



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Content Analysis of Thinking and Media Literacy book in High School Based on Instruction in Critical Evaluation of Messages

Hosein Kadkhodaeiyan Arani¹, Farzaneh Vasefian^{*2}, Badri Shahtalebi³

¹ PhD student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Meymeh Branch, Isfahan, Iran.

² Assistant Prof, Department of Educational Sciences, Faculty of Human Sciences, Islamic Azad University, Meymeh Branch, Isfahan, Iran.

³ Associate Prof, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan Islamic Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

High School
Thinking and Media
Literacy
Reflective Thinking
Critical Evaluation of the
Message
Discovering the Inner
Layers of the Message
Content Analysis

¹ .Corresponding author
✉ vasefian@yahoo.com

Received: 2021/09/07

Reviewed: 2023/01/02

Accepted: 2023/03/06

Background and Objectives: Emphasizing the development of critical thinking skills not only helps to improve the ability of students to understand and analyze information, but also enables them to enter the complex world of information as informed consumers of media. Critical evaluation of messages was taught. **Methods:** The research method was content analysis. The research sample was the content (text, images, class discussion) of the 11th grade thinking and media literacy textbook, which was purposefully selected. The tool was a researcher-made checklist. The data were analyzed and reported at the level of quantitative description as well as the Shannon entropy technique. **Findings:** The results showed that the components of critical evaluation of messages were paid 51 times. And sensitivity to the backgrounds and backgrounds of the messages 8 frequency, considering the main text of the message and the arguments in it 3 frequency, recognizing different forms of the message including true / false, legal / illegal, valid / obsolete, good / offensive and harmful 14 frequency, The ability to combine different information and arrive at a wise interpretation of frequency 1 is the ability to infer the quality and destination of message frequency 7. Regarding the type of attention, the share of text is 39.22%, images are 13.73%, class dialogue is 47.05%. Among the six chapters of the book, the first chapter with 14 frequency was the best and the third chapter with 5 frequency was the weakest. **Conclusion:** By providing theoretical and practical frameworks for critical evaluation of messages, the book Thinking and Media Literacy has provided students with the necessary tools to analyze media content and more accurately identify authentic sources.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/PMA.2024.3896](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3896)

Citation (APA) Kadkhodaeiyan Arani, H., Vasefian, F., & Shahtalebi, B. (2024). Content Analysis of Thinking and Media Literacy book in High School Based on Instruction in Critical Evaluation of Messages. *Educational and Scholastic studies*, 13 (3), 157 - 176 .

 <https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3896>



تحلیل محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه بر اساس آموزش ارزیابی انتقادی

پیام‌ها

مقاله پژوهشی / مروری

حسین کدخدائیان آرائی^۱، فرزانه واصفیان^{۲*}، بدری شاه طالبی^۳^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، اصفهان، ایران.^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، اصفهان، ایران.^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: تأکید بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی نه تنها به بهبود توانایی دانش‌آموزان در درک و تحلیل اطلاعات کمک می‌کند، بلکه آنان را قادر می‌سازد تا به عنوان مصرف‌کنندگان آگاه رسانه‌ها وارد دنیای پیچیده اطلاعات شوند؛ لذا پژوهش حاضر باهدف تحلیل محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه بر اساس آموزش ارزیابی انتقادی پیام‌ها انجام شد. **روش‌ها:** روش پژوهش تحلیل محتوا بود. نمونه پژوهشی محتوای (متن، تصاویر، گفتگوی کلاسی) کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه یازدهم بود که به‌صورت هدفمند انتخاب شده بود. ابزار آن چک‌لیست محقق ساخته بود. داده‌ها در سطح توصیف کمی و نیز تکنیک آنتروپی شانون تحلیل و گزارش شدند. **یافته‌ها:** ۵۱ مرتبه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها توجه شده که سهم طبقه‌بندی وبسایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام ۷ فراوانی، اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن ۹ فراوانی، فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی ۲ فراوانی، آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها ۸ فراوانی، در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن ۳ فراوانی، شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا ۱۴ فراوانی، توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه ۱ فراوانی، توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام ۷ فراوانی است. در مورد نوع توجه هم سهم متن ۳۹/۲۲ درصد، تصاویر ۱۳/۷۳ درصد و گفتگوی کلاسی ۴۷/۰۵ درصد می‌باشد. از میان فصول شش‌گانه کتاب نیز فصل اول با ۱۴ فراوانی بهترین و فصل سوم با ۵ فراوانی ضعیف‌ترین توجه را داشتند. **نتیجه‌گیری:** کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای با ارائه چارچوب‌های نظری و عملی برای ارزیابی انتقادی پیام‌ها، به دانش‌آموزان ابزارهای لازم برای تحلیل محتوای رسانه‌ای و شناسایی دقیق‌تر منابع معتبر را فراهم آورده است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

دوره متوسطه

تفکر و سواد رسانه‌ای

تفکر انعکاسی

ارزیابی انتقادی پیام

کشف لایه‌های درونی پیام

تحلیل محتوا

۱. نویسنده مسئول

vasefian@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵

شماره صفحات: ۱۷۶-۱۵۷

DOI: [10.48310/PMA.2024.3896](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3896)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

امروزه بسیاری از آسیب‌های اجتماعی از ضعف در ارزیابی انتقادی پیام‌های وصول شده در شبکه‌های اجتماعی آنلاین و صفحات اینترنتی است. به گونه‌ای که افراد درگیر این آسیب‌ها شده‌اند (Cubbage, 2024). از سوی دیگر و به لحاظ سیاسی در شرایط کنونی، صاحبان قدرت می‌کوشند تا به انحاء مختلف و از طریق نقشه‌های متنوع به کشورهای ثروتمند، منتها بدون قدرت نظامی و پشتوانه‌های سیاسی ورود کنند و بتوانند از سرمایه‌های آن‌ها تغذیه شوند.

تهاجم فرهنگی و نفوذهایی که انجام می‌شود ناشی از برنامه‌ریزی‌های سایبریک صاحبان قدرت است و آثاری همچون تضعیف و تخریب مبانی فکری، جدایی از فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی مطلوب و سست شدن احساسات افراد نسبت به آن را در پی دارد (Grin, 2022). از نظر والتون و همکاران (Valtonen et al., 2019). طی چند دهه گذشته فضای رسانه به شدت تغییر کرده است. اتفاقاتی مانند تولید محتوای چندرسانه‌ای، سانسور و فیلتر کردن اطلاعات، ردیابی اقدامات کاربران، مهندسی رفتار، تبلیغات هدفمند، گسترش اطلاعات نادرست و تغییر گرایش‌های سیاسی از جمله این تغییرات است. در میان انواع مخاطبان رسانه‌ها، دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم که در سنین نوجوانی هستند، بیشترین تأثیر را از رسانه‌ها می‌گیرند و اطلاعات منتشرشده آن‌ها را در خود درونی می‌کنند. آن‌ها از نگاه خاص خود به دنیا نگاه می‌کنند و احساسشان بر این است که آنچه در دنیای واقعی، مجازی و ارتباطی تهی شده ویژه نوجوانان است و تعلق خاصی به خودشان دارد، گویا خود را قطب اتفاقات ریز و درشت دنیا در نظر می‌گیرند. رسانه‌ها هم از این فرصت پیش آمده نهایت استفاده را می‌برند طوری که اکثر برنامه‌هایشان را برای دوره نوجوانی افراد تنظیم می‌کنند و ساختارشان بر این اساس است که هویت دلخواه خودشان را در نوجوانان شکل‌دهی و ایجاد می‌کنند (Cansever, 2021). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد نوجوانان به دلیل ریشه‌دار نبودن باورها و نگرش‌هایشان در برابر پیام‌ها و عملیات تبلیغی، آسیب‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند. حال برای واکنش‌دهی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم از هجمه‌های فرهنگی و عقیدتی می‌توان از آموزش "ارزیابی انتقادی پیام‌ها" بهره گرفت. ارزیابی انتقادی پیام‌ها قابلیت واسطه‌ای بین افراد و محتوای مورد توجه دارد و یکی از مهم‌ترین اهداف سواد رسانه‌ای است. ارزیابی انتقادی پیام‌ها این امکان را فراهم می‌آورد تا افراد سعی کنند به یک داوری عقلانی و صحیح از پیام‌های پیدا و پنهان رسانه‌ها بپردازند (Celot, 2010). ارزیابی انتقادی پیام‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزد که با پیام‌های منتشرشده از سوی رسانه‌ها برخوردی منطقی و افشاگرانه داشته باشند و به صلاحیت‌های لازم برای این کار تجهیز شوند. ارزیابی انتقادی پیام‌ها می‌کوشد تا به مخاطب خود این را تذکر دهد آنچه مقابل چشم‌ها و ذهنش قرار داده شده عامدانه در پی هدفی ویژه است. هدفی که واقعی به نظر می‌رسد منتها حقیقت ندارد و قابل تعمیم به دنیای پیرامونی نیست (Fedorov et al., 2016). این مهارت نشان می‌دهد برای این که پیام‌ها جنبه معقولی و موجهی به خود بگیرد رسانه‌ها تمامی تلاششان را کرده‌اند تا از ابزارهای مختلف خود برای زیبا جلوه‌دادن آن‌ها استفاده کنند. به نوعی این ارزیابی می‌خواهد از دست‌های پشت پرده و آلوده به حقیقت‌زدایی پرده بردارد (Bazalgette & Buckingham, 2013). طبق دیدگاه آيسن (Icen, 2020) دانش‌آموزان باید توان تشخیص منابع و محتوای اطلاعات معتبر از نامعتبر را بیاموزند و میان دیدگاه‌ها، حقایق، باورهای عامیانه، تئوری‌ها و احتمالات تمایز قائل شوند تا در میان انبوه پیام‌ها سردرگم نمانند. از نظر جاندریک (Jandric, 2019) رسانه‌ها سبک زندگی و ترجیحات رفتاری به انسان یاد می‌دهند که خاصیتی پنهانی داشته و او متوجه آن نیست. درحالی که می‌بایست بتواند آگاهانه به این هدف پی ببرد و درون اتفاقات را موشکافانه ارزیابی نماید. در اصل انتظار می‌رود هر انسانی نسبت به پیام‌های پنهانی و لایه‌های درونی آموزش‌های رسانه‌ها آگاه باشد و تسلیم‌شان نشود. این ارزیابی به انسان کمک می‌کند تا بیشترین اتکای خودش را به فرهنگ غنی پیشین خود قرار دهد، فرهنگی که دست به دست و سینه به سینه منتقل شده است. به نوعی در این مواظبت هم اتکاء به فرهنگ مطلوب گذشته ملاک است و هم تطبیق دادن فرد با شرایط پیدا و پنهان معاصر تا این توانمندی ایجاد شود که او بتواند تصمیمات به‌هنگام و ارزشمندی بگیرد. بدفورد (Bedford, 2021) نیز معتقد است فرد

