

Research Paper

Native Model for Students' Media Education Based on the Interpretive Approach and Structural Modeling Behzad Nadjmeh Zaeem¹, Ali Rabei², Mohammadreza Karimi³, Mashaallah Valikhani Dehaghani⁴

Received: Apri. 26.2025; Accepted: July. 28,2025

Abstract:

The development of information and communication technologies has led to profound and novel changes in lifestyles and the structure of social interactions at individual, institutional, and cultural levels. This has created an urgent need to reconsider how the new generation is educated and to design an indigenous model suited to the country's cultural and media-specific contexts. Accordingly, the present research asks: What are the key characteristics of a media literacy education model for students? This mixed-methods study employed an exploratory approach. In the qualitative phase, using snowball sampling, in-depth interviews were conducted with 13 experts and professors in communication, media, and education until theoretical saturation was reached. Data were analyzed using grounded theory with a constant comparative method, aided by MAXQDA software, to identify the main dimensions of the issue. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was distributed among 43 researchers and specialists in media literacy and education in Tehran, using convenience sampling. Questionnaire validity was confirmed through face and content validity, and reliability was established via Cronbach's alpha. Data analysis was conducted through exploratory and confirmatory factor analysis using

¹ Department of Media Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
behzad.zaeem@gmail.com

² Department of Sociology, Payame Noor University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
alirabieipnu@gmail.com

³ Department of Media Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
valikhani-ma@yahoo.com

⁴ Department of Public Administration, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
drmmohammadrezakarimi@gmail.com

SPSS and PLS software. Qualitative results revealed that the indigenous model of media literacy education is structured around three main axes: education (students, families, teachers, and public), supervision (in families, schools, and society), and culture-building (within families, society, and schools). The quantitative findings indicated that all dimensions of the proposed model were validated

Keywords: Media Education, Digital Technologies, Media Age, Children and Technology, New Media

Introduction

The rapid expansion of information and communication technologies in recent decades has profoundly transformed lifestyles and the structure of social interactions at individual, institutional, and cultural levels. These developments have reshaped the conditions under which younger generations live, learn, and communicate, while also presenting new challenges for educational systems worldwide. Children and adolescents, as groups most directly exposed to the pervasive influence of media, face both opportunities and risks in this technologically saturated environment.

The omnipresence of digital devices (smartphones, tablets, laptops, and internet-connected platforms) has made media not only a source of entertainment but also a crucial environment for socialization, education, and cultural learning. On one hand, media can provide children with access to vast knowledge resources, opportunities for creative expression, and platforms for civic engagement. On the other hand, uncritical or unregulated exposure can result in misinformation, identity confusion, cultural alienation, and vulnerability to harmful content.

These realities emphasize the need for a comprehensive, indigenous, and context-sensitive model of media education tailored to the cultural and social characteristics of each country. For Iran in particular, with its unique cultural heritage and social structures, relying solely on imported curricula or Western frameworks of media literacy cannot sufficiently address the educational requirements of its young population. Instead, there is a pressing need to design a locally grounded model that empowers students to live consciously, critically, and ethically with media, rather than positioning them as passive consumers of media products.

The present study was therefore conducted with the central objective of developing and validating a native model of media education for students. This model integrates interpretive approaches to meaning-making with structural modeling techniques in order to ensure both cultural relevance and empirical robustness. The guiding research question was: What are the key dimensions and components of an

indigenous media education framework for students that can prepare them for critical and responsible engagement with media in today's digital era?

Methodology

The study employed a mixed-methods exploratory design, combining qualitative inquiry with quantitative validation in two complementary phases.

Qualitative Phase:

In the first phase, the research adopted an interpretive and grounded theory approach. Using snowball sampling, 13 experts (including university professors and specialists in communication, media, and educational sciences) were selected and interviewed until theoretical saturation was achieved. Semi-structured, in-depth interviews were conducted to elicit participants' insights into the essential requirements, challenges, and strategies for student media education in Iran.

Data were analyzed using the constant comparative method, with open, axial, and selective coding facilitated by MAXQDA software. This process led to the identification of 19 subcategories organized into 6 main categories, culminating in the core concept of institutionalizing media literacy across family, school, and society. Reliability of the coding was checked through inter-coder agreement, yielding a Cohen's Kappa coefficient of 0.64, which is considered acceptable for qualitative studies. Triangulation was also achieved by combining expert feedback (member checking), independent coding, and comparative analysis.

