

A Comparative Analysis of Media Literacy, Media Education, and Media Training, and Presenting a Native Media Training Model for Tehran Students

Behzad Nadjmeh Zaeem¹, Ali Rabiei², Mohammadreza Karimi³, Mashaallah Valikhani Dehaghani⁴

Received: 2025-07-27, Accepted: 2025-09-14


Doi: 10.22034/rcc.2025.2064208.1225

Abstract

The primary objective of this research is to conduct a comparative analysis of the concepts of “media literacy,” “media education,” and “media upbringing,” and to present a model for media upbringing. The study was carried out within an interpretive paradigm, using a grounded theory qualitative approach, with particular emphasis on Glaser’s classic methodology. The participants in this research were 13 experts from four key fields: media, education, academia, and cultural institutions. These participants were selected through purposive and snowball sampling methods to ensure comprehensive coverage of relevant expertise. Data collection was conducted through in-depth semi-structured interviews, yielding rich qualitative insights. The collected data were then systematically analyzed in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. To ensure the validity of the data collection instrument, theoretical validation and expert opinions were employed. The data’s reliability was confirmed using Cohen’s kappa coefficient, which yielded a value of 0.64, indicating an acceptable level of agreement. The findings of the study demonstrate that the proposed model for media upbringing is structured around three central pillars: (1) Education, which encompasses educational efforts at four levels—students, families, teachers, and the general public; (2) Supervision, which involves oversight at the family, societal, and school levels; and (3) Culture-building, which also operates at the levels of family, society, and schools. The study reveals that traditional approaches to media literacy, media education, and media upbringing have predominantly emphasized the educational dimension, while the other dimensions have been mainly neglected. However, this research identifies and highlights the critical roles of culture-building and supervision, thereby proposing a more comprehensive and indigenous model for media upbringing.

1. Department of Media Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Email: behzad.zaeem@gmail.com

 0009-0008-3964-0263


2. Department of Sociology, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

Email: alirabeie@pnu.ac.ir

 0000-0001-5849-542X


3. Department of Media Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Email: Mr_karimi@azad.ac.ir

 0000-0003-2560-070X

4. Department of Public Administration, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email:

Valikhani-ma@yahoo.com

 0000-0003-4508-3519

تحلیل مقایسه‌ای از سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای و ارائه الگوی تربیت رسانه‌ای بومی دانش‌آموزان تهران

بهزاد نجمه زعیم^۱، علی ربیعی^۲، محمدرضا کریمی^۳، ماشالله ولیخانی دهاقانی^۴

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۵، پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۳

DOI: 10.22034/rcc.2025.2064208.1225

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، ابتدا مقایسه و درک مفاهیم «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» و سپس ارائه الگوی تربیت رسانه‌ای بومی دانش‌آموزان تهران است. پژوهش در پارادایم تفسیری و با رویکردی کیفی مبتنی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با تأکید بر رویکرد کلاسیک گلیسر انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۳ نفر از خبرگان چهار حوزه کلیدی (رسانه، آموزش و پرورش، دانشگاه و نهادهای فرهنگی) بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای تضمین روایی ابزار گردآوری، از اعتبارسنجی نظری و نظرات متخصصان بهره گرفته شد و پایایی داده‌ها با ضریب کاپای کوهن ۰/۶۴ تأیید گردید. نتایج حاکی از آن بوده که مدل تربیت رسانه‌ای مبتنی بر ۳ محور کلان است: ۱- آموزش، شامل آموزش در چهار سطح؛ دانش‌آموز، خانواده، معلمان و عمومی ۲- نظارت، شامل نظارت در سطوح خانواده، جامعه و مدارس ۳- فرهنگ‌سازی شامل فرهنگ‌سازی در سطوح؛ خانواده جامعه و مدارس است. در مفاهیم سواد رسانه‌ای و آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای تنها بعد آموزش آن مورد تأکید است و ابعاد دیگر مغفول مانده است، که در این پژوهش ابعاد فرهنگ‌سازی و نظارت شناسایی شد.

کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای، تربیت رسانه‌ای، فرهنگ‌سازی رسانه‌ای

۱. گروه مدیریت رسانه، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: behzad.zaeem@gmail.com  0009-0008-3964-0263

۲. گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Email: alirabeie@pnu.ac.ir  0000-0001-5849-542X

۳. گروه مدیریت رسانه، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: Mr_karimi@azad.ac.ir  0000-0003-2560-070X

۴. گروه مدیریت دولتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: Valikhani-ma@yahoo.com  0000-0003-4508-3519

مقدمه و بیان مسئله

دنیای معاصر با گسترش و تحول بی‌سابقه رسانه‌ها مشخص می‌شود. این محیط پویا که با پیشرفت‌های سریع فناوری و پارادایم‌های ارتباطی در حال تغییر شناخته می‌شود، نیازمند درک دقیقی از مفاهیم توسعه‌یافته برای پیمایش مؤثر در آن است. همه‌گیری جهانی، پذیرش فناوری‌های دیجیتال را تسریع کرد و هم‌زمان شکاف‌های دیجیتال را آشکار ساخت و پیچیدگی‌های چشم‌انداز اطلاعات را تقویت نمود (انجمن ملی سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴؛ لاکورت، ۲۰۲۴). در سال‌های اخیر استفاده از دنیای مجازی و رسانه‌های شکل گرفته با بهره‌گیری از این فرصت و استفاده از تکنولوژی فضای مجازی، توانسته‌اند به رشد و پویایی قابل ملاحظه‌ای برسند (غفاری آستینانی و غیاث‌آبادی فراهانی، ۱۴۰۳). کاربران دیگر دریافت‌کنندگان منفعل نیستند، بلکه مشارکت‌کنندگان فعالی هستند که با طیف متنوعی از منابع اطلاعاتی، از رسانه‌های خبری سنتی گرفته تا رسانه‌های اجتماعی، محتوای تولید شده توسط کاربر و به‌طور فزاینده، روایت‌های مبتنی بر هوش مصنوعی، در تعامل هستند (لاکورت، ۲۰۲۴؛ کو و همکاران، ۲۰۲۴). این تحول، فرصت‌های جدیدی را به همراه خطرات قابل توجهی، از جمله گسترش فراگیر اطلاعات نادرست و معضلات اخلاقی ناشی از فناوری‌های نوظهور، به ارمغان می‌آورد. از طرفی رسانه‌ها نقش محوری در شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای افراد، به‌ویژه کودکان و نوجوانان، ایفا می‌کنند. افزایش نفوذ رسانه‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی سبب شده تا نوجوانان در معرض حجم عظیمی از داده‌ها، اطلاعات و پیام‌های چندلایه قرار گیرند که اغلب دارای سوگیری‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی هستند (Livingstone & Bulger, 2017). در چنین شرایطی، توانمندسازی دانش‌آموزان برای مواجهه فعال، انتقادی و اخلاق‌مدار با رسانه‌ها، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر در نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود. مفاهیمی چون سواد رسانه‌ای^۱، آموزش رسانه‌ای^۲ و تربیت رسانه‌ای^۳ هر یک تلاش دارند با رویکردی خاص به توانمندسازی افراد در حوزه رسانه بپردازند. با این حال، در ادبیات علمی هنوز مرزهای مفهومی و کارکردی این سه اصطلاح به‌طور شفاف مشخص نشده و گاه به‌صورت مترادف به کار می‌روند (Hobbs, 2020؛ Faq-ihuddin et al., 2024).

این درهم‌تنیدگی مفهومی، به‌ویژه در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و طراحی برنامه‌های درسی، موجب سردرگمی در نحوه پیاده‌سازی مؤثر تربیت رسانه‌ای شده است. از سوی دیگر، بیشتر مدل‌ها و الگوهای موجود در حوزه تربیت رسانه‌ای، متأثر از بافت فرهنگی-اجتماعی غربی بوده و تطابق چندانی با ساختارهای فرهنگی، ارزشی و آموزشی ایران ندارند. لذا، طراحی و ارائه یک الگوی بومی‌سازی شده از تربیت رسانه‌ای که در عین بهره‌مندی از دستاوردهای جهانی، پاسخگوی نیازهای فرهنگی و آموزشی دانش‌آموزان ایرانی باشد، ضرورتی راهبردی در سیاست‌های تربیتی کشور محسوب می‌شود (سجادی، ۱۴۰۰). از سوی دیگر مسائل مبرم اجتماعی ناشی از این اکوسیستم رسانه‌ای تغییر یافته (مانند چالش تشخیص اطلاعات معتبر از اطلاعات نادرست، نیاز به پرورش شهروندی فعال و آگاه، و ملاحظات اخلاقی پیرامون هوش مصنوعی) نشان می‌دهد که تقاضا برای شفافیت در اصطلاحات آموزشی مرتبط، صرفاً یک تمرین آکادمیک نیست (لاکورت، ۲۰۲۴؛ تان و ناکابان، ۲۰۲۴).

در واکنش به این چشم‌انداز پیچیده رسانه‌ای، چندین مفهوم کلیدی برای چارچوب‌بندی تلاش‌هایی که هدف آن توانمندسازی افراد است، پدید آمده‌اند: «سواد رسانه‌ای»^۴، «آموزش رسانه‌ای»^۵ و «تربیت رسانه‌ای»^۶. اصطلاح اخیر اغلب در قالب مفاهیمی مرتبط همچون «اجتماعی‌شدن رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» یا اصطلاح آلمانی «Me-dienerziehung» بیان می‌شود که بازتاب‌دهنده سنتی غنی در حوزه تعلیم و تربیت در کشورهای آلمانی‌زبان است. اهمیت این پژوهش درک اصطلاحاتی مانند سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای برای توسعه راهبردهای مؤثر جهت پرداختن به این مشکلات دنیای واقعی، حیاتی می‌شود. با وجود کاربرد فراوان این اصطلاحات، ابهام مفهومی ماندگار و گرایش به هم‌پوشانی آنها در گفتمان علمی و کاربرد عملی، می‌تواند توسعه پژوهش‌های مؤثر، آموزش منسجم و سیاست‌گذاری کارآمد را با مانع مواجه سازد (کوئیلاین و آرنولدز-گرانولند، ۲۰۱۵).

هدف این مقاله ابتدا پاسخ به شفافیت مفهومی و تحلیل جامع، انتقادی و مقایسه‌ای سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای با تکیه بر منابع معتبر علمی و به‌ویژه منابع یک دهه اخیر، و سپس از آنجایی که مدلی برای تربیت

انتقادی به رسانه‌های مجازی و مؤلفه تولید رسانه‌ای مجازی به عنوان تأثیرگذارترین مؤلفه‌های سواد بر بهبود فرایند یادگیری سیار شناسایی شدند. نقش رسانه‌های مجازی در افزایش اثر بخشی و کیفیت آموزش و همچنین بهبود و تسهیل یادگیری، برنامه درسی مدارس و سواد رسانه‌ای معلمان، جامعه پذیری مناسب و نحوه مواجهه صحیح با رسانه در این پژوهش مورد تأکید واقع شده است.

معتمدی محمدآبادی، نصراصفهان‌نی، زمانی و اسدی (۱۴۰۱) پژوهشی با عنوان «تدوین چارچوب برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه صاحب‌نظران» را انجام دادند و یافته‌های پژوهش شامل؛ چهار عنصر اصلی برنامه درسی شامل هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت. اهداف برنامه شامل رسانه‌شناسی، اصلاح سبک مصرف رسانه‌ای، توسعه اخلاق کاربری، پرورش شهروند فعال و تربیت معلم مولد شناسایی شد. محتوا نیز شامل کلیات، تکنیک‌های ساخت رسانه‌ای، نقد و تحلیل پیام‌ها، مدیریت مصرف رسانه، ملاحظات اخلاقی و امنیتی، و کاربرست رسانه است. روش‌های تدریس پیشنهادی شامل روش‌های توضیحی، مسئله‌محور، مشارکتی، انتقادی و کارگاهی بوده و ارزشیابی از طریق مشاهده، عملکرد، پروژه، آزمون و خودارزیابی توصیه شده است.

میربخش، سلطانی فر، نصیری (۱۴۰۱) پژوهشی با عنوان «گفتمان‌های حاکم بر آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در ایران» انجام دادند. نتایج حاصل از این پژوهش گفتمان‌های حاکم در سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در ایران را گفتمان حکومتی، گفتمان آموزش‌های رسمی (آموزش و پرورش و آموزش عالی)، گفتمان آموزش‌های غیر رسمی (انجمن سواد رسانه‌ای ایران و موسسه‌های مردم نهاد) معرفی می‌کند.

گلکاری، آیتی، رستمی نژاد و تقی‌زاده (۱۴۰۱) پژوهشی با موضوع «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت رسانه‌ای دانشجوی معلمان براساس نظریه داده‌بنیاد» دریافتند، در تربیت رسانه‌ای دانشجوی معلمان باید از رویکردهای حمایت‌گرایانه فاصله گرفت و با بکارگیری رویکردهای توانمندساز آنها را برای رویارویی با تحولات جدید فناوری آماده ساخت. بکارگیری رویکردهای توانمندساز نظیر تحلیل انتقادی و تولید رسانه برای دانشجوی معلمان که بعد از

رسانه‌ای دانش آموزان یافت نشد، ارائه الگوی بومی تربیت رسانه‌ای دانش آموزان، یعنی الگویی که بر اساس داده‌های به دست آمده از خبرگان ایرانی و متناسب با ساختار آموزشی کشور، با بهره‌گیری از مضامین نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه تربیت و رسانه و تحلیل داده بنیاد نتایج، ابعاد مفهومی و مؤلفه‌های اصلی را شناسایی و کشف کند، انجام شد. ضرورت این پژوهش در اجرای مؤثر طرح‌های آموزشی مرتبط با رسانه، توسط سیاست‌گذاران، مربیان یا پژوهشگران، به درک مشترک و دقیق این مفاهیم بنیادین را تأکید می‌کند. ابهام یا ادغام این اصطلاحات می‌تواند منجر به تلاش‌های پراکنده، اهداف نامتناسب و درنهایت، مداخلات کمتر تأثیرگذار شود (انجمن ملی سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴؛ لاکورت، ۲۰۲۴). اگر ذی‌نفعان مختلف با درک‌های متفاوتی از آنچه «سواد»، «آموزش» یا «تربیت» در زمینه رسانه تشکیل می‌دهد، عمل کنند، تلاش‌های مشترک آنها احتمالاً ناکارآمد خواهد بود. بنابراین، شفافیت مفهومی به عنوان پیش‌نیازی برای اقدام منسجم و مؤثر در ترویج تعامل آگاهانه و مسئولانه با رسانه‌ها عمل می‌کند. با توجه به درک مسئله پژوهش، مقاله کنونی جستاری است از ارائه پاسخی مستدل به این سؤال که مفاهیم «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» چه تمایزی دارند و چگونه می‌توان به الگوی مناسب تربیت رسانه‌ای بومی در میان دانش آموزان دست یافت؟

پیشینه پژوهش

در این بخش، با مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق، چکیده‌ای از کار آنها بر اساس ترتیب زمانی (از جدیدترین به قدیمی‌ترین) ارائه خواهیم کرد.

در پژوهش‌های داخلی مطالعه خطیب‌زاده و سلیمی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای از منظر کارشناسان مسلمان» به این نتایج دست یافتند که مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای از منظر کارشناسان مسلمان در حوزه‌های هدف، هویت، مخاطب، محتوا و قالب هستند.

