



Investigation of the relation between media literacy and cyber aggression and critical thinking among student of Tabriz university

Maryam Marandi heydalo^{*1}, Ayda Rezaie²

1. Assistant Prof. in Curriculum Development, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Master in human resources improvement and development. Faculty of Education and Psychology. University of Tabriz

Corresponding author: marndim@yahoo.com | Received:2023/12/09 | Accepted:2023/12/14 | Published:2024/02/19

Abstract

Background and Objectives: The purpose of this study is investigation of relation between. Media literacy and syber aggression and critical thinking among Tabriz University students.

Methods: in terms of its nature and method, the current research is a descriptive survey type, and since it examines the relationship between three variables, it is also a correlation type. The statistical Society of the present study is all students of Tabriz University in the academic year 1402 and 200 students were selected az sample three types of questionnaires were used for data collection: Media Literacy (Falsafi, 1393), Cyber Aggression, Ritex Economic Thinking.

Findings: Results of multi variable variance analysis generally showed that there is a significant relationship between media literacy and cyber aggression and critical thinking in 0/000 level. there is also a significant relationship between the components of media literacy with cyberspace aggression ccccciticll thiiii iiiii ((($p \leq / /$))) llelll .

Conclusion: Considering the impact of media literacy training on media literacy and having science and knowledge that helps them to have media contributions together, in front of their challenges and destructive messages. It is very necessary to preserve the calamity itself in these spaces.

Keywords: Media literacy, cyber aggression, critical thinking

بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز

مریم مرندی حیدرلو^{۱*}، آیدا رضایی^۲

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲- کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز، ایران.

*نویسنده مسئول: marndim@yahoo.com | دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۰۴ | پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۳ | انتشار: ۱۴۰۲/۱۱/۳۰

چکیده

زمینه و اهداف: هدف از این تحقیق بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز می‌باشد.

روش‌ها: تحقیق حاضر از نظر ماهیت و روش، توصیفی از نوع پیمایشی است و از آن جا که رابطه سه متغیر را بررسی می‌کند از نوع همبستگی نیز می‌باشد. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲ می‌باشد که دویست نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. برای گردآوری اطلاعات از سه نوع پرسشنامه: پرسشنامه استاندارد محقق ساخته سواد رسانه‌ای (فلسفی، ۱۳۹۳)، پرسشنامه پرخاشگری فضای سایبری و پرسشنامه تفکر انتقادی ریتکس استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی که شامل (میانگین، میانه، نما و انحراف استاندارد و ...) همچنین برای فرضیات تحقیق از آنالیز واریانس چند متغیر و ضریب همبستگی پیرسون R و رگرسیون تک متغیره استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره به طور کلی نشان داد که بین سواد رسانه‌ای با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در سطح ۰۰۰/۰ معنادار می‌باشد. همچنین بین مولفه‌های سواد رسانه‌ای (سنجش درک محتوای پیام، سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام‌ها و سنجش تجزیه و تحلیل پیام‌ها) با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در سطح P11111 رابطه معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به تاثیرگذاری آموزش سواد رسانه‌ای بر سواد رسانه‌ای و داشتن علم و دانشی که به آن‌ها کمک کند تا بتوانند در کنار بهره‌برداری آگاهانه و فعالانه از رسانه‌های مجازی، در مقابل چالش‌ها و پیامدهای مخرب آن‌ها از جمله خشونت موجود در این فضاها، خود را حفظ نمایند، بسیار ضروری است.

کلمات کلیدی: سواد رسانه‌ای، پرخاشگری فضای سایبری، تفکر انتقادی

مقدمه

فضای سایبر مرز جدیدی در ارتباطات اجتماعی ایجاد کرده است. مردم در آن، دوستی‌ها و دشمنی‌هایی ایجاد می‌کنند و در آن کارهایی انجام می‌دهند و چیزهایی می‌گویند که در دنیای واقعی و رو در رو هرگز مطرح نمی‌کنند (استفانسکو^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). امروزه کمتر انسانی می‌توان یافت که ساعتی از وقت خود را صرف استفاده از فضای مجازی نکند و رفتار و افکارش تحت تاثیر آن قرار نگیرد. در هر حال، فضای مجازی (سایبری)، قلمروی وسیع، بدیع و بکر است که فرصت‌ها، آسیب‌ها و محدودیت‌هایی دارد. استفاده روزافزون از فضای مجازی باعث شده تعداد زیادی از نوجوانان و جوانان به طور مجازی در معرض خشونت، آزار و اذیت، پرخاشگری و بدرفتاری‌های بین فردی قرار گیرند (پری^۲، ۲۰۱۵).

خشونت مجازی اشاره به رفتارها و اعمال عمدی و تکراری نسبت به کودکان و نوجوانان از طریق رایانه، موبایل و رسانه‌های دیگر دارد که به اشکال مختلفی همچون آزار و اذیت، تهدید، مستقیم گروه یا فرد دیگر، بی‌آبرو کردن دیگران، گزافه‌گویی‌های تعارض برانگیز، جعل هویت یا ارائه هویت اشتباه به دیگران، فاش کردن اطلاعات با هدف آبروریزی، اخراج از گروه‌ها، کانال‌ها و لیست دوستان آنلاین، و مزاحمت مجازی که پیام‌های تهدید کننده و ترس و ناامنی برای شخص در پی دارند صورت می‌گیرد (استرابی و میلاکووی^۳، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، پرخاشگری در دنیای واقعی تمایل به شرکت در اعمال آسیب‌زای فیزیکی و روان شناختی برای کنترل اعمال دیگران است. بر طبق این تعریف، انگیزه زیربنایی پرخاشگری بدست آوردن کنترل بر رفتار یا افراد دیگر است و پرخاشگری را به مثابه آمادگی در نظر می‌گیرند که یادگیری و عوامل شناختی نقش مهمی در ابراز آن ایفا می‌کند (فرانکن^۴، ۱۹۹۸).

با این که هیچ کس به درستی میزان دقیق آسیب‌ها، انحرافات و جرایم اینترنتی، علی‌الخصوص تاثیر آن بر بروز و گسترش خشونت‌ها را نمی‌داند و اگر هم بدانند نمی‌توان بر آن آمارها اعتماد کرد با این وصف، برخی گزارش‌ها در خصوص اینترنت حاکی از ظهور پدیده‌های جدیدی است از قبیل ویرانگری، وندالیسم و آسیب‌رسانی به امنیت داخلی و ملی، تهدید آسایش عمومی و موجودیت جامعه و به مخاطره افتادن زندگی افراد اجتماع، صدمات جبران‌ناپذیر به جوانان و زنان گسترش خسارت فراوان به ویژه مالی به مردم، شرکت‌ها و دولت‌ها، تاثیر بر الگوهای رفتار و بروز سبک زندگی‌های جدید نامطلوب، افزایش میزان جرائم، ناهنجاری‌ها و آسیب‌های اینترنتی — اجتماعی تا جایی که مشکلات فوق به کلی از مشکلات جدی جوامع و دولت‌ها بدل شده است (ایکاو^۵ و همکاران، ۲۰۰۱، ص ۵۷).

رشته آموزش سواد رسانه‌ای در چهل سال اخیر در دنیا پدید آمده و اهمیت آموزش و مفهوم گسترده سواد در این سال‌ها گسترش یافته است و کانادا به عنوان اولین کشوری است که آموزش سواد رسانه‌ای به صورت رسمی از سوی نظام آموزش و پرورش آن کشور پذیرفته شده است. در حال حاضر سواد رسانه‌ای به عنوان یک ماده درسی در نظام آموزشی بسیاری از کشورها از جمله بریتانیا، استرالیا، آفریقای جنوبی، کانادا، آمریکا

1 Stefanesco

2 Perry

3 Strabi & Milakovi

4 Franken

5 Ikaw

و ژاپن تدریس می‌شود و هم زمان در کشورهای نیوزلند، ایتالیا، یونان، اتریش، سوئد، دانمارک و سوئیس در حال توسعه است (کرس^۱، ۲۰۰۳، ص ۷۹).

پژوهشگران عرصه ارتباطات سواد رسانه‌ای را شامل «پژوهش، تحلیل، آموزش و آگاهی از تاثیرات رسانه‌ها نظیر رادیو، تلویزیون، فیلم، روزنامه، مجله، کتاب و اینترنت بر افراد و جوامع بشری می‌دانند (تانکارات^۲ و سورن، ۲۰۰۳).

«سواد رسانه‌ای» نهضتی علیه رسانه‌ها نیست، بلکه عادت رسانه‌ای افراد را تغییر می‌دهد و با هوشیار کردن مخاطبان به آنها می‌آموزد چطور از رسانه‌ها استفاده کنند، شهروندانی که سواد رسانه‌ای دارند، از طریق رسانه میزان آگاهی و توان دریافت اطلاعات خود را بالا می‌برند و با همین توان به سمت تقویت روحیه انتقادی بیشتر حرکت می‌کنند و رابطه یک سویه و انفعالی را به جریانی دو سویه و فعال تبدیل می‌کنند (آراسته، ۱۳۸۲).