Quantitative Phase:

Building on the qualitative findings, a researcher-designed questionnaire with 56 Likert-scale items was constructed. The instrument was distributed to 43 experts in media literacy, communication, and education, selected through convenience sampling in Tehran. The questionnaire's face and content validity were confirmed through expert review, while its reliability was tested using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.89$) and test-retest correlation ($r = 0.82$), both indicating strong consistency.

The quantitative data were analyzed using exploratory factor analysis (EFA) with SPSS to uncover latent dimensions, followed by confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM) with PLS software to test the proposed model's construct validity and goodness of fit. Fit indices such as CFI (0.91), TLI (0.88), and SRMR (0.25) were assessed, showing an overall acceptable fit despite some limitations.

Findings and Results

Qualitative Findings:

The thematic analysis revealed that an effective indigenous model of media education must rest on three overarching axes:

1. **Education:** This dimension emphasizes the need to develop knowledge, skills, and values across multiple groups—students, teachers, families, and the broader public. It includes training in critical thinking, ethical use of media, self-regulation, and the ability to analyze and produce media content responsibly.
2. **Supervision:** This axis underlines the importance of coordinated monitoring mechanisms across families, schools, and society. Rather than focusing solely on restrictive or protective measures, supervision in this model is framed as intelligent guidance that fosters media resilience, empowers students to navigate risks, and helps them internalize responsible practices.
3. **Culture-Building:** Beyond technical skills, media education must cultivate cultural and ethical orientations that align with societal values. This involves strengthening national and religious identity, encouraging democratic participation, and building social responsibility in digital spaces. Culture-building is considered a collective process shaped by the interactions of families, schools, and societal institutions.

Quantitative Findings:

The results of factor analysis and SEM validated the three-dimensional structure of the model. All extracted factors achieved significant loadings, confirming their conceptual coherence. Among the domains, family, school, society, media industry, and technology emerged as critical environments where media education processes must be embedded.

The statistical model also confirmed that effective media education requires synergistic interaction between the three axes of education, supervision, and culture-building. Each dimension reinforces the others: education equips students with analytical and ethical competencies; supervision ensures these skills are applied in safe and constructive contexts; and culture-building provides the broader values and social norms that give meaning to students' engagement with media.

Discussion and Contributions

The integrated model highlights the necessity of moving beyond narrow definitions of media literacy as mere access, analysis, and evaluation skills. Instead, it frames media

education as a comprehensive developmental process encompassing personal empowerment, social participation, and cultural sustainability.

From a pedagogical standpoint, the model underscores the inadequacy of traditional approaches that treat media literacy as an external set of protective skills against harmful media content. Instead, it proposes an internalized and holistic framework that prepares students to live consciously with media, incorporating critical reflection, ethical responsibility, and creative agency.

From a policy perspective, the findings demonstrate that effective media education cannot be the responsibility of schools alone. Families, policymakers, cultural institutions, and technological infrastructures all play indispensable roles in shaping media practices. Therefore, national strategies should integrate multi-level interventions (curricular reforms, parental education programs, community campaigns, and regulatory frameworks) to ensure coherent and sustainable outcomes.

From a cultural standpoint, the model reinforces the importance of designing indigenous frameworks for media education. Imported models may not fully address the specific cultural and societal contexts of Iranian students. By grounding the model in local values while also drawing upon global best practices, this study contributes to the creation of a hybrid but culturally resonant approach.

Conclusion

This research developed and validated a native, three-dimensional model of media education for students in Iran. The model emphasizes education, supervision, and culture-building as interrelated pillars, each essential for equipping children and adolescents to navigate the complexities of the digital media environment.

The results highlight several key achievements:

- **Theoretical Contribution:** By integrating interpretive qualitative analysis with quantitative structural modeling, the study offers a robust framework that bridges conceptual insights with empirical validation.
- **Practical Implication:** The model provides policymakers, educators, and parents with an actionable guide to fostering media literacy in children that is culturally grounded, developmentally appropriate, and future-oriented.
- **Societal Impact:** By preparing students to become critical, ethical, and creative users of media, the model contributes to broader goals of cultural preservation, democratic participation, and responsible digital citizenship.

In sum, media education must not be confined to technical training or protective restrictions. It should cultivate empowered individuals who can critically assess media

messages, responsibly produce content, and actively contribute to building a healthier media ecosystem. The indigenous model proposed in this research represents a significant step toward achieving this vision for the next generation.