آزادی احمدآبادی و امراله (۱۴۰۱) پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای بر بهبود فرایند یادگیری سیار در دوران شیوع کرونا در کشور» انجام دادند و یافته‌های پژوهش؛ سه مؤلفه اصلی سواد رسانه‌ای به ترتیب: مؤلفه دسترسی و استفاده از فضای مجازی، مؤلفه نگاه

فارغ التحصیلی مسئولیت تعلیم و تربیت دانش آموزان را بر عهده دارند، دارای اهمیت است.

نهرور (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «طراحی مدل ارتقاء سواد رسانه‌ای در استفاده بهینه از رسانه‌های اجتماعی» دریافتند که مدل مبتنی بر ۵ بخش است: ۱- عناصر ارتقاء سواد رسانه‌ای شامل سه سطح: کلان (شامل بهبود روش‌های آموزشی، انسجام و هم‌نگری در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، ایجاد اینترنت ملی و...)، سطح میانی (شامل تعامل گروهی با هم‌سالان، آموزش مربیان و خانواده‌ها) و سطح خرد (شامل شناخت فناوریانه، شناخت معرفتی، شناخت رسانه و تولید محتوا)، ۲- عوامل مؤثر (مقوله‌های عوامل سطح کلان، میانی و خرد)، ۳- عوامل مداخله‌گر (شامل نقش دولت، قوانین و مقررات)، ۴- راهبردها (شامل راهبردهای آموزشی، فرهنگ‌سازی، برنامه‌ریزی و اجرایی) و ۵- پیامدها (شامل پیامدهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و...) می‌باشد.

سلیم، طباحی ممقانی، بابایی (۱۴۰۰) پژوهشی تحت عنوان «تربیت رسانه‌ای، کارکرد ویژه رسانه‌های جمعی اسلامی» را انجام دادند. یافته‌های نشان می‌دهد، حوزه مُجاز عملکرد رسانه تربیتی در سه محور کلی ویژگی‌ها، زمینه‌های مناسب و کژکارکردها و حوزه بهینه عملکرد رسانه تربیتی در دو محور آسیب‌ها و الزامات ارائه شده است. تربیت رسانه‌ای به شرط استفاده تربیتی مخاطب به وقوع می‌پیوندد و بدون آمادگی و انتخاب و عملکرد صحیح مخاطب، رسانه تربیتی ناکام خواهد ماند.

رحیمی طالخونچه، تقی پور و اعتباریان خوراسگانی (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان «طراحی الگوی فرایند تربیت رسانه‌ای در مدارس» انجام دادند. بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، با توجه به رشد روزافزون قدرت رسانه و ابزارهای تکنولوژیک در زندگی روزمره دانش‌آموزان و اثرات شگرف رسانه در سبک، نوع و چگونگی یادگیری آنان، لازم بود که تغییراتی در نحوه و مدل تربیتی و آموزشی مدارس ایجاد گردد که در این پژوهش راهبردهایی کاربردی برای تحقق این مهم ارایه گردید.

در مطالعات خارجی پژوهش چمبرز، ناتلی و دزوانی (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «ارزش‌ها و سواد رسانه‌ای: بررسی رابطه بین ارزش‌هایی که افراد در زندگی خود اولویت‌بندی می‌کنند و نگرش آنها به سمت سواد رسانه‌ای»

استدلال می‌کنند که با درک چگونگی و چرایی واکنش متفاوت مردم به اهداف سواد رسانه‌ای، مربیان می‌توانند مداخلات جذاب‌تر و مؤثرتر سواد رسانه‌ای را طراحی کنند. پولانکو لویکان، سالوو گاریدو (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «درک سواد رسانه‌های اجتماعی: مرور نظام‌مند و توانش‌های آن» را انجام دادند. بر اساس یافته‌های پژوهش، مفهوم سواد رسانه‌های اجتماعی مبتنی بر سواد رسانه‌ای است که موجب یکپارچگی ویژگی‌ها و پیامدهای بسترهای دیجیتال می‌گردد. این مسئله با پرورش توانمندی‌های شناختی مرتبط است، جایی که با توجه به شرایط اجتماعی، تفکر انتقادی، توانش‌های اجتماعی-عاطفی و توانمندی‌های فنی، اموری بنیادین می‌باشند.

سدلمایر، ارکولی و لاندس (۲۰۲۲) پژوهشی با عنوان «ارتقاء سطح سواد رسانه‌ای در آموزش عالی» را انجام دادند که یافته‌های کلیدی این پژوهش عبارتند از اینکه سواد رسانه‌ای هنوز به‌طور دقیق شناخته نشده و محیط یادگیری غالباً سواد رسانه‌ای را به عنوان یک هدف اصلی توانشی مورد توجه قرار نمی‌دهد. برای این منظور توصیه‌هایی جهت ایجاد محیط‌های یادگیری توانش محور مناسب در آموزش سواد رسانه‌ای در دانشگاه‌ها ارائه شده است.

دولندبای (۲۰۲۲) پژوهشی با عنوان «در مسیر ارتقای سواد رسانه‌ای؛ مورد مطالعه دانشجویان دانشکده آموزش و پرورش» را به انجام رساند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، بین معلمان پیش از خدمت؛ سطوح اولیه و سطح آنها در پایان دوره تفاوت وجود دارد. آنها در مورد موضوعات و توانایی‌هایی که محتوای سواد رسانه‌ای را تشکیل می‌دهند، آموخته‌اند. مشخص شده است که با تحقیق در مورد رسانه‌ها، دانشجویان با احتیاط بیشتری از آن استفاده خواهند کرد، شروع به انتقاد از آن خواهند کرد، و نسبت به پیامدهای فردی و اجتماعی رسانه آگاه‌تر خواهند شد.

چلیک، موکانن، دوگان (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «مدلی برای درک سواد رسانه‌ای جدید: باورهای معرفت‌شناختی و استفاده از رسانه‌های اجتماعی» دریافتند استفاده تعاملی از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند به تفسیر اطلاعات و به نوبه خود افزایش بالا رفتن مهارت‌های رسانه‌ای جدید کمک نماید. این پژوهش نشان می‌دهد که دانش استفاده از رسانه‌های اجتماعی و باورهای معرفت‌شناختی ما را قادر به درک بالایی از مهارت‌های سواد رسانه‌ای جدید می‌نماید.

در سطح شناختی و مهارتی (مانند تحلیل انتقادی، تولید محتوا و مدیریت مصرف) شناسایی کرده‌اند. این یافته‌ها اگرچه پایه‌های نظری ارزشمندی فراهم می‌آورند، اما عموماً فاقد یک الگوی عملیاتی و اجرایی برای بافت‌های خاص هستند. اغلب پژوهش‌ها به صورت ضمنی این مفاهیم را به کار می‌برند بدون آنکه به تحلیل مقایسه‌ای دقیق و تمایز بین «سواد» (به عنوان یک دستاورد)، «آموزش» (به عنوان یک فرایند) و «تربیت» (به عنوان یک فرایند عمیق‌تر و همه‌جانبه) بپردازند. همین‌طور یک نقطه ضعف عمومی در پژوهش‌های خارجی، عدم توجه به بافت فرهنگی-اجتماعی خاص ایران است. مدل‌ها و نظریه‌های آنها اگرچه پیشرفته و الهام‌بخش هستند، اما به دلیل تفاوت‌های بنیادین در نظام‌های ارزشی، آموزشی و رسانه‌ای، قابل تعمیم مستقیم به ایران نیستند.

بنابراین با تحلیل انتقادی پیشینه داخلی و خارجی، شکاف‌های اصلی پژوهش عدم وجود یک تحلیل مقایسه‌ای نظام‌مند در پژوهش‌های داخلی که به‌وضوح تمایزات و روابط بین سه مفهوم کلیدی «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» را ترسیم کند. فقدان یک الگوی عملیاتی بومی برای «تربیت رسانه‌ای» که مختصات بافت فرهنگی، اجتماعی و آموزشی ایران را در نظر بگیرد و از سطح نظری صرف فراتر رود و عدم طراحی الگو برای گروه هدف خاصی مانند دانش‌آموزان تهرانی که در معرض شدیدترین و متنوع‌ترین پیام‌های رسانه‌ای قرار دارند. پژوهش حاضر با عطف به این شکاف‌ها، در پی آن است تا با انجام یک تحلیل مقایسه‌ای، مبانی نظری لازم را استخراج و سپس با تلفیق آن با واقعیات بومی، الگویی اجرایی و بومی برای تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان تهران ارائه دهد تا پلی بین نظریه و عمل در این حوزه ایجاد نماید.

مبانی نظری پژوهش

در این قسمت به توضیح مبانی نظری و تجربی پژوهش پرداخته می‌شود، به این ترتیب که در ابتدا سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و سپس تربیت رسانه‌ای مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از چشم‌اندازها یا جنبه‌های فکری هست که ما برای قرار گرفتن در دیدرس رسانه، فعالانه از آنها بهره‌برداری می‌کنیم تا معنای پیام‌هایی را که با آنها روبه‌رو می‌شویم، تحلیل و تفسیر کنیم (ماندگاری، شاکری

کرونلیا استیکس و جولز (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «ترویج یادگیری سواد رسانه‌ای- مقایسه مدل‌های مختلف سواد رسانه‌ای» دریافتند، یادگیری سواد رسانه‌ای را می‌توان در محیط‌های یادگیری رسمی توسعه داد، اما آنها را می‌توان در محیط‌های غیر رسمی و به‌خصوص در محیط‌های یادگیری غیر رسمی که مکمل یکدیگر هستند نیز به دست آورد. سواد رسانه‌ای تنها نمی‌تواند بخشی از آموزش مدارس باشد، بلکه باید در تمام حوزه‌های حمایت اجتماعی وجود داشته باشد.

نسیئو (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «موضوعات و حوزه‌های کلیدی در مباحث معاصر تربیت رسانه‌ای. در: آموزش دینی در جهانی رسانه‌ای‌شده» هر یک از مفاهیم سواد، آموزش و تربیت رسانه‌ای را با دقت تعریف می‌کند. تحلیل تطبیقی مقاله نقاط اشتراک مهم این مفاهیم و نیز تفاوت‌های اساسی آنها از نظر ماهیت، محل اصلی تأثیرگذاری، بسترهای غالب، و میزان عامدانه‌بودن را روشن می‌کند. افزون بر این، مقاله کاربردهای عملی این مفاهیم را در محیط‌های آموزشی رسمی (مدارس، دانشگاه‌ها)، محیط‌های غیررسمی و نیمه‌رسمی (خانواده، کتابخانه‌های عمومی، کار با جوانان)، و در چارچوب سیاست‌گذاری‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی بررسی می‌کند. و در نهایت وجود یک اکوسیستم پویا را نشان می‌دهد که در آن این مفاهیم با یکدیگر تعامل داشته و متقابلاً بر هم اثر می‌گذارند.

شکاف پژوهش

مفهوم مواجهه هوشمندانه با رسانه در ادبیات علمی جهان و ایران تحت عناوین مختلفی از جمله «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» مورد بحث قرار گرفته است. اگرچه این مفاهیم اغلب به صورت مترادف به کار می‌روند، اما بررسی تطبیقی آنها نشان‌دهنده تفاوت‌های ماهوی در اهداف، سطوح تأثیرگذاری و بسترهای اجرایی است. این پیشینه با نگاهی تحلیلی و انتقادی به واکاوی پژوهش‌های پیشین می‌پردازد تا با شناسایی نقاط قوت، ضعف و شکاف‌های موجود، ضرورت انجام پژوهش حاضر را تبیین نماید. پژوهش‌های داخلی عمدتاً بر شناسایی مؤلفه‌ها و طراحی چارچوب‌های نظری متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، خطیب‌زاده و سلیمی (۱۴۰۳) و معتمدی محمدآبادی و همکاران (۱۴۰۱) به ترتیب، مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی سواد رسانه‌ای را عمدتاً

و طالبیان، ۱۴۰۳). به‌طور کلی، سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی است که به افراد امکان می‌دهد با تمامی اشکال رسانه به‌طور انتقادی و مؤثر تعامل داشته باشند (انجمن ملی سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴). یکی از جامع‌ترین تعاریف را شورای اتحادیه اروپا (۲۰۱۶) ارائه کرده است که سواد رسانه‌ای را دربرگیرنده «تمامی ظرفیت‌های فنی، شناختی، اجتماعی، مدنی و خلاقانه‌ای می‌داند که به ما امکان می‌دهد به اشکال سنتی و جدید رسانه دسترسی یافته، آنها را به‌طور انتقادی درک کنیم و با آنها تعامل داشته باشیم» (شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶). این تعریف بر چندبعدی بودن سواد رسانه‌ای تأکید دارد و آن را فراتر از صرفاً مهارت‌های فنی، شامل فهم انتقادی و تعامل فعال می‌داند. به‌طور مشابه، انجمن ملی آموزش سواد رسانه‌ای ایالات متحده^۷ سواد رسانه‌ای را چنین تعریف می‌کند: «توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی، تولید و اقدام با استفاده از تمامی اشکال ارتباطی» (انجمن ملی آموزش سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴). این تعریف به دلیل تأکید ویژه بر «اقدام» به‌عنوان یکی از ارکان اصلی، نشان می‌دهد سواد رسانه‌ای باید افراد را نه تنها برای درک رسانه، بلکه برای بهره‌گیری هدفمند و فعال از آن توانمند سازد.

اگرچه این تعاریف معاصر اهمیت زیادی دارند، اما آثار بنیادین آوفدرهاید^۸ (۱۹۹۳)، همچنان مورد استناد قرار می‌گیرند و بر درک‌های کنونی اثرگذارند. آوفدرهاید فرد دارای سواد رسانه‌ای را کسی می‌داند که «قادر است رسانه‌های چاپی و الکترونیکی را رمزگشایی، ارزیابی، تحلیل و تولید کند» و هدف اساسی را «خودمختاری انتقادی در مواجهه با تمامی رسانه‌ها» معرفی می‌کند (آوفدرهاید، ۱۹۹۳). اهمیت ماندگار این تعریف در تأکید آن بر خودمختاری انتقادی نهفته است؛ هدفی که همچنان در مرکز تلاش‌های مربوط به سواد رسانه‌ای قرار دارد. تسا جولز و کارولین ویلسون (۲۰۱۴) معتقدند که هرچند بسیاری از ایده‌های کنونی سواد رسانه‌ای مبتنی بر اندیشه‌های مک‌لوهان است، اما توجه اصلی مک‌لوهان به تأثیرات خود رسانه‌ها در رویکردهای امروزی تا حد زیادی نادیده گرفته شده است. رسانه‌ها آن‌گونه که ما آنها را می‌شناسیم، در حال «محو شدن» هستند. با ظهور فناوری‌های ارتباطی همراه، رسانه‌ها دیگر «در آن سوی» ما قرار ندارند؛ بلکه به‌سوی ما، و حتی به درون ما، در حرکت‌اند (ون دن اید، ۲۰۱۷).