باید بتواند از انگیزه‌ها و غرض‌های تولیدکنندگان پیام‌ها آگاه شود و با دیدی بصیرانه به مقابله و تعامل با آن‌ها پردازد. دانستن مقاصد فرهنگی و ایدئولوژیکی فرستنده پیام در دیدگاه بدفورد اولویت خاصی دارد. از نظر او هر فردی باید اشراف بر مسائل بومی و فرهنگی خود داشته باشد و وفادار به تعلقات خود بماند تا بتواند زندگی توأم با آرامشی را تجربه کند. دوگانگی‌های ایجادشده توسط رسانه‌ها و قرار دادن فرد در مقابل فرهنگ اصیل خود و حتی فراروایت‌ها از جمله مواردی است که درون پیام‌های رسانه‌ها وجود دارد.

فدراسیون بین‌المللی انجمن‌ها و مؤسسات کتابداری^۱ (۲۰۱۵) معتقد است سواد رسانه‌ای آمیزه‌ای از تکنیک‌های بهره‌وری مؤثر از رسانه‌ها و کسب بینش و درک برای تشخیص و ارزیابی پیام‌های مفید از غیرمفید است. البته باید بدانیم که سواد رسانه‌ای مرتبط با تمامی رسانه‌هاست و شامل تلویزیون و فیلم، رادیو و ضبط و صدا، رسانه‌های چاپی، اینترنت و تمامی دیگر فناوری‌های ارتباطی دیجیتال می‌شود. سواد رسانه‌ای در یک تعریف بسیار کلی عبارت است نوعی درک و مهارت که به فرد کمک می‌کند تا بتواند رسانه‌ها و پیام‌های منتشر شده توسط آن‌ها را بفهمد، تحلیل کند و موقعیت حقیقی را بشناسد (Douglas et al., 2019). افراد با سواد رسانه‌ای جایگاه و نیت تولیدکنندگان پیام را به خوبی درک می‌کنند. پس تحلیل و ارزشیابی اطلاعات، غرض‌ورزی‌ها و شگردهای موجود در درون پیام‌ها از جمله مهارت‌هایی است که این افراد کسب کرده‌اند (Nugent & Berdine, 2018). یکی از اهداف یونسکو در آموزش سواد رسانه‌ای ارتقاء مهارت‌های تحلیل انتقادی پیام‌های رسانه‌ای است. از نظر این نهاد فرهنگی، سواد رسانه‌ای تلاش دارد تا فرد را برای درک، توصیف و ارزیابی پیام‌ها آماده سازد، به نوعی که شاهد خودمدیریتی در عرصه دریافت و نهادینه شدن پیام باشد و بتواند از حالت پذیرندگی و انفعال صرف خارج شود (UNESCO, 2011).

آموزش سواد رسانه‌ای، حقی پذیرفته شده برای دانش‌آموزان بوده (Bayat & Yazdanpanah, 2019) و در دوره آموزش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران سیاست‌گذاری شده است. بر این اساس و طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کتاب‌های جدید از جمله تفکر و پژوهش در دوره ابتدایی، تفکر و سبک زندگی در دوره اول متوسطه و تفکر و سواد رسانه‌ای در پایه دهم از دوره دوم متوسطه به مدارس کشور ورود پیدا کرده‌اند تا پاسخگوی نیازهای جدید دانش‌آموزان باشند و بتوانند آن‌ها از دنیای اطلاعاتی فعلی آگاه کرده و بر سواد اطلاعاتی، رسانه‌ای و تفکری بیفزایند. بکینگهام (Buckingham, 2003) از درک، تحلیل و نقد پیام‌ها به عنوان مهم‌ترین مأموریت سواد رسانه‌ای یاد می‌کند و درباره فعالیت یادگیرنده ذیل دو نقش خواننده و نویسنده نظراتی ارائه می‌کند. بر اساس همین نظرات در آموزش سواد رسانه‌ای می‌توان با تغییر رویکرد از حمایت‌گرایانه^۲، آموزش هنر رسانه‌ای و جنبش سواد رسانه‌ای به رویکرد انتقادی (Kellner & Share, 2011) و با تأکید بر ابعاد شناختی (تمرکز بر اطلاعات واقعی در متن یا زمینه، ادراک و پردازش)، عاطفی (درک احساسات افراد در پیام‌های رسانه‌ای، درک احساسات خود)، زیبایی‌شناختی (معطوف به هنر و تولید پیام‌های رسانه‌ای، قضاوت در مورد اشخاص و تولیدات هنری خلاق) و اخلاقی (معطوف به ارزش‌ها) در سه شاخص ساختاری یعنی مهارت‌ها (تجزیه و تحلیل، ارزیابی، طبقه‌بندی، استنتاج، استدلال قیاسی، سنتز، خلاصه) دانش و جایگاه شخصی یادگیرندگان تغییرات صورت داد و این در حالی بیان می‌شود که با توسعه سواد رسانه‌ای در هشت زمینه کسب اصول، کسب مهارت‌های زبانی، کسب روایت، گسترش شک و تردید، رشد فزاینده، کاوش تجربی، ارزیابی انتقادی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی (Potter, 2019) بیشتر به شناسایی، تحلیل انتقادی پیام‌ها، بازنمایی ابعاد مهم جنس، نژاد، طبقه و قدرت در تحلیل رسانه‌ها می‌پردازند و با تلفیق مفاهیم جدید سواد رسانه به عنوان فرهنگ و با تمرکز بر تولید رسانه‌ها و پیام‌های رسانه‌ای به تقویت دانش، تعامل و گفتگو به توسعه ظرفیت انتقادی نائل می‌شوند (Pilgrim & Martinez, 2013). آرورکه و میلر (O'Rourke & Miller, 2022) از نگرانی در مورد اثر تبلیغات بر دانش‌آموزان نوجوان نوشته و نظر دارند که مجموعه قابل توجهی از ادبیات آموزش سواد رسانه‌ای از این نکته حمایت

1. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)

2. The Protectionist Approach

می‌کنند که باید دانش‌آموزان را قادر ساخت تا محتوای پیام‌ها را به طور انتقادی ارزیابی کنند. در گزارش سواد رسانه‌ای^۱ (ERGA, 2021) آمده که باید به دنبال ارائه راهبردهای نوآورانه برای مواجهه انتقادی با پیام‌های منتشر شده در رسانه‌های اجتماعی بود تا از این طریق از معصومیت و سلامت دانش‌آموزان محافظت کرد.

