لزوم آموزش سواد رسانه‌ای با ظهور گسترده رسانه‌های جدید

باید از مدارس شروع کرد!

■ دیانا گاربر ■

تمام رسانه‌ها به‌طور کامل روی ما کار می‌کنند. آنها آن‌چنان در زمینه پیامدهای شخصی، سیاسی، اقتصادی، علمی، روحی، روانی، اخلاقی و اجتماعی متقاعدکننده هستند که هیچ بخشی از زندگی ما را دست‌نخورده و بدون تغییر باقی نمی‌گذارند. رسانه پیام است. حصول هرگونه درک از تغییرات فرهنگی و اجتماعی بدون آگاهی از نحوه کار رسانه‌ها غیرممکن است. (McLuhan 1967, 26)

زمانی که نظریه‌پرداز مشهور رسانه، «مارشال مک لوهان» این متن را نوشت، از اینترنتی که ما امروز آن را می‌شناسیم درک چندانی نداشت چه رسد به سیل وسایل دیجیتال و شبکه‌های متنوعی که نخستین‌بار سال ۱۹۹۲ میلادی با دسترسی مردم به اینترنت سر برآوردند. شبکه‌های اجتماعی، وبلاگ‌نویسی، بازی، اشتراک ویدئو و عکس، آیفون‌ها، آی‌پدها، یوتیوب، توئیتر، فیس‌بوک، لینکدن و... به بخشی از مسائل عمومی و مشترک زمان ما تبدیل شده‌اند. به‌سختی قابل‌باور است که کمتر از یک دهه قبل، این وسایل و شبکه‌ها وجود نداشتند. با این وجود، گفته‌های مک لوهان، اگر نه بیشتر، از همان برجستگی‌ای برخوردار است که در ۴ دهه قبل در زمان انتشارشان برجسته بودند. اگرچه بسیاری از ما حرکت مداوم زمین را زیر پای‌مان احساس می‌کنیم ولی این محیط به «بومی‌های دیجیتال» (Prensky 2001) دنیا را آن‌گونه معرفی می‌کند که آنان می‌شناسند. یافته‌های نظرسنجی بنیاد خانواده کایزر که اخیراً منتشر شده نشان می‌دهد افراد ۸ تا ۱۸ ساله در یک روز عادی به‌طور میانگین ۷ ساعت و ۳۸ دقیقه صرف رسانه‌ها می‌کنند (این آمار شامل گذراندن زمان پای رایانه برای انجام تکالیف و نوشتن و صحبت کردن با تلفن نمی‌شود). به‌علاوه، از آنجا که جوانان امروزی بخوبی توانایی انجام چند کار را باهم دارند، می‌توانند ۱۰ ساعت و ۴۵ دقیقه از محتوای رسانه‌ها را در ۷ ساعت و ۳۰ دقیقه دریافت کنند. این آمار نشان‌دهنده افزایش استفاده از رسانه‌ها در مقایسه با فقط ۵ سال پیش است (Rideout et al. 2010). در واقع جوانان امروزی بیشتر زمان خود را صرف اینترنت، پیامک بازی، دیدن تلویزیون و فیلم و بازی‌های ویدئویی می‌کنند تا اینکه در مدرسه یا در کنار والدین باشند (Common Sense Media 2009). حتی عضویت در رسانه‌های اجتماعی و تولید و توزیع در رسانه‌های دیجیتال برای جوانانی که در خانه‌های‌شان دسترسی به رایانه و اینترنت ندارند، به یک امر عادی بدل شده است (Horst, as cited in Ito et al. 2010). رسانه‌ها «دیگر تنها فرهنگ ما را تحت تأثیر قرار نمی‌دهند. آنها به فرهنگ تبدیل شده‌اند» (Thomanand Jolls 2008, 21). این فقط میزان استفاده از رسانه‌ها نیست که در سال‌های اخیر به‌طور چشمگیری تغییر کرده بلکه ماهیت اینگونه در معرض قرار گرفتن نیز تغییر کرده است. جوانان دیگر فقط مصرف‌کنندگان رسانه‌ها نیستند. آنها تولیدکننده نیز هستند. جنکینز و همکاران (۲۰۰۶) در مقاله‌ای تحت عنوان «مقابله با چالش‌های فرهنگ مشارکتی؛ آموزش رسانه‌ای برای قرن ۲۱» این محیط جدید را فرهنگ مشارکتی توصیف می‌کنند. براساس این گزارش یک فرهنگ مشارکتی دارای ویژگی‌های زیر است: موانع کم بر سر راه فعالیت هنری و تجلی آن، حمایت قوی از تولید و اشتراک، مشاوره غیررسمی که به‌موجب آن کاربران باتجربه دانش خود را به تازه‌کارها انتقال می‌دهند، جوی که اهمیت مشارکت را افزایش می‌دهد و در نهایت فرصتی برای پیوند اجتماعی. درحالی که به نظر می‌رسد این چشم‌انداز فرهنگی جدید بالغ شده و فرصت‌های تازه‌ای را برای یادگیری به ارمغان آورده است، هنگامی که پای سرمایه‌گذاری روی منافع آموزشی این فرصت جدید به میان می‌آید مدارس تا حد زیادی برای عکس‌العمل نشان دادن، کند عمل کرده‌اند یا به‌طور کامل این فرصت را از دست داده‌اند اما تعداد قلیلی از مؤسسات به همان کندی که آموزش پیش می‌رود نسبت به تغییرات، واکنش نشان می‌دهند و تغییرات اندکی را در قیاس با سرعت تکنولوژی امروزی ایجاد می‌کنند. تعجبی ندارد که این دو نیرو برای فهم کیفیت همزیستی با مشکلات زیادی مواجه شده‌اند.

