

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰
صفحه‌های ۲۳۳-۲۶۳

شناسایی و اعتبارسنجی فرایندها و بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر اصفهان

شکوفه‌سادات رضازاده^۱ محمدرضا نیلی^۲ محمدجواد لیاقتدار^۳ مظفر چشمه‌سهرابی^۴

چکیده

هدف پژوهش شناسایی و اعتبارسنجی فرایندها و بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر اصفهان می‌باشد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت گردآوری داده‌ها طرح ترکیبی اکتشافی (متوالی-ابزارسازی) است. شرکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی شامل صاحب‌نظران حوزه سواد رسانه‌ای و برنامه درسی که ۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و به روش گلوله برفی انتخاب شدند می‌باشد. در بخش کمی نیز دبیران درس تفکر و سواد رسانه‌ای و دانش‌آموزان پایه دهم شهر اصفهان بودند که تعداد ۲۱۰ نفر دبیر و ۳۸۵ نفر دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسش‌نامه محقق‌ساخته جمع‌آوری و روایی مصاحبه و پرسش‌نامه از روایی محتوایی و برای پایایی پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرانباخ (۰/۹۶) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد شاخص‌های مطلوب این برنامه درسی از اعتبار لازم برخوردار می‌باشند به‌علاوه در مقایسه با شاخص‌های مطلوب، وضعیت موجود فرایندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در مقوله «استفاده از روش‌های جدید تدریس» پایین‌تر از حد انتظار ارزیابی شد. بنابراین، بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، به منظور بهبود فرایندها و بروندهای درس تفکر و سواد رسانه‌ای و تحقق اهداف و رسالت‌های آن، لازم است مسئولین، برنامه‌ریزان و متولیان نظام آموزشی شیوه‌های تدریس این درس را مورد بازنگری قرار دهند و به محتوا و موضوعاتی همچون پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و نیز نحوه مدیریت و استفاده صحیح از رسانه‌ها توجه بیشتری مبذول دارند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، درس تفکر و سواد رسانه‌ای، فرایندها، بروندهای برنامه درسی.

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان rshekoofe@gmail.com

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) m.nili a@edu.ui.ac.ir

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان JAVAD@edu.ui.ac.ir

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان mo.sohrabi.ui.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۱۲

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۱۱/۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۴/۱۶

مقدمه

در دنیای کنونی، رسانه‌ها در همهٔ حریم‌های امن زندگی بشر رسوخ کرده و باعث شده‌اند تا انسان متفکر به تماشاچی منفعل و راكد تبدیل شود. رسانه‌ها در حیات فرهنگی و سیاسی ما تسلط دارند و تقریباً همهٔ داده‌ها و اطلاعات، به جز مواردی که آنها را به‌طور مستقیم تجزیه می‌کنیم رسانه‌ای شده هستند (بنی هاشمی و غلامپور، ۱۳۹۸) با توجه به سیر تحولات و گذر از جامعهٔ اطلاعاتی و ورود به عصر جامعهٔ دانایی، افزایش سواد رسانه‌ای در تحقق جامعهٔ دانایی نقش محوری دارد. تعدد و تنوع پیام‌های رسانه‌ای و هجوم آنها به سمت مخاطبان ایجاب می‌کند که آنان برای انتخاب پیام‌ها و برنامه‌های رسانه‌ای، به دانشی مجهز باشند که از حالت انفعال و مصرف‌کنندگی صرف خارج و بر اساس نیازهای اطلاعاتی خودشان دست به انتخاب بزنند؛ لذا یکی از ضروریات عصر حاضر وجود نوعی آموزش است که افراد را برای رویارویی با چالش‌های زندگی متأثر از رسانه‌های نوین آماده سازد؛ امروزه باسوادان آنهایی نیستند که می‌توانند بخوانند یا بنویسند، بلکه کسانی هستند که بتوانند از اطلاعات به درستی استفاده نمایند (شریفی و نامیوندی، ۱۳۹۷).

سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک مهارت اجتماعی که می‌تواند همراه با تفکر انتقادی و استدلالی، مخاطبان را به‌صورت فعال و پویا با پیام‌ها و تولیدات رسانه‌ای آشنا کند، حائز اهمیت است (خوش-زبان و همکاران، ۱۳۹۸) تاریخچه پیدایش سواد رسانه‌ای، به سال ۱۹۶۰ میلادی برمی‌گردد؛ یعنی زمانی که تلویزیون، رادیو و فیلم‌های هالیوودی به‌شدت در میان مردم رواج یافت و عمومی شد (محمدی، ۱۳۹۳: ۱۸) اولین بار مک لوهان در کتاب خود با نام: *درک رسانه گسترش ابعاد وجودی انسان*، عبارت سواد رسانه‌ای را به‌کار برد؛ بعدها یونسکو نیز در سال ۱۹۸۲ بیانیه‌ای در مورد آموزش سواد رسانه‌ای آماده کرد. این بیانیه که توسط ۱۹ کشور به امضاء رسید، نتیجهٔ اجلاس این سازمان پیرامون سواد رسانه‌ای بود که اکنون با نام بیانیهٔ گروئن والد شناخته می‌شود. در این بیانیه تصریح شده که رسانه‌ها یکی از نیروهای قابل توجه و قدرتمند جامعه هستند و این نیازمند آموزش سواد

¹ Gruin wald

رسانه‌ای در شکل‌هایی منسجم و سیستماتیک در بین شهروندان است (طلوعی، ۱۳۹۱: ۴۱). هابز^۱ (۲۰۰۵) بیان می‌دارد که یونسکو بعدها بار دیگر در بیانیه‌ای در سال ۲۰۰۲ در بانکوک آموزش سواد رسانه‌ای را راهکار مناسبی برای جبران نابرابری اطلاعاتی میان کشورهای شمال و جنوب قلمداد کرد. از آنجاکه کشورهای شمال، تولیدکننده و توزیع‌کننده اطلاعات و کشورهای جنوب، مصرف‌کننده منفعل اطلاعات هستند پیشرفت مهارت‌های فردی برای تفسیر و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای میان مخاطبان، تنها راهی است که می‌تواند قدرت استفاده‌کنندگان از رسانه‌ها را در کشورهای جنوب افزایش دهد و آنان را از وضعیت انفعال صرف خارج کند (کان و بویر، ۲۰۱۹: ۲). در نظام آموزش عمومی نیز روش‌های سنتی تدریس و یادگیری و جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پرکردن ذهن آنان از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی و آموزشی نیست و فراگیران باید به‌منظور تربیت و آموزش صحیح، بتوانند آزادانه، خلاقانه، نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند.

نظام آموزشی ایران نیز در سال‌های اخیر ضرورت تدوین برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای را احساس کرده است. در اسناد مربوط به برنامه درسی در سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران (۱۳۸۹)، از سواد رسانه‌ای نام برده شده و به زمینه‌سازی برای مدیریت بهینه محیط رسانه‌ای و کمک به ترویج و تعمیق سواد رسانه‌ای و بستری برای پرورش تفکر انتقادی تأکید شده است. این سند به انطباق برنامه‌های درسی با نیازها و علایق دانش‌آموزان، در چارچوب ساختار برنامه درسی در سه بخش الزامی، انتخابی و اختیاری تأکید دارد (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹: ۳۶). به‌علاوه در این سند با مهم خواندن نقش تربیتی رسانه‌ها، از تعامل اثربخش با مراکز فرهنگی و اجتماعی و استفاده از ظرفیت رسانه‌ها نام برده می‌شود. همچنین نقش و جایگاه رسانه، فناوری‌های ارتباطی و بهره‌مندی هوشمندانه از آن و مواجهه فعال و آگاهانه برای پیشگیری و کنترل آثار و پیامدهای مطلوب و نامطلوب آن مورد توجه قرار گرفته است (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران،

^۱ Hobbs

^۲ Kohn&Bowyer

۱۳۹۰: ۱۰).

در آموزش مدرسه‌ای، سواد رسانه‌ای از سال ۱۳۹۱ در برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه ششم، سال ۱۳۹۲ در برنامه درسی تفکر و سبک زندگی پایه هفتم، سال ۱۳۹۳ در برنامه درسی تفکر و سبک زندگی و مطالعات اجتماعی پایه هشتم، در سال ۱۳۹۴ در برنامه درسی زبان انگلیسی پایه نهم، همگی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با رعایت نظام معیار و مصالح ملی و شرایط بومی پیگیری شد. از سال ۱۳۹۵ با برنامه درسی اختصاصی درس "تفکر و سواد رسانه‌ای" پایه دهم و برای تمامی رشته‌ها، به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، آموزش سواد رسانه‌ای به‌طور رسمی وارد آموزش رسمی مدارس شد. از اهداف اصلی این درس، توانایی نقد و بررسی هوشمندانه، مدیریت صحیح استفاده از رسانه، تولید پیام‌های رسانه‌ای و اهداف عملکردی آن، تفسیر پیام‌های پنهان تولیدات رسانه‌ای و تشخیص بازنمایی در تولید رسانه‌ای، اهداف و انگیزه‌های ارسال‌کنندگان پیام و ارزش‌ها و سبک زندگی در تولید رسانه‌ای تفکر و سواد رسانه‌ای (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵) است. در واقع این برنامه درسی در پی آن است که در عرصه برخورد با رسانه، بر تفکر فراگیران عقلانیتی حاکم شود تا بتوانند از زوایای بالا و نگاهی مسلط به خود و به موضوعات مرتبط با رسانه نگاه کنند، مواجهه و استفاده از رسانه‌ها، عاقلانه و منطقی همراه با مدیریت همه‌جانبه عمل کنند و در ضمن، بتوانند در مورد مدیریت زمان و مدیریت مصرف، فعالانه عمل کنند.

