

رسانه‌های جمعی و تولیدات دینی برای کودکان:

ارائه رویکردی ارتباطی - فرهنگی

ناصر باهنر^۱

استادیار دانشکده معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات دانشگاه امام صادق (علیه السلام)

چکیده

تولیدات دینی رسانه‌های جمعی برای کودکان طی سال‌های اخیر رشد چشمگیری پیدا کرده است. بیان داستان‌های پیامبران بزرگ و وقایعی از تاریخ اسلام در قالب‌های هنری جذاب و بهره‌گیری از ادبیات نمایشی در مناسبت‌های مذهبی، نویدبخش موفقیت‌هایی در این حوزه مغفول مانده تولیدی است. اما آنچه امروزه باید درباره سیاست‌گذاری‌های دینی کشور پرسید، این است که چرا دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دینی کودکان، چه در حوزه رسانه‌های سنتی (مانند خانواده، مساجد، هیئت‌ها و از این دست) و چه در حوزه رسانه‌های جدید (مانند کتاب‌های درسی، مطبوعات و رادیو و تلویزیون)، از سیاست‌ها و برنامه‌های یکپارچه و هماهنگی تبعیت نمی‌کنند که بر دیدگاه نظری ثابت شده‌ای در ارتباطات دینی بنیان گذارده شده باشد. این پرسش در واقع، برخاسته از همان تقابل قدیمی مخاطب‌محوری و رسانه‌محوری در ارتباطات و شناخت‌گرایی با سایر رویکردها در روان‌شناسی است. نتایج پژوهش میدانی اجرا شده توسط نگارنده در کنار دستاوردهای روان‌شناختی مکتب شناخت‌گرا در ارتباطات انسانی و دیدگاه‌های مخاطب‌محور فرهنگی، به‌ویژه نظریه دریافت در ارتباطات جمعی، می‌تواند برخی گره‌های مشکلات موجود در پیام‌سازی‌های دینی را بگشاید. این مقاله با تأکید بر مکاتب نظری فوق تلاش می‌کند که ضمن نگاه به وضعیت موجود رسانه‌های دینی در فرهنگ کودکان و نوجوانان ایرانی، دیدگاه مطلوب را در برنامه‌سازی دینی برای کودکان معرفی و بر اساس آن، وظایف اساسی رسانه‌های جمعی را در این زمینه مطرح کند.

واژگان کلیدی: دین، رسانه‌های جمعی، روان‌شناسی دینی، فرهنگ، کودک، مخاطب‌شناسی

ساخت و تولید برنامه‌ها و مطالب دینی برای کودکان طی سال‌های اخیر، در رسانه‌های جمعی رشد چشمگیری پیدا کرده است. بیان داستان‌های پیامبران بزرگ و وقایعی از تاریخ اسلام در قالب‌های هنری جذاب و بهره‌گیری از ادبیات نمایشی در مناسبت‌های مذهبی نویدبخش موفقیت‌هایی در این حوزه مغفول تولیدی است. امروزه، کودکان ما در سپهر بیکران اطلاعات و ارتباطات و در معرض پیام‌های بی‌شمار رسانه‌ای قرار دارند که هوشیاری نسبت به این میهمانان خواننده و ناخواننده وظیفه‌ای انکارناپذیر است. اما آنچه امروزه باید درباره سیاست‌گذاری‌های دینی کشور پرسید، این است که چرا دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دینی کودکان، چه در حوزه رسانه‌های سنتی (مانند خانواده، مساجد، هیئت‌ها و از این دست) و چه در حوزه رسانه‌های جدید (مانند کتاب‌های درسی، مطبوعات و رادیو و تلویزیون)، از سیاست‌ها و برنامه‌های یکپارچه و هماهنگی تبعیت نمی‌کنند که بر اصول ثابت شده تربیت دینی کودکان بنیان گذارده شده باشد. امروزه، در حالی که کتاب‌های جدید دینی دوره ابتدایی با معارف دینی و قرآنی به طور کاملاً گزینشی مواجه شده است و از هنر و ادبیات جدیدی در آموزش‌های مذهبی کودکان بهره می‌گیرد، اما برخی رسانه‌ها راهی دیگر پیش گرفته‌اند و گاه تعلیمات یکدیگر را کاملاً خنثی می‌کنند.

چند سالی است که دست‌اندرکاران پیام‌آفرینی برای کودکان و نیز پدران و مادران با سوء فهم‌هایی در مخاطبان کم‌سن و سال خود روبرو بوده‌اند، ولی معمولاً پاسخ‌های کودکان برای آنها به منزله سخنانی جالب و شنیدنی تلقی شده است. امروزه نیز در برخی برنامه‌های صدا و سیما، عذاب‌های الهی، حتی ذبح حضرت اسماعیل روایت می‌شود و مجریان برنامه‌های دینی کودکان در رادیو، به راحتی از آنها و بسیاری معارف دینی سخن می‌گویند. حال آنکه کودکان هیچ تصور درستی از بسیاری مفاهیم بیان شده ندارند و همان دنیای زیبا و دوست‌داشتنی مذهبی و فطری آنها با این تلخی‌ها فرومی‌ریزد. حال پرسش این است که جایگاه وسایل ارتباط جمعی، به‌ویژه تلویزیون، در ارتباطات دینی مخاطبان کم سن و سال چگونه است؟ و برای ارتباط تأثیرگذار در تولیدات دینی برای کودکان کدام رویکرد و وظایف فرهنگی - ارتباطی مطلوب به نظر می‌رسد؟



تلویزیون و نوگرایی در فرهنگ و ارتباطات

ظهور جامعه مدرن با تغییراتی در اوضاع اجتماعی توأم بود که مشکلاتی را در فرایند آموزش به همراه داشت. مشکلاتی همچون افزایش تعداد افراد واجب‌التعلیم، تراکم تسهیلات، افزایش حجم اطلاعاتی که باید منتشر می‌شد و ازدیاد وظایف آموزشی و نیز محدود بودن منابع انسانی و مالی. اما دنیای مدرن دستاوردهای جدیدی نیز به همراه داشت که فناوری‌های پیشرفته رسانه‌ای از آن جمله بود. از این رو، برای حل مشکلات آموزشی از وسایل ارتباط جمعی استمداد شد و مطبوعات، رادیو و تلویزیون نیز بدان پاسخ مثبت دادند و به تولید آثار آموزشی و تکمیل آموزش‌های موجود پرداختند. برای نمونه رادیوی آموزشی در سال‌های پیش از جنگ جهانی دوم، به‌ویژه در آمریکای شمالی و کشورهای اروپای غربی رواج یافت.

تلویزیون، که ثابت کرده بود وسیله ارتباطی نیرومندی است که با تکیه بر توانمندی‌های خود تأثیرات فراوانی بر همه جامعه دارد، پس از جنگ جهانی دوم، به‌عنوان رسانه‌ای آموزشی به کار گرفته شد. آمریکاییان در ابتدا، تلویزیون آموزشی^۱ را معادل تلویزیون درسی^۲ می‌دانستند و برنامه‌های آموزشی آن برگرفته از تدریس حضوری معلم و کلاس درس بود. اما در انگلیس و اکثر کشورهای اروپایی، تلویزیون آموزشی در حوزه‌هایی اعم از دروس مدارس تعریف شد و تولید و پخش برنامه‌های اطلاعاتی، آموزشی و سرگرم کننده را بر عهده گرفت. تلویزیون آموزشی به تدریج جای خود را به تلویزیون عمومی داد که کارکردهای آن عبارت بود از: امور عمومی، فرهنگ و آموزش و پرورش. هدف از برنامه‌های فرهنگی ایجاد دگرگونی در رفتار به منظور پرورش ذوق و درک هنرها، پرورش حس درک فرهنگ معاصر و میراث آن است. همچنین مقصود از تولید و پخش برنامه‌های عمومی ایجاد و دگرگونی در رفتار به منظور مساعدت مردم در تصمیم‌گیری نسبت به مسائل سیاست داخلی و خارجی است. هدف از تولید و پخش برنامه‌های آموزشی ایجاد تغییرهای مشخص در رفتار زیبایی‌شناختی، اطلاعاتی و ماهرانه است. یکی از نتایج بازتعریف مفهوم تلویزیون آموزشی این بود که محور اصلی کار را بیشتر، به خود مردم متوجه کرد تا به نیازهای آموزشی مدارس (اولسون، ۱۳۷۷: ۴۵۹ - ۴۵۵).