در زمینه ارزیابی انتقادی پیام‌ها در سواد رسانه‌ای شش نظریه ارائه شده است، اولین نظریه مربوط به پاتر است. در این نظریه سواد رسانه‌ای الگویی چندعاملی است و ساختار دانش، منبع شخصی، وظایف پردازش اطلاعات و مهارت‌ها و توانایی‌ها عوامل این الگو هستند. بر اساس دیدگاه پاتر، ارتباط این عوامل حلزونی است، به طوری که در هر برش عرضی، یکی از عوامل سواد رسانه‌ای قرار دارند و از این رو هر یک از عوامل، عامل دیگر را پشتیبانی و پردازش (پالایش، معنایابی و معناسازی) می‌کند (Potter, 2019). نظریه دوم از سوی لی ارائه شده است، در این نظریه آنچه مورد تأکید قرار گرفته، مصرف انتقادی است. مصرف انتقادی به مهارت تحلیل، تفسیر و برآورد فرهنگی اجتماعی و اقتصادی محتوای رسانه‌ای تأکید دارد و مصرف‌کننده پیام با ملاحظه شرایط ایدئولوژیکی، ارزش‌های اجتماعی و ویژگی‌های قدرت، مدام در موقعیت نقد و پرسشگری از رسانه است. شاخص‌های مطرح در این نظریه شامل تحلیل، ترکیب و ارزیابی است. شاخص تحلیل به توانایی افراد برای ساختارشناسی پیام‌های رسانه‌ای بر حسب مؤلفان، قالب‌ها، مخاطبان و اهداف اشاره دارد. این شاخص پیام‌های رسانه‌ای را ذهنی در نظر می‌گیرد. شاخص ترکیب در برگزیده قابلیت نمونه‌گیری، بازترکیب و مقایسه محتوای رسانه‌ای منابع مختلف می‌باشد. در رأس شاخص‌های تحلیل و ترکیب، شاخص ارزیابی قرار دارد که شامل توانایی بررسی قابلیت اعتماد و اعتبار محتوای رسانه‌ای است. شاخص ارزیابی به دستیابی به اطلاعات درست، مناسب و فاقد سوگیری کمک می‌کند. این نظریه آموزشی را حمایت می‌کند که در آن یادگیرنده می‌تواند اندیشه درست از غلط، واقعی را از غیرواقعی، معتبر را از نامعتبر و آرای عمیق را از سطحی تشخیص و تمیز بدهد (Lee, 2015). نظریه سوم برای چن است، در این نظریه بر ویژگی‌های تکنیکی و اجتماعی-فرهنگی رسانه‌های نوین تمرکز شده است. چارچوب سواد رسانه‌ای نوین به صورت دو پیوستار توسعه داده شده است. پیوستار اول سواد مصرفی^۲ تا سواد تولیدی-مصرفی^۳ را دربرمی‌گیرد؛ پیوستار دوم نیز از سواد کارکردی^۴ تا سواد انتقادی^۵ امتداد دارد. بر اساس این دو پیوستار، چهار نوع سواد رسانه‌ای شامل مصرف‌کننده کارکردی، مصرف‌کننده انتقادی، تولید-مصرف‌کننده کارکردی، تولید-مصرف‌کننده انتقادی شناسایی می‌شوند (Chen, 2011). نظریه چهارم را تامن ارائه کرده، بر اساس این نظریه سواد رسانه‌ای سه مرحله پیوستاری را شامل می‌شود و منجر به توانمندسازی یادگیرندگان می‌شود. در مرحله اول اهمیت برنامه‌ریزی شخصی در چگونگی و میزان بهره‌مندی از رسانه‌ها در نظر گرفته می‌شود. مرحله دوم شامل یادگیری مهارت ویژه نگاه انتقادی با هدف تحلیل و پرسشگری است. در مرحله سوم به جنبه‌های نامحسوس‌تر رسانه‌ای توجه می‌شود و به پرسش‌هایی چون 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؟ پرداخته می‌شود (Thoman, 1990). کاتز نظریه پنجم را دارد. این نظریه می‌گوید مخاطب به نیاز خودآگاه است و فرایند انتقال پیام پنج ویژگی دارد از جمله مخاطب پویاست و میل به نقد دارد، رقابت رسانه با خود و دیگر پدیده‌ها برای تأمین نیاز مخاطب الزامی است، جستجوگر و نقاد است، یعنی برای تأمین نیازها و رضایت خود روش‌های مختلفی را تجربه می‌کند، مخاطبان برای تأمین نیازهای معرفتی خود، آگاهانه رسانه مورد نظر را انتخاب می‌کنند و برای تأمین نیازهای اساسی منابع مختلف ارتباطی و غیرارتباطی با یکدیگر در ارتباط هستند (Katz, 2007). نظریه ششم هم از آن آندولینا است، بر اساس این نظریه تفکر انتقادی از پایه‌های اصلی سواد رسانه‌ای محسوب می‌شود و فرایندی است که به موجب آن

1. European Regulators Group for Audiovisual Media Services
2. Consuming Literacy
3. Prosuming Literacy
4. Functional Literacy
5. Critical Literacy

نظرات، اطلاعات و منابعی که آن اطلاعات را فراهم می‌آورد، ارزیابی می‌کند و به‌طور منسجم و منطقی آن‌ها را نظم می‌بخشد، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌سازد، منابع دیگر را در نظر می‌گیرد و برای مفاهیم ضمنی آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. تحلیل انتقادی پیام‌ها در این نظریه سبب می‌شود که مخاطب از مدارک و شواهد موجود بالاترین درک را داشته باشد و با درک کردن می‌تواند نظرات و معانی را که در ورای هر پیام مهم وجود دارد، آشکار کند (Andolina, 2001).

پژوهش‌های داخلی (Vesali, 2016; Delavar et al., 2016; Karami Namivandi, 2016; Soleiman et al., 2013)، نشان می‌دهند علی‌رغم تسلط دانش‌آموزان به نحوه کار با رسانه‌های نوین ارتباطی، هنوز تحلیل نقادانه در ارتباط با پیام‌های موجود در رسانه‌ها، استفاده مطلوب از آن‌ها، مدیریت مصرف رسانه‌ای، گزینش‌گری اطلاعات و پردازش پیام، توانمندی‌های لازم را کسب نکرده‌اند. پژوهش‌هایی هم هستند که نشان می‌دهند ضعف دانش‌آموزان در سواد رسانه‌ای به دلیل نامطلوب بودن برنامه‌های درسی و آسیب‌های زمینه‌ای و اجرایی می‌باشد (Sharghi, 2021; Hashemi, 2017; Namvar & Turkiantabar, 2016). این در حالی است که در برنامه درسی ملی توصیه شده است که نهاد تعلیم و تربیت وظیفه دارد به نیازها و مطالبات اجتماعی حساس باشد و در صدد برطرف کردن مطلوب آن‌ها برآید. با توجه به سرعت پرشتاب دانش و تحول در یافته‌های علمی نتیجه مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای و بالأخص تحلیل انتقادی پیام‌ها در دانش‌آموزان دچار آسیب است و باید چگونگی آموزش آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد، لذا هدف اصلی پژوهش حاضر این است که میزان و چگونگی توجه کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم به ارزیابی انتقادی پیام‌ها را تحلیل و تبیین کند.

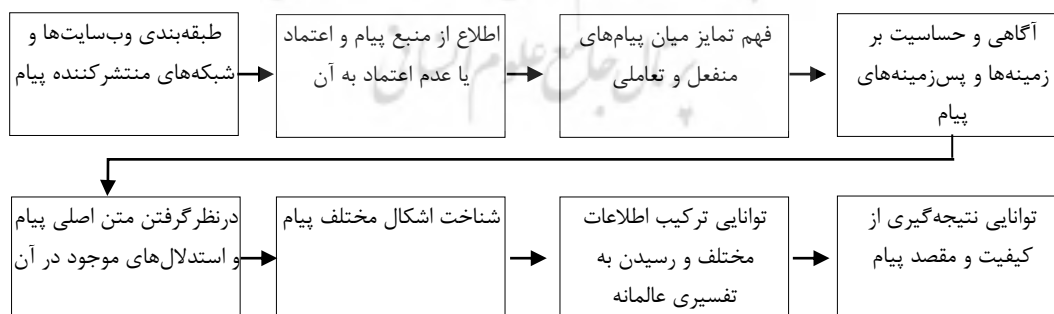
روش

روش پژوهش، تحلیل محتوا و نمونه پژوهشی متن، تصاویر و تمرین‌های موجود در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه بود که در کلیه رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش تدریس می‌شود. این کتاب با شروع سال تحصیلی ۱۳۹۵ برای اولین بار در سیستم آموزش رسمی، آموزش داده شد. نسخه جدید این کتاب شامل ۱۸۰ صفحه بوده و در سال ۱۳۹۹ در پایه‌های تحصیلی دهم و یازدهم مورد استفاده قرار گرفته است. البته این درس به‌صورت انتخابی است و مدارس با توجه به شرایط و نیاز مدرسه از بین سه درس سواد رسانه‌ای، هنر و کارآفرینی یکی را انتخاب کرده و برگزار می‌کنند. کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در هفته ۲ ساعت تدریس می‌شود و انتظارات عملکردی به‌طور نسبی در طول سال تحصیلی ۵۶ ساعت پیش‌بینی شده است. به عبارت دیگر در سال تحصیلی ۲۸ جلسه آموزشی معادل ۵۶ ساعت آموزش برای این درس در نظر گرفته شده است. این درس به‌صورت جزیی از یک بسته آموزشی وارد فرایند اجرا شد و تنها از کتاب درسی تشکیل نشده است. علاوه بر تألیف آن، لوح فشرده حاوی ۵۰ کلیپ تهیه شده است که معلمان در کلاس درس از آن می‌توانند بهره‌مند شوند. انتظارات عملکردی درس تفکر و سواد رسانه‌ای از دانش‌آموزان در قالب جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. فصول، دروس و زمان بندی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای

فصل	عنوان فصل	عناوین دروس	زمان در نظر گرفته شده
اول	ما و رسانه‌ها	درس ۱: مسابقه رسانه‌ها با زمان درس ۲: پیام همبرگری درس ۳: پنج‌گانه سواد رسانه‌ای ^(۱)	۶ ساعت
دوم	فنون خلق پیام رسانه‌ای	درس ۴: تصاویر بی‌طرف نیستند! درس ۵: از بازنمایی تا کلیشه درس ۶: فنون اقناع ^(۱) درس ۷: ما هم می‌توانیم! درس ۸: فنون اقناع ^(۲)	۱۰ ساعت
سوم	ناده‌های رسانه‌ها	درس ۹: مهندسان پیام درس ۱۰: بازیگردانان بزرگ درس ۱۱: دروازه‌بانی خبر	۸ ساعت
چهارم	مخاطب شناسی	درس ۱۲: مخاطب خاص! درس ۱۳: مخاطب فعال یا منفعل! درس ۱۴: مخاطب بی‌مخاطب!	۶ ساعت
پنجم	رسانه و سبک زندگی	درس ۱۵: هر چیز که در جستن آنی، آنی درس ۱۶: کلیشه بدن درس ۱۷: بازی زندگی است درس ۱۸: زندگی دوم درس ۱۹: پنج‌گانه سواد رسانه‌ای ^(۳)	۱۲ ساعت
ششم	رژیم مصرف رسانه‌ای	درس ۲۰: مراقب اضافه‌بار باشید! درس ۲۱: من از رسانه‌ها، هوشمندانه استفاده می‌کنم! درس ۲۲: اخلاق رسانه‌ای	۶ ساعت
فعالیت اختیاری با طراحی دبیران			۸ ساعت

ابزار پژوهش چک‌لیست محقق ساخته بود که بر اساس مدل سواد رسانه‌ای "کمیسیون رسانه اتحادیه اروپا"^(۲۰۱۰) شناسایی، استنباط و تدوین شد. این چک‌لیست در شکل ۱ به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۱. مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها بر اساس مدل سواد رسانه‌ای کمیسیون رسانه اتحادیه اروپا

برای روشن شدن روایی محتوایی^۱ چک‌لیست از نظرات عالمانه و داوری‌های تخصصی متخصصان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی بهره گرفته شد و آن‌ها مؤلفه‌های احصاء شده را همسو با ارزیابی انتقادی پیام‌ها دانستند و تأیید کردند. پایایی (اعتبار)^۲ چک‌لیست نیز از طریق فرمول اسکات (Scott, 2012) محاسبه شد. بر این اساس توافق میان ۶ نفر از صاحب‌نظران سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در مورد مؤلفه‌ها بررسی و ضریب توافق آن‌ها ۹۵/۸۳ به دست آمد. برای روشن شدن روایی محتوایی^۳ چک‌لیست از نظرات عالمانه و داوری‌های تخصصی متخصصان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی بهره گرفته شد و آن‌ها مؤلفه‌های احصاء شده را همسو با ارزیابی انتقادی پیام‌ها دانستند و تأیید کردند.

تحلیل آماری داده‌های پژوهش در سطح توصیفی انجام شد البته در این ارتباط ابتدا فراوانی مؤلفه‌ها استخراج و در جدول مربوطه درج گردیده؛ سپس داده‌های پژوهش در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون (بهنجار کردن داده‌های جدول فراوانی، محاسبه بار اطلاعاتی مقوله‌ها و به دست آوردن ضریب اهمیت آن‌ها) تجزیه، تحلیل و توصیف شدند که در ادامه به توضیح مراحل سه گانه آن پرداخته می‌شود:

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید بهنجار شوند که برای این کار از این رابطه استفاده شد:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i=1,2,3,...,m, j=1,2,...,n)$$

مرحله دوم: بار اطلاعاتی (EJ) هر مقوله را محاسبه و در ستون‌های مربوطه قرار داده شد، برای این منظور از رابطه زیر استفاده گردید:

$$E_j = -K \sum_{i=1}^m [P_{ij} \log_2 P_{ij}] \quad (j=1,2,n) \quad K = \frac{1}{\log_2 m}$$

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی ضریب اهمیت محاسبه شد و هر مقوله ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری بود از درجه اهمیت (WJ) بیشتری برخوردار بود. که برای محاسبه ی ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده شد:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

یافته‌ها

در این قسمت از مقاله جایگاه ارزیابی انتقادی پیام‌ها در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم مورد بررسی قرار گرفته و در سه قسمت متن، تصاویر و گفتگوی کلاسی این چگونگی شرح داده شده است:

الف) متن (جدول ۲)

جدول ۲. چگونگی توجه متن کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به ارزیابی انتقادی پیام‌ها

مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادق در متن کتاب
طبقه‌بندی وبسایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	معرفی اینستاگرام از طریق ذکر لطیفه‌ای رسانه‌ای: غذا پیش از اینکه به معده برسد به اینستاگرام می‌رسد (ص ۲۶)
	معرفی اینستاگرام از طریق ذکر لطیفه‌ای رسانه‌ای: این روزها رسم شده خانم‌ها غذا که درست می‌کنن، اول عکسشو می‌ذارن تو اینستاگرام بعد اجازه می‌دن بقیه بخورن (ص ۱۴۷)
اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	متن‌هایی را که از افراد ناشناس دریافت می‌کنید، نادیده بگیرید (ص ۱۴۲)
	پیام‌هایی که اغلب وعده هدایای رایگان می‌دهند یا از شما می‌خواهند که اطلاعات کاربری خود را تأیید کنید تا از این طریق اطلاعات شخصی شما آشکار شود، هزنانه نامیده می‌شود (ص ۱۴۳)

1. Content Validity
2. Reliability
3. Content Validity

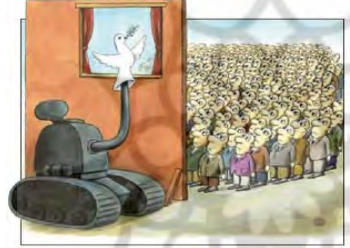
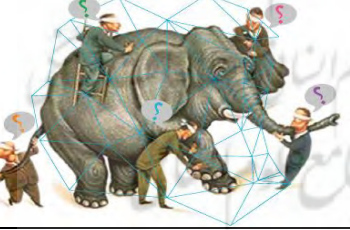
مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادق در متن کتاب
	در دوران انفجار اطلاعات الکترونیکی افراد باید بتوانند اعتبار منابعی که مرتباً در حال گسترش هستند، را تعیین کنند(ص ۱۴۵)
	معرفی معیارهای ارزشیابی اعتبار محتوا و منابع(ص ۱۴۵)
	پرهیز از باز نشر پیام بدون بررسی صحت و اعتبار آن(ص ۱۶۷)
فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	-
آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	زیرمتن، پیام‌های پنهان و غیرمستقیمی است که تولیدکننده پیام با بهره‌گیری هدفمند از فنون اثرگذاری بر مخاطب(مانند استفاده از کلام، رنگ، نور، موسیقی، تدوین و...) در تولید رسانه‌ای جاسازی کرده است(ص ۱۲)
	فرامتن، فراتر از ساختار رسانه و خارج از خواست و اراده تولیدکننده و مصرف‌کننده پیام بوده و به فرهنگ، شرایط زمانی و مکانی و عناصر بیرونی پیام برمی‌گردد(ص ۱۵)
	پیام‌های رسانه‌ای با اهداف اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و... تولید می‌شوند. این اهداف گاه به نفع عموم مردم، گاه به نفع سرمایه‌داران خصوصی، مؤسسات و دولت‌ها است(ص ۷۴)
در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	تأمل بر عمیق محتوا(ص ۶)
شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا	آگاه کردن دانش‌آموزان از فنون اقناعی در انتقال پیام(ص ۵۸-۵۴، ۴۵-۴۲)
	سایت‌های قانونی و معتبر را از سایت‌های ساختگی و فریب‌کارانه و حتی منزجرکننده تمیز دهند(ص ۷۵)
	از آنچه به آن علم نداری پیروی مکن(ص ۱۰۳)
	توضیح برخی نمونه‌های محتوای مجرمانه(ص ۱۷۰)
توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	-
توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام	فراموش نکنید که سازندگان فیلم، حرف‌های آشکار و پنهانی برای گفتن دارند و تلاش می‌کنند که بسیاری از آن‌ها را هنرمندانه زیر پوست متن، در زیرمتن پنهان و جاسازی کنند(ص ۱۱۱)
	ای بسا حق را از اهل باطل بشنوید، بگیرید و ای بسا باطل را از اهل حق بشنوید، نگیرید. نقدکننده سخن باشید(ص ۱۱۲)

ب) تصاویر

بررسی کتاب نشان داد که تصاویر موجود در جدول ۳ متناسب با مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها هستند.