در باب آموزش سواد رسانه‌ای، پژوهش‌هایی انجام شده است که بیشتر این پژوهش‌ها، یا به اهمیت و ضرورت گنجاندن آموزش سواد رسانه‌ای در سیستم آموزشی کشور و یا به تأثیرات مثبت این آموزش‌ها بر آگاهی و تفکر افراد پرداخته‌اند.

رئیس‌ی نافچی و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیقی ابعاد و مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای را با توجه به رویکرد انتقادی در شش طبقه شامل "توسعه سواد سلامت رسانه‌ای"، "شرایط علی"، "شرایط زمینه‌ای"، "راهبردها"، عوامل مداخله‌گر "و پیامدها" شناسایی کردند.

نتایج پژوهش فرقانی و مرادی (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش سواد رسانه‌ای، در میزان استفاده از

اینترنت، افزایش توانایی تحلیل و ارزیابی، توانایی در تولید پیام‌های رسانه‌ای، توانایی برقراری ارتباط با تولیدکنندگان پیام رسانه‌ای و نیز افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان در برخورد با پیام‌های رسانه‌ای تأثیر دارد.

تقی‌زاده و افخمی (۱۳۹۲) آموزش سواد رسانه‌ای را در افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی مثبت ارزیابی کردند. آنان در پژوهش خود دریافتند که بین جنسیت، رشته تحصیلی و پایگاه اجتماعی اقتصادی با متغیر سواد رسانه رابطه وجود دارد به‌گونه‌ای که در پژوهش آنان پسران کرمانی نسبت به دختران کرمانی از سطح سواد رسانه‌ای بالاتری برخوردار بودند.

گرین^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان پرداخته‌اند که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، بین مهارت‌های تفکر انتقادی (تحلیل، استنباط و ارزشیابی) و سواد رسانه‌ای رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به‌زعم آنان آموزش دانش‌آموزان در جهت افزایش سواد رسانه‌ای آنها می‌تواند منجر به افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی آنان شود.

نتایج پژوهش راسی^۲ و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده که فضاهای مجازی نوپدید مانند شبکه‌های اجتماعی آسیب‌هایی جدی را ایجاد نموده و ارتقاء سواد رسانه‌ای می‌تواند بر کاهش و کنترل این آسیب‌ها تأثیرگذار باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش مذکور که بر روی جوانان شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه انجام شده، نشان داد که رابطه معکوسی بین میزان مهارت‌های سواد رسانه‌ای و میزان آسیب‌های اجتماعی نوپدید فضای مجازی وجود داشته است. بنابراین، نتایج، بیانگر اهمیت آموزش‌های رسانه‌ای در هنگام استفاده از رسانه‌های گوناگون و به‌ویژه اینترنت بوده است. لی^۳ (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نکته تأکید دارد که آموزش سواد رسانه‌ای باید پیش از ورود به دوره نوجوانی یعنی از دوران کودکی آغاز گردد. درواقع کودکان هنگام ورود به دوره نوجوانی باید با مهارت‌های سواد رسانه‌ای کاملاً آشنا شده باشند؛ درواقع در دوره نوجوانی خود به

¹. Greene

². Rasi

³. Lee

تولید پیام‌های رسانه‌ای مبادرت ورزند.

در پژوهشی که با عنوان «ارزیابی آموزش رسانه آنلاین در آموزش عالی: اعتبار و قابلیت اطمینان برنامه‌های آموزش سواد رسانه آنلاین» توسط هالاک^۱ (۲۰۱۶) صورت پذیرفت. پژوهشگر در بیان نتایج خود عنوان داشت، درک و چگونگی نحوه استفاده از رسانه دیجیتال آنلاین، باید در محیط یادگیری و مدارس مورد استفاده قرار گیرد. پژوهش وی در یک فرایند ۱۲ مرحله‌ای منتج به کشف ۵۰ آیتم- ابزار شده است که با استفاده از آنها می‌توان آموزش سواد رسانه آنلاین را به صورت کیفی مورد ارزیابی قرار داد. ابزار به دست آمده او دارای قابلیت اطمینان ۰/۹۱۹ بوده است. موضوع پژوهش هال^۲ (۲۰۱۴) «سواد رسانه‌ای انتقادی: برنامه درسی برای معلمان انگلیسی در مدارس متوسطه» بوده است. هدف پژوهش وی فراهم نمودن بستر آموزشی برای معلمان در زمینه سواد رسانه است، معلمانی که دانش‌آموزانی مختلف از فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف دارند. برنامه درسی ارائه شده بر مهارت و صلاحیت زبان انگلیسی دانش‌آموزان و مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق محتوای رسانه محور تأکید دارد.

همان‌گونه که واضح است، هیچ‌یک از پژوهش‌های بالا، به‌طور خاص برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای را مورد بررسی قرار نداده‌اند. اما با توجه به اهمیت و تازگی این برنامه درسی در دوره متوسطه که دوره مهم شکل‌گیری هویت نوجوانان است، به‌علاوه تأکید بر وجود برنامه درسی مفید و سازنده که بتواند نحوه برخورد صحیح با رسانه‌ها را به دانش‌آموزان آموزش دهد ضروری است تا اولاً شاخص‌های مطلوب عناصر برنامه درسی از دیدگاه متخصصان شناسایی و پس از اعتبارسنجی آنها، میزان کاربست آنها در برنامه درسی موجود مورد ارزیابی قرار گیرد. نتایج حاصل از این پژوهش همراه با ارائه راهکارها و پیشنهادهای عملی، مسئولین ذی‌ربط را یاری می‌دهد تا با رفع نواقص و برنامه‌ریزی صحیح، از نتایج، به‌عنوان مهم‌ترین ابزار در جهت بهبود و اصلاح این برنامه درسی بهره‌برند. درواقع یافته‌های این پژوهش می‌تواند به سهم خود، هرچند اندک، راه‌گشای علمی و قابل دفاعی برای برنامه‌سازان و یا تولیدکنندگان این برنامه‌های درسی باشد. از

^۱ Hallaq

^۲ Hale

بین عناصر متعدد برنامه درسی، فرایندها و بروندهای برنامه درسی انتخاب شدند. فرایندهای برنامه درسی از آن رو حائز اهمیت‌اند که به واسطه آنها، اهداف و محتوا به اجرا در می‌آیند و بروندها از آن جهت اهمیت دارند که میزان تحقق برنامه درسی را نشان می‌دهند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از طرح ترکیبی اکتشافی (متوالی - ابزارسازی)^۱ استفاده شده است. پژوهش‌هایی که به این روش انجام می‌شوند نیز به‌طور معمول دو مرحله‌ای هستند. در گام نخست پژوهشگر از روش کیفی استفاده کرده، داده را گردآوری و آن را تجزیه و تحلیل می‌کند. سپس در گام بعد از این نتایج در روش کمی (به‌طور معمول ساخت پرسش-نامه) بهره می‌برد. پژوهشگران اغلب زمانی از این روش استفاده می‌کنند که قصد توسعه مقیاس یا ابزاری بهتر برای سنجش متغیری از طریق یک نمونه محدود را دارند؛ و می‌خواهند بدانند که آیا نتایج حاصل از یک نمونه کوچک (گام کیفی) می‌تواند به جامعه بزرگتری تعمیم یابد (کرسول و پلانوکلاک^۲، ۲۰۰۸). از ویژگی‌های این روش آن است که گردآوری و تجزیه و تحلیل داده در دو رویکرد کمی و کیفی به‌صورت غیر هم‌زمان و ترتیبی اتفاق خواهد افتاد، در این روش اولویت با رویکرد کیفی است، تجزیه و تحلیل داده در هر کدام از رویکردها به‌صورت مستقل و ترتیبی انجام می‌شود، و از نتایج کیفی در گام کمی استفاده خواهد شد (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۰۷).

در این پژوهش نیز از یافته‌های بخش کیفی یعنی مصاحبه‌های انجام شده، علاوه بر پاسخگویی به دو سؤال اول پژوهش به‌عنوان وسیله‌ای برای تهیه ابزار اندازه‌گیری و تدوین پرسش‌نامه در بخش کمی استفاده شد. برای ساخت ابزار، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، با محور قرار دادن شاخص-های به‌دست آمده در سؤالات پژوهش، گویه‌های اساسی مربوط به وضعیت موجود فرایندها و بروندهای برنامه درسی استخراج و در متن پرسش‌نامه قرار گرفت.