سواد رسانه‌ای عبارت است از یک نوع درک مبتنی بر مهارت که بر اساس آن می‌توان انواع رسانه‌ها و انواع تولیدات آنها را شناخت و از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد. به بیان دیگر، توانایی و قدرت دسترسی، تحلیل، ارزیابی و انتقال داده‌ها و پیام‌های رسانه‌ای که می‌توان در چهارچوب‌های گوناگون چاپی و غیر چاپی عرضه نمود را سواد رسانه‌ای می‌گویند (کانسیداین^۳، ۲۰۰۰).

میزان بالایی از مصرف رسانه‌ها وجود دارد و جامعه توسط رسانه‌ها اشباع شده است. رسانه‌ها عمیقاً بر ادراک، اعتقادات و نگرش تاثیر گذاشتند. اهمیت ارتباطات و اطلاعات بصری در حال افزایش است استفاده موثر از اطلاعات در جامعه و نیاز به یادگیری مادام‌العمر بیشتر و بیشتر اهمیت می‌یابد (جولز و تومن^۴، ۲۰۰۸). موثرترین راه برای کاهش آسیب‌های اجتماعی نوپدید ناشی از فضای مجازی و رسانه‌ها، علاوه بر تصویب قوانین، کسب آموزش‌های تخصصی و امنیتی استفاده از اینترنت و در مجموع، ارتقای سطح سواد رسانه‌ای است. سواد رسانه‌ای، مهارتی است که لازم است جوانان در کنار استفاده از رسانه‌ها و به خصوص اینترنت به عنوان یک رسانه تعاملی، به آن مجهز شوند.

به اعتقاد پاتر^۵ (۱۹۹۸) دانشجویان و جوانان معمولاً فکر می‌کنند که چیزهای زیادی می‌دانند و آن هم به دلیل صرف وقت در کانال‌های رسانه‌ای و تاثیرات ویژه تصاویر است. متأسفانه دانشجویان و جوانان حتی از درک اولیه صنعت رسانه‌ای و اثرات آن بی‌خبرند. تعداد کمی از آنها قادرند منافع و یا طبیعت اقتصادی رسانه را معنا کنند. تعداد کمی از آنها می‌دانند که رسانه در بینش آنها موثر است و بدان شکل می‌دهد (امیر انتخابی و رجبی، ۱۳۸۷، ص ۸۱).

سواد رسانه‌ای در کنار آموختن خواندن ظاهر پیام‌های رسانه‌ای از رسانه‌های گوناگون می‌باشد تا خواندن سطرهای نانوشته رسانه‌های نوشتاری، تماشای پلان‌های به نمایش درنیامده و یا شنیدن صداهای پخش نشده از رسانه‌های الکترونیک را به مخاطبان خود بیاموزد به عنوان مثال مخاطبی که دارای سواد رسانه‌ای است از اهداف و میثاق رسانه‌ها خبر داشته و از آنها به طرز آگاهانه استفاده می‌کند (پاتر، ۲۰۰۵).

1 Kress

2 Tankarat & Soren

3 Considine

4 Jolls & Thoman

5 Patter

تفکر انتقادی تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که روی تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است. از این اصطلاح این روزها به طور گسترده‌ای استفاده می‌شود. تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیست بلکه منظور از کلمه انتقادی نگاهی تیزبینانه است (سیف، ۱۳۷۹).

تفکر انتقادی فرایندی است که به موجب آن نظرات، اطلاعات و منابعی را که آن اطلاعات را فراهم می‌کند ارزیابی می‌کند و به طور 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 (آندولینا، ۲۰۰۱).

تغییر مستمر و فزاینده در قرن ۲۱ اقتضا می‌کند که بشر برای نیل به مقاصد خویش به تلاش فکری بپردازد، علم، ناظر به یکی از این تلاش‌هاست که بیشترین توجه را به عنوان عرصه بروز خلاقیت، هوش، جدیت و سایر قابلیت‌های فکری انسان طلب می‌نماید (گان^۲ و دیگران، ۲۰۰۸، ص ۱۶۲).

تعلیم و تربیت، به ویژه آموزش عالی می‌بایست فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم آورد تا آن‌ها بتوانند ضمن انجام فعالیت‌های فکری، به ارزیابی دانش جدید و اطلاعات فراوانی که با آن‌ها روبرو هستند، بپردازند (جاویدی، جعفرآبادی و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۲۸).

اکثر صاحب نظران در این مورد توافق دارند که تفکر انتقادی، زمینه ایجاد مهارت هضم و ارزیابی دانش و فناوری جدید را برای فراگیران فراهم می‌کند. با وجود اختلاف نظرهای موجود در تعاریف تفکر انتقادی، همپوشانی‌های زیادی نیز وجود دارند که عبارتند از: بصیرت، عقلانیت، تفکر تأملی، دلیل‌جویی، شناسایی مفروضات زیربنایی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خلاقیت، استنباط و ارزیابی، از این رو لازم است تعلیم و تربیت در دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به جای محتوا، بر فرایند و مهارت‌های تفکر انتقادی معطوف کند (سیزر^۳، ۲۰۰۸، ص ۳۴۹).

تفکر انتقادی نخستین بار توسط نوشته‌های سقراط، افلاطون، ارسطو و شاگردان آن‌ها در حدود ۳۵۰ سال قبل از میلاد، مطرح شد. فلسفه‌های فکری آن‌ها این بود، که غالباً نتیجه نهایی تجزیه و تحلیل واقعیت‌ها و قضایا آن چیزی نیست که در ظاهر امر به نظر می‌رسد (ناتال^۴ و دیگران، ۲۰۰۶، ص ۲۷۲-۲۷۷). هم چنین نظریه‌های نوین درباره تفکر انتقادی با تفکرات لوگان^۵ به نقل از بورباچ، مارکین و فریتز^۶ و کمیسیون ملی آموزش آمریکا در سال ۱۹۸۳ با کند و کاو و سهم تفکر انتقادی در آموزش جوانان تداوم یافت. این بررسی‌ها، نتایج بهینه برایندهای تفکر انتقادی را در اختیار مؤسسات آموزشی قرار داد. لوگان به اجرای یک مطالعه بر ۸۷۴ دانشجوی جامعه‌شناسی پرداخت و چنین نتیجه گرفت که تمام این دانشجویان در همه سطوح کالج از دانشجویان جدید ورود گرفته تا فارغ التحصیلان در توانمندی تشخیص تفکر غیرانتقادی نمره بسیار کم احراز نموده‌اند.

برخی از صاحب‌نظران مهمترین دلایل برخورداری دانشجویان از تفکر انتقادی را موارد زیر دانسته‌اند:

1 Andolina
2 Gunn
3 sezer
4 Natal
5 Logan
6 Burbach, Markin, Fritz

۱- مجهز ساختن دانشجویان به مهارت‌های تفکر انتقادی باعث می‌شود که آن‌ها به این موضوع آگاه شوند که اکتشافات و پیشرفت‌های علمی، به تنهایی نمی‌تواند جامعه را هدایت کند، بلکه این جامعه و افراد آن هستند که باید اکتشاف و پیشرفت‌های علمی را به بهترین وجه کنترل و هدایت کنند (گان و دیگران، ۲۰۰۸، ص ۱۶۲).

۲- تفکر انتقادی دانشجویان را قادر می‌سازد تا به طور موثری، اطلاعاتی را که از طریق مطالعه کتاب، اینترنت و دانشگاه درباره نظریه‌های رایج، معیارها با استانداردهای موجود و روش‌های مورد استفاده، به دست آورده‌اند، ارزیابی و سازماندهی کنند، و به میزان صوت، ارزش فکری و اعتبار آن‌ها، از طریق روش استدلالی پی ببرند، و به این ترتیب آن‌ها را در تصرف خود درآورند.

۳- تفکر انتقادی باعث توسعه توانایی پژوهش، حل مسئله، تصمیم‌گیری، بهره بردن از دیدگاه‌های مختلف، و یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان می‌گردد. مجموع این قابلیت‌ها باعث می‌شود تا دانشجویان قادر به حل مشکلات ملی، علمی و عملی باشند (اطه‌ری و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۹-۵).

۴- تفکر انتقادی باعث می‌شود که دانشجویان نه تنها درباره رشته تخصصی خود دانش یا اطلاعات کافی داشته باشند بلکه، درباره اجتماع، سیاست، مسائل متغیر جهان و چالش‌های اخلاقی روزانه زندگی در جهان پیچیده امروز، دقیق‌تر تصمیم‌گیری نمایند و به ارائه و توسعه راه‌حل‌های درست برای آن‌ها اقدام نمایند (ابرامی^۱ و دیگران، ۲۰۰۸).

۵- تفکر انتقادی باعث می‌شود دانشجویان به این نکته پی ببرند که چگونه هنجارهای مختلف بر افکار آن‌ها تاثیر می‌گذارد، و این که چگونه ایده‌هایشان را کاملاً بر اساس بررسی‌ها و استدلال‌های شان مورد بررسی و استفاده قرار دهند (فسیک^۲، ۲۰۰۷، ص ۱۹۷). تاریخچه ارتباط میان سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی به مفهوم امروزی آن به دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ بازمی‌گردد. در ابتدا آموزش دهندگان تفکر انتقادی از رسانه‌ها به عنوان ابزاری برای آموزش بهره می‌بردند و این کاربرد طی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در ایالات متحده و انگلستان گسترش یافت (براون^۳، ۱۹۹۱).