1 - Educational Television

2 - Instructional Television



اصطلاحات متنوعی که برای تلویزیون آموزشی به کار می‌رود، گویای جایگاه‌های استفاده خاص و عام این رسانه در آموزش است. تأکید بر محتوای فرهنگی آموزش، زاده دگرگونی در چگونگی نگرش به آموزش و دستیابی به نگرشی است که آن را فرایندی مستمر در حیات بشری می‌داند. این دیدگاه در شیوه مواجهه با برنامه‌های آموزشی رادیو و تلویزیون بازتاب دارد و به این ترتیب، همه برنامه‌های آنها به سبب برخورداری از پیام‌های فرهنگی می‌تواند آموزشی باشد. مخاطبان این برنامه‌ها نیز عموم مردم هستند و تلویزیون در کنار برنامه‌های رسمی درسی می‌تواند برنامه‌هایی را برای ارتقاء دانش، مهارت‌ها و تقویت نگرش‌ها و احساسات عمومی تهیه و پخش کند. امروزه آموزش تلویزیونی شامل هر دو بخش درسی و غیردرسی است.

دین در تعامل با رسانه‌های مدرن

امروزه، دین یکی از موضوعاتی است که راه خود را در میان وسایل ارتباط جمعی باز کرده است، اما این حضور با فراز و نشیب‌هایی تاریخی روبرو شد که ارتباطی تنگاتنگ با فرهنگ جامعه داشت. سازمان‌های بنیادگرا و اونجلیستی مسیحی نخستین جمعیت‌های دینی بودند که حدود هشتاد سال پیش، اقدامات خود را در این خصوص آغاز کردند و به قدرت رادیو و تلویزیون به‌عنوان ابزار دگرگونی و تحول فرهنگی توجه کردند (هور، ۱۹۸۸: ۶۰-۴۹). این جریان نوین در فرهنگ و ارتباطات را باید در بستر پروتستانتیسم تحلیل کرد. ظهور پروتستانتیسم در اروپا و گسترش آن در غرب، تحولاتی را در معارف اعتقادی و شیوه‌های عملی زندگی مسیحیان سبب شد و در دوره‌های مختلف تاریخی، با اوضاع فرهنگی و گاه معارض با فرهنگ دینی دست و پنجه نرم کرد.

متدینان مسیحی برای مقابله با شوک‌های وارد شده و حفظ حضور رسمی دین در جامعه، به وسایل ارتباط جمعی الکترونیکی روی آوردند، اما این رویکرد با نارضایتی‌های جدی جامع سکولار غرب و دست‌اندرکاران رسانه‌ها روبرو شد. آنها مخالفت خود را از موضوع امکان حضور دین در رسانه‌های مدرن آغاز کردند و بر این ادعا پای فشردند که خاستگاه رسانه‌ها با دین سازگاری ندارد. به زعم این عده، مهم‌ترین کارکرد این هدیه دنیای مدرن سرگرم کردن انسان‌های خسته و تنهای جامعه جدید است و دین آنها را از این ارضاء نیاز باز می‌دارد (سومان، ۱۹۹۷: ۱۴۶-۱۰۴). گذشت زمان نشان داد که نه تنها



دین و وسایل ارتباط جمعی با یکدیگر ناسازگاری ندارند، بلکه دین نیاز واقعی انسان‌هاست که آنها در هر گوشه زندگی آن را جستجو می‌کنند. امکان حضور دین در ارتباطات جمعی نه تنها محقق شد و پشتیبان مطالعات نظری در علوم اجتماعی نیز گردید، بلکه به تدریج به صورت ضرورتی ارتباطی خود را نشان داد. برخی صاحبان دیدگاه‌های لیبرال در ارتباطات که ادعا می‌کردند گونه‌های مختلف مخاطبان باید امکان بیان رسانه‌ای دیدگاه‌های خود را داشته باشند و محتوای مورد علاقه خود را از خلال برنامه‌های آنها دریافت کنند، سرانجام پذیرفتند که دینداران نیز بخش مهمی از جامعه هستند و این امکان برای آنها نیز باید مهیا شود. امروزه تعداد زیادی از شبکه‌ها و برنامه‌های دینی رادیو و تلویزیون دست‌اندرکار انتقال و آموزش مفاهیم معارف دینی هستند و به‌رغم مشکلاتی که در مسیر آنها وجود دارد، مخاطبان بسیاری را به خود جلب کرده‌اند.

دین و رسانه‌های جمعی در ایران

وسایل ارتباط جمعی نوین (کتاب و نشریات چاپی، فیلم و سینما، رادیو و تلویزیون، اینترنت و شبکه‌های رایانه‌ای و...) در ایران، شبکه ارتباطات سنتی را دستخوش تحولاتی کرده است و مهم‌ترین تحول پدید آمده را در این زمینه، باید انتقال برخی کارکردهای دینی رسانه‌های سنتی به رسانه‌های مدرن بدانیم. از ابتدا، بخشی از برنامه‌های رادیو و تلویزیون ایران، هر چند اندک، پخش برنامه‌های مذهبی را شامل می‌شد که پخش قرآن، اذان و بعدها، سخنرانی‌ها و مراسم مذهبی از آن جمله بود.

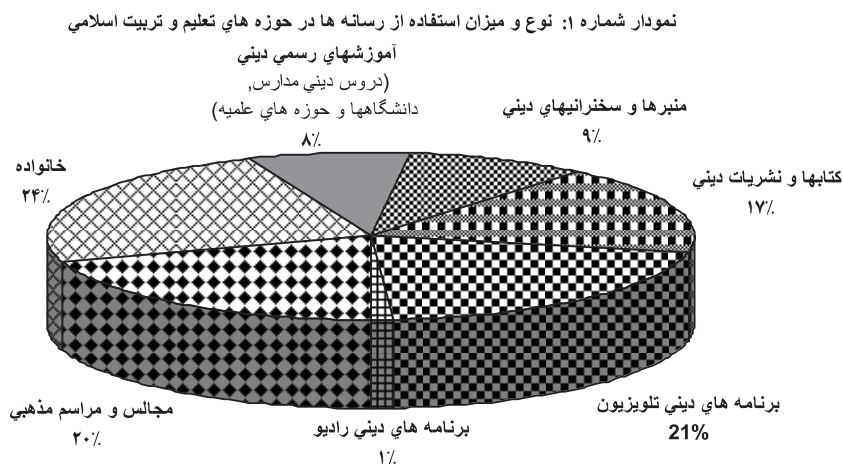
پس از انقلاب اسلامی، توجه زیادی به برنامه‌سازی دینی مبذول شد که بیشتر این برنامه‌ها کارکردهای ارشادی و آموزشی داشتند. نکته جالب توجه این است که عناصر ارتباطی آنها، همانند پیام‌آفرینان، پیام‌ها و اشکال ارائه پیام، عمدتاً از همان الگوهای رسانه‌های سنتی دینی تبعیت می‌کردند و در حال حاضر نیز بخش چشمگیری از این الگوهای سنتی در این برنامه‌ها دیده می‌شود. اما در طی سال‌های اخیر، برنامه‌های دینی رادیو و تلویزیون روند رو به رشدی یافته و به سایر کارکردها، به‌ویژه سرگرمی‌های دینی، با هدف پر کردن اوقات فراغت مخاطبان توجه شده است (باهر، ۱۳۸۷: ۱۳۶ - ۱۳۴). همچنین یک شبکه رادیویی دینی به نام شبکه معارف اسلامی و شبکه تلویزیونی قرآن، ویژه برنامه‌های دینی، مشغول فعالیت است.