■ تاریخچه‌ای کوتاه از آموزش سواد رسانه‌ای

نگاه اول: تمرکزی بر سواد فناوری

با گسترش اینترنت در اواسط دهه ۱۹۹۰ بحثی ملی درباره نحوه استفاده هرچه بهتر از طریق آموزش و یادگیری فناوری‌های دیجیتال آغاز شد که باعث تجدید نظر بسیاری از کارشناسان حوزه یادگیری در پرتو امکانات فناوری‌های جدید شد (Ohler 2010). وقتی برای نخستین‌بار رایانه‌ها به‌واسطه طرفداران فناوری آموزشی (فروشندگان محصول) به کلاس‌های درس راه یافتند، بر چگونگی آموزش دانش‌آموزان به کمک این ابزار تمرکز شد (Ohler2010; Jenkins et al. 2006; Cordes and Miller 2004; Oppenheimer 2003). یکی از مهم‌ترین گروه‌های تأثیرگذاری که این رویکرد را هدایت می‌کرد، جامعه فناوری تکنولوژی در آموزش بود (ISTE). سال ۱۹۹۸ میلادی ISTE نخستین استانداردهای ملی برای دانش‌آموزان را «با عنوان NET» و در اقدام بعدی استانداردهایی را برای مربیان و مدیران طراحی کرد. نهایتاً مربیان می‌توانستند به یک گروه حرفه‌ای که در سطح ملی به رسمیت شناخته شده جهت کسب حمایت، تشخیص و مفصل‌بندی استانداردهایی اشاره کنند که به‌طور خاص طراحی شده بودند تا حضور رایانه‌ها را در کلاس درس مورد بررسی قرار دهند (Ohler 2010, 19). اگرچه ISTE تنها نهاد طراحی استانداردهای فناوری برای آموزش نبود اما آنها همچنان فعال‌ترین گروه در زمینه حمایت از این استانداردها در سطوح ایالتی و ملی بوده و هستند (Cordes and Miller 2004). تلاش‌های ISTE در جوی سیاسی رونق گرفت که از جنبش استانداردهای گسترده‌تری حمایت می‌کرد. در بازه زمانی ۱۰ ساله بین سال‌های ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۴ میلادی، بیش از ۵۵ میلیارد دلار صرف فناوری رایانه‌ای و خدمات مربوط به آن شد (Cordes and Miller 2004). با این اوصاف، تأثیر این سرمایه‌گذاری، مأیوس‌کننده ارزیابی شد، چراکه مطالعات پی‌درپی نیز بهبود اندکی را در یادگیری دانش‌آموزان به‌عنوان نتیجه کار نشان می‌داد (Oppenheimer 2003). «سوزان پاتریک» مدیر تکنولوژی آموزشی اداره آموزش ایالات‌متحده، سال ۲۰۰۴ میلادی به‌تصریح گفت به‌رغم یک دهه سرمایه‌گذاری در فناوری آموزشی، اغلب شاخص‌های موفقیت تغییری نکرده است (Branigan2004, paragraph 6). دلایل زیادی برای شکست تکنولوژی تغییر شکل آموزش عنوان شد: تربیت مدرس ناکافی، کمبود حمایت فنی، تمرکز بیش از حد بر تکرار و تمرین برنامه‌ها، اصرار بیش از حد بر روش‌های آموزشی سنتی، زمان ناکافی و... «سیمور پیپر» متخصص رایانه از دانشگاه MIT، قبل از آنکه به یکی از کارشناسان برجسته آمریکا در فناوری‌های کودکان تبدیل شود، ۵ سال را به همراه «ژان پیاژه» کارشناس رشد کودک در کشور سوییس به مطالعه گذرانده بود. وی دلایل شکست یادگیری از طریق تکنولوژی‌های آموزشی را اینچنین خلاصه می‌کند: تا زمانی که مدارس، تکنولوژی را به آنچه انجام می‌دهند محدود می‌کنند نه آنچه واقعاً سیستم آموزش را متحول می‌کند اتفاق مهمی رخ نخواهد داد (همان‌طور که در اوپنهایمر نقل شده است ۲۰۰۳، ۲۵).