Bibliography

- Ahmadi, S. (2016). Explaining the components of media literacy education based on social constructivism [Master's thesis, Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences]. [In Persian]
- Adolf, M. 2011. 'Clarifying Mediatization: Sorting through a Current Debate', *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 3(2), 153-75, https://doi.org/10.1386/ejpc.3.2.153_1
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. 2018. *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9781315059327>
- Alvermann, D.E. (2004). Media, information communication technologies, and youth literacies. *American Behavioral Scientist* 48 (1), 78-83.
- Anton, C. 2006. 'History, Orientations, and Future Directions of Media Ecology', in *Mass Media Research: International Approaches*, ed. by Y. Pasadeos & D. Dimitrakopoulou (Athens: Athens Institute for Education and Research), pp. 299-308.
- Anton, C. 2016. 'On the Roots of Media Ecology: A Micro-History and Philosophical Clarification', *Philosophies*, 1(2), 126-32, <https://doi.org/10.3390/philosophies1020126>
- Azadi Ahmadabadi, Q., & Amrollah, O. (2022). Investigating the effect of media literacy components on improving mobile learning processes during the COVID-19 outbreak in Iran. *Knowledge Retrieval and Semantic Systems Quarterly*, 9(31), 137-166. [In Persian]
- Bacalga, Alexander. et al. (2024). Postdigital Videogames Literacies: Thinking With, Through, and Beyond James Gee's Learning Principles. *Postdigital Science and Education* (2024) 1142-6: 1103 DOI:10.1007/s42438-024-00510
- Bahner, N. (2008). Mass media and religious productions for children: Presenting a cultural-communication approach. *Iranian Journal of Cultural Research*, 1(3), 37-54. [In Persian]
- Bashir, H., & Javaheri, J. (2017). An analysis of Hollywood animations from an educational perspective. *Iranian Journal of Cultural Research*, 10(1), 87-116. [In Persian]
- Bazalgette, C. (Ed.). (1989). *Primary media education: A curriculum statement*. BFI Education Department.
- Boroujerdi Alavi, M., & Boniyadi, F. (2015). Challenges and obstacles of developing science journalism in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7(3), 171-203. [In Persian]
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.

- Buckingham, D. (2022). *Media education: Literacy learning and contemporary culture* (H. Sarfaraz, Trans.). Tehran: Imam Sadiq University Press. [In Persian]
- Burke, C., & Bloss, C. (2020). Social Media Surveillance in Schools: Rethinking Public Health Interventions in the Digital Age. *Journal of Medical Internet Research*, 22(10), e22612. <https://doi.org/10.2196/preprints.22612>
- Burke, M.; Cheng, J.; de Gant, B. (2020). Social comparison and Facebook: Feedback, positivity, and opportunities for comparison. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Honolulu, HI, USA, 25–30 April 2020.
- Chambers, S.; Notley, T.; Dezuanni, M.; 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), 2596–2620
- Chanda, Neelatpgal (2017). Media Literacy: Conceptualizing the significance of critical and twenty-first-century literacies in media education. *Journal of Content, Community & Communication Amity School of Communication*, 5. 22-25.
- 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). <https://doi.org/10.36253/me-9091>
- Coryat, Diana (2014). *Critical youth media pedagogy: A case study of Global Action Project LAP LAMBERT Academic Publishing.*
- Dewey, J. 1997. *Democracy and Education* (New York: Free Press).
- Dolanbay, H. (2019). A discipline approach: The relationship between media literacy and social studies. In *Handbook of Research on Media Literacy Research and Applications across Disciplines*; Yildiz, M.N., Fazal, M., Ahn, M., Feirsen, R., Özdemir, S., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA; pp. 50–64.
- Domenico Todino, Michele. Di Tore, Stefano. (2025). Media Education. *Encyclopedia* 2025, ;١٢,(١) <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010012>
- Dongxue, Tan. Nagappan, Rajendran. (2024). Pedagogical Strategies in Media Literacy Education and their Alignment with Student-Centered Learning. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH IN BUSINESS AND SOCIAL SCIENCES*. Vol. 1 4, No. 9, 2024. https://hrmars.com/papers_submitted/22806/pedagogical-strategies-in-media-literacy-education-and-their-alignment-with-student-centered-learning.pdf education in the 21st century (pp. 9-13). University of Oulu.
- Fedorov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 56-68.
- Feenberg, A. 1999. *Questioning Technology* (New York: Routledge).