اجلاس جهانی یونسکو در سال ۱۹۶۲ در نروژ، به تهیه چهارچوبی جهت آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی همت گمارد. با توجه به قدرت و نفوذ رسانه‌ها در بین مخاطبان، شرکت کنندگان در این اجلاس پیشنهاد کردند که آموزش دهندگان تفکر انتقادی، مسئولیت آموزش افراد را در استفاده از رسانه‌ها بر عهده گیرند (هود جیسکون^۴، ۱۹۶۴).

ومیر در سال ۲۰۰۰ به نیاز جهت هم‌ترازی میان جنبش سواد رسانه‌ای توده‌گرا و فعالیت‌های دانشگاهی مرتبط با مطالعات روانشناسانه و زیست‌شناسانه نظریه‌ی ارتباطات جمعی پدید آورده است و موجب شناخت دانشگاهی درباره رسانه‌ها، جامعه، و فرهنگ در میانه قرن نوزده در ایالات متحده شده است. (ومیر^۵، ۲۰۰۰). با این تفاسیر، تفکر انتقادی و شناخت سواد رسانه‌ای در جهان امروز از یکدیگر جدا ناشدنی هستند.

1 Abrami

2 Fasick

3 Brown

4 Hood Jackson

5 Wehmeyer

مطالعات انجام شده نشان می‌دهند چهار ویژگی شخصیتی تنهایی، همدلی، عزت نفس و تجربه قربانی شدن، عموماً با خشونت سایبری همراه هستند احساس تنهایی با انزوای اجتماعی همراه است و باعث می‌شود فرد شانس کمتری برای ارتباط موثر با همسالان داشته باشد در نتیجه می‌تواند او را تحریک به خشونت مجازی برای رسیدن به اهدافش کند. افرادی که همدلی پایینی دارند احساس راحتی بیشتری با گمنام بودن در فضای مجازی دارند و حساسیت شان نسبت به دیگران کم است که بر تمایل آنها نسبت به آزار و اذیت دیگران تاثیر می‌گذارد. گرچه عزت نفس پایین هم در قربانیان و هم در میان زورگویان دیده می‌شود ولی به نظر می‌رسد عزت نفس قربانیان پایین تر باشد. بالاخره اینکه تجربه خشونت چه به صورت مجازی و چه به صورت مستقیم می‌تواند دلیلی برای گرایش به خشونت مجازی باشد احساس خشم و انتقام جویی می‌تواند تحریک کننده نوجوانان برای این عمل باشد. (احمد غزالی و همکاران، ۱۳۹۵). امین (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان نقش مهارت های ارتباطی و سواد دیجیتال در تفکر انتقادی به این نکته اشاره کرد که مهارت های ارتباطی و سواد دیجیتالی به طور همزمان و به طور معناداری بر مهارت های تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارند. تحقیقات نشان می‌دهد که جوانان و نوجوانان مشکل دار که تمایل به استفاده بالایی از اینترنت دارند، از چت روم ها صحبت میکنند، با غریبه ها به صورت آنلاین صحبت می‌کنند و از اینترنت در خانواده هایی استفاده می‌کنند که غیر از خودشان هستند، در معرض خطر قربانی شدن آنلاین هستند (میچل^۱ و همکاران، ۲۰۰۱).

میلهورن^۲، انواع آسیب های فضای مجازی را در صورت های روسپیگری و فحشا، آزار کلامی، و جسمانی مشاهده می‌کند و تمسخر و حمله جنسی را در فضای مجازی مورد بحث قرار می‌دهد (میلهورن، ۲۰۰۷، ص ۸۷-۸۸). با افزایش استفاده از اینترنت، گزارش های آزار سایبری، درخواست های جنسی و زورگویی سایبری نیز افزایش یافته است (لی^۳، ۲۰۰۶؛ پاچین^۴ و هندوجا^۵، ۲۰۰۸). اسمایلو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش سواد رسانه ای در تمامی مقاطع تحصیلی ضروری است و این امر می‌تواند قدرت تجزیه و تحلیل افراد را بالا برده و آنها را در توانائی های تفکر درست یاری رساند.

زورگویی آنلاین، رفتار پر خاشگرانه با هدف آشکار علیه فرد دیگر است، مانند به کار بردن پیام های زشت و ناپسند درباره ی دیگران، پراکندن شایعه و انتشار ویدئوهای کوتاه توهین آمیز یا شرم آور مرتبط با قربانی. زورگویی سایبری استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی برای حمایت از رفتار های خصمانه عمدی و مکرر از سوی یک فرد یا گروه است که با هدف آزار دیگران انجام می‌شود مانند ایمیل، تلفن همراه، پیام متنی و فوری، وب سایت های توهین آمیز شخصی، نظرسنجی توهین آمیز وب سایت ها (روزن^۶، ۲۰۱۱، ص ۳۳).

1 Mitchell

2 Milhorn, H. Tomas

3 Li

4 Patchin

5 Hindooja

6 Rosen

پژوهش کالوت^۱، آرو^۲، استیوز^۳، ویلاردون^۴ و پادیللا^۵ نشان می‌دهد که خشونت مجازی با پرخاشگری کنش‌گرانه، توجیه خشونت، در معرض خشونت قرار گرفتن، و دریافت حمایت اجتماعی پایین از دوستان مرتبط است. دلایل دیگری که برای خشونت مجازی ذکر شده عبارتند از: حسادت کردن، پیش داوری، عدم تحمل ناتوانی‌ها، شرم و خجالت، غرور، گناه، احساس خشم و انتقام جویی (نوتار^۶، پادگت^۷ و رُدن^۸، ۲۰۱۳). دیدگاه یادگیری اجتماعی بندروا نیز بیانگر این است که نوجوانان برای رفتارهای منفی باید انگیزه‌هایی داشته باشند مهمترین این انگیزه‌ها حسادت، مشکلات ارتباطی با همدیگر، تهمت زدن، بدگویی و تمایلات جنسیتی هستند (ویلیامز^۹، ۲۰۱۳).

جانسون^{۱۰}، کوپر^{۱۱} و چین^{۱۲} در پژوهش خود با عنوان، خشم و پیام‌های آتشین در گفتگوهای کامپیوتری میان غریبه‌ها» به ارتباط خصمانه و رفتارهای خلاف هنجار و تهاجمی در ارتباطات کامپیوتر محور می‌پردازند. این پژوهشگران اعلام می‌کنند که پیام‌های آتشین یا تهاجمی با خشم ارتباط دارند و زمانی پیش می‌آید که یکی از طرفین دچار خشم شده باشد و یا این که احساس کند طرف مقابلش صادق نیست. آنان اظهار می‌کنند که کاهش عصبانیت بر کاهش شعله افروزی (ارسال پیام‌های آتشین) در اینترنت اثر دارد. همچنین از دیگر دلایلی که آن‌ها برای بروز پیام‌های آتشین معرفی می‌کنند، سابقه شخص و بستریایی خارج از فضای اینترنت است (جانسون^{۱۳}، کوپر^{۱۴}، چین^{۱۵}، ۲۰۰۸، ص ۶۶۰).

هندوچاوپچین دریافتند که بیش از ۳۲٪ پسران و بیش از ۳۶٪ دختران قربانی ضرب و شتم سایبری شده‌اند (هندوچاوپچین، ۲۰۰۸). در یک مطالعه جدید، اسمیت و همکاران (۲۰۰۸) گزارش دادند که بیشترین نشریات براین باورند که بین ۶۷ تا ۱۰۰ درصد دانش آموزان دچار حمله سایبری شده‌اند. چندین سایت تصویری از اجساد پراکنده یا افراد سوخته و فرسوده ارائه می‌دهند. آن‌ها حتی نحوه درگیری این افراد در این تصادفات را توصیف می‌کنند. شبکه‌های اجتماعی مانند www.flickr.com حاوی تصاویر خشن متعددی است. قرار گرفتن در معرض خشونت به عنوان یکی از دلایل پرخاشگری و خشونت‌های بعدی از طریق رسانه‌های مختلف (به ویژه در فیلم‌ها و تلویزیون) دخیل است که ممکن است فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری را تغییر دهد (دونرشتاین و اسمیت^{۱۶}، ۱۹۹۷).

در پژوهش محمد سلطانی (۱۳۸۷) با عنوان تحلیل وضعیت سواد اینترنتی دانش آموزان سوم دبیرستان شهر تهران در مقایسه با مربیان و والدین آن‌ها، مشخص شد در توانایی استفاده از اینترنت میان دانش‌آموزان،

1 Calvete

2 Orrue

3 Estevez

4 Villardon

5 Padila

6 Notar

7 Padgett

8 Roden

9 Williams

10 - Johnson

11 - Cooper

12 - chin

13 Johnson

14 Cooper

15 chin

16 Donnerstein & Smith

مربیان و والدین آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. از دیگر نتایج این پژوهش این است که میزان استفاده دانش‌آموزان از اینترنت، بیشتر از مربیان و والدین آن‌هاست (سلطانی، ۱۳۸۷، ص ۱).

