دلیل اکثریت هجوم صاحبان کسب و کار به داخل ساختمان، خروج اسناد و کامپیوترهای موجود جهت حفظ اسناد حسابداریشان بود، در حالی که اگر اطلاعات این افراد بر روی سامانه‌های ابری ذخیره می‌شد، نگرانی برای از دست رفتن اطلاعات وجود نداشت. نکته جالب‌تر عدم وجود سامانه اطلاع‌رسانی جمعی آتش‌نشانان

و نبود سامانه‌ای برای رهگیری وضعیت حیاتی و موقعیت مکانی این افراد است؛ به طوری که حتی سرپرست تیم‌ها و افراد مسئول شمارش دقیق افراد مفقود را ندارند! به طوری که جهت اعلام زنده بودن آتش‌نشانان از تلفن همراه خود استفاده کرده اند.

رژیم مصرف رسانه‌ای

در خصوص داشتن رژیم مصرف رسانه‌ای موارد زیر توصیه می‌شود:

۱. شاید یکی از مهم‌ترین راهکارهایی که در استفاده صحیح شبکه‌های اجتماعی، به شما کمک بسیاری می‌کند؛ مدیریت زمان است. بسیاری از افراد ساعت‌ها زمان خود را بدون هیچ دلیلی صرف شبکه‌های اجتماعی می‌کنند و بدین شکل نه تنها از این شبکه‌ها استفاده صحیحی ندارند، بلکه از تمام کارهای روزمره و بااهمیت خود نیز جا می‌مانند؛ اما اگر در استفاده از شبکه‌های اجتماعی مدیریت زمان داشته باشید، به راحتی می‌توانید به تمام کارهای خود رسیدگی کرده و در عین حال از شبکه‌های اجتماعی به درستی استفاده کنید. به عنوان مثال خود را مجبور کنید که بیشتر از یک ساعت در شبکه‌های اجتماعی پرسه نزنید و این زمان را مدیریت کنید، در صورتی که به زمان تعیین شده پایبند بودید، برای خود جایزه تعیین کنید و اگر به این زمان پایبند نبودید، می‌توانید خودتان را با ایجاد محدودیت در کارهایی که دوست دارید، تنبیه کنید. اگر به‌تنهایی نمی‌توانید زمان خود را در استفاده از شبکه‌های اجتماعی مدیریت کنید می‌توانید از خانواده یا دوستان خود کمک گرفته و از آن‌ها بخواهید بر برنامه‌ریزی شما نظارت کنند.

۲. یکی از روش‌هایی که به استفاده بهتر شما از شبکه‌های اجتماعی کمک می‌کند، این است که زمان کم‌تری را در آن‌ها سپری کنید. نیازی نیست همیشه آنلاین باشید، زمانی هم برای سایر امور بگذارید.

۳. نیازی نیست که در تمام شبکه‌های اجتماعی حساب کاربری داشته باشید، هر کدام از شبکه‌های اجتماعی که به نیازها و علایق‌تان نزدیک‌تر است را انتخاب کرده و حداکثر در دو شبکه اجتماعی حضوری فعال داشته باشید. علاوه بر این که می‌توانید حساب‌های کاربری‌تان را یکپارچه کنید و با ارسال یک پست در یکی از شبکه‌های اجتماعی آن را در سایر شبکه‌های اجتماعی نیز به اشتراک بگذارید. اپلیکیشن‌های مختلفی وجود دارند که این اجازه را به شما می‌دهند تا حساب‌های کاربری خود را یکپارچه کنید.

۴. در شبکه‌های اجتماعی مطالب و تصاویر را کپی نکنید، سعی کنید خودتان عکاسی کنید، مطلب جمع‌آوری کنید و نظرات خود را در صفحه خود منعکس کنید، با دیگر کاربران به بحث و تبادل نظر بپردازید و در کل خودتان تولید محتوا کنید. فراموش نکنید شبکه‌های اجتماعی جایی برای تبادل نظر و نشان دادن استعداد و عقاید شما است نه اینکه عقاید و نظرات دیگران را کپی کنید. با تولید محتوا در شبکه‌های اجتماعی، هم خودتان استفاده صحیح‌تری از این ابزار مجازی دارید و هم در چشم دوستان و دنبال‌کنندگان‌تان کاربر حرفه‌ای‌تری به نظر می‌آیید.

۵. سعی کنید علاوه بر شبکه‌های اجتماعی مشهوری همچون اینستاگرام، فیس‌بوک و توئیتر در شبکه‌های اجتماعی و انجمن‌های حرفه‌ای‌تری نیز عضو شوید. شبکه‌های اجتماعی که به آینده شغلی و تحصیلی شما کمک بسیاری می‌کنند و می‌توانید از کاربران آن‌ها مشاوره بگیرید.

۶. به جای صحبت کردن از راه قرار دادن تلفن در مقابل گوش‌تان، از بلندگوی تلفن یا هدست استفاده کنید.

۷. به جای صحبت کردن، از فرستادن پیام‌های متنی استفاده کنید.

روزافزونی از مرزهای ملی فراتر رفته و آمار اتصال به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی و مجازی و کاربران آن به طور تصاعدی در حال رشد است. در کشور ما نیز از این دست شبکه‌های اجتماعی بسیار فعال شده‌اند و بسیاری از این شبکه‌های داخلی که اتفاقاً بومی‌سازی شده‌اند، به دور از هرگونه ابتذال برای کاربران ایرانی، بسیار مناسب و مفید و جذاب خواهند بود.

شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی یکی از ابزارهای مدرن ارتباطی در جوامع مبتنی بر اطلاعات است و در کشور ما نیز تأثیرگذاری نقش اطلاع‌رسانی سریع آن، بر کسی پوشیده نیست.

مصیبت هولناک ساختمان پلاسکوی تهران، به رغم تمام دردناکی‌اش، درسی بزرگ و مهم برای رسانه‌های ما به همراه داشت، چرا که تلنگری بود بر یادآوری مجدد وظایف سنگین رسانه‌ها در کشور. اما به راستی وظایف یک رسانه پویا، توسعه‌محور و با خط مشی مسئولیت اجتماعی، در قبال جامعه چیست؟ یادگیری استفاده از رسانه‌های اجتماعی در مواقع بحران، یادگیری شهروند خبرنگار بودن و رعایت اصول حرفه‌ای حتی خبرنگاران همه بلد نیستند، کمترین مواردی بود که این رویداد به ما یادآوری می‌کرد.

منابع

۱. بصیریان، حسین و بصیریان، رضا. (۱۳۸۵). درآمدی به سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، فصلنامه رسانه، سال چهارم، شماره ۱۷.
۲. پاتر، جیمز. (۱۳۸۵). تعریف سواد رسانه‌ای، ترجمه لیدا کاووسی، فصلنامه مطالعاتی و تحقیقاتی وسایل ارتباط جمعی، سال هفدهم شماره ۴، سال پیاپی ۶۸.
۳. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۵). سواد رسانه‌ای یک مقاله عقیده‌ای، فصلنامه رسانه، سال چهارم، شماره ۱۷.
۴. شکرخواه، یونس. (۱۳۹۱). خبر، تهران: انتشارات مرکز مطالعات و پژوهش‌های رسانه‌ها.
۵. براون، جیمز. (۲۰۰۴). رویکردهای سواد رسانه‌ای، ترجمه پیروز ایزدی، ۱۳۸۵، فصلنامه رسانه، صفحات ۵۱ - ۷۰، سال چهارم، شماره ۱۷.
۶. کانسیداین، دیوید. (۱۳۷۹). درآمدی بر سواد رسانه‌ای، ناصر بلخ، تهران، اداره کل تحقیق و توسعه

۸. فقط وقتی صحبت کنید که قدرت سیگنال بالا باشد، چرا که سیگنال ضعیف‌تر ممکن است در نهایت به قرار گرفتن بیشتر در معرض پرتوتابی بینجامد. هنگامی که میله‌های سیگنال‌های پر شده کمتری روی تلفن می‌بینید، به معنای آن است که تلفن شما باید بیشتر فعالیت کند تا سیگنالش را پخش کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در این هنگام میزان پرتوتابی به میزان بسیاری افزایش پیدا می‌کند.

۹. تلفن همراهتان را در جیب‌تان نگه ندارید. هنگامی که تلفن روشن است، اما در حال استفاده نیست هنوز به طور متناوب سیگنال می‌فرستد تا برج تلفن همراه مجاور ارتباط داشته باشد، و این امر به معنای آن است که قرار گرفتن به پرتوتابی ادامه دارد. به همین دلیل تلفن همراهتان را نزدیک سرتان (برای مثال زیر بالشتان) نگه ندارید.

۱۰. تلفن‌های همراه وسایلی ضروری هستند، اما شواهد نشان می‌دهد که آن‌ها می‌توانند افراد را در معرض پرتوتابی قرار دهند.

۱۱. کارگروه زیست محیطی آمریکا این نکات ایمنی را برای استفاده از تلفن همراه توصیه می‌کند.

نتیجه‌گیری

استفاده و بهره‌برداری از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی می‌تواند جنبه‌های آموزشی، مشورتی، تفریحی، تبلیغی و حتی تحقیقاتی داشته باشد. به تناسب راه‌اندازی هر یک از شبکه‌های اجتماعی، هر کدام دارای کارکرد خاص خود هستند و باید فرهنگ استفاده از آن را نیز در جامعه، آموزش داد تا به هدف واقعی رسید.

یادآوری این نکته ضروری است، که هر یک از این شبکه‌های اجتماعی نیز با توجه به نیازهای متفاوت جامعه جهانی، هر از گاهی بروزرسانی می‌گردند، تا همسازی بیشتری در فعالیت‌های انسان داشته باشند.

همچنان که الگوهای مؤثر ارتباطی، به طور

- صدا، صفحات ۳ و ۲.
۷. قاسمی، طهمورث. (۱۳۸۶). سواد رسانه‌ای رویکردی جدید به نظارت، فصلنامه رسانه، صفحه ۹۷.
۸. کانسیداین؛ صفحه ۳ - ۲ و صبری، حمید؛ آشنایی با دانش ارتباطات، تیریز، حمید صبری، (۱۳۸۱)، چاپ اول، صفحه ۱۴۶ و شکرخواه؛ صفحه ۲۹ و پاتر، جیمز؛ تعریف سواد رسانه‌ای، لیلا کاووسی، فصلنامه رسانه، ۱۳۶۸، صفحه ۱۶.
9. Levy NS, Glick EB. Stereoscopic perception and Snellen visual acuity. Am Ophthalmol 1974; 78: 722 -24.
10. http://www.gsmarena.com/sunday_filler_the_company_that_invented_mobile_phone_a_glimpse_at_motorolas_history-blog-13829.php

بازنمایی خانواده، در سریال‌های شبکه‌های ماهواره‌ای مطالعه موردی سریال «گوزل»، پخش از شبکه جم

■ فاطمه سادات متولیان

کارشناسی ارشد تبلیغ و ارتباطات فرهنگی
f.motevallian@gmail.com

چکیده

مفهوم بازنمایی در ارتباطات، برای سنجش تفاوتی است که میان واقعیت عینی و آنچه از این واقعیت در رسانه‌هایی همچون تلویزیون نمایانده می‌شود، وجود دارد. خانواده در سریال گوزل چگونه بازنمایی شده است؟ این پژوهش با هدف شناخت بازنمایی خانواده در سریال گوزل با استفاده از روش نشانه‌شناسی و به طور مشخص‌تر با بهره‌گیری از رویکرد کیت سلی و ران کاودری و همچنین فیسک در نشانه‌شناسی نگارش یافته است. محقق برای رسیدن به این منظور، پس از دیدن همه قسمت‌های سریال گوزل و انتخاب سکانس‌های مناسب‌تر برای هدف پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند، به تحلیل نشانه‌شناختی این سکانس‌ها پرداخته است و طبق نتایج این تحقیق، سریال گوزل به بازنمایی مفهوم خانواده با رویکردی کاملاً تخریب‌کننده و منفی پرداخته است.

واژگان کلیدی

بازنمایی، خانواده، نشانه‌شناسی، شبکه‌های ماهواره‌ای.

بازنمایی خانواده، در سریال‌های شبکه‌های ماهواره‌ای

مقدمه

طبیعی‌ترین نهاد و واحد زیربنایی اجتماع و اصلی‌ترین کانون آرامش، خانواده است. خانواده‌ای که با دارا بودن پیشینه‌ای به قدمت آفرینش، مهم‌ترین عامل تعادل و شکل‌گیری شخصیت انسان‌ها و نخستین وسیله انتقال فرهنگ به شمار می‌آید. پرداختن به این بنای مقدس و بنیادین و حمایت و هدایت آن به جایگاه واقعی و متعالی همواره سبب اصلاح جامعه بزرگ انسانی و غفلت از آن موجب دور شدن بشر از حیات حقیقی و سقوط به ورطه هلاکت و ضلالت بوده است، و اسلام این

مکتب انسان‌ساز، بیشترین عنایت را به تعالی، تکریم و تنزیه خانواده دارد. از سوی دیگر در دنیای امروز، رسانه‌ها که ابزار ناگستنی زندگی بشر هستند، با انتقال اطلاعات و شکل‌دهی به افکار عمومی در توسعه و تغییر فرهنگ، سبک زندگی و تمدن بشری نقش بزرگی ایفا می‌کنند. رسانه‌ها و به ویژه تلویزیون، روش‌ها و الگوهای رفتاری مختلفی را در برنامه‌های خود نشان می‌دهند، که می‌تواند الگویی برای تماشاگران باشد. در این میان تلویزیون‌های ماهواره‌ای با توجه به گستردگی و نفوذی که در جوامع مختلف دارند، یکی از مهم‌ترین

مدیریت رسانه

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۴۷

امکان‌های ارتباطی هستند. (معمد نژاد، ۱۳۷۱: ۹۸)

تاکنون در بسیاری از فیلم‌ها و سریال‌های شبکه‌های ماهواره‌ای به مقوله خانواده پرداخته شده است، چرا که پخش سریال، یکی از روش‌هایی است که برنامه‌سازان از طریق آن می‌توانند با طرح مسائل مورد نظر خود، به طور غیر مستقیم آموزش‌های مورد نظر خود را نیز به مخاطبان هدف، ارائه دهند. در این میان شبکه جم مدتی است که به پخش سریال‌های ترکیه‌ای روی آورده است و جدیدترین سریال پخش شده از این شبکه با عنوان «گوزل» موفق به جذب مخاطب حداکثری در میان فارسی‌زبانان گردیده است. گذشته از اینکه مفهوم و محتوای این سریال مثبت است یا منفی، درگیر کردن این حجم از اقشار مختلف مردم با این اثر، کم‌نظیر به نظر می‌رسد، بنابراین پژوهش حاضر بر آن است که به کمک نظریه بازنمایی، به بازنمایی خانواده در این سریال بپردازد.