^۱ Sequential exploratory mixed method- instrument development

^۲ Creswell&Plano Clark

مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل دو بخش می‌باشد: الف) صاحب‌نظران حوزه سواد رسانه‌ای و نیز متخصصان برنامه‌درسی و تکنولوژی آموزشی در سطح کشور (شناسایی شاخص‌های مطلوب فرایندها و برون‌دادها)، بخش کیفی شرکت‌کنندگان این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این پژوهش با ۲۰ نفر از متخصصان حوزه سواد رسانه (۵ نفر متخصص حوزه برنامه‌درسی، ۴ نفر متخصص تکنولوژی آموزشی، ۵ نفر متخصص علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۶ نفر متخصص علوم ارتباطات) مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است که نمونه این پژوهش بوده‌اند.

ب) ۴۵۹ نفر از دبیران و ۸۸۳۸۴۲ نفر از دانش‌آموزان پایه دهم متوسطه اصفهان مشارکت‌کنندگان بخش کمی این پژوهش را تشکیل می‌دهند. روش نمونه‌گیری اولیه در این پژوهش برای انتخاب صاحب‌نظران و متخصصان، رویکرد هدفمند بوده است. در واقع افرادی انتخاب شدند که در رابطه با موضوع بیش‌ترین اطلاعات را دارند و "نمونه بارز" به‌شمار می‌آیند (ویلیامز^۱، ۲۰۰۶). علاوه بر رویکرد نمونه‌گیری هدفمند، از رویکرد نمونه‌گیری شبکه‌ای نیز استفاده شده است (نوی^۲، ۲۰۰۸). در مورد متخصصان، نمونه بسیار کوچک یا بزرگ توصیه نشده بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات، کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (آنیگ بازی و لیچ^۳، ۲۰۰۷) برای انتخاب دبیران و نیز دانش‌آموزان پایه دهم متوسطه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد. به این صورت که تمامی دبیران و دانش‌آموزان از نواحی مختلف انتخاب شدند. با استفاده از جدول کوکران، ۲۱۰ نفر از دبیران به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۵۲ نفر از ناحیه یک، ۳۱ نفر از ناحیه دو، ۴۴ نفر از ناحیه سه، ۳۴ نفر از ناحیه چهار، ۲۵ نفر از ناحیه پنج و ۲۴ نفر از ناحیه شش بوده‌اند. با استفاده از فرمول کوکران ۳۸۴ دانش‌آموز نیز به‌عنوان حجم نمونه شامل ۶۹ نفر از ناحیه یک، ۶۰ نفر از ناحیه دو، ۶۹ نفر از ناحیه سه، ۶۴ نفر از ناحیه ۴، ۶۲ نفر از ناحیه ۵ و ۶۰ نفر از ناحیه شش انتخاب شدند.

در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده

1. Williams

2. Noy

3. Onwuegbuzie & Leech

است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه‌های متخصصان در مورد موضوع مورد نظر با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از جانب افرادی که روایی پرسش‌نامه را مطالعه نموده‌اند، بررسی و تأیید گردید. برای برآورد پایایی مصاحبه‌ها، موارد تعیین شده توسط چهار نفر از متخصصان گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان بازنگری و تأیید شد. همچنین، از روش کاوش به‌وسیله افراد مورد مطالعه نیز استفاده گردید. به این صورت که متن مصاحبه‌ها و مقوله‌های تعیین شده در اختیار چند تن از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا هرگونه اصلاح، تغییر یا تجدید نظری دارند را اعلام کنند.

از آنجایی که در مورد موضوع پژوهش، پرسش‌نامه استاندارد وجود نداشت، برای جمع‌آوری اطلاعات از نمونه، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده است. برای تعیین روایی محتوایی مصاحبه و پرسش‌نامه، از نظرات ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده‌اند استفاده شد. برای برآورد پایایی پرسش‌نامه و همبستگی درونی سؤالات پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شده که ۹۶٪ درصد تعیین شد. مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری انجام و سپس با پیاده‌سازی نظرات افراد و مقوله‌بندی آنها با استفاده از نرم‌افزار مکس-کیودا^۱، پایایی تعیین می‌شود، سپس مقولات و موارد عنوان شده و گزاره‌ها در مقوله‌های مربوطه قرار می‌گیرد و در نهایت یافته‌های حاصله ارائه می‌شود.

یافته‌ها

بخش اول: تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی

در قسمت کیفی، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه به پیروی از روش تحلیل کرسول

^۱ MAX.QDA

(۲۰۰۷)، مراحل زیر به‌کار گرفته شد: فراهم‌سازی داده‌ها^۱، سازماندهی داده‌ها^۲، تقلیل و تلخیص داده‌ها^۳ در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری و متمرکز و ترکیب کردن^۴ کدها و در نهایت، ارائه داده‌ها به‌صورت تصویر، جدول و یا بحث. به این صورت که مصاحبه‌ها انجام و سپس با پیاده کردن مصاحبه‌های انجام شده مقوله‌بندی آنها با کمک نرم‌افزار مکس - کیودا انجام گرفت. بعد از انجام پایایی، شاخص‌های مطرح شده و گزاره‌ها در شاخص‌های مربوطه قرار گرفت و در پایان یافته‌ها ارائه گردید.

در ادامه شاخص‌های عنوان شده ارائه شده است.

سؤال اول: فرایندهای مطلوب برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از نظر مصاحبه‌شوندگان

شامل چه شاخص‌هایی است؟

در بیان نتایج حاصل از مصاحبه در مورد فرایندهای مطلوب برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای، برخی از مصاحبه‌شوندگان نکاتی را مطرح کردند که نظراتشان پیرامون ۵ مقوله اصلی به‌عنوان وضعیت مطلوب طبقه‌بندی گردید شاخص‌های مندرج در جدول زیر مهم‌ترین شاخص‌های مستخرج از دیدگاه متخصصان حوزه سواد رسانه‌ای، برنامه درسی و تکنولوژی آموزشی، را تشکیل می‌دهند که در ادامه مطرح و همراه با مختصری از گزیده مصاحبه‌ها ارائه می‌گردد.

1. preparing
2. organizing
3. reducing
4. condensing

جدول ۱- فراوانی شاخص‌های مستخرج از نظرات مصاحبه‌شوندگان

شماره	شاخص	فراوانی
۱	استفاده از روش‌های جدید تدریس	۱۹ نفر
۲	کاربردی ارائه دادن محتوای آموزشی توسط مدرس	۱۷ نفر
۳	مشارکت دادن فراگیران در انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی	۱۷ نفر
۴	ترغیب فراگیران به انجام فعالیت‌های گروهی	۱۵ نفر
۵	استقبال مدرس از بحث‌های علمی در کلاس و تفکر انتقادی فراگیران	۱۳ نفر

۱- استفاده از روش‌های جدید تدریس: این شاخص توسط هر ۱۹ نفر متخصصی که با آنها در مورد موضوع مورد نظر مصاحبه به عمل آمد، مورد تأکید و توصیه قرار گرفت. استفاده دبیران از روش‌های نوین تدریس در درس تفکر و سواد رسانه‌ای و بالاخص تشکیل «حلقه‌های کندوکاو» در تدریس این درس مورد توجه ویژه است. مصاحبه‌شونده شماره ۷ در این باره بیان می‌کند: «روش‌های تدریس این درس با دروس دیگر قدری متفاوت است. این درس را نمی‌توان با روش‌های تدریس سنتی به صورت مطلوب اجرا کرد. روش‌های معلم‌محور برای این درس جواب نمی‌دهد. قرار نیست یک سری اطلاعات تئوریکی را به دانش‌آموزان منتقل کنیم، می‌خواهیم او را توانمند کنیم، مهارت‌های سواد رسانه‌ای را به او آموزش دهیم، نه اطلاعات رسانه‌ای را. ما در سراسر دنیا در رابطه با برخی رسانه‌ها بحران داریم، معلم باید شیوه‌های برخورد با رسانه‌ها را آموزش بدهد، این خود نیازمند استفاده از روش‌های تدریس فعال است، اگر مدرس بتواند فراگیران را با روش‌های تدریس جدید جذب کند تا آنان در فرایند یادگیری مشارکت داشته باشند آن وقت خودشان بقیه راه را می‌روند. در واقع اگر شیوه تدریس معلم مناسب و اصولی باشد فراگیران می‌توانند تا پایان عمر از این مهارت‌ها استفاده می‌کنند؛ این می‌شود یادگیری مادام‌العمر».