نگارنده در پژوهشی میدانی، دیدگاه‌ها و نیز استفاده و رضامندی مردم از کارکردهای برنامه‌های دینی تلویزیون و مقایسه آنها با سایر رسانه‌های سنتی و نوین دینی را بررسی کرده و به نتایج توجه و تأمل برانگیزی دست یافته است. جامعه آماری این پژوهش، تمامی افراد ۷ سال به بالای شهر تهران هستند که ۹۳۹ نفر آنان حجم نمونه را تشکیل داده‌اند. حجم نمونه نیز با شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده است. ۴۵ درصد این نمونه آماری را مردان و ۵۵ درصد آن را زنان تشکیل داده‌اند (باهر، ۱۳۸۷: فصل سوم).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که حدود ۶۰ درصد مردم رسانه‌های سنتی دینی را اصلی‌ترین منابع دینی خود می‌دانند و وسایل ارتباط جمعی نوین فقط برای ۴۰ درصد مردم نقش اولین گزینه رسانه‌ای دینی را دارد. آنچه بیان شد تأییدی است بر نقش بی‌بدیل و مشروعیت رسانه‌های سنتی در ایران و خط بطلانی بر ادعای از دست رفتن جایگاه تأثیرگذار این رسانه‌ها. خانواده و سپس مجالس و مراسم‌های مذهبی، در مجموع کارکردهای چهارگانه، نخستین رسانه‌های سنتی مورد نظر برای استفاده به شمار می‌آیند و چنانچه آمار منبرها و سخنرانی‌های دینی را، به دلیل مشابهت بسیار، به مجالس و مراسم‌های مذهبی بیفزاییم، فاصله موجود این رسانه با رسانه‌های نوین جالب توجه خواهد شد. در هر یک از کارکردها نیز رسانه‌های سنتی دینی اصلی‌ترین منابع مخاطبان است. تلویزیون نیز پس از دو رسانه سنتی مذکور، در مجموع کارکردهای چهارگانه، در اولویت انتخاب مردم قرار داشته است (باهر، ۱۳۸۷: ۱۶۶).



تلویزیون با مخاطبانی که حدود ۹۰ درصد مردم را شامل می‌شود، پرمخاطب‌ترین وسیله ارتباط جمعی با ویژگی دربرگیری فوق‌العاده است. مهم‌ترین دلیل تماشای برنامه‌های تلویزیونی برای این مخاطبان، کارکرد سرگرمی و پر کردن اوقات فراغت این رسانه (۵۰ درصد) و سپس کارکرد اطلاع‌رسانی (۲۵ درصد) آن است. کارکرد نخست برای مخاطبان کودک، نوجوان و جوان و نیز افراد مجرد، مهم و کارکرد دوم نیز برای کهنسالان و بزرگسالان و نیز مردان بیش از سایر گروه‌ها مهم بوده است. کارکرد آموزشی این رسانه به‌عنوان مهم‌ترین دلیل تماشای برنامه‌ها جایگاه سوم را دارد و به‌ویژه، در میان افراد بی‌سواد از سویی، و اقشار تحصیل‌کرده با مدارک کارشناسی ارشد و بالاتر و نیز مردان رتبه پایینی دارد. این یافته ما را به این مهم رهنمون می‌کند که چنانچه تلویزیون در رفع نیازهای اصلی مخاطبان خود - یعنی سرگرمی و اطلاع از رویدادها - توفیق لازم را داشته باشد، می‌تواند در گام بعد، برنامه‌های آموزشی را تدارک ببیند و احتمالاً، رضایت عمده مخاطبان را به دست آورد. بالا رفتن دانش و یادگیری معارف دینی مهم‌ترین تأثیر این برنامه‌ها از دیدگاه مخاطبان قلمداد شده است و پس از آن، با فاصله‌ای چشمگیر، ایجاد یا دگرگونی رفتاری دینی و کسب اخبار و اطلاعات درباره رویدادهای دینی قرار دارد.

نتایج نشان می‌دهد که برنامه‌های دینی رادیو در حوزه ارتباط دینی پایین‌ترین جایگاه را در میان مخاطبان داشته است که برای یافتن علت‌های آن باید پژوهش‌های خاصی را طراحی و اجرا کرد. اگرچه در صورت امکان انتخاب بیش از دو رسانه برای پاسخ‌گویی، احتمالاً نتایج به سود رادیو متفاوت می‌شد، در مقابل، کتاب‌ها و نشریات دینی جایگاه نسبتاً مناسبی دارند و به‌ویژه در کارکرد اطلاع‌رسانی دینی، گزینه نخست مخاطبان در میان همه رسانه‌ها به شمار می‌آیند.

جایگاه رسانه‌ها در ارتباطات دینی کودکان و نوجوانان

در پاسخ به این پرسش که در هر یک از کارکردهای ارتباطی، نخستین رسانه منتخب کودکان و نوجوانان (دانش‌آموزان) کدام است، آنان بیان کردند که برای فراگیری معارف اسلامی و مسائل دینی، خود به ترتیب، مجالس و مراسم مذهبی (۴۵ درصد)، منبرها و سخنرانی‌های دینی (۱۹ درصد)، کتاب‌ها و نشریات اسلامی (۱۴ درصد)، خانواده (۱۰ درصد) و برنامه‌های دینی تلویزیون (۹ درصد) را برمی‌گزینند. این در حالی است که



درس‌های دینی مدارس و برنامه‌های دینی رادیو پس از رسانه‌های مذکور، سهم کمی را در انتخاب نخست آنان دارند.

همچنین در کارکرد تقویت احساسات و اخلاق و رفتار دینی، مجالس و مراسم‌های مذهبی (۴۳ درصد)، خانواده (۱۶ درصد)، کتاب‌ها و نشریات دینی (۱۵ درصد)، درس‌های دینی مدارس (۱۱ درصد)، برنامه‌های دینی تلویزیون و رادیو (۹ درصد) تأثیر دارند.

مخاطبان کم سن و سال برای گذران اوقات فراغت خود با استفاده از موضوعی دینی، به ترتیب، خانواده (۳۳ درصد)، تلویزیون (۲۵ درصد)، مجالس و مراسم مذهبی (۱۵ درصد)، کتاب‌ها و نشریات اسلامی (۱۳ درصد) را رسانه‌ی منتخب خود در وهله‌ی نخست می‌دانند. آنچه در این پژوهش میدانی به دست آمد، نشان می‌دهد که هر چند در مجموع، از نظر کودکان و نوجوانان، رسانه‌های جمعی در حوزه‌ی کارکردهای دینی، پس از رسانه‌های سنتی در اولویت استفاده قرار دارند، اما جایگاه میانه‌ی کتاب‌ها و مطبوعات دینی و جایگاه ممتاز تلویزیون در داشتن کارکرد سرگرمی، از اهمیت روزافزون رسانه‌های جمعی در ارتباطات دینی این بخش از مخاطبان حکایت می‌کند. در این میان، رادیو جایگاه پایینی در ارتباطات دینی با نسل آینده‌ساز دارد (باهنر، ۱۳۸۷: ۱۶۲ - ۱۶۶).