درباره سریال گوزل

سریال گوزل که نام اصلی آن Paramparça به معنی از هم پاشیده است، یک سریال درام خانوادگی ترکی محصول سال ۲۰۱۵ - ۲۰۱۶ است. این سریال دارای سه فصل بوده که فصل اول و دوم آن به اتمام رسیده است و فصل سوم آن در ترکیه در حال پخش است. این سریال بر محور دو خانواده می‌چرخد. این خانواده‌ها در ابتدا هیچ اشتراکی با یکدیگر ندارند، اما اتفاقی آن‌ها را به هم پیوند می‌دهد. این سریال با دو نوع مختلف از انواع زن و شوهرها به بازنمایی مناسبات آن‌ها پرداخته است.

زندگی دو نفر با گذشته متفاوت بر اثر یک اتفاق به هم گره می‌خورد. گوزل دختر جوان و زیبایی است، که در حومه شهر استانبول زندگی می‌کند با یک ماشین تصادف می‌کند و به بیمارستان برده می‌شود و در آنجا زایمان می‌کند. در همان حال دلارا که دختری از خانواده‌ای ثروتمند است هم در حال زایمان در

همان بیمارستان است. در بیمارستان هنگام تحویل نوزادان به خانواده‌هایشان به علت تشابه فامیلی اشتباهی رخ می‌دهد و بچه‌ها به خانواده‌های اشتباه داده می‌شوند. بچه دلارا را به گوزل می‌دهند و بچه گوزل را به دلارا.

۱۵ سال بعد گوزل را می‌بینیم که با دخترش هازال (غزل) زندگی می‌کند و شوهرش او را ترک کرده است، او تمام سعیش را می‌کند تا بهترین زندگی را برای دخترش فراهم کند. او در یک فروشگاه کوچک کار می‌کند. از آن طرف دلارا هم با دخترش جانسو (آیسو) زندگی می‌کند. او زندگی مرفهی دارد ولی با شوهرش جهان مشکلاتی دارد. بار دیگر تصادف ماشین این دو خانواده را بهم می‌رساند. آیسو تصادف می‌کند و زخمی می‌شود و بعد از این تصادف خانواده‌اش متوجه می‌شوند که او دختر واقعی آن‌ها نیست. این حقیقت زندگی همه افراد خانواده را زیر و رو می‌کند. آیسو دختری که در خانواده‌ای ثروتمند زندگی کرده و از زندگی مرفه با همه امکانات لذت می‌برده است و در مقابل غزل دختری است که در خانواده‌ای فقیر بزرگ شده و همیشه در حسرت داشتن لباس‌ها و گوشی‌های مدل جدید بوده است.

معرفی شخصیت‌ها

جهان: مردی میان سال، صاحب چندین رستوران بزرگ و مجلل، مهربان و مقتدر، بسیار متعهد به فرزندان و علاقه‌مند به دختر خود.

دل آرا: زنی میان سال، همسر جهان، فعال در امورات اجتماعی، ظاهربین، سخت‌گیر، خشک و کم احساس.

آیسو: دختر نوجوان جهان، مهربان، علاقه‌مند به درس، عضو تیم ملی اسب سواری، مستقل، راستگو.

اوزان: پسر جوان جهان، بی‌علاقه به تحصیل، پرخاشگر همراه با عکس‌العمل‌های هیجانی.

امینه: زنی مسن، کارگر منزل جهان. راحمی: پدر جهان، مردی پول دوست و ورشکسته که برای رسیدن به اهداف خود به

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۴۸

• در پژوهش «بازنمایی خانواده در شبکه‌های ماهواره‌ای فارسی زبان: مطالعه موردی سریال عمر گل لاله پخش شده از شبکه جم» محقق به دنبال نقش رسانه‌ای شده خانواده بوده و نتایج به وسیله روش تحلیل محتوای کیفی حاکی از آن است، که والدین دو خانواده درگیر پنهان‌کاری و خیانت به همسر یا فرزندان‌شان هستند. عمده شخصیت‌ها خاکستری هستند که دست به گریبان گناهان بزرگی، آن هم متأثر از محیط و دست سرنوشت هستند، ارزش‌های اخلاقی همچون مسئولیت‌پذیری، صداقت، احترام به والدین، پشتکار، گذشت. مقابل این ارزش‌ها، ضدارزش‌های اخلاقی فراوانی همچون روابط خیانت‌آلود والدین، دروغ‌گویی، حسادت، اختلاف‌افکنی میان دو زوج، تحقیر و اذیت دیگران، خودخواهی، ترویج دوستی ناسالم فرزندان، مصرف مشروبات الکلی در کنار پوشش نامناسب و مدگرایانه و ... دیده می‌شود. نمایش بیش از حد رفتارهای ناشایست، نشان از برجستگی بیشتر ضدارزش‌ها در مقایسه با ارزش‌های اخلاقی در سریال دارد. (قصری خوزانی، ۱۳۹۲)

• در پژوهش «رسانه‌ها و ارزش‌های اخلاقی خانواده: تحقیقی در سریال، در جست و جوی پدر شبکه فارسی ۱» که با استفاده از دوروش پیمایش و تحلیل محتوا انجام شده است، بیشتر رفتارهایی که توسط بازیگران و به صورت جدی در این سریال نمایش داده شده‌اند، منفی هستند و اکثر این رفتارها توسط بازیگران و اطرافیان محیط صحنه مورد تأیید قرار می‌گیرد و دارای نتیجه و پیامد مطلوب هستند. در تجزیه و تحلیل رفتارها، با اختلاف معناداری این سریال، شک و بدگمانی، کینه‌توزی و دشمنی، دروغ‌گویی، بی‌ادبی و بی‌احترامی نسبت به همدیگر، اسراف و مصرف‌زدگی، بی‌عفتی و هرزگی، عدم پایبندی به عهد و پیمان

هر راهی متوسل می‌شود. اوزجان: مردی میان سال، همسر گوزل، بیکار با سابقه حضور در زندان، بی‌تعهد نسبت به خانواده، دروغگو و پرخاشگر. گوزل: زنی میان سال، مهربان و با شرافت، از خود گذشته و صبور. غزل: دختر نوجوان گوزل، بی‌علاقه به درس و تحصیل، دروغگو، بدجنس و پنهان‌کار، بی‌ادب و دارای خواسته‌های زیاد. کریمان: زنی مسن، خواهر شوهر گوزل بددهن و بدذات، علاقه‌مند به پول و مادیات. سولماز: زنی جوان، زن برادر دل آرا، بسیار مکار با ظاهری مهربان، زیاده‌خواه و حسود. آلپر: برادر نامشروع و پنهانی دل آرا و شریک جهان، مردی حقه‌باز و مکار. هارون: مردی میان سال با ظاهری فریبنده. دریا: زنی جوان، مهربان و دلسوز، سخت‌کوش و قانع، دوست گوزل. جانان: زنی جوان، زیرک، مکار و خیانت‌کار، دوست دل آرا.

پیشینه پژوهش

• پژوهش «بازنمایی خانواده، در سریال هفت سنگ و مقایسه آن با الگوی مطلوب ایرانی- اسلامی» با بررسی دوازده قسمت از بیست و پنج قسمت سریال تلویزیونی «هفت سنگ» به تحلیل بازنمایی بنیاد خانواده بر اساس روش فیسک پرداخته است. خانواده بازنمایی شده در سریال هفت سنگ به رمزهایی چون صله رحم، زوجیت بر اساس امری فطری، سلسله مراتب خانواده، عدالت و مدارا، دوری از خشونت و مشارکت در حل مشکلات و همچنین همدلی و عقلانیت در جهت تحکیم خانواده می‌پردازد؛ اما به طور گسترده به فعالیت‌های خانواده در جهت اجتماعی شدن و مشارکت اجتماعی و بازنمایی شعائر اسلامی چون نقش روزه، حج، خمس، انتظار و به طور اعم دین و مذهب تشیع در بنیان خانواده نمی‌پردازد. (حسینی، ۱۳۹۴)

و بی‌وفایی و خیانت نسبت به همسر، غرور و تکبر، فردگرایی، بدخواهی، بی‌مسئولیتی و فساد را در خانواده القا می‌کند. (رجبی، ۱۳۹۰)

اهداف و پرسش پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، شناخت چگونگی بازنمایی خانواده در سریال ماهواره‌ای «گوزل» به منظور بررسی وضع بازنمایی خانواده در شبکه‌های فارسی زبان ماهواره است. بر اساس هدف اصلی، اهداف فرعی از این قرار است:

۱. شناخت نحوه بازنمایی نقش والدین در خانواده در سریال گوزل.
 ۲. شناخت نحوه بازنمایی مناسبات میان فردی در خانواده در سریال گوزل.
 ۳. شناخت ارزش‌های اخلاقی خانواده در سریال گوزل.
 ۴. شناخت ارزش‌های دینی در خانواده در سریال گوزل.
 ۵. شناخت نحوه پرداختن به سلامت جسمی و روانی در خانواده در سریال گوزل.
- بر اساس هدف اصلی این پژوهش قصد پاسخ به این پرسش را دارد که خانواده در سریال گوزل چگونه بازنمایی شده است.

چارچوب مفهومی پژوهش بازنمایی

مسئله اصلی این پژوهش بر بنیان بازنمایی استوار است. به این معنا که آیا دست آورد یک رسانه، حکایت از ما به ازای واقعی آن دارد یا نه. اساس بازنمایی بر این بنیان استوار است که هر آن‌چه در زبان و متأثر از آن در فرهنگ، و متأثر از آن در هنر و رسانه و به طور خلاصه در هر متنی ارائه می‌شود، برساخته‌ای از حقیقت و واقعیت است، نه خود واقعیت. با این وصف، دیگر نه دیدگاه «بت‌واره‌سازی»^۱ که زمانی نگرش غالب مطالعات هنری بود، پاسخگوی پژوهشگران در این زمینه است و نه دیدگاه دیگری که برخلاف دیدگاه بت‌سازی،

صرفاً به بررسی روحیه آفریننده اثر یا بیننده اثر محدود می‌کند و نه هیچ دیدگاهی شبیه این‌ها. حالا دیگر در روش‌های کیفی و با طرح مفاهیمی همچون بازنمایی و وانمایی، برای بررسی یک متن، باید خود متن را بررسی کرد، مخاطب را بررسی کرد، عوامل تولید را بررسی کرد، گفتمان‌های مطرح در جامعه به ویژه گفتمان‌های غالب را بررسی کرد و بسته به موضوع و چارچوب نظری و روش تحقیق، مسائل مرتبط دیگر را بررسی کرد تا بتوان درباره آن متن، به نتیجه رسید و تحلیلی ارائه کرد. (کوبلی به نقل از ولوشینف، ۱۳۹۱: ۳۱ - ۳۳)

رویکردهای بازنمایی

در حال حاضر سه رویکرد بازتابی، التفتاتی یا نیت‌مندی و برساخت‌گرایی درباره چگونگی بازنمایی جهان وجود دارد، که در این تحقیق از رویکرد برساخت‌گرایی استفاده شده است. در این رویکرد معنا کشف نمی‌شود بلکه تولید و برساخته می‌شود. در واقع معنا، برساخته نظام‌های بازنمایی است. (Hall, 1997: 24 - 25)

از نظر برساخت‌گرایی این دنیای مادی نیست که معنا را دربردارد، بلکه این نظام زبان یا هر نظامی است که ما از آن استفاده می‌کنیم تا مفاهیم خود را ارائه دهیم. کنش‌گران اجتماعی از نظام‌های مفهومی فرهنگ و زبان خود و سایر نظام‌های بازنمایی استفاده می‌کنند تا معانی را ساخته و جهان را معنادار سازند و با دیگران ارتباط معنادار برقرار کنند. نگاه برساختی به بازنمایی، مدعی است که معنا «در» و «به وسیله» زبان ساخته می‌شود. هال (۲۰۰۳) با استفاده از دیدگاه نشانه‌شناسی «ف.دوسوسور» و نگاه گفتمانی «م.فوکو»، نشان می‌دهد که بازنمایی دارای ویژگی برساختی است و این ویژگی از خلال نگاه به زبان به مثابه رسانه‌محوری در چرخه فرهنگ شکل می‌گیرد.

یکی از شاخه‌های رویکرد برساخت‌گرایی، نشانه‌شناسی است. پرسش اصلی در بررسی

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۵۰

1. fetishization

۴۷) هر واژه در وحله اول، دارای معنایی صریح و در مرتبه بعد معنایی ضمنی و غیر مستقیم است. در تحلیل متن تلویزیونی، دلالت ضمنی از دلالت صریح مهم‌تر است. سطح ضمنی دلالت‌های معنایی، ارتباط نزدیکی با فرهنگ، دانش و تاریخ دارد و برخلاف سطح صریح آن‌ها، باز، نامحدود و چند معنایی‌تر است.

معانی صریح پدیده‌ها یا اشیا با گذشت زمان تغییر چندانی نمی‌کنند، اما معانی ضمنی آن‌ها در زمینه‌های مختلف فرهنگی و تاریخی دگرگون می‌شوند. کار نشانه‌شناسی نیز، یافتن دلالت معنایی در گستره بی‌پایان زندگی بشر امروزی است. (بارت، ۱۳۸۰: ۸۵) خلاصه این که در نشانه‌شناسی، به تولید و سازکارهای متنی توجه می‌شود و با توجه به عناصر مختلف نشانه‌شناسی از جمله دلالت‌های صریح و ضمنی، استعارات و محورهای جانشینی و هم‌نشینی، می‌توان به زبان محصولات فرهنگی و نوع انتقال معنای آن‌ها دست یافت.

بازنمایی در رسانه‌ها

مفهوم «بازنمایی» در رسانه‌ها ناظر بر عملکرد رسانه‌ها و فرستندگان در «شیوه ارائه پیام» محسوب می‌شود.

بعد بازنمایی توجه ما را به تولیدات رسانه‌ای جلب می‌کند. این بعد شامل زمینه‌های ذیل می‌گردد: مطالبی که رسانه‌ها عرضه می‌کنند، نحوه انعکاس موضوعات، انواع گفتمان‌های مطرح و ماهیت مباحث و مناظرات ارائه شده. بازنمایی به ابعاد اطلاعاتی تولیدات رسانه‌ای از جمله ابعاد نمادین و بدیهی آن آثار اشاره دارد. بعد بازنمایی در گستره عمومی به پرسش‌هایی اساسی نظیر این که «چه مطالبی» باید برای انعکاس انتخاب شوند و «چگونه» به بینندگان عرضه گردد، اشاره می‌کند. از این رو نوع پیام و چگونگی بازنمایی آن در رسانه‌های جمعی از اهمیت فراوانی برخوردار است، و مفهوم بازنمایی بر این مسئله تأکید دارد که انواع بازنمایی‌های رسانه‌ای از هر دیدگاهی قابل تحلیل انتقادی هستند؛ زیرا رسانه‌ها خود در

نشانه‌شناسانه این است که معناها چگونه ساخته می‌شوند و واقعیت چگونه بازنمایی می‌شود. نشانه‌شناسی به همه حوزه‌هایی که به گونه‌ای با ارتباطات و انتقال اطلاعات سر و کار دارند، مربوط می‌شود و موضوع نشانه‌شناسی بررسی شیوه‌های تولید نظام‌های معنابخش است. موضوع نشانه‌شناسی بررسی شیوه‌های تولید نظام‌های معنابخش است. نشانه‌شناسی مربوط به هر چیزی است که به صورت علامت یا نشانه آورده می‌شود. بازنمایی، برای این کار، از کلمات، تصاویر و انواع نشانه‌ها استفاده می‌کند. تمام این عناصر به عنوان دال‌هایی برای تولید معنا به کار می‌روند. در واقع نشانه‌شناسی شامل مطالعه هر چیزی است که به جای دیگری می‌نشیند. باید به یاد داشت که نمی‌توان نشانه‌ها را به شیوه‌ای مجزا مطالعه کرد، بلکه مطالعه هر نشانه، در «نظام نشانه‌ای»، «ژانر» یا «رسانه» و موضوع مورد نظر معنا دارد. (چندلر، ۱۳۸۷: ۲۵)

در نشانه‌شناسی رمزگان‌ها، قواعد انتقال پیام‌هایی هستند که توسط نشانه‌ها حمل شده و با رمزگشایی قابل خوانش می‌شوند. رمزگان‌ها مجموعه‌ای از نشانه‌ها هستند که میان ارسال‌کننده پیام و دریافت‌کننده آن پیوند برقرار می‌کنند و نشانه را به نظام‌های معنادار تبدیل می‌کنند، که در چارچوب آن‌ها میان دال و مدلول نوعی همبستگی ایجاد می‌شود. (ضیمران، ۱۳۸۲: ۱۳۵) فرایند خلق یا تفسیر یک متن، که به ترتیب ۱. رمزگذاری و ۲. رمزگشایی نام دارد متضمن برخورداری از این رمزگان‌ها یا قراردادهای برای ایجاد ارتباط است.