۲. کاربردی ارائه دادن محتوای آموزشی توسط مدرس: شاخص مورد نظر توسط ۱۷ نفر از صاحب‌نظران مصاحبه‌شونده مورد تأکید قرار گرفت. اگر دانش‌آموزان چگونگی ارتباط مطالب نظری را با موقعیت‌های عملی بیاموزند، مفاهیم و آموخته‌های نظری برای آنان بهتر قابل درک

می‌گردد و مفاهیم جدید بهتر انتقال می‌یابد و فراگیران به راحتی خواهند توانست آموخته‌های نظری خود را در دنیای واقعی به کار گیرند. لذا باید تا حد امکان سعی شود تجربه و کار عملی، کارگاه و یا مشارکت در پروژه با اصول علمی پیوند داده شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ در این باره عنوان کرد: «ماهیت این درس کاربردی است، دادن اطلاعات محض به دانش‌آموزان در این درس چندان مفید به نظر نمی‌رسد، یکسری مهارت‌هایی برای این درس ارائه شده و مدنظر قرار گرفته شده است. مدرس باید سعی کند تا در حد توان خود این مهارت‌ها را به شیوه‌های علمی و اصولی به دانش‌آموزانش آموزش دهد. این مهارت‌ها دربردارنده آن چیزی است که دانش‌آموزان در زندگی واقعی با آنها سروکار دارند.»

۳- مشارکت دادن فراگیران در انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی: ۱۷ نفر از

مصاحبه‌شوندگان این شاخص را توصیه کرده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ در این باره گفت:

«در این رابطه یکی از مؤلفه‌هایی که در برنامه درسی باید مورد توجه ویژه قرار بگیرد اختصاص زمان ویژه برای آشناسازی فراگیران با قلمروهای علمی- پژوهشی، است. همان‌طور که می‌دانیم درس تفکر و سواد رسانه‌ای مسئله‌محور است. پژوهش و تحقیق در این درس خیلی مهم است؛ از مدرس انتظار می‌رود به فراگیرانش موضوعاتی متناسب با درس بدهد و از آنان بخواهد تا از منابع مختلف، مطالب و اطلاعاتی را به دست آورند. شاید اکثر دانش‌آموزان امروزی با نحوه جستجو در اینترنت و فضاهای مجازی آشنا باشند، اما باید در تدوین برنامه درسی بنا را بر حداقل‌ها بگذاریم؛ یعنی تصور کنیم که برخی‌ها هنوز به این توانایی و مهارت دست نیافته‌اند، به دلایل مختلف؛ ممکن است در منطقه کمتر برخوردار بوده باشند، یا دسترسی نداشته باشند تا دلایل دیگر. اینجا وظیفه دبیران است که حتی اگر این مورد در برنامه درسی توسط مؤلفان و برنامه‌ریزان نادیده گرفته شده است، خودش آن را مدنظر قرار دهد و لحاظ کند.»

۴- ترغیب فراگیران به انجام فعالیت‌های گروهی: یادگیری گروهی و مشارکتی،

مدت‌هاست که مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی و مسئولین آموزشی قرار گرفته است. این روش، یک روش تدریس موفق در گروه‌های کوچک است. در این روش، در هر یک از

گروه‌ها، دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت و با استفاده از فعالیت‌های یادگیری گوناگون درک خود را نسبت به موضوع درسی بالا می‌برند. ۱۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان این شاخص را مورد تأکید قرار دادند. مصاحبه‌شونده شماره ۳ در این باره می‌گوید:

به اعتقاد بنده، مزیت این روش در این است که هر یک از اعضای گروه، نه تنها مسئول یادگیری آن چیزی است که تدریس شده، بلکه مسئول کمک به یادگیری سایر اعضای گروه خود نیز هست. وقتی دو عنصر کلیدی یعنی اهداف گروهی و مسئولیت فردی با هم مورد استفاده قرار گیرند بهتر شدن رفتار دانش‌آموزان و حضور آنها در مدرسه، افزایش اعتمادبه‌نفس و انگیزه، دوست داشتن مدرسه را در پی خواهد داشت. نتایج پیشرفت تحصیلی کاملاً مثبت و محرز می‌شود و دانش‌آموزانی که با هم کار می‌کنند یک دیگر را دوست خواهند داشت و بیشتر از دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی‌های یادگیری هستند، در اثر استفاده از این راهبرد با سایر همکلاسی‌های خود در کلاس روابط بهتری پیدا می‌کنند.

۵- استقبال مدرس از بحث‌های علمی در کلاس و تفکر انتقادی فراگیران: ۱۳ نفر از متخصصانی که مورد مصاحبه قرار گرفتند این شاخص را مهم ارزیابی کردند. متخصص شماره ۸ در این باره می‌گوید: «به خاطر وجود فرهنگ احترام به معلم و تسلیم در مقابل نظرات او، برخی از بحث‌های علمی و نکات انتقادی فراگیران، مورد استقبال برخی معلمان قرار نمی‌گیرد در صورتی که، معلم باید بحث‌های علمی را در بین دانش‌آموزانش تشویق کند، نباید کلاس را به سمت وسویی ببرد که دانش‌آموز از ترس عواقب بد این امر، از پرسیدن سؤال یا نقد معلم و یا دیگر فراگیران صرف‌نظر کند. بحث‌های علمی فراگیران با یکدیگر و یا با معلم، قدرت تفکر انتقادی را در فراگیران افزایش خواهد داد؛ دیده شده برخی از معلمان از این که فراگیران از آنها سؤالاتی کنند یا بحثی را در کلاس مطرح کنند که از توانایی پاسخ دادن مناسب و معقول به آنان باز بمانند در هراسند و این باعث می‌شود معلم دنبال افزایش سطح اطلاعات و دانش خود نرود.»

سؤال دوم: بروندهای مطلوب برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از نظر مصاحبه‌شوندگان

شامل چه شاخص‌هایی است؟

در پاسخ به این سؤال، نظرات مصاحبه‌شوندگان در ۴ شاخص اصلی است که در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۲- توزیع فراوانی شاخص‌های مربوط به سؤال دوم

شماره	شاخص	فراوانی
۱	توانمند شدن دانش‌آموزان در تولید پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای	۱۸ نفر
۲	فراگیری نحوه مدیریت استفاده صحیح از رسانه‌ها	۱۷ نفر
۳	آشنا شدن فراگیران با مهارت‌های تفکر انتقادی	۱۷ نفر
۴	شناخت نسبت به ارزش‌های ایرانی اسلامی در فضای مجازی	۱۱ نفر

در رابطه با این سؤال، متخصصان مصاحبه‌شونده اعتقاد داشتند که بروندهای برنامه درسی مطلوب باید شامل تحقق اهداف برنامه درسی هم در ابعاد فردی و هم در ابعاد اجتماعی باشد. خلاصه‌ای از برجسته‌ترین نکات عنوان شده توسط آنان در ادامه آورده می‌شود.

۱- توانمند شدن دانش‌آموزان در تولید پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای: ۱۸ نفر از متخصصان

مصاحبه‌شونده بر این شاخص اتفاق نظر داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ در این باره می‌گوید: «در این زمینه، مشخص است که برنامه درسی در این درس باید بتواند پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان باشد. این برنامه درسی باید بتواند توانایی تولید و ساخت یک پیام رسانه‌ای یا انیمیشن‌ها را در فراگیران ایجاد کند تا آنان بتوانند در جریان فرایند ساخت شخصیت‌های خیالی داستان‌ها قرار گیرند.»

۲- فراگیری نحوه مدیریت استفاده صحیح از رسانه‌ها: ۱۷ نفر از متخصصان بر این شاخص

تأکید داشتند. یکی از آنان در این باره اظهار داشت: «در این برنامه درسی می‌بایست به دانش‌آموزان در مورد استفاده نادرست و نابجا از رسانه‌ها، همچون اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای و فضای مجازی، زودباوری در مورد شایعات موجود در فضای مجازی و در بعد جسمانی، مشکلات بینایی، دیسک کمر و در زمینه روانی، پرخاشگری، افسردگی و استرس، اطلاعاتی داده شده باشد» (مصاحبه‌شونده شماره ۶).

۳- آشنا شدن فراگیران با مهارت‌های تفکر انتقادی: ۱۷ نفر از مصاحبه‌شوندگان این شاخص را مورد تأکید قرار دادند. مصاحبه‌شونده شماره ۱ در این باره بیان می‌دارد: «فراگیران در پایان این درس باید به مهارت‌های تفکر انتقادی مجهز شده باشند. همچنین با مهارت‌های سواد رسانه‌ای و نیز مهارت‌های ارتباطی همچون مهارت‌های خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن آشنا شده باشند».

۴- شناخت نسبت به ارزش‌های ایرانی اسلامی در فضای مجازی: در رابطه با بررسی ویژگی‌های مطلوب بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در بعد اجتماعی تعدادی از مصاحبه‌شوندگان عنوان داشتند: «این برنامه درسی باید توانسته باشد فراگیران را با ارزش‌های ایرانی اسلامی و همچنین مقوله خودشناسی آشنا کرده باشد» (مصاحبه‌شونده شماره ۱). «باید به فراگیران کمک کرده باشد تا آنان بتوانند در مورد اغراض و کارکردهای منفی رسانه‌های دشمن که اغلب، هدف آنها تأمین غلبه فرهنگی و حفظ قدرتهایی است که این رسانه‌ها، خود محصول آنها هستند آگاهی یابند به‌عنوان مثال، تهاجم فرهنگی و یا حتی کلیشه‌سازی‌های منفی اقلیت‌های قومی، نژادی، جنسیتی و زبانی که توسط برخی رسانه‌ها اشاعه می‌یابند» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱).