بر اساس نتایج تحقیق پرستو ایران‌پور با عنوان میزان سواد رسانه‌ای و نقش آن در استفاده از رسانه‌های تعاملی آمده است: دانشجویان تحصیلات تکمیلی از لحاظ سواد رسانه‌ای در حد متوسط هستند (ایرانپور، ۱۳۸۹، ص ۱۲۴).

در کشور سنگاپور، آناپانگ در سال ۲۰۰۵، مطالعه‌ای را با روش پیمایشی روی ۲۶۲ جوان انجام داد مشخص کرد افرادی که دوره‌های آموزش سواد رسانه‌ای شرکت کرده بودند، میزان آگاهی بیشتر و تفکر انتقادی بالاتری نسبت به افرادی که در دوره‌های مزبور شرکت نکرده بودند داشتند (فانگ^۱، ۲۰۰۵، ص ۱۱).

همچنین چندی پیش در کنفرانس تکنولوژی‌های آموزشی، در آمریکا، فرانک بیکر گزارش داد که امروزه جوانان شیفته رسانه‌هایشان هستند، به این معنا که دائماً با آن‌ها هستند (بیکر^۲، ۲۰۱۲، ص ۱۲).

تحقیقات کمی وجود دارد که تاثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر مهارت‌های شناختی، نگرشها و رفتارهای جوانان را بررسی می‌کند. تاریخچه مرحله اول اجرای دستورالعمل‌های مهارت‌های دیدنی انتقادی در دهه ۱۹۸۰ نشان

داد که بیشتر مدل‌های ارزشیابی نتایج برنامه رادرتعداد کوچک دانش‌آموزان بررسی می‌کنند، معمولاً یک کلاس واحد، غالباً در مداخله‌ای که توسط محققان طراحی و اجرا شده است (اندرسون^۳، ۱۹۸۳). مطالعات بررسی کرده اند که ایقرار گرفتن در معرض کوتاه مدت شش ساعته در زمینه‌ی آموزش سواد رسانه‌ای بر توانایی کودکان در تمایز بین نخبگان واقعی و داستانی یک برنامه تاثیر گذاشته است (دور، گریوز، و فلیس^۴، ۱۹۸۰). و اینکه آیا یک دوره هشت جلسه‌ای در زمینه سواد رسانه‌ای باعث افزایش دانش در مورد دوربین و ویرایش تکنیک‌های تولید و اقتصاد شده است (سینگر، زوکرم، و سینگر^۵، ۱۹۸۰).

اخیراً، مطالعات نشان داده‌اند که آیا دانش‌آموزان فاکتورها، واژگان و اطلاعات ارائه شده رابه عنوان بخشی از دستورالعمل‌ها آموخته‌اند (بارون، ۱۹۸۵، کلی، گانتر و کلی^۶، ۱۹۸۵) یا از طریق ویدیویی که درباره سواد رسانه‌ای پخش شده است، مهارت‌های شناختی یا انتقادی راتحت تاثیر قرار داده است (ویجس و وندرورت^۷، ۱۹۹۳).

محققان بهداشت، تاثیر آموزش سواد رسانه‌ای را در مورد نگرش دانش‌آموزان دبستان در مورد الکل بررسی کرده‌اند (آستین و جانسون، ۱۹۹۷، گلدبرگ و بچل، ان، دی^۸). علاوه بر این، موردی که در تعدادی از کشورها مورد مطالعه قرار گرفته است، استراتژی‌های آموزشی معلمان را در اجرای سواد رسانه‌ای در کلاسهای درس مستند کرده است. (آلورمن^۹ و همکاران، ۱۹۹۹، هارت^{۱۰}، ۱۹۹۷، میشی^{۱۱}، ۱۹۹۹).

1 Phang

2 Baker

3 Anderson

4 Dorr, Graves, Phelps

5 Singer, Zuckerman

6 Baron, Kelley, Gunter

7 Vooijs & Vander Voort

8 Austin & Johnson, Goldberg & Bechtel

9 Alverman

10 Hart

11 Michie

بر اساس پژوهشی که قریب و همکاران (۱۳۸۸) تحت عنوان مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی — درمانی انجام داده‌اند به این نتایج دست یافته‌اند که مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و دانشجویان ترم آخر وجود نداشت. علیوندی وفا (۱۳۸۴) پژوهشی انجام داده است که هدف آن بررسی رابطه تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بوده است. نتایج این پژوهش نشان داده که رابطه مثبت و معنی‌داری بین میزان تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی حاکم است. همچنین میزان نمرات تفکر انتقادی در دانشجویان ۳ گروه علوم انسانی، فنی - مهندسی و علوم پایه متفاوت است، ولی این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نمی‌باشد. از طرفی تفاوت بین میزان تفکر انتقادی در دانشجویان دختر و پسر مورد تایید قرار نگرفته است (علیوندی وفا، ۱۳۸۴، ص ۱۷). شفیعی و همکاران (۱۳۸۰) نیز در پژوهشی دیگر خاطرنشان کردند، بین میانگین نمرات تفکر انتقادی دانشجویان دختر و دانشجویان پسر تفاوت معناداری مشاهده شد. در پژوهش‌های انجام شده در خارج از ایران، برگر (۲۰۰۲) طی یک پژوهش به این نتیجه رسید که بین میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

لوئیتز^۱ (۲۰۰۷) با آموزش تفکر انتقادی به فراگیران (طی سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۴) دریافت که علی‌رغم آموزش، یک سوم از فراگیران به این مهارت دست نیافتند و به منظور حل این مشکل در گروه‌های کوچک بحث و پرسش، روش‌هایی برای تنظیم یادگیری و نحوه ایجاد انگیزه در اعضای گروه شکل گرفت و نتایج نشان داد که محیط آموزشی و تعامل فراگیران به ایجاد تفکر انتقادی در تدریس کمک کرد، و همچنین او به نتیجه دست یافت که در حال حاضر یک سوم دانشجویان فاقد مهارت‌های تفکر انتقادی هستند. این یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهد که سطوح مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاهها در سطح بسیار پایینی قرار دارند (لوئیتز، ۲۰۰۷، ص ۸۷).

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۸ است که دویست نفر از آنها به عنوان نمونه انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش

الف- پرسشنامه پرخاشگری فضای سایبری
این پرسشنامه دارای سه عامل خشونت کلامی، خشونت جنسی تصویری و جعل هویت وانزوا می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۸۹٪ است. دارای ۱۹ سوال است. سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ مربوط به عامل جعل هویت وانزوا، سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ مربوط به عامل خشونت تصویری جنسی، سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ مربوط به عامل خشونت کلامی است. آزمودنی براساس مقیاس‌های هرگز، به ندرت، اغلب، همیشه، به سوالات پاسخ می‌گوید.

ب- پرسشنامه سواد رسانه‌ای

این پرسشنامه، پرسشنامه محقق ساخته به وسیله‌ی (فلسفی، ۱۳۹۳) طراحی شده است. سواد رسانه‌ای مجموعه دیدگاهها و مهارت‌ها درباره کنترل مخاطب بر خود به هنگام مواجهه با رسانه است. به بیان

دیگرسواد رسانه‌ای تفسیر آگاهانه فرد از مفاهیم پیام‌های رسانه‌ای است (پاتر، ۱۳۹۱ به نقل از فلسفی، ۱۳۹۳). در این پژوهش منظور از سواد رسانه‌ای دیدگاه و مهارت‌هایی است که دانشجویان با داشتن آنها نسبت به رسانه و تولیداتش نگاهی تفسیری، ترجیحی، و منتقدانه پیدا کرده و رابطه‌ی متوازن بین خود و رسانه تعریف می‌کنند.

سوال‌های ۱ تا ۴ برای سنجش درک محتوای پیام‌های رسانه‌ای و سوال‌های ۵ تا ۸ برای سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای، سوال‌های ۹ تا ۱۲ برای سنجش گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای، سوال‌های ۱۳ تا ۱۶ برای سنجش نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای و در نهایت سوال‌های ۱۷ تا ۲۰ برای سنجش تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای است.

سوال‌های ۱ تا ۴ برای سنجش درک محتوای پیام‌های رسانه‌ای و سوال‌های ۵ تا ۸ برای سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای، سوال‌های ۹ تا ۱۲ برای سنجش گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای، سوال‌های ۱۳ تا ۱۶ برای سنجش نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای و در نهایت سوال‌های ۱۷ تا ۲۰ برای سنجش تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای است.

ج- پرسشنامه تفکرانتقادی (CTDA) (ریتکس، ۲۰۰۳)

پرسشنامه تفکرانتقادی توسط ریتکس طراحی شده و دارای سه زیرمقیاس است. قسمت اول شامل ۱۱ سوال برای سنجش مقیاس خلاقیت، قسمت دوم شامل ۹ سوال در خصوص مقیاس کمال و قسمت سوم شامل ۱۳ سوال برای مقیاس تعهد است، که آزمودنی براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ مخالفم=۲ نظری ندارم=۳ موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵) به آن پاسخ می‌گوید.