جدول ۳. چگونگی توجه تصاویر کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به ارزیابی انتقادی پیام‌ها

مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادق در تصاویر کتاب
طبقه‌بندی وب‌سایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	وجود تصویر صفحه ۷۹ 

مصادیق در تصاویر کتاب	مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها
وجود تصویر صفحه ۱۶۱ 	
وجود تصویر صفحه ۱۶۲ 	
وجود تصویر صفحه ۲۴ 	اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن
-	فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی
-	آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها
وجود تصویر صفحه ۹۵ 	در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن
نشان دادن تصویری بازنمایی شده که حقیقت ماجرا را وارونه جلوه داده است (ص ۲۸) 	شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا
وجود تصویر صفحه ۱۷۱	

مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادق در تصاویر کتاب
توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	-
توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام	-

ج) گفتگوی کلاسی

بررسی گفتگوهای کلاسی در نظر گرفته شده در کتاب نشان داد که مواردی از آن‌ها در ارتباط مستقیم با ارزیابی انتقادی پیام‌ها و مؤلفه‌های آن هستند، که در جدول ۴ ذکر می‌شود.

جدول ۴. چگونگی توجه گفتگوی کلاسی کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به ارزیابی انتقادی پیام‌ها

مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادق در گفتگوی کلاسی کتاب
طبقه‌بندی و بسایته‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	تأکید بر ارزش شبکه‌های اجتماعی ایرانی (ص ۱۴۴) اشاره به شبکه‌های پرشمار ماهواره‌ای فارسی‌زبان (ص ۱۵۰)
اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	چه کسی تولیدکننده و مالک پیام است؟ (ص ۲۳) مالک اصلی تولیدات رسانه‌ای کیست؟ (ص ۷۱) توجه به اعتبار منبع فرستنده پیام (ص ۱۶۷)
فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	اشاره به این که پیام می‌تواند ساده، خام، تعاملی و یا خلاق باشد (ص ۸) یکی از ویژگی‌های محتوای مربوط به تبلیغات خلاقیت بوده است (ص ۲۱) از چه فونوی برای زیباتر و اثرگذارتر شدن پیامش استفاده کرده است؟ (ص ۱۳)
آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	از این برنامه، امکان ادراک و برداشت چه ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی وجود دارد؟ (ص ۲۳) آیا این بازی به فرهنگ، ملیت، قومیت، دین، زبان، شغل، جنسیت یا قشر خاصی به‌طور ویژه احترام گذاشته یا مورد اهانت قرار داده است؟ (ص ۱۳۶) برخی عنوان‌ها به‌گونه‌ای جنجالی انتخاب شده است تا مخاطب را تحریک کند و احساسات و علائقش را برانگیزد تا روی عنوان کلیک، و ادامه خبر را دنبال کند؛ اما سؤال اینجاست که این اخبار و اطلاعات به‌ظاهر جالب، چقدر ارزشمند و کاربردی است (ص ۱۵۹) در اوقات زیادی اطلاعات منتشر شده همراه با رنگ و لعاب هستند و محتوای آنچنان مطلوبی به ما یاد نمی‌دهند، آن‌ها اغلب جنبه سرگرمی دارند و توخالی هستند. ظاهر این نوع از پیام‌ها فریبنده است (ص ۱۶۰)
در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	آیا کلمات بار معنایی، ارزشی یا احساسی خاصی دارند؟ (ص ۱۲)
شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/معتبر، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا	قصد توهین و ایجاد حساسیت از طریق محتوای پیام (ص ۱۶) هشدار نسبت به درست نبودن نظر اکثریت آراء و واقعیت نداشتن و حق نبودن پیام؛ مگر می‌شود مطلبی که همه می‌گویند و این میزان هم تکرار شده، غلط باشد؟ (ص ۵۱)

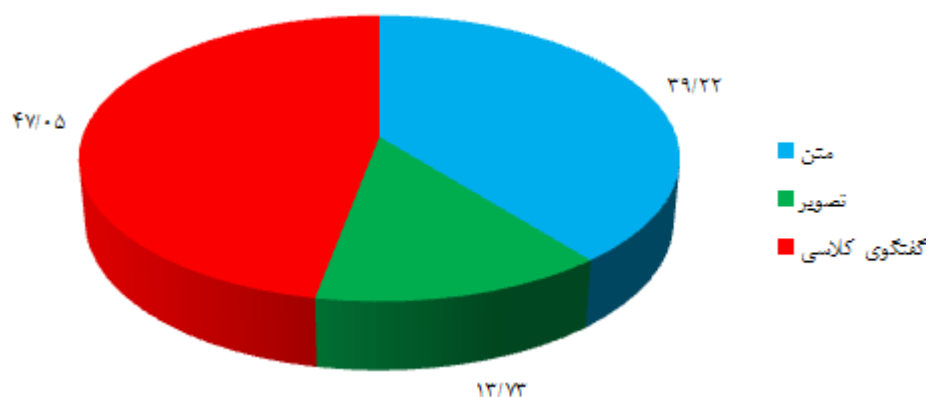
مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	مصادیق در گفتگوی کلاسی کتاب
توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	مخاطب حق دارد از رسانه‌ای که در حق او ظلمی روا داشته است به مراجع صالح قانونی شکایت، و از دادگاه حق خود را مطالبه کند (ص ۱۱۵)
	دانش‌آموزان دربارهٔ صحت و دقت توصیفات و تطابق تصاویر مجلات با ویژگی‌های عموم مردم نظر دهند (ص ۱۳۰)
	شایعه‌سازی و شایعه‌پراکنی (ص ۱۶۷)
توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام	سازندگان فیلم، چه هدفی را دنبال می‌کنند و چه پیامی را می‌خواهند به شما برسانند؟ (ص ۱۲)
	هدف از تولید پیام چیست؟ (ص ۷۱)
	چرا این پیام فرستاده شده است؟ "هدف/ انگیزه" (ص ۲۱)
	به‌سادگی تحت تأثیر پیام‌های رسانه‌ای قرار نمی‌گیرم (ص ۱۰۶)
	پیام‌های دریافتی از دیگران را براساس هدف، فرستنده و مخاطب تحلیل می‌کنم (ص ۱۰۸)
	به کیفیت محتوای پیام و بازخوردها توجه دارم (ص ۱۰۸)

در جدول شماره ۵ هم تعداد فراوانی و درصد هر یک از مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها محاسبه و ذکر شده است، همان‌طور که مشاهده می‌شود سهم مؤلفه‌ها متفاوت است و متأسفانه برخی از آن‌ها فراوانی و درصد خیلی کمی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۵. میزان توجه کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها

مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها	فراوانی	درصد
طبقه‌بندی وبسایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	۷	۱۳/۷۳
اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	۹	۱۷/۶۵
فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	۲	۳/۹۲
آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	۸	۱۵/۶۹
در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	۳	۵/۸۸
شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا	۱۴	۲۷/۴۵
توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	۱	۱/۹۶
توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام	۷	۱۳/۷۳
مجموع	۵۱	۱۰۰

همچنین بررسی نوع توجه (متن، تصویر، گفتگوی کلاسی) در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای نشان می‌دهد که از میان ۵۱ مصداق شناسایی شده در مورد مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها ۳۹/۲۲ درصد یا ۲۰ فراوانی از نوع متن، ۱۳/۷۳ درصد یا ۷ فراوانی از نوع تصویر، ۴۷/۰۵ درصد یا ۲۴ فراوانی از نوع گفتگوی کلاسی است (نمودار ۲).