در این زمینه «زبارت» مبحث «دلالت‌های ضمنی و صریح» را مطرح نمود. در دلالت صریح با مدلولی مواجه‌ایم که به صورت عینی و چنان که هست، به تصویر در آمده است. حال آن که، دلالت ضمنی بیانگر ارزش‌های ذهنی‌ای است که به واسطه صورت و کارکرد نشانه به آن منسوب می‌شود. (گیرو، ۱۳۸۰:

معرض اعمال نفوذ منابع قدرتمند و سازمان یافتای قرار دارند. (دادگران، ۱۳۸۰: ۳۱)

در حوزه رسانه‌ها از واژه بازنمایی برای بیان ویژگی رسانه‌ای عرضه تصویری از جهان استفاده می‌شود. امروزه مفهوم بازنمایی در مطالعات فرهنگی و مطالعات رسانه از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. معمولاً بازنمایی را «معناسازی از طریق به کارگیری نشانه‌ها و مفاهیم» یا «استفاده از یک چیز به جای چیز دیگر با هدف انتقال معنا» تعریف می‌کنند. (میلنر، ۱۳۸۵: ۳۳۳) بازنمایی، فرایند ذاتی تولید و مبادله معنا بین اجزای یک فرهنگ از طریق به کارگیری زبان، نشانه‌ها و تصاویر برای بازنمایی مطالب است. بازنمایی به این نکته اشاره دارد که پدیده‌ها فی‌نفسه دارای معنا نیستند، بلکه معنای پدیده‌ها محصول چگونگی بازنمایی آن‌ها است. (Hall, 2003: 2)

روش‌شناسی پژوهش

در این جا به صورت کاربردی، به چگونگی استفاده از روش نشانه‌شناسی به مثابه روش اصلی پژوهش می‌پردازیم. سلبی و کاودری، پنج مرحله را شامل «سازه»، «مخاطب»، «روایت»، «رده‌بندی» و «عوامل تولید» برای تحلیل یک متن رسانه‌ای پیشنهاد می‌کنند، که ما در مرحله اول پژوهش حاضر، با توجه به متن رسانه‌ای مدنظر در پژوهش، مراحل «سازه» و «عوامل تولید» را انتخاب کرده‌ایم. چرا که در این پژوهش، ما صرفاً به بازنمایی خانواده در سریال گوزل خواهیم پرداخت و نشانه‌شناسی تمام سریال را مدنظر نداریم. بنابراین از سه مرحله دیگر که بیشتر ناظر به نشانه‌شناسی تمام سریال و نکات غیر مرتبط با موضوع این پژوهش است، استفاده نکرده‌ایم. همچنین برای تکمیل مرحله اول، از روش فیسک نیز استفاده کرده‌ایم. همان طور که گفته شد، در مرحله اول فصل چهارم که تحلیل سکانس‌ها است، ما جدولی را شامل دو قسمت طراحی کرده‌ایم: ۱. بخش سازه، که بر گرفته از مرحله اول روش کیت سلبی و ران کاودری است و این بخش

شامل دو قسمت «میزانسن» و «رمزهای فنی» است و هر یک از این دو بخش‌های متعددی دارند.

۲. رمزگان فیسک، که شامل رمزگان‌های «واقعیت یا رمزگان اجتماعی»، «بازنمایی یا رمزگان فنی» و «ایدئولوژی یا رمزگان ایدئولوژیک» است، که هر یک دارای قسمت‌های متعددی است.

جامعه آماری و تعیین حجم نمونه

جامعه آماری این پژوهش، ۲۱ سکانس از سریال ۷۱ قسمتی «گوزل» است. از میان سکانس‌های فراوان این سریال، ۲۱ سکانس به مثابه نمونه آماری انتخاب شده و در نهایت بر اساس آن‌ها نتیجه‌گیری انجام شد.

با توجه به این که روش پژوهش، نشانه‌شناسی است و زیرمجموعه روش‌های کیفی قرار می‌گیرد، چگونگی نمونه‌گیری، جدای از روش، تا حد زیادی هم بستگی به موضوع پژوهش دارد. با توجه به آن‌چه گفته شد، روش نمونه‌گیری هدفمند برای این پژوهش انتخاب شده است. نگارنده در این پژوهش پس از تماشای سریال، ۷۰ سکانس را که دارای اهمیت احتمالی و نسبی در قیاس با تمام سکانس‌ها بودند، در گزینش ابتدایی از این سریال انتخاب کرده و به نکته‌برداری از آن‌ها پرداخته است. ملاک اصلی برای انتخاب این سکانس‌ها، گویایی نسبی سکانس‌ها در بازنمایی و برجستگی نکات درخور توجه درباره اهداف و سؤالات تحقیق ناظر به خانواده، بوده است. همچنین ملاک تکمیلی برای انتخاب سکانس‌ها این بوده است که در مجموع سکانس‌های انتخاب شده، بتوان شمایی از شخصیت هر یک از اعضای خانواده به تناسب کیفیت حضور هر یک از آن‌ها مشاهده کرد.

بعد از پایان دور اول، با توجه به اشتراک بسیاری از سکانس‌ها در بیان نکات مرتبط با ملاک‌های یاد شده، و با دقت نظر به حذف سکانس‌های کم‌اهمیت پرداخته شد و در نهایت در مرحله پایانی، ۲۱ سکانس مشخص شد که به طور

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۵۲

می‌کند. این گزاره، پژوهشگران را بر آن داشته است تا در سطوح و عرصه‌های مختلف، به بررسی چگونگی بازنمایی مسائل مختلف در رسانه بپردازند و سعی کنند مدالیت‌ها و واقعیت بازنمایی شده یا فراواقعیت را با واقعیت بیرونی و تحقق یافته به قیاس بگذارند.

این پژوهش با استفاده از نشانه‌شناسی انجام شد. در روش نشانه‌شناسی که روش اصلی این تحقیق است، از روش‌های فیسک و سلبی و کادوری استفاده شد، و بر این اساس ۲۱ سکانس از سریال گوزل تحلیل شد که در بخش بعدی نتیجه‌گیری از این تحلیل، آورده خواهد شد.

نتیجه‌گیری پژوهش

اگر بخواهیم پرداختن به خانواده در این سریال را در نسبت با دیگر سریال‌های شبکه‌های ماهواره‌ای مقایسه کنیم، در ابتدا می‌توانیم نمره بهتری به آن بدهیم؛ اما بعد از بررسی‌های عمیق‌تر متوجه اثرگذاری‌های تدریجی، پنهان و لایه‌ای در این سریال خواهیم شد. برای نتیجه‌گیری به طور خاص‌تر و دقیق‌تر، در دو قسمت به سؤالات تحقیق پاسخ می‌دهیم. در قسمت اول، به سؤالات فرعی پاسخ می‌دهیم و در قسمت دوم، بر اساس برآیندی از پاسخ سؤالات فرعی، به سؤال اصلی پاسخ می‌دهیم.

پاسخ به سؤالات فرعی پژوهش

بر اساس سؤالات تحقیق، در سه قسمت به ارائه نتیجه‌گیری پژوهش در قالب پاسخ به سؤالات فرعی تحقیق می‌پردازیم:

۱. روابط زوجین در سریال «گوزل» محور اصلی کل داستان را تشکیل می‌دهد. ارتباط زوجین در چند خانواده به تفصیل در این سریال به تصور کشیده است. ارتباط جهان با دل آراء، از سویی نشانگر قدرت و اقتدار او در چارچوب خانواده است و از سوی دیگر نمونه‌ای از طلاق عاطفی میان زوجین است، طلاق‌ای که گویی از ابتدا نشانه‌های آن در زندگی آن‌ها بوده است و تنها متولد شدن دختر خانواده از عملی شدن آن جلوگیری

نسی می‌توان آن‌ها را گویای تمام نکات سریال گوزل در حوزه بازنمایی خانواده دانست.

طبق نمونه‌گیری خوشه‌ای از فصل اول سریال که ۳۱ قسمت بوده است، ۵ قسمت به وسیله تصاعد حسابی با قدر نسبت ۷ انتخاب شده است. (قسمت‌های ۱، ۸، ۱۵، ...، ۲۹) همچنین از فصل دوم سریال که در ۴۰ قسمت پخش شده است، ۶ قسمت به وسیله همان تصاعد حسابی انتخاب گردیده است. (قسمت‌های ۳۶، ۴۳، ۵۰، ...، ۷۱)

برای انتخاب صحنه یا سکانس‌های سریال به عنوان «واحد تحلیل» و «واحد نمونه‌گیری» از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید. در روش نشانه‌شناسی به عنوان گونه‌ای از روش‌های کیفی، نمونه‌ها بر اثبات ادعا و مستندسازی نشانه‌ها و عناصر روایی تأکید دارد و فراوانی آن اثری را در تحقیق ایفا نمی‌کند. می‌توان گفت نمونه‌گیری در تحلیل نشانه‌شناسی به «نمونه‌گیری نظری» نزدیک است.

اصل اساسی نمونه‌گیری نظری عبارت است از؛ انتخاب موارد یا گروه‌هایی از موارد بر اساس محتوایشان، نمونه‌گیری بر مبنای مرتبط بودن موردها با تحقیق و نه نمایان بودنشان انجام می‌گیرد. (فیلک، ۱۳۸۸: ۱۴۱) به عبارت دیگر نمونه‌گیری نظری معطوف به هدف است و بعد از اشیاء نظری، نیازی به گردآوری اطلاعات ندارد. (فیلک، ۱۳۸۸: ۱۴۱)

به همین جهت نیز این پژوهش ادعای تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش فراتر از نمونه‌های مورد مطالعه را نخواهد داشت.

یافته‌های پژوهش

رسانه، برخلاف چیزی که سال‌ها بر اساس بسیاری از نظریه‌های ارتباطات تصویر بیان می‌شود، بیان‌کننده حقیقت بود. اما حالا مدتی است که با جدی شدن نظریه‌ها و مکاتب انتقادی در علوم اجتماعی، رسانه دیگر صرفاً آن ابزار بیان حقیقت نیست. رسانه صرفاً نمایی از حقیقت را برای مخاطب آشکار

کرده است؛ در مقابل شاهد ارتباط سرد و قانون‌مند دل آرا با جهان هستیم، گویی اقتدار مرد در این خانواده نقشی نمایشی داشته و پایه تمامی تصمیم‌هایی که در خانه گرفته می‌شود رای و عقیده مادر است و به قدری قدرت مادر زیاد است که به راحتی می‌تواند، پدر را از خانه بیرون کند (سکانس سیزدهم).

در کنار آن شاهد روابط اوزجان و گوزل نیز هستیم؛ از ابتدای فیلم نظاره‌گر دروغ‌ها و حیل‌های مکرر اوزجان به گوزل هستیم، به طوری که تا آخرین سکانس از این سریال، لحظه‌ای حتی او را نمی‌توان تکیه‌گاه مناسبی برای زندگی دید در مقابل گوزل را می‌بینم که در ارتباطش با او همواره دچار وحشت و خشم است و به هیچ نحوی حتی اجازه نزدیک شدن اوزجان به خود را نمی‌دهد. این در حالی است که آن‌ها هنوز از هم جدا نشده است. (سکانس پانزدهم)

خانواده سومی نیز به عنوان خانواده‌ای فرعی در این سریال دیده می‌شوند. سولماز و آلپر رابطه‌ای توهین‌آمیز همراه با تحقیر دارند. در سکانس‌های مختلفی شاهد این هستیم که پایه ارتباط این دو نفر تنها نفع مادی است و تنها زنجیره اتصال زندگی آن‌ها به هم مادیات است. آلپر به راحتی خشونت فیزیکی و روانی بر همسرش اعمال می‌کند و سولماز نیز از هر فرصتی برای تحقیرهای کلامی و رفتاری مستقیم و غیر مستقیم استفاده می‌کند، به طوری که به جرأت می‌توان گفت تمامی سکانس‌های مربوط به خانواده نشان‌دهنده رابطه بیمارگونه این دو نفر است؛ این در حالی است که آن‌چه از خود در اجتماع بروز می‌دهد، زندگی آرام و همراه با احترام است. به عبارتی رابطه به تصویر کشیده شده از این دو نفر رابطه‌ای مبتنی بر تحقیر و نمایش‌های دروغین بیرونی است.

۲. روابط میان پدر و فرزندان در این سریال، در مجموع و در مقایسه با سریال‌های دیگر،

نسبتاً خوب به تصویر کشیده شده است. اما نکات مهمی نیز دارد. جهان رابطه‌ای مبتنی بر صداقت و احترام با فرزندان خود دارد. او به دختر خود بسیار اغراق شده محبت می‌کند و این رفتار او دختر را دارای شخصیت محکمی ساخته است و در ارتباط با پسر خود الگوی رفتار مردانه را به صورت ضمنی به او آموزش می‌دهد. آن‌چه در این میان، قابل تأمل است، این است که الگوی بهترین رفتار پدر و فرزند الگوی معرفی می‌شود که در آن فرزندان علاوه بر داشتن دوست غیر هم‌جنس، بتوانند آن را به راحتی به پدر خود معرفی کنند. مثلاً در سکانس سوم، پدر سر میز صبحانه، سراغ اوزان را از دختر خود می‌گیرد و به راحتی به او می‌گوید: نکن دوست دختر جدید پیدا کرده است که سر میز صبحانه حاضر نشده است؟ یا در سکانس هجدهم، وقتی اوزان از خواهر علت حضور آن پسر جوان در خانه را می‌پرسد، خواهر به راحتی می‌گوید او دوست من است و من از پدر برای آمدنش اجازه گرفته‌ام. رابطه رحمی، پدر جهان با او نیز رابطه‌ای مبتنی بر دروغ و کلک است و در سکانس‌های متعددی شاهد نقشه کشیدن‌های رحمی برای نابودی جهان هستیم، در سکانس نهم به وضوح می‌توان یکی از جلوه‌های غیر قابل اعتماد بودن پدر را دید وقتی به راحتی بدون اجازه سر موبایل فرزند خود می‌رود، فایلی را از گوشی او پاک می‌کند، به او درباره علت حضورش در دفتر کار دروغ می‌گوید و برای نابودی روح پسرش حاضر است که در دادگاه، شاهد دل آرا، همسر او باشد.