فاشیون (۲۰۱۰) بیان میدارد که تفکر انتقادی شامل مهارت‌های تفسیر کردن، تجزیه و تحلیل کردن، ارزیابی کردن، توضیح و تشریح، خود تنظیمی و استنباط می‌باشد. آشکار است که گرایش و تمایل کافی در جهت توسعه و بکارگیری این مهارت امری ضروری بوده و تفکر انتقادی بدون تمایل و گرایش به آن صورت نخواهد پذیرفت.

ریتکس (۲۰۰۳) در پژوهشی که انجام داد روایی و پایایی این مقیاس را مورد آزمون قرارداد و روایی سازه‌های این مقیاس را مورد تایید قرارداد و پایایی این سه مقیاس را این گونه گزارش داد: زیر مقیاس خلاقیت ۷۵٪، کمال ۵۷٪، و تعهد ۸۶٪، همچنین وی اعتبار کلی این آزمون را ۸۳٪، برآورد نمود. در ایران، پاک مهر و همکاران (۱۳۹۲) با روش الفای کرونباخ اعتبار این مقیاس را در حدود ۷۶٪ گزارش کرده‌اند.

یافته‌ها

الف) بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

جدول ۱ خلاصه وضعیت متغیرهای تحقیق

| نام متغیر | میانگین | میانه | انحراف چولگی | کشیدگی | کمترین | بیشترین |
|-----------------------------------|----------|-------|--------------|--------|--------|---------|
| خشونت | 29.3550 | 23.00 | 12.19 | .700 | 19.00 | 64.00 |
| تفکر انتقادی | 117.1600 | 120.0 | 17.94 | .809 | 66.00 | 153.00 |
| سواد رسانه ای | 54.9000 | 53.00 | 13.54 | .466 | 20.00 | 100.00 |
| سنجش تجزیه و تحلیل پیام | 12.3850 | 12.00 | 3.951 | -.620 | 4.00 | 20.00 |
| سنجش نگاه انتقادی | 11.7900 | 11.50 | 3.316 | -.016 | 4.00 | 20.00 |
| سنجش گزینش آگاهانه پیام | 9.5950 | 9.000 | 3.317 | .482 | 4.00 | 20.00 |
| سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها | 10.5350 | 10.00 | 4.192 | -.506 | 4.00 | 20.00 |
| سنجش درک محتوای پیام | 10.5950 | 10.00 | 3.439 | -.068 | 4.00 | 20.00 |

بر اساس یافته های جدول فوق مشاهده می شود که میانگین متغیرهای وابسته تحقیق یعنی (خشونت و تفکر انتقادی) برابر با (۲۹.۳۵۵۰ و ۱۱۷.۱۶۰۰) می باشد و نیز میانگین متغیرهای مستقل و سایر ابعاد آنها گزارش شده است.

یکی از مهمترین فرضیات در تحلیل های آماری، اطمینان از نرمال بودن داده ها قبل از تحلیل می باشد. در این بخش با توجه به اینکه حجم نمونه پژوهش حاضر ۲۰۰ نفر می باشد و نیز از آنجایی که در اکثر مواقع آزمون کولموگروف اسمیرنوف، در حجم نمونه ی بالا، منجر به رد فرض صفر می گردد، لذا بر این مبنا جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از مقیاس چولگی و کشیدگی مطابق جدول فوق استفاده شده است. با توجه به یافته های جدول فوق، هر چه میزان چولگی و کشیدگی کمتر بوده و به سمت صفر میل کند، داده ها نرمال تر خواهند بود و همچنین اگر چولگی و کشیدگی بین «-۲ تا +۲» باشد داده ها تقریباً نرمال می باشند (پارک، ۲۰۰۸). جدول فوق تأیید کننده نرمال بودن داده های پژوهش می باشد. لذا برای سنجش فرضیه های تحقیق از آزمون های پارامتریک استفاده شده است.

ب) آزمون فرضیه ها

بررسی پیش فرض چندگانگی خطی در مدل رگرسیون:

همبستگی زیاد بین همه متغیرها، معادله رگرسیون را دچار مشکل چندگانگی خطی می کند. برای این بررسی در مدل رگرسیون باید به مقادیر تلورانس و تورم واریانس (VIF) توجه شود. قدرت رابطه خطی بین متغیرهای مستقل، توسط شاخص تلورانس اندازه گیری می شود. برای هر متغیر مستقل، تلورانس، نسبتی از پراکندگی آن متغیر است که توسط روابط خطی آن متغیر با سایر متغیرهای مستقل موجود در مدل توجیه نمی شود (نیرومند، ۱۳۸۱، ۱۴۰). بر این اساس برای محاسبه شاخص چند هم خطی از عامل افزایش واریانس (VIF) می توان استفاده کرد. مقدار عامل افزایش واریانس باید بین ۵ تا ۱۰ باشد، اگر بیشتر از این حد باشد، امکان ضعف برآورد ضریب رگرسیون در اثر چند هم خطی وجود دارد (رضائی و سلطانی، ۱۳۸۲، ۲۲۷). در این تحقیق همه متغیرها دارای VIFی کمتر از ۷ هستند. VIF، یا عامل افزایش واریانس عبارتست از معکوس واریانس. با افزایش VIF، واریانس ضریب رگرسیون آن را برآوردی ناپایدار می نماید. مقادیر VIF بزرگ نشانه ای از هم خطی چندگانه می باشند. مقادیر تلورانس و تورم واریانس در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: مقادیر تلورانس و تورم واریانس برای متغیرهای مستقل

| آماره های همخطی | | |
|-----------------|---------|-----------------------------------|
| VIF | تلورانس | |
| 1.567 | .638 | سنجش درک محتوای پیام |
| 1.804 | .554 | سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها |
| 1.452 | .689 | سنجش گزینش آگاهانه پیام |
| 1.518 | .659 | سنجش نگاه انتقادی |
| 1.485 | .673 | سنجش تجزیه و تحلیل پیام |

با توجه به اینکه تلورانس یک نسبت است، مقدار آن بین صفر و یک می باشد. مقدار نزدیک به یک به این معنی است که در یک متغیر مستقل بخش کوچکی از پراکنش آن با سایر متغیرهای مستقل توجیه می کند و مقدار نزدیک به صفر نشان می دهد که یک متغیر ترکیب خطی از سایر متغیرهای مستقل است (نیرومند، ۱۳۸۱، ۱۴۵).

در تحقیق حاضر مقدار تلورانس متغیرها نشان می دهد که در معادله رگرسیون چندگانگی خطی وجود ندارد زیرا اگر تلورانس صفر شود معادله رگرسیون چندگانگی خطی دارد. فرضیه اول:

بین سواد رسانه ای با پرخاشگری فضای سایبری دانشجویان رابطه وجود دارد.

در خصوص فرضیه فوق برای اینکه بدانیم سهم پیش بینی سواد رسانه ای در پرخاشگری فضای سایبری دانشجویان به چه میزانی است از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر بیان شده اند.

جدول شماره ۲: تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی متغیرهای پیش بین (سواد رسانه ای) بامتغیر ملاک (پرخاشگری فضای سایبری)

| منبع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | آماره F | سطح معنی داری | R | R ² | آماره دوربین واتسون |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|---------------|------|----------------|---------------------|
| رگرسیون | 11513.212 | 5 | 2302.642 | ۲۴.۶۹۶ | ۰/۰۰۰ | .624 | .389 | ۱.۵۹۹ |
| باقیمانده | 18088.583 | 194 | 93.240 | | | | | |
| کل | 29601.795 | 199 | | | | | | |

چنانچه در جدول شماره ۲ ملاحظه می گردد که سطح معنی داری آزمون مربوطه برابر ۰/۰۰۰ می باشد، می توان چنین ادعا نمود که آزمون فوق در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی دار می باشد. این نتیجه که حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) است نشان دهنده آن است که فرضیه تحقق تأیید می شود (sig.=۰/۰۰۰ و $F=۲۴/۶۵۸$). این بدین معنی است که مدل انتخاب شده در قالب سواد رسانه ای با ابعاد آن معنی دار است.

با توجه به ضریب تبیین (R²) می توان بیان نمود که حدود ۳۸۹٪ درصد تغییرات پرخاشگری فضای سایبری نوجوانان توسط تغییرات در سواد رسانه ای تبیین می گردد. همچنین مقدار شاخص دوربین - واتسون برابر با ۱.۵۹۹ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می گیریم که خطاها مستقل از هم هستند و خودهمبستگی وجود ندارد.

