



التربية الإعلامية والرقمية: بناء التفكير النقدي في زمن الإعلام الرقمي

Media and Digital Literacy: Cultivating Critical Thinking in the Digital Age

يامين بودهان*

جامعة قطر (قطر)، yboudhane@qu.edu.qa

تاريخ النشر: 2024/12/31

تاريخ القبول: 2024/08/09

تاريخ الاستلام: 2024/06/07

DOI: 10.53284/2120-011-004-012

ملخص:

تركز التوجهات الحديثة في مجال التربية الإعلامية والرقمية على تكريس التفكير النقدي التحليلي، الذي يسمح بتكوين الروح النقدية لدى متلقي الإعلام والمضامين الرقمية، خاصة فئات الأطفال، المراهقين، والشباب، ليتمكنوا من استخدام مضامين الإعلام ومنصات الإعلام الرقمي استخداما عقلانيا، ولا يدعمهم عرضة للمضامين غير السوية، أو يغمسوا في مواقع تنشر العنف والكراهية أو الإباحية.

تستهدف المداخلات التالية تحليل آليات تكريس التفكير النقدي أثناء تلقي المضامين الإعلامية والرقمية، وذلك وفق توجهات المدرسة النقدية، وسنستعرض مقاربة هابرماس للفعل الجماعي، وحديثه عن الفضاء الحوارية الذي يسمح بتكوين الروح النقدية، وسنستعرض أيضا مقاربة باولو فرييري الذي فسر العلاقة الارتباطية بين التربية الإعلامية والرقمية وتكوين الضمير الاجتماعي النقدي لمتلقي هذه المضامين الإعلامية.

كلمات مفتاحية: التربية الإعلامية، التربية الرقمية، التفكير النقدي، الإعلام الرقمي.

Abstract:

Modern trends in media and digital education focus on fostering critical analytical thinking, allowing media consumers, especially children, teenagers, and youth, to use media content and digital platforms rationally. The aim is to protect them from exposure to inappropriate content or involvement in sites promoting violence, hatred, or pornography. This intervention aims to analyze mechanisms for promoting critical thinking while consuming media content and digital platforms, following the critical school's approach. We will explore Habermas's perspective on the communicative space fostering critical thinking and Paulo Freire's approach to the interrelation between media and digital education and the formation of the social critical consciousness of media consumers.

Keywords: Media and Digital Literacy; Critical Thinking; Digital Age.



1. مقدمة:

برز البحث في مجال التربية الإعلامية استجابةً لحاجة اجتماعية قوية لفهم ممارسات الأفراد الإعلامية ، وتمكينهم من تحليل الرسائل الاتصالية التي يتلقونها ، وتوجيههم لاختيار الأنسب منها ، وقد أثار مفهوم التربية الإعلامية الكثير من النقاش و البحث على المستوى الأكاديمي والمؤسسي في الغرب وعلى المستوى العربي ، حول استقلالية وشرعية التربية الإعلامية والرقمية كمسار علمي له أدواته وينتج أبحاثه ، وأن ممارساته البحثية والتربوية تخضع لسياساته الخاصة ، وقد أشار عدد من الباحثين في هذا المجال (على سبيل المثال ، باكنجهام Buckingham، 2003 ؛ فاستريز ودي سميدت Fastrez et De Smedt، 2013 ؛ Gonnet، 1995 ؛ هوبز Hobbs، 2011 ؛ جاكينوت Jacquinet، 2004 ؛ ليفينجستون Livingstone، 2008) (Piette J., 2021) إلى أن الحديث عن استقلالية مجال التربية الإعلامية لا يعني وصفه بأنه " مجال مستقل مطلقاً " ، فاستقلاليته لا تعني أنه منفصل عن التخصصات المختلفة التي تغذيه (علوم الإعلام، علوم التربية ، علم النفس، علم الاجتماع...)، فعلى الرغم من أنه أصبح مجالاً يميل إلى إنتاج أبحاثه وفق مقاربات خاصة به ، إلا أنه لا يزال يستمد مرجعيته النظرية وأنساقه المعرفية من مختلف التخصصات الإنسانية والاجتماعية ، وبالتالي فهو يحتاج لمزيد من الاعتراف والبحث والتطوير حتى يحظى بالشرعية العلمية والمؤسسية الكافية.

2.-توصيفات مفهوم التربية على وسائل الإعلام وتعدد سياقات الاستخدام

1.2 فهم مفاهيم التربية الإعلامية:

إن توظيف مفهوم التربية الإعلامية مفاهيمياً وممارساتياً على مستوى تخصصات علمية متعددة، خصوصاً علوم الإعلام و علوم التربية خلق التباين واللاتجانس اتجاه مقارنة المفهوم معرفياً، والتباين على حد تعبير صونيا ليفينجستون (S.Livingstone) يظهر أكثر كلما استعمل المفهوم في عدة تخصصات أخرى. (Livingstone, 2008)

لذلك تعددت التعريفات للتربية الإعلامية مع تعدد السياقات الاجتماعية والجغرافية والثقافية واللغوية التي استخدمت فيها ، ففي السياق العربي تم إطلاق توصيفات عديدة : التربية على وسائل الإعلام ، التربية على استخدام وسائل الإعلام ، التربية المدياتيكية ، التربية على التعامل مع وسائل الإعلام ، الكفاءة الإعلامية ، التربية الرقمية والإعلامية ...إلخ ، أما ضمن السياق الغربي ، فباللغة الإنجليزية تطلق عليها التوصيفات التالية Media Literacy Media, Literacy Education, Media Education، وفي اللغة الفرنسية أيضاً تستخدم التوصيفات التالية Alphabétisation aux médias, Education aux médias, Education sur les médias, Education numérique. (عكوباش، 2019)

ترتكز كل التوصيفات السابقة على تكريس مبدأ الوعي بتأثيرات وسائل الإعلام والمحتويات الرقمية على الفرد والمجتمع ، فليس كل ما تقدمه وسائل الإعلام بريء وصحيح وخال من التسييس والتوجيه (قيراط، 2013)، بل أغلب ما يتلقاه الفرد يحمل مضامين قد تشكل خطراً على سلامته النفسية والجسدية ، كمضامين العنف ، الجنس ، الكراهية ، الإرهاب ...إلخ، فعلى سبيل المثال تحتوي أفلام الكارتون الموجهة للأطفال على نسب بالغة من مشاهد العنف، كما أن صناعة الأخبار والمواد الترفيهية الغربية، خاصة الأمريكية منها تقوم على ترويج الجنس والعنف والجريمة، كما أن فئات خاصة بالأطفال والمراهقين قد يكونون عرضة للاستقطاب من الجماعات المتطرفة أثناء تواجدهم في منصات الإعلام الاجتماعي ، أو انغماسهم في الألعاب الإلكترونية التفاعلية، من هنا تأتي أهمية موضوع