از سویی دیگر شاهد رابطه اوزجان با دختر خود هستیم، او به راحتی از پنج سالگی غزل و گوزل را ترک کرده است و بعد از ده سال زمانی که باز می‌گردد، به هیچ وجه به دنبال دیدن دختر خود نیست، او به راحتی این که غزل در بیمارستان جا به جا شده است را

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۵۴

در کنترل دختر سرکش خود است. غزل در این سریال دختری سرکش نمایش داده شده است، که مشابیه‌های اخلاقی زیادی به دل آرا دارد، با این تفاوت که دل آرا لایه‌های سطحی از ادب را همواره رعایت می‌کند؛ اما غزل به آن نیز پای‌بند نیست. علاوه بر آن بعد از بارداری نامشروع دل آرا از هارون، دل آرا به جهت نیاز شدید روحی به مادرش زنگ می‌زند ولی مادر جواب او را نمی‌دهد. این در حالی است که در هیچ یک از قسمت‌های فیلم حتی یک بار هم نام مادر او آورده نشده است و فرزند تنها زمانی که به استیصال روحی خورده است به دنبال مادر رفته است. (سکانس شانزدهم)

رابطه گوزل با غزل نیز ارتباطی نادرست و غیر منطقی است، مادر به صورت مداوم به دختر خود محبت می‌کند و در مقابل دختر همواره ناسپاس، قدر ناشناس و پرخاشگر است. (سکانس دوم) تنها ارتباط صحیح نمایش داده شده میان مادر و فرزندان، ارتباط گوزل با آیسو است.

پاسخ به سؤال اصلی پژوهش

آن چیزی که بعد از تماشا و تحلیل این سریال به ذهن متبادر می‌شود، این است که شبکه‌های ماهواره‌ای نقشی فراتر از یک وسیله صرفاً سرگرم‌کننده دارند و به ابزاری فرهنگ‌ساز مبدل شده‌اند، که در تار و پود زندگی اجتماعی انسان‌ها راه یافته‌اند و با حرکت آرام و خزنده خود، افکار و اندیشه خانواده‌ها و روابط افراد با یکدیگر را دچار تغییر و تحول می‌کنند. همان گونه که نظریه‌پردازان ارتباطی معتقد هستند رسانه‌ها اولویت‌های ذهنی و رفتارهای مخاطبان را تعیین می‌کنند و اگر چگونه فکر کردن را به آن‌ها یاد نمی‌دهند، این که به چه چیزی فکر کنند، را به آن‌ها می‌آموزند.

بر اساس یافته‌هایی که مطابق الگوی فیسک و بر طبق روش سلبی و کاودری به دست آمده است، این گونه نتیجه‌گیری شده است که در سریال گوزل خانواده دارای چارچوبی مسنجم و اثرگذار بر شخصیت افراد شناخته

می‌پذیرد، در واقع هیچ محبت عمیق و قلبی و ریشه‌داری میان آن‌ها وجود ندارد. اوزجان به دنبال راهی برای ابراز محبت پدرانه خود به دختری که تا ۱۶ سالگی او را حتی نمیشناخته است، می‌گردد. او به راحتی در ملاقاتی که با آیسو دارد در قسمتی قبل از سکانس یازدهم او را تشویق به دروغ گفتن به جهان می‌کند، خود اوزجان نیز جواب همه سؤال‌های آیسو را به دروغ می‌دهد. رابطه نمایش داده شده میان آنان رابطه‌ای سست، پوشالین و غیر قابل اعتماد است. چنان که در سکانس بیستم شاهد توهین‌های آیسو به اوزجان نیز هستیم.

۳. روابط میان مادر و فرزندان در سریال گوزل بسیار سیاه و نامطلوب به تصویر کشیده است. از سویی شاهد رابطه دل آرا با آیسو، اوزان و غزل هستیم و از سوی دیگر روابط گوزل را با غزل و آیسو می‌بینیم.

در مورد اول آن چیزی که در سر تا سر فیلم به چشم می‌خورد، رابطه جدی، خشک و بی‌احساس دل آرا با فرزندان خود است به قدری که دختر خانواده بیشتر از مادر، پدر را محرم اسرار خود می‌داند. روحیه استبدادی دل آرا برای هر دو فرزند غیر قابل تحمل و کلافه‌کننده است. به عنوان مثال در سکانس سوم شاهد این هستیم که پدر در جریان تب داشتن دختر است و نگران حال اوست و به نظر می‌رسد که مادر نسبت به مریضی دختر خود آگاهی ندارد. متقابلاً می‌بینیم که دختر نیز تمایلی به ارتباط برقرار کردن با مادر خود ندارد. سکانس چهاردهم نیز مهر تأییدی بر عدم صمیمیت و احترام عمیق قلبی میان آیسو و دل آرا است. این دست از رفتارها از پسر خانواده نیز دیده می‌شود، شاهد آن در سکانس سیزدهم وجود دارد، در این سکانس دل آرا، جهان را از خانه بیرون می‌کند و اوزان مادرش را شخصی مستبد می‌خواند که فکر می‌کند او فقط توان تشخیص درست و نادرست را دارد. در رابطه دل آرا با غزل که در واقع دختر حقیقی او است، آن چه به چشم می‌خورد ناتوانی مادر

نمی‌شود و مخالف آن چیز که نظر اسلام و ادیان الهی است، خانواده بنایی مستحکم و ریشه‌ایی نیست. خانواده در سریال گوزل به سادگی رو به اضمحلال و نابودی کامل می‌رود و در لایه‌های عمیق رحم و مروت میان اعضا دیده نمی‌شود.

در مورد ترکیب ظاهری در این خانواده‌ها سعی شده است تا با انتخاب دو شکل متفاوت از خانواده از قبیل ترکیب اعضا، تعداد فرزندان، مشخصات سنی والدین و فرزندان و شکل تحصیلی آن‌ها موقعیت‌های مختلف و متفاوت را بازنمایی نماید. یکی از اصلی‌ترین تفاوت‌ها در موقعیت اقتصادی دو خانواده است، که بخش مهمی از داستان سریال را به خود اختصاص می‌دهد و نتیجه آن است که مهم‌ترین سهم در خوشبخت بودن افراد به مادیات اختصاص دارد.

در سریال گوزل هیچ کدام از اعضا به صورت پایدار آرامش را تجربه نمی‌کنند و گوزل که شخصیت اصلی داستان را شکل می‌دهد نیز، با وجود تمام فاکتورهای مثبت اخلاقی، هیچ گاه در زندگی‌اش روی آرامش را نمی‌بیند. به عبارت دیگر برای داشتن زندگی آرام، مرزی میان کسانی که مطابق اخلاق عمل می‌کنند و کسانی که کاملاً غیر اخلاقی عمل می‌کنند، نیست.

در این سریال با استفاده بسیار از رمزهای نابودی اخلاقی در اعضای خانواده، شاهد گذار از خانواده سخت‌گیر و مستبد به خانواده گسسته و پریشان هستیم. به همین جهت رمزهای ایدئولوژیکی بازنمایی شده‌اند که نشان از پایان دوره حاکمیت اخلاق در خانواده دارند و به تبع آن شاهد عدم وجود ارتباط درست میان خانواده و جامعه هستیم. آن چیزی که به صورت ملموس و محسوس قابل مشاهده است عدم امکان اعتماد به دیگران است و هر کس در این سریال به کسی اعتماد می‌کند از ناحیه او ضربه می‌خورد. یکی از مباحثی که در حوزه بازنمایی خانواده

در مجموعه گوزل مطرح است، پرداختن به روابط بین نسلی است، در این سریال روابط بین نسلی با شکافی بسیار زیاد نمایش داده می‌شود و فاصله پیش آمده میان سنت و مدیریت به هیچ عنوان قابل حل شدن دیده نمی‌شود، کما این که می‌توانیم در قسمت‌های مختلفی ارجحیت دادن به شیوه مدرن برای زندگی خوب و موفق را شاهد باشیم.

نتایج فرعی پژوهش

والدین در این سریال افرادی معرفی شده‌اند که علی‌رغم علاقه به فرزندان، در تصمیم‌ها و اتفاق‌های مهم اولویت را نفع خود می‌دانند. همان طور که در سکانس هجدهم می‌بینیم، مادر برای گرفتن انتقام شخصی از پدر با مرد دیگری ارتباط برقرار کرده است و از او صاحب فرزند شده است. او به راحتی با ترک کردن خانه، فرزندان را نگران می‌کند و در مقابل نگرانی آنان گوشی تلفن همراه خود را خاموش می‌کند. مادری دیگر نیز بدون گرفتن طلاق از همسر خود، از لحاظ احساسی با مردی ارتباط برقرار می‌کند. پدر در یکی از خانواده‌ها به سادگی ۱۰ سال زن و همسرش را ترک می‌کند، بدون آن که حتی یک بار با آنان تماس بگیرد و پدر دیگر بعد از ۱۸ سال زندگی مشترک و داشتن دو فرزند، به خاطر آشنا شدن با زنی که او را دوست دارد، تقاضای طلاق از همسر خود می‌کند.

آنچه که از مناسبات میان فردی به چشم می‌خورد رقابت تنگاتنگ افراد برای زمین زدن طرف مقابلشان است. آلپر به دنبال زمین زدن خواهر خود است، زن او به دنبال گرفتن انتقام کمبودهای زندگی خود، از زندگی مرفه دل آرا است. دوستان دل آرا به دنبال راهی برای تخریب شخصیت او هستند. کریمان بدترین رفتارها را با زن برادر خود دارد. مناسبات میان غزل و دوستانش بر مبنای چشم و هم‌چشمی است. در ارتباط اوزان با دوستانش، آن‌ها به دنبال برقرار کردن رابطه با دوست دختر اوزان هستند. وکیل دل آرا که دوست صمیمی

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۵۶

از اثرگذاری‌های ناخواسته و منفی جلوگیری شود.

۴. سبک زندگی ایرانی- اسلامی، سبکی است جامع و دارای ابعاد گوناگون، که به نظر می‌رسد از ظرفیت بالای آن تا به حال استفاده نشده است و تنها چند بار به صورت تک بعدی به آن پرداخته شده است. حرکت رسانه ملی به سمت جهت‌دهی به درک مخاطبین از سبک زندگی ایرانی- اسلامی می‌تواند محور بسیار خوبی برای تولیدات آتی در این حوزه باشد.

۵. در تولید برنامه‌های سازمان صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران می‌بایست بهره‌گیری از نظرات کارشناسان مسلط به حوزه‌های دینی، تربیتی و اجتماعی در اولویت قرار بگیرد.

منابع

۱. بارت، رولان. (۱۳۸۴). بارت و سینما، گزیده مقالات و گفتگوهای بارت درباره سینما، ترجمه مازیار اسلامی، تهران: انتشارات گام نو، چاپ اول.
۲. چندلر، دانیل. (۱۳۸۷). مبانی نشانه‌شناسی، ترجمه مهدی پارسا، تهران: شرکت انتشارات سوره مهر، چاپ چهارم.
۳. حسینی، مریم. (۱۳۹۴). بازنمایی خانواده در سریال هفت سنگ و مقایسه آن با الگوی مطلوب ایرانی- اسلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تبلیغ و ارتباطات فرهنگی، دانشگاه سوره.
۴. دادگران، پیترو. (۱۳۸۰). تلویزیون و گستره عمومی، ترجمه مهدی شفق‌تی، تهران، سروش.
۵. رجبی، محمد. (۱۳۹۰). رسانه‌ها و ارزش‌های اخلاقی خانواده، تحقیقی در سریال در جستجوی پدر شبکه فارسی ۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت رسانه، دانشگاه صدا و سیما.
۶. ضیمران، محمد. (۱۳۸۳). درآمدی بر نشانه‌شناسی هنر، تهران: نشر قصه.
۷. فلیک، اووه. (۱۳۹۱). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی، ویراست سوم، چاپ پنجم.
۸. قصری خورانی، داود. (۱۳۹۲). بازنمایی خانواده در شبکه‌های ماهواره‌ای فارسی زبان: مطالعه موردی سریال عمر گل لاله پخش شده از شبکه جم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه صدا و سیما.
۹. کوبلی، پل. (۱۳۹۱). نظریه‌های ارتباطات، جلد اول، سرو ویراستار فارسی: سید سعید رضا عاملی، ترجمه

اوست، برای زمین زدن روحی دل آرا، پرونده طرف مقابل دعوا را قبول می‌کند.

در ابتدا این طور به نظر می‌رسد که تنها پرچم‌داران رعایت ارزش‌های اخلاقی، در این سریال دو شخصیت گوزل و جهان هستند؛ اما بعد از نشانه‌شناسی این سریال می‌توان دریافت که آن‌ها انجام‌دهنده پایه‌ای‌ترین اتفاقات در زمینه به وجود آمدن ناهنجاری‌های اخلاقی هستند. می‌توان بی‌احترامی نسبت به والدین را بیشترین ناهنجاری اخلاقی اتفاق افتاده در سریال دانست. علاوه بر آن شاهد لگدمال شدن ارزش‌های اخلاقی دیگری نیز هستیم. ارتباط برقرار کردن مادر خانواده با مردی دیگر و باردار شدن از او، شاخص‌ترین نشانه بی‌اخلاقی در این سریال است.

آن‌چه در قالب داستان، محتوا را برای مخاطب جذاب‌تر می‌کند، هنجارشکنی، عبور از خط قرمزها و ممنوعیت‌های اخلاقی، فرهنگی و اعتقادی است. در سریال گوزل بعد نمایشی و دکوراسیون صحنه‌ها بسیار فکر شده و با برنامه‌ریزی طراحی شده است و تجمل‌گرایی و مصرف‌زدگی در نحوه گذران اوقات فراغت بسیار برجسته به نظر است.

پیشنهادهای

۱. پیشنهاد می‌شود رسانه ملی در فیلم‌ها و سریال‌های داخلی، بیشتر از به تصویر کشیدن بحران‌ها و مسائل تلخ اجتماعی، الگوی مطلوب خانواده ایرانی- اسلامی را نمایش دهد.
۲. پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت به تصویر کشیدن نقش مخرب برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای بر کانون خانواده ساخته شود.
۳. رسانه ملی باید توجه به تأثیرات تدریجی و دراز مدت برنامه‌هایی که نشان‌دهنده ضعف‌ها و ناهنجاری‌ها در کانون خانواده است، داشته باشد. برای این منظور جلوه‌های منفی را در قسمت‌های کوتاه به همراه نتیجه آن نمایش دهد تا از این دسته

شاهو صبار، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ دوم.