سؤال سوم: آیا الگوی طراحی شده برای ارزیابی فرایندها و بورندهای برنامه درسی تفکر

و سواد رسانه‌ای از اعتبار لازم برخوردار است؟

اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی

به‌طور واضحی، استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری بر اساس کمترین مربعات جزئی^۱ در بسیاری از موقعیت‌هایی که محققان در علوم اجتماعی با آن برخورد می‌کنند دارای امتیازات فراوانی نسبت به رویکرد کواریانس محور^۲ است. برخلاف رویکرد مبتنی بر کواریانس (CB-SEM)^۳ که برای تأیید (یا رد) نظریات به‌کار می‌رود، استفاده از رویکرد کمترین مربعات جزئی

^۱ Partial least squares structural equation modeling

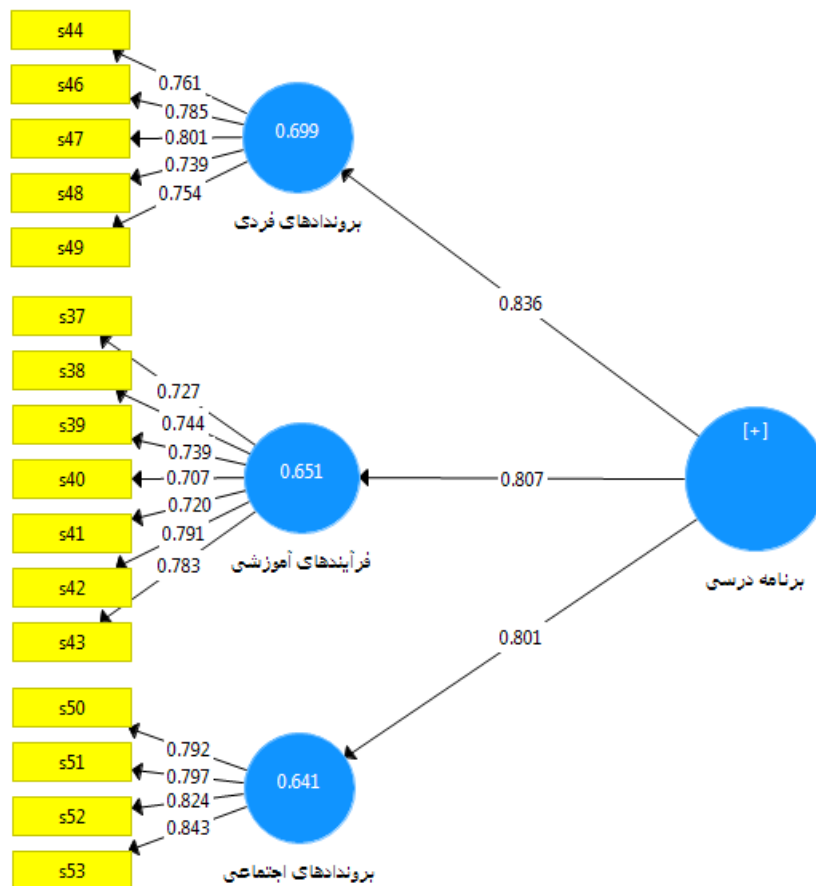
^۲ Covariance-Based SEM

^۳ Covariance-Based SEM

برای تکوین نظریات در مطالعات اکتشافی مناسب‌تر است (هیر و همکاران^۱، ۲۰۱۹). با توجه به این‌که الگوی طراحی شده «برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای» در پژوهش حاضر از نوع تحقیقات اکتشافی برای توسعه تئوری^۲ می‌باشد؛ بنابراین از رویکرد کمترین مربعات جزئی استفاده شده است. جهت مشخص کردن اینکه عناصر انتخاب شده «فرایندهای آموزشی»، «بروندادهای آموزشی در سطح فردی» و «بروندادهای آموزشی در سطح فردی» تا چه اندازه برای الگوی برنامه درسی قابل قبول هستند و همچنین سؤال‌های طراحی شده برای هر عنصر از اعتبار لازم برخوردار هستند، ابتدا مدل اندازه‌گیری برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای مورد آزمون قرار گرفته است. به این منظور از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با نرم‌افزار Smart-PLS3 برای اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی استفاده شده است.

^۱ Hair et al

^۲ exploratory research for theory development



شکل ۱- الگوی مفهومی برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای (فرایندها و بروندها)

شکل ۱ مربوط به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای الگوی برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای می‌باشد. با توجه به پیشنهاد فالک و میلر^۱ (۱۹۹۲) نقطه برش قابل قبول بودن بارهای عاملی برای نگهداری سؤال‌های پژوهش برابر با ۰/۶۱۴ لحاظ شده است. اما به‌طور کلی، هیر و همکاران (۲۰۱۹) پیشنهاد می‌کنند که بارهای عاملی^۲ بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۰ را تنها در صورتی حذف کنند که منجر به بهبود پایایی ترکیبی و یا میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از مقدار آستانه پیشنهادی

^۱ Falk & Miller.

^۲ Factor loadings

شود. در پژوهش حاضر، نقطه برش قابل قبول برای بارهای عاملی با توجه به پیشنهاد فالک و میلر (۱۹۹۲) برابر با ۰,۶۱۴ انتخاب شد، همچنین پیشنهاد هیر و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر بهبود پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده در صورت حذف سؤالات، لحاظ شده است که نتایج آن در جدول ۴ قابل مشاهده می‌باشد.

جدول ۳- بارهای عاملی و سطح معناداری عناصر برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای

P-Values	عناصر			سؤالات		شماره سؤالات	عناصر برنامه درسی
	T-Values	پایایی معرف‌ها	بار عاملی	T-Values	بار عاملی		
۰/۰۰۱	۳۳/۶۴	۰/۶۵۱	۰/۸۱	۲۴/۶۷	۰/۷۲	۳۷	فرایندهای آموزشی
				۳۴/۶۰	۰/۷۴	۳۸	
				۳۵/۱۷	۰/۷۳	۳۹	
				۲۶/۰۴	۰/۷۱	۴۰	
				۳۱/۲۲	۰/۷۲	۴۱	
				۳۷/۲۰	۰/۷۹	۴۲	
				۳۸/۹۵	۰/۷۸	۴۳	
۰/۰۰۱	۵۵/۲۶	۰/۶۹۹	۰/۸۳	۳۳/۲۸	۰/۷۶	۴۴	بروندهای آموزشی در سطح فردی
				۴۴/۳۶	۰/۷۸	۴۶	
				۴۵/۴۴	۰/۸۰	۴۷	
				۲۹/۷۲	۰/۷۴	۴۸	
				۳۱/۷۱	۰/۷۵	۴۹	
۰/۰۰۱	۳۷/۱۱	۰/۶۴۱	۰/۸۰	۴۳/۱۹	۰/۷۹	۵۰	بروندهای آموزشی در سطح اجتماعی
				۳۷/۵۸	۰/۸۰	۵۱	
				۵۲/۰۲	۰/۸۲	۵۲	
				۵۴/۲۰	۰/۸۴	۵۳	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بارهای عاملی عناصر برنامه درسی و سؤالات مرتبط با هر عنصر دارای بار عاملی قابل قبول و در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد ($P < 0.05$)؛ ضرایب بارهای عاملی مربوط به عناصر برنامه درسی حاکی از آن است که عنصر «بروندهای آموزشی در سطح فردی» با بار عاملی ۰/۸۳ دارای بیشترین مقدار در تعریف و ارزیابی برنامه درسی می‌باشد و حدود ۶۹/۹ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کند. دو عنصر «فرایندهای آموزشی» (۰/۸۱)؛ و «بروندهای آموزشی در سطح اجتماعی» (۰/۸۰) نیز به ترتیب دارای بیشترین ضریب بار عاملی در تعریف و ارزیابی برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای می‌باشند.

ارزیابی الگوی برنامه درسی

جهت تفسیر نتایج به دست آمده از تخمین روابط الگوی برنامه درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای»، ابتدا باید میزان برازش و اعتبار مدل‌های اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گیرد تا مشخص شود آیا الگویی که بر اساس مبانی نظری پیشین و مصاحبه با متخصصان طراحی شده است با داده‌های گردآوری شده از نمونه آماری پژوهش متناسب است یا خیر؟ در این پژوهش، جهت ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی^۱ از ۱) پایایی مرکب^۲ و آلفای کرونباخ برای ارزیابی سازگاری درونی^۳؛ ۲) پایایی معرف‌ها^۴ و میانگین واریانس استخراج شده^۵ (AVE) برای ارزیابی روایی همگرا^۶؛ و ۳) معیار فورنل-لارکر^۷ برای ارزیابی روایی افتراقی^۸ استفاده شده است.