این پژوهش تا حد خوبی، وضعیت رسانه‌های جمعی را در تعامل دینی با مخاطبان کم سن و سال و فرهنگ دینی رسانه‌ای آنان برای ما روشن می‌سازد تا در گام بعدی، به جستجوی رویکرد مطلوب در ارتباطات دینی رسانه‌ای و راه‌های وصول به آن در حوزه‌ی کودکان بپردازیم.

رویکردهای رسانه‌محور و مخاطب‌گرا در ارتباطات دینی

یکی از پرسش‌های بنیادین در علم ارتباطات، که ذهن پژوهشگران و کارشناسان این حوزه را همواره به خود مشغول داشته است، این است که حدود تأثیرگذاری رسانه‌ها و قدرتمندی آنها در شکل‌دهی به باورها و توانمندی مخاطبان در گزینش و مفهوم‌سازی متفاوت از پیام چگونه است؟ در پاسخ به این پرسش، دو دیدگاه نظری رسانه‌محور و مخاطب‌محور پدیدار شد که همان تقابل کنش و ساخت در علم جامعه‌شناسی را به ذهن متبادر می‌کند. نحله‌ی نخست، دیدگاه‌های «رسانه‌محور» داشت که با تأکید بر اهمیت و نقش محوری رسانه‌ها، مخاطب را عنصری منفعل و پذیرنده می‌دانست که معناسازی،



نگرش‌ها و رفتارهای او شدیداً، از پیام‌های رسانه‌ای متأثر است. برخی طرفداران این دیدگاه به تأثیرات قوی و کوتاه‌مدت پیام‌های رسانه‌ای معتقد بودند و برخی دیگر، تأثیرات قدرتمند رسانه‌ها را در بلندمدت میسر می‌دانستند؛ نظریه‌های جامعه‌پذیری، کاشت، اشاعه و برجسته‌سازی در ارتباطات از این دسته به شمار می‌آیند. این نحله، که امروزه و احتمالاً ندانسته، بر بسیاری از سیاست‌گذاران و برنامه‌سازان رسانه‌ها تأثیر گذاشته است، پیام را چیزی می‌داند که فرستنده قصد کرده است و فرایند ارتباط آن را به مخاطب انتقال داده است و در کوتاه‌مدت یا بلندمدت، معانی قصد شده را در ذهن او متجلی می‌کند.

نحله دوم را دیدگاه‌های «مخاطب‌محور» می‌نامند. در این سنت مطالعاتی، که سنتی فرهنگی نیز قلمداد شده است، برای مخاطبان، به‌عنوان جماعت‌های تفسیرگر، جایگاه اساسی قائل شده‌اند و با گرایشی انتقادی مدعی توانمندی مخاطبان برای مقاومت در برابر سلطه‌جویی‌ها و تأثیرات رسانه‌ها هستند. این دیدگاه به دنبال آن است که چگونه پیام‌ها و محتوای آنها در کنش متقابل با مردم، تولید معنا می‌کند. و در پی آن است تا نشان دهد که گروه‌های مختلف جمعیتی و فرهنگی به گونه‌های متفاوت، پیام‌های ارسالی را بازخوانی و درک می‌کنند و می‌توان انتظار داشت که پیام‌ها چندمعنایی و پذیرای تفسیرها و برداشت‌های متفاوت باشد. «چندمعنایی» اصطلاحی است که هر نماد خاص را همواره حامل معنایی چندگانه می‌داند. این دیدگاه مخاطبان را محور رمزگشایی پیام‌ها تلقی می‌کند و به قول جان فیسک آنها می‌توانند از منابع زیبایی‌شناختی‌ای که تلویزیون تدارک دیده است، معناهای خاص خود را بسازند (فیسک، ۱۹۹۱). در این تحلیل نظری - که به نظریه دریافت^۱ معروف است و استوارت هال (هال، ۱۹۸۰) پایه‌گذار آن بوده است - این پیش‌فرض وجود دارد که پیام‌های رسانه‌ای معانی ثابت یا ذاتی ندارند، بلکه به هنگام دریافت محتوا از سوی مخاطب است که آنها معنا پیدا می‌کنند. به این ترتیب، مخاطب مولد معناست و آنها را بر پایه مختصات ذهنی و اوضاع فرهنگی خود دریافت و تفسیر می‌کند (مک کویل، ۱۳۸۰: ۱۵۰).

این دیدگاه که امروزه به‌عنوان نظریه‌ای مطرح و مقبول در بررسی‌های ارتباطی و رسانه‌ای از آن یاد می‌شود، حکم می‌کند که برنامه‌سازان، به‌ویژه در مواجهه با مخاطبان کودک، مراقب برداشت‌ها و گاه کج‌فهمی‌های آنان باشند و از ساده‌انگاری در خصوص فهم مشابه با بزرگسالان و پیام‌سازان دوری کنند. از این رو، ضروری است که سیاست‌گذاران و



پیام‌آفرینان رسانه‌ها خود را به جای کودکان بگذارند و از منظر آنها به دنیای دین نگاه کنند و فرهنگ مذهبی آنها را بررسی کنند.

رویکرد نظری مطلوب در مخاطب‌شناسی دینی

سنت مطالعات فرهنگی در مرز میان علوم اجتماعی و علوم انسانی قرار دارد. می‌دانیم که در حوزه روان‌شناسی، مکاتب مختلفی برای مطالعه و بررسی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به دو مکتب رفتارگرا و شناخت‌گرا اشاره کرد. رفتارگرایی بر تغییرات مشاهده شدنی در رفتار تأکید دارد و یادگیری را در فرایندی ارتباطی بین محرک و پاسخ تحلیل می‌کند. حال آنکه شناخت‌گرایی بر مطالعه فرایندهای درونی انسان و درک و تفکر او متمرکز است و تفسیرگر برداشت‌ها و دریافت‌های درونی اوست. مکتب شناخت‌گرا در روان‌شناسی، با سنت مطالعات فرهنگی و در نتیجه، نظریه دریافت، پیوندهای مفهومی و روش‌شناختی عمیقی دارد.

از نظر نگارنده، دیدگاه شناخت‌گرا زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که پیام‌آفرینان با نحوه استنباط کودکان و نوجوانان، در سنین مختلف، از موضوعات و مفاهیم دینی آشنایی پیدا کنند و با پذیرش نوعی مخاطب‌محوری در ارتباطات، به راه‌حل‌های نوین و بسیار مؤثری در ارتباطات دینی دست یابند. خوشبختانه در سال‌های اخیر، موفقیت‌های چشمگیری در اثر این توجهات به دست آمده است که مجموعه کتاب‌های تازه تالیف درسی هدیه‌های آسمانی برای دوره ابتدایی گواه آن است. اما متأسفانه نمونه‌های متعددی نیز پیش می‌آید که وظایف اساسی در برنامه‌های دینی کودکان، از واگرایی میان رسانه‌های سنتی، مکتوب و الکترونیک در حوزه ارتباطات دینی حکایت دارد.