۱۰. کوبلی، پل. (۱۳۹۱). نظریه‌های ارتباطات، جلد چهارم، سر ویراستار فارسی: سید سعید رضا عاملی، ترجمه گودرز میرانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ دوم.

۱۱. کوبلی، پل. (۱۳۹۱)، نظریه‌های ارتباطات، جلد دوم، سر ویراستار فارسی: سید سعید رضا عاملی، ترجمه هادی خوشنویس، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ دوم.

۱۲. کوبلی، پل. (۱۳۹۱)، نظریه‌های ارتباطات، جلد سوم، سر ویراستار فارسی: سید سعید رضا عاملی، ترجمه احسان شاقاسمی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ دوم.

۱۳. معتمد نژاد، کاظم. (۱۳۷۱). وسایل ارتباط جمعی، تهران: علامه طباطبائی.

۱۴. میلنر، اندرو. (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر، ترجمه جمال محمدی، تهران: ققنوس.

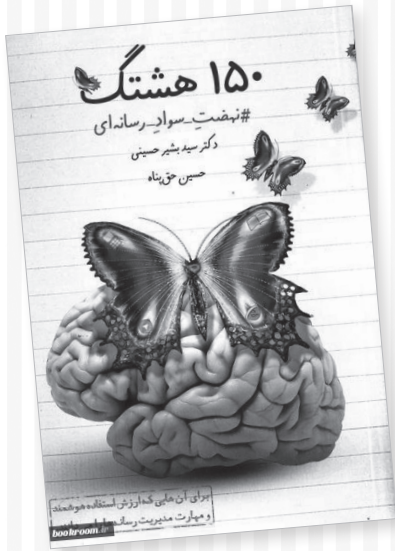
15. S. Hall (ed). Representation: cultural Representation and signifying Practices, London and Thousand Oaks: Sage, 1997, pp. 15 - 19, 24 - 26, 42 - 51.

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۵۸

مروری بر کتاب ۱۵۰ هشتگ



کتاب ۱۵۰ هشتگ، تألیف دکتر سید بشیر حسینی، هیئت علمی ارتباطات دانشگاه صدا و سیما و حسین حق پناه، از سوی انتشارات رواق اندیشه در زمستان ۱۳۹۴ به بازار کتاب عرضه شد. این کتاب در ۲۰۰ صفحه رنگی، در ۱۵ فصل و در هر فصل با ۱۰ نکته راهبردی که مجموع آن‌ها ۱۵۰ نکته می‌شود نگاشته شده است. نویسندگان کتاب به جای در پیمش گرفتن یک فضای علمی تخصصی، با مخاطب قرار دادن مخاطبین عام‌الخصوص والدین و معلمان سعی کرده‌اند با تصویرسازی‌های مختلف در کتاب، با رویکرد جدید مخاطب را به برقراری ارتباط با مفاهیم کتاب ترغیب نمایند. ۱۵ فصل کتاب عبارت است از:

۱. کلیات رسانه‌ها؛ ۲. کتاب؛ ۳. نشریات؛ ۴. رادیو و موسیقی؛ ۵. عکس؛ ۶. تلویزیون و ماهواره؛ ۷. فیلم و سینما؛ ۸. رایانه؛ ۹. اینترنت؛ ۱۰. رسانه‌های اجتماعی؛ ۱۱. تلفن همراه؛ ۱۲. سبک زندگی؛ ۱۳. تبلیغات و ۱۴. اخلاق رسانه‌ای؛ ۱۵. بازی‌های ویدئویی.

مقدمه

در مقدمه کتاب این چنین آمده است؛ آیا بدون ایجاد یک نهضت همه جانبه و آگاهی‌بخشی به شهروندان و توانمندسازی خانواده‌ها می‌توان خریدن، خواندن، تماشا کردن و گوش دادن به انواع رسانه‌ها را متوقف یا جلوی نفوذ امواج رسانه‌ای به کانون خانواده‌ها را گرفت. در عصر اطلاعات مفهوم سواد رسانه‌ای، بسیار فراتر از خواندن و نوشتن شده و اگر کسی نحوه دسترسی و استفاده صحیح از تمامی انواع رسانه‌ها را نداشته باشد، بی‌سواد تلقی می‌شود. از این رو، از سال ۱۹۶۵ اصطلاح سواد رسانه‌ای در سراسر دنیا به عنوان یک ضرورت برای زنده ماندن خیلی هم جدی گرفته شده است. همان طور که در دهه ۶۰ در کشور ما نهضت سوادآموزی یک گام بلند، در جهت پیشرفت و اقتدار ملی بود، ضرورت دهه ۹۰ نهضت سواد رسانه‌ای است، نهضتی که باید همه جانبه دیده شود و تمام حوزه‌های سواد و معرفت را پوشش دهد، در غیر این صورت به ضدخود بدل شده است. نهضت سواد رسانه‌ای با تبیین الفبای سواد رسانه آغاز و با تعیین و تأمین و تضمین دهه سواد رسانه‌ای انجام می‌یابد، تا تنها راه فعالانه و خلاقانه برون‌رفت ما از سردرگمی و باتکلیفی عصر رسانه‌ها باشد، و بتوانیم به جای این که محکوم قواعد تحمیلی صاحبان رسانه‌ها باشیم، حاکم بر آن شویم. و این کتاب تنها یکی از حروف آغازین در راستای این تحول بزرگ و ضروری است.

اتحادیه اروپا دهه حاضر را، دهه سواد رسانه‌ای نامیده و مهم‌ترین هدف خود را در حوزه آموزش عمومی و شهروندی، ارتقای سواد رسانه‌ای در میان تمامی مردم می‌داند. مهم‌ترین افراد برای دانش‌آموزان همه جانبه سواد رسانه‌ای سر راس یک مثلث هستند: دانش‌آموزان، والدین، معلمان هستند. ما باید در راه نهضت سواد رسانه‌ای این دهه را مغتنم دانسته و از دست ندهیم. پس دهه سواد رسانه‌ای را با توضیحات و توصیه‌هایی آغاز می‌کنیم. سپس کتاب وارد مباحث و فصول اصلی می‌شود. سیر کلی کتاب به این صورت است که در هر فصل ابتدا نویسنده ۱۰ نکته راهبردی در ارتباط با موضوع فصل را به صورت تیتروار و با توضیح کوتاه عنوان می‌کند و سپس به بررسی هر یک از نکات راهبردی می‌پردازد. در ادامه از هر یک از فصل‌ها یک نکته راهبردی جهت آشنایی با مباحث کتاب ذکر می‌کنیم.

فصل اول

کلیات رسانه

• هیچ کس همه داستان را برای شما تعریف نمی‌کند

به این خبر دقت کنید، «اصابت موشک به حیفا ده‌ها شهروند اسرائیل را کشته و زخمی کرده و حماس ضمن بر عهده گرفتن این حمله تروریستی اعلام کرده؛ حملات حماس تا نابودی کامل اسرائیل ادامه خواهد داشت؛ سخنگوی کاخ سفید ضمن محکومیت شدید این حمله توقف فوری خشونت بین فلسطین و اسرائیل را خواستار شد و گفت حماس باید هر چه زودتر خلع سلاح و توسط محاکم بین‌المللی به جرم کشتار مردم بی‌گناه محکوم شود» اصل این خبر واقعیت دارد، اما آیا همه واقعیت است؟ آیا در این خبر اشاره شده که موشک پرتاب شده توسط حماس به تلافی کشته شدن صدها زن و کودکی است که روزهای قبل در اثر اصابت موشک‌های رژیم صهیونیستی به شهادت رسیده‌اند؟ آیا به این نکته توجه شده که اسرائیل رژیمی است که سرزمین فلسطین را غصب کرده و ملت مظلوم فلسطین در حال مقاومت هستند؟ در مورد واکنش‌های جهانی به حملات رژیم صهیونیستی هم چیزی گفته شده یا تنها از سخنگوی کاخ سفید نقل شده است؟ سوالاتی از این دست نشان می‌دهد که اگر چه ممکن است اصل یک پیام رسانه‌ای درست و مبتنی بر واقعیت باشد، اما هر رسانه در ارائه وقایع به مخاطب خود نگاهی گزینشی دارد. رسانه‌ها دنیایی را به نمایش می‌گذارند که اگر چه حقیقی به نظر می‌رسد اما با یک نگاه گزینش شده در معرض دید مخاطبان قرار داده شده است. هر پیام فقط برخی از جنبه‌های یک رویداد و واقعیت را برجسته می‌کنند و بخشی دیگر را بی‌اهمیت جلوه داده و بازگو نمی‌کنند.

• کتاب هدیه بگیرد

حتی اگر کتابخوان نیستید، می‌توانید به دیگران به جای لباس، گل و ... کتاب هدیه دهید. شما با این کار علاوه بر این که پول کمتری از کف داده‌اید و هدیه ماندگارتری تهیه کرده‌اید، احساس فرهیختگی در خودتان و طرف مقابل ایجاد کرده و به نوعی روح او را هدف گرفته‌اید نه جسمش را، صدقه دادن کتاب یا نذر کتاب نیز از راه‌های دیگری است که می‌توان ثواب کرد و بهتر آن که این ثواب را از طریق یک کار فرهنگی به دست آورد.

فصل دوم

کتاب

مدیریت

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۶۰

فصل سوم

نشریات

• تیتتر همه چیز نیست

بسیاری از مردم هنگام عبور از دکه‌های روزنامه فروشی تنها به نیم‌صفحه اول روزنامه‌ها و تیتترهای درشت آن‌ها دقت می‌کنند و ممکن است بر اساس برداشتی که از تیتترها کرده‌اند در طول روز به گفتگو با دیگران درباره مسئله یا واقعه بپردازند، اما گاهی اوقات خبری که در صفحات داخلی روزنامه چاپ شده کاملاً با تیتتر همان مطالب در صفحه اول تفاوت دارد و تیتتر تنها برای جذب مخاطبان انتخاب شده است. برخی نشریات نیز از عکس هنرمندان، مدل یا چهره‌های مشهور استفاده می‌کنند، تا مخاطب را به خرید مجله ایجاب کنند، اما شما در مقام فردی با سواد رسانه‌ای می‌دانید که نباید صرفاً به عکس و تیتترها اعتماد کنید.

• به آهنگ گوش کنید

به جای شنیدن آهنگ سعی کنید به آن گوش کنیم، و نقاط قوت و ضعف آن را تشخیص دهید. ملودی مناسب باید ریتم بسیار کند یا تندی نداشته باشد و با ضربان قلب هماهنگ باشد. در موسیقی باکلام هم باید آهنگ و کلام با هم تناسب داشته باشند. در هنگام گوش کردن به موسیقی و پس از آن به کلمات و اشعار آهنگ دقت کرده و در مورد درستی و غلط بودن پیام‌های ارائه شده، قضاوت کنید.

فصل چهارم

رادیو و موسیقی

• به دام فتوشاپ نیفتید

امکانات متنوع نرم‌افزاری موجب شده تا عکس‌های دست‌کاری شده، جعلی و غیر واقعی را تولید و منتشر کنند. برخی از این تصاویر به قدری شبیه به واقعیت هستند که ممکن است مخاطب را به اشتباه بیندازند.

فصل پنجم

عکس

• تلویزیون پرستار بچه نیست

کودکان را پای تلویزیون رها نکنید. به برنامه‌هایی که کودک شما می‌بیند، توجه کنید و گاهی اوقات برنامه‌ها را با فرزند خود تماشا کنید. اجازه بدهید بچه‌ها برنامه‌های فردی و مورد علاقه خود را با نظارت شما ببینند، اما اجازه ندهید هر برنامه‌ای را ببینند.

فصل ششم

تلویزیون و ماهواره

• برای درک فیلم به سواد بصری نیاز داریم

تماشاگر فیلم به تدریج به دانش و مهارت‌هایی مسلط شده، که لازمه درک فیلم است و بر اثر آن نمادها و نشانه‌های دیداری در سینما را به خوبی می‌شناسد. یکی از این دانش‌ها سواد بصری است، که شامل موضوعاتی مثل زاویه دید، ترکیب‌بندی، نورپردازی و مسائلی از این دست است.

فصل هفتم

فیلم و سینما

فصل هشتم

رایانه

• رایانه اسباب بازی نیست

بازی و سرگرمی جز فرعی ترین کاربردهای رایانه‌ها است. رایانه‌ها رسانه پیشگام دنیای دیجیتال بوده و هستند. دنیایی که در آن حجم بالایی از اطلاعات مثل افکار، نوشته‌ها و تصاویر تبدیل به محتوای الکترونیک شده است و فعالیت‌ها و ارتباطاتمان نیز از طریق همین رسانه دیجیتال صورت می‌گیرد.

فصل نهم

اینترنت

• در دنیای تجارت الکترونیک مراقب جیب خود باشید

بازارهای جدید ایجاد شده در فضای مجازی به شما کمک می‌کنند تا بتوانند در زمان کوتاه و بدون نیاز به مراجعه حضوری به مغازه‌ها معامله کنید. اما مهم‌ترین مشکلی که در این حوزه بروز کرده است. کلاهبرداری الکترونیک است که سالانه باعث متضرر شدن بسیاری از کاربران وب است.

• اضافه بار ممنوع

به یاد داشته باشید شما وقت محدودی برای استفاده از رسانه‌ها دارید، و قرار نیست حجم بالای اطلاعات موجود در یک رسانه یا جذابیت‌های آن باعث شود به طرز نامعقولی از آن رسانه استفاده کنید. تنها با اتخاذ یک رژیم مناسب مصرف رسانه‌ای درباره شبکه‌های اجتماعی و دیگر رسانه‌ها است که می‌توانیم اطلاعات مفید و کاربردی را آن هم بدون اضطراب اطلاعاتی دریافت کنیم.

فصل دهم

رسانه‌های اجتماعی

• یک روز بدون موبایل زندگی کنید

حضور همیشگی رسانه، جایی برای خلوت باقی نگذاشته است. خلوتی که قرار بود فرصتی برای آرامش و تأمل و تفکر انسان در احوالات خودش باشد. مجالی که فرد در تنهایی شخصی خود به وجدان و فطرتش مراجعه کند و به مرور و قضاوت درباره افکار و رفتارش بپردازد. برای در امان ماندن از این آسیب‌ها سعی کنید یک روز در ماه را به زندگی بدون تلفن همراه خود اختصاص دهید.

فصل یازدهم

تلفن همراه

• دو برابر مسئول هستید

اگر بتوانید پیام درست و مناسب را از طریق رسانه‌ها به دیگران برسانید و با این کار در جهت گسترش انسانیت و معنویت گامی بردارید و این کار را نکنید، دو برابر مسئول هستید.

فصل دوازدهم

سبک زندگی

• به تبلیغات پنهان دقت کنید

در این گونه از تبلیغات آگهی‌دهندگان، پیام خود را در ضمن یک فرصت یا فعالیت غیر تبلیغاتی به اطلاع مخاطبان می‌رسانند به نحوی که اکثر مخاطبان تبلیغی بودن پیام را متوجه نمی‌شوند.