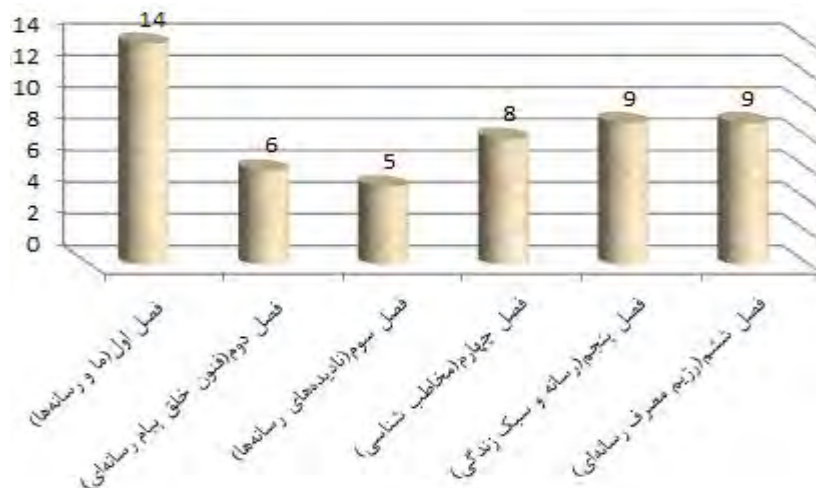


نمودار ۲. نوع توجه کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها

در مورد توزیع مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول نیز می‌توان گفت که سهم فصل اول (ما و رسانه‌ها) ۲۷/۵ درصد یا ۱۴ فراوانی، فصل دوم (فنون خلق پیام رسانه‌ای) ۱۱/۸ درصد یا ۶ فراوانی، فصل سوم (نادیده‌های رسانه‌ها) ۹/۸ درصد یا ۵ فراوانی، فصل چهارم (مخاطب شناسی) ۱۵/۷ درصد یا ۸ فراوانی، فصل پنجم (رسانه و سبک زندگی) ۱۷/۶ درصد یا ۹ فراوانی، فصل ششم (رژیم مصرف رسانه‌ای) ۱۷/۶ درصد یا ۹ فراوانی است (جدول شماره ۶ و نمودار شماره ۳).

جدول ۶. توزیع فراوانی توجه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول کتاب

مؤلفه / فصل	طبقه‌بندی و وبسایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست / نادرست، قانونی / غیرقانونی، معتبر / منسوخ، خوب / توهین آمیز و آسیب‌زا	توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام
اول	۱	۲	۲	۴	۲	۱	۱	۱
دوم	۰	۰	۰	۰	۰	۶	۰	۰
سوم	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱
چهارم	۰	۰	۰	۰	۱	۲	۰	۵
پنجم	۳	۴	۰	۱	۰	۱	۰	۰
ششم	۲	۲	۰	۲	۰	۳	۰	۰



نمودار ۳. چگونگی توزیع مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه

در جدول ۷ داده‌های بهنجار شده توجه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه آمده است.

جدول ۷. داده‌های بهنجار شده توجه به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول کتاب

مؤلفه	فصل	اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا	توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام
اول	۰/۱۴۲	۰/۲۲۲	۱/۰۰۰	۰/۵۰۰	۰/۶۶۶	۰/۰۷۱	۱/۰۰۰	۰/۱۴۲
دوم	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۲۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
سوم	۰/۱۴۲	۰/۱۱۱	۰/۰۰۰	۰/۱۲۵	۰/۰۰۰	۰/۰۷۱	۰/۰۰۰	۰/۱۴۲
چهارم	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۳۳	۰/۱۴۲	۰/۰۰۰	۰/۷۱۴
پنجم	۰/۴۲۸	۰/۴۴۴	۰/۰۰۰	۰/۱۲۵	۰/۰۰۰	۰/۰۷۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
ششم	۰/۲۸۵	۰/۲۲۲	۰/۰۰۰	۰/۲۵۰	۰/۰۰۰	۰/۲۱۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

پس از نرمال‌سازی داده‌ها با استفاده از فرمول مرحله دوم روش شانون مقدار بار اطلاعاتی (EJ) هریک از مؤلفه‌ها به دست می‌آید، که در جدول ۸ ارائه شده است. در مرحله ادامه ضریب اهمیت مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها با استفاده از فرمول مرحله سوم روش آنتروپی شانون محاسبه شده که آن هم در جدول ۷ آمده و هر مؤلفه‌ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت (WJ) بیشتری برخوردار است. نتایج نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌ها بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا (۰/۲۷۳۹) و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام (۰/۰۰۲۷) بوده است.

جدول ۸. مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها در هر یک از فصول کتاب

مؤلفه‌ها	طبقه‌بندی وب‌سایت‌ها و شبکه‌های منتشرکننده پیام	اطلاع از منبع پیام و اعتماد یا عدم اعتماد به آن	فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی	آگاهی و حساسیت بر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های پیام‌ها	در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن	شناخت اشکال مختلف پیام اعم از درست/نادرست، قانونی/غیرقانونی، معتبر/منسوخ، خوب/توهین‌آمیز و آسیب‌زا	توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه	توانایی در نتیجه‌گیری از کیفیت و مقصد پیام
بار اطلاعاتی (EJ)	۲/۲۸۴۵	۲/۲۸۰۱	۰/۶۱۹۹	۲/۱۷۲۹	۱/۱۴۰۹	۲/۷۵۵۸	۰/۶۱۹۹	۰/۹۸۵۱
ضریب اهمیت (WJ)	۰/۲۰۰۴	۰/۱۹۹۷	۰/۰۵۹۳	۰/۱۸۲۸	۰/۰۲۱۹	۰/۲۷۳۹	۰/۰۵۹۳	۰/۰۰۲۷

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش با هدف تحلیل محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه بر اساس آموزش ارزیابی انتقادی پیام‌ها انجام شد. طبق تحلیل‌ها و نتایج به‌دست‌آمده، استفاده از زبان طنز یکی از محاسن کتاب در قالب محتوایی خود بود. زبان طنز به عنوان زبانی خاموش در دوره نوجوانی می‌تواند انگیزه‌بخش باشد و با روحیات شاد و پرنشاط این دانش‌آموزان متوسطه سازگاری مطلوبی داشته و پیام و مقصود آن به بهترین کیفیت ممکن به آن‌ها برسد. نکته مثبت دیگر بهره‌گیری از گفتگوی کلاسی است، این گفتگوها در بحث‌های مختلف کتاب وجود دارد و زمینه را برای تعامل میان دانش‌آموزان با معلم، دانش‌آموزان با دانش‌آموزان فراهم کرده است و پرداختن به مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی را از انحصار متن ساده و طولانی در آورده است. ولی متأسفانه در میان مؤلفه‌های ارزیابی انتقادی پیام‌ها "توانایی ترکیب اطلاعات مختلف و رسیدن به تفسیری عالمانه"، "فهم تمایز میان پیام‌های منفعل و تعاملی" و "در نظر گرفتن متن اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن" جایگاه خوبی ندارند و همین نکته باعث شده که جنبه‌ها و سطوح بالای انتقاد مورد غفلت اساسی قرار بگیرد و تبعات منفی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. ترکیب اطلاعات، ادغام توأمان اطلاعات دریافتی از منابع مختلف رسانه‌ای برای دستیابی به درک بهتر محیط مسئله و در نتیجه، اتخاذ تصمیمات دقیق‌تر است. علت این امر آن است که در اکثر موارد، داده‌های دریافتی از منابع مختلف رسانه‌ای پیرامون یک موضوع واحد، ممکن است ناقص، مبهم و حتی متناقض باشند. بر این اساس، ترکیب اطلاعات می‌تواند به عنوان ابزاری قدرتمند در خدمت داده‌کاوی^۱ و اکتشاف معرفت^۲ به کار گرفته شود. درک تفاوت میان پیام‌های منفعل و تعاملی هم در ارزیابی اهمیت دارد، حال آن که توجه ناچیزی به آن شده است. دانش‌آموز با درک پیام‌های فعال می‌داند، می‌خواهد و می‌تواند که به شکل مناسب و میزان متناسب از پیام‌های موجود در رسانه‌ها بهره‌برداری کند. درحالی‌که در وضعیت فعلی آموزش این مؤلفه، می‌توان بی‌برنامگی و بی‌قاعدگی را برای دانش‌آموزان انتظار داشت. این دانش‌آموزان نمی‌توانند در مقابل پیام‌ها تعاملی از خود نشان دهند و با درصد بالایی محتوای پیام‌های منفعل را می‌پذیرند و این خطرناک است. علت این خطر آن است که دانش‌آموزان به این احساس می‌رسند که نمی‌توانند اثر چندانی و نقش قابل‌ملاحظه‌ای بر محتوای پیام‌ها داشته باشند. ازجمله دیگر موارد غفلت شده و یا کمتر توجه شده در نظر گرفتن متن

1. Data Mining
2. Knowledge Discovery

اصلی پیام و استدلال‌های موجود در آن است. این مؤلفه در ارزیابی پیام‌های درست از نادرست و ابهام دار ضرورت دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند که بتوانند مقصود و منظور اصلی فرستنده پیام را بفهمند و دلایل موجود در آن را بازشناسند. مرور استدلال‌های پیاپی در متن پیام‌ها به دانش‌آموزان این هشدار را می‌دهد که آیا می‌شود به صورت، موشکافانه، عقلانی و منطقی آن را پذیرفت یا باید نسبت به صحت ادعای درون آن قانع نشد، شک کرد و قدری بیشتر تأمل نمود. در اصل اگر دانش‌آموزان مهارت‌های زیادی در زمینه سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی داشته باشند اما نتوانند استدلال‌های موجود در پیام‌ها را شناخته و طبقه‌بندی کنند قادر نخواهند بود خود را به‌طور وسیع و گسترده‌ای از «استدلال‌های مبهم، مغالطه‌ای و رمزگذاری‌شده» که آن‌ها را تحت فشار قرار داده‌اند رهایی بخشند.