التربية الإعلامية والوعي الإعلامي ، حتى يعرف أفراد المجتمع كيف يتعاملون مع مختلف وسائل الإعلام وكيف يستفيدون منها ، وكيف يسخرونها لتنمية وتطوير معارفهم وثقافتهم. (قيراط، 2013)

لا يتم النظر للتربية الإعلامية الآن كمفهوم معرفي مجرد فقط ، بل هو مشروع مجتمعي يدخل في استراتيجيات التنمية الإنسانية والمجتمعية ، فتعزيز ممارسات التربية الإعلامية والرقمية في كثير من الدول الآن ، يقدم على أنه خطوة هامة لتعزيز المواطنة من خلال تنمية التفكير والتحليل والفهم النقدي لدى الأفراد فيما تعلق بكيفيات تلقيهم للمضامين الإعلامية والرقمية ، وآليات فهمهم للسياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية التي يتم فيها إنتاج هذه الرسائل ونشرها وتلقيها ، ووفق مقاربة سياسية ينظر للتربية الإعلامية حسب جاك غوني (Jacques Gonnet) على أنها " بداية استثنائية في الممارسات الديمقراطية " ، فهي تعزز "ثقافة تقوم على صرامة الجدل وإثراء الاختلافات" (Gonnet, Éducation aux médias : Les controverses fécondes., 2021, p. 6) ، وتكسب الأفراد وعيا سياسيا إيجابيا اتجاه القضايا السياسية والاجتماعية التي تهمهم.

اكتسب مفهوم التربية الإعلامية حاليا بعدا جديدا وهو التمكين (Empowerment) ويقصد بالتمكين حق كل مواطن في التربية الإعلامية لضمان حق التعبير وحق الوصول إلى المعلومات ، بالإضافة إلى الأبعاد الأخرى للتربية الإعلامية: النقد ، التحليل ، ثم إنتاج وبناء المعنى.

فالتمكن للتربية الإعلامية والرقمية في الأوساط التربوية و المجتمعية هو تكريس لثقافة المشاركة النشطة للمواطنين وتعزيز لانخراطيتهم في الشأن العام في المجتمع ، وتخليصهم من ارتباطاتهم السلبية بالمضامين الرقمية والإعلامية ، التي قد تضللهم أو تشبعهم بقيم اجتماعية وثقافية غريبة عن مجتمعهم ، فحين تتكون لديهم ملكة النقد والتحليل والشك ، بإمكانهم انتقاء المضامين الإيجابية التي تفيدهم ، والانصراف عن المضامين السلبية التي تضرهم ، فالتربية الرقمية والإعلامية وفق هذا التصور هي تربية مناضلة أو منخرطة اجتماعيا حسب الباحثة Marlène Loicq (2017) ، فهي تنظر للمتلقي كفاعل مستقل ، قادر على التحليل والنقد.

ويمكن أن نجمل أهداف التربية الإعلامية فيما يلي: (حمد، 2012، صفحة 129)

- تطوير مهارات التعرف على طبيعة وسائل الإعلام وتكنولوجياتها ولغتها السمعية البصرية والافتراضية.
- تطوير مؤهلات التعرف على بناء وإعادة بناء وتمثيل الواقع من قبل وسائل الإعلام.
- التعريف بسلطة وسائل الإعلام والتقنيات التي تستخدمها في توصيل أو تبليغ رسائلها والآثار الإقناعية لهذه الوسائل.
- تعليم مناهج وطرق فك الرموز وتحليل المحتويات التي تنتجها وتبثها وسائل الإعلام.
- معرفة النشاط النفسي والذهني والفيزيولوجي للمتلقي والعمليات التي ينمي بها معارفه من خلال وسائل الإعلام.
- تطوير مؤهلات التمييز بين الأشكال المتنوعة للواقع والخيال.
- التعرف على مصادر الرسائل الإعلامية.
- التعرف على تأثيرات وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات الفردية والجماعية.
- تطوير مهارات التعرف على بنيوية اللغة الإعلامية ولغات المطبوع والكتاب.
- تطوير قدرات التعرف على العلاقة بين المحتوى الإعلامي والواقع. (حمد، 2012)



2.2 التوجهات النقدية للتربية على وسائل الإعلام:

إن تكريس ثقافة التربية الإعلامية و الرقمية كممارسة يومية على مستوى مؤسسات التربية هو تنمية لروح النقد لدى المتدربين من الشباب و المراهقين و الأطفال اتجاه كل أشكال الرسائل الإعلامية التي يتلقونها على حد تعبير كاثرين بيزوت (Cathrine, Bizot) (Bizot, 2021)، ذلك يحميهم من كل أشكال التضليل و الدعاية و التلاعب الإعلامي ، ويمنحهم حسب الباحثة بيزوت تدريباً قانونياً و مدنياً يوجههم لاحترام معايير المجتمع و ضوابطه ، ويدفعهم للالتزام بقيم المواطنة و الديمقراطية. (Bizot, 2021) كما تمكنهم من تطوير مهاراتهم التواصلية كالتحكم في آليات التواصل عبر وسائل الاتصال مع الآخرين، وتطوير قدراتهم في تحليل الرسائل الإعلامية وتحديد أهدافها ولن هي موجهة هذه الرسائل؟ ولماذا صيغت بهذا الشكل؟ وما هي الحقائق الموجودة أو المفقودة فيها؟ وما هي المصادر المحايدة التي يمكن التحقق منها ونحو ذلك، فتلعب التربية الإعلامية و الرقمية دوراً مهماً في تلقين في الطلاب الثقافة الاجتماعية، وتساعدهم على امتلاك مهارات التقويم والتحليل، وإكسابهم القدرة على حل المشكلات، حيث تتكون لديهم ملكة الربط بين الأشياء وبين المتغيرات . (الشديفات ، 2012)