به‌طور سنتی سواد رسانه‌ای، به توانایی تحلیل و ارزیابی محصولات رسانه‌ای و به‌طور گسترده‌تر به توانایی ایجاد ارتباط مؤثر از طریق نگارش خوب اطلاق می‌شود (طالبی و امیدوارفاز، ۱۴۰۰). خلاصه‌ای در اینجا، عدم توجه کافی به «غیرخنثی بودن» فناوری‌های رسانه‌ای است؛ مفهومی که تأثیر رسانه بر سوژه‌های انسانی را به رسمیت می‌شناسد بدون آنکه رویکردی کاملاً تعیین‌کننده اتخاذ کند (لونس، ۲۰۲۱)، از نظر پاتر سواد رسانه‌ای الگویی چندعاملی است و ساختارهای دانش، منبع شخصی، وظایف پردازش اطلاعات و مهارت‌ها و توانایی‌ها، عوامل الگوی سواد رسانه‌ای پاتر هستند (طالبی و نیستانی، ۱۴۰۲). در مجله آموزش، سواد رسانه‌ای شامل چند محور اصلی از جمله سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد دیجیتال و تفکر انتقادی سامان‌دهی شده‌اند که بیانگر ماهیت غنی و گاه گسترده این مفهوم است (پاتر^۹، ۲۰۲۲). سواد رسانه‌ای بر چهار مؤلفه^{۱۰} دسترسی و توانایی استفاده،^۲ تفکر انتقادی،^۳ رمزگشایی (تحلیل و ارزیابی) و^۴ تولید پیام رسانه‌ای استوار است (خطیب‌زاده و سلیمی، ۱۴۰۳؛ شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ انجمن ملی سواد رسانه، ۲۰۲۴؛ لیونینگستون، ۲۰۰۴). برخی چارچوب‌ها همچنین به‌طور صریح مهارت‌های زیباشناختی و خلاقانه، مهارت‌های تعاملی و مهارت‌های ایمنی را به‌عنوان بخش‌های جدایی‌ناپذیر سواد رسانه‌ای ذکر می‌کنند (انجمن ملی سواد رسانه، ۲۰۲۴؛ لیونینگستون، ۲۰۰۴).

افزون بر این، سواد رسانه‌ای به‌طور فزاینده‌ای در ارتباط و اغلب در هم‌گرایی با سایر سوادها، نظیر سواد اطلاعاتی و سواد دیجیتال، درک می‌شود. گسترش رسانه‌های دیجیتال که در آنها اطلاعات و محتوای رسانه‌ای اغلب تمایزناپذیر هستند، محرک این هم‌گرایی بوده است. به‌عنوان نمونه، یونسکو به‌طور جدی از مفهوم «سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی»^{۱۱} به‌عنوان یک «مفهوم چتری» یا مجموعه‌ای ترکیبی از شایستگی‌ها که این سوادها، گوناگون را ادغام می‌کند، حمایت کرده است (یونسکو، ۲۰۱۳؛ داداخانوف، ۲۰۲۴). داداخانوف^{۱۱} (۲۰۲۴) نیز در تحلیلی اخیر، تعاریف سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی را به رویکردهای نظری‌محور، دانش‌محور، مهارت‌محور و رویکردهای ترکیبی تقسیم‌بندی می‌کند که بازتاب‌دهنده دیدگاه‌های متنوع در این حوزه تلفیقی است (داداخانوف،

از مصرف‌کننده منفعل به تحلیل‌گر و تولیدکننده آگاه رسانه تبدیل کند (UNESCO, 2019). در آموزش رسانه‌ای، تمرکز نه تنها بر درک پیام‌های رسانه‌ای، بلکه بر سازوکار تولید رسانه‌ها، اهداف تجاری، ایدئولوژیک و اجتماعی آنها و نیز مهارت‌های تولید محتوا قرار دارد. این آموزش دربردارنده رویکردی میان‌رشته‌ای است که حوزه‌هایی چون ارتباطات، سواد دیجیتال، مطالعات فرهنگی، تعلیم و تربیت و اخلاق رسانه‌ای را در بر می‌گیرد (Frau-Meigs et al., 2020).

در حوزه آموزش رسانه‌ای، نظریه‌های متعددی مطرح شده‌اند که هر یک با رویکردی خاص به نحوه یادگیری، آموزش، و توانمندسازی فراگیران در مواجهه با رسانه‌ها می‌پردازند. یکی از نخستین رویکردهای رایج، رویکرد حفاظت‌گرایانه^{۱۴} است که مبتنی بر نظریه‌های رفتارگرایی و مدل تزریق مستقیم رسانه شکل گرفته است. در این رویکرد، رسانه‌ها به‌عنوان تهدیدی برای ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی کودکان تلقی شده و هدف آموزش رسانه‌ای، محافظت از فراگیران در برابر آثار مخرب رسانه‌هاست (Potter, 2013). با این حال، این رویکرد به دلیل نادیده گرفتن توانایی‌های تحلیلی مخاطب، با انتقادهایی مواجه شده است. در مقابل، رویکرد انتقادی یا توانمندسازی^{۱۵} که ریشه در نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، اندیشه‌های فریره و مطالعات فرهنگی دارد، بر پرورش تفکر انتقادی نسبت به پیام‌های رسانه‌ای، تحلیل ایدئولوژی‌های پنهان، و مقابله با بازنمایی‌های ناعادلانه تأکید دارد (Kellner & Share, 2007). این رویکرد آموزش رسانه‌ای را ابزاری برای تحقق آگاهی اجتماعی و کنشگری مدنی می‌داند و معتقد است که رسانه‌ها نه تنها اطلاع‌رسانی، بلکه بازتولید ساختارهای سلطه را نیز بر عهده دارند. همچنین، رویکرد فرهنگی و تولیدمحور^{۱۶} که تحت تأثیر مطالعات فرهنگی و نظریه یادگیری مشارکتی قرار دارد، بر مشارکت فعال دانش‌آموزان در تولید محتوای رسانه‌ای تمرکز می‌کند. بر اساس این دیدگاه، آموزش رسانه‌ای زمانی مؤثر است که یادگیرنده بتواند پیام‌های رسانه‌ای را نه تنها تحلیل بلکه تولید کند، چراکه تولید محتوا فرایندی خلاقانه و یادگیرانه است که فهم عمیق‌تری از رسانه‌ها به همراه دارد (هابز، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، نظریه یادگیری تجربی^{۱۷} که توسط کلب^{۱۸} ارائه شده، تأکید دارد که یادگیری واقعی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در فرایند تجربه، تأمل، مفهوم‌سازی و آزمون‌گری فعالانه شرکت کند. این نظریه

(۲۰۲۴). این ادغام مفهومی پاسخی مستقیم به هم‌گرایی فناورانه رسانه‌ها و نظام‌های اطلاعاتی است؛ جایی که پلتفرم‌های دیجیتال به عنوان واسطه‌ای برای هر دو عمل می‌کنند (کوئیلاین و آرنولدز-گرانلون، ۲۰۱۵؛ Dadak, honov, 2024). نظریه سواد رسانه‌ای^{۱۹} بر این اصل استوار است که مخاطبان رسانه باید توانایی درک، تحلیل، ارزیابی و تولید پیام‌های رسانه‌ای را در قالب‌های گوناگون (متنی، تصویری، صوتی و دیجیتال) داشته باشند. این نظریه ریشه در دهه‌های پایانی قرن بیستم دارد و به تدریج از دیدگاه‌های سنتی محافظه‌کارانه فاصله گرفته و به سوی رویکردهای انتقادی و فرهنگی متمایل شده است. از دیدگاه ربه‌کا هابز، سواد رسانه‌ای شامل پنج شایستگی کلیدی است: دسترسی، تحلیل، ارزیابی، خلق محتوا، و مشارکت فعال. این دیدگاه، سواد رسانه‌ای را با توانمندسازی شهروندان برای مشارکت اخلاقی، خلاق و مسئولانه در محیط‌های رسانه‌ای پیوند می‌دهد (هابز، ۲۰۲۰). در همین راستا، پاتر تأکید می‌کند که سواد رسانه‌ای یک پیوستار است و در سطوح مختلفی از دانش رسانه‌ای و تفکر انتقادی توسعه می‌یابد، نه یک مهارت ایستا یا دو جمله‌ای (پاتر، ۲۰۱۳).

آموزش رسانه‌ای

آموزش رسانه‌ای حوزه‌ای تربیتی است که به آموزش و یادگیری درباره رسانه‌ها می‌پردازد. این حوزه بیانگر تلاش‌های هدفمند و نظام‌مند (معمولاً در محیط‌های آموزشی) برای پرورش سواد رسانه‌ای است. یکی از تعاریف پرارجاع و مهم که ریشه در بیانیه یونسکو^{۱۳} دارد، آموزش رسانه‌ای را چنین توصیف می‌کند: «یک رشته آموزشی که بر تعامل انتقادی و آگاهانه با رسانه‌ها و زبان‌های آنها متمرکز است... [و] به‌عنوان مرحله‌ای مقدماتی برای توسعه مهارت‌های تفسیری و انتقادی نسبت به خود رسانه‌ها عمل می‌کند» (ریولتیلا، ۲۰۲۵). اهمیت این تعریف در آن است که رسانه‌ها را نه صرفاً ابزارهای فنی، بلکه «مصنوعات فرهنگی پیچیده» و «ناقل معناها و ارزش‌هایی که ادراک واقعیت و شکل‌گیری هویت را تحت تأثیر قرار می‌دهند» می‌داند (ریولتیلا، ۲۰۲۵). همچنین آموزش رسانه‌ای فرایندی نظام‌مند و هدفمند برای توانمندسازی فراگیران در درک، تحلیل، تولید و نقد پیام‌های رسانه‌ای در بسترهای مختلف است. این آموزش با هدف ارتقای تفکر انتقادی، آگاهی فرهنگی و مشارکت فعال در فضای رسانه‌ای، تلاش می‌کند تا افراد را

در آموزش رسانه‌ای از طریق تحلیل تجربی رسانه‌ها، تولید محتوای چندرسانه‌ای و بازنگری در تجربه‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان کاربرد دارد (کلب، ۲۰۱۵). افزون بر این، نظریه سوادهای چندگانه^{۱۹} که توسط گروه نیو لندن معرفی شده، بر این نکته تأکید دارد که رسانه‌های امروزی چندنمودی هستند و آموزش سنتی خواندن و نوشتن پاسخگوی نیازهای سواد رسانه‌ای قرن ۲۱ نیست. بنابراین، آموزش رسانه‌ای باید به یادگیری در بستر متون چندرسانه‌ای، دیجیتال، تصویری و شنیداری نیز توجه کند (Cope & Kalantzis, 2015). درنهایت، نظریه شهروندی دیجیتال و کنشگری رسانه‌ای^{۲۰} که ناظر بر اخلاق رسانه‌ای و مسئولیت‌پذیری فرد در فضای دیجیتال است، بر این باور است که آموزش رسانه‌ای باید در راستای پرورش شهروندانی آگاه، مسئول، و فعال در فضای مجازی باشد. این نظریه ابعاد مهمی چون حقوق دیجیتال، امنیت سایبری، رفتار مسئولانه آنلاین و مشارکت مدنی در پلتفرم‌های رسانه‌ای را پوشش می‌دهد (Choi, 2016).

تربیت رسانه‌ای

تربیت رسانه‌ای به فرایندهای گسترده‌تر و غالباً غیررسمی اشاره دارد که طی آن افراد به‌ویژه کودکان و نوجوانان در بسترهای اجتماعی و فرهنگی خود درباره رسانه‌ها می‌آموزند، با آنها تعامل می‌کنند و تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرند (نیستو، ۲۰۱۷). اجتماعی شدن رسانه‌ای توسط جنر و زوس^{۲۱} (۲۰۱۷: ۱) به‌عنوان «فرایندی مادام‌العمر که طی آن افراد با هنجارها، قواعد و ارزش‌های اجتماعی آشنا می‌شوند و با آنها تعامل می‌کنند» تعریف شده است، به‌گونه‌ای که رسانه در کنار عوامل دیگری مانند خانواده، مدرسه و همسالان، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی‌کننده عمل می‌کند. پژوهش‌ها در این حوزه به «تأثیر مصرف و مواجهه با رسانه‌ها بر فرایندهای اجتماعی شدن» می‌پردازند (فراو-میگز و هیبارد، ۲۰۱۶). این فرایند اغلب به‌صورت ضمنی و از طریق یادگیری مشاهده‌ای رخ می‌دهد، به‌گونه‌ای که افراد الگوهای رفتاری و الگوهای شناختی را از رسانه‌ها درونی می‌کنند (جنر و زوس، ۲۰۱۷). ابعاد کلیدی اجتماعی شدن رسانه‌ای شامل الگوهای دسترسی به رسانه، مدت زمان استفاده، ترجیحات ژانری، رشد مهارت‌ها و سواد رسانه‌ای، و فرایند کلی «رسانه‌ای شدن»^{۲۲} است، یعنی ادغام فزاینده رسانه‌ها در تمامی جنبه‌های زندگی اجتماعی (جنر و زوس،

۲۰۱۷). اجتماعی شدن رسانه‌ای برای فراگیری اجتماعی و کارکرد جامعه مدنی اهمیت اساسی دارد، زیرا رسانه‌ها افراد را با شبکه‌ها و ارتباطاتی آشنا می‌کنند که بر رشد و مشارکت آنها تأثیرگذارند (فراو-میگز و هیبارد، ۲۰۱۶). نیستو^{۲۳} (۲۰۱۷) تربیت رسانه‌ای را در ارتباط با شایستگی و سواد رسانه‌ای مورد بحث قرار داده و بر نقش آن در پرورش نگاه انتقادی، توجه به تفاوت‌های اجتماعی-فرهنگی در استفاده از رسانه و ترویج عدالت آموزشی به‌ویژه در زمینه دیجیتالی شدن، تأکید می‌کند. آموزش رسانه‌ای به‌صورت «توانایی استفاده از رسانه‌ها، درک و ارزیابی انتقادی جنبه‌های مختلف رسانه و محتوای رسانه‌ای و همچنین توانایی بیان خود در زمینه‌های گوناگون» تعریف می‌شود (صدراعظمی فدرال اتریش، ۲۰۱۲)؛ از منظر تاریخی، یونسکو نیز «آموزش رسانه‌ای» را برای دربرگرفتن مفاهیمی مانند «آشنایی با رسانه‌های ارتباط جمعی» یا «آموزش ارتباطی» به کار برده است؛ مفاهیمی که هدف کلی آنها هدایت تعامل نسل جوان با رسانه‌ها بوده و ماهیتی مشابه تربیت رسانه‌ای آلمانی دارند (مورسی، ۱۹۸۴). از نظریه‌های کلیدی در این زمینه، نظریه یادگیری رسانه‌ای انتقادی^{۲۴} است که بر مبنای سنت فکری نظریه انتقادی^{۲۵} و نظریه رهایی‌بخش پائولو فریره بنا شده است. این رویکرد، تربیت رسانه‌ای را ابزاری برای آگاهی‌بخشی، رهایی از سلطه ایدئولوژیک رسانه‌ها و پرورش تفکر انتقادی در زمینه ساختار قدرت، بازنمایی و هژمونی فرهنگی تلقی می‌کند (Kellner & Share, 2019). در این نظریه، رسانه‌ها نه تنها ابزار سرگرمی یا اطلاع‌رسانی، بلکه حاملان گفتمان‌های مسلطی هستند که باید توسط فراگیران تحلیل و مورد تردید قرار گیرند. در مقابل، نظریه سازنده‌گرایی رسانه‌ای^{۲۶} با تأکید بر نظریه یادگیری سازنده‌گرایانه و تجربه‌محور، معتقد است که تربیت رسانه‌ای زمانی معنا می‌یابد که یادگیرندگان از طریق تعامل، تولید محتوا و تجربه زیسته رسانه‌ای به معناسازی فعالانه بپردازند. در این رویکرد، تربیت رسانه‌ای صرفاً انتقال دانش یا هشدار نسبت به خطرات رسانه نیست، بلکه فرایندی فعال و مشارکتی برای توسعه سواد چندگانه، مهارت‌های ارتباطی، و هویت دیجیتال است (Frau-Meigs et al., 2020). این نظریه به‌ویژه در محیط‌های آموزشی که به تولید و بازسازی محتوای رسانه‌ای توجه دارند، کاربرد دارد.