1. Reflective measurement model

2. Composite reliability

3. Internal consistency

4. Indicator reliability

5. Average Variance Extracted

6. Convergent Validity

7. Fornell-Lacker

8. Discriminant validity

جدول ۳-۱- شاخص‌های ارزیابی پایایی و روایی همگرا

مدل‌های اندازه‌گیری	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	بارهای عاملی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
برونداهای آموزشی در سطح اجتماعی	۰/۸۳	۰/۸۸	۰/۸۰	۰/۶۶
برونداهای آموزشی در سطح فردی	۰/۸۲	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۵۹
فرایندهای آموزشی	۰/۸۶	۰/۸۹	۰/۸۱	۰/۵۵
حد قابل قبول	$0.7 \geq$	$0.7 \geq$	$0.61 \geq$	$0.5 \geq$

جدول ۳-۱ بیانگر ارزیابی پایایی و روایی مدل‌های اندازه‌گیری الگوی فرایندها و برونداهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد بارهای عاملی عناصر برنامه درسی و سؤالات مرتبط با هر عنصر بالاتر از مقدار پیشنهاد شده (۰,۶۱) است؛ بنابراین پایایی معرفها بر اساس بارهای عاملی قابل قبول است. مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی عناصر برنامه درسی بالاتر از ۰,۷۰ و مورد تأیید می‌باشند که بیانگر مطلوب بودن پایایی متغیرها است. همچنین، مقادیر میانگین واریانس استخراج شده^۱ (AVE) بیشتر از ۰,۵۰ و مورد قبول می‌باشد که نشان‌دهنده رضایت بخش بودن روایی همگرای عناصر برنامه درسی می‌باشد. در ادامه، جداول مرتبط با بررسی روایی افتراقی بر اساس معیار فورنل-لارکر ارائه شده است.

^۱ Average Variance Extracted

جدول ۴- روایی افتراقی عناصر برنامه درسی بر اساس آزمون فورنل- لارکر

عناصر برنامه درسی	۱	۲	۳
بروندهای آموزشی اجتماعی	(۰/۸۱)		
بروندهای آموزشی فردی	۰/۶۱	(۰/۷۶)	
فرایندهای آموزشی	۰/۴۲	۰/۴۵	(۰/۷۴)

توجه: ریشه دوم مقدار میانگین واریانس استخراج شده در قطر ماتریس و داخل پرانتز نشان داده شده

معیار فورنل-لارکر در جدول ۴ نشان می‌دهد که ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده (AVE) هر عنصر برنامه درسی بیشتر از همبستگی آن با سایر عامل‌ها است؛ بنابراین روایی افتراقی^۱ بر اساس معیار فورنل-لارکر مورد تأیید قرار می‌گیرد. به‌طور کلی نتایج حاصل از روایی و پایایی مدل‌های اندازه‌گیری نشان می‌دهد که الگوی طراحی شده برای ارزیابی برنامه درسی «تفکر و سواد رسانه‌ای» از اعتبار لازم برخوردار است.

^۱ Discriminant validity

بخش دوم: تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کمی

سؤال چهارم: وضعیت موجود فرایندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در مقایسه با

وضعیت مطلوب آن چگونه است؟

برای بررسی وضعیت موجود فرایندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان به منظور مقایسه با وضعیت مطلوب آن از t تک نمونه‌ای با میانگین فرضی (۳) استفاده شد. بر اساس میانگین نظری و میانگین محاسبه شده، وضعیت هر مؤلفه مشخص می‌گردد که نتایج حاصل در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود شاخص‌های فرایندهای برنامه درسی

تفکر و سواد رسانه‌ای از نظر دبیران و دانش‌آموزان

دانش‌آموزان				دبیران				میانگین
سطح معنی‌داری	تک	انحراف معیار	میانگین	سطح معنی‌داری	تک	انحراف معیار	تک	
۰/۳۲	۰/۹۸	۱/۲۷	۲/۹۲	۰/۰۰۱	۶/۳۰۵	۱/۱۲	۳/۴۷	۱. استفاده مدرس از روش‌های جدید تدریس
۰/۰۰۱	۴/۷۸	۱/۱۴	۳/۶۴	۰/۰۰۱	۷/۲۲۷	۱/۰۹	۳/۵۳	۲. کاربردی ارائه دادن محتوای آموزشی توسط مدرس
۰/۰۰۱	۵/۰۵۷	۱/۰۷	۳/۲۸	۰/۰۰۱	۳/۸۲۳	۱/۱۲	۳/۲۸	۳. مشارکت دادن فراگیران در انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی
۰/۰۰۹	۲/۶۴	۰/۹۷	۳/۸۲	۰/۰۰۱	۲/۸۴۶	۱/۱۵	۳/۲۵	۴. ترغیب فراگیران به انجام فعالیت‌های گروهی
۰/۰۰۱	۴/۴۰۸	۱/۰۶	۳/۲۴	۰/۰۰۱	۳/۷۷	۱/۰۹	۳/۲۷	۵. استقبال مدرس از بحث‌های علمی در کلاس و تفکر انتقادی فراگیران

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۵ حاکی از آن است که بر اساس نظرات دبیران تمامی گویه‌ها معنادار و مطلوب هستند، زیرا میانگین محاسبه شده آنها از میانگین نظری (۳) بالاتر است. بر اساس نظرات دانش‌آموزان نیز گویه‌های شماره ۲، ۳، ۴، ۵ معنادار و مطلوب هستند، زیرا میانگین محاسبه شده آنها از میانگین نظری بالاتر است. ولی گویه شماره ۱ معنادار و نامطلوب است، زیرا میانگین محاسبه شده از میانگین نظری پایین‌تر است. از نظر دبیران بالاترین میانگین مربوط به گویه‌های «کاربردی ارائه دادن محتوای آموزشی توسط مدرس» (۳/۵۳) است. همچنین از نظر دانش‌آموزان، بالاترین میانگین به ترتیب مربوط به گویه «ترغیب فراگیران به انجام فعالیت‌های گروهی» (۳/۸۲) است.

سؤال پنجم: وضعیت موجود بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در مقایسه با

وضعیت مطلوب آن چگونه است؟

برای بررسی وضعیت موجود بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان به منظور مقایسه با وضعیت مطلوب آن از t تک نمونه‌ای با میانگین فرضی (۳) استفاده شد. بر اساس میانگین نظری و میانگین محاسبه شده، وضعیت هر مؤلفه مشخص می‌گردد که نتایج حاصل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود بروندادهای برنامه درسی تفکر و

سواد رسانه‌ای از نظر دبیران و دانش‌آموزان

دانش‌آموزان				دبیران				رتبه
سطح معنی‌داری	ت	انحراف معیار	میانگین	سطح معنی‌داری	ت	انحراف معیار	میانگین	
۰/۳۲	۰/۹۵	۱/۲۳	۳/۲۲	۰/۰۰۱	۶/۳۰۴	۱/۱۲	۳/۴۵	۱. توانمند شدن دانش‌آموزان در تولید پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای
۰/۰۰۱	۴/۷۷	۱/۱۴	۳/۶۵	۰/۰۰۱	۷/۲۲۵	۱/۱۴	۲/۴۹	۲. فراگیری نحوه مدیریت استفاده صحیح از رسانه‌ها
۰/۰۰۱	۵/۰۵۸	۱/۰۸	۲/۲۸	۰/۰۰۱	۳/۸۲۲	۱/۱۴	۳/۲۶	۳. آشنا شدن فراگیران با مهارت‌های تفکر انتقادی
۰/۰۰۹	۲/۶۵	۰/۹۸	۳/۷۲	۰/۰۰۱	۲/۸۴۵	۱/۱۰	۳/۲۵	۴. شناخت نسبت به ارزش‌های ایرانی اسلامی در فضای مجازی