فصل سیزدهم

تبلیغات

مدیریت رسانه

شماره ۲۷
بهمن ۹۵

۶۲

فصل چهاردهم

اخلاق رسانه‌ای

• دور زدن ممنوع

برای در امان ماندن از خطرات احتمالی رسانه‌ها قوانین متعددی وضع شده است. و ممکن است شما به برخی از این قوانین اعتراض داشته باشید و آن را ناکارآمد بدانید، اما راه حل اعتراض الزاما دور زدن قانون نیست، با این کار خود را در معرض اتهام و پیگیری قانونی قرار می‌دهید و هم در برابر خطرات احتمالی رسانه‌ها مصونیت ندارید.

• پول بده تا قدرش را بدانی

بازی‌های رایانه‌ای یا ویدیویی نوعی از رسانه‌های تعاملی هستند، که توسط یک دستگاه الکترونیکی مجهز به پردازشگر انجام می‌شوند. تعداد مخاطبان بازی‌های رایانه‌ای در سال‌های گذشته افزایش چشم‌گیری داشته و این بازی‌ها به یکی از پرطرفدارترین سرگرمی‌های موجود تبدیل شده‌اند.

جدی گرفتن قانون کپی رایت هم به نفع تولیدکنندگان داخلی بازی‌های رایانه‌ای است و انگیزه آن‌ها برای ساخت بازی‌های با کیفیت‌تر را بیشتر می‌کند و هم باعث می‌شود قدر وقت و پول و سرگرم شدنمان را بدانیم.

فصل پانزدهم

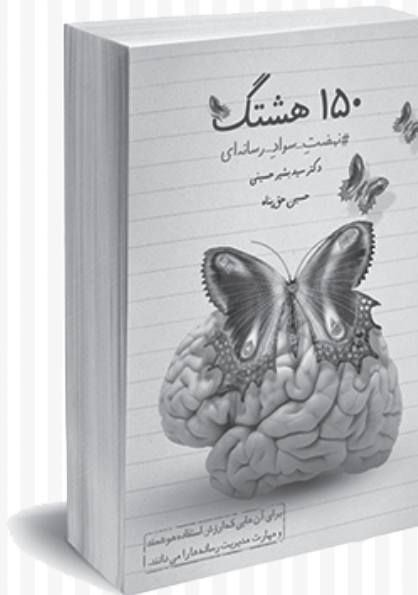
بازی ویدئویی

مروری بر کتاب ۱۵۰ هشتک

مدیرستان

شماره ۲۷
پهن ۹۵

۶۳





فراخوان مقاله

ماهنامه علمی تخصصی مدیریت رسانه

بدینوسیله از عموم اساتید، پژوهشگران و صاحب نظران برای

مشارکت مقاله علمی دعوت به همکاری می شود.

برای اطلاعات بیشتر به وبگاه ماهنامه مراجعه فرمایید:

www.mediamgt.ir

رایانامه:

info@mediamgt.ir

تلگرام:

[Telegram.me/mediamgt_ir](https://t.me/mediamgt_ir)

شماره پیک: ۵۰۰۱۲۶۷

29. and in the nursery. *Br. Educ. Res. J.* 29 (3), 369–382.
30. Melander, H., 2012. Transformations of knowledge within a peer group. *Knowing and learning in interaction. Learn., Cult. Soc. Interact.* 1 (3–4), 232–248.
31. Mondada, L., 2007. Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Stud.* 9 (6), 809–821.
32. Mondada, L., 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *J. Pragmat.* 65, 137–156.
33. Rogoff, Barbara, 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, New York.
34. Schegloff, E.A., 1996. Confirming allusions: toward an empirical account of action. *Am. J. Sociol.* 102, 161–216.
36. Statens medieråd, 2013. *The Swedish Media Council. Ungar & Medier 2012/13*, Stockholm.
37. Skolverket, 2011. *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Recreation Centre*. The Swedish National Agency for Education, Stockholm, Skolverket.
39. Street, B.V., 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, New York.
40. York.
41. Street, Brian V., 2000. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the "New Literacy Studies" (red.). Jones, K., Martin-Jones, M. (Eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. John Benjamins, Amsterdam.
42. Tholander, M., Aronsson, K., 2003. Doing subteaching in group work: positionings, resistance and participation frameworks. *Lang. Educ.* 17 (3), 208–234.
43. van Deursen, A.J., van Dijk, J.A., 2014. The digital divide shifts to differences in usage. *New Media Soc.* 16 (3), 507–526.

- Digital
3. Culture. Polity Press, Cambridge.
 4. Burnett, C., Merchant, G., 2013. Learning, literacies and new technologies: the current context and future possibilities, *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy*. Sage Publications, London, pp. 575–586.
 5. Erstad, O., Sefton-Green, J. (Eds.), 2013. *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press, Cambridge.
 6. European Commission, 2006. *Key Competencies for Lifelong Learning: a European Reference Framework*. Directorate-General for Education and Culture. Retrieved at http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm, 11 April 2010.
 7. Furlong, J., Davies, C., 2012. Young people, new technologies and learning at home: taking context seriously. *Oxf. Rev. Educ.* 38 (1), 45–62.
 8. Gee, J.P., 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Taylor & Francis, London.
 9. Gee, J.P., 2010. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. MIT Press, Cambridge, MA.
 10. Goodwin, C., 2000. Practice of seeing, visual analysis: an ethnomethodological approach. In: van Leeuwen, T., Jewitt, C. (Eds.), *Handbook of Visual Analysis*. Sage Publications, London, pp. 157–182.
 11. Goodwin, C., 2003. The semiotic body in its environment. In: Coupland, J., Gwyn, R. (Eds.), *Discourse, the Body, and Identity*. Palgrave/Macmillan, New York, pp. 19–42.
 12. Goodwin, C., 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *J. Pragmat.* 46 (1), 8–23.
 13. Heinemann, T., Lindström, A., Steensig, J., 2011. Addressing epistemic incongruency in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. In: Stivers, T., Mondada, L., Steensig, J. (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 107–130.
 14. Heritage, J., Stivers, T., 1999. Online commentary in acute medical visits: a method of shaping patient expectations. *Soc. Sci. Med.* 49 (11), 1501–1517.
 15. Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, D., Cody, R., Becky, H.-S., Tripp, L., 2010.
 16. Hanging out, messing around, and geeking out. *Kids Living and Learning with New Media*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
 17. Jefferson, G., 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, G.H. (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 13–31.
 18. Jenkins, H., 2006. *Convergence Culture*. New York University Press, New York and London.
 19. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robinson, A.J., 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation.
 20. Lam, W.S.E., Rosario-Ramos, E., 2009. Multilingual literacies in transnational digital mediated contexts: an explanatory study of immigrant teens in the United States. *Lang. Educ.* 23 (2), 171–190.
 21. Lave, J., Wenger, E., 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
 22. Leander, K.M., Lovvorn, J.F., 2006. Literacy networks: following the circulation of texts, bodies, and objects in the schooling and online gaming of one youth. *Cogn. Instr.* 24 (3), 291–340.
 23. Lynch, M., 1990. The externalized retina: selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences. In: Lynch, M., Woolgar, S. (Eds.), *Representation in Scientific Practice*. MIT, Cambridge, pp. 153–186.
 24. Marsh, J., 2003. One-way traffic? Connections between literacy practices at home

and skilled computer users but work through the individually designed task collectively as part of a social activity where knowledge is distributed between the participants, thus collaboratively solving the challenge. Initially, some of the students first acted as co-teachers that wanted to help, and later on they become more equal parts in solving the school task.

Differences in media literacy activities at school and at home do not mean that, for instance, online commentaries and explanations always occur at home while instructions take place at school. Rather, the appropriation of media literacy is a hybrid practice that involves multiple activities. We argue that there are social and cultural competencies that are specifically related to particular media activities and the settings in which they take place. These competencies are made relevant in the form of norms and guidelines for what constitutes appropriate and knowledgeable participation in media activities and the activities are accomplished through guided participation within specific contexts, such as schools and homes. The different forms of communication that the participants use show how social and cultural aspects often are salient in children's participation in media literacy activities. In spite of the differences in social constellations and different locations, there seems to be some aspects of what it means to be media literate that cut across settings. For example, you have to be able to handle technologies such as a screen, a camera, a keyboard and a mouse. You also have to know where to be located physically in order to see and be seen (i.e. spatiality) and in which order actions should be carried out (i.e. temporality), competencies that are closely related to the unfolding organization of the activity. Moreover, what constitutes media technology competence is predominantly the same in the two settings that we have analyzed. In sum, the appropriation of media literacy involve media technology competence but even more importantly it encompasses verbal, embodied and social competencies that interact with and are integrated in the participant's cultural knowledge about how to act in specific situations.

Appendix A

w[rd]	Overlapping talk; square brackets mark the beginning and end
[word]	
(0.8) (.)	Numbers in parentheses indicate silence. A dot in parentheses indicates a micro-pause
.. ¿?	The punctuation marks indicate intonation. The period indicates falling intonation, the comma continuing intonation, the inverted question mark slightly rising intonation and the question mark indicates rising intonation
word-	A hyphen after a word indicates a cut-off or self-interruption
wo:rd	Colon indicates prolongation or stretching of the immediately preceding sound
word	Underlining indicates some form of stress or emphasis. The more the underlining the greater the emphasis
"word"	The degree signs indicate that the talk between them was quieter than its surrounding talk
↑word	The up arrow marks a sharp rise in pitch
< word >	Left/right carats indicate that the talk between them is slower than surrounding talk
> word <	Right/left carats indicate that the talk between them is faster than surrounding talk
=	Equal signs indicate no break or gap between the lines
hh	Audible outbreath4
wo(ho)rd	Laughter particles
(())	Double parentheses are used to mark transcriber's descriptions of events
()	Empty parentheses indicate that something is being said but no hearing can be achieved
word	Asterisk marks that talk and embodied action occur simultaneously
double click	
MARGARETA	Name in upper-case indicates adult
Max	Name in lower-case indicates child

16

Media
management

Feb 2017

No.27

SV

References

1. Bolter, J.D., Grusin, R., 1999. Remediation: Understanding New Media. MIT Press, Cambridge, MA.
2. Buckingham, D., 2007. Beyond Technology: Children's Learning in the Age of

socially and culturally embedded in ways that connect them to previous technologies and times as well as to different activities in different sites such as home and school. Children's media literacy practices are thus anchored culturally and historically through the ways in which old and new media are linked together. Digital media are often described as new phenomena that require completely new ways of understanding, relating to and communicating with others (Bolter and Grusin, 1999). The ways in which the participants in our examples discuss and coordinate activities on and in front of the screen makes visible children's practical understanding of how different media are used in everyday activities. Here we see how the children use digital notions such as "load," "click" and "press" about actions that are performed in order to write, read and call on the computer. At the same time we see a continued use of notions that are clearly linked to older media. For example, metaphors from traditional telephony ("receiver") as well as written language-based practices ("paper") are actualized in the adults' instructions about how the newer media should be used.

In the present study, we have shown how local social and cultural norms are made relevant with regard to how media literacy activities are carried out in situ as a way of exploring how children appropriate media literacy. As we have seen, in research on literacy a distinction is often made between "in-school" and "out-of-school" media use. The distinction is frequently discussed in terms of continuities and discontinuities between homes and educational settings. In our data, media literacy practices at schools and homes involve both adults and children. Whether or not adults are part of media activities has consequences with regard to how these are carried out. For example, we have shown that in the child-adult interaction in the classroom, the teacher's actions were designed as instructions where the participants in interaction oriented to critical aspects of the media literacy activity, such as identifying the correct symbol (tool) on the screen. What became obvious was that basic skills in handling the media technology were taken for granted. The practice of writing offers norms and guidelines to how the school task should be carried out, which includes the kind of artifacts that the participants need to look for and know how to handle. The distribution of positions in the examples from the home looks slightly different. In the living room, the mother shows the children how to Skype through online explanations and thereby makes visible the social and cultural expectations regarding how the media should be used and what counts as important in the situation. The mother displays the social and cultural norms related to online calling: that this is an activity where you talk with someone in a way that involves placing the body in a location where you can be seen, focusing attention on the screen and to talk at the right places/ timing in the conversation. When the children were Skyping on their own, they used the social and cultural norms and guidelines in that they oriented to the media technologies as the mediating artifact as they were simultaneously playing with the norm of being placed in a position where the person on "the other side" can see them.

When discussing the organization of classroom activities, it is easily assumed that all students occupy similar positions, but as has been shown, this is an oversimplification (cf. Tholander and Aronsson, 2003). For instance, in the Word activity one child says that they need to click an icon, a second talks about where the icon should be placed whereas the third child knows what it looks like. All the participants orient to displaying themselves as competent

Cousin Gustav now enters into the conversation by greeting the others (line 11). Helena answers, while Max leans forward in front of Pernilla saying “I ca:n’t be se:en:.”. The mother adjusts the camera a little saying “but now you can be seen”. Overlapping the mother’s turn, Pernilla is linking to Max’s utterance and leans to the left behind him, at the same time as she – imitating Max’s chanting prosody – also says that she cannot be seen. In this stage the activity is about to change character and focus, but the mother manages to maintain the frames for the Skype activity as a con- versation with the cousins by shushing the children and saying that they should not push each other (line 17). Max continues lying down with Pernilla on top of him and Pernilla repeats that she cannot be seen. The mother now states that it is true that they cannot be seen and says: “you have to be where the camera is”. In the Swedish utterance in line 19, there is an epistemic particle *ju* that underscores that what is being said is something they all know (Heinemann et al., 2011). The utterance is also produced in a playful manner and its corrective aspect is downplayed. The chil- dren continue playing but soon Pernilla moves so that she is sit- ting beside Max instead and says “□there” displaying that she knows that she is in the right place. She repeats yet another time that she cannot be seen (line 23) but this is of a slightly different character than before where the point was to hide from and play with the camera while she now seems to strive to be seen. Helena complains, saying “but can’t you be still”, as she once again aims the camera toward the children and states that they can now both be seen (line 27).

The question of being visible to the camera is, as we have shown, an essential part of the children’s participation in the Skype activity. Initially, the mother is the one who orients to the arrangement of technology and children in ways that make it possible for the children to be seen. The analysis of excerpt 4 shows how the children pick up the visual project, but transform it into a playful activity through engaging with the digital medium, and how they in that way take control over the development of the activity. The mother’s efforts to ensure that the children can be seen become a resource for the children’s play based on what can be seen in the camera’s range.

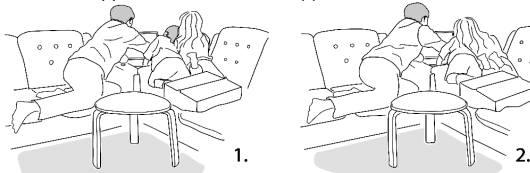
In conclusion, the participants orient to the visual mediation of the activity, departing from the question of what can be seen in the camera in slightly shifting ways during different parts of the activity. Three different foci of attention are in play. First, the attention is on the here and now in the room, that is, the parti- cipants look at the computer and, for example, ask if you can see something. Second, the technology periodically constitutes the main focus, such as when the participants direct their attention to the camera itself by greeting it or leaning into it. Third, they also orient to the technology as mediator, that is, the camera as a medium to communicate and play with the cousins.