پیوند میان اجتماعی شدن رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای:

دغدغه‌هاست (صدراعظمی فدرال اتریش، ۲۰۱۲).

تحلیل مقایسه‌ای

اگرچه سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای مفاهیمی متمایز هستند، اما عمیقاً به یکدیگر مرتبط‌اند و در قالب سیستمی پویا عمل می‌کنند که تعامل افراد با رسانه را شکل می‌دهد. درک شباهت‌ها، تفاوت‌ها و روابط متقابل این مفاهیم برای تدوین راهبردهای جامع و مؤثر در پژوهش و عمل، اهمیت اساسی دارد.

شباهت‌ها و همگرایی‌ها

با وجود تمایزات مفهومی، سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای دارای چندین اشتراک بنیادین و نقاط همگرایی هستند:

اهداف نهایی مشترک: در هسته خود، هر سه مفهوم، زمانی که با رویکرد توانمندسازی به‌کار گرفته می‌شوند، در تلاش‌اند تا افراد را قادر سازند که چشم‌انداز پیچیده رسانه‌ای را به‌گونه‌ای انتقادی، ایمن، مؤثر و مسئولانه پیمایش کنند. هدف اصلی مشترک، پرورش تفکر انتقادی درباره پیام‌های رسانه‌ای، شیوه ساخت آنها، منابعشان و آثار احتمالی‌شان است (داداخونوف، ۲۰۲۴؛ شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ آو فدرهاید، ۱۹۹۳؛ انجمن ملی سواد رسانه، ۲۰۲۴؛ لیوینگستون، ۲۰۰۴؛ ریولیتلا، ۲۰۲۵). همچنین، این مفاهیم بر ترویج استفاده مسئولانه از رسانه‌ها (کارلسون، ۲۰۰۶) و توانمندسازی برای مشارکت معنادار در زندگی اجتماعی، فرهنگی و مدنی از طریق رسانه تأکید دارند (شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ صدراعظمی فدرال اتریش، ۲۰۱۲).

تمرکز بر جوانان: اگرچه امروزه سواد رسانه‌ای و آموزش رسانه‌ای به‌عنوان فرایندهایی مادام‌العمر شناخته می‌شوند، اما هر سه مفهوم، چه از نظر تاریخی و چه در عمل، تأکید ویژه‌ای بر کودکان و نوجوانان دارند. این تمرکز از آنجا ناشی می‌شود که نوجوانان و کودکان در مراحل شکل‌گیری و رشد قرار دارند، ممکن است نسبت به تأثیرات رسانه آسیب‌پذیرتر باشند و برای پیمایش در «جامعه ارتباطی» به راهنمایی و پرورش مهارت‌های لازم نیاز مبرم دارند (کارلسون، ۲۰۰۶؛ موریسی، ۱۹۸۴؛ کوتیلاینز و آرنولدز-گرانلوند، ۲۰۱۵؛ لی، ۲۰۱۱؛ جنر و زوس، ۲۰۱۷).

اجتماعی‌شدن رسانه‌ای به فرایند اجتماعی گسترده و فراگیری اشاره دارد که طی آن افراد تحت تأثیر رسانه‌ها قرار می‌گیرند و درباره آنها می‌آموزند. تربیت رسانه‌ای و جنبه‌های ساختاریافته‌تر آموزشی را می‌توان به‌عنوان تلاش‌های آگاهانه‌تر و هدایت‌شده‌تری دانست که معمولاً توسط والدین، مراقبان و مربیان برای شکل‌دهی به تعامل کودکان و نوجوانان با رسانه‌ها در چارچوب این فرایند اجتماعی‌شدن کلی انجام می‌شود. راهبردهای میانجی‌گری والدین، مانند میانجی‌گری فعال (گفت‌وگو درباره محتوای رسانه‌ای)، میانجی‌گری محدودکننده (وضع قوانین)، استفاده مشترک (تجربه رسانه‌ای به صورت جمعی) و نظارت (پایش استفاده از رسانه‌ها)، نمونه‌های عملی تربیت رسانه‌ای در محیط خانواده هستند (کارلسون، ۲۰۰۶؛ زلفادلی حفیز اسماعیل، ۲۰۲۰؛ ساندستیک و همکاران، ۲۰۱۳؛ کودکان آنلاین جهانی صربستان، ۲۰۱۶؛ زلفادلی حفیز اسماعیل، ۲۰۲۰). یکی از نکات کلیدی این است که سواد رسانه‌ای اغلب هم به‌عنوان یک وظیفه رشدی (تکلیفی در مسیر رشد فرد) و هم به‌عنوان هدفی اساسی برای اجتماعی‌شدن و تربیت مؤثر رسانه‌ای تلقی می‌شود (جنر و زوس، ۲۰۱۷). پیمایش موفقیت‌آمیز در محیط رسانه‌ای و پرورش شایستگی‌های انتقادی (سواد رسانه‌ای)، نتیجه مطلوب تجربیات مثبت اجتماعی‌شدن رسانه‌ای و تلاش‌های آگاهانه در تربیت رسانه‌ای است.

مفهوم رسانه به‌عنوان «هم‌تربیت‌کننده پنهان»^{۲۷} (جنر و زوس، ۲۰۱۷) در این زمینه اهمیت ویژه‌ای دارد. رسانه‌ها به‌طور ضمنی و گاهی آشکار، ارزش‌ها، هنجارها و جهان‌بینی‌هایی را منتقل می‌کنند که ممکن است با ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی که والدین یا آموزش رسمی ترویج می‌کنند، همخوان نباشد. همین امر، تربیت رسانه‌ای آگاهانه، که با هدف پرورش سواد رسانه‌ای انجام می‌شود، را به یک نیروی متعادل‌کننده یا واسطه‌گر حیاتی در زندگی کودکان تبدیل می‌کند. اگرچه تربیت رسانه‌ای ریشه‌های تاریخی و فرهنگی خاصی در مناطق آلمانی‌زبان دارد (نیسیتو، ۲۰۱۷)، اما دغدغه‌های بنیادین مربوط به هدایت رشد رسانه‌ای کودکان (تربیت رسانه‌ای) و فهم تأثیرات اجتماعی گسترده‌تر رسانه‌ها (اجتماعی‌شدن رسانه‌ای) در دنیای آکنده از رسانه امروز، اهمیت جهانی یافته‌اند. استفاده دولت اتریش از اصطلاح «تربیت رسانه‌ای» نمونه‌ای از قابلیت انطباق فرافرهنگی این

حوزه رسانه را پوشش نمی‌دهند (لوتیس، ۲۰۲۱).
 - آموزش رسانه‌ای در درجه اول یک فرایند تربیتی، یک حوزه آموزشی یا یک رشته ساختارمند مطالعاتی و عملی است. هدف آن، پرورش نظام‌مند سواد رسانه‌ای و درک انتقادی رسانه‌هاست (لی، ۲۰۱۱؛ انجمن ملی سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴؛ لیونگستون، ۲۰۰۴؛ ریولتلا، ۲۰۲۵).
 - تربیت رسانه‌ای به فرایندی گسترده‌تر و اغلب مادام‌العمر اشاره دارد. تربیت رسانه‌ای به یادگیری فراگیر هنجارها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی از طریق رسانه‌ها و درباره آنها مربوط می‌شود (فراو-میگز و هیبارد، ۲۰۱۶؛ جنر و زوس، ۲۰۱۷). تربیت رسانه‌ای نیز شامل هدایت و پرورش هدفمندتر در دل این فرایند اجتماعی شدن است، به‌ویژه توسط خانواده‌ها و مربیان، با هدف شکل‌دهی به نحوه تعامل افراد با رسانه (فراو-میگز و هیبارد، ۲۰۱۶؛ جنر و زوس، ۲۰۱۷؛ نیسیتو، ۲۰۱۷).

کانون اصلی عمل / مسئولیت

- سواد رسانه‌ای در درون فرد قرار دارد. هرچند رشد آن می‌تواند به‌واسطه عوامل بیرونی تسهیل شود، اما خود سواد رسانه‌ای یک ظرفیت درونی و فردی است.
 - آموزش رسانه‌ای عمدتاً توسط مربیان، نهادهای آموزشی (مانند مدارس و دانشگاه‌ها) و برنامه‌ریزان درسی هدایت می‌شود. مسئولیت اصلی بر عهده افرادی است که مداخلات و برنامه‌های آموزشی را طراحی و اجرا می‌کنند.
 - تربیت رسانه‌ای دامنه گسترده‌تری از عوامل را در بر می‌گیرد. تربیت رسانه‌ای تحت تأثیر خانواده، که والدین نقش کلیدی در تربیت دارند (کارلسون، ۲۰۰۶؛ زلفادلی حفیز اسماعیل، ۲۰۲۰؛ کودکان آنالین جهانی صربستان، ۲۰۱۶)، همسالان، خود صنایع رسانه‌ای و همچنین نیروهای فرهنگی و اجتماعی گسترده‌تر قرار دارد (صدراعظمی فدرال اتریش، ۲۰۱۲؛ نیسیتو، ۲۰۱۷؛ انجمن اروپایی پژوهشگران عملی برای بهبود یادگیری، ۲۰۱۶).

زمینه‌های غالب:

- سواد رسانه‌ای در زمینه‌های گوناگون از جمله عرصه‌های فردی، آموزشی، حرفه‌ای و مدنی سنجیده، به‌کار گرفته و دارای اهمیت است.
 - آموزش رسانه‌ای عمدتاً با محیط‌های یادگیری رسمی مانند

واکنش به تأثیر رسانه‌ها: ظهور و تحول مداوم این مفاهیم پاسخی مستقیم به تأثیر انکارناپذیر و فزاینده رسانه‌ها در تمامی ابعاد زندگی است. این مفاهیم نمایانگر تلاش‌های اجتماعی و آموزشی برای درک، واسطه‌گری و بهره‌برداری از این تأثیر با هدف دستیابی به پیامدهای مثبت فردی و اجتماعی هستند (مورسی، ۱۹۸۴؛ کوتیلاین و آرنولدز-گرانلوند، ۲۰۱۵؛ لی، ۲۰۱۱؛ جنر و زوس، ۲۰۱۷).

ادغام در چارچوب‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی: چارچوب «سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی» که توسط یونسکو ترویج می‌شود، اغلب به‌عنوان الگویی فراگیر عمل می‌کند که جنبه‌هایی از هر سه مفهوم را در بر می‌گیرد. چارچوب‌ها معمولاً به شایستگی‌های لازم (سواد)، راهبردهای آموزشی برای پرورش این شایستگی‌ها (آموزش)، و زمینه‌های اجتماعی و رشدی وسیع‌تری که تعامل با رسانه در آن رخ می‌دهد (تربیت) می‌پردازند (داداخانوف، ۲۰۲۴؛ شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ آفدرهاید، ۱۹۹۳؛ مرکز آموزش رسانه، ۲۰۱۹؛ آخمیتووا و همکاران، ۲۰۱۸؛ یونسکو، ۲۰۲۲).

تفاوت‌ها و تمایزات

تفاوت‌های اصلی میان سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای در ماهیت بنیادین آنها، کانون اصلی عمل یا مسئولیت، زمینه‌های غالب و میزان عامدانه بودن آنها نهفته است.

ماهیت مفهوم

- سواد رسانه‌ای عمدتاً به‌عنوان مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، شامل مهارت‌ها، دانش و نگرش‌ها در نظر گرفته می‌شود که یک فرد داراست یا می‌تواند آن را کسب کند. این مفهوم یک ویژگی فردی است (داداخانوف، ۲۰۲۴؛ شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ آفدرهاید، ۱۹۹۳؛ انجمن ملی سواد رسانه‌ای، ۲۰۲۴؛ لیونگستون، ۲۰۰۴). بسیاری از پرسش‌های مطرح‌شده توسط پژوهشگران و ناظران عمومی رسانه که در سواد رسانه مورد توجه واقع شده است، اغلب بر یک بُعد خاص، یعنی محتوای پیام‌ها، تمرکز دارند و به مسائلی چون واکنش مخاطبان (به‌ویژه کودکان)، تأثیر عوامل نهادی بر محتوا، و تطابق محتوا با واقعیت می‌پردازند. گرچه این موارد حائز اهمیت‌اند، اما تمام پرسش‌های ضروری در

غیررسمی افراد درباره رسانه را شکل می‌دهند. این تجربیات پایه‌ای می‌توانند رشد آموزش رسمی رسانه‌ای و پرورش سواد رسانه‌ای را تسهیل یا با مانع مواجه کنند. «مدرسه موازی» رسانه‌ها (مورسی، ۱۹۸۴؛ لی، ۲۰۱۱) که محصول اجتماعی شدن رسانه‌ای است، همواره با تلاش‌های آموزشی رسمی در تعامل و تأثیر متقابل قرار دارد.

- تربیت رسانه‌ای به‌عنوان مفهومی پل‌ساز: تربیت رسانه‌ای، به‌ویژه همان‌طور که پژوهشگرانی چون نیسیو (۲۰۱۷) مطرح کرده‌اند، نقش یک پل را ایفا می‌کند. این مفهوم تلاش‌های آموزشی نظام‌مند (مشابه آموزش رسانه‌ای) را با هدف گسترده‌تر اجتماعی و خانوادگی برای توسعه «شایستگی رسانه‌ای»^{۲۸}، که به سواد رسانه‌ای بسیار نزدیک است، در زمینه‌های مختلف اجتماعی، از جمله خانواده (تربیت)، مدرسه و جامعه ادغام می‌کند. این تعامل پویا، یک توالی رشدی را نشان می‌دهد: تجربیات اولیه اجتماعی شدن رسانه‌ای، بستر پایه را فراهم می‌کند؛ تربیت رسانه‌ای در خانواده و جامعه راهنمایی اولیه را ارائه می‌دهد؛ آموزش رسانه‌ای رسمی یادگیری ساختاریافته را فراهم می‌سازد؛ و حاصل جمعی همه این‌ها، سطح سواد رسانه‌ای فرد است که خود بر اجتماعی شدن رسانه‌ای مداوم او تأثیر می‌گذارد و منجر به شکل‌گیری شایستگی رسانه‌ای می‌شود (شکل ۱). رشته پیوسته‌ای از «نگرش انتقادی» یعنی تفکر انتقادی، درک انتقادی، ارزیابی انتقادی و خودمختاری انتقادی، در هر سه مفهوم، زمانی که با رویکرد توانمندسازی به آنها نگریده شده، نقش مرکزی دارد و هدفش پرورش شهروندانی فعال و بصیر است، نه صرفاً حفاظت از مصرف‌کنندگان منفعل (لی، ۲۰۱۱؛ داداخونوف، ۲۰۲۴؛ شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ آوفدرهاید، ۱۹۹۳؛ انجمن ملی سواد رسانه، ۲۰۲۴؛ لیوینگستون، ۲۰۰۴؛ رولیتیل، ۲۰۲۵؛ جنر و زوس، ۲۰۱۷). «جدول ۱» نمایی خلاصه‌شده و تلفیقی از این مقایسه‌ها را ارائه می‌دهد. این چارچوب مقایسه‌ای نشان می‌دهد که هرچند این مفاهیم متمایز هستند، اما به‌صورت سلسله‌مراتبی ساده قرار نمی‌گیرند، بلکه هر یک به‌عنوان اجزایی از یک اکوسیستم بزرگ‌تر برای تعامل و یادگیری رسانه‌ای عمل می‌کنند.