نتایج به‌دست‌آمده با خروجی پژوهش‌های دیگر (Rezazadeh et al., 2021; Naeiji, 2020; Ramezani, 2019; Sarfaraz & Amin, 2020; Zanghanehnyazabadi, 2018) همسو است. رضا زاده و همکاران (Rezazadeh et al., 2021) به این نتیجه رسیدند که مسئولین، برنامه‌ریزان و متولیان نظام آموزشی محتوای درس تفکر و سواد رسانه‌ای را مورد بازنگری قرار دهند و موضوعاتی همچون پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و نیز به نحوه مدیریت و استفاده صحیح از رسانه‌ها توجه بیشتری مبذول دارند. نائیجی (Naeiji, 2020) نشان داد که بیش‌ترین میزان فراوانی در بین مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای مربوط به استفاده هدفمند از رسانه و ترکیب اطلاعات بوده و مؤلفه تبادل اطلاعات در آخرین جایگاه قرار دارد. رضانی (Ramezani, 2019) اشاره کرد که آموزش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای می‌تواند بر توانایی مصرف بهینه از رسانه و تحلیل نقادانه پیام‌های آن در دانش‌آموزان پایه دهم اثربخش باشد. سرفراز و امین (Sarfaraz & Amin, 2020) انتقادی که کرده‌اند این بود که کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در جایگاه رسمی آموزش، معلم و مدرسه، مخاطب را عنصری منفعل فرض می‌گیرد که قرار است با طی کردن فرایند آموزش سوژگی لازم را کسب کند. زنگنه نیازآبادی (Zanghanehnyazabadi, 2018) هم توصیه کرده که باید برای توسعه تفکر انتقادی دانش‌آموزان اقدام به طراحی بسته آموزشی سواد رسانه‌ای مبتنی بر پیام‌های اقناعی کرد.

باتوجه به ضعف کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان در ویرایش‌های آتی نسبت به آن‌ها توجه ویژه‌ای کنند تا این نقایص برطرف شود. همچنین توصیه می‌شود که کیفیت برنامه‌ریزی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و تجربیات کشورهای توسعه‌یافته در زمینه چگونگی آموزش ارزیابی انتقادی پیام‌ها به دانش‌آموزان و برنامه درسی مختص به آن مورد رصد دقیق قرار گیرد. در این زمینه فدروف، لویتسکایا (Fedorov & Levitskaya, 2015) در مقاله خود با عنوان «چارچوب تربیت و نقد رسانه‌ای در جهان معاصر» مصاحبه‌های خوبی را با کارشناسان بین‌المللی انجام داده‌اند که خروجی آن می‌تواند راه‌گشا باشد. در مقاله تجربیات خوبی از کشورهای فرانسه، استرالیا، کانادا، چین، روسیه، ایالات متحده و اسپانیا وجود دارد. سومین پیشنهاد این است که در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای مؤلفه‌های مربوط به ارزیابی انتقادی پیام‌ها به صورت صریح و نظام‌مند جای بگیرد. با توجه به مصادیق استخراج شده در قسمت یافته‌ها پیشنهاد چهارم توجه ویژه کتاب درسی سواد رسانه‌ای به تفکر انعکاسی^۱ است. منظور از تفکر انعکاسی آن است که دانش‌آموزان می‌دانند پیام‌های موجود در رسانه‌های مختلف به چه شکلی منعکس می‌شوند و در پی ایجاد چه شکاف‌ها و فاصله‌هایی هستند. تفکر انعکاسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فاصله بین وضعیت هاله‌ای و توأم با شک و حقیقت را تشخیص داده و تنظیم و تکمیل کنند. این همان نکته‌ای است که در جنگ شناختی علیه کشور اسلامی و نوجوانان مان در حال مدیریت و اجرا می‌باشد. مطابق با این پیشنهاد یادگیری ارزیابی انتقادی پیام‌ها یعنی ایجاد دانش و درک نسبت به پیام‌های رسانه‌ها از طریق تفسیر و تحلیل از اطلاعات. انتظار می‌رود دانش‌آموزان در هنگام تفکر انعکاسی درگیر پیام‌های رسانه‌ای شوند و این درگیری معمولاً به شکل درگیری نزدیک در فرایند یادگیری باشد و شاخصی از میزان یادگیری آن‌ها به حساب آید. در این معنا دانش‌آموزان در موقع اندیشیدن به یک پیام به جزئیات محرک توجه می‌کنند. در تفکر انعکاسی از فرایندهای ذهنی سطح بالا که فراتر از تفکر صرف و

یادآوری مطلق اطلاعات است استفاده می‌شود. بنابراین، تفکر انعکاسی نقش زیادی در محور قرار دادن حل مسئله در یادگیری دارد به گونه‌ای که فرد بتواند اقدام خوبی برای درک، تحلیل، طبقه‌بندی، اجرا و ارزیابی از خود بروز دهد. به این ترتیب دانش‌آموزان با ایجاد ارتباط بین آنچه از رسانه‌ها، محتوا و کارکرد آن‌ها می‌دانند و آموخته‌های جدید از محتوا و پیام‌های رسانه‌ای به درکی شخصی می‌رسند. یادگیری ارزیابی انتقادی پیام‌ها، مستلزم درگیری فعالانه دانش‌آموزان در جریان این نوع آموزش است. از جمله زمینه‌های اجرایی شدن این پیشنهاد یعنی تفکر معکوس در کتاب درسی سواد رسانه‌ای دوره متوسطه بهاء‌دادن به تئوری فراشناختی است. بر اساس این تئوری مؤلف کتاب درسی می‌داند که برای یادگیری دانش‌آموز باید چه اطلاعاتی را به تدارک ببیند و از چه راهبردهایی استفاده کند تا دانش‌آموز بتواند مسئله خود را حل کند. محتوای تدوین شده طبق تئوری فراشناختی تأکید و مرکز توجهاتش نیازها، روش و میزان یادگیری دانش‌آموز است. پیشنهاد دیگری که از توجه ضعیف تصاویر کتاب و غلبه کپی‌برداری از سایت‌ها و آرشیو عکس‌های خارجی بر می‌آید این است که آموزش ارزیابی انتقادی پیام منوط به در نظر گرفتن بستر و بافت فرهنگی و رسانه‌ای ایران باشند و نمونه‌ها و مصادیق عینی آن که در اتفاقات سال ۱۳۸۸، ۱۳۹۸ و ۱۴۰۱ علیه استقلال و مقاومت کشور در برابر استبدادها و استعمارها استفاده شد، پوشش داده شود. به‌وفور دیده شد که شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل و ماهواره‌ای تحت حمایت غرب چگونه همه‌های اطلاعاتی و اخباری کاذب خود را روانه کشور کرده بودند. این راهکار می‌تواند توسط دانشکده‌های هنر که رشته عکاسی دارند اجرا شود. همچنین زیرنویس‌دار کردن تصاویر می‌تواند به درک و تحلیل دانش‌آموز کمک کند. پیشنهاد دیگر که مبتنی بر یافته‌هاست بهره‌مندی مؤلفان کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای از روش پرس‌وجوی موضوعی می‌باشد. پرس‌وجوی موضوعی روشی دانش‌آموز محور است که اساس پرسش و پاسخ آن بر مبنای مسائل رسانه و سواد رسانه‌ای است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه با عنوان «تأثیر رویکرد یادگیری معکوس در کلاس مجازی علوم بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در دوره کرونا» بود. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده حسین کدخدائیان آرانی، بخش تحلیل شانون بر عهده فرزانه واصفیان و بخش روش‌شناسی توسط پدری شاه طالبی انجام شد.

تشکر و قدردانی

از تمامی متخصصان مشارکت کننده در بررسی روایی محتوایی چک‌لیست قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- اسکات، ویلیام (۱۳۹۱). *تئوری حسابداری مالی*. ترجمه علی پارسائیان. تهران: ترمه.
- بیات، مهناز، یزدان پناه، زین‌العابدین. (۱۳۹۸). حق بر داشتن سواد رسانه‌ای؟ *فصلنامه تحقیقات حقوقی*، ۲۲(۲)، ۳۲۷-۳۵۲. <https://doi.org/10.29252/lawresearch.22.86.327>
- دلاور، علی، خانیکی، هادی، و شاه‌حسینی، وحیده (۱۳۹۵). مطالعه موردی اجرای طرح درس سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *فصلنامه جامعه فرهنگ رسانه*، ۴(۴)، ۴۱-۱۱.