نگاه دوم: انتقال به سواد رسانه‌ای

همین فناوری‌هایی که موفق به دگرگون کردن مدارس نشده بودند در عوض توانستند جهان بیرون این سالن‌های مقدس را تغییر دهند. با تغییر محیط دیجیتال، ایده‌هایی هم که پیرامون بهترین روش برای آموزش دادن به دانش‌آموزان درباره این تکنولوژی‌ها بود تغییر کرد. رفته‌رفته معلوم شد آموزش طریقه استفاده از این فناوری‌ها به جوانان ضروری نیست. آنها از قبل به شکل ماهرانه‌تری از معلمان و والدین‌شان یا به‌اصطلاح «مهاجران دیجیتال» از این وسایل استفاده می‌کردند. همان‌طور که کالینز و هالورسن، سال ۲۰۰۹ میلادی مشاهده کردند «نوجوانانی که در حال ساخت صفحات وب با صدا و عکس کامپیوتری متحرک هستند، تصاویر را ترکیب می‌کنند تا موسیقی- فیلم بسازند و روی وبلاگ خود مطلب می‌گذارند؛ درگیر ایجاد شکل پیچیده‌ای از سواد رسانه‌ای می‌شوند که در مدارس تدریس نمی‌شود» (۱۳). جنکینز و همکارانش (۲۰۰۶) بیان کردند مهارت‌های سواد رسانه‌ای مورد نیاز برای مشارکت در این دنیای جدید تماماً مهارت‌های اجتماعی‌ای هستند که شامل این موارد می‌شوند: بازی کردن، اجرا کردن، شبیه‌سازی، تخصیص دادن، چندوظیفه‌ای بودن، شناخت توزیعی، هوش جمعی، قضاوت کردن، هدایت میان‌رسانه‌ای، کار با شبکه و مذاکره کردن. به دلیل اینکه اینها مهارت‌های اجتماعی هستند، تعاملات ما با یکدیگر اهمیت زیادی پیدا می‌کند بنابراین، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش رسانه‌ای، باید تشویق جوانان به تفکر بیشتر درباره انتخاب‌های اخلاقی‌ای باشد که آنها به‌عنوان یک مشارکت‌کننده یا ارتباط‌گر به عمل می‌آورند و همچنین تأثیری که بر دیگران می‌گذارند.

■ مهارت‌های امروزی

این قدرت مشارکت جدید، مسؤولیت تازه‌ای را هم به همراه می‌آورد. هر زمان که دانش‌آموزی چیزی می‌سازد، به اشتراک می‌گذارد، تعامل می‌کند، دانلود یا آپلود می‌کند، با یک تصمیم‌گیری مواجه است: آیا درست است که از اعتبار عکاس عکسی که به صفحه‌ام اضافه کرده‌ام رسمیت و اعتبار بگیرم؟ آیا باید عکسی غیر تملق‌آمیز از هم‌کلاسی‌ام در فیس‌بوک ارائه کنم؟ بنابراین می‌بینیم درحالی که تفکر انتقادی همچنان انتقادی مانده است، تفکر اخلاقی (که در آموزش اهمیت کمی برایش قائلند) به‌عنوان یک مهارت امروزی در کنار تفکر انتقادی- که هنوز هم خوب و مهم است- قرار می‌گیرد. تفکر اخلاقی، موضوع اصلی گزارش پروژه یکی از فارغ‌التحصیل دانشگاه هاروارد (دانشکده آموزشی پروژه صفر) است. این گزارش نشان می‌دهد برای تحقق صحیح وعده‌های NDM (رسانه‌های جدید دیجیتال) باید از مشارکت اخلاقی- در حقیقت برای ساخت ذهن‌های اخلاق‌مدار (Gardner2007a، همان‌طور که در James2009,42 عنوان شده)- حمایت شود. به دلیل اینکه جوانان صرفاً کاربر رسانه نیستند؛ بلکه به آن شکل نیز می‌دهند؛ لذا تفکر و تأمل درباره فعالیت‌های خودشان ضروری است. این مهارت‌های کلیدی در خلأ آموخته نمی‌شوند و قرار هم نیست با یادگیری مهارت‌های فنی همراه شوند. در اینجا مسؤولیت آموزش این مهارت‌ها به جوانان بردوش بزرگان است (معلمان، سیاستگذاران، والدین و...) تا با حمایت‌های بهینه خود، جوانان را به بازیگران و شهروندانی شایسته تبدیل کنند (Jameset al 2008). پرنسکی (۲۰۱۰) می‌گوید: «ایجاد رفتار اخلاقی- فهمیدن اینکه کار صحیح چیست و چطور باید آن را انجام داد- باید نخستین دغدغه ما باشد. ما باید به بهترین نحو مغز دانش‌آموزان را پیکربندی کنیم؛ به‌طوری که آنها بتوانند مدام بیاموزند، خلق کنند، برنامه‌ریزی کنند، فرابگیرند، مطابقت دهند و با هر کس و هرچه می‌بینند به هر ترتیبی که میسر است ارتباط مثبت برقرار کنند که این از رهگذر فناوری جدید ممکن می‌شود». همچنین دراتنر (۲۰۰۷) در مقاله‌ای که به بررسی تأثیر web۲,۰ بر یادگیری و تدریس می‌پردازد، این طور ادعا می‌کند که آموزش سواد رسانه‌ای باید فراتر از آموزش مهارت‌های فنی قرار بگیرد و مهارت‌ها و مسائل اخلاقی را که تمام فعالیت‌های دیجیتالی جوانان (نظیر نوشتن پیام کوتاه، وبلاگ‌نویسی، ویرایش تصاویر و صداها، گردش فایل‌ها از طریق گوشی‌های تلفن همراه و بازی) را احاطه کرده است در بر بگیرد. (as cited in Greenhow et al. 2009, 252)