- Feenberg, A. 2017. *Technosystem* (Cambridge: Harvard University Press),
<https://doi.org/10.4159/9780674982109>
- Galician, M.L. (2004). Introduction: High time for *edis-illusioning* ourselves and our media. *American Behavioral Scientist* 48 (1), 7-17, 143-151.
- 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
- Golkari, S., Ayati, M., Rostaminezad, M. A., & Taghizadeh, A. (2022). A curriculum model of media literacy education for student-teachers based on grounded theory. *Journal of Educational and School Studies*, 11(2), 7–38. [In Persian]
- Han, S. 2008. *Navigating Technomedia: Caught in the Web* (Lanham: Rowman & Littlefield).
- Hjarvard, S. P. 2013. *The Mediatization of Culture and Society* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9780203155363>
- Hjarvard, S. P. 2014. 'From Mediation to Mediatization: The Institutionalization of New Media', in *Mediatized Worlds: Culture and Society in a Media Age*, ed. by A. Hepp & F. Krotz (Basingstoke: Falgrave), pp. 123–39.
- Hobbs, R., & Jensen, A. 2009. 'The Past, Present, and Future of Media Literacy Education', *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1–11.
- Ihde, D. 1990. *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth* (Bloomington: Indiana University Press).
- Innis, H. A. 2008. *The Bias of Communication* (Toronto: University of Toronto Press).
- 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. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media* (pp. 92-113). London, England: Sage Publications
- Kellner, D., & Share, J. 2019. *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education* (Boston: Brill), <https://doi.org/10.1163/9789004404533>
- Krajina, Z., Moores, S., & Morley, D. 2014. 'Non-Media-Centric Media Studies: A Cross-Generational Conversation', *European Journal of Cultural Studies*, 17(6), 682–700, <https://doi.org/10.1177/1367549414526733>
- Kumpulainen, K. (2000). In search of powerful learning environments for teacher
- Latour, B. 1999. *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies* (Cambridge: Harvard University Press).
- Lewis, S. Richard, 2021; *Technology, Media Literacy, and the Human Subject: A Posthuman Approach*; Cambridge open book publishers

- Livingstone, S. 2004. 'Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies', *The Communication Review*, 7(1), 3-14, <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S., & Van der Graaf, S. (2008). 'Media literacy', *The International Encyclopedia of Communication*, ed. by W. Donsbach, <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- Logan, R. K. 2011. 'Figure/ground: Cracking the McLuhan Code', *E-Compós Brasília*, 14, 1-13.
- Luke, C. 1989. *Pedagogy, Printing and Protestantism: The Discourse on Childhood* (Albany: SUNY Press).
- Lundby, K. (Ed.). 2014. *Mediatization of Communication* (Berlin: CPI Books GmbH).
- Maatamedi Mohammadi, M., Nasr Esfahani, M. R., Zamani Bibi, E., & Asadi, A. (2022). Designing a media literacy education model for teachers based on grounded theory. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 17(67), 139-170. [In Persian]
- Manovich, L. 2013. *Software Takes Command* (New York: Bloomsbury Academic).
- Martin, H-J., & Cochrane, L. G. 1994. *The History and Power of Writing* (Chicago: University of Chicago Press).
- Masterman, L. 1989. 'Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles', *Center for Media Literacy*, <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>
- McDougall, J., Zezulcova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). 'Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education', *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McLuhan, M. 1994. *Understanding Media: The Extension of Man* (Cambridge: MIT Press).
- Meyrowitz, J. 1994. 'Medium Theory', in *Communication Theory Today*, ed. by D. Crowley & D. Mitchell (Stanford: Stanford University Press), pp. 50-77.
- Mikulec, Eric. Ramalho, Tania. (2022). *Enacting Critical Pedagogy Online*. Peter Lang Publishing, Inc., New York. (3-11).
<https://bpb-ap-se2.wpmucdn.com/blogs.auckland.ac.nz/dist/c/922/files/2023/03/Full-Enacting-Critical-Pedagogy-Online-eBook-1.pdf>
- Miles, Matthew B. suberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Second Thousaud oaks: Sage. P.41.
- Mirbakhsh, S., Soltanifar, M., & Nasiri, B. (2022). Dominant discourses in media and information literacy education in Iran. *Religion and Communication Scientific Biannual*, 29(1), 223-254. [In Persian]
- Mohebzadeh, Z., Emamjomeh, S. M. R., Osareh, A., & Hamidi, F. (2020). A comparative study of media literacy curricula in Canada, Iran, and the United States. *Iranian Journal of Comparative Education*. <https://doi.org/10.22034/ijce.2020.219569.1103> [In Persian]