إن التربية الإعلامية وفق المقاربة النقدية تقتضي التساؤل عن طرق تلقي الرسائل من وسائل الإعلام المختلفة والسعي لفهم طبيعة أثارها وتأثيراتها. إن دعوة المتلقين إلى عملية التلقي النقدي لمضامين وسائل الإعلام، هي جعله يتساءل عن طبيعة العلاقات التي يقيمها مع وسائل الإعلام على المستوى الفردي والجماعي (Piette J., 1995)، لذلك نحن بحاجة إلى أدوات لتحليل الإنتاج الإعلامي ، وفك تشفير أوضاع الاستقبال ، وإلقاء نظرة نقدية على القضايا الشخصية والاجتماعية على المستويين المحلي والعالمي . لا يفهم طبعاً أن تكريس ثقافة التربية الإعلامية و الرقمية هو مقاومة المضامين الإعلامية أو رفضها ، أو التشكيك كلية في غاياتها و أهداف صانعها ، بل تعني اكتساب قدرة التحليل واختيار المحتويات المناسبة، و توظيف آليات النقد ، و التوقف بإمعان عند كل مرحلة من مراحلها ، مع حسن استخدام هذه الآليات : كالتمهل في تلقي المضامين الإعلامية ، طرح التساؤلات ، الاستيضاح ، التفتح العقلي ، التحقق من المصادر و تقييمها ، جمع الأدلة و الشواهد على صحة أمر ما ، الاستنباط ، التعليق ، ثم الاستنتاج (الشميمري ، 2010، صفحة 150)، وكذلك القدرة على تفسير وتأويل النص التواصل الموجه للجمهور، وإمكانية تحديد القيم الموظفة في النص والقوى المتحركة في إنتاجه، والتي تشتغل وفق سياقات اجتماعية، ثقافية، سياسية، وذاتية طبعاً ، وتطمح التربية الإعلامية إلى أبعد من هذا وهو تمكين المتلقي من المساهمة في إنتاج المضامين الإعلامية ونشرها ، خاصة وأن هذا متاح مع الوسائط الرقمية ، والمنصات التفاعلية التي تتاح للمتلقين للمشاركة في صناعة المحتوى الإعلامية و الرقمي.

ترتكز فلسفة التربية الإعلامية و الرقمية ذات التوجه النقدي على مرجعية النظرية النقدية والدراسات الثقافية، و كل ما تعلق بالتحليل النقدي للصور و الرسائل الإعلامية، ولها ارتباط بالتوجه النيولبرالي في الإعلام المكرس للحررية الإعلامية، وبالتالي فهي تتجاوز النهج السياقي التقليدي للإعلام المعزز للقيم الاجتماعية و الثقافية والسياسية السائدة، و الذي يضفي الشرعية على الإيديولوجيات القمعية ويثبت القوى السياسية القائمة على حد تعبير الباحث بيل يوسمان (Yousman, Bill) (Yousman, 2016). بل تعمل على تلقين الشباب و المراهقين المتلقين للمضامين الإعلامية قيم التحرر و ثقافة الاختلاف و المقاومة ، وعدم اعتبار روايات



الإعلام للأخبار على أنها مسلمات ، بل النظر إليها على أنها روايات قابلة للتصديق أو التكذيب ، وفي نفس الوقت تعزيز ثقافة الاختلاف وقبول الآخر ، والإيمان بقيم التنوع مهما كان نوع هذا الاختلاف : لغوي ، هوياتي ، جنسي ...إلخ ، ففلسفة التربية الإعلامية تستمد روحها وجوهرها من تمكين متلقي الرسائل الإعلامية من إعمال العقل والتمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ.

يمتد مسار البحث في المقاربات النقدية لوسائل الإعلام تاريخياً إلى البحوث الاجتماعية الناقدة التي أجراها الباحثون في معهد فرانكفورت للبحوث الاجتماعية ، حول وسائل الإعلام وعلاقتها بالهيمنة الاجتماعية ، واعتبروا أن ما تقدمه وسائل الإعلام عبارة عن أعمال وضيعة أو تشويه للأعمال الراقية ، هدفها إلهاء الناس على البحث عن الحقيقة ، فمن خلال الثقافة الجماهيرية ينجح الاحتكار الرأسمالي في تحقيق أهدافه ، حيث تكون السلعة هي الأساس والثقافة يمكن تسويقها أيضاً لتحقيق الربح وهي تعمل من خلال مفهوم صناعة الثقافة على ترسيخ الأفكار الخاصة بسيطرة الطبقة المالكة أو المهيمنة على المجتمع بمفهومه الرأسمالي (مكاوي والسيد ، 2010 ، صفحة 120) ، ولذلك ألح مفكرو مدرسة فرانكفورت والتي تغيرت تسميتها لاحقاً لتكون "المدرسة النقدية" على تحرير العقل الجمعي في المجتمعات الرأسمالية من خلال ممارسة نقد وسائل الإعلام ، ليتمكن الأفراد من تحقيق إنسانيتهم ، ويتحرروا من الخضوع للهيمنة .

توجه باحثون ينتمون لمركز الدراسات الثقافية المعاصرة في جامعة برمنغهام في الستينيات من القرن العشرين ، إلى نقد ممارسات وسائل الإعلام وربطها بالأيديولوجيا والهيمنة على غرار المدرسة النقدية ، وقد أشار ستيفوارت هال أحد أبرز رواد المدرسة الثقافية أن وظيفة وسائل الإعلام هي دعم الهيمنة لمن هم في مراكز القوة ، وأنها تركز تقسيم المجتمع ونظام الطبقات ، الذي يقسم بين طبقة النبلاء وعامة الشعب ، وقد تميزت توجهات نظرية برمنجهام بمحاولة فهم معنى الثقافة الجماهيرية ودورها في حياة الجماعات المختلفة ، كما ركزت على الاتجاه الثقافي في تفسير دور الثقافة الجماهيرية في إخضاع الجماعات والعناصر المعارضة والمتنافرة في المجتمع ، وجمع شتاتها ، النظرية نابعة من النظرية النيوماركسية . خلاصتها أن المجتمع يعاني من ظلم واستعباد أولئك الناس الذين يسيطرون على وسائل الإعلام . (مكاوي ، 1992 ، صفحة 25)

مع فهم أكثر تعقيداً للجمهور بصفتهم صانعين نشطين للواقع ، وليس مجرد مرايا لواقع خارجي ، وقد ربطت مدرسة برمنجهام نقد وسائل الإعلام بمقاربات معرفية أخرى كالسيمائية والنسوية ، التعدد الثقافي ، ما بعد الحداثة ، التحليل النصي ونظرية الجمهور (Kellner & Share, 2007, p. 59) ، بحيث يمكن تحليل الإعلام والثقافة الشعبية كخطابات ديناميكية تعيد إنتاج الأيديولوجيات السائدة بالإضافة إلى الترفيه والتثقيف وتقديم الاحتمالات للبدائل المضادة للهيمنة .