ISTE خود توافقی بر این مساله است. این نکته در استانداردهای جدید ISTE که با تأکید کمتری بر مسائل فنی و تأکید بیشتری بر ۵ مهارت مشترک مذکور از جمله شهروندی دیجیتال همراه است نشان داده شده است (ISTE 2007). سرانجام اهلر (۲۰۱۰) در کتابی با موضوع شهروندی دیجیتال می‌نویسد: «محیط جدید دیجیتال همه ما را به گسترش هسته اخلاقی شخصی که می‌تواند ما را در حوزه‌های ناشناخته راهنمایی کند، فرامی‌خواند». بنابراین معلمان سواد رسانه‌ای در رسانه‌های جدید باید این سوال را از خودشان بپرسند که چطور می‌توانند مهارت‌های تفکر اخلاقی را ترویج کنند؟

■ رویکردی شناختی- توسعه‌ای به تفکر اخلاقی

تفکر اخلاقی که به‌عنوان بالاترین سطح تفکر توصیف شده است شامل این موارد است: در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، آگاهی فرد از نقش و مسؤولیت‌هایش در گروه‌های آنلاینی که در آن مشارکت می‌کند و تأمل درباره منافع و مضرات جهانی اقدامات فرد در جوامع بزرگ (Davis et al, 2010).

■ توسعه اخلاقی و شناختی

هدف تربیت رشد یا توسعه بینشی و اخلاقی است. اصول روانشناسی و اخلاقی می‌تواند در ساخت یک شخصیت آزاد و قدرتمند به مدارس کمک کند. تنها آگاهی از نظم و ارتباط میان مراحل رشد روانی می‌تواند ننین شخصیتی را شکل دهد (- Dewey1964, as cited by Koh berg 1975). توجه به رشد شناختی و اخلاقی بدون اشاره به نظریات دو شخصیت برجسته، ژان پیاژه و لارنس کلبرگ غیرممکن است. کلبرگ با تمرکز بر رشد اخلاقی، نظریه‌هایش را بر درک پیاژه از رشد شناختی استوار کرد. نظریه پیاژه هنوز هم جامع‌ترین و قانع‌کننده‌ترین نظریه رشد ذهنی کودکان به حساب می‌آید. (Crain 2005) پیاژه مشاهده کرد که کودکان مانند بزرگسالان نمی‌اندیشند. مهم‌ترین این تفاوت‌ها عبارت است از اینکه آنها کاملاً خودخواهانه تصمیم می‌گیرند و نمی‌توانند درک کنند که چطور فرد دیگری دیدگاهی متفاوت با آنها دارد. اگرچه کودکان به‌آرامی و با طی مراحل رشد از این طرز تفکر فاصله می‌گیرند ولی حس خودپرستی تا دوران نوجوانی در آنها باقی می‌ماند (Blake and Pope,2008). پیاژه هم مثل سایر نظریه‌پردازان برجسته رشد مانند ژان ژاک روسو و ماریا مونتسوری، معتقد بود برای ایجاد بستر برای رشد شناختی، یادگیری باید حالت کشف فعالانه داشته باشد (Crain 2005). او همچنین بر این باور بود کودکان با کمک بازی و ارتباط حسی مستقیم با محیط، پیشرفت می‌کنند. در واقع پیاژه با مشاهده کودکان در حال بازی دریافت که شکل گرفتن اخلاق یک فرآیند کاملاً تکاملی است (Murray n.d). کلبرگ کار پیاژه را با طراحی تئوری مرحله‌ای رشد اخلاقی کامل‌تر کرد و نظریه‌اش را براساس ادراکات دانشمندان پیشین خود از رشد و توسعه شناختی پایه‌ریزی کرد. او ۳ سطح از رشد اخلاقی را شناسایی کرد: ماقبل متعارف، متعارف و پسامتعارف. کلبرگ معتقد بود طی سطح ماقبل متعارف -آنچه غالباً تا سن ۹ سالگی رخ می‌دهد- قضاوت‌های اخلاقی کودکان توسط یک آینده‌نگری شخصی و عینی توصیف می‌شود. کلبرگ مانند پیاژه فکر می‌کرد کودکان در این سطح به‌آرامی از خودپرستی و عدم توانایی درباره در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران عبور کرده و به سمت آغاز روابط متقابل اخلاقی می‌روند. اگرچه هنوز هم مانند یک شخص منزوی و نه عضوی از جامعه‌ای بزرگ‌تر فکر می‌کنند (Murray n.d). کلبرگ این را مفروض گرفت که زمانی که کودکان در سنین میان ۱۰ تا ۱۵ سالگی وارد سطح متعارف می‌شوند باید طبق انتظارات جامعه «رفتار خوبی» از خود نشان دهند. در نهایت آنها شروع به فهم این مساله می‌کنند که «رفتار خوب به معنای داشتن انگیزه و احساسات فردی مناسب، مانند دوست داشتن، همدلی، نگرانی و اعتماد به دیگران است» (Crain 2005, 155). در پایان این سطح ظرفیت شناختی کودکان برای درک خود به‌عنوان شهروندان یک جامعه بزرگ‌تر افزایش می‌یابد که نتیجه ارتباط اجتماعی با دیگران است. کلبرگ معتقد بود سطح پسامتعارف یا همان سطح نهایی رشد اخلاقی که دامنه زیادی از تفکر انتزاعی را در برمی‌گیرد می‌تواند در ابتدای سن ۱۲ سالگی به وجود بیاید. کلبرگ مانند پیاژه فکر می‌کرد که «استدلال اخلاقی پیشرفته، به استدلال منطقی پیشرفته، وابسته است. محدودیت پایگاه منطقی یک شخص باعث محدودیت پایگاه اخلاقی وی می‌شود» (۶۷۱)؛ بنابراین کودکانی که پایگاه منطقی به‌هم‌پیوسته‌ای دارند هنوز در سطح ماقبل متعارف قرار دارند. پس برای اینکه کودکان در این مرحله بتوانند با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی استدلال کنند به ابزارهای الکترونیکی قدرتمندی نیاز دارند که آنها را به جهان بیرون متصل کند تا فراتر از ظرفیت‌های شناختی‌شان عمل کنند.