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۶ حاکی از آن است که بر اساس نظرات دبیران گویه‌های ۱، ۳ و ۴ معنادار و مطلوب هستند، زیرا میانگین محاسبه شده آنها از میانگین نظری (۳) بالاتر است. ولی گویه شماره ۲ معنادار و نامطلوب است، زیرا میانگین محاسبه شده از میانگین نظری (۳) کمتر است. بر اساس نظرات دانش‌آموزان نیز گویه‌های شماره ۱، ۲ و ۴ معنادار و مطلوب هستند، زیرا میانگین محاسبه شده آنها از میانگین نظری بالاتر است. ولی گویه شماره ۳ معنادار و نامطلوب است، زیرا میانگین محاسبه شده از میانگین نظری پایین‌تر است. از نظر دبیران بالاترین میانگین مربوط به گویه‌های «توانمند شدن دانش‌آموزان در تولید پیام‌ها و محتوای رسانه» (۳/۴۵) است. همچنین از نظر دانش‌آموزان، بالاترین میانگین به ترتیب مربوط به گویه «شناخت نسبت به ارزش‌های ایرانی اسلامی در فضای مجازی» (۳/۷۲) است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتبارسنجی فرایندها و بروندهای برنامه درسی تفکر و سواد رسانه‌ای از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر اصفهان بود. مصاحبه‌شوندگان در بیان وضعیت مطلوب فرایندهای آموزشی برنامه درسی درس تفکر و سواد رسانه‌ای، به مقولاتی همچون، استفاده از روش‌های نوین تدریس، کاربردی ارائه دادن محتوای آموزشی، مشارکت دادن فراگیران در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی کلاس درس، ترغیب فراگیران به انجام فعالیت‌های گروهی و استقبال مدرس از بحث‌های علمی و تفکر انتقادی در کلاس درس اشاره نمود. در همین رابطه گرین و همکاران (۲۰۲۰) نیز با اشاره به این موضوع که مهم‌ترین فرایند آموزشی، شیوه‌های تدریس است، مهم‌ترین شاخص‌های تدریس مطلوب را، توانایی معلم در ایجاد انگیزه در فراگیران به کار مشارکتی، ایجاد مهارت‌های خود کنترلی در یادگیری، استفاده مناسب از روش‌های ارزشیابی، استفاده از روش‌های جدید تدریس، علاقه‌مندی به تدریس و درک کامل ماهیت رشته دانسته‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش راسی (۲۰۲۰) نیز همراستا است.

در بیان نتایج ارزیابی از وضعیت موجود فرایندهای آموزشی درس تفکر و سواد رسانه‌ای مشاهده شد که میانگین محاسبه شده در مقوله استفاده از روش‌های نوین تدریس از دیدگاه دانش‌آموزان از میانگین نظری پایین‌تر بود. در تبیین یافته مذکور می‌توان به مواردی همچون، بی‌اطلاعی و ناآشنایی برخی دبیران با شیوه‌های جدید و به روز تدریس، عدم سنخیت روش‌های تدریس موجود با اهداف آموزشی، ضعف در اجرا و به‌کارگیری شیوه‌های نوین تدریس، نامناسب بودن محیط، تجهیزات و امکانات آموزشی برای به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و عدم تنوع روش‌های جدید تدریس و ارزشیابی‌های نامناسب از فراگیران اشاره نمود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش لی (۲۰۱۸)، الیدر و پاول (۲۰۰۴)، و سینگر^۲ (۲۰۰۴) و مونتس و ماریا^۳ (۲۰۰۱) همسویی دارد. در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت به‌منظور پرورش قدرت تفکر دانش‌آموزان، استفاده

¹. Elder & Paul

². Weissinger

³. Montes & Maria

از شیوه‌های ارزشیابی فرایند محور، مشارکتی و گروهی به جای ارزشیابی هدف محور و پایانی بسیار حائز اهمیت است، لذا پیشنهاد می‌شود شیوه‌ای ارزشیابی درس تفکر و سواد رسانه‌ای به صورت مشارکتی و با همکاری جمعی از متخصصان سواد رسانه‌ای، برنامه‌ریزان درسی، دبیران با تجربه و صاحب نظر و متخصصان یادگیری مورد بازنگری قرار گیرد. به علاوه می‌توان به منظور دستیابی به یک فهم مشترک از اهداف و اصول ارزشیابی آموزشی اقدام به برگزاری کارگاه‌ها، گردهمایی‌ها و جلسات کارشناسی در سطح منطقه‌ای، استانی و ملی نمود تا به تبادل تجربه و رفع ابهامات دبیران، مدیران و راهبران آموزشی پرداخته شود.

یکی دیگر از شاخص‌هایی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، بروندهای برنامه درسی است. مهم‌ترین بروندهای یک برنامه درسی دانش، نگرش و مهارتی است که فراگیران پس از اتمام برنامه درسی بدان دست یافته‌اند.

در این پژوهش مطابق جدول شماره ۲ بروندهای مطلوب برنامه درسی از دیدگاه متخصصان شامل مقولاتی همچون توانمند شدن دانش‌آموزان در تولید پیام و محتوای رسانه‌ای، کسب مهارت‌های پژوهشگری و جستجوگری، فراگیری نحوه مدیریت استفاده صحیح از رسانه‌ها، آشنا شدن فراگیران با مهارت‌های تفکر انتقادی و شناخت نسبت به ارزش‌های ایرانی اسلامی در فضای مجازی است. در بیان وضعیت موجود بروندهای آموزشی درس تفکر و سواد رسانه‌ای، مشاهده شد که میانگین مقوله نحوه مدیریت استفاده صحیح از رسانه‌ها از دیدگاه دبیران و نیز مقوله آشنا شدن فراگیران با مهارت‌های تفکر انتقادی از میانگین نظری پایین‌تر است. چن^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، وان لینت و میلز^۲ (۲۰۱۸) و کندریک و فالتور^۳ (۲۰۱۹) نیز در یافته‌های خود با بیان نتایج مشابهی بر پایین بودن میانگین نمره دانش‌آموزان در مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت شاید یکی از دلایل کسب میانگین پایین این مقوله، این است که دانش‌آموزان با مهارت‌های تفکر انتقادی بیشتر به صورت نظری آشنا می‌شوند و تاکنون فصلی یا

^۱. Chen

^۲. van Leent & Mills

^۳. Kendrick & Fullerton

واحدی تحت این عنوان تدوین نشده است تا فراگیران بتوانند به صورت عملی نیز با این مهارت آشنایی پیدا کنند. از آنجایی که ماهیت درس تفکر و سواد رسانه‌ای مسئله محور است لازم است که دبیران مربوطه طرح مسئله، مباحثه و نقد و بررسی مسائل را در کلاس رونق دهند و دانش‌آموزان را تشویق کنند تا نظرات خود در مورد پیام‌های رسانه‌ای که با آنها مواجه می‌شوند را بیان کنند. در همین راستا پیشنهاد می‌شود بسترهای مناسب آموزشی برای به کارگیری روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های مباحثه سقراطی، کاوشگری، اکتشافی و حل مسئله در کلاس‌های درس فراهم شود. در واقع با برگزاری دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت، گردهمایی‌ها و تهیه بروشورهای آموزشی با محوریت آموزش روش‌های نوین تدریس گامی در جهت کمک به مدرسان و دبیران این درس در جهت آشنایی با روش‌های نوین تدریس برداشته شود.

منابع

الف. فارسی

- آخوندزاده، کبری؛ احمدی، هدی؛ صالحی، شایسته و عابدینی، زهرا. (۱۳۹۰). تفکر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱، ۳، ۲۱۰-۲۲۱.
- بحرینی بروجنی، مجید؛ میرشاه جعفری، ابراهیم و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۹۳). بررسی میزان رعایت اصول علمی تدوین محتوا در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، رویکردهای نوین آموزشی، ۲، ۹-۲۶.
- تقی‌زاده، عباس و افخمی، حسینعلی. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان: مطالعه موردی دانش‌آموزان دختر و پسر سال چهارم دبیرستان‌های شهر کرمان، *علوم اجتماعی*، ۴، ۱۶، ۲۱-۳۷.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱، ۲، ۱۰۳-۱۲۰.
- کاردان مقدم، حسین و مرادی، حسین. (۱۳۹۴). مقایسه سواد رسانه‌ای و دیجیتالی در دانشجویان صنعتی بیرجند و پونای هند، *دومین کنفرانس ریاضیات صنعتی*، ۳۲-۴۶.

حسینی پاکدهی، علیرضا و شبیری، حسنیه السادات. (۱۳۹۶). آموزش سواد رسانه‌ای در فضای مجازی: مقایسه مدیا اسمارتس کانادا و وب سایت سواد رسانه‌ای ایران. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۹، ۳، ۳۱-۷۶.

حقانی، فریبا؛ امینیان، بهاره؛ کمالی، فرحناز و جمشیدیان، سپیده. (۱۳۸۹). مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با هوش هیجانی در دانشجویان پزشکی دوره مقدماتی بالینی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰، ۵، ۹۰۶-۹۱۷.

طلوعی، علی. (۱۳۹۱). *سواد رسانه‌ای در آمدی بر شیوه یادگیری و سنجش*. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها.

کیانی، میترا؛ افشین جو، مهناز؛ پورمعماری، محمدحسین و امینی، کوروش. (۱۳۹۱). مقایسه تفکر انتقادی و عوامل زمینه‌ساز آن در دانشجویان پرستاری و پرستاران شاغل در بیمارستان‌های منتخب دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۲۰، ۷۸، ۱۱۲-۱۲۱.

محمدی، محمد. (۱۳۹۳). *سواد رسانه*. چاپ اول. قم: سوچاء.

بنی‌هاشمی، سید محسن و غلام‌پور، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر سواد رسانه‌ای بر سرمایه فرهنگی (مطالعه موردی مؤسسات فرهنگی قرآنی اصفهان). *مطالعات رسانه‌ای*، ۱۴، ۲، ۱۲۷-۱۳۹.