برزت أكثر الأسس النظرية المرتبطة بالتربية الإعلامية من مقرب نقدي في أمريكا الشمالية التي من خلال الدراسات التي أجراها أيضاً جاك بيت (Jacques Piette) (1988 ، 1996) (Piette J. , 1995) ، وقد استثمرت في الأساليب النقدية والأدوات السيميائية ، من منظور ثقافي وعملي وأخلاقي ، وتم بناء تصورات هذه المقاربة على مساهمات نظرية ومنهجية مختلفة من المدارس ذات الفكر المتنوع تاريخياً ، أغلبها ينتمي فكرياً للمدرستين النقدية وبرمنجهام كما ذكرت سابقاً ، تحمل كل هذه التيارات تحديات كبرى اليوم للحفاظ على كل الكثافة المعرفية والسياقية للمقرب النقدي من أجل فهم أفضل لوسائل الإعلام كأداة ، لغة ، ممارسة ، ثقافة ،



وصناعة ، وفي نفس الوقت تمكين المتلقين ، خاصة من فئة الأطفال ، الشباب و المراهقين من التعامل النقدي و التحليلي مع وسائل الإعلام والمحتويات الرقمية، دون أن تشكل أخطارا على صحتهم النفسية والجسدية .

أكد جاك بيت (Jacques Piette) أنه إذا كانت الحاجة إلى التربية الإعلامية النقدية تحظى بتوافق في الآراء في المجالات التربوية والأسرية والاجتماعية، فإن القليل منهم يعرفون كيفية الشرح وتوظيف هذا النقد، بمعنى آخر، إذا كان من المقبول عمومًا أن التعليم الإعلامي يجب أن يكون نقديًا، من وجهة نظر تربوية، فهل نعرف حتى ما يعنيه هذا؟ وما هي آليات تكريس التفكير النقدي أثناء العملية التعليمية، هذه الإشكاليات الأساسية التي يجب التفكير فيها حسب جاك بيت قبل الشروع في تنفيذ مشاريع عملية بهذا الخصوص. يتم النظر للتربية الإعلامية وفق التصورات النقدية لمدرسة الدراسات الثقافية أو المدرسة النقدية أيضا على أنها شكل من أشكال التحدي لسلطة الإعلام المهيمنة ومواجهة من يصنع سلطة الإعلام من ملاك وسائل الإعلام وصانعو المحتوى في الإعلام الرقمي، ومواجهة محتوى الوسائط الإعلامية وإكساب متلقي هذه المضامين القدرة على التفكير والتحليل لقراءة خلفيات الرسائل الإعلامية وتفكيك نصوصها ومدلولاتها، وقد أكد باكنغهام أن الرؤية النقدية للتربية الإعلامية تعمل وفق مصفوفة متناسقة، وتشكل من تطابق خمسة عناصر أساسية:

1. الاعتراف ببنية وسائل الإعلام والاتصال كعملية اجتماعية تحمل دلالات ومقاصد بدلاً من قبول النصوص الإعلامية كناقل منعزل ومحاييد أو شفاف للمعلومات.
 2. إجراء نوع من التحليل النصي السيميائي الذي يستكشف اللغات والرموز والمصطلحات الخاصة بالنص.
 3. ممارسة نوع من " التفاوض " لفهم المعاني و مضامين النصوص الإعلامية ، وعدم التسليم بتلقي المضامين كما هي.
 4. محاولة الكشف عن قضايا الإيديولوجيا والتوجهات القيمة و الثقافية و السياسية المتضمنة في النصوص الإعلامية .
 5. فحص المضامين الإعلامية ذات التوجهات التجارية و كشفها ، و عدم الوقوع فريسة سهلة للشركات التجارية التي تولي أهمية للجانب الربحي على حساب الجانب القيمي والأخلاقي لمضامين الإعلام. (Gonnet , 2001, p. 35)
- لقد أرست أسس البحث النقدي في التربية الإعلامية والرقمية على تحديد القضايا الرئيسية في هذا المجال ، كما ترد في المساءات المنهجية التالية : ما هي التحليلات النقدية لوسائل الإعلام ، وما هي انعكاسات ممارسات الأفراد النقدية اتجاه مضامين الإعلام على توجهاتهم وسلوكياتهم، وما هو الدعم التربوي المقدم في التربية النقدي ؟
- وقد وردت هذه المساءات المنهجية على النحو الذي قدمه مشروع إيديسكول (Eduscol) في فرنسا ، الخاص بالتمكين للتربية الإعلامية في المؤسسات التربوية الفرنسية ، وهو مشروع عمومي تابع لوزارة التربية الفرنسية ، وحسب هذا المشروع فإن التربية على وسائل الإعلام تهدف إلى تمكين التلميذ من معرفة وقراءة وفهم وتقدير التمثيلات والرسائل الناتجة عن أنواع الوسائط المختلفة التي يواجهها يوميًا ، والتوجه إليها واستخدامها بطريقة مناسبة والنقد والتفكير فيها.
- يتم تحديد متركزات وفلسفة التربية على وسائل الإعلام في كل دول العالم وفقًا لمعايير مختلفة تتعلق بتوجهات النظام السياسي، وحسب طبيعة الوضع الاقتصادي والعلاقات مع المؤسسات الاجتماعية والثقافية والمجتمع المدني، وهذا ما تُظهره الدراسة



المقارنة التي أجريت في أستراليا وكيبك وفرنسا، حول تأثير النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على ولادة التربية الإعلامية والرقمية، والاعتراف بها وإضفاء الطابع المؤسسي عليها.

ففي السياق الجمهوري الفرنسي، يأخذ البعد النقدي للتربية الإعلامية طابع المواطنة في الدفاع عن حقوق التعبير والمشاركة في الحياة العامة والسياسية للأمة، فكان يُنظر دائماً إلى التربية الإعلامية على أنها سلاح للدفاع عن الديمقراطية (Gonnet, (Gonnet, 2021)، ففي الخطاب الرسمي يوظف مصطلح "الحماية" وهو البعد الذي يبرز أثناء الحديث عن غايات التربية على وسائل الإعلام، أي حماية الفئات المتلقية للمضامين الإعلامية، وتظهر الحاجة إلى تدريب مواطنين فاعلين ومستنيرين تكون لديهم ممارسات إعلامية "آمنة ومنطقية".

وفي السياق الأسترالي المتعدد الثقافات، فإن المشاركة في عالم إعلامي إبداعي نشط، وتكوين المتلقين على التعامل الإبداعي مع المضامين الإعلامية التي يتلقونها له الأسبقية على الحاجة إلى اتخاذ موقف نقدي يقوم على حماية المحتوى الثقافي الوطني أو حماية قيم الهوية والثقافة والسياسة والاجتماعية الوطنية.