■ مسیر رشد برای استفاده از رسانه‌های دیجیتال

پیاژه و کلبرگ هردو معتقد بودند کودکان، ۱۲ سال ابتدای زندگی را به توسعه ساختارهای شناختی‌ای می‌گذرانند که آنها را قادر به درک گونه‌های انتزاعی، استعاری و نمادین اطلاعات می‌کند و منجر به تفکر اخلاقی می‌شود. این درک از رشد شناختی و اخلاقی ما را ملزم می‌کند تا بررسی کنیم چگونه و در چه زمانی جوان‌ترین افراد جامعه ما می‌توانند در یک محیط دیجیتال آزاد باشند. پژوهش‌های روانشناسی رشد تا حد زیادی از مسیر مشخص برای استفاده از رسانه‌های دیجیتال پشتیبانی می‌کنند: «در ابتدای بچگی (تا حدود ۸ سالگی) میزان فعالیت بدنی بالا بوده و استفاده از رسانه‌ها کم است؛ پس از آن استفاده از رسانه‌ها از خانه و در حدود سنین ۹ تا ۱۱ سالگی شروع به افزایش می‌کند» (ascitedinBaumanandTatum2009,,Livingstone۲۰۰۸ paragraph ۱۰). با این‌حال، ارتباط با وب‌سایت‌ها برای خردسالان (کودکان ۳ تا ۱۲ ساله) به‌طور چشمگیری در سال‌های اخیر افزایش یافته است. داده‌ها از سال ۲۰۰۷ میلادی نشان می‌دهد بازدیدها از یک سایت پرطرفدار کودکان (باشگاه مهندسان) نسبت به سال قبل دو برابر شده و به ۴/۷ میلیون بازدید ماهانه رسیده است (Buckleitner 2008). شلنبرگر (۲۰۰۶) و نقل شده در Bauman و Tatum، 2009) معتقد است بسیاری از شبکه‌های اجتماعی برای جذب مشترکان ۸ ساله رقابت می‌کنند و به علت اینکه بسیاری از والدین از رهنمودها استفاده نمی‌کنند، سن کاربران اینترنت کمتر و کمتر می‌شود. درحالی که توجه زیادی به فعالیت‌های کودکانی با سنین بالاتر در شبکه‌های اجتماعی مثل فیس‌بوک صورت گرفته است جای هرگونه بحث درباره افزایش دسترسی و حضور وب‌سایت‌های طراحی‌شده - که دارای اجزای شبکه‌های اجتماعی باشند -برای کودکان کم سن و سال‌تر در گفتمان عمومی بشدت خالی است (e.g. Club Penguin, Webkinz, Kidzworld) (Bauman and Tatum 2008, paragraph 7). این سایت‌ها همگی از مؤلفه‌های تعاملی مشابه با پایگاه‌های شبکه‌های اجتماعی بزرگسالان برخوردارند. درحالی که اقدامات ایمنی در اغلب این سایت‌ها انجام شده است باومن و تاتوم (۲۰۰۸) پیشنهاد می‌دهند: «کودکان کم‌سن و سال‌تر ممکن است رشد و آمادگی لازم برای درک پویایی این نوع از روابط را نداشته باشند» (paragraph 5). برخی کارشناسان بابت عدم توانایی کودکان در تشخیص دنیای واقعی از دنیای مجازی نگرانند (Baumgarten2003;Buckleitner 2008; Shellenbarger 2006, as cited in Bauman and Tatum 2008, paragraph 14). برای مثال دل‌بستگی به دوستان و حیوانات خانگی مجازی که ممکن است به هر دلیلی از بین برود می‌تواند به پریشانی حقیقی کودک منجر شود و حتی معلم و والدین نیز متوجه آن نشوند (Ibid.Fryer 2009). گرینفیلد (۲۰۰۴) از روشی که تبلیغات را با محتوای این سایت‌ها یکپارچه می‌کند ابراز نگرانی کرده است، چراکه کودکان کمتر از ۵ سال نمی‌توانند محتوای تجاری را از غیرتجاری تشخیص دهند و کودکان کمتر از ۷ یا ۸ سال درک نمی‌کنند که تبلیغات بازرگانی با هدف اقتصادی نمایش داده می‌شوند. اغلب سایت‌های دارای تبلیغاتی که برای خردسالان طراحی شده‌اند تمایل دارند روی شخصیت در حال رشد این کودکان سرمایه‌گذاری کنند. گرینفیلد مسائلی را نیز درباره روابط جنسی و پرخاشگری مطرح می‌کند. گفتنی است درحالی که امکان کمین شکارچیان جنسی به‌طور ویژه مورد توجه رسانه‌ها قرار گرفته است، آنچه بیشتر در این سایت‌ها دیده می‌شود به روابط ویژه «زن و شوهرها» اختصاص دارد. چنین ارجاع‌هایی برای گروه سنی‌ای که هنوز در حال آموختن چگونگی برقراری و مستحکم کردن دوستی‌ها در زندگی خود است نامناسب می‌باشد و سرانجام گرینفیلد معتقد است هرچند این سایت‌ها اجازه فحاشی و تجاوز نمی‌دهند اما بچه‌های باهوش راهش را پیدا می‌کنند. همچنین نگرانی رو به رشدی به دلیل ناشناس ماندن هویت افراد در این سایت‌ها وجود دارد که منجر به تشویق برخی کودکان به گفتن چیزهایی یا انجام دادن کارهایی می‌شود که در روابط چهره به چهره آن چیزها را نمی‌گویند و آن کارها را انجام نمی‌دهند. با وجود آگاهی از این نگرانی‌های رو به رشد، سن کودکان آنلاین کمتر و کمتر می‌شود؛ درحالی که بزرگسالان تا حد زیادی در این دنیای آنلاین غایب بوده و با آن نا آشنا هستند. برای اینکه بتوانیم بهترین کارهای جمعی را برای محافظت از خردسالان در برابر این دنیای دیجیتال انجام دهیم، نیاز است تا مربیان و والدین وارد این دنیای دیجیتالی شوند و آن را درک کنند. در غیر این صورت چگونه امیدوار باشیم که مهارت‌های مورد نیاز کودکان‌مان را برای گشت‌وگذار مطمئن و اخلاقی در فضای سایبری، به ایشان آموزش داده‌ایم؟