جدول شماره ۳: مربوط به آزمون t و ضرایب در مدل رگرسیون

| ضرایب غیر استاندارد | ضرایب استاندارد | آزمون t | سطح معناداری |
|-----------------------------------|-----------------|---------|--------------|
| مقدار عرض از مبدأ (β_0) | 3.012 | 19.636 | .000 |
| سنجش درک محتوای پیام | -.749 | -3.008 | .۰۰۵ |
| سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها | -.626 | -2.855 | .۰۰۵ |
| سنجش گزینش آگاهانه پیام | -.278 | -1.119 | .264 |

| | | | | | |
|------|--------|-------|------|-------|-------------------------|
| .221 | -1.229 | -.085 | .254 | -.312 | سنجش نگاه انتقادی |
| .001 | -3.402 | -.233 | .211 | -.718 | سنجش تجزیه و تحلیل پیام |

با توجه به یافته های جدول شماره ۳ مشاهده می شود که رابطه سه متغیر (سنجش درک محتوای پیام ، سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها و سنجش تجزیه و تحلیل پیام) بر اساس ضرایب تفکیکی (بتا) و سطوح معنی داری مشاهده شده ($P \leq 0/01$) با علائم نافرمانی مقابله ای معنی دار می باشند لذا معادله رگرسیون استاندارد به صورت زیر خواهد بود:

$$59.136 + (سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام) \times (-.626) + (سنجش درک محتوای پیام) \times (-.749) + (سنجش تجزیه و تحلیل پیام) \times (-.718) =$$

پرخاشگری فضای سایبری نوجوانان
با توجه به ستون ضرایب غیر استاندارد شده (وزن B بتا ها) متوجه می شویم که سهم متغیر سنجش درک محتوای پیام (۰/۷۴۹) در تبیین پرخاشگری از سایر متغیرها بیشتر می باشد و بعد از آن سهم متغیر سنجش تجزیه و تحلیل پیام (۰/۷۱۸) رتبه دوم را دارد و در نهایت متغیر سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها (۰/۶۲۶) به ترتیب رتبه ی سوم دارد. بطوریکه این اثر برای هر سه متغیر منفی برآورد شده است. فرضیه دوم :

بین سواد رسانه ای با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد.

در خصوص فرضیه فوق برای اینکه بدانیم سهم پیش بینی سواد رسانه ای در تفکر انتقادی جوانان به چه میزانی است از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر بیان شده اند.

جدول شماره ۴ : تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی متغیرهای پیش بین (سواد رسانه ای) بامتغیر ملاک (تفکر انتقادی)

| منبع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین آماره F | سطح معنی داری | R | R ² | آماره دوربین واتسون |
|--------------|--------------|------------|-----------------|---------------|------|----------------|---------------------|
| رگرسیون | 20788.662 | 5 | 4157.732 | 18.642 | .570 | .325 | 1.944 |
| باقیمانده | 43268.218 | 194 | 223.032 | | | | |
| کل | 64056.880 | 199 | | | | | |

چنانچه در جدول شماره ۴ ملاحظه می گردد که سطح معنی داری آزمون مربوطه برابر ۰/۰۰۰ می باشد، می توان چنین ادعا نمود که آزمون فوق در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی دار می باشد. این نتیجه که حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) است نشان دهنده آن است که فرضیه تحقق تأیید می شود ($sig.=0/000$ و $F=18.642$). این بدین معنی است که مدل انتخاب شده در قالب سواد رسانه ای با ابعاد آن معنی دار است.

با توجه به ضریب تبیین (R^2) می توان بیان نمود که حدود ۳۲۵٪ درصد تغییرات تفکر انتقادی دانشجویان توسط تغییرات در سواد رسانه ای تبیین می گردد. همچنین مقدار شاخص دوربین - واتسون برابر با ۱.۹۴۴ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می گیریم که خطاها مستقل از هم هستند و خودهمبستگی وجود ندارد.

جدول شماره ۵: مربوط به آزمون t و ضرایب در مدل رگرسیون

| ضرایب غیر استاندارد | ضرایب آزمون t | سطح معناداری | ضرایب استاندارد | وزن β ها | رگرسیونی B معیار | |
|---------------------|---------------|--------------|-----------------|----------------|------------------|-----------------------------------|
| 75.955 | 16.307 | .000 | 4.658 | | | مقدار عرض از مبدأ (β_0) |
| .616 | 1.599 | .111 | .385 | .118 | | سنجش درک محتوای پیام |
| .868 | 2.561 | .011 | .339 | .203 | | سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها |
| .316 | .822 | .412 | .385 | .058 | | سنجش گزینش آگاهانه پیام |
| 1.108 | 2.817 | .005 | .393 | .205 | | سنجش نگاه انتقادی |
| .762 | 2.334 | .021 | .326 | .168 | | سنجش تجزیه و تحلیل پیام |

با توجه به یافته های جدول شماره ۵ مشاهده می شود که رابطه سه متغیر (سنجش درک محتوای پیام ، سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها و سنجش تجزیه و تحلیل پیام) بر اساس ضرایب تفکیکی (بتا) و سطوح معنی داری مشاهده شده ($P \leq 0/01$) با علائم نافرمانی مقابله ای معنی دار می باشند لذا معادله رگرسیون استاندارد به صورت زیر خواهد بود:

(سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها) \times (.868) + (سنجش نگاه انتقادی) \times (1.108) + 75.955 = تفکر انتقادی دانشجویان

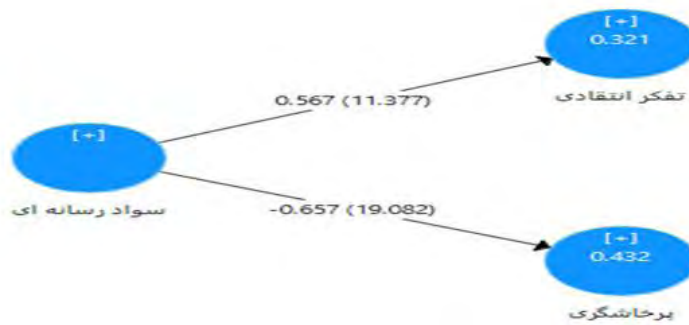
(سنجش تجزیه و تحلیل پیام) \times (.762) +

با توجه به ستون ضرایب غیر استاندارد شده (وزن B بتا ها) متوجه می شویم که سهم متغیر سنجش نگاه انتقادی (۱/۱۰۸) در تبیین تفکر انتقادی از سایر متغیرها بیشتر می باشد و بعد از آن سهم متغیر سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام ها (۰/۸۶۸) رتبه دوم را دارد و در نهایت متغیر سنجش تجزیه و تحلیل پیام (۰/۷۶۲) به ترتیب رتبه سوم دارد. بطوریکه این اثر برای هر سه متغیر مثبت برآورد شده است.

فرضیه سوم

بین سواد رسانه ای با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در دانشجویان رابطه وجود دارد. برای بررسی رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته و تایید کل مدل از نرم افزار Smart PLS استفاده شده است. ضرایب معناداری و ضرایب تعیین در مدل زیر نشان داده شده است.

مدل شماره ۱: معناداری و ضرایب مسیر در حالت کلی



نتایج حاصل از خروجی های PLS نشان از تایید فرضیه ی پژوهش است. جدول زیر ضرایب معناداری و نتایج روابط مطرح شده در مدل تحقیق را به طور خلاصه نشان می دهد.

جدول ۶: بررسی معناداری ضرایب تاثیر برآورده شده مدل تحقیق

| رابطه مورد بررسی | ضریب تأثیر برآورد شده | T Value | سطح معناداری (R ²) | ضریب تعیین |
|----------------------------------|-----------------------|---------|--------------------------------|------------|
| سواد رسانه ای <---> تفکر انتقادی | ۰/۵۶۷ | ۱۱/۳۷۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۲۱ |
| سواد رسانه ای <---> پرخاشگری | -۰/۶۵۷ | ۱۹/۰۸۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۳۲ |

با توجه به یافته های جدول (۶) و نیز از آنجایی که عدد معنی داری مسیر مابین متغیرها، بزرگتر از ۱/۹۶ می باشد، از این رو روابط فوق مورد تایید قرار می گیرد. بدین معنی که سواد رسانه ای بر تفکر انتقادی و پرخاشگری تأثیر دارد بطوریکه با توجه به ضریب برآورد شده می توان ادعا کرد که این تأثیر برای تفکر انتقادی مثبت ولی برای پرخاشگری منفی برآورد شده است.

همچنین با توجه به ستون ضریب تعیین (R²) می توان گفت که سواد رسانه ای توانسته است حدود ۳۲ درصد واریانس تفکر انتقادی و نیز حدود ۴۳ درصد واریانس پرخاشگری را تبیین کند.

بحث و نتیجه گیری

ورود فناوریهای جدید به جامعه از جمله شبکه های اجتماعی، علاوه بر فواید بیشمار، مشکلات اجتناب ناپذیری نیز با خود به همراه داشته است؛ از جمله این مشکلات پرخاشگری و خشونت در فضای سایبری است. همانطور که نتایج آزمون فرضیه اول پژوهش نشان داد بین سواد رسانه ای با پرخاشگری فضای سایبری دانشجویان رابطه وجود دارد (sig.=۰/۰۰۰ و F=۲۴/۶۵۸). این نتیجه با یافته های پژوهش طالعی و همکاران (۱۳۹۸) و شجاعی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. خشونت و پرخاشگری مجازی شامل دو بعد اساسی است. بعد اول، بیانگر الگوسازی خشونت و جدال کلامی در قالب حاضر جوابی است. تجارب نوجوانان و جوانان نشان داد که انگیزه های گوناگون و تبلیغات حاضر جوابی منجر به تجربه زبان گزنده و آتشین در گروه ها و الگوسازی حاضر جوابی می شود. بعد دوم خشونت مجازی، قلدرنمایی است. کاربران جوان بر اساس نیاز به دیده شدن و مطرح شدن در نزد دیگران و برخی خلاءهای عاطفی، خود جعلی را از خود به نمایش

می گذارند که بیانگر خود بزرگنمایی و قدرت پوشالی است. بر این اساس خشونت و پرخاشگری مجازی یک چالش اساسی هویت یابی نوجوان در فضای مجازی است که لازم است مسئولان فرهنگی جامعه آن را به عنوان یک چالش عمده در جوانان در نظر گرفته و با راهکارهای مؤثر همچون آموزش های لازم به جوانان از آسیبهای روانی و معضلات فرهنگی متعاقب آن پیشگیری نمایند (طالعی و همکاران، ۱۳۹۸). بدیهی است با آموزش سواد رسانه‌ای به افراد به ویژه جوانان می توان از تاثیرات مخرب فضای مجازی بر روان آنها جلوگیری کرد.