أما ضمن السياق الكندي متعدد الثقافات أيضاً، فتأخذ التربية على وسائل الإعلام بعداً آخر وهو «اكتساب عقل نقدي تحليلي»، عكس النموذج الفرنسي الذي يربطه باكتساب الحقوق المدنية، وبحماية المواطنين، فحسب النموذج الكندي فتكريس التفكير النقدي كفيل بتوفير مجتمع يحمي نفسه ويكتسب حقوقه المدنية والسياسية بنفسه.

3. التفكير النقدي وتفكيك مدلولات النص الإعلامي:

1.3 جدلية التعليم وتكريس التفكير النقدي في التربية على وسائل الإعلام:

ترتكز التربية على وسائل الإعلام على مبدأ هام وهو جدلية البيداغوجية على حد تعبير باولو فرييري (Paulo Freire) ، أي أن التعليم يكون ملازماً للجدلية والمناقشة والنقد ، فليس هناك حوار دون جدلية ، ولن يكون هناك تعلم جيد دون التمكين لمبدأ الجدل والنقاش ، و التكريس للجدلية في التعلم هو خطوة هامة للتمكين للبيداغوجية النقدية كما أكد كل من نورتون بيني و كيلين توهي (Norton Benny) و (Toohey Kellen). (2012, Riasati & Mollaei)

يرتبط التفكير النقدي بمجموعة من الممارسات النقدية كالتهميل، التعقل، القدرة على الاستنتاج، تقييم الأدلة، الرجوع إلى المصادر، إتباع الدليل، التعقل أكثر من الانفعال وإبعاد الأحكام الذاتية، بالإضافة إلى الأخذ بعني الاعتبار بوجهات نظر الآخرين قبل إصدار الأحكام.

فالتفكير الناقد يمارس للتأكد من شيء فيه غموض أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما وعلى هذا الأساس فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة في لتحليل ، التركيب والتقييم ، وتكمن أهميته في أنه يزيد من فعالية النشاط العقلي للمتعلم ، ويؤدي إلى الإتقان ، وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه، الأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صراحة ودقة، وكذلك يكسب المتعلم القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها ، وأيضاً يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات و الادعاءات والبراهين والحجج الواهية ، وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء أو المسموع أو المرئي. (عطية، 2009، صفحة 181)



فالتربية الإعلامية وفق هذا التصور تمكن المتعلم من تملك القدرة على قراءة النصوص وتفكيكها ، وتحديد علاقتها بالأطر الاجتماعية والثقافية والسياسية، وتفكيك النصوص والمضامين الإعلامية والرقمية ، يعني إحداث خلخلة للبنى الإعلامية لتحليلها و محاولة فهمها وتغيير معانيها من خلال تفكيك النصوص والخطابات، وعدم الركون للمسلمات والبدهييات والحقيقة المطلقة ، والكشف عن الاختلاف داخل النصوص الإعلامية حتى يتمكن المتلقي من النقد والتأويل، وتوليد الدلالة والمعنى ، حسب جاك دريدا "رائد النظرية التفكيكية" "فلا توجد أشياء خارج النص"، فكل النصوص بما فيها الإعلامية والرقمية تحتاج إلى التوضيح داخلها (شحيمة، 2020) ، وتقويضها بغرض فهمها ، فاستراتيجية التفكيك النقدية تؤمن بالتعدد والتنوع عبر آليات الاختلاف والحوار، لذلك فهي ترفض الانصياع للمضامين الإعلامية الجاهزة ، وانطلاقاً من هذا التصور النقدي تتوجب الاستفادة من استراتيجيات التفكيك والتشهير في التعامل مع النصوص الإعلامية وفي فهم عمليات الإنتاج الإعلامي ، والهدف الأساسي للتربية الإعلامية وفق هذا التصور هو تنمية القدرات النقدية والتحليلية للمتعلمين ومساعدتهم على توظيفها ليس في داخل المدرسة أو القسم فقط ، بل في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والعائلية ، وهذا يؤكد على أن التربية على وسائل الإعلام تقوم على أسس نقدية ، وهي ترسيخ غير مباشر للتربية الإنسانية الحرة . (Hobbs, 2011, p. 419)

كما يركز التصور النقدي للتربية على وسائل الإعلام على الإلمام بالمواضيع الهامة والقضايا الراهنة وبناء تصورات عقلانية عنها، وعدم الرضوخ للتصورات التي تقدمها وسائل الإعلام"، خاصة ما تعلق بالقضايا التي تثير عادة الجدل في الفضاءات العامة كقضايا الجنسية، والطبقات الاجتماعية، والمسائل العرقية والجنسية المرتبطة بوسائل الإعلام، ويهدف إلى تثقيف المتعلمين حول الأداء الأيديولوجي للسلطات القائمة والقوى التي تهيم (Cortés, 2005)، ويرتبط هذا المفهوم بعملية نقد للأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة، وتعزيز المسارات الديمقراطية في عملية التغيير الاجتماعي، وهذا يعني أن هذا الاتجاه يسعى إلى توظيف التربية الإعلامية كوسيلة للنضال ضد الأنظمة الاجتماعية الاستبدادية، والتأسيس لمشروع تغيير اجتماعي ديمقراطي " (Kellner & Share, 2007, p. 9) وفق مقاربة أخرى ، فالاتجاه النقدي للتربية على وسائل الإعلام يعطي أهمية بالغة للقائمين (المختصين) على التربية الإعلامية لأنهم يرافقون بدقة الممارسات الإعلامية للشباب ليقودوهم نحو تطوير العقل النقدي، وترك مسافة فاصلة أثناء استقبال المضامين الإعلامية (Mehl, 2018) ، وهذه هي خطوة واحدة في تطوير التفكير النقدي، وبعد ذلك تأتي الخطوات المتلاحقة كتدريب الشباب على تفكيك الأساطير والتضليلات والمسلمات ، التي تتناولها ما يسمى بوسائل الإعلام "المهيمنة" ودفعهم لاتخاذ قرار عقلاني بشأن ما يجب فعله أو تصديقه (Norris , Linda , & Korpan, 2003, p. 123)، والعمل على إنشاء واقع إعلامي مضاد لهذه الهيمنة ، وتكوين منظومة أفكار وتوجهات مستقلة عن الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي السائد .