یکی از مباحثی که دست‌اندرکاران برنامه‌های مذهبی باید به طور گسترده با آن آشنایی پیدا کنند، نحوه استنباط کودکان در سنین مختلف از موضوعات و مفاهیم دینی و قرآنی است. به یقین، شالوده فرهنگ دینی آنان را می‌توان در همین مفاهیم و برداشت‌های گوناگون جستجو کرد. اگر ما درصددیم تا پیام‌رسانی مذهبی را متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنیم، ناچاریم که در دنیای کودکان آن‌ان گام بگذاریم و از دید آنها به معارف دینی بنگریم. ما باید عمده شکست خود را در نقص موجود در برنامه‌های خویش جستجو کنیم، نه در کودکان. ناآگاهی از چنین برداشت‌های کودکان، پیام‌آفرینی ما را به نواقص و



کمبودهای گوناگونی دچار خواهد کرد، از جمله اینکه سبب خواهد شد معارف دینی در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان متناسب نباشد که گاه این، مایه خستگی و دلزدگی آنان از دین می‌شود. افزون بر این، تفکر خام و محدود، آنان را نه فقط از تصورات و برداشت‌های غیرواقعی نجات نمی‌بخشد، این تصورات دور از واقعیت را تقویت خواهد کرد، چرا که کودک ناچار است برای درک مفاهیمی فراتر از استعداد خویش به همان تفکرات کودکانه و خام روی آورد و از این طریق خود را قانع کند. از این رو، ضروری است تا دست‌اندرکاران رسانه‌ها با پژوهش‌های اجرا شده درباره دریافت کودکان و نوجوانان از مفاهیم دینی آشنایی پیدا کنند و یافته‌های آنها را مد نظر داشته باشند.

بر پایه پژوهش‌های اجرا شده در زمینه رشد و تکامل درک دینی کودکان و نوجوانان، به طور کلی، وجود سه مرحله تفکر شهودی، عملیات عینی و عملیات صوری نظریه‌پایه در درک مفاهیم دین نیز تأیید شد، با این تفاوت که مرحله عملیات عینی، در زمینه‌های مذهبی، مدت زمان بیشتری به طول می‌انجامد و تا حدود سن عقلی سیزده یا چهارده سالگی ادامه می‌یابد. این مهم نشان می‌دهد که نباید مباحث و تعالیم دینی را با سایر مباحث علمی مقایسه کرد، ولی چنانچه تجربه‌های مذهبی کودکان در خانه، مدرسه و محیط‌های مذهبی افزوده شود و شیوه‌های ارتباطی مناسبی به کار گرفته شود، می‌توان از این تأخیر کاست و در غیر این صورت، حتی ما با بزرگسالانی مواجه می‌شویم که هنوز در تفکر دینی خود درگیر محدودیت‌های کودکی خود هستند و درکی ناقص از مفاهیم دینی دارند (گلدمن، ۱۹۶۵).

در این مجال، در حد چند جمله به هر یک از این مراحل پنج‌گانه بر اساس نظریه گلدمن (گلدمن، ۱۹۶۵) اشاره می‌کنیم:

نخست. دوره تفکر پیش‌مذهبی: در این دوره، که تا حدود ۷ یا ۸ سالگی ادامه می‌یابد، تفکر خردسالان دو ویژگی عمده دارد: ۱. خودمیان‌بینی، ۲. تک‌کانونی بودن؛ این دو ویژگی در فهم داستان‌ها و معارف دینی نیز تسری می‌یابد و درک آنها را با نواقص و محدودیت‌های فراوانی روبرو می‌کند. ویژگی تک‌کانونی بودن درک مذهبی خردسالان نشان می‌دهد که آنچه ممکن است در رویدادی برای بزرگسالان محور اصلی باشد، در نظر آنان جزئی مبهم و غیرمهم به شمار می‌آید و جزء دیگری که برای بزرگسالان بی‌اهمیت است، نزد کودکان با اهمیت‌ترین جزء تلقی می‌شود.



خودمیان‌بینی کودکان سبب می‌شود که آنها دیدگاه‌های محدود خود را محور داورهای خویش قرار دهند. از این رو باید مراقب این سوء فهم‌ها باشیم و بدانیم که برداشت کودک از داستان‌هایی که می‌شنود، چگونه است. کودکان در این سنین، بسیاری از واژه‌های مذهبی را به کار می‌برند، اما معانی آنها را در نمی‌یابند. کسی که بر این نکته واقف نباشد، از سهولت به کارگیری زبان مذهبی توسط آنان به خطا، تصور می‌کند که کودکان قدرت فهم مذهبی بالایی دارند. بخشی از این محدودیت‌ها نتیجه تفکر ناقص و بخشی نتیجه تجربه محدود آنهاست. تفکر مذهبی در این مرحله، ماهیتی سحری و افسانه‌ای دارد و از این رو مواجهه کودک با داستان‌ها و معارف دینی، همگون با تصویری است که از افسانه‌ها و داستان‌های خیالی دارد.

دوم. دوره تفکر مذهبی ناقص اول^۱: پیش از اینکه کودکان از محدودیت‌های تفکر شهودی رهایی یابند، دوره‌ای واسطه‌ای پدیدار می‌شود. در این دوره، که از حدود ۷ سالگی تا ۹ سالگی ادامه می‌یابد، کودکان تلاش می‌کنند از محدودیت‌های تفکر شهودی خارج شوند و به مراتبی از «تفکر عملیاتی - عینی» برسند، اما هنوز ناموفق هستند و به اشتباه‌هایی آشکار دچار می‌شوند. آنها بهتر می‌توانند واقعیات را به یکدیگر مربوط و تجربیات را دسته‌بندی کنند و تعمیم دهند که به مراتب، کمتر تک‌کانونی است. در این دوره، اگر چه کودک هنوز خودمیان‌بین است، اما این خودمیان‌بینی بسیار کاهش یافته است. تفکر عینی کودک این مزیت را دارد که درک او از مفاهیم مذهبی کمتر رنگ خیال دارد. نشانه دیگر این تفکر این است که مفاهیم مذهبی را، که غالباً انتزاعی و کنایی هستند، به همان معنای تحت‌اللفظی و تجسم یافته معنا می‌کند. برای نمونه، اگر ترجمه عبارت «یدالله فوق ایدیهم» یا «اهدنا الصراط المستقیم» برای او بیان شود، تصورش از دست خدا و نیز راه مستقیم همان معنای تحت‌اللفظی و عینی است.

سوم. دوره تفکر مذهبی ناقص دوم^۲: این دوره را، که از ۹ تا ۱۱ سالگی دانسته‌اند، می‌توان «دوره تفکر مذهبی عینی» نامید که با «تفکر عملیاتی - عینی» مشخص می‌شود. از این رو، کوشش‌های کودکان برای درک و تفسیر مفاهیم مذهبی، به دلیل طبیعت عینی تفکرشان، دچار مشکل می‌شود و بر خلاف دوره پیش، منطقی استقرایی و قیاسی به طور موفق به کار گرفته می‌شود، ولی به مسائل عینی، تجارب مشهود و اطلاعات محسوس محدود می‌گردد. رشد تفکر عملیاتی



1 - Sub- Religious Thought Stage I

2 - Sub - Religious Thought Stage II

حرکت صعودی کودکان را از خیال‌پردازی به سطوح بالاتر تفکر سرعت می‌بخشد. این مسئله آنان را از تفکر جزئی و بسیار کودکانه‌هایی می‌بخشد و به سطوح بالاتری ارتقا می‌دهد. به این معنا که تفکر نظام‌دار در ارتباط دادن دو یا چند موضوع امکان‌پذیر می‌شود.