افراد دارای سواد رسانه ای به این مسئله توجه دارند که رسانه ها برای انتقال دیدگاه ها، اطلاعات و اخبار بسیار ظریف و پیچیده عمل می کنند. همچنین این افراد می دانند که از تکنیک ها و شیوه های خاصی برای خلق پیام و تحت تاثیر قرار دادن احساسات و عواطف استفاده می شود. افراد دارای سواد رسانه ای می توانند تکنیک های هدف گذاری شده را شناسایی کنند. افراد دارای سواد رسانه‌ای می توانند در این باره بحث و تبادل نظر کنند که چه کسی یا کسانی در رسانه‌ها ذینفع هستند و چه کسی یا کسانی کنار گذاشته و نادیده گرفته می شود و به چه دلیل این اتفاق می افتد. افراد دارای سواد رسانه‌ای منابع مختلف اطلاعات و سرگرمی ها را جستجو می کنند و از رسانه ها بر اساس نیازهای اطلاعاتی خود بهره مند می شوند. آنها می دانند در مواجهه با رسانه چگونه عمل کنند تا اینکه بخواهند اختیار عمل خود را به رسانه ها واگذار نمایند (نصیری و همکاران، ۱۳۹۱).

اما آیا نهادهای ناظر بر فضای مجازی و سایبری کشور اقدامات مناسبی برای افزایش سواد رسانه‌ای کاربران ایرانی انجام داده‌اند. کاربران فضای مجازی چگونه باید توانایی بررسی، تجزیه و تحلیل پیام هایی که اطلاع دهنده و سرگرم کننده هستند و هر روز به آنها عرضه می شود را بدست آورند. نتایج پژوهش حسینی پاکدهی و شیرینی (۱۳۹۶) نشان داد که میزان توجه به آموزش سواد مجازی در فضای سایبری ایران نسبت به کشورهای دیگر مانند کانادا بسیار پایین تر است. این مساله نشان دهنده لزوم توجه ویژه به آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس و مراکز آموزشی است. همانطور که نتایج پژوهش شجاعی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش سواد رسانه‌ای می تواند میزان پرخاشگری کاربران بازی‌های رایانه‌ای خشن را کاهش دهد. گنجاندن مبانی سواد رسانه‌ای در متون درسی دانشگاهی و تولید و پخش برنامه‌های پیشگیرانه در این زمینه ضرورت دارد.

در بررسی فرضیه دوم پژوهش نتایج نشان داد که بین سواد رسانه ای با تفکر انتقادی رابطه وجود دارد ($F=18.642$ و $sig.=0/000$). این نتیجه تایید کننده نتایج پژوهش دلور و شاه حسینی (۱۳۹۴)؛ نصیری و همکاران (۱۳۹۱)؛ هدف اصلی از آموزش سواد رسانه ای کسب مهارت در مدیریت اطلاعات، شناخت تاثیرات ممکن در استفاده از رسانه ها، و افزایش پتانسیل جهت انجام گفتمان دموکراتیک در جامعه جهانی است. چراکه کاربران برخوردار از سواد رسانه‌ای، در برابر هجوم اطلاعات رسانه ای، آسیب پذیری کمتری دارند زیرا پیام هایی را که به منظور تاثیرگذاری بر آنها طراحی و ارسال شده در سطوح مختلف مورد شناسایی قرار می دهند و قادر خواهند بود خودمختاری بیشتری در مواجهه با پیام های رسانه ای داشته باشند. یکی از مهم ترین کاربردهای سواد رسانه ای افزایش توان داوری و قضاوت کاربران به

منظور شناسایی مزایا و معایب یک پیام و در نتیجه تقویت دیدگاه انتقادی کاربران نسبت به رسانه ها به منظور پربارتر کردن محیط زندگی است (نصیری و همکاران، ۱۳۹۱).

نتیجه فرضیه نشان داد که کاربران دارای سواد رسانه‌ای بالاتر دارای تفکر انتقادی بیشتری هستند و در واقع این دو متغیر بر همدیگر تاثیر و تاثیر متقابل دارند. همانطور که نتایج پژوهش دلاور و شاه‌حسینی (۱۳۹۴) نشان داد آموزش سواد رسانه‌ای ترکیبی از دو دوره است؛ دوره آموزش تفکر انتقادی و دوره آموزش تکنیک‌ها و مولفه‌های رسانه‌ای با آموزش این مهارت کاربران این قابلیت را پیدا می‌کنند که دانش و بینش رسانه‌ای بیشتری در فضای سایبری کسب کنند و بتوانند کمتر مورد آسیب و حمله اطلاعات نادرست و منفی قرار بگیرند. لذا با آموزش و تقویت سواد رسانه‌ای می‌توان توانایی تفکر انتقادی را نیز در کاربران بهبود داد.

نتایج تحلیل فرضیه سوم پژوهش نشان داد که بین سواد رسانه‌ای با پرخاشگری فضای سایبری و تفکر انتقادی در دانشجویان رابطه وجود دارد. ($\text{Sig.} = 0/000$) در واقع می‌توان گفت سواد رسانه‌ای متغیری است که در مدل پژوهش حاضر توانسته تفکر انتقادی و پرخاشگری تاثیرگذار بوده و تغییرات این دو متغیر را پیش‌بینی کند؛ با توجه به نتایج بدست آمده بدیهی است با وجود سواد رسانه‌ای می‌توان جریان‌های رسانه‌ای و منافع گروه‌ها را تشخیص داد. یکی از نیازهای جامعه ما داشتن تفکر انتقادی است. ما باید به اقشار جامعه و به خصوص دانشجویان آموزش دهیم که تحلیل داشته باشند و هر مطلبی را قبول نکنند. اگر فردی سواد رسانه‌ای داشته باشد به راحتی می‌تواند تشخیص دهد که چه حجمی از اطلاعات را از چه منبعی دریافت کند و حتی میان رسانه‌ها نیز انتخاب کند.

کاربران باید مهارت‌های ضروری برای تفکر، رابطه هوشیارانه با رسانه‌ها، استفاده از تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای نوشتاری، سمعی و بصری را فرا بگیرند. اساتید می‌توانند با ترکیب مهارت‌های سواد رسانه‌ای در فعالیت‌های دانشگاهی کلاسی شروع کنند، آنها می‌توانند توجه دانشجویان را به عدالت و انصاف و چگونگی عملکرد رسانه‌ها معطوف سازند؛ زیرا بسیاری از کاربران جوان انگیزه بالایی نسبت به تبلیغات فریب‌آمیز و اعمال خشونت‌آمیز در جامعه دارند (امیرانتخابی و رجبی، ۱۳۸۷).

عصر جدید، عصری است که به سمت مخاطب‌فعال، انتخاب‌گر می‌رویم و برای آن که انسان بتواند در یک جامعه رسانه‌ای شده عملکرد ارتباطات اجتماعی سالم، مطلوب و مناسبی را با رسانه‌ها داشته باشد، باید بتواند اشکال مختلف رسانه‌ها را از یکدیگر تشخیص دهد و بداند در ارتباط با رسانه‌ها سوالات اساسی و مفاهیم اصولی را چگونه مطرح کند تا به مخاطب‌بینی بی‌سواد، بی‌هویت، ناتوان، مصرف‌کننده صرف و فاقد جسارت تبدیل نگردد. برای این امر لازم است با تفکر عمیق‌تری با پیام‌ها روبه‌رو شویم و بینیم چه چیزهایی از طریق رسانه‌ها بر تفکر و عملکرد ما تاثیر می‌گذارد. برای تغییر این عادت باید به سمت ارتقای سطح تعامل پویا با پیام برویم و خود را از اعتیاد به رسانه‌ها نجات دهیم و بهترین راه آگاه‌سازی، بالا بردن سطح سواد رسانه‌ای است؛ زیرا سواد رسانه‌ای به ما گوشزد می‌کند تا از اندیشه‌های سطحی و محدودنگر فاصله بگیریم و به سمت اندیشه‌های عمقی و گسترده نگر حرکت کنیم و به راحتی افسار اندیشه‌ها را به دست رسانه‌ها نسپاریم (فرهنگی و نصیری، ۱۳۸۷).