7. Media literacy practices in children’s everyday lives

In this article we have analyzed the interplay between active engagements, guided participation and shared expertise in two different digital media activities and settings. We have done this by viewing the different activities as not only preparing for media literacy, but by exploring them in their own right, with a focus on the place of new technology in the ecology of meaning-making as a context for children’s learning (Burnett and Merchant, 2013). When new technologies are made part of children’s everyday lives, these are

Excerpt (4)

- 1 HELENA ((comes into the room and sits down))
 2 Pernilla hej hej kamera.
 hi hi camera.
 3 HELENA ((adjusts the camera and the image changes, cont. until 1. 9))
 4 Max? d[ä:äü::]
 5 Pernilla? [hehehe]
 6 Nisse hej hej.
 hi hi.
 7 Max u:u[:u::]
 8 Pernilla [*hej] hej.
 hi hi.
 *leans into the camera
 9 Max
 /Pernilla? .hh ehh[eh
 10 HELENA [vä(hä)nta inte så nä(hä)ra.
 wai(hai)t not so clo(ho)se.
 ((6 seconds omitted))



Technology in itself in focus of attention
 First Max lies down in front of Pernilla, then she lies behind him.

- 11 Gustav hej.
 hello.
 12 HELENA he::[j.
 hello:: 1.
 13 Max [ja sy:ns i:n:te:.
 I ca:n't be i:se:en:.
 14 HELENA *m[en n[syns du] n[ä: men (.) sch sch sch::]
 but now you can be seen no but (.) sch sch sch::
 *adjusts the camera 2.
 15 Pernilla [ja sy:ns i:n:te:.
 I ca:n't be i:se:en:.
 16 Nisse/
 Gustav [()]
 17 HELENA knuffa inte. d[ä s[yns du inte.]
 don't push. then you can't be seen.
 18 Pernilla [ja::] sy:ns i:n:te.
 I:: can't be i:se:en.
 19 HELENA nu syns [du inte. (.) ni m[aste ju va där ka]meran är.
 now you can't be seen. (.) you have to be where the camera is.
 20 Max [<j a: s y:: n s>]
 <I: ca:n be se:en>

Technology as mediating artifact is the focus of attention
 Both children are sitting up straight beside each other.



- 21 Pernilla i:så.
 i:there.
 22 Max? (i:s[ä:.)]
 (i:there.)
 23 Pernilla [nä] ja syns inte. i:så.
 no I can't be seen. i:there.
 24 HELENA men kan ni [inte va] stilla s- om ja riktar i[n ka]meran.
 but can't you be still s- if I direct the camera.
 25 Nisse/
 Gustav [he:j.] [he:j.]
 hello:: hello.
 26 (1.5)
 27 HELENA n[syns ni båda två.
 now you can both be seen.

answer, Edwin insists that he knows through adding “I know how to do it.”. After a brief moment of silence he begins to instruct Minna about where to click: “you click up there. farthest up: n e:xt farthest up I think.” (line 13). The addition of “I think” here marks a greater epistemic uncertainty than Edwin has previously displayed (line 11). As it turns out, Edwin cannot find the symbol that you are supposed to click on, and Minna quietly asks “^{oo}but where do you (look/click) now then^{oo}”. Edwin informs her that the icon is always in the same place, whereas the software icons can in fact be found in different places on the screen. Tobias hears this and rises from his chair and walks toward Minna again. Edwin and Tobias situate themselves behind Minna so that all three have a direct view of the screen as a shared focus of attention. Tobias now makes use of his experience from when the teacher used written-language based explanations to describe what the symbol on the screen looked like and says that it should be a “W” (line 18). Referring to the symbol provides a more precise clue as to how Minna should find the software icon than by referring to its spatial placement on the screen. After a while Edwin confirms that he understands by saying “it says double ‘W’ (.) there.” as he simultaneously points at the screen, rather far down on the left side (see drawing in excerpt 3). Tobias also confirms that he can see it and Minna adds “there.”. She double clicks on the icon and the software starts up. When she asks where she should click, Minna mobilizes help from Tobias in the first place. When Tobias uses the written- language based distinguishing feature that the teacher introduced for identifying the symbol, he tells Edwin what he should look for. Even though Edwin is initially not being ratified as knowing, with the help of the others he is now able to find the symbol and points at it so that Minna can open the software. In the interaction in the peer group an array of multimodal resources are used to make various participant positions relevant and where the boys position themselves as sub-teachers (Tholander and Aronsson, 2003). Hence, although designed as an individual task, the digitally mediated school task is organized as a collaborative and distributed activity in the children's interaction.

6.2. Playing with digital media at home

We will now return to the Skype -call and investigate how the children explore and challenge the borders of the digitally mediated activity as it has been set up by the mother. Once the call has been placed and the mother has left the room, there is a shift to a play activity in which the children take control over the activity. In line 2, Pernilla greets the camera: “hi hi camera.” When Helena comes back into the room and sits down on the couch, Pernilla is leaning toward the camera. She sits up and her mother stretches over the computer in front of the children and adjusts the camera. The image changes and Pernilla and Max start making playful sounds. Cousin Nils and Pernilla greet each other; Nils says “hi hi” and Pernilla leans into the camera as she says “hi hi” again. Helena stops the children in a playful way by laughingly saying “wai(hai)t not so clo(ho)se” (line 10). She is still oriented towards the children being visible in the camera and towards the conversation with the cousins as the main activity, rather than the children playing with the image itself and what can be seen through the visual medium. At the same time the children's actions show that it is possible to simultaneously play with the camera and treat it as a mediating artifact. For example, when Pernilla greets the camera in line 2, thereby addressing the technology, this does not stop Nils from greeting back in line 6 and entering into a playful exchange of greetings even though the children have actually already spent some time talking to each other.

Excerpt (3)

- 1 Minna va gjorde man h  r sen.
what were you supposed to do he:re then.
- 2 * (2.4) *
Tobias *walks to Minna*
- 3 Tobias de e bara    v  nta.
you just have to wait.
- 4 * (5.2) *
Tobias *stays beside Minna*
- 5 Tobias den m  ste bara ladda f  rdigt f  rst.
it just has to finish loading first.
- 6 * (1.5) *
Tobias *walks back to his own computer*
- 7 Tobias e:.. *va ska man skriva(hh).< *
uh:.. >what should one write(hh).<
gazes down at the instruction sheet
- 8 Edwin vill du ha hj  lp? ((to Minna))
would you like som help?
- 9 (1.1)
- 10 Minna   ne:j  
  no:  
- 11 Edwin ja vet hur man g  r.
I know how to do it.
- 12 (3.7) ((Tobias writes))
- 13 Edwin man klickar d  r upp  .=l  ngst upp   n  :st l  ngst upp tror ja.
you click up there.=farthest up   ne:xt farthest up I think.
- 14 (0.9) nej ()
no
- 15 Minna   men var (t  ttar/klickar) man nu ra.  
  but where do you (look/click) now then.  
- 16 Tobias vicken (.) ska du trycka  
which one (.) should you push  
- 17 (1.0)
- 18 Tobias (de ska st  -) de ska st   (.) dubbelve:?
(it should sa-) it should say (.) double u:?
- 19 (1.1)
- 20 Edwin de st  r ju dubbelve (.) d  :r.
it says double u (.) the:re.
- 21 (0.8)
- 22 Tobias d  r va ren.=
there it was.=
- 23 Minna =d  r.
=there.
- 24 (1.2)
- 25 ? ()
- 26 Minna ((double clicks and Word opens))

Different participant positions
Tobias looks quickly at Minna who sits by the computer, rises, stands behind her and gazes at the screen together with Edwin.



Directing the attention
Edwin points at the symbol for Microsoft Word

Appropriation through guided participation:
Media literacy in children's everyday lives

11

**Media
management**

Feb 2017
No.27

V  

space, with respect to technology and software as well as to other participants. In this first part of the analysis, we have focused on how adults guide children in how to participate in two different media literacy activities. The analysis of excerpt 1 shows how the child is performing the actions with the help of the adult. The activity is simultaneously social and individual as the aim is that the child should solve the task himself rather than the participants doing it together. In the analysis of excerpt 2, we have demonstrated how the mother controlled the activity by continuously commenting upon and explaining her actions. The aim here is not primarily that the children should be able to set up the Skype call themselves, but that they are going to use the computer for communication. In these examples, online commentaries and instructions are similar in that they make the complex organization of the activity available to all the participants who are present. An important difference between the activities is which participant who is in control of the technology (i.e. the more or the less knowledgeable participant). Consequently, the instructions were aimed at helping the child do something whilst the adult was watching, whereas online commentaries made explicit to the children what the more knowledgeable person was doing.

6.Children interacting in media literacy activities

The everyday life of children includes various media technologies, settings and social constellations. In the previous section we explored how the competencies required to perform the various media literacy activities were made available in different ways to the children and some of the resources that the participants drew upon in the organization of participation. In this section, we focus on how media activities are accomplished in interaction between the children. We will explore what happens sometime later into the activities, when the children take control and make relevant some of the skills and competencies that they have appropriated concerning how to open a document in Words and how to make a Skypes call.

6.1.Collaboratively solving a task at school

Returning to the classroom activity, we will now focus on how Tobias uses what the teacher has shown him as a resource when he helps another student, Minna. We will show how the children collaboratively work to solve a school task that originally was designed as an individual task and are positioned and position themselves as more or less knowing within the epistemic ecology (Goodwin, 2013) through engaging in sub-teaching activities (Tholander and Aronsson, 2003). Minna is sitting at the same desk as Tobias but in front of the laptop. Excerpt 3 begins when Minna asks what she is supposed to do.

When Minna asks “what were you supposed to do here then,” Tobias walks up to Minna, looks at her screen and tells her to wait. He stands beside her for a few seconds and then adds an explanation of what is happening: “it just has to finish loading first.” thereby displaying knowledge about how the medium works. The digital medium has an inbuilt temporality that the participants have to take into account. In the same way as in excerpt 1, the children have to wait until the right page appears on the screen before they can continue. Tobias walks back to his computer and continues his work. He says to himself “uh:: 4what should one write(hh).o”, as he simultaneously looks down at the instruction sheet, thus displaying that he knows where to look for the answer to the question.

Edwin, another boy in the class, has approached Minna and Tobias and asks Minna if she needs help. Minna answers no (line 10). In spite of her negative

In line 10 Helena places the call. As she clicks the mouse she explains that she is trying again and that she is clicking on “call.” While the part of the Skype conversation that is about placing the call is initiated, the mother reaches for the camera. Max says “now I want to ta:lk” while he crawls up onto the couch. Earlier the mother informed the children that they should see something on the screen. Max is now orienting to something that in addition to visual aspects can be understood as central to the activity: that you should talk to someone. This is also a participant position that he claims for himself; it is an “I” who wants to talk. The mother confirms that he is going to talk, but again orients to the importance of the visual aspect by saying that they are going to have a camera too (line 17). As Max sits down on the couch, she again asks if he sees something. Max leans towards the camera and asks if he can push, something that Helena immediately stops by replying no (line 23), stretching her arm to grab the camera, thereby physically stopping him from touching it. She adjusts the camera as she says “you should just sit there somewhere so that you can be seen in this ca:mera” (line 25). The participants orient to the computer as a shared focus of attention, and participation in the call presupposes that you are close to the computer to be able to hear/be heard and to see/be seen. We can thus see how Max gradually moves closer to the spatial center of the activity and how the positioning of the body in the room constitutes another aspect that is of importance for the organization of the activity. There is moreover a shift from what can be seen on the screen here and now in this room, to being seen in the camera’s range. The latter orients to the camera as a medium that so far is about what the participants see in this room but that will transform into what can be seen by the person(s) they are calling to.

The mother is continuously commenting on what she is doing and she explains her actions as she performs them (lines 5, 10, 13). By telling what she is doing and formulating her actions in a “we”-form (lines 5, 13) she keeps the children informed about where in the activity she is (cf. online commentary, Heritage and Stivers, 1999) while also constructing the activity as a collective activity. But even if the activity is shared, the participant positions are accomplished through expectations about what the various participants can and should do. For example, the children are expected to wait while Helena prepares the call. Another example is that the mother is the one who is making the call and handling the media technology, whereas Max says that he wants to talk (line 16) and his mother gives him permission by saying that you will get to do that (line 17). That “we” are getting a camera does not mean that Max is allowed to manipulate the camera (see correction “no don’t touch” in line 22) but that he should sit so that he is in the camera’s range (lines 25–26). However, he can participate by verbally commenting on what is happening (line 9). All in all, the mother takes control over the activity and moves it forward by being the one who maneuvers the artifacts and by continuously explaining what she is doing, on the one hand, and telling Max what to do, on the other.

Temporality constitutes an important aspect of the organization of action and as a resource in instructions of how to act in media activities. We have shown how the question of temporality is related to the performance of actions in a specific order, and, moreover, to a coordination of modalities (aural and visual, space and embodied actions). Being a competent participant in the media literacy activities analyzed here, presupposes coordination of actions in time and

Excerpt (2)

1 HELENA ser ni nått?
can you see something?

2 (5.9)

3 Max *ja ser:: (0.9) ja ser nått.*
I see:: (0.9) I see something.
walks toward Helena

4 (0.9)

5 HELENA ska vi prova å ringa igen?
shall we try calling again?

6 (5.8)

7 Max ((singing))

8 (1.1)

9 Max lägg av lu:ren.
lay off the receiver

10 HELENA nu (.) provar ja ringa ig*en. där,
now (.) I'll try calling again. there,
*mouse click

11 (1.1)

12 HELENA *ringa?
call?
*mouse click

13 *(1.2)*
*Helena takes the camera, drops it and bumps into Max
with her elbow*

14 HELENA oj, (.) hur gick de.
oops, (.) are you okay.

15 Max de gick bra. *nu vill ja pra:ta?
I'm okay. now I want to talk?
climbs up onto the couch

17 HELENA ja de får du göra. vi ska försöka få en kamera här också.
yes you can do that. we're going to try to get a camera here too.

18 (2.2) ((Helena puts the camera by the computer))

19 HELENA *ser du nått?*

can you see something?

20 Max *now sits on the couch and looks at the computer/camera*

21 Max får ja trycka.]
can I press.

22 HELENA [nej rör inte. *nä man ska inte trycka.*
no don't touch. no you're not supposed to press.
stretches arm toward camera

23 (0.9)

24 HELENA *du ska bara sitta nånstans så du syns i den där
you should just sit there somewhere so that you can be seen in that
*.....adjusts the camera

25 ka:meran.=nu syns du inte.*
camera.=now you can't be seen.
.....

Spatial relocation for a shared focus of attention
Max gradually moves closer to the computer

Different participant positions
Helena controls the computer, the camera and the software whilst Max should be seen in the camera.

rules are reproduced. When Tobias familiarizes himself with word processing, he learns to use the software by drawing on previous experiences using paper and pen, as well as by developing new knowledge concerning how to open a document on a computer.