DOR: 20.1001.1.38552322.1395.4.16.1.8

رضازاده، شکوفه، نیلی، محمدرضا، لیاقتدار، محمدجواد، چشمه سهرابی، مظفر (۱۴۰۰). شناسایی و اعتبارسنجی فرایندها و بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر اصفهان. *دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۱(۱)، ۲۶۳-۲۳۳. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6331>

رمضانی، سارا (۱۳۹۸). *اثر بخشی آموزش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای بر توانایی مصرف بهینه از رسانه و تحلیل نقادانه پیام‌های آن در دانش‌آموزان پایه دهم شهرستان خمین*. [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی]، دانشگاه اراک.

زنگنه نیازآبادی، زهرا (۱۳۹۷). *طراحی بسته آموزشی سواد رسانه‌ای مبتنی بر پیام‌های اقناعی و بررسی تأثیر آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم*. [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی]، دانشگاه بیرجند.

سرفراز، حسین، امین، محسن (۱۳۹۸). ارزیابی انتقادی کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای: واسازی معنای متناقض مخاطب. *ماهنامه پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۹(۱۰)، ۱۳۷-۱۵۷. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.4867>

سلیمان، سفر، خسروی، فربرز، حداد، زهرا (۱۳۹۲). ارزیابی سواد رسانه‌ای دانشجویان و دانش‌آموزان شهر تهران. *مجله جهانی رسانه*، ۸(۲)، ۷۴-۵۲. https://gmj.ut.ac.ir/article_66496.html

شرقی، مریم (۱۴۰۰). *رابطه سواد رسانه‌ای با میزان استفاده از فضای مجازی و پذیرش اخبار رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل*. [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم انسانی] دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.

کرمی نامیوندی، سجاد (۱۳۹۵). *طراحی سیاست‌گذاری آموزش سواد رسانه‌ای در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور ایران*. [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد]، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

نامور، معصومه، و ترکیان تبار، منصور (۱۳۹۶). *نقش و تأثیر سواد رسانه‌ای بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان*. مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی توسعه و ترویج علوم انسانی در جامعه.

نائیجی، مرضیه (۱۳۹۹). *تحلیل محتوای کتب (تحلیل فرهنگی و تفکر و سواد رسانه‌ای) مقطع متوسطه دوم بر اساس مولفه‌های سواد رسانه‌ای*. [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشکده علوم انسانی]، مؤسسه آموزش عالی آمل.

هاشمی، شهناز (۱۳۹۶). *ارزشیابی پایانی تفکر و سواد رسانه‌ای (اختیاری) پایه دهم مشترک کلیه رشته و شاخه‌های دوره دوم*. طرح پژوهشی. تهران: دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی.

وصالی، لیلا (۱۴۰۰). *آینده نگاری وضعیت سواد رسانه‌ای در ایران*. [رساله دکتری دانشکده علوم ارتباطات]، دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Andolina, M (2001). *Critical Thinking for Working Students*. Tcolumiga Tdelmar press.
- Bayat, M., & Yazdanpanah, Z. (2019). right to media literacy. *Journal of Legal Research*, 22(86), 327-352. [In Persian] <https://doi.org/10.29252/lawresearch.22.86.327>
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, Media and Multimodality: a Critical Response. *Journal of Literacy*, 47(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Bedford, D. (2021). Evaluating Confidence in Information Literacy: A Red/Amber/Green Approach. *Journal of Information Literacy*, 15(1), 96-104. <https://doi.org/10.11645/15.1.2833>
- Buckingham, D (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Journal of Harvard Educational Review*, 73 (3), 309-27. <https://doi.org/10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67>

- Cansever, B. A. (2021). *An Introduction to Media Literacy*. In book: Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3022-1>
- Celot, P (2010). *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Commission. <http://mediacoacheurope.eu/>
- Chen, D, T. (2011). Unpacking New Media Literacy. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88. <https://hdl.handle.net/10497/18170>
- Cubbage, J (2024). *Critical Race Media Literacy: Themes and Strategies for Media Education*. London: Routledge.
- Delavar, A., Khaniki, H., & Shahhosseini, V. (2016). Case Study of Performing Media Literacy Lesson Plan for Fourth Grade Primary School Students. *Journal of Society Culture Media*, 4(16), 11-41. [In Persian] DOR: 20.1001.1.38552322.1395.4.16.1.8
- Douglas, K., Funk, S., & Share, J. (2019). *Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy*. In book: Journalism and Ethics: Breakthroughs in Research and Practice Publisher: IGI Global.
- ERGA: European Regulators Group for Audiovisual Media Services (2021). *ERGA Media Literacy Report*. <https://erga-online.eu/wp-content/uploads/2021/12/ERGA-AG3-2021-Report-on-Media-Literacy.pdf>
- Fedorov, A. & Levitskaya, A (2015). The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts. *Journal of Comunicar*, 45(23), 107-116. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Fedorov, A., Levitskaya, A. & Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17(3), 324-334. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.324>
- Grin, N (2022). Media Education and Media Competence. *Modern Technologies and Scientific and Technological Progress*, 1(1), 295-296. <https://doi.org/10.13187/me.2022.1.3>
- Hashemi, S. (2017). *Final evaluation of thinking and media literacy (optional) of the 10th grade common to all fields and branches of the second period*. Research project. Tehran: Authoring and Curriculum Planning Office. [In Persian]
- Icen, M (2020). Developing Media Literacy Through Activities. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 631-642. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.631>
- Jandric, P (2019). The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media literacy*, (1), 26-37. <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002>
- Karami Namivandi, S. (2016). *Designing the media literacy education policy in the formal and public education system of Iran*. [Master's thesis. Faculty of Management], University of Tehran. [In Persian]
- Katz, I. R. (2007). Testing Information Literacy in Digital Environments: The ETS iSkills™ Assessment. *Journal of Information Technology and Libraries*, 26(3), 3-12. <https://doi.org/10.6017/ital.v26i3.3271>
- Kellner, D., & Share, J. (2011). Critical media literacy is not an option. *Journal of Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Lee, L. (2015). Understanding New Media Literacy: The Development of a Measuring Instrument. *Journal of Computers & Education*, (85), 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Naeiji, M. (2020). *Analysis of the content of books (cultural analysis and thinking and media literacy) of the second secondary section based on the components of media literacy*. [Master's thesis, Faculty of Humanities], Amol Institute of Higher Education. [In Persian]
- Namvar, M; Turkiantabar, M. (2016). *The role and effect of media literacy on students' critical thinking*. Proceedings of the international conference on the development and promotion of humanities in society. [In Persian]
- Nugent, C., & Berdine, G. (2018). Media Literacy. *The Southwest Respiratory and Critical Care Chronicles*, 6(25), 69-73. <https://doi.org/10.12746/swrccc.v6i25.489>

- O'Rourke, V., & Miller, S. (2022). Improving children's wellbeing through media literacy education: An Irish study. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 94-107. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-7>
- Pilgrim, J., & Martinez, E. (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60-69. <https://www.researchgate.net/publication/288246131>
- Potter, W. J. (2019). *Media Literacy*. SAGE Publications Ltd.
- Ramezani, S. (2019). *The effectiveness of teaching thinking and media literacy book on the ability to optimally consume media and critically analyze its messages in tenth grade students of Khomein city*. [Master's thesis. Faculty of Literature and Human Sciences], Arak University. [In Persian]
- Rezazadeh, S., Nili, M. R., Liaqtdar, M. J., & Cheshme Sohrabi, M. (2021). Identification and validation of the processes and outputs of the thinking and media literacy curriculum from the perspective of teachers and students of Isfahan city. *Journal of Curriculum Research*, 11(1), 233-263. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6331>
- Sarfaraz, H., & Amin, M. (2019). Critical Evaluation of Thinking and Media Literacy Textbook: Deconstructing the Contradictory Meaning of Audience. *Journal of Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 19(10), 137-157. [In Persian] <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.4867>
- Scott, W. (2012). *Financial accounting theory*. Translated by Ali Parsaian. Tehran: Termeh. [In Persian]
- Sharghi, M. (2021). *The relationship between media literacy and the amount of use of virtual space and acceptance of media news among female students of the second year of high school in Ardabil city*. [Master's thesis, Faculty of Humanities], Islamic Azad University, Ardabil branch. [In Persian]
- Soleiman, S., Khosravi, F., & Haddad, Z. (2013). Assessing Media Literacy between university and pre-university Student of Tehran. *Global Media Journal-Persian Edition*, 8(2), 52-74. [In Persian] https://gmj.ut.ac.ir/article_66496.html
- Thoman, E. (1990). *Skills and Strategies for Media Education*. <https://www.ascd.org>
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy curriculum for Teacher*. Edited: Alton Grizzle and Carolyn Wilson.
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Vesali, L. (2021). *Forecasting the state of media literacy in Iran*. [Doctoral dissertation. Faculty of Communication Sciences], Allameh Tabatabai University. [In Persian]
- Zanghanehyazabadi, Z. (2018). *Designing a media literacy training package based on persuasive messages and investigating its effect on the critical thinking of secondary school female students*. [Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology], Birjand University. [In Persian]