روش پژوهش

روش‌شناسی این پژوهش، کیفی و مبتنی بر نظریه‌پردازی

مدارس و دانشگاه‌ها مرتبط است (لی، ۲۰۱۱؛ صدراعظمی فدرال اتریش، ۲۰۱۲؛ برهان و همکاران، ۲۰۲۲) و همچنین در محیط‌های غیررسمی مانند کارگاه‌ها، برنامه‌های آموزشی و ابتکارات اجتماعی نیز اجرا می‌شود (شورای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۶؛ فان در هوف و فان دن برگ، ۲۰۱۷).

- تربیت رسانه‌ای عمدتاً در محیط‌های غیررسمی، به‌ویژه در خانه و در میان گروه‌های همسالان، اجتماع و رسانه‌ها رخ می‌دهد. با این حال، نظام‌های آموزش رسمی و ساختارهای اجتماعی گسترده‌تر نیز تأثیر قابل توجهی دارند (نیسیو، ۲۰۱۷؛ انجمن اروپایی پژوهشگران عملی برای بهبود یادگیری، ۲۰۱۶).

روابط متقابل: یک نظام پویا

این سه مفهوم در عین اینکه متمایز هستند، به‌طور پویا با یکدیگر در ارتباط‌اند و نظامی را شکل می‌دهند که تعامل مادام‌العمر فرد با رسانه را جهت می‌دهد.

- آموزش رسانه‌ای به‌عنوان مسیر دستیابی به سواد رسانه‌ای: آموزش رسانه‌ای رسمی به‌عنوان مکانیزمی اصلی و نظام‌مند برای پرورش شایستگی‌هایی عمل می‌کند که سواد رسانه‌ای را شکل می‌دهند (لی، ۲۰۱۱؛ انجمن ملی سواد رسانه، ۲۰۲۴؛ لیوینگستون، ۲۰۰۴). افراد از طریق تجربه‌های یادگیری ساختارمند، ابزارهای تحلیلی، چارچوب‌های ارزیابی و مهارت‌های خلاقانه‌ای را کسب می‌کنند که در تعاریف سواد رسانه‌ای ذکر شده‌اند.

- سواد رسانه‌ای به‌عنوان نتیجه آموزش و تربیت: سواد رسانه‌ای تنها حاصل مداخلات آموزشی رسمی نیست، بلکه نتیجه تلاش‌های مؤثر و مثبت در تربیت و اجتماعی شدن رسانه‌ای نیز به شمار می‌آید (جنر و زوس، ۲۰۱۷). برای نمونه، محیط خانوادگی حمایتی که گفت‌وگوی انتقادی درباره رسانه را تشویق می‌کند، حتی خارج از فضای مدرسه، نقش بسزایی در رشد سواد رسانه‌ای کودک دارد.

- اجتماعی شدن رسانه‌ای به‌عنوان زمینه بنیادین- اجتماعی شدن رسانه‌ای زمینه‌ای اساسی فراهم می‌کند که در آن هم رشد سواد رسانه‌ای و هم تلاش‌های آموزش رسانه‌ای صورت می‌گیرد. مواجهه رسانه‌ای در سال‌های اولیه کودکی، تأثیر همسالان و نگرش‌های فرهنگی نسبت به رسانه که همگی اجزای اجتماعی شدن رسانه‌ای هستند (کوئیلین و آرنولدز-گرانلوند، ۲۰۱۵)، درک اولیه، نگرش‌ها و یادگیری

جدول ۱. مرور مقایسه‌ای سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای

ویژگی	سواد رسانه‌ای	آموزش رسانه‌ای	تربیت رسانه‌ای
خلاصه تعریف اصلی	مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی (مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها) برای تعامل با رسانه‌ها.	یک فرایند تربیتی یا رشته آموزشی با هدف پرورش سواد رسانه‌ای و درک انتقادی نسبت به رسانه‌ها.	فرایند گسترده‌تر اجتماعی/خانوادگی یادگیری هنجارها و ارزش‌ها از طریق رسانه (اجتماعی شدن)؛ هدایت هدفمند در این فرایند
تمرکز/ماهیت اصلی	شایستگی فردی؛ یک نتیجه یا ویژگی فرد.	فرایندهای محور؛ یک حوزه مطالعاتی/عملی؛ آموزش نظام‌مند.	فرایند محور (اغلب غیررسمی و مادام‌العمر در اجتماعی شدن)؛ هدایت هدفمند؛ تأثیر فراگیر.
بازیگران/عوامل کلیدی	فرد (دارنده سواد رسانه‌ای).	مربیان، نهادهای آموزشی، برنامه‌ریزان درسی.	خانواده (والدین)، همسالان، صنایع رسانه‌ای، محیط فرهنگی، مربیان
زمینه‌های غالب	قابل کاربرد در زمینه‌های فردی، آموزشی، مدنی و حرفه‌ای.	محیط‌های یادگیری رسمی (مدارس، دانشگاه‌ها) و غیررسمی (کارگاه‌ها، دوره‌های آموزشی).	عمدتاً غیررسمی (خانه، گروه همسالان برای اجتماعی شدن)؛ رسمی (مدرسه، مهدکودک) و غیررسمی (خانواده) برای تربیت رسانه‌ای
هدف‌های اصلی	خودمختاری انتقادی، استفاده مؤثر و مسئولانه از رسانه، تحلیل، ارزیابی، تولید و مشارکت.	توسعه سواد رسانه‌ای، پرورش تفکر انتقادی درباره رسانه‌ها، ارتقای درک نقش رسانه در جامعه.	ادغام افراد در رفتارهای رسانه‌ای جامعه (اجتماعی شدن)؛ هدایت استفاده ایمن، انتقادی و سازنده از رسانه‌ها از سنین پایین

برنامه‌های مرتبط با آموزش رسانه‌ای، و (۴) کارشناسان حوزه فرهنگ و نهادهای فعال در سیاست‌گذاری فرهنگی و تربیتی مرتبط با رسانه. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع گلوله‌برفی انتخاب شده است. در ابتدا با شناسایی چند نفر از خبرگان کلیدی مصاحبه آغاز شد و سپس با معرفی این افراد، سایر متخصصان مرتبط به صورت زنجیره‌ای برای مصاحبه‌های بعدی انتخاب شدند. در نهایت، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و معیارهایی چون تخصص و سابقه فعالیت، ۱۳ نفر از خبرگان حوزه‌های رسانه، آموزش و پرورش، دانشگاه و نهادهای فرهنگی که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه تخصصی و مدیریتی بودند، انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه سیزدهم، داده‌های جدیدی به دست نیامد که منجر به کشف مقوله یا مفهوم تازه‌ای شود. برای رعایت کامل اصل محرمانگی، هویت تمامی مشارکت‌کنندگان ناشناس باقی ماند و در تمامی مراحل تحلیل و گزارش‌یابی از کدهای P1 تا P13 برای اشاره به ایشان استفاده گردید. در جدول (۲) ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان آورده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود که با طراحی پروتکل دقیق و تأییدشده توسط استادان راهنما و مشاور

داده‌بنیاد با رویکرد کلاسیک از نظریه گلیسری است. پارادایم مسلط بر این مطالعه تفسیرگرایی است و روش داده‌بنیاد به عنوان راهبرد پژوهش انتخاب شده است و در زمره پارادایم تفسیری پژوهشی قرار دارد (طاووسی و غیاث‌آبادی فراهانی، ۱۴۰۴). این رویکرد به منظور کشف و استخراج الگوی بومی تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان از درون داده‌های میدانی، به کار گرفته شده است. پژوهش در پارادایم تفسیری و با رویکردی استقرایی طراحی شده است؛ چراکه هدف اصلی، فهم عمیق تجارب، نگرش‌ها و تحلیل‌های خبرگان پیرامون مفاهیم «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» و بازنمایی آنها در قالب یک نظریه منسجم بومی است. استراتژی پژوهش مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بوده و افق زمانی آن به صورت مقطعی تعیین شده است. جامعه این پژوهش کیفی در بازه زمانی بهار ۱۴۰۲ تا اسفند ۱۴۰۳ در ایران و با مشارکت خبرگان و متخصصان ساکن در تهران انجام شده است: (۱) مدیران رسانه به‌ویژه در زمینه‌های پژوهش، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری، (۲) استادان و پژوهشگران دانشگاهی در حوزه ارتباطات و رسانه که دارای سابقه پژوهشی در زمینه سواد و تربیت رسانه‌ای هستند، (۳) برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با سابقه فعالیت در طراحی

جدول ۲. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌های پژوهش.

کد مشارکت‌کننده	حوزه تخصصی کلیدی	رتبه یا موقعیت حرفه‌ای	سابقه فعالیت (سال)
P1	سیاست‌گذاری اجتماعی	استاد دانشگاه / مشاور ارشد	۱۵
P2	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار دانشگاه	۲۰
P3	مطالعات رسانه	دانشیار دانشگاه / مدیر گروه آموزشی	۱۸
P4	جامعه‌شناسی رسانه	استادیار دانشگاه / پژوهشگر	۱۲
P5	مدیریت رسانه	استادیار دانشگاه	۱۰
P6	علوم سیاسی	عضو شورای سیاست‌گذاری پژوهشی	۱۶
P7	توسعه و برنامه‌ریزی	سیاست‌گذار ارشد سابق	۲۲
P8	مدیریت آموزشی	دانشیار دانشگاه / مدیر گروه آموزشی	۱۴
P9	روانشناسی تربیتی	استادیار دانشگاه / مدیر گروه آموزشی	۱۱
P10	علوم ارتباطات	استاد دانشگاه / مدیر گروه آموزشی	۱۹
P11	سواد رسانه‌ای	مدرس و پژوهشگر	۱۰
P12	علوم تربیتی	مدرس دانشگاه	۱۳
P13	مدیریت رسانه	مدیر ارشد رسانه	۱۷

بخش به چگونگی پاسخ‌گویی به دغدغه‌های مخاطبان در فضای رسانه‌ای امروز توجه دارد و تلاش می‌کند تربیت رسانه‌ای را به‌عنوان یک فرایند مستمر و چندبعدی تعریف کند. این فرایند، سه محور اصلی را در بر می‌گیرد: آموزش اصول استفاده از رسانه‌ها، نظارت هوشمندانه بر محتوای رسانه‌ای، و فرهنگ‌سازی عمیق در سطح جامعه. هدف این است بتوان به کمک ایجاد نظام‌های آموزشی و تربیتی مناسب موجب رشد و توسعه فردی و اجتماعی، استفاده آگاهانه از رسانه‌ها، افزایش سواد و توانمندی رسانه‌ای، مقابله با تهدیدات و آسیب‌های رسانه‌ای، تقویت تفکر انتقادی و آگاهی، تقویت هویت فرهنگی و اخلاقی، توجه به نقش رسانه در جامعه‌پذیری و دموکراسی و در نهایت «توانمندسازی فردی و اجتماعی در زیست رسانه‌ای و

انجام شد. سؤالات مصاحبه با تمرکز بر اهداف پژوهش و با ساختاری انعطاف‌پذیر طراحی شد تا امکان واکاوی عمیق‌تر تجارب مشارکت‌کنندگان فراهم گردد. برای اطمینان از اعتبار (روایی) ابزار گردآوری داده‌ها از روش اعتبارسنجی نظری با بهره‌گیری از دیدگاه‌های متخصصان و همچنین اصول پیشنهادی کرسول استفاده شد. همچنین برای سنجش پایایی (اعتمادپذیری) داده‌ها از تکنیک توافق بین‌کدگذاران بهره گرفته شد؛ به طوری که کدگذاری توسط دو ارزیاب مستقل انجام شد و میزان ضریب کاپای کوهن برابر با 0.64 به دست آمد که بیانگر توافق قوی میان کدگذاران و پایایی بالای داده‌هاست. داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها بر اساس روش نظریه داده‌بنیاد و با استفاده از رویکرد کلاسیک گلیسری در سه مرحله تحلیل شدند: در مرحله نخست، کدگذاری باز انجام شد که طی آن مفاهیم اولیه از داده‌ها استخراج گردید. در مرحله دوم، کدگذاری محوری برای کشف روابط میان مفاهیم و شکل‌گیری مقوله‌های میانی صورت گرفت. در مرحله نهایی، کدگذاری انتخابی انجام شد که در آن، مقوله محوری شناسایی و نظریه نهایی پیرامون تربیت رسانه‌ای بومی دانش‌آموزان استخراج گردید. فرایند تحلیل داده‌ها ماهیتی کاملاً استقرایی داشت و در هر مرحله، کدها به صورت بازبینی شده و تلفیقی بررسی و اصلاح شدند. با توجه به اینکه نظریه نهایی از دل داده‌های واقعی و تجربیات زیسته خبرگان به دست آمده، از نظر منطق نظریه داده‌بنیاد، نیازی به آزمون مجدد یا تأیید بیرونی ندارد؛ چراکه خود مبتنی بر داده‌های اصیل و معتبر است (خنیفرو و مسلمی، ۱۴۰۱: ۲۰۴).