- Moores, S. 2012. *Media, Place and Mobility* (Basingstoke: Palgrave Macmillan).
- Moores, S. 2016. 'Arguments for a Non-media-centric, Non-representational Approach to Media and Place', in *Communications /Media /Geographies*, ed. by P. C. Adams, J. Cupples, K. Glynn, A. Jansson, & S. Moores (New York: Routledge), pp. 144-72.
- Morgan, R. (1998). Pan textualism, everyday life and media education. *Continuum*, 9(2), 13-34.
- Morley, D. 2007. *Media, Modernity and Technology: The Geography of the New* (London: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9780203413050>
- Morley, D. 2009. 'For a Materialist, Non-media-centric Media Studies', *Television & New Media*, 10(1), 1-14, <https://doi.org/10.1177/1527476408327173>
- Nahrour, N. (2022). *Designing a model for improving media literacy in optimal use of social media* [Doctoral dissertation, Islamic Azad University, Tehran South Branch, Faculty of Management]. [In Persian]
- Najmeh Zaeem, B. (2021). *Weaponization of social media for producing violence*. Presented at the 26th Specialized Conference on Economics and Media & National Conference on Media Defense. Retrieved from <https://civilica.com/doc/1431713> [In Persian]
- Nasiri, M., & Mousavi, S. A. (2019). *Principles of media literacy education for children*. Tehran: Nasl Roshan. [In Persian]
- National Cultural Monitoring Center. (2021). *Children and the Internet in Iran*. Institute for Culture, Art and Communication. Retrieved from <http://ircud.ir/waygaf> [In Persian]
- Nielsen. 2019. *The Nielsen Total Audience Report: Q3 2018* (New York: The Nielsen Company), <https://www.nielsen.com/us/en/insights/reprt/2019/q3-2018-total-audience-report/>.
- Ong, W. J. 2012. *Orality and Literacy* (New York: Routledge).
- Polanco-Levicán, K.; Salvo-Garrido, S. *Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences*. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 8807. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148807>
- Postman, N. 1974. 'Media Ecology: General Semantics in the Third Millennium', *General Semantics Bulletin*, 41-43, 74-78.
- Postman, N. 2000. 'The Humanism of Media Ecology', *Proceedings of the Media Ecology Association*, 1(1). 10-16.
- Postman, N. 2006. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, 20th anniversary edition (New York: Penguin).
- Potter, W. James, *Media literacy*, 2005, Sage Publications, third edition, pp. 25 - 28.
- Puech, M. 2016. *The Ethics of Ordinary Technology* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9781315620288>
- Qvortrup, Lars. (2007). *Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media*. *International journal of media, Technology and lifelong learning*. Vol_3, Issue 2.

- Rahimi Talkhonchek, G., Taghipour, F., & Etebarian Khorasgani, A. (2020). Designing a model for the process of media literacy education in schools. *School Management Quarterly*, 8(2), 41–60. [In Persian]
- Razaghi, N., & Alizadeh, M. (2017). Internet and adolescents' virtual socialization: A case study of high school students in Sari. *Journal of Social-Cultural Development Studies*, 5(4), 41–59. [In Persian]
- Rezaei, H. (2019). Strategies for educating and training jihadist media managers for IRIB [Master's thesis, University of IRIB, Faculty of Communication]. [In Persian]
- Salim, H., Tabakhi Mamagani, J., & Babaei, R. (2021). Media literacy: A special function of Islamic mass media. *Islam and Social Sciences Research Journal*, 13(25), 101–123. [In Persian]
- Sedelmaier, Y.; Erculei, E.; Landes, D.; Enhancing Media Literacy in Higher Education. 25th International Conference on Interactive Collaborative Learning. 27–30 September 2022, Hilton Park Vienna, Austria. Page 1145
- Silverblatt, A. (2004). Media as social institution. *American Behavioral Scientist*. 48 (1), 35-41.
- Statistical Center of Iran. (2014). Households' access to the Internet and individuals' use of the Internet—Annual report. Retrieved from <https://amar.org.ir/statistical-information/statid/21974> [In Persian]
- Strate, L. 2014. *Amazing Ourselves to Death: Neil Postman's Brave New World Revisited* (London: Peter Lang).
- Strate, L. 2017. *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition* (London: Peter Lang).
- Taghizadeh, A. (2014). The role of media literacy education in students' ability to process media messages [Doctoral dissertation, Allameh Tabataba'i University, Faculty of Social Sciences, Department of Communication]. [In Persian]
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*. 48(1), 18-29.
- Umarova, Zakhro. (2020). Pedagogical Opportunities of Media Resources in a Digital Media Educational Environment. *Journal La Edusci* 1(5):1-5.
https://www.researchgate.net/publication/348155807_Pedagogical_Opportunities_of_Media_Resources_in_a_Digital_Media_Educational_Environment
- Van Den Eede, Y. 2012. *Amor Technologiae: Marshall McLuhan as Philosopher of Technology* (Brussels: VUB Press).
- Van Den Eede, Y. 2016. 'Blindness and Ambivalence: The Meeting of Media Ecology and Philosophy of Technology', *Explorations in Media Ecology*, 15(2), 103-12, https://doi.org/10.1386/eme.15.2.103_1.
- Van Den Eede, Yoni. Irwin, Stacey. Wellner, Galit. (2017). *Postphenomenology and Media: Essays on Human–Media–World Relations*, Lexington Books (xxv)