فالقائمون على نشر التربية الإعلامية هم من يطور العقل النقدي لدى الشباب، وعلى حد وصف الباحث مارتن ميل (Martin, Mehl) فهم يكتشفون الفرح الخالص بمشاهدة عيون الطلاب وهي تضيء عندما يصبحون قادرين على فهم العالم من حولهم بشكل أفضل ، ويتطلب الأمر رعاية واهتماماً حقيقيين لإطلاق الإمكانات الكاملة لهؤلاء الطلاب، يجب على حد تعبيره أن نجعلهم قادرين على رؤية الواقع الكبير، وأن نقوم بتحفيظهم وإرشادهم ، حتى يتمكن من تغيير العالم معاً. (Mehl, 2018)

2.3 التربية على وسائل الإعلام من أجل وعي ناقد، مقارنة باولو فرييري (Paulo Freire)



رغم أن السياق التاريخي والجغرافي لبروز مقارنة باولو فريري حول التعلم التحرري أو التعليم الواعي (Conscientisation) يعود إلى نهاية الستينيات من القرن المنصرم إلا أن تحليلاته للعلاقات الإنسانية ومبادئ العمل التربوي تظل قابلة للتوظيف ضمن السياق الحالي ، فحسب فريري فالإنسان كائن عقلاني، واعٍ، مبدع، قادر على صناعة أقداره، وله الحرية في اتخاذ خياراته ومساراته، وذلك بتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم من خلال تكوينه لمواجهة مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليمية هو أساس نجاح العملية التعليمية ، وهذا يقضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجع فضول المتعلم ورغبته في المعرفة، والتساؤل والرحب، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعيش، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولي، وهي قدرات لا تنمو وحدها ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم أو إلى تشويه هذه القدرات. (أبو جبارة، 2009)

على العكس من ذلك ، فكلما زاد عدد المتعلمين الذين يكتفون فقط بتخزين الرواسب المعرفية الموكلة إليهم ، قل تطوير الوعي النقدي لديهم ، وكلما قبلوا بشكل كامل الدور السلبي المفروض عليهم ، زاد ميلهم ببساطة إلى التكيف مع العالم كما هو ، ومع النظرة المجزأة للواقع المودعة فيهم (Freire, 2001, p. 73) ، وهذا ما اصطلح عليه باولو فريري بـ "التعليم البنكي" ، وأساس هذا النظام التعليمي اعتبار المتعلمين مقهورين في المدارس ، ويتم التعامل معهم كما لو أنهم حسابات بنكية يتم إيداع المعرفة في أذهانهم من قبل الأساتذة دون وعي نقدي ، لذلك يجب عليهم اكتشاف أنفسهم، وتغيير واقعهم من خلال نوع التعليم الذي يتلقونه والذي يهتم بالتصدي لثقافة التسلط، من خلال التآلف بين المقهورين والإيمان بقدراتهم الإنسانية . (فريق تحرير الجزيرة، 2017)

تقوم مقارنة باولو فريري (2013) للتعليم النقدي على تصور هام وهو أن التعليم ليس محايداً أبداً، فهو موجه دائماً وفقاً لقيم تتضمن رؤية معينة للإنسان والمجتمع ، ويجب أن يضمن التعليم الانتقال من الوعي الأساسي المتمرد إلى الوعي النقدي القائم على المعرفة العلمية للواقع (Pereira, 2021)، ومن أجل الذهاب إلى أبعد في ممارسة الوعي النقدي في التعليم طور فريري مفهوماً حوارياً يقترب من نظرية الفعل التواصلي عند يورغان هابرماس مركزاً على الأسلوب الحواري كآلية لتحقيق الفعل التعليمي ، وقائم على أصول أصول التدريس في طرح الأسئلة.

ويبدو أن منهج فريري الحواري يضعه في التيار البنائي الاجتماعي، و مرجعيته تبني من الديالكتيك الهيكل الماركسي، ويتقاطع مع تصورات المدرسة النقدية في الغالب ، في الأخذ بمبدأ الوعي الناقد ، ويقترّب كثيراً من توجهات يورغان هابرماس لما أكد على دور آليتي الحجاج والتداول في إحداث التفاهم الاجتماعي ، وضرورة ضبط علاقة الفرد بالغير و إخضاع العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية داخل المجتمع الى اخلاقيات النقاش والحوار بوصفه مدخلا لكل تعاقد اجتماعي يحتكم اليه الجميع. (يفوت، 2015)

مقارنة باولو فريري للتعليم الناقد لا تتجلى في الممارسات التعليمية التقليدية فقط ، بل اسقاطاتها تمتد إلى كل أشكال التعلم ، وقد استمد كثير من الباحثين في التربية على وسائل الإعلام توجهاتهم النقدية في التربية من أفكاره وتصورات كهنزي جيرو Henry Giroux (12) ، تشاير و كيلنر Share and Kellner (2008) ، بيتر ماكلارين Peter McLaren (2008) و آخرون ، فأغلب تصوراتهم عن العقلانية الأدائية والوعي النقدي ، ووسائل الإعلام وخطاب الهيمنة مستقاة أساساً من أفكار فريري ، فكتابات هنري جيرو مثلاً حول دور التربية النقدية على وسائل الإعلام في إنتاج الخطاب المضاد للهيمنة تجد مرجعيتها في كتابات فريري .



تتجلى الممارسات التربوية الإعلامية التقليدية التي تتطلب مراجعة وتستدعي إخضاعها لأدوات النقد والتحليل ، في عدد من السلوكيات والطبائع :

- 1-المتلقي المتابع لمضامين الإعلام "يتلقى فقط" لا يقاوم ولا يعارض.
- 2-المتلقي لا يعرف أي شيء ، ووسائل الإعلام هي من يعرف ، وهي من تختار له.
- 3-المتلقي لا يفكر.
- 4-وسائل الإعلام تتحدث و المتلقي يشاهد و يستمع .
- 5-وسائل الإعلام تختار و المتلقي يذعن .
- 6-وسائل الإعلام تتصرف و المتلقي يعيش وهم الاختيار و وهم القدرة على التصرف .
- 7-وسائل الإعلام تختار البرامج و المضامين و المتلقي يتأقلم مع الاختيار.
- 8-وسائل الإعلام ترتب الأخبار و المضامين و تتدخل في توجيهها ، و تحول دون ممارسة المتلقين لحريتهم .
- 9-وسائل الإعلام قوام العملية الإعلامية و المتلقي نتيجتها .