با توجه به یافته‌های این پژوهش و ارتباط سواد رسانه‌ای با توسعه مهارت تفکر انتقادی و کاهش سطح خشونت و پرخاشگری در فضای سایبری، می‌توان با گنجاندن برنامه‌های درسی سواد رسانه‌ای در قالب

برنامه درسی رسمی و غیر رسمی دانشجویان پرخاشگری دانشجویان را در فضای مجازی کاهش داد و قدرت تفکر تجزیه و تحلیل آنها را افزایش داد. با توجه به تاثیرگذاری آموزش سواد رسانه ای بر سواد رسانه‌ای و داشتن علم و دانشی که به آن‌ها کمک کند تا بتوانند در کنار بهره برداری آگاهانه و فعالانه از رسانه‌های مجازی، در مقابل چالش‌ها و پیامدهای مخرب آن‌ها از جمله خشونت موجود در این فضاها، خود را حفظ نمایند بسیار ضروری است.

منابع

- اطهری، ز؛ و دیگران. (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. صص ۱۲-۵.
- امیرانتخابی، شهرود و رجبی، سیدمسعود (۱۳۸۷) بررسی و تحلیل سطوح مختلف سواد رسانه ای، پژوهشنامه سواد رسانه-ای پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام)، (۲۲): ۸۴-۵۷.
- ایران‌پور، پرستو (۱۳۸۹)، میزان سواد رسانه‌ای و نقش آن در استفاده از رسانه‌های تعاملی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط؛ و دیگری. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی. مشهد. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره یازدهم، شماره ۲، صص ۱۰۳-۲۰.
- حسینی پاکدهی، علیرضا و شبیری، حسنیه السادات (۱۳۹۶) آموزش سواد رسانه‌ای در فضای مجازی (مقایسه وب سایت مدیا اسمارتنس کانادا و وب سایت سواد رسانه‌ای ایران)، مطالعات رسانه‌های نوین، (۹): ۷۶-۳۱.
- دلاور، علی و شاه‌حسینی، وحید (۱۳۹۴) نقش دوره آموزشی تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۱(۳۹): ۹۵-۶۱.
- سلطانی، محمد (۱۳۸۷)، تحلیل وضعیت سواد اینترنتی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران در مقایسه با مربیان و والدین آن‌ها، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۷، تهران.
- سیف، علی‌اکبر، (۱۳۷۹)، روانشناسی پرورشی، تهران، آگاه (۱۳۹۵) مطالعات رسانه‌های نوین، (۸): ۲۰۲-۱۷۳.
- شجاعی، ثاراله؛ دهداری، طاهره؛ نوری جلیانی، کرامت؛ دوران، بهناز (۱۳۹۲) بررسی عوامل پیش‌بینی کننده میزان پرخاشگری در نوجوانان کاربر بازی‌های رایانه‌ای خشن در شهر قم، سال ۱۳۹۱، مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۷ (۳): ۷۹-۷۱.
- علیوندی وفا، م. (۱۳۸۴). بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س).
- طالعی، علی؛ اسمعیلی، مصومه؛ فلسفی نژاد، محمدرضا؛ کاظمیان، سمیه و برجعلی، احمد (۱۳۹۸) خشونت و پرخاشگری در شبکه‌های اجتماعی مجازی از دیدگاه نوجوانان: یک مطالعه پدیدارشناسی، دوفصلنامه مشاور کاربردی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۱)۹: ۴۸-۲۵.
- فرهنگی، علی اکبر و نصیری، بهاره (۱۳۸۷) ارتباطات اجتماعی سالم با رسانه‌ها از طریق سواد رسانه ای، پژوهشنامه سواد رسانه‌ای(پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام)، (۲۲): ۱۰۴-۸۵.
- قریب، م؛ و دیگران. (۱۳۸۸). مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی - درمانی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. صص ۱۳۵-۱۲۵.
- نصیری، بهاره؛ بخشی، بهاره و هاشمی، سیدمحمود (۱۳۹۱) اهمیت آموزش سواد رسانه ای در قرن بیست و یکم، مطالعات رسانه‌ای، ۷ (۱۸): ۱۵۸-۱۴۹.

- Abrami, C. P. & Borokhovski, E., & Wade, A., & Michael A. (۲۰۰۶). *Instructional interventions Affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta- analysis*. Review of Educational Research; 78(4) pg. 1102. Proquest Education Journals.
- ALVERMANN, D.E., Moon, J., & HAGOOD, M.C. (1999). *Popular cultural in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Amin, A. M., Adiansyah, R., & Hujjatusnaini, N. (2023). The contribution of communication and digital literacy skills to critical thinking. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education)*, 11(3), 697-712.
- ANDERSON, J.A. (1983). The theoretical lineage of critical viewing curricula. *Journal of Communication* 30 (3), 64-70.
- AUSTIN, E.,& JOHNSON, K.(1997). Effects of general and alcohol. *Journal of Health Communication*, 2(1),17-42.
- BARON, L. (1985). Television on literacy curriculum in a action. *Journal of Educational Television*,11(1), 49-55.
- oo nmrnsnnnp E. and mnhhh LLL (1997), "Impct of mdd voonnre on chdddn, ddonnnnnnn nnd adusss in Kirschner, S. and Kirschner, D.A. (Eds), *Perspectives on Psychology and the Media*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 29-68
- DORR, A.,GRAVES,S., & PHELPS,E. (1980). Televisin literacy for young children. *Journal of Communication*,30(3),71-83.
- Fasick, L. (2007). *Using shakespeare's plays to teach critical thinking and writing skills: teaching English in the tow year college*. 35(2), pg. 197. Proquest education Journals.
- Franken, R. (1998). *Human Motivation*. Translated by hossein shams estand a bad, gholamreza mahmoudi, Suzan emamipor. Publishing, Ney. (Persian).
- GOLDBERG, M., & BECHTEL, L. (n.d). *Adsmarts: An intervention invoking reactance to combat alcohol usage by youths*. Unpublished Mannuscript, Pennsylvania State University, State College.
- Gunn, M.T., & Grigg. M. L., & promahac, A. G (2008). *Critical thinking inscience education: can bioethical Issues and questioning strategies Increase scientific understandings?* The journal of Educational thought. 42(2), pg 162. Proquest education journals.
- HART, A. (1997). *Teaching the media worldwide*. Mahwah. NJ: Erlbaum.
- Hinduja,S.,& patchin,J.W.(2008).Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to effending and victimization. *Devaiant Behavio*,29(2),129-156.
- Jolls T and Thoman E (2008) *Literacy for the 21 st century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*, Center for media literacy. Aavailable (consulted July 2009) at: [http:// www.medialit. Org/pdf/mlk/01 a_mlkorientation_rev2.pdf](http://www.medialit.Org/pdf/mlk/01_a_mlkorientation_rev2.pdf).
- KELLEY, P., GUNTER, B., & KELLEY, C.(1985).Teaching television in the classroom: Results of a Preliminary study. *Journal of Educational Television*, 11(1),57-63.
- Kress. G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Lewittes, H. (2007). *Collaboeatire learning for critical thinking*. State university of N.Y, colleye at old westbury- Retrieved on jon 14, 2008 from [http://www.aucu.org/meetinys./](http://www.aucu.org/meetinys/)
- MITCHELL,K.,FINKELLHOR,D.& WOLAK,J.(2001).Risk factors for and impact of online sexual solicitation of youth.*journal of the American Medical Association*
- MICHIE, G. (1999). *Holler if you bear me: The education of a teacher and his students*. New York: Teachers College Press.
- Natale S, Ricci F. (2006). *Critical thinking in organizations*. Ieam performance management. 2006; 12 (718): 272-277.
- Notar, C., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: a review of the literatre. *Universal journal of Educational Research*, 1(1). 1-9.

- Perry, M. (2015). Emotional and social effects of cyberbullying on adolescents. Doctoral dissertation, city university of seattle.
- Phang, Anna (2005), *Add a does of media literacy, in the media diplomas curriculum and syllabas*, p: 11; www.esd.sp.edu.sg/eetc/07/dose/JTP/Medialiteracy-annaphang.pdf.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy*. In *videc games will be the fastest- growing from of media*: sage publications.
- Sezar, R. (2008). *Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics*. Education. 128 (3), pg. 349. Proquest education journals.
- SINGER, D., ZUCKERMAN, D., & SINGER, J. (1980). Helping elementary school children learn about television. *Journal of Communication, 30(3)*, 84-93
- Smailova, D., Sarsekeyeva, Z., Kalimova, A., Kenenbaeva, M., & Aspanova, G. (2023). Means of media literacy development in the educational process of primary school children. *Educational Media International, 60(1)*, 48-66.
- Stefanescu, C.; Chirita, V.; Chirita, R., Chele, G. (2007). *Network Identity, the Internet International conference on Engineering Education*, Agios Nikolaos, Crete Island, Greece, July 24-26, 2007. Department Psychiatry. SOS. Buciom; 36;700282;Iasi ROMANIA.
- Strabi, N., & Milakovi, A. (2017). Cyberbullying among children and its comparison to traditional forms of peer violence. *Journal of criminology & social integration Journal, 24(2)*, 184-201.
- Smith, P.k., & Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in Secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49 (4)*, 376-385
- VOOIJIS, M., & VAN DER VOORT, T. (1983). Teaching children to evaluate television violence Critically: The impact of a Dutch schools television project. *Journal of Educational Television, 19(3)*, 139-152.