- Wellner, G. 2016. A Postphenomenological Inquiry of Cell Phones: Genealogies, Meanings, and Becoming (Lanham: Lexington Books).
- Williams, R. 2004. Television: Technology and Cultural Form (London: Routledge).
- Yanarates, E., (2020). A Conceptual Analysis on Media Literacy. Social Scientific Centered Issues, 2(2), 89-102





مقاله پژوهشی

ارائه الگوی بومی تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان بر اساس رویکرد تفسیری و مدل‌سازی ساختاری

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

تاریخ دریافت: ۰۴/۲/۶، تاریخ تأیید: ۰۴/۵/۵

چکیده

گسترش فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، تحولات بنیادین و نوپدیددی در سبک زندگی و ساختار تعاملات اجتماعی در سطوح فردی، نهادی و فرهنگی به‌وجود آورده است. ضرورت بازاندیشی در تربیت نسل نو و طراحی الگوی بومی متناسب با اقتضات فرهنگی و رسانه‌های کشور، بیش از پیش احساس می‌شود. از این‌رو سؤال پژوهش حاضر آن است که؛ الگوی تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟ روش تحقیق از نوع ترکیبی و مبتنی بر شیوه اکتشافی است. در بخش کیفی با استفاده از روش گلوله برفی تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۳ نفر از اساتید و نخبگان رشته علوم ارتباطات، رسانه و تعلیم و تربیت مصاحبه عمیق انجام شد. تحلیل داده‌ها با روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و با فرآیند مبتنی بر مقایسه مستمر داده‌ها با استفاده نرم‌افزار MAXQDA انجام و ابعاد اصلی مسئله شناسایی شد. در بخش کمی برای سنجش مدل پرسشنامه محقق ساخته‌ای با روش نمونه‌گیری در دسترس بین ۴۳ نفر از پژوهشگران و متخصصان سواد ارتباطات و رسانه، تعلیم و تربیت شهر تهران توزیع شد. روایی پرسشنامه با روش صوری- محتوایی و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. داده‌ها با روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی با نرم افزارهای SPSS و PLS تحلیل شد. نتایج بخش کیفی حاکی از آن است که الگوی بومی تربیت رسانه‌ای مبتنی بر ۳ محور کلان است: آموزش (دانش‌آموزان، خانواده‌ها، معلمان و آموزش عمومی)، نظارت (در خانواده، مدارس و جامعه)، و فرهنگ‌سازی (در خانواده، جامعه و مدارس). نتایج بخش کمی نشان داد تمامی ابعاد الگوی پژوهش، مورد تأیید است.

کلیدواژه‌ها: تربیت رسانه‌ای، فناوری‌های دیجیتال، عصر رسانه‌ای، کودکان و فناوری، رسانه‌های نوین

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت رسانه، دانشکده بازار و کسب و کار، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، تهران، behzad.zaem@gmail.com

^۲ استاد و هیات علمی گروه علوم اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) alirabieipnu@gmail.com

^۳ استادیار دانشکده بازار و کسب و کار، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران Valikhani-ma@yahoo.com

^۴ استادیار دانشکده بازار و کسب و کار، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران drmohammadrezakarimi@gmail.com