كل هذه الممارسات القهرية لوسائل الإعلام اتجه المتلقين تستدعي مراجعات جذرية ، خاصة اذا ما تعلق الأمر بمتلقين أطفال أو مراهقين لا يملكون أدوات تحليلية و نقدية كافية لمقاومة المضامين السلبية التي يتعرضون لها ، لذا تأتي التربية الإعلامية كملاذ لهدم التصورات السلبية اتجه هيمنة وسائل الإعلام و باقي المضامين الرقمية ، و تعتبر أفكار باولو فريري مصدر إلهام لعدد من المتخصصين في هذا التربية الإعلامية لإعداد أجيال من الشباب و الأطفال تنتزع شخصية القهر من ضمائرهم، و تحررهم من كل صيغ التحريف و التضليل ، و تجعلهم يصنعون واقعهم بنفسهم دون أن يخضعوا لأية سلطة عدا سلطة العقل و المنطق .

في ضوء ذلك يرى فريري أنّ ما يميز الإنسان و يجعله قادرا على التحرر من ثقافة القهر و التسلط التي تفرض عليه ، يكمن في ثلاثة خصائص جوهرية:

- 1 - امتلاك الإنسان الخيال وقدرته على التجريد، والخيال هو ثمرة القدرة على إدراك الزمن.
- 2 - قدرته على إدراك الزمن والتعامل مع أحواله الثلاثة: الماضي، الحاضر، المستقبل.
- 3- علاقة الإنسان بالعالم مبنية على وعي نقدي قائم على تقدير المسافات، بينما علاقة الحيوان بالعالم مبنية على استجابة شرطية تمليه عليه وحي اللحظة. (فريق تحرير الجزيرة، 2017)

تحقق هذه الخصائص الثلاثة مجتمعة تدفع الإنسان للتحرر من قهر المجتمع ، لذلك ينبغي أن تتواءم أساليب التربية على وسائل الإعلام مع هذه الخصائص ، و تراعي قدرة الفرد على امتلاك وعي نقدي متفرد ، و تستثمر في أدوات هذا العقل النقدي، لتكوين أجيال متحررة غير خاضعة للمنطق الذي تمليه عليهم مؤسسات الإعلام أو مواقع الإعلام الاجتماعي ، أو الألعاب الإلكترونية ، التي تحاول غرس منظومة قيم تستلب كيان الفرد ، و تجعله مجرد متلقي سلبي فاقد لكل إحساس بالانتماء ، و الأخطر من ذلك تجعله عرضة للكثير من المشاكل الاجتماعية و النفسية التي تؤثر عليه سلبا ، و تزايد كلما زاد ارتباطه بهذه الوسائل الإعلامية . و يمكن حصر بعض هذه المشكلات التي تلاحقه جراء التعرض المتواصل لمضامين هذه الوسائل فيما يلي :



- تنميط سلوك وفكر الافراد على نسق المنظومة الثقافية الغربية التي تمجد الفردية، وتفسح المجال للنزعة المادية الاستهلاكية.
- اضطرابات في السلوك أثناء التعرض المتكرر لمضامين الإعلام، كالإدمان، العزلة، الكآبة... إلخ
- التعرض المتكرر لمضامين العنف يعزز الميل للاتجاهات العنيفة والعنصرية، وكراهية الآخر.
- مشكلة عدم التوافق النفسي بسبب الإدمان الرقمي، الذي يسبب عدم استقرار العلاقات مع الآخرين وتذبذبها، ويتربّب عنه فقدان الشعور بالفراغ، العزلة والوحدة، وافتقار التوازن والعزلة الوجدانية. (الرفاع، 2019)
- مشاكل التعرض لانتهاكات الخصوصية: القرصنة الإلكترونية، التحرش والابتزاز الإلكتروني، التهريب والتخويف، الانتهاكات الأخلاقية في نشر مواد الإباحية... إلخ
- إن تزايد انتشار هذه المشكلات الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالاستخدامات غير السوية لوسائل الإعلام والوسائط الرقمية يهدد بتفكك المنظومة الاجتماعية والقيمية، الأمر الذي يعزز الحاجة للجوء لأساليب تربوية جديدة و مناسبة لترشيد استخدامات الأفراد لهذه الوسائط، وضرورة تثقيفهم إعلاميا منذ سن مبكرة، بشأن مخاطر الإعلام وتحدياته الرقمية. (Hartley, 2014, p. 85)

4. خاتمة:

يمكن القول في هذه الخلاصة أنه يجب التفكير باستمرار في استراتيجيات جديدة لتكريس تربية إعلامية ورقمية ترسخ قيم التفكير والتحليل النقدي لدى المتلقين ، خاصة من فئة الأطفال و الشباب ، على اعتبار أنهم الأكثر تعلقا بالمضامين الرقمية كمنصات الإعلام الاجتماعي و الألعاب الإلكترونية ، و الأكثر متابعة للبرامج و المحتويات الإعلامية في وسائل الإعلام الإلكترونية و التقليدية ، و يجب النظر للتربية الإعلامية كنظام متغير يجب إعادة التفكير في آليات تنفيذها باستمرار و تحديث النظريات والأساليب التي تقوم عليها ، وكذلك السياسات العامة التي تحددها وتعزز تنفيذها ، في إطار السياسات الاجتماعية و السياسية والثقافية التي ترسمها السلطات العمومية ، فالتربية على وسائل الإعلام أصبحت قضية عمومية ، و تحتاج لدعم واهتمام السلطات العمومية كلها ، و لم تعد قضية يعنى بها الأفراد أو الجمعيات الناشطة في هذا المجال فقط.

وتمثل التوجهات النقدية و التحليلية للتربية الإعلامية و الرقمية سعياً علمياً ملحاً لتحرير العقل الفردي و الجمعي ليتمكن الأفراد من تحقيق انسانيته، و الانفلات من الإكراهات التي تمارسها عليهم وسائل الإعلام والمؤسسات التي تنتج و تتحكم في المضامين الإلكترونية لمنصات التواصل الاجتماعية و الألعاب الإلكترونية ، التي تخضعها لمنطق الهيمنة الإيديولوجية و الثقافية و السياسية ، و أيضاً لمنطق ربحي بحث ، و لو على حساب المنظومة الأخلاقية و القيميّة للمجتمع ، و لو أدى ذلك أيضاً إلى تفكيك ارتباطات الأفراد بالمجتمع و خلق جيل هجين غير متوازن نفسياً و اجتماعياً ، فتحرير الأفراد من "الهيمنة الإعلامية " و تكوينهم ليصبحوا مواطنين أسوياء يؤمنون بقيم المواطنة و الحرية و التنوع الثقافي هو غاية التربية على وسائل الإعلام ، التي يجب أن تشترك كل المؤسسات التعليمية و الاجتماعية و منظمات المجتمع المدني في توفيرها لكل الأطفال و الشباب ، و قد أظهر المقال أيضاً كيف يتم غرس قيم التحرر و المقاومة لدى الشباب وفق توجهات عدد من التيارات النقدية التي تناولت علاقة التربية الإعلامية بمسألة ممارسة النقد و التحليل ، كمدسة فرانكفورت ، مدرسة الدراسات الثقافية ، ووفق المفكر باولو فريري كذلك.