■ کاشت بذر تفکر اخلاقی

به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای آموزش سواد رسانه‌ای مورد نظر جنکینز و همکارانش (۲۰۰۶)، آماده کردن دانش‌آموزان برای استفاده عاقلانه از این ابزارها ضروری است. آنچه ما طبق نظر اوهلر نیاز داریم «رویکردی مکتبی و کلی به رفتار است. رویکردی که هویت فعال دیجیتالی را در بافت کلی اخلاقی و رفتاری تعیین و تنظیم می‌کند؛ به‌عبارت‌دیگر ما به پرورش شخصیت برای عصر دیجیتال نیازمندیم». (۱۴۵).

■ پرورش شخصیت برای عصر دیجیتال

به نظر می‌رسد با یک وارونگی عجیب مواجهیم. کودکان در عصر افزایش چیزهای ساختگی و مصنوعی، ابتدا باید دستان‌شان را تا عمق واقعیت فروببرند؛ ایشان باید در عصر ارتباطات سریع، برای تقویت باطن‌شان وقت بیشتری بگذارند؛ همچنین باید در عصر ماشین‌های فوق‌العاده قدرتمند به کودکان‌مان بیاموزیم چگونه باید از قدرت فوق‌العاده‌ای که در عمق وجودشان نهفته است، استفاده کنند. (Monke 2004, paragraph 5)

■ یک رویکرد

تاد اوپنهایمر، همزمان با انجام پژوهش‌های مرتبط برای نوشتن کتابش با موضوع تأثیر تکنولوژی بر آموزش از ده‌ها مدرسه شهری، روستایی، عمومی و خصوصی دیدن کرد. او در کتابش و در هر جای دیگری به‌طور گسترده به این موضوع پرداخت که فن تعلیم و تربیت «مسیر دقیقی» را به سمت آینده دیجیتال مهیا می‌کند. از قضا فن تعلیم و تربیتی (روش والدورف) که وی درباره‌اش می‌نویسد از معرفی هرگونه تکنولوژی به کودکان تا اواسط دوران مدرسه (اغلب پس از کلاس هشتم) خودداری می‌کند. بعلاوه این مدارس براساس روال، از والدین می‌خواهند دسترسی کودکان به اینترنت در خانه را فقط به آخر هفته‌ها محدود کنند، «چراکه حضور همه‌جانبه تکنولوژی الکترونیکی حمله به احساسات کودکان است و حس غریزی تعجب و کنجکاوی نسبت به اتفاقات طبیعی را کاهش می‌دهد» (Hether 2001,143).

اوپنهایمر می‌نویسد:

این نظریه که تخیل، قلب یادگیری است کل روش والدورف را تحت تأثیر قرار داده است. زمانی که این ایده با دیگر هدف بنیادی مدرسه (آموزش مسائل اخلاقی به جوانان) همراه می‌شود، نتیجه کار فن تعلیم و تربیتی است که حتی در برابر سیستم آموزشی امروزی مقاومت می‌کند. (۳۶۶) اگرچه مدارس والدورف از روش‌های آشکار ایجاد ارزش‌های اخلاقی در کودکان استفاده نمی‌کنند - استراتژی‌هایی که ممکن است کاربرد بیشتری در مدارس مذهبی داشته باشد- طرفداران روش والدورف معتقدند این روش پایه‌های محکمی را برای استدلال و تفکر اخلاقی فراهم می‌کند. درعین‌حال پژوهش‌های اندکی برای دفاع از این ادعا وجود دارد. هتر (۲۰۰۱) این کمبود پژوهش را با انجام پایان‌نامه‌اش با موضوع استدلال اخلاقی نوجوانان دبیرستانی از قوانین آموزشی گوناگون مورد بررسی قرار داد که در آن توجهات را به جنبش از قبل اعلام‌نشده و نسبتاً ناشناخته والدورف به‌عنوان یک مداخله آموزشی معطوف می‌کند که به نظر می‌رسد می‌تواند تأثیر مثبت قابل توجهی بر استدلال پیشرفته اخلاقی داشته باشد. هتر با استفاده از بررسی‌های کمی رشد استدلال اخلاقی نمرات نوجوانان دبیرستانی را از طریق شاخصی با نام DIT اندازه گرفت و قوانین مختلف آموزشی را باهم مقایسه کرد. مطالعات هتر نشان داد دانش‌آموختگان روش والدورف، نمرات بسیار بالاتری را در استدلال اخلاقی نسبت به دانش‌آموزان دبیرستان‌های مذهبی و عمومی کسب می‌کنند. دانش‌آموختگان روش والدورف نمراتی در طیف فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها کسب کردند. اگرچه این داده‌ها مهم است اما بخش دوم پژوهش هتر جالب‌تر است؛ یعنی جایی که ۵ جنبه از روش آموزشی والدورف را که می‌تواند به استدلال اخلاقی بهتر کمک کند، مشخص کرده است: تأکید بر آموزش تمام شخصیت فرد، التزام به‌تناسب رشد و نمو، تمرین قصه‌گویی، جایگاه صحیح هنر در برنامه درسی و حفظ حس شگفتی نسبت به جهان طبیعی. خلاصه‌ای از این جنبه‌ها را باهم مرور می‌کنیم: آموزش تمام شخصیت: هاوارد گاردنر (۱۹۹۳) ۸ حالت مختلف هوش را مشخص کرد. هوش زبانی، منطقی- ریاضی، فضایی، بدنی- حرکتی، موسیقی، بینافردی، درون‌فردی و در نهایت هوش طبیعی. او ادعا می‌کند: «اگر دیدگاه‌مان را درباره هوش گسترش دهیم و اصلاح کنیم، می‌توانیم راه‌های مناسب‌تری برای ارزیابی و آموزش آن تعبیه کنیم» (۴). درحالی که مدارس عمومی سنتی، در درجه اول، روش‌های زبانی و منطقی- ریاضی را آموزش می‌دهند، روش والدورف به آموزش همه انواع هوش می‌پردازد. تعهد و التزام به تناسب رشد و نمو: منافع ناشی از تطبیق محتوای برنامه‌های درسی با مرحله رشد و نمو کودک از زمان تأسیس نخستین مدرسه یادگیری به روش والدورف در سال ۱۹۱۹ میلادی توسط پیاژه، گسل، گاردنر و دیگران مورد حمایت قرار گرفته است (Dancy 2004). از بسیاری جهات روش والدورف بهترین مطابقت را با مراحل توسعه شناختی پیاژه دارد. برای مثال زمانی که کودکان در مرحله ماقبل عملیات قرار دارند (که می‌تواند تا سن ۷ سالگی طول بکشد) بر فعالیت‌های دستی و بازی‌های ساختگی تأکید می‌شود. از طریق همین بازی‌ها است که کودکان خردسال، خیال‌پردازی و تفکر نمادین را پرورش می‌دهند. تفکر نمادین عنصر مهمی از رشد شناختی است که در غیر این صورت از بین می‌رود (Crain 2004). تمرین قصه‌گویی: طبق تحقیقات هتر، مدارس والدورف به دنبال این هستند که بدانند چه کسانی خواهان آموزش‌وپرورش شخصیت هستند. تمام دانش‌آموزان دوره ابتدایی در داستان‌هایی که درس‌های اخلاقی می‌دهند غوطه‌ور می‌شوند؛ از افسانه‌های قدیمی مانند اسطوره‌های اخلاقی اروپا گرفته تا داستان‌های کتاب مقدس (۷۴). این روش منحصربه‌فرد والدورف برای قصه‌گویی است. مهم‌ترین هدف در این روش آن است که کودکان و معلمان، داستان‌ها را بازی کنند تا آنها را زنده کنند. معلمان برای ساخت این فضای دراماتیک آموزش داده می‌شوند تا نه‌تنها به اصول اخلاقی این داستان‌ها فکر شود، بلکه عمیقاً احساس شوند و همزمان تضمین کنند که این اطلاعات به‌طور عمیق و قابل‌فهمی پردازش می‌شوند. این روش مورد تایید پژوهش‌هایی است که به ما می‌گویند: برای اطمینان از موجودیت حافظه در طول زمان، به اطلاعاتی نیاز داریم که به شکلی استادانه پردازش شوند تا برای ما معنی‌دار باشند (and Payne 2006, 87 Herrmann, Yoder, Gruneberg). جایگاه صحیح هنر در برنامه درسی: درحالی که هنرآموزی در آموزش عمومی سنتی، به علت کمبود بودجه و تمرکز بر دانشگاهیان، کنار گذاشته می‌شود، در برنامه آموزشی والدورف مهم و ضروری است. گنجاندن ساخت کاردستی، نقاشی، موسیقی و... «باعث ایجاد مهارت‌های تفکر، مثل تجزیه و تحلیل، تلفیق، قضاوت انتقادی و ارزیابی می‌شود و تخیل و خلاقیت را تقویت می‌کند. همچنین تفکر منعطف و درک تنوع را پرورش می‌دهد؛ ویژگی‌هایی که به نظر رابطه مستقیمی با استدلال اخلاقی دارند» (Hether 2001, 139). حفظ حس شگفتی نسبت به جهان طبیعی: نهایتاً مدارس والدورف معتقدند «رابطه طبیعی با جهان و دیگر انسان‌ها نیاز ضروری کودکان برای دست‌وپنجه نرم کردن با انتخاب‌های اجتماعی و زیست‌محیطی است که تکنولوژی در قرن ۲۱ مطرح کرده است. اگر جوانان می‌خواهند درک درستی از شکنندگی و ارزش لایتغیر طبیعت داشته باشند باید تجربه مستقیمی از طبیعت با تمام انواع زیبایی‌ها و طعمش داشته باشند» (Cordes and Miller 2004, 61).