مقدمه

در دوران معاصر، زندگی در محیطی اشباع شده از رسانه‌ها، به‌ویژه در جوامع غربی، امری فراگیر است که ریشه‌های تاریخی آن به اختراع چاپ توسط گوتنبرگ بازمی‌گردد. این تحول بنیادین، به رشد سواد و دموکراتیزه شدن دانش منجر شد (مارتین و کوکران، ۱۹۹۴؛ اونگ، ۲۰۱۲؛ پستمن، ۲۰۰۶؛ استرات، ۲۰۱۴). امروزه، با گسترش روزافزون فناوری‌های نوین ارتباطی نظیر گوشی‌های هوشمند، تبلت‌ها و لپ‌تاپ‌ها، که از آن‌ها با عنوان «تکنومدیا» (هان، ۲۰۰۸) نیز یاد می‌شود، ارتباط دائمی به جزء لاینفک زندگی روزمره بدل گشته است. آمارها نشان‌دهنده اهمیت فزاینده این فضا، به‌ویژه برای کودکان است؛ چنانکه حدود یک‌سوم کاربران اینترنت در جهان و یک‌چهارم کاربران ایرانی را کودکان تشکیل می‌دهند (مرکز رصد فرهنگی کشور، ۱۴۰۰). در ایران، با توجه به دسترسی ۷۳ درصدی جمعیت به اینترنت که ۲۳ درصد از آنان زیر ۱۵ سال هستند (مرکز آمار ایران)، کشور در نقطه اوج رشد جمعیت آنلاین قرار دارد. این امر، بررسی دقیق چگونگی استفاده کودکان از اینترنت، نیازها، فرصت‌ها، تهدیدها و حقوق آنان در این فضا را به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل کرده است.

رسانه‌ها چنان با تاروپود زندگی ما درهم‌تنیده‌اند که به بخشی از محیط‌زیست انسان مدرن تبدیل شده‌اند. گوشی‌های هوشمند، به تعبیر گالیت ولنر (۲۰۱۶)، هم «بنجره‌ای» به جهان مجازی و هم «دیواری» میان افراد محسوب می‌شوند. این فناوری‌ها، ذاتاً بی‌طرف نبوده و می‌توانند همزمان توانمندساز و محدودکننده باشند (آیدی، ۱۹۹۰). افزون بر جنبه‌های فناورانه، عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان، ساختارهای قدرت، هنجارها و همچنین شرایط ذهنی و جسمی افراد، نقش بسزایی در چگونگی تعامل با رسانه‌ها ایفا می‌کنند (اینیس، ۲۰۰۸). 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. از این‌رو تربیت رسانه‌ای و دغدغه‌های بنیادین مربوط به هدایت رشد رسانه‌ای کودکان و فهم تأثیرات اجتماعی گسترده‌تر رسانه‌ها در دنیای آینده از رسانه امروز، اهمیت یافته است.

با وجود نزدیکی مفهومی، میان «سواد رسانه‌ای» و «تربیت رسانه‌ای» تمایزی اساسی وجود دارد. سواد رسانه‌ای عمدتاً به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها برای دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تولید

پیام‌های رسانه‌ای اشاره دارد؛ یعنی تمرکز آن بر مهارت‌های شناختی و انتقادی افراد در تعامل با رسانه‌هاست. در مقابل، تربیت رسانه‌ای فرآیندی تربیتی و گسترده‌تر است که هدف آن، شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای آگاهانه در مواجهه با محیط رسانه‌ای است. تربیت رسانه‌ای نه تنها شامل آموزش سواد رسانه‌ای است، بلکه بر هدایت رشد اخلاقی، هویتی، و اجتماعی افراد در بستر فرهنگ رسانه‌ای تأکید دارد.