چهارم. دوره اول تفکر مذهبی شخصی^۱: ویژگی این دوره، که در حدود ۱۱ تا ۱۳ سالگی و واسطه‌ای میان تفکر عملیاتی عینی و تفکر صوری است، حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی بیشتر است. در این مرحله، فعالیت‌های عقلی بیشتر می‌شود و استقرا و قیاس منطقی پیشرفته‌تری به کار برده می‌شود که از حرکت به سوی تفکر انتزاعی بیشتری نشان دارد. اما این حرکت را همچنان عناصر عینی مختل می‌کند و به نظر می‌رسد که کودک هنوز توانایی کنار گذاردن این عناصر را ندارد.

پنجم. دوره دوم تفکر مذهبی شخص^۲: در این مرحله، که به پس از ۱۳ سالگی مربوط می‌شود، تفکر به صورت فرضیه و قیاس، بدون ممانعت عناصر عینی انجام می‌گیرد و تفکر انتزاعی میسر می‌شود. نوجوان تلاش می‌کند تا فرضیه‌هایی را خارج از حوزه تجارب خود وضع کند و با استفاده از دلیل، قبول یا رد کند. در این دوره، تفاوت بارزی در تفکر او با افراد بزرگسالی وجود دارد که به این نحوه تفکر سال‌ها خو کرده‌اند - این تفاوت به سبب تقویت و تمرین تفکر انتزاعی و تجارب بیشتر بزرگسالان است، در حالی که نوجوانان هنوز در ابتدای راه قرار دارند. با وجود این، آنان نیز از همان ویژگی‌هایی از محدودیت‌های عینی برخوردار هستند.

به طور کلی می‌توان دوره‌های مذکور را، با توجه به اشتراکاتی که دارند، به سه دوره خلاصه کرد:

۱. دوره تفکر مذهبی - شهودی (تا ۷-۸ سالگی)؛ ۲. دوره تفکر مذهبی - عینی (از ۷-۸ سالگی تا ۱۳-۱۴ سالگی)؛ ۳. دوره تفکر مذهبی - انتزاعی (۱۳-۱۴ سالگی به بعد).
واقعیتی که از بیان دوره‌ها به دست می‌آید این است که به دلیل محدودیت‌های کودکان، برداشت‌های دینی آنان نیز محدود و کودکانه خواهد بود، از این رو ما نباید غیر از این از آنان توقع داشته باشیم. از آنجا که بخش زیادی از معارف دینی انتزاعی است، باید طرح

1 - Personal - religious thought stage I

2 - Personal- religious thought stage II



بسیاری از آنها را تا دوره تفکر مذهبی - انتزاعی به تأخیر انداخت و از بیان محتوایی فراتر از درک کودکان جلوگیری کرد. از این رو، آشنایی دست‌اندرکاران این برنامه‌ها با فرهنگ دینی کودکان ضروری است و خوشبختانه این اطلاعات در کتاب‌ها و گزارش‌های پژوهشی این حوزه به زبان فارسی فراهم آمده است (باهر، ۱۳۸۶؛ خادمی، ۱۳۷۰).

نتیجه‌گیری: شناخت وظایف ارتباطی - فرهنگی

بر پایه آنچه بیان شد، دستاوردهای روان‌شناختی مکتب شناخت‌گرا در ارتباطات انسانی و دیدگاه‌های فرهنگی، به‌ویژه نظریه دریافت در ارتباطات جمعی، چند وظیفه ارتباطی - فرهنگی را به دست می‌دهد که توجه به آنها می‌تواند برخی از گره‌های مشکلات موجود در تولیدات دینی رسانه‌های جمعی را بگشاید:

۱. **نشانه‌شناسی ارتباطی در فرهنگ دینی:** نخستین وظیفه اساسی که در ارتباطات دینی رسانه‌ای باید مد نظر قرار داد، شناخت نشانه‌ها و زبان دین است. باید به کودکان کمک کرد تا دریابند که دین، روش خاصی از تفکر است که در قالب ادبیات خاص خودش بیان شده است. این بدان معنی است که باید درباره زبان دین برای آنان مطالبی را بیان کرد. از آنجا که مباحث دینی ویژگی‌هایی دارد که آن را از سایر مباحث متمایز می‌کند، ادبیات و نشانه‌های آن نیز باید با توجه به این محتوا تفسیر شود. بیان دینی شامل احساس‌ها، ارزش‌ها و اشاراتی درباره حقایق هستی است که نیازمند زبانی اصطلاحی و کنایی، داستان‌ها و تمثیل‌ها و گاه اشعاری است که اگر به صورت تحت‌اللفظی تعبیر شود، با معانی حقیقی آنها ارتباط برقرار نمی‌شود و لذا بی‌معنی و مبهم جلوه می‌کند.

بنابراین، باید نسبت به زبان اختصاصی دین در ارتباط با کودکان هوشیار بود. کلمات نیاز به توضیح دارند و باید آنها را در جای مخصوص خود استفاده کرد. نویسندگان و مجریان برنامه‌های دینی وظیفه دارند که نحوه به کارگیری صحیح نمادهای ارتباطی و واژه‌های مذهبی و معانی ساده و ملموس آنها را با اشاره به برخی ریشه‌های تاریخی مربوط به آنها بیان کنند. مشکل دیگری که در نشانه‌شناسی دینی وجود دارد، به داستان‌های دینی مربوط می‌شود. در چنین داستان‌هایی، فرهنگ زندگی متفاوت از فرهنگ مأنوس کودکان است، از این رو، سبب به وجود آمدن پرسش‌ها و ابهامات متعددی در ذهن کودکان می‌شود که پیام‌آفرینان با توضیحاتی درباره فرهنگ ویژه مردم



آن روزگار می‌توانند تا حد زیادی آنها را مرتفع کنند (کوکس، ۱۹۸۳: ۱۲۵ - ۱۲۱).

۲. تأکید بر رفتارها در فرهنگ دینی: دومین وظیفه اساسی در پیام‌آفرینی دینی این است که به کودکان کمک کنیم تا طریقی را جستجو کنند که در آن، باورها بر اعمال تأثیر گذارد، به گونه‌ای که اگر فردی دین خود را با علاقه به کار بندد، به سویی سوق داده می‌شود که به گونه‌ای مخصوص رفتار کند. متأسفانه، گاه ارتباطات دینی در جامعه ما فقط به لقاء یک‌سری مفاهیم نظری محدود شده است، بدون آنکه کودکان و نوجوانان آنها را باور داشته و در عمل، تجربه کرده باشند که مقصود اصلی از دین مجموعه‌ای از رفتارها و آثار درونی و برونی است که باید به آنها متعهد شد. قسمت عمده این کار را باید با کودکان ده سال به بالا انجام داد، چرا که در سنین پایین‌تر، خردسالان در سطحی از رشد قرار ندارند که بتوان از آنها متوقع بود تجربه مناسبی در عمل به دست آورند (بستاید، ۱۹۸۷: ۳۳).



۳. انگیزش احساس‌ها و عواطف ارتباطی: سومین وظیفه در حوزه برنامه‌سازی دینی این است که توجه کودکان به عناصر احساسی و عاطفی دین جلب شود. به یقین نمی‌توان مسائل عقلانی و انتزاعی دین را از ابعاد احساسی آن جدا دانست تا آموزش آن کامل شود. تا این احساس برانگیخته نشود و وجدان و فطرت انسانی احیا نگردد، ایمان ریشه ندوانیده است و توقع ثمر نمی‌توان داشت. از این حیث، می‌توان ادعا کرد که دین با هنر نقاط اشتراک بیشتری دارد تا با مسائل خشک ریاضی (کوکس، ۱۹۸۳: ۱۲۵ - ۱۲۱).