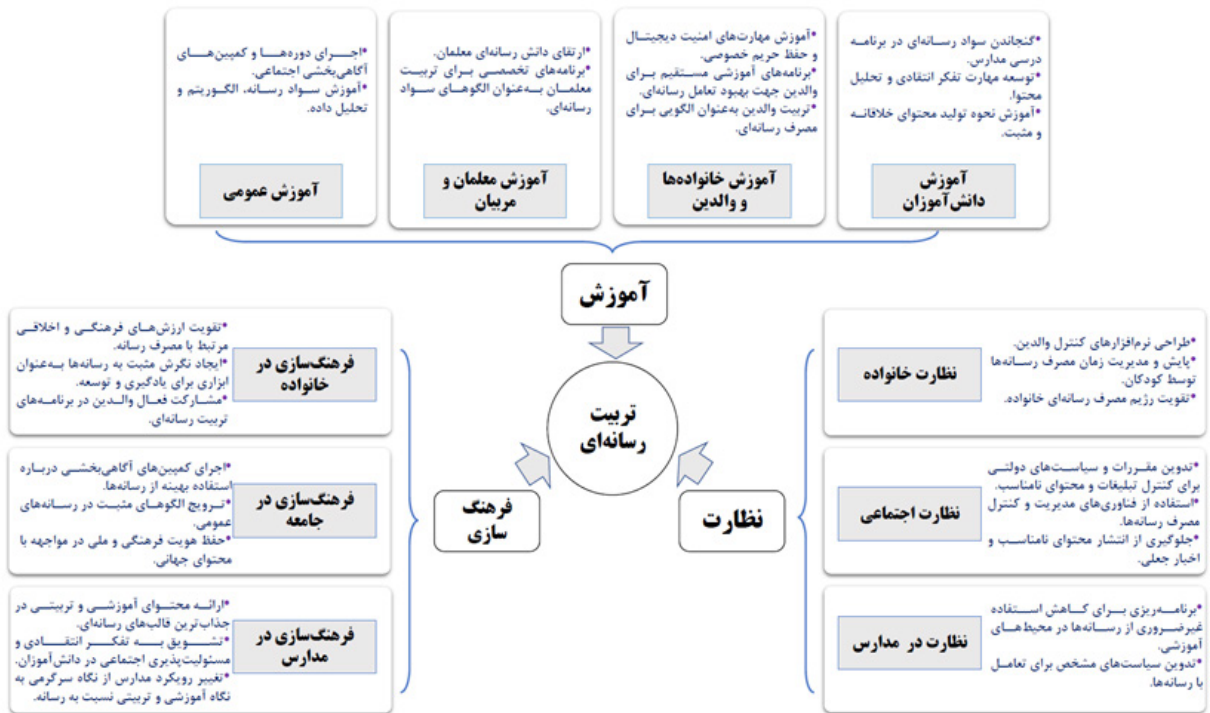
۳. ارائه مدل مفهومی تربیت رسانه‌ای

در این بخش به منظور شناسایی و ارائه الگوی تربیت رسانه‌ای بومی بر مبنای مصاحبه با نخبگان و سپس احصاء مدل از طریق داده بنیاد انجام شد. با تحلیل دقیق داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها و با بهره‌گیری از رویکرد کلاسیک یا ظاهرشونده گلیسری (داده‌بنیاد)، الگویی جامع برای تربیت رسانه‌ای (شکل ۲) ترسیم شد. این الگوی مفهومی، در پاسخ به پرسش‌های اساسی پژوهش و هم‌راستا با اهداف آن شکل گرفت. الگوی مفهومی بر اساس شناخت از نیازهای روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و ... مخاطبان در عصر رسانه‌ای کنونی تدوین شده است. این

نگرش‌ها و ارزش‌های جامعه را نسبت به رسانه‌ها اصلاح و تقویت کند. این بخش، با تأکید بر مشارکت خانواده‌ها، مدارس و نهادهای اجتماعی، زمینه‌ای برای ترویج استفاده مسئولانه، خلاقانه و اخلاق‌مدارانه از رسانه‌ها فراهم می‌کند. مدل مفهومی تربیت رسانه‌ای، نه تنها به نیازهای امروز جامعه پاسخ می‌دهد، بلکه ابزاری برای آماده‌سازی افراد در برابر چالش‌های آینده نیز فراهم می‌سازد. این رویکرد، بر پایه تحلیل دقیق داده‌ها و درک عمیق از بستر فرهنگی و اجتماعی، جامعه‌ای آگاه، نقاد و مسئول در قبال رسانه‌ها پرورش خواهد داد. در ادامه به شرح این مدل می‌پردازیم.

نتیجه تحلیلی داده‌ها در این پژوهش منجر به طراحی یک مدل مفهومی جامع برای تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان شد که متکی بر سه مؤلفه کلیدی آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی است. این مدل، پاسخی ساختاریافته به چالش‌های ناشی از زیست رسانه‌ای در جامعه معاصر ایران محسوب می‌شود و تلاشی است برای گذار از نگاه محدود به آموزش صرف سواد رسانه‌ای به رویکردی چندلایه، زمینه‌مند و بومی‌سازی شده که هم‌راستا با تحولات رسانه‌ای و نیازهای فرهنگی-اجتماعی کاربران نوجوان و

شکل‌گیری شایستگی رسانه‌ای» شود که در کلان جامعه‌ای آگاه، نقاد، و مسئول در برابر رسانه‌ها شکل گیرد؛ جامعه‌ای که توانایی تفکیک حقایق از شایعات و ارزش‌های اصیل از تبلیغات را داشته باشد. مدل مفهومی تربیت رسانه‌ای ناظر بر سؤال اصلی پژوهش و با تکیه بر سه محور اصلی طراحی شده است: آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی. هر یک از این محورها به ابعاد مختلفی از تربیت رسانه‌ای و تعامل مؤثر با رسانه‌ها پرداخته و مکمل یکدیگر هستند. در محور آموزش، توانمندسازی گروه‌های مختلف جامعه، از جمله خانواده‌ها، دانش‌آموزان، معلمان و عموم مردم، مورد توجه قرار گرفته است. این آموزش‌ها نه تنها مهارت‌های فنی و تحلیلی را تقویت می‌کنند، بلکه بستری برای آگاهی‌بخشی و شناخت بهتر از تأثیرات رسانه‌ها فراهم می‌سازند. محور نظارت به مدیریت مصرف رسانه‌ای از طریق خانواده‌ها، مدارس و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی می‌پردازد. در این بخش، ابزارها و رویکردهایی برای کاهش آسیب‌های ناشی از استفاده نامناسب از رسانه‌ها طراحی شده است. نظارت مؤثر، مصرف رسانه‌ای را به مسیری هدفمند و ایمن هدایت می‌کند. درنهایت، محور فرهنگ‌سازی تلاش دارد



شکل ۱. الگوی تربیت رسانه‌ای بومی.

توسعه مهارت تفکر انتقادی و تحلیل محتوا و ۳. آموزش تولید محتوای خلاقانه و مثبت.

ج. آموزش معلمان و مربیان: معلمان نقشی کلیدی در تربیت رسانه‌های نسل آینده دارند و باید علاوه بر آموزش درسی، دانش رسانه‌ای و مهارت‌های تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان منتقل کنند. برای این منظور، ارتقای دانش رسانه‌ای معلمان و تربیت آنان به عنوان الگوهای سواد رسانه‌ای ضروری است. امیری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «راهکارهای افزایش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی معلمان» برای ارتقای سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی معلمان، چهار مهارت اساسی شناسایی کرده‌اند: ۱. دسترسی به منابع اطلاعاتی و رسانه‌ای معتبر، ۲. استفاده و کاربرد صحیح فناوری و رسانه‌ها با رعایت حریم خصوصی و اخلاق، ۳. تحلیل و ارزیابی انتقادی محتوای رسانه‌ای و انتقال این مهارت‌ها به دانش‌آموزان و ۴. تولید محتوای متنی، تصویری و ویدیویی خلاقانه و متناسب با نیاز آموزشی. سیاست‌گذاری منسجم، زیرساخت‌های فنی، روش‌های تدریس نوین و کارگاه‌های تخصصی از عوامل لازم برای تحقق این اهداف است. آموزش مادام‌العمر معلمان و ایجاد شبکه‌های آموزشی برای تبادل تجربه نیز اهمیت دارد.

د. آموزش عمومی: آموزش عمومی سواد رسانه‌ای، کل جامعه را به شهروندانی آگاه، مسئول و نقاد بدل می‌کند که قادرند به‌درستی پیام‌های رسانه‌ای را تحلیل و ارزیابی کرده و به عنوان تولیدکنندگان فعال نقش‌آفرین باشند. جامعه به‌عنوان یک فضای تربیتی مشترک، نقش مهمی در شکل‌دهی نگرش‌ها و مهارت‌های نوجوانان دارد. این فضا با مشارکت خانواده، مدارس، رسانه‌ها و نهادهای فرهنگی، زمینه را برای انتقال پیام‌ها و ارزش‌های تربیتی فراهم می‌کند. اجرای دوره‌ها و کمپین‌های آگاهی‌بخشی اجتماعی و آموزش مهارت‌های سواد رسانه‌ای، الگوریتم‌ها و تحلیل داده‌ها، از محورهای اصلی این فرایند است. این برنامه‌ها به ارتقای توانایی افراد برای تشخیص اطلاعات صحیح، نقد پیام‌های رسانه‌ای و مشارکت مسئولانه در فضای مجازی کمک می‌کنند.

نظارت

در عصر حاضر که رسانه‌ها نقش بسیار پررنگی در شکل‌دهی افکار، رفتار و هویت افراد، به‌ویژه کودکان و نوجوانان دارند،

جوان طراحی شده است. این الگو در عین وفاداری به اصول نظری گراند تئوری، از قابلیت انطباق با شرایط نهادی، روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی نیز برخوردار است و به شکل‌گیری نسلی با شایستگی رسانه‌ای، قدرت تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری دیجیتال و مقاومت فرهنگی در برابر تهدیدهای رسانه‌ای می‌انجامد. در ادامه به بررسی کدهای انتخابی و محوری با تحلیل و بررسی هر یک پرداخته می‌شود.

آموزش

الف. آموزش خانواده‌ها و والدین: خانواده به عنوان نخستین و اساسی‌ترین نهاد تربیتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری شخصیت و هویت کودکان دارد و والدین به‌ویژه در عصر حاضر که رسانه‌ها نفوذی گسترده یافته‌اند، وظیفه مهمی در تربیت رسانه‌ای فرزندان خود برعهده دارند. کودکان قبل از ورود به مدرسه، عادات و رفتارهای رسانه‌ای را عمدتاً از والدین و محیط خانواده فرا می‌گیرند و والدینی که خود دارای سواد رسانه‌ای هستند، می‌توانند الگوی مناسبی برای استفاده بهینه، تحلیل محتوا و تقویت تفکر انتقادی در فرزندان باشند. تربیت رسانه‌ای فراتر از محدودسازی است و هدف آن آموزش زیست هوشمندانه و مسئولانه با رسانه‌هاست. مادران، به عنوان محور عاطفی خانواده، در این مسیر نقش ویژه‌ای دارند و آموزش سواد رسانه‌ای به آنان می‌تواند بستر رشد توانمندی‌های فرزندان را فراهم کند (هرندی و بهرامی، ۱۴۰۳). در این پژوهش سه محور اصلی آموزش خانواده و والدین عبارتند از: ۱. آموزش مهارت‌های امنیت دیجیتال و حفظ حریم خصوصی؛ ۲. برنامه‌های آموزشی مستقیم برای والدین و ۳. تربیت والدین به عنوان الگو.

ب. آموزش دانش‌آموزان: رشد فناوری و رسانه‌های دیجیتال، فرصت‌های بی‌نظیری برای یادگیری و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان فراهم کرده اما در عین حال، چالش‌هایی مانند اخبار جعلی و اعتیاد رسانه‌ای را به همراه داشته است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، رسانه‌ها را در کنار خانواده و مدرسه، رکن مهم شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان می‌داند و بر آموزش سواد رسانه‌ای، مهارت تحلیل محتوا و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأکید دارد. لوینگستون (۲۰۰۴) سه مؤلفه کلیدی آموزش دانش‌آموزان را این‌گونه بیان می‌کند: ۱. گنجاندن سواد رسانه‌ای در برنامه درسی مدارس؛ ۲.

علاوه بر تضمین سلامت فرهنگی و اجتماعی، به امنیت روانی و اخلاقی شهروندان نیز کمک می‌کند. از جمله ابزارهای نظارت اجتماعی، تدوین مقررات و سیاست‌های کنترل تبلیغات و محتوای نامناسب و بهره‌گیری از فناوری‌های پیشرفته مانند فیلترینگ هوشمند و الگوریتم‌های شناسایی محتوای مضر است. این اقدامات مانع از انتشار اخبار جعلی و محتوای گمراه‌کننده شده، اعتماد عمومی به رسانه‌ها و نهادهای دولتی را افزایش می‌دهد، پیوندهای اجتماعی را تقویت و شکاف‌های اجتماعی را کاهش می‌دهد و به ایجاد جامعه‌ای آگاه‌تر و مقاوم‌تر در برابر آسیب‌های رسانه‌ای کمک می‌کند (مافی، شاه‌قاسمی و صبار، ۱۴۰۳).

ج. نظارت در مدارس: رسانه‌ها امروز به رکن اصلی تربیت و شکل‌دهی هویت دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند. مدارس موظف‌اند با برنامه‌ریزی دقیق، ضمن کاهش مصرف غیرضروری رسانه‌ها، دانش‌آموزان را به استفاده مسئولانه و هدفمند از رسانه‌ها تشویق کنند. سیاست‌های مدارس باید هم به کنترل آسیب‌های رسانه‌ای و هم به استفاده فعال و هوشمندانه از ظرفیت‌های رسانه‌ای در آموزش منجر شود. مواجهه فعال و آگاهانه مدارس با رسانه‌ها، به جای محدودسازی صرف، موجب ارتقای سواد رسانه‌ای و تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود و آنان را برای حضور مسئولانه در جامعه آینده آماده می‌کند.

فرهنگ‌سازی

فرهنگ مجموعه‌ای از آراء و عقاید است که مورد قبول و پذیرش اکثریت جامعه است و نیازمند اقتناع کردن و بحث و بررسی علمی برای پذیرش آن نیست. این باورهای فرهنگی پایه و اساس رفتار انسانی در جامعه محسوب می‌شود. فرهنگ‌سازی به معنای تلاش هدفمند برای ایجاد یا تغییر ارزش‌ها، هنجارها، باورها و رفتارهای فرهنگی به منظور تحقق اهداف توسعه‌ای است. این فرایند نقش زیربنایی در پیشرفت جامعه ایفا می‌کند، زیرا با ترویج ارزش‌هایی مانند تلاش، نوآوری و یادگیری، انگیزه و رفتارهای مثبت را تقویت و مسیر خلاقیت و رشد را هموار می‌سازد. موفقیت فرهنگ‌سازی نیز مستلزم همکاری نهادهای مختلف از جمله آموزش و پرورش، رسانه‌ها و سازمان‌های فرهنگی است تا محیطی مناسب برای توسعه پایدار و نهادینه‌سازی ارزش‌های مطلوب فراهم شود (دهشیری، ۱۳۸۸). میزان

نظارت به عنوان مفهومی کلیدی در تربیت رسانه‌ای مطرح است. رشد بی‌سابقه رسانه‌ها فرصت‌ها و تهدیداتی را برای خانواده، جامعه و مدارس ایجاد کرده که اهمیت نظارت را هم به عنوان ابزاری کنترلی و هم به عنوان رویکردی پیشگیرانه و راهبردی بیشتر می‌کند. هدف اصلی نظارت، ایجاد تعادل میان بهره‌برداری از فرصت‌های رسانه‌ای و کاهش تأثیرات منفی آن است. این نظارت در سه سطح خانواده، جامعه و مدارس مورد توجه قرار می‌گیرد.