شریفی، سید مهدی و کرمی نامیوندی، سجاد. (۱۳۹۷). بررسی ابعاد سواد رسانه‌ای و ابعاد اطلاعاتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور، *دین و ارتباطات*، ۲، ۵۴.

خوش‌زبان، علی؛ سلطانی‌فر، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۸). نقش مؤلفه‌های احساسی و اخلاقی سواد رسانه در توسعه سرمایه اجتماعی در بین شهروندان تهرانی. *مطالعات رسانه‌ای*، ۱۴، ۱.

فرقانی، محمد مهدی و خدامرادی، یاسین. (۱۳۹۸). نقش سواد رسانه‌ای در تعدیل اینترنتی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم چهار محال و بختیاری) *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۰، ۴۵.

رئیس‌ی نافیچی، ابوالقاسم؛ دانایی، بوالفضل و زرگر، سید محمد. (۱۳۹۹). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های

سواد سلامت رسانه‌ای با رویکرد انتقادی: یک مطالعه داده بنیاد. پایش، ۱۹، ۲.

یزدانی، فاطمه و تقی‌پور، فائزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی با سواد رسانه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) دومین کنفرانس بین‌المللی ابزار و تکنیک‌های مدیریت. ۲۱-۳۰.

ب. انگلیسی

- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. John Wiley & Sons.
- Bergeson, T., Griffin, A. & Hett, A. (2004). *State of Washington Performance-Based Pedagogy Assessment of Teacher Candidates*. Superintendent of Public Instruction.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. (2000). *How People Learn*. National Research Council.
- Chen, D. T., Lin, T. B., Li, J. Y. & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education, 124*, 1-13.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research, *Thousand Oaks: Sage. Methodology, 11, 4*, 327-344.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2008). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage Publication Inc.
- Elder, L. & Paul, R. (2004). *Strategic Thinking: The Foundation for Critical Thinking*. Santa Rosa, CA: *Foundation for critical thinking*. New York: Prometheus Books.
- Falk, R. F. & Miller, N. B. (1992). *A Primer for Soft Modelling*. University of Akron Press, Akron, OH.
- Falk, R. F. & Miller, N. B. (1992). *A Primer for Soft Modelling*. University of Akron Press, Akron, OH.
- Rasi, P., Vuojärvi, H. & Ruokamo, H. (2019). Editorial. Media education for all ages. *Journal of Media Literacy Education, 11, 2*, 1-19.
- Reviglio, U. & Agosti, C. (2020). Thinking Outside the Black-Box: The Case for “Algorithmic Sovereignty” in Social Media. *Social Media+ Society, 6, 2*, 2056305120915613
- Greene, K., Ray, A. E., Choi, H. J., Glenn, S. D., Lyons, R. E. & Hecht, M. L. (2020). Shortterm effects of the REAL media e-learning media literacy substance prevention curriculum: an RCT of adolescents disseminated through a community organization. *Drug and alcohol dependence, 108170*.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least*

- squares structural equation modeling* (PLS-SEM). Sage publications.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling* (PLS-SEM). Sage publications.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M. & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31, 1, 2-24.
- Hale, Jennifer J. (2014). *Critical Media Literacy: A Curriculum for Middle School English Teachers*. M.A. Thesis in University of San Francisco.
- Hallaq, T. (2016). Evaluating online media literacy in higher education: validity and reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8, 1, 62-84.
- hobbs, P. (2005). *Evaluations of Performance Incentive Programs: TIF Local Evaluations*. USA: Center for Educator Compensation Reform. International perspectives (pp.39-62). Singapor: Thomson Learning.
- Kahne, J. & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44, 2, 211-224.
- Kendrick, A. & Fullerton, J. A. (2019). Dimensions of News Media Literacy Among US Advertising Students. *Journal of Advertising Education*, 23, 1, 7-21.
- Lee, N. M. (2018). Fake news, phishing, and fraud: a call for research on digital media literacy education beyond the classroom. *Communication Education*, 67, 4, 460-466.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11, 4, 327-344.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *Qualitative Report*, 12, 2, 238-254.
- Phang, A. (2005). Add a dose of media literacy in the media diplomas curriculum and syllabus.
- Rachel, C. H. (2008). Evaluation of the Benefits Planning, Assistance and Outreach Program: Employment Supports for Social Security Beneficiaries with Disabilities. *Workplace Supports and Job Retention*, 105.
- Saleh, I. (2012). Media and information literacy in South Africa: Goals and tools. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 20, 2.
- Van Leent, L. & Mills, K. (2018). A queer critical media literacies framework in a digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61, 4, 401-411.
- Weissinger, P. A. (2004). Critical Thinking, Meta Cognition and Problem-Based Learning. In tan, O. S. (ed). *Enhancing thinking through problem-based learning approaches*

Williams, M. & Vogt, W. P. (2011). *The SAGE handbook of innovation in social research methods*. Sage Publications.

Extended Abstract

Identifying and Validating the Media Thinking and Literacy Curriculum's Processes and Outputs from Iranian High School Teachers' and Students' Perspectives

Shekoofe Sadat Rezazade¹ Mohammadreza Nili[†]

Mohammadjavad Liaghatdar[‡] Mozafar Cheshmesohrabi[§]

Introduction

This study aimed at identifying and validating the processes and outputs of the Media Thinking and Literacy Curriculum from Iranian high school teachers' and students' perspectives. Media literacy, which can actively and dynamically introduce audiences to media messages and products, is an essential social skill in support of critical and argumentative thinking. McLuhan was first who used the term media literacy. Later on, UNESCO (1982) issued a statement about media literacy education. Based on this statement, media are among the most powerful forces in society. Therefore, citizens should acquire media literacy and media literacy training should be done in a systematic and coherent way to make citizens powerful. Media literacy education has officially entered the formal education system of Iran since 2016 through one of the tenth grade courses, namely the 'Media Thinking and Literacy', which was approved by the Council for Higher Education as a valuable course that can teach students how to deal appropriately with the media.

¹ PhD student of Curriculum Planning, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Isfahan. email rshekoofe@gmail.com

[†] Associate professor of Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Isfahan. . (Corresponding Author).email m.nili a@edu.ui.ac.ir

[‡] professor of Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Isfahan email JAVAD@edu.ui.ac.ir

[§] Associate professor of Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Isfahan email mo.sohrabi.ui.ac.ir

Research Questions

1. What are the indicators of desirable Media Thinking and Literacy Curriculum processes from the interviewees' viewpoints?
 2. What are the indicators of desirable Media Thinking and Literacy Curriculum outputs from the interviewees' viewpoints?
 3. Is the model designed for evaluating the Media Thinking and Literacy Curriculum processes and outputs valid?
- Question 4: What is the status quo of the Media Thinking and Literacy Curriculum processes as compared to the desired status?
- Question 5: What is the status quo of the Media Thinking and Literacy Curriculum outputs as compared to the desired status?

Methods

This study is of an applied present research type and benefits from an exploratory sequential mixed methods design. First, 20 Iranian experts in the fields of Media Literacy and Curriculum Planning and educational technology specialists were selected based on purposive sampling and semi-structurally interviewed. Qualitative data analysis was done by using Creswell' (2007) steps in data analysis and by running Max Kyoda software. The findings of the qualitative phase of this study was used to develop a researcher-made questionnaire which was then used in the quantitative phase of the study. The questionnaire was distributed among 459 teachers and 883842 tenth grade students in Isfahan, Iran, who were selected based on stratified random sampling. The reliability and internal consistency of the items of the questionnaire was then assessed by running Cronbach's alpha and confirmed. Finally, the findings were presented.

Findings

Based on the findings, indicators of a desirable Media Thinking and Literacy Curriculum were reasonably valid. Concerning the category of 'using new teaching methods', the status quo of the curriculum was found to be less desirable than what was expected. Thus, it can be stated that authorities in the education system and curriculum planners need to review methods of teaching the Media Thinking and Literacy Course to improve the processes and outputs of the course and to achieve their educational goals. Moreover, they need to pay more attention to the content and topics that are necessary for fostering critical thinking in students and help them use the media properly.

Discussion and conclusion

Based on the findings, desirable Media Thinking and Literacy Curriculum

processes involve the use of new teaching methods, practical presentation of educational content, teacher's warm welcome to scientific discussions and critical thinking in classroom, learners' more active participation in educational and research activities, and improvement of learners' motivation for doing teamwork. Considering desirable Media Thinking and Literacy Curriculum outputs, the most crucial curriculum outputs were found to be knowledge, attitudes, and skills which learners had acquired after completing the course. Concerning students' correct use of media, from teachers' perspectives, and students' familiarity with critical thinking skills, as two indicators of desirable Media Thinking and Literacy Curriculum outputs, it was further observed that the status quo was less desirable than what was expected. One reason might be the fact that this curriculum could only help students become familiar with the theoretical aspects of the course and had nothing to do with students' development and use of critical thinking skills in real life.

Keywords: curriculum; Media Thinking and Literacy Course; processes; outputs