Within the frame of this digitally mediated school task, different participant positions on knowledge about how media technologies are used appear in a dynamic relation with each other (cf. Goodwin, 2013). While Tobias does not know where to find the “paper” (line 6), he displays that he knows what to do to continue from the icon. He moves the cursor to the software icon so that it is marked and then double clicks to open the software (see drawing in excerpt 1). How to use the computer is not considered problematic by either participant as no instructions are given and no questions asked, for example about how to use the mouse. Tobias also displays that he knows how to point with the cursor and to click in order to make something happen on the screen. The required technical competencies are thus taken for granted in the activity whereas, in contrast, recognizing symbols, being able to denominate them and find them on the screen is treated as new to Tobias and he, for example, also needs help to find the correct icon.

By using talk and gestures to instruct Tobias, along with the fact that he is the one in control of the technology, the teacher supports the student so that he can work through the task. In sum, this is an example of how writing is accomplished as a cultural practice in this classroom.

5.2. Media literacy activities at home

We will continue our exploration of children's media literacy practices by analyzing an activity in which a mother, Helena, and two of her children, Pernilla, who is six years old, and Max, who is a couple of years younger, are sitting in the family's living room preparing a Skype call to the children's cousins. As will be demonstrated, participation in this digital media activity is constituted through a coordination of several modalities: aural, visual, spatial, embodied and temporal. We will also show how the use of Skype is established as a collective and distributed activity that encompasses different kinds of participant positions. The mother has been sitting on the couch with a laptop for some time, as she puts the computer on a small table in the corner. When excerpt 2 begins, Pernilla is sitting on the floor playing whilst Max is standing beside the couch looking at his mother and the computer.

When the mother in line 1 asks the children whether they see something, they are in different places in the room (see picture in excerpt 2). The question works as a way of focusing everyone's attention and initiates an activity that the children are invited into. Max moves towards Helena, leaning forward and saying, “I see something”. In saying that he sees something, Max confirms the mother's invitation to participate, which in turn makes it possible to progress in the activity. Thus, we can understand the mother's question “shall we try calling again?” as oriented towards the next step in the activity, one that is formulated as a collective activity through the use of the personal pronoun “we.” Max comments on what happens on the screen (line 9), probably referring to the symbol of a receiver that is shown when the call is being made. By mentioning the symbol Max displays knowledge of its meaning and that he has previous experience of both the software and the activity. Once again we see how old technologies merge with new (Jenkins, 2006); the call through Skype is mediated through a computer using a microphone and camera but denominations such as “receiver” live on in symbols and language.

5.1. Media literacy in the classroom

Being able to write a text in a document in a word processing program constitutes a basic media literacy skill today. The children in our data practice and learn this in school and in the following we will explore an activity in which the children are assigned a task that involves the transformation of a short text in Word. Through a detailed analysis, we will show the complex interactional organization of this seemingly simple task and what knowledge and competencies that are made relevant by the participants in the activity. In the first excerpt, the student Tobias has logged in with his user name and password on the computer when his teacher, Margareta, arrives at his desk, placing her body so that she can simultaneously look at the screen and at what Tobias is doing on the keyboard.

The activity is framed by the teacher focusing the student's attention on specific aspects of the task and by establishing where the starting point is for this particular child. When the teacher has positioned herself behind Tobias, she first states that "no:w you're on that page", where the expression "that page" links the utterance to something that they can both see. When the page has finished loading, Margareta tells Tobias that he must now have a paper to write on (line 3), thus directing his attention to the next step of the activity and orienting him to the aim of the task, that is, that he is going to write. Writing is a particular cultural practice that includes a range of artifacts, for instance something to write with and to write on. But, equally important, how to write follows certain cultural norms like where to start and the size of the letters. When the teacher asks the student whether he remembers where to look for the paper (line 5), she explicitly makes relevant Tobias' previous experiences of writing on the computer to support the activity in the here and now. This simultaneously creates an expectation that Tobias should be able to know both what task he is facing and how to accomplish it. However, by shaking his head Tobias shows that he does not remember. An instructional sequence follows, in which the teacher initially instructs the student about where to find the paper by pointing at the Word icon as she says "it's (.) up the:re.". The pointing and the verbal utterance work together to visually highlight one part of the screen as a relevant place to look at and it directs Tobias' gaze in a certain direction (cf. Goodwin, 2003). Next, Margareta adds the technical description "Microsoft wo:rd" followed by a written language mediated description of what the icon looks like; that it looks like a "W." The placement of the software icon on the screen is linked to the particular computer and it can be found in different places on other computers. Saying the name of the software and providing a distinguishing feature of the symbol makes relevant knowledge about how and where to find the software in a more generic way. Finally, the teacher links back to the "paper" and the local situation in the here and now: "then one can know that it's a paper" (line 10). She thus highlights what Tobias is supposed to find in four distinct ways: she points to the icon on the screen, she says the trade mark Microsoft Word, then adds a written-language based description "W" referring to the icon, and finally the vernacular "paper." By calling the document a paper, the teacher uses terminology that draws on a traditional artifact associated with written language (cf. Jenkins, 2006). This indicates the complexity of media literacy practices where media from different times and settings merge and appear as partly new (Bolter and Grusin, 1999). Conventions, norms and rules concerning how to understand and use digital media are developed as people encounter new media technologies at the same time as old conventions, norms and

5.Guided participation in media literacy activities

Excerpt (1)

-
- Margareta*
- Tobias*

9 MARGARETA microsoft wo:rd. *dubbelte: står de.
 microsoft wo:rd. double u: it says.
 **points at the icon again*

10 då kan *man veta att de e ett papper.*
 then one can know that it's a paper.

11 Tobias *clicks the mouse once *double clicks

12 (2.0)

Appropriation through guided participation:
Media literacy in children's everyday lives

and changing. The epistemic ecology includes the historical sedimentation of ways of knowing developed by predecessors (Goodwin, 2013; cf. Bolter and Grusin, 1999), shaping “how diverse communities know the word that is the focus of their action in very different ways, and the types of action that can be performed, as new ways of action [...] emerge.” (Goodwin 2013:19). Learning emerges through participation in situated collaborative activities (Lave and Wenger, 1991; Melander 2012) where the children are guided into more fully engaged ways of participating in media literacy activities (Rogoff, 2003). From an epistemic perspective, we analyze how the participants produce actions that are seen as competent (or not) in the situation at hand and how children appropriate the competencies and knowledge required for participation in mundane media literacy activities.

4. Research setting and data

The analyses are based on video recordings from a project documenting Swedish children's everyday lives in school and at home. Four target children (two girls and two boys) and the activities in which they participated were video recorded during one week. The children were between 7 and 8 years old and went to schools that were located in the countryside in the vicinity of two medium-sized Swedish cities. From this data set we have chosen to analyze two digital media activities in which children, adults and well-known software come together. One of the activities was recorded in a first grade classroom where the children learn to use word processing software: Microsoft Word (excerpts 1 and 3). The other activity was recorded in the home of a family where a mother and two of her children were preparing an online telephone call using Skype (excerpts 2 and 4). In both cases we first analyze parts of the activities in which the children participate under the guidance of an adult. We then go on to explore another part of the same activity in which the children participate on their own. The reasons for choosing these activities were threefold. First, they are mundane activities in which the children in the data recurrently participated. Second, the choice of one activity within school and one at home provides ground for a discussion of differences and similarities in media usage across settings. Third, the children are novices and new to the technologies that they are using. Basic ways of handling the technologies as well as norms and rules for appropriate conduct are thus displayed in the participants' interaction.

The chosen video excerpts have been transcribed following conventions developed within CA (Jefferson, 2004; Appendix A). In order to study how participants draw upon a multitude of resources for the organization of action, it is necessary to create transcripts that encompass the temporal adjustment between talk and other resources (e.g., body postures, object manipulations etc.), the coordination between the temporal unfolding of gestures and other actions by all participants, and the synchronization of various multimodal resources that are mobilized by the participants (Mondada, 2007:815). Hence, we have embedded line drawings of video frames in the transcripts. Not all details are included in the drawings, which represent a filtering and an upgrade of what can be seen in the frame grab (cf. Lynch, 1990). Figure-ground relations are emphasized thus highlighting analytically relevant embodied actions and the participants' orientations to the material environment. In order to capture the temporality, coordination and synchronization of mobilized resources and actions, verbal descriptions of actions are

ing participation in situated sociocultural activities, thus becoming a member of a community of practice (Lave and Wenger, 1991; Rogoff, 2003). In our understanding, media literacy encompasses guidelines for what digital media to use, as well as when and how. Children do not participate in media activities in a social and cultural vacuum, rather, they use their surrounding environment to guide their actions. The notion of guided participation is used to conceptualize how humans learn through observation and participation in situated activities (Rogoff, 2003). Within a community of practice, there may be several different participant positions where different ways of acting are expected. For example, we expect adults and children to occupy different participant positions within the community of practice, although adults as well as peers, as we will show, may have the guiding function that is implied in the notion of guided participation.

In this article, we are interested in how young children learn basic media literacy in interaction with their peers and with adults. Street (1984) argues that in order to understand literacy events (what we refer to as literacy activities), one has to investigate how these activities are part of larger literacy practices. For such purposes, we have examined two different literacy activities (word processing and online calling) that took place in two different settings (school and home), and that involved different media technologies (Microsoft Word and Skype). We conceptualize media literacy as a hybrid practice that encompasses various competencies concerning as well skills in handling digital media as social and cultural norms for appropriate and knowledgeable participation. We will show how the chosen media literacy activities are organized in interaction and how knowledge about how to handle the technologies is distributed, displayed and thus made accessible for the children to learn, as well as for the analyst to discern what the participants orient to as crucial knowledge.

3. Learning and participation in situated media literacy activities

To understand how children appropriate media literacy, we approach children's media activities from an EMCA perspective (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). In the analysis, we focus on how participants in social interaction mobilize a set of resources for the locally situated, intersubjective and methodic organization of action and how media literacy activities are accomplished in interaction. We focus on the linguistic, embodied, material and cultural resources that children and adults draw upon when participating in and (re)creating media literacy practices (cf. Goodwin, 2000; Mondada, 2014). The analyses address the emergent properties of objects (e.g. media technologies) and participants' bodies, and we pay specific attention to the ways in which verbal as well as bodily conduct are reflexively produced in a material environment (Goodwin, 2000). The analyses thus trace how social action gradually evolves; how participants produce intelligible and accountable actions whilst interpreting and acting upon publicly displayed and mutually available actions.

We conceptualize media literacy activities as epistemic ecologies (Goodwin, 2013) in which knowledge is distributed across participants and artifacts. Knowledge appears in and is defined in and through the relations between people who engage in shared activities (cf. Melander, 2012). The social and material environment is intrinsic to local definitions of what it means to know something and what is considered relevant knowledge is both dynamic

and Technology (The Swedish National Agency for Education, 2011). Digital media technologies play an important role in children's everyday lives both within and out-of- school, and media usage in homes is at least as important for children's development of media literacy (e.g. The Swedish Media Council, 2013).

Despite a long-standing attention to media literacy within education, there is still a debate among researchers concerning how to understand and describe what constitutes media literacy as well as how it is acquired (e.g. Buckingham, 2007; Gee, 2010; Leander and Lovvorn, 2006). Moreover, a distinction is often made between learning that takes place within educational settings and learning that takes place out-of-school (e.g. Burnett and Merchant, 2013; Marsh, 2003). This line of research focuses on how media literacy practices differ across time and space, emphasizing how learning and literacy are culturally and socially situated (van Deursen and van Dijk, 2014). However, when underlining differences there is a tendency to ignore that media literacy practices may connect and support each other across sites. In such a vein, Furlong and Davies (2012) argue that there is no clear-cut distinction between informal learning as something that takes place at home and formal learning as something taking place in school. Rather, formal learning can be a part of activities at home, in the same way as informal learning is a part of school activities (see also Erstad and Sefton-Green, 2013; Leander and Lovvorn, 2006).

Drawing on ethnomethodological and conversation analytic perspectives (henceforth EMCA, e.g. Goodwin, 2000; Schegloff, 1996), we will explore how different forms of media literacy practices are constituted in interaction. Our analytical attention is directed to what resources and strategies children use when they are handling digital media in two recurrent and mundane media activities: online calling at home (Skype) and word processing (Microsoft Word) in school. The aim is to explore similarities and differences with regard to how these media literacy activities are carried out in situ as well as how they connect and/or disconnect across practices. In order to develop an understanding of how children appropriate media literacy, we will focus on what competencies that are taken for granted or treated as new in the activities, and how the competencies required to perform the various media literacy activities were made available to the children.

2. Media literacy as hybrid practices

Digital media technologies are social and cultural artifacts that constitute an intrinsic part of many children's everyday lives. The study of media literacy concerns both how people use technologies such as Microsoft Word and Skype, and the norms, conventions and rules that guide the activities and that are connected to socially and culturally situated practices (Jenkins et al., 2009; Street, 2000). Media literacy encompasses reading and writing as a form of practice within and across different communities. Literacy practices (re)appear across time and place (Lam and Rosario-Ramos, 2009; Leander and Lovvorn, 2006), and demands, expectations and restrictions are made relevant not only within but also across media practices.

We connect to an understanding of literacy as a set of social and cultural practices that are interconnected with different participant positions (e.g. Gee, 1990; Street, 1984). From such a perspective, one learns through chang-

Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives

Pål Aarsand•

Department of Education, Norwegian University of Technology and Science, Department of Education, 7491 Trondheim, Norway

Helen Melander•

Department of Education, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden

abstract

This article explores media literacy practices in children's everyday lives and some of the ways in which young children appropriate basic media literacy skills through guided participation in situated activities. Building on an ethnomethodological perspective, the analyses are based on video recordings documenting the activities in which four target children, aged 6–7 years old, participated at home and in school. Through the detailed analysis of two mundane media literacy activities – online calling and word processing – similarities and differences in media usage within and out-of-school are examined. It is shown how children's media literacy activities encompass verbal, embodied and social competencies that are made relevant, and thus accessible for learning, in interaction between the adults and children in the form of norms and guidelines for what constitutes knowledgeable participation in media literacy activities, and that are appropriated and reactualized by the children in interaction with their peers. The findings show how the participants coordinate their actions on and in front of the screen and where spatiality and temporality are oriented to as crucial aspects of the organization of the activities. Moreover, it is demonstrated how old and new technologies are linked together in culturally and historically embedded conceptualizations of literacy.

Keywords

Media literacy practices, Ethnomethodology, Children, Multimodality Learning, Appropriation

Appropriation through guided participation:
Media literacy in children's everyday lives

1

1. Introduction

In this study we explore how young children participate in media literacy activities at home and in school and how they appropriate social and cultural norms and rules for how to use digital media technologies. Digital and Media literacy (henceforth referred to as media literacy) is nowadays considered a basic competence on the same level as numeracy and literacy (European Commission, 2006). In Sweden, learning how to use digital media is since a few years back part of the curriculum for Art, Music, Mathematics, Swedish

**Media
management**

Feb 2017
No. 27

ΛΠ



سپاآرا

پیشرو در تبلیغات محیطی
حامی اقتصاد فرهنگ و هنر

simaara.com
021- 42 104



۱۵ آبان ۱۳۱۴ ...

ایران ...

بیمه ایران

روابط عمومی

www.iraninsurance.ir