۴. هشیاری نسبت به دریافت‌های ارتباطی خام: اگر پیام‌آفرینی در برنامه‌های مذهبی بدون توجه به محدودیت‌های دریافت‌های ارتباطی مطرح شود، ممکن است مطالبی فراتر از درک فراگیران بیان شود و آنها را به سردرگمی و مشکلات بیشتری دچار کند. برای نمونه، برای کودکی هفت ساله که هنوز خدا را مانند انسانی می‌پندارد که در محدوده قوانین دنیای مادی زندگی می‌کند، نمی‌توان از حضور خداوند در همه عالم، مجرد بودن و بی‌نیازی مطلق او و از این قبیل سخن گفت و به تجزیه و تحلیل آنها پرداخت، چرا که درک این کودک از مفاهیم دینی جز از طریق ملموسات و عینیات او امکان‌پذیر نیست و چنانچه دنیای تصورات او را با نفی این محدودیت‌ها از خداوند برهم زنیم، کودک توانایی جایگزینی صفات و ویژگی‌های غیرمادی و مجرد را ندارد و لذا، به شدت دچار سردرگمی

و آشفته‌گی فکری خواهد شد. به عنوان نمونه، زمانی که معلمی برای شاگرد خردسال خود توضیح داده بود که خدا مانند ما انسان‌ها نیست که غذا بخورد، بخوابد یا در خانه‌ای زندگی کند، بلکه او به هیچ چیز احتیاج ندارد و در همه جا حاضر است و به کارهای ما نظارت دارد، از کودک سؤالاتی شد تا میزان درک او از خدا پس از این توضیحات روشن شود. او در پایان پاسخ داده بود: «من نمی‌دانم خدا چیست، اگر این طور باشد خدا وجود ندارد»؛ زیرا او وجود خدا را با ویژگی‌های مادی آن دریافته است (باهنر، ۱۳۸۶).

ما نباید دریافت خود را از مسائل دینی به کودک تحمیل کنیم، بلکه باید گام به گام او را همراهی کنیم تا برای ورود به سطوح بالاتر تفکر آمادگی پیدا کند.

۵. تصویرسازی مطلوب از فرهنگ دینی: علاقه وافر کودکان به داستان، قالب جذاب و مناسب آن و زبان ساده‌ای که در ارائه فرهنگ دینی دارد، سبب می‌شود تا توصیه کنیم که بخش عمده‌ای از پیام‌آفرینی‌های دینی کودکان از این رهگذر انجام پذیرد. در زمینه داستان‌های دینی، افزون بر رعایت ویژگی‌های هر داستان خوب و تصویری مناسب، باید به چند نکته مهم توجه داشت. نخستین نکته‌ای که در انتخاب داستان‌ها و بیان آنها برای کودکان باید مد نظر قرار گیرد، این است که این داستان چه تأثیری در روحیات لطیف و شاد آنان و نیز تکوین تصورات دیگرشان از مفاهیم دینی خواهد داشت؟ درست است که قرآن، احادیث و کتاب‌های تاریخی مملو از داستان‌های واقعی و در عین حال جذاب و آموزنده است، اما هر واقعیتی را نمی‌توان بازگو کرد. باید از خود پرسیم که داستان ذیح حضرت اسماعیل (ع) توسط پدرش حضرت ابراهیم (ع) در تصور کودک از مهر و عطوفت پیامبران خدا چه تأثیری خواهد داشت؟ بیان داستان غرق شدن همه موجودات عالم در آب و فقط نجات کسانی که بر کشتی نوح (ع) سوار بودند یا عذاب‌های اقوامی مانند عاد و ثمود، در محبت و علاقه فطری کودک به خدا چه لطمه‌ای وارد می‌کند؟

در یکی از پژوهش‌هایی که درباره میزان موفقیت آموزش دینی در مدارس انجام شده بود (گلدمن، ۱۹۶۵)، کودکی با شنیدن داستان اقدام حضرت ابراهیم (ع) در ذبح فرزندش چنین واکنش نشان داده بود که «هم خدا و هم ابراهیم هر دو موجودات واقعاً وحشتناکی هستند و من خوشحالم که به جای اسماعیل نیستم». همچنین در مواجهه با داستان‌های عذاب الهی، از جمله ماجرای غرق شدن دنیا در آب، پاسخ‌های دریافت شده نشان دهنده تأثیرات منفی



به‌ویژه در تصویر ذهنی کوکان از خدای خود بود (خادمی، ۱۳۷۰)، چرا که کودکان همواره سعی دارند واژه‌های دینی را بر حسب تجربیات خود معنی کنند و این امر گاهی چنان تأثیرات منفی به همراه دارد که ممکن است این اثرات تا سالیان متمادی باقی بماند. ما نیاز به آن داریم که برای فراگیران، داستان‌هایی را نقل کنیم تا تصورات آنان را تغذیه و غنی کند. این داستان‌ها باید متناسب با اهداف دینی مدنظر گزینش شود و از آنجا که هدف اساسی چنین پیام‌هایی، نخست، جذب کودکان و سپس، غنی‌سازی فرهنگ دینی آنان است، باید از داستان‌هایی استفاده کرد که چهره‌ای زیبا، دلنشین و مهربان را از خدا و پیامبران و امامان - علیهم‌السلام - به نمایش گذارد؛ به‌ویژه که داستان‌های مذهبی بیشتر با جنبه‌های احساسی سروکار دارند تا با جنبه‌های شناختی.

نکته دوم اینکه داستان‌های دینی و وقایعی که به تاریخ پیامبر (ص) و تاریخ اسلام مربوط می‌شود، در موقعیت فرهنگی ویژه خود رخ داده است و ادبیات آن نیز متفاوت از چیزی است که کودکان به آن خو گرفته‌اند. از این رو، باید اطلاعات و هوشیاری‌هایی را به کودکان داد تا از آنچه می‌شنوند و می‌خوانند، درک درستی داشته باشند. مجریان برنامه‌ها باید نکاتی را درباره زندگی، آداب و رسوم، خوراک، پوشاک و نوع معماری ساختمان‌های دوران‌های این حوادث و داستان‌های گذشته بیان کنند تا کودکان در تفسیر آنچه می‌بینند و می‌شنوند، فقط از تجربیات محدود فرهنگ خود استفاده نکنند.

مباحث مربوط به معاد نیز نقش مهمی در ترسیم چهره‌ای محبت‌آمیز از خداوند و علاقه‌مند کردن کودکان به پروردگارشان ایفا می‌کند. در نظر نوآموزان، زندگی پس از مرگ نباید به گونه‌ای وحشتناک و دهشت‌انگیز جلوه کند، بدان گونه که بیشتر از عذاب و رنج دوزخ سخن به میان آید. برای آنان باید از خوشی‌ها و لذت‌های بهشتی صحبت کرد و آنان را نسبت به خدا و رحمت او شائق و علاقه‌مند ساخت؛ به‌ویژه اگر در قبال لطف و پاداش الهی به طور مستقیم به کودکان خطاب شود، تأثیر به‌سزایی خواهد گذارد. تکیه زیاد بر عذاب‌های الهی سبب می‌شود تصور محبت‌آمیز و مملو از لطف و مهربانی خداوند در اذهان کودکان خدشه‌دار شود و جای خود را به چهره‌ای نامطبوع از او بدهد که طبیعتاً، تأثیر نامطلوبی در ارتباطات دینی خواهد داشت. افزون بر این، تکیه بیشتر بر بهشت و نعمت‌های الهی، هم‌انگیزه و رغبت به انجام دادن کارهای شایسته را در آنان به وجود می‌آورد، هم‌زندگی آینده را امیدبخش و پر از زیبایی و نشاط و در عین حال، بر اساس نظم و حساب و ساخته و پرداخته اعمال آدمی ترسیم می‌کند.