الف. نظارت خانواده: در دنیای رسانه‌های نوین، والدین مسئولیت سنگینی در مدیریت مصرف رسانه‌ای فرزندان بر عهده دارند. نظارت والدین می‌تواند به شکل گفت‌وگوهای فعال، وضع قوانین محدودکننده، یا استفاده همراه با فرزندان باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد نظارت فعال و گفت‌وگو درباره محتوای رسانه‌ها می‌تواند اثرات منفی را کاهش و سواد رسانه‌ای را افزایش دهد. اعمال محدودیت‌های سختگیرانه، در صورتی که همراه با تعامل نباشد، ممکن است منجر به مقاومت یا استفاده پنهانی فرزندان شود. همچنین استفاده صرفاً همراه با فرزندان بدون گفت‌وگو درباره محتوا، اثر تربیتی کمتری دارد. دهقان و مهربانی (۱۳۹۹) سه الگوی نظارتی را برای والدین شناسایی کرده‌اند: ۱. نظارت فعال (گفت‌وگو و تفسیر محتوا)، ۲. نظارت محدودکننده (وضع قوانین و کنترل زمان/محتوا) و ۳. نظارت همراهی اجتماعی (استفاده مشترک بدون گفت‌وگو). استفاده از فناوری‌های نوین مانند نرم‌افزارهای کنترل والدین و ابزارهای پایش مصرف، اهمیت بیشتری یافته است. لیوینگستون (۲۰۱۵) چهار راهبرد کلیدی کنترل برای والدین عبارتند از: ۱. استفاده فعال همراه با هم، ۲. محدودگری فنی (با نرم‌افزار)، ۳. محدود کردن تعاملات اجتماعی مجازی و ۴. دیده‌بانی و بررسی فعالیت‌های مجازی. همچنین، مدیریت زمان مصرف رسانه و تقویت «رژیم مصرف رسانه‌ای خانواده» می‌تواند به سلامت ذهنی، اجتماعی و اخلاقی فرزندان کمک کند. والدین با تعیین زمان مشخص برای مصرف رسانه، انتخاب محتوای مناسب و تشویق به فعالیت‌های جایگزین، نقش مهمی در آموزش مصرف مسئولانه رسانه‌ها ایفا می‌کنند.

ب. نظارت اجتماعی: نظارت اجتماعی در تربیت رسانه‌ای شامل سیاست‌ها و اقدامات دولت و نهادهای مسئول برای مدیریت تأثیرات رسانه‌ها بر جامعه است. این نظارت،

مدارس با تغییر رویکرد از سرگرمی صرف به کارکرد آموزشی و تربیتی رسانه‌ها، بستر پرورش نسل آگاه و مسئول را در حوزه مصرف رسانه‌ای فراهم می‌آورند.

بحث و نتیجه‌گیری

در نتیجه‌گیری این پژوهش، می‌توان اذعان داشت که تحلیل مقایسه‌ای مفاهیم «سواد رسانه‌ای»، «آموزش رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» نشان داد که در ادبیات موجود، تمرکز عمده بر بعد آموزشی بوده و ابعاد مکمل و حیاتی نظارت و فرهنگ‌سازی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این در حالی است که مطالعات مشابه نیز عمدتاً بر جنبه‌های آموزشی تأکید داشته و از نقش نظارتی نهادها و ضرورت فرهنگ‌سازی فراگیر غفلت ورزیده‌اند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی مبتنی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و با گردآوری داده‌ها از خبرگان حوزه‌های مرتبط، موفق به شناسایی و تدوین مدلی بومی و سه‌بعدی برای تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان در ایران شد. مدل مفهومی ارائه‌شده، سه محور کلان آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی را به‌صورت یکپارچه و مکمل در نظر می‌گیرد. این الگو نه تنها بر ارتقای دانش و مهارت رسانه‌ای مخاطبان در سطوح مختلف تأکید دارد، بلکه بر ضرورت ایجاد زیرساخت‌های فرهنگی و سازوکارهای نظارتی برای تقویت عملکرد رسانه‌ای افراد در جامعه نیز پافشاری می‌کند. از این رو، تربیت رسانه‌ای در این چارچوب مفهومی به‌مثابه فرایندی چندبعدی، مستمر و مشارکتی تعریف شده است که به توانمندسازی فردی و اجتماعی منجر می‌گردد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادها راهبردی ذیل در سه سطح ارائه می‌گردد: در سطح سیاست‌گذاری و اجرایی، تدوین سند راهبردی ملی تربیت رسانه‌ای مبتنی بر مدل سه‌بعدی آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی، با تأکید بر هماهنگی بین‌سازمانی پیشنهاد می‌شود. همچنین ایجاد پلتفرم جامع آموزش دیجیتال برای والدین و مربیان و طراحی و اجرای کمپین‌های فراگیر فرهنگ‌سازی ملی با استفاده از ظرفیت رسانه ملی ضروری به نظر می‌رسد. در سطح آموزشی و تربیتی، گنجاندن واحد درسی «مهارت‌های زیست رسانه‌ای» در مدارس با تأکید بر تولید محتوا، تحلیل انتقادی و اخلاق رسانه‌ای و همچنین اجباری شدن دوره‌های آموزش تربیت رسانه‌ای برای معلمان به‌ویژه در

تأثیرگذاری پیام‌های رسانه‌ای بر مخاطبان محصول عوامل مختلفی چون بسترهای فرهنگی و اجتماعی در هر جامعه و مبانی روان‌شناسی است؛ به‌طوری که یک تولید رسانه‌ای می‌تواند نتایج متفاوتی بر مخاطبان در جوامع مختلف بگذارد (حسینی‌نژاد و احمدی، ۱۴۰۲). نهادهای فرهنگی، ابزارهای اساسی در فرهنگ‌سازی و هدایت جامعه به سوی ارزش‌های مطلوب هستند. نهادهای هنری و ادبی نیز با خلق آثار متنوع، نقش مهمی در انتقال اندیشه‌ها، احساسات و ارزش‌های فرهنگی دارند. این فعالیت‌ها به تعامل و همبستگی اجتماعی و گسترش آگاهی فرهنگی کمک شایانی می‌نمایند (کوهن، ۲۰۱۲). فرهنگ‌سازی در الگوی تربیت رسانه‌ای، در سه سطح خانواده، جامعه و مدرسه پیگیری می‌شود:

۱. در خانواده، فرهنگ‌سازی باید با محوریت تقویت ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی در مصرف رسانه انجام شود. والدین با آگاهی، باید ارزش‌هایی مانند احترام به حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری و پرهیز از مصرف محتوای نامناسب را نهادینه و نگرش مثبت نسبت به رسانه را ترویج دهند تا رسانه‌ها بستری برای یادگیری و رشد تلقی شوند. مشارکت فعال والدین در تربیت رسانه‌ای و همراهی در انتخاب و تحلیل محتوا، خانواده را به محیطی سالم برای تعامل با رسانه تبدیل می‌کند.

۲. در جامعه، فرهنگ‌سازی پیرامون مصرف رسانه نیازمند اقدامات هماهنگ مانند برگزاری کمپین‌های آگاهی‌بخشی است تا شهروندان بتوانند مصرف رسانه‌ای صحیح و پرهیز از محتوای آسیب‌زا را بیاموزند. رسانه‌های عمومی با ترویج الگوهای مثبت و شخصیت‌های الهام‌بخش می‌توانند در شکل‌دهی رفتار رسانه‌ای نقش داشته باشند. حفظ هویت فرهنگی و ملی در مواجهه با محتوای جهانی، از طریق تقویت ارزش‌های بومی و تولید محتوای فرهنگی جذاب، اهمیت دارد تا جامعه به مصرف آگاهانه رسانه‌ها سوق یابد.

۳. در مدارس، فرهنگ‌سازی می‌تواند با ارائه محتوای آموزشی و تربیتی جذاب، استفاده از فناوری‌های نوین و رسانه‌های خلاقانه تحقق یابد. این کار علاوه بر افزایش جذابیت یادگیری، انتقال مؤثر ارزش‌های تربیتی را ممکن می‌سازد. تشویق به تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در استفاده از رسانه‌ها، دانش‌آموزان را برای تحلیل و ارزیابی محتوای رسانه‌ای توانمند می‌سازد. همچنین

می‌شود. در پایان، باید تأکید کرد که سواد رسانه‌ای، آموزش رسانه‌ای و تربیت رسانه‌ای مفاهیمی پویا هستند که همگام با تحولات فناورانه و رسانه‌ای نیازمند بازنگری و توسعه مداوم هستند. آینده موفقیت‌آمیز این حوزه در گرو تدوین راهبردهای یکپارچه، فرابخشی و توانمندساز است که سه ضلع آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی را هم‌زمان پوشش دهند.

دانشگاه فرهنگیان و ضمن خدمت پیشنهاد می‌گردد. برای پژوهش‌های آینده، انجام پژوهش‌های اثربخشی به منظور سنجش تأثیر اجرای مدل سه‌بعدی ارائه‌شده بر میزان سواد رسانه‌ای، مصرف انتقادی و مقاومت در برابر اطلاعات نادرست در بین دانش‌آموزان و همچنین مطالعات تطبیقی برای بررسی چگونگی بومی‌سازی و اجرای مدل‌های تربیت رسانه‌ای در کشورهای با زمینه فرهنگی مشابه ایران پیشنهاد

پی‌نوشت‌ها

1. Media Literacy	9. patter	Approach	23. Niesyto
2. Media Education	10. Media Information Literacy (MIL)	16. Cultural/Production-Oriented Approach	24. Critical Media Pedagogy
3. Media Pedagogy	11. Dadakhonov	17. Experiential Learning Theory	25. Critical Theory
4. Media Literacy	12. Media Literacy Theory	18. Kolb	26. Constructivist Media Pedagogy
5. Media Education	13. UNESCO Grünwald Declaration	19. Multiliteracies Theory	27. secret co-educator
6. Media Upbringing	14. Protectionist Approach	20. Digital Citizenship Theory	28. Medienkompetenz
7. National Association for Media Literacy Education (NAMLE)	15. Critical Empowerment	21. Genner and Süß	
8. Aufderheide		22. mediatization	

فهرست منابع

- آزادی احمدآبادی، قاسم؛ امراه، امید (۱۴۰۱)، بررسی تأثیر مولفه‌های سواد رسانه‌ای بر بهبود فرایند یادگیری سیار در دوران شیوع کرونا در کشور، *بازیابی دانش و نظام‌های معنایی*، (۳۱)۹، ۱۶۶-۱۳۷.
- اجاق، زهرا (۱۳۹۷)، آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان: معرفی شاخص‌های محتوای آموزش سواد رسانه‌ای در دبستان، *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، (۵۳)۱۴، ۲۴۷-۲۲۱.
- امیری، جهاندار؛ زابلی‌زاده، اردشیر؛ کرمی نومیوندی، سجاد (۱۳۹۸)، راهکارهای افزایش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی معلمان، *مطالعات رسانه‌ای*، (۴۶)۱۴.
- جعفری هرندی، رضا؛ بهرامی، سوسن (۱۴۰۳)، اثربخشی برنامه‌دستی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۳)۲۰، ۴۷-۳۷.
- حسینی نژاد، هادی؛ احمدی، علی (۱۴۰۲)، تأثیرات شناختی رسانه در انتقال پیام با موضوع کودک‌آزاری، *جامعه فرهنگ رسانه*، (۴۹)۱۲، ۲۶۳-۲۳۹.
- خانیک، هادی؛ شاه‌حسینی، وحیده؛ نوری‌راد، فاطمه (۱۳۹۵)، تبیین الگوی آموزش سواد رسانه‌ای در نظام آموزش و پرورش، *رسانه*، (۱)۲۷، ۲۱-۵.
- خطیب‌زاده، سمیرا؛ سلیمی، لیلا (۱۴۰۳)، مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای از منظر کارشناسان معلمان، *مطالعات راهبردی ارتباطات*، (۳)۴، ۵۰-۳۳.
- خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید (۱۴۰۱)، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، تهران: انتشارات نگاه دانش. (جلد ۱)
- دهشیری، محمدرضا (۱۳۸۸)، رسانه و فرهنگ‌سازی، *تحقیقات فرهنگی*، (۸)۲، ۱۷۹-۲۰۸.
- دهقان، علیرضا؛ مهربانی، مقدا (۱۳۹۹)، الگوهای نظارت والدین بر استفاده فرزندان از اینترنت، *نامه فرهنگ و ارتباطات*، (۱)۵، ۱۶۰-۱۴۱.
- رحیمی طالخونچه، غلامرضا؛ تقی پور، فائزه؛ اعتباریان خوراسگانی، اکبر (۱۳۹۹)، طراحی الگوی فرایند تربیت رسانه‌ای در مدارس، *مدیریت مدرسه*، (۲)۸، ۶۰-۴۱.
- سلیم، حجت؛ طباحی ممقانی، جواد؛ بابایی، رامین (۱۴۰۰)، تربیت رسانه‌ای؛ کارکرد ویژه رسانه‌های جمعی اسلامی، *اسلام و علوم اجتماعی*، (۲۵)۱۳، ۱۰۱-۱۲۳.
- طالبی، محمد علی؛ امیدوارفاز، منیره (۱۴۰۰)، بررسی رابطه سطح سواد رسانه‌ای با تفکر انتقادی و مهارت‌های اجتماعی در دانشجویان دانشگاه پیام نور بیرجند، *مطالعات راهبردی ارتباطات*، (۲)۱، ۳۰-۲۱.
- طالبی، محمدرضا؛ نیستانی، سمیرا (۱۴۰۲)، بررسی میزان سواد رسانه‌ای و عوامل اجتماعی تعیین‌کننده آن در بین کارکنان خبرگزاری شبستان در سه استان خراسان شمالی، جنوبی و رضوی، *مطالعات راهبردی ارتباطات*، (۲)۳، ۳۷-۲۵.

طاوسی، مریم؛ غیاث آبادی فراهانی، مریم (۱۴۰۴)، ارائه الگوی توانمندسازی جامعه محلی در توسعه اکوتوریسم منطقه سمیرم اصفهان بر اساس نظریه داده بنیاد، *گردشگری و توسعه*، ۱۴(۱)، ۱۶۳-۱۴۵.

غفاری آشتیانی، پیمان؛ غیاث آبادی فراهانی، مریم (۱۴۰۳)، شناسایی عوامل مؤثر بر مدیریت و ساماندهی کسب و کارهای مبتنی بر تجارت الکترونیک از طریق رویکرد فراترکیب، *مطالعات مدیریت کسب و کار هوشمند*، ۱۳(۴۹)، ۱۱۸-۷۷.

کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۸)، *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*، ترجمه علیرضا کیامش، تهران: جهاد دانشگاهی (دانشگاه علامه طباطبایی).

گلکاری، سمیه؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی؛ تقی زاده، عباس (۱۴۰۱)، الگوی برنامه درسی تربیت رسانه‌ای دانشجوی معلمان بر اساس نظریه داده بنیاد، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۳۸-۷.

مافی، کیوان؛ شاه قاسمی، احسان؛ صبار، شاهر (۱۴۰۳)، اخبار جعلی در ایران: یک پژوهش مرکب، *جامعه فرهنگ رسانه*، ۱۳(۵۲)، ۹۳-۶۷.

ماندگاری، زینب؛ شاکری، محسن؛ طالبیان، سمیه (۱۴۰۳)، مطالعه پدیدارشناختی تجارب زیسته سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان دختر پایه پنجم و ششم استان یزد، *جامعه فرهنگ رسانه*، ۱۳(۵۱)، ۲۴۷-۲۲۳.

معمدلی محمدآبادی، مرضیه؛ نصر اصفهانی، محمدرضا؛ زمانی، بی‌بی عشرت؛ اسدی، عباس (۱۴۰۱)، تدوین چارچوب برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه صاحب‌نظران، *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۰(۱۹)، ۳۴۴-۳۱۱.

میربخش، سیما؛ سلطانی فر، محمد؛ نصیری، بهاره (۱۴۰۱)، گفت‌وگوهای حاکم بر آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در ایران، *دین و ارتباطات*، ۲۹(۱)، ۲۵۴-۲۲۳.