يمكن القول في هذه الخلاصة أنه يجب التفكير باستمرار في استراتيجيات جديدة لتكريس التربية الإعلامية والرقمية التي ترسخ قيم التفكير والتحليل النقدي لدى المتلقين، خاصة من فئة الأطفال والشباب، حيث يعتبرون الأكثر تعلقًا بالمضامين الرقمية كمنصات الإعلام الاجتماعي والألعاب الإلكترونية، والأكثر متابعة للبرامج والمحتويات الإعلامية في وسائل الإعلام الإلكترونية والتقليدية. يجب النظر للتربية الإعلامية كنظام متغير يتطلب إعادة التفكير باستمرار في آليات تنفيذها وتحديث النظريات والأساليب التي تقوم عليها، وكذلك السياسات العامة التي تحددها وتعزز تنفيذها، في إطار السياسات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي ترسمها السلطات العمومية.

قائمة المراجع:

- Riasati, M., & Mollaei, F. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 223. Retrieved 4 22, 2023, from https://ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_21_November_2012/26.pdf
1. أبو جبارة، ح. (2009). *تربية الحرية عند باولو فرييري: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية*. نشرة "كنعان" الإلكترونية <https://bit.ly/3Rh6s65>
 2. شحيمط، أ. (2020, 02 11). نحن في زمن التفكيك. Retrieved 05 23, 2023, from <https://annabaa.org/arabic/authorsarticles/22164>
 3. عطية، م. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
 4. Bizot, C. (2021, 5 22). L'éducation aux Médias Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ? Retrieved 05 06, 2023, from <https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/CatherineBizot.pdf>
 5. Cortés, C. (2005). How the Media Teach. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 55-73. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2005.00005.x>
 6. Freire, P. (2001). *Pedagogy of the Oppressed, 30th anniversary edn*. New York: Continuum. Retrieved from <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
 7. Giroux, H. (2015, 06 12). *Pedagogy of the precariat*. Retrieved from Counterpunch: www.counterpunch.org/2015/06/12/pedagogy-of-the-precariat/
 8. Gonnet, J. (2001). *Education aux médias - Les controverses fécondes*. Paris: Hachette.
 9. Gonnet, J. (2021). *Éducation aux médias : Les controverses fécondes*. Paris: Hachette.
 10. Hartley, J. (2014). *The uses of digital literacy*. New Brunswick, NJ: Transition Publishers.
 11. Hobbs, R. (2011, 9 7). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419. doi:<https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>



12. Kellner , D., & Share, J. (2008). Critical media education, radical democracy and the reconstruction of education. *Educação & Sociedade*, 29. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300004>
13. Kellner , D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-61. doi:doi:10.2304/pfie.2007.5.1.59
14. Kellner , D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-First-Century Democracy, ,P8-9. *Policy Futures in Education*, 5(1), 8-9. doi:doi:10.2304/pfie.2007.5.1.59
15. Livingstone, S. (2008). Engaging with media – A matter of literacy? *Communication, Culture & Critique*, 51-62.
16. Loicq, M. (2017). De quoi l'éducation aux médias numériques. *Tic&société*, 11(1), 137-165. doi:<https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2286>
17. Mehl , M. (2018, 03 15). Professor Believes Digital Literacy and Video Learning Can Change the World. Retrieved 04 22, 2023, from <https://screenpal.com/blog/professor-martin-mehl>
18. Norris , S., Linda , M., & Korpan, C. (2003). University Students' Interpretation of Media Reports of Science and its Relationship to Background Knowledge, Interest, and Reading Difficulty", (, 2003), pp. *Public Understanding of Science*, 12(02), 123-145. doi:<https://doi.org/10.1177/09636625030122001>
19. Pereira, I. (2021). Les grammaires de l'éducation critique aux medias à l'épreuve du numérique. *Tic&société*, 11(1). Retrieved 6 12, 2023, from <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2279>
20. Piette , J. (1995). L'éducation aux médias : un bilan. *Communication*, 16(1), 36-59.
21. Piette, J. (2021, Juin 16). *L'éducation aux médias*. Montréal. Retrieved from Centre de ressources en éducation aux médias (CREM): <http://reseau-crem.lacsq.org>
22. Yousman , B. (2016). Who's Afraid of Critical Media Literacy? *International Critical Media Literacy Conference*. Statesboro: Coastal Georgia Center. Retrieved 05 23, 2023, from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/criticalmedialiteracy/2016/2016/9>
23. الرفاع، ل. (2019). المشكلات النفسية والذهنية والاجتماعية في عصر المعلوماتية. مؤتمر الخصوصية في مجتمع المعلوماتية. لبنان: مركز جيل.
24. الشديفات ، أ. (2012). واقع التربية الإعلامية و العوامل المؤثرة بها في المدارس الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر طلابها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 274, 01(06) ,
25. الشميري ، ف. (2010). *التربية الإعلامية ، كيف نتعامل مع الإعلام*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
26. حمد، ع. (2012). *التربية الإعلامية والوعي بالأداء الإعلامي*. القاهرة: عالم الكتب.
27. عكوباش، ه. (2019). رهانات التربية الإعلامية في المنطقة العربية. *مجلة المعيار* , 341-361. Retrieved from <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/82487>



28. فريق تحرير الجزيرة. (2017, 6 8). *أطياف باولو فرييري. التعليم كفعل تحريري*. الجزيرة 06 Retrieved from Editor ,
: <https://bit.ly/4c7RhEh> ميدان26, 2013, from
29. قيراط، م. (2013, 06 24). *التربية الإعلامية ... الرهانات والتحديات*. Retrieved from مبادرة تحالف الحضارات التابعة
للأمم المتحدة/2: <https://milunesco.unaoc.org/mil-articles/media-literacy-stakes-challenges-2/>
30. مكاي، ح & السيد، ل. (2010). *الاتصال ونظرياته المعاصرة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
31. مكويل، د. (1992). *الإعلام وتأثيراته : دراسات في بناء النظرية الإعلامية*. ع. العربي (Trans.), الرياض: دار الشبل.
32. يفوت، س. (2015, 12 1). *فلسفة التواصل عند هابرماس*. Retrieved from مدونة الحداثة وما بعد الحداثة :
<http://post2modernisme.blogspot.com/2015/12/blog-post.html>