منابع

- اولسون، د. (۱۳۷۷) *رسانه‌ها و نمادها: صورت‌های بیان، ارتباط و آموزش*، ترجمه محبوبه مهاجر، تهران: سروش.
- باهنر، ن. (۱۳۸۶) *آموزش مفاهیم دینی همگام با روانشناسی رشد*، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، چاپ هفتم.
- _____ (۱۳۸۷) *رسانه‌ها و دین: از رسانه‌های سنتی اسلامی تا تلویزیون*، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات و سنجش برنامه‌ای صدا و سیما، چاپ دوم.
- خادمی، ع. (۱۳۷۰) «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳، شماره ۲۷ و ۲۸، صص ۹۳-۱۱۵.
- رحماندوست، م. (۱۳۶۹) *قصه‌گویی، اهمیت و راه و رسم آن*، تهران: رشد.
- شعاری‌نژاد، ع. (۱۳۶۷) *روان‌شناسی رشد*، تهران: اطلاعات.
- مک کوپل، د. (۱۳۸۰) *مخاطب‌شناسی*، ترجمه مهدی منتظر قائم، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه.
- _____ (۱۳۸۲) *نظریه ارتباط جمعی*، ترجمه پرویز اجلالی، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه.



Ang, I. (1987) "In the Realm of Uncertainty", in Crowley & Michelle (eds), *Communication Theory*, London: Blackwell Publisher.

Bastide, D. (1987) *Religious Education 5-12*, London & New York: Falmer. -Cox, E. (1983) *Problems and Possibilities for Religious Education*, London: Hodder and Stoughton.

Fisk, J. (1991) "Television Polysemy & Popularity", in *Critical Studies in Mass Communication*, Vol. 3(2): 391-408.

Goldman, R. (1964) *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Rutledge & Regan Poul.

Goldman, R. (1965) *Readiness for Religion*, London: Rutledge & Regan Poul.

Hall, S. (1980) "Encoding and Decoding in the Television Discourse", in Stuart Hall (eds), *Culture, Media, Language*, London: Hutchinson.

Hoover, S. (1988) *Mass Media Religion: The Social Sources of the Electronic Church*, London: Sage.

-Suman, M., et. al. (1997) *Religion and Prime Time Television*, London: Prager.

Mass Media and Religious Culture of the Audiences; Suggesting a Useful Approach to Media Productions for Children

Nasser Bahonar¹

Assistant professor of Culture and Communication, University of Imam Sadeq

Abstract :

The religious program of mass media exclusively produced for children have had a significant growth in recent years. The artistic expression of stories related to the life of the great prophets and to the history of Islam as well as taking advantage of theatrical literature in religious occasions can herald successes in this neglected field.

But, what is questionable in national religious policies in that why who are involved in the religious education of children whether in traditional media (family, mosques, religious communities, etc) or in modern media (textbooks, press, radio and television) do not follow an integrated and coherent policy based on a proved theoretical view of religious communications.

In fact, this question results from the same old opposition between audience-oriented and media-oriented approaches in communications as well as the opposition between cognitivism and other approaches in psychology.

The findings of the field of study conducted by the author along with psychological achievements of cognitivism in human communications and cultural audience-oriented approaches, especially reception theory in mass communications can solve some existing difficulties in the formulation of religious messages. Drawing upon the above mentioned theoretical schools, this article tries to introduce a useful approach to producing religious programs for children and describes the main tasks of mass media in this field accordingly.

Keywords: audience studies, child, culture, mass media, religion, religious psychology.

1 - nbahonar@yahoo.com



Cultural Research

5

Abstract



Bibliography:

1. Ang, I. (1987) "In the Realm of Uncertainty", in Crowley & Michelle (eds), *Communication Theory*, London: Blackwell Publisher.
2. Bâhonar, N. (1386 [2007 A.D]) *Âmozeš-e Mafâhim-e Dini Hamgâm bâ Ravânšenâsi-ye Rošd* (Persian Translation of Educating Religious Concepts Regarding Developmental Psychology), Tehran: Enteshârât-e Sâzmân-e Tabliqât-e Islami.
3. Bâhonar, N. (1387 [2008 A.D]) *Rasânehâ va Din: az Rasânehhâa-ye Sonati-ye Islami tâ Television* (Persian Translation of Media and Religion: from Traditional Islamic Media to Television), Tehran: Markaz-e Tahqiqât, Motâleât va Sanješ-e Barnâmeh-iyê Sedâ va Simâ.
4. Bastide, D. (1987) *Religious Education 5-12*, London & New York: Falmer Press.
5. Cox, E. (1983) *Problems and Possibilities for Religious Education*, London: Hodder and Stoughton.
6. Fisk, J. (1986) "Television Polysemy & Popularity", in *Critical Studies in Mass Communication*, Vol. 3(2): 391-408.
7. Goldman, R. (1964) *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* London: Routledge & Regan Poul.
8. Goldman, R. (1965) *Readiness for Religion*, London: Routledge & Regan Poul.
9. Hall, S. (1980) "Encoding and Decoding in the Television Discourse", in Stuart Hall (eds), *Culture, Media and Language*, London: Hutchinson.
10. Hoover, S. (1988) *Mass Media Religion: The Social Sources of the Electronic Church*, New Bury Park: Sage.
11. Mc Quail, D. (1380 [2001 A.D]) *Moxâtab Šenâsi* (Persian Translation of Audience Analysis), Translated by Mahdi Montazer Qâem, Tehran: Markaz-e Motâleât va Tahqiqât-e Resânehâ.
12. Mc Quail, D. (1382 [2003 A.D]) *Darâmadi bar Nazariyehâ-ye Ertebâtât* (Persian Translation of Mass Communication Theory: An Introduction), Translated by Parviz Ejlâli, Tehran: Markaz-e Motâleât va Tahqiqât-e Resânehâ.
13. Olson, D. (1377 [1998 A.D]) *Rasânehâ va Namâdhâ: Sorathâ-ye Bayân, Ertebât va Âmozeš* (Persian Translation of Media and Symbols: Forms of Expression, Communication and Education), Translated by Mahobe-h Mohâjer, Tehran: Soroš.
14. Rahmândost, M. (1369 [1990 A.D]) *Qesehgoi: Ahamiyat va Râh va Rasm-e ân* (Persian Translation of Story-telling: Importance and Traditions), Tehran: Enteshârât-e Rošd.
15. Šaâri Nežad, A. (1367 [1988 A.D]) *Ravânšenâsi-ye Rošd* (Persian Translation of Developmental Psychology), Tehran: Enteshârât-e Etelâât.
16. Suman, M., et. al. (1997) *Religion and Prime Time Television*, London: Prager.
17. Xâdemi, E. (1370 [1991 A.D]) «Dark-e Kodakân-e Dabestâni az Mafâhim-e Dini» (Persian Translation of Elementary Student's Understanding of Religious Concepts), in *Faslnâmeh-ye Talim va Tarbiyat*, Vol. 3(27, 28):93-115.