■ زمان مناسب

با فراگیری و مشارکتی شدن دنیای دیجیتال، مدارس والدورف به‌طور کلی فهمیدند اگرچه ممکن است در محدود کردن دسترسی به تکنولوژی در سال‌های اولیه درست عمل کرده باشند اما در برخی نقاط آنها باید چگونگی گسترش مهارت‌های رفتاری و اخلاقی در دنیای دیجیتال را نیز به دانش‌آموزان بیاموزند بنابراین با توجه به اینکه پیاژه و کلبرگ دریافته بودند تا حدود سن ۱۲ سالگی، کودکان هنوز در حال توسعه مهارت‌های شناختی مورد نیاز برای تفکر اخلاقی هستند، به نظر می‌رسد اواسط دوران مدرسه زمان مناسبی برای چنین آموزش‌هایی است. همچنین در این زمان کودکان به هر چیز دیجیتالی که به اوج خود رسیده است علاقه‌مند می‌شوند. بنیاد خانواده کایزر (Rideout et al. 2010) در گزارش خود می‌گوید: «جهشی که در استفاده از رسانه‌ها - در سن ۱۱ تا ۱۴ سالگی- رخ می‌دهد شگفت‌انگیز است. آنها ۳ ساعت بیشتر از زمان سابق از رسانه‌ها به‌طور مستقیم استفاده می‌کنند و ۴ ساعت بیشتر از قبل به‌طور غیرمستقیم در معرض رسانه‌ها قرار می‌گیرند» (۵). بعلاوه، در این زمان چارچوب اخلاقی کودکان در محیطی در حال توسعه است که بازخورد مؤثر کمی وجود دارد، مجازات مقتدرانه جایگاهی ندارد اما پتانسیل طرد شدن بر اثر بروز رفتار نامناسب موجود است، قضاوت درباره شخصیت‌ها با معیار آنچه آنها نوشته‌اند صورت می‌گیرد نه اینکه آنها کیستند. نیاز ثابت به تصدیق اطلاعات برای تعیین حقانیت آن وجود دارد. همچنین در این سن، سطح بالایی از تعامل با افراد سراسر جهان و نیز توانایی کار با شخصیت‌های متفاوت وجود دارد. تأثیر تعامل در چنین محیطی بر رشد استدلال اخلاقی ناشناخته است. (Willard 1997, 1)

■ نتیجه‌گیری

درحالی که مدارس در اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی در پذیرفتن تکنولوژی جدید مردد بودند (چراکه آن را یک سرمایه‌گذاری بی‌فایده می‌دانستند)(Collins and Halverson 2009, 140) جوانان در دنیای دیجیتال، با تمام شگفتی‌هایش غوطه‌ور شده بودند. اگرچه جوانان در آموزش استفاده از وسایل و نرم‌افزارها به ما نیازی ندارند (ما به آنها نیازمندیم!) ولی به کمک ما برای آماده کردن ایشان به‌منظور استفاده مسؤولانه و اخلاقی از این تکنولوژی‌های قدرتمند نیازمندند. مدارس الگو گرفته از روش والدورف می‌توانند فرمول موفقیت‌آمیزی برای رشد تفکر اخلاقی و مهارت‌های سواد رسانه‌ای جدید ارائه کنند. این مدارس با فراهم آوردن تجربیات حسی غنی و تعاملات اجتماعی برای دانش‌آموزان از عنفوان نوجوانی، در حال کاشت بذرهای سواد رسانه‌ای جدید، بدون نظر به فناوری هستند. چالش آنها در حال حاضر چگونگی برداشتن گام بعدی است. در انجام این کار، مدارس الگو گرفته از روش والدورف می‌توانند مدلی از چشم‌انداز اهلر باشند: «رویکردی که اخلاق را به فعالیت دیجیتال پیوند می‌زند» (۱۴۵). شاید برخی از این راهکارها مسیر خود را حتی در مدارس سنتی باز کنند، یعنی به دانش‌آموزان بیشتری فرصت تجربه یک رویکرد تکاملی به سواد رسانه‌های جدید را بدهند. این رویکرد دانش‌آموزان را تجهیز خواهد کرد تا در استفاده از تکنولوژی‌های امروزی یا آنچه در آینده پدید خواهد آمد خلاق، اخلاق‌مدار و توانمند باشند.

ترجمه از: محمدرضا تقوی‌پور، سیدمحمد کاظمی اونجی