نهرور، نازنین (۱۴۰۱)، طراحی مدل ارتقاء سواد رسانه‌ای در استفاده بهینه از رسانه‌های اجتماعی، *پایان‌نامه دکتر*، رشته مدیریت رسانه، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

- Abd Halim, N. A., Ainin, S., Jaafar, N. I., & DeWitt, D. (2024). The use of social media to enhance critical thinking in online learning among higher education students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18(6), 133–150.
- Ahmadbadi Azadi, Q., & Amrollah, O. (2022). Investigating the effect of media literacy components on improving the mobile learning process during the COVID-19 outbreak in the country. *Knowledge Retrieval and Semantic Systems*, 9(31), 137–166. (in Persian)
- Ajaq, Z. (2018). Teaching media literacy to children: Introducing indicators of media literacy education content in elementary school. *Cultural and Communication Studies*, 14(53), 221–247. (in Persian)
- Akhmetova, L. S., & Shorokhov, D. P. (2018). Media and information literacy: The solution of question of formation of a civic stand in Kazakhstan. *Ukrainian Assembly of Doctors of Sciences in Public Administration*, 1(13), 14–27.
- Akmanova, S. V., Kurzaeva, L. V., & Kopylova, N. A. (2019). The models of the media educational concept of developing life-long self-learning individual readiness. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 59(1), 3–13.
- Amiri, J., Zablizadeh, A., & Karami Nomiwandi, S. (2019). Strategies for increasing teachers' media and information literacy. *Media Studies*, 14(46). (in Persian)
- Amiri, J., Zabolizadeh, A., & Karami Nowmivandi, S. (2019). Strategies to enhance media and information literacy of teachers. *Media Studies*, 14(46). (in Persian)
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute.
- Austrian Federal Chancellery. (2012). *Media education as an educational principle. General Ordinance*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/austria/68-media-literacy-and-safe-use-of-new-media>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119.
- Burhan, N. B. M., et al. (2022). Content analysis on mediamorphosis assisted learning in higher learning institutions. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(2), 1707–1724.
- Carlsson, U. (2006). Regulation, awareness, empowerment: Young people and harmful media content in the digital age. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*. Nordicom.
- Chambers, S.; Notley, T.; Dezuanni, M. (2022). Values and Media Literacy: Exploring the Relationship Between the Values People Prioritize in Their Life and Their Attitudes Toward Media Literacy *International Journal of Communication* 16(2022), 256–2620
- Chelysheva, I. V., & Mikhaleva, G. V. (2019). Interethnic tolerance among university students in the context of contemporary Russian and foreign media education. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 59(1), 14–22.
- Cho, H., Kim, S., & Lee, J. (2024). Social media literacy: A conceptual framework. *New Media & Society*, 26(2), 941–960.
- Cohen, R. (2012). Theatre and cultural transformation. In J. Burgess & N. Radić (Eds.), *Arts and cultural leadership in Asia* (pp. xx–xx). Routledge.

- Comer, J. S., Furr, J. M., Beidas, R. S., Weiner, C. L., & Kendall, P. C. (2008). Children and terrorism-related news: Training parents in coping and media literacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(4), 568–578.
- Cornelia Stix, D.; Jolls, T., (2020). Promoting Media Literacy Learning - a Comparison of Various Media Literacy Models. *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche e buone pratiche Vol. 11 No. 1* (2020).
- Council of the European Union. (2016). Council conclusions on developing media literacy and critical thinking through education and training.
- Creswell, J. W. (2019). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (A. Kiamanesh, Trans.). Tehran: Academic Jihad Publishing (Allameh Tabataba'i University). (in Persian)
- Creswell, J. W. (2019). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (A. Kiamanesh, Trans.). Tehran: Jihad Daneshgahi (Allameh Tabataba'i University). (Original work published 2014) (in Persian)
- Dadakhonov, A. O. (2024). Analysis of media and information literacy definitions: A qualitative approach. *Studies in Media and Communication, 12*(2), 1–14.
- Dehghan, A., & Mehrabi, M. (2020). Parental monitoring patterns of children's internet use. *Letter of Culture and Communication, 5*(1), 141–160. (in Persian)
- Dehghan, A., & Mehrabi, M. (2020). Parental supervision models on children's internet use. *Semi-annual Journal of Culture and Communication Studies, 5*(1), 141–160. (in Persian)
- Dehshiri, M. R. (2009). Media and cultural development. *Cultural Research Quarterly, 2*(8), 179–208. (in Persian)
- Dehshiri, M. R. (2009). Media and cultural development. *Cultural Research, 2*(8), 179–208. (in Persian)
- Dolanbay, H., (2022). On the way of improving the media literacy: the case of faculty of education students. *International Journal of Curriculum and Instruction. 14*(2). (2022) 1644–1659
- European Parliament. (2021). Liability of online platforms. Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs.
- Faqihuddin, A., Muflih, A., & Syarifudin, I. (2024). vocational education and training (VET) in the field of learning media of digital-based islamic religious education through the teaching practitioner program. *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education, 11*(1), 34-48.
- Feenberg, A. 2017. *Technosystem* (Cambridge: Harvard University Press), <https://doi.org/10.4159/9780674982109>.
- Frau-Meigs, D., & Hibbard, L. (2016). Media Education as a Kit of Social and Political Action. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons* (pp. 21-36). Routledge.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J.F. (2020). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*. Routledge.
- Gelik, I. Muukkonen, H & Dogan, S (2021). A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use. *Library and Information Science Research 43* (2021) 101125
- Genner, S., & Süß, D. (2017). Socialization as Media Effect. In P. Rössler (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-13). John Wiley & Sons, Inc.
- Ghaffari Ashtiani, P., & Gheyas Abadi Farahani, M. (2024). Identifying effective factors in managing e-commerce businesses using meta-synthesis approach. *Smart Business Management Studies, 13*(49), 77–118. <https://doi.org/10.22054/ims.2023.75559.2376> (in Persian)
- Ghaffari Ashtiani, P., & Ghiathabadi Farahani, M. (2024). Identifying factors affecting the management and organization of e-commerce-based businesses through a meta-synthesis approach. *Intelligent Business Management Studies, 13*(49), 77–118. (in Persian)
- Golkari, S., Ayati, M., Rostaminejad, M. A., & Taghizadeh, A. (2022). Curriculum model of media education for student teachers based on grounded theory. *Educational and School Studies, 11*(2), 7–38. (in Persian)
- Hines, S. S., & Crowe, K. M. (Eds.). (2017). *The Future of Library Space*. Emerald Group Publishing. Chapter 1, pp. 1-15.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2020). *Media Literacy in Action: Questioning the Media*. Rowman & Littlefield.
- Hoseininezad, S. H., & Ahmadi, A. (2023). Cognitive effects of media in transmitting messages on the subject of child abuse. *Media Culture Society, 12*(49), 239–263. (in Persian)
- Hosseini-Nejad, H., & Ahmadi, A. (2023). Cognitive effects of media in message transmission on the topic of child abuse. *Media Culture Society, 12*(49), 239–263. (in Persian)
- Jafari Harandi, R., & Bahrami, S. (2024). Effectiveness of a media literacy curriculum for parents on mothers' harmful internet use and their children's critical thinking. *New Educational Thoughts, 20*(3), 37–47. (in Persian)
- Jafari Harandi, R., & Bahrami, S. (2024). Effectiveness of a media literacy curriculum for parents on mothers' problematic internet use and their children's critical thinking. *New Educational Thoughts, 20*(3), 37–47. (in Persian)
- Jolls, T., & Wilson, C. 2014. 'The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow', *Journal of*

Media Literacy Education, 6(2), 68–78.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy is Not an Option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Kellner, D., & Share, J. (2019). *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Brill/Sense.
- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2022). *Principles and foundations of qualitative research methods (Vol. 1)*. Tehran: Negah Danesh Publications. (in Persian)
- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2022). *Principles and foundations of qualitative research methods (Vol. 1)*. Tehran: Negah Danesh Publishing. (in Persian)
- Khaniki, H., Shahhoseini, V., & Noori Rad, F. (2016). Explaining a media literacy education model in the Iranian education system. *Scientific Quarterly of Media*, 27(1), 5–21. (in Persian)
- Khaniki, H., Shahhoseini, V., & Nouri-Rad, F. (2016). Explaining the model of media literacy education in the education system. *Media*, 27(1), 5–21. (in Persian)
- Khatibzadeh, S., & Salimi, L. (2024). Components of media literacy from the perspective of Muslim experts. *Strategic Communication Studies*, 4(3), 33–50. (in Persian)
- Kirinic, A., & Bakić-Tomić, L. (2016). Media literacy in changing the paradigm of education. In 11th International Silk Road Conference Proceedings (pp. 199–205). International Black Sea University.
- Kotilainen, S., & Arnolds-Granlund, S. (2015). Insights to Nordic research on media literacies. In S. Kotilainen & S. Arnolds-Granlund (Eds.), *Media literacies in the Nordic countries: Research, education, and policy* (pp. 9–20).
- Lacourt, A. (2024). Media literacy and the empowerment of users. *European Audiovisual Observatory*.
- Lee, A. Y. L. (2010). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3).
- Lewis, S. R. (2021). *Technology, media literacy, and the human subject: A posthuman approach*. Open Book Publishers.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2015). From Mass to Social Media? Advancing Accounts of Social Change. *Social Media + Society*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/2056305115578875>.
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2017). A Global Research Agenda for Children's Rights in the Digital Age. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256–260.
- Mafi, K., Shahghasemi, E., & Sabbar, S. (2024). Fake news in Iran: A mixed-method study. *Media Culture Society*, 13(52), 67–93. (in Persian)
- Mafi, K., Shahghasemi, E., & Sabbār, Sh. (2024). Fake news in Iran: A mixed-method study. *Media Culture Society*, 13(52), 67–93. (in Persian)
- Mandegari, Z., Shakeri, M., & Talebian, S. (2024). A phenomenological study of lived experiences of media literacy among fifth- and sixth-grade female students in Yazd province. *Media Culture Society*, 13(51), 223–247. (in Persian)
- Mandegari, Z., Shakeri, M., & Talebian, S. (2024). A phenomenological study of the lived experiences of media literacy among fifth and sixth grade girls in Yazd Province. *Media Culture Society*, 13(51), 223–247. (in Persian)
- Media Education Centre. (2019). POSITION PAPER ON MIL POLICIES AND STRATEGIES IN SERBIA. Media Education Centre.
- Mediawijzer.net. (2015). Media literacy 2005 > 2015 > 2025. <https://netwerkmediawijsheid.nl/wp-content/uploads/2016/06/Media-literacy-2005-2015-2025.pdf>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622.
- Mirbakhsh, S., Soltanifar, M., & Nasiri, B. (2022). Dominant discourses in media and information literacy education in Iran. *Religion and Communication*, 29(1), 223–254. (in Persian)
- Morsy, Z. (Ed.). (1984). *Media education*. UNESCO. p. 5-12.
- Motamedi Mohammadabadi, M., Nasr Esfahani, M. R., Zamani, B. E., & Asadi, A. (2022). تدوین a framework for media literacy curriculum in Farhangian University from experts' perspectives. *Theory and Practice in Curriculum*, 10(19), 311–344. (in Persian)
- Nahroor, N. (2022). *Designing a model for enhancing media literacy in optimal use of social media (Doctoral dissertation, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Faculty of Management)*. (in Persian)
- National Association for Media Literacy Education. (2024). Snapshot 2024: The state of media literacy education in the U.S. <https://namle.org/wp-content/uploads/2024/01/Snapshot-2024-State-of-Media-Literacy-FINAL.pdf>
- Niesyto, Horst (2017): Topics and Key Areas in Current Media Pedagogical Discussions. In: *Religious Education in a Mediatized World*, edited by Ilona Nord and Hanna Zipernovsky. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 171-188.
- Ojagh, S. Z. (2018). Teaching media literacy to children: Introducing content indicators for media literacy education in elementary school. *Cultural and Communication Studies*, 14(53), 221–247. (in Persian)

- Palfrey, J., & Gasser, U. (2016). *Born Digital: How Children Grow Up in a Digital Age* (Revised and Updated Edition). Basic Books.
- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8807
- Potter, W. J. (2013). *Media Literacy*. Sage Publications.
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43.
- Puech, M. 2016. *The Ethics of Ordinary Technology* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9781315620288>.
- Rahimi Talkhonchek, G., Taghipour, F., & Etebariyan Khorasgani, A. (2020). Designing a model of the media education process in schools. *School Management*, 8(2), 41–60. (in Persian)
- Rivoltella, P.C. *Le Dieci Tesi su Scuola e Tecnologia*. CREMIT, 2016. Available online: <https://www.cremit.it/le-dieci-tesi-scuola-tecnologia/> (accessed on 29 September 2024).
- Salim, H., Tabakhi Mamqani, J., & Babaei, R. (2021). Media education: A special function of Islamic mass media. *Islam and Social Sciences*, 13(25), 101–123. (in Persian)
- Sander, U. (2021). Media Pedagogy and Critical Reflection in the Digital Age. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 1–8.
- Sandstig, G., Johansson, B., & Ringsberg, K. C. (2013). The Behavioral Consequences of Parents Presumed Media Influence on Restrictive Mediation and Co-viewing/Using Media. *Journalism and Mass Communication*. July 2013, Vol. 3, No. 7, 452-463.
- Schorb, B. (2016). *Integrative Medienpädagogik: Zwischen Medienkompetenz und Medienbildung*. kopaed.
- Sedelmaier, Y.; Erculei, E.; Landes, D.(2022). Enhancing Media Literacy in Higher Education. 25th International Conference on Interactive Collaborative Learning. 27–30 September 2022, Hilton Park Vienna, Austria. Page 1145
- Talebi, M. A., & Nistani, S. (2023). Examining the level of media literacy and its determining social factors among Shabestan News Agency employees in three provinces of North, South, and Razavi Khorasan. *Strategic Communication Studies*, 3(2), 25–37. (in Persian)
- Talebi, M. A., & Omidvar Faz, M. (2021). Investigating the relationship between media literacy level, critical thinking, and social skills among Payame Noor University students in Birjand. *Strategic Communication Studies*, 1(2), 21–30. (in Persian)
- Tavassi, Maryam, & Ghiyasabadi Farahani, Maryam. (2025). Providing a model for empowering the local community in the development of ecotourism in the Semirom region of Isfahan based on grounded theory. *Tourism and Development*, 14(1), 145–163. (In Persian)
- Tavousi, M., & Ghiathabadi Farahani, M. (2025). ارائه a model for empowering local communities in developing ecotourism in the Semirom region of Isfahan based on grounded theory. *Tourism and Development*, 14(1), 145–163. (in Persian)
- Todino, M. D., & Di Tore, S. (2025). Media education. *Encyclopedia*, 5(1), 12.
- UNESCO (2019). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (2nd ed.). UNESCO.
- Van Den Eede, Yoni. Irwin, Stacey. Wellner, Galit. (2017). *Postphenomenology and Media: Essays on Human–Media–World Relations*, Lexington Books .
- Van der Hof, S., & Van den Berg, B. (Eds.). (2017). *EPRA comparative paper media literacy*. European Platform of Regulatory Authorities.
- Zulfadli Hafiz Ismail, M. (2020). *Development of a Protection Motivation Theory Based Questionnaire for Measuring Parental Digital Security Practice Among Malaysian Parents*. University of Malaya.