بیان مسئله

علی‌رغم اهمیت و تثبیت جایگاه سواد رسانه‌ای در ادبیات علمی و آموزشی (آلورمن و همکاران، ۲۰۱۸؛ هابز و جنسن، ۲۰۰۹؛ کلنر و شر، ۲۰۱۹؛ لیوینگستون و ون در گراف، ۲۰۰۸؛ پاتر، ۲۰۱۸)، رویکرد غالب در این حوزه عمدتاً بر توسعه مهارت‌های رسانه‌ای و تحلیل بازنمایی‌ها و محتوا متمرکز بوده است (جولز و ویلسون، ۲۰۱۴؛ مسترمن، ۱۹۸۹). این تمرکز باعث شده تا مطالعه اثرات عمیق‌تر خود رسانه‌ها و فناوری‌های رسانه‌ای به حوزه‌هایی نظیر نظریه رسانه (میروویتز، ۱۹۹۴؛ کوورتروپ، ۲۰۰۶)، میانجی‌گری (آدولف، ۲۰۱۱؛ هجارورد، ۲۰۱۳، ۲۰۱۴؛ لوندبی، ۲۰۱۴) و بوم‌شناسی رسانه (آنتون، ۲۰۰۶، ۲۰۱۶؛ لوگان، ۲۰۱۱؛ مک‌لوهان، ۱۹۹۴؛ پستمن، ۱۹۷۴، ۲۰۰۰؛ استریت، ۲۰۱۷؛ ون دن اید، ۲۰۱۲، ۲۰۱۶) منتقل شود و سواد رسانه‌ای بخشی از ماهیت میان‌رشته‌ای اولیه خود را از دست بدهد (مورز، ۲۰۱۲؛ مورلی، ۲۰۰۹).

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 حوزه رسانه را پوشش نمی‌دهند (لوئیس، ۲۰۲۱). 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. ما پیش‌تر در آغاز به این تحول اشاره کرده بودیم. با ظهور فناوری‌های ارتباطی همراه، رسانه‌ها دیگر «در آن سوی» ما قرار ندارند؛ بلکه به سوی ما، و حتی به درون ما، در حرکت‌اند (ون دن اید، ۲۰۱۷). 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 (لوئیس، ۲۰۲۱) و می‌توان برای توضیح آن از رویکردهای «بوم‌شناسی رسانه‌ای» و «پسایدارشناسی» بهره گرفت، هرچند پژوهشگران دیگری نیز به این مهم توجه داشته‌اند (فینبرگ، ۱۹۹۹، ۲۰۱۷؛ لاتور، ۱۹۹۹؛ پوئش، ۲۰۱۶؛ ویلیامز، ۲۰۰۴).

در زیست‌بوم نظام تعلیم و تربیت، این چالش خود را به‌گونه‌ای دیگر نمایان می‌سازد. مدارس و سبک‌های مدیریتی حاکم بر آن‌ها (سیلوربات، ۲۰۰۴) در مواجهه با نفوذ فزاینده رسانه‌های دیجیتال در میان دانش‌آموزان، دچار نوعی سردرگمی شده‌اند (تقی زاده، ۱۳۹۳). دیگر نمی‌توان تعلیم و تربیت را محدود به فضای مدرسه دانست و روش‌های تربیتی گذشته نیز کارایی لازم برای تربیت نسل جدید را از دست داده‌اند. درحالی‌که سواد رسانه‌ای سنتی فرد را برای «مواجهه» با رسانه (به‌عنوان امری بیرونی و بالقوه اغفال‌گر) آماده می‌کند، نیاز به یک پارادایم جامع‌تر تحت عنوان «تربیت رسانه‌ای» احساس می‌شود. تربیت رسانه‌ای، فرد را برای «زیستن آگاهانه با رسانه» و در محیطی که رسانه‌ها مصالح اصلی تربیت نسل آینده هستند، آماده می‌سازد و هدف آن افزایش مهارت‌های افراد برای خلق ارزش از داده‌ها و دستیابی به حیات طیبه در عصر دیجیتال است. این رویکرد، به‌جای تمرکز صرف بر دانستن اطلاعات (دانستن برای دانستن)، بر «دانستن برای زیستن» و «چگونه بودن» در جهان رسانه‌ای شده تأکید دارد و به دنبال ارتقای فهم انتقادی و مشارکت فعال است. تربیت رسانه‌ای به‌مانند چتری به روش‌ها، نظریه‌ها، راهبردها و شیوه‌های آموزش و یادگیری اطلاق می‌شود که برای پرورش کاربران رسانه به کار گرفته می‌شوند. این «چگونگی» آموزش است که بر هنر و علم تسهیل درک و مهارت‌های رسانه‌ای تمرکز دارد (دانگژو و ناگاپان، ۲۰۲۴؛ دومنیکو و تی‌دور، ۲۰۲۵؛ عماروف، ۲۰۲۰).

کودکان، علی‌رغم آنکه پیشگامان دنیای دیجیتال تلقی می‌شوند، در معرض تهدیدات و آسیب‌های متعددی از جمله سوءاستفاده، سرقت اطلاعات، مشکلات روانی و محتوای نامناسب قرار دارند (نجمه زعیم، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، فرصت‌های دیجیتال نیز برای رشد و توسعه آن‌ها وجود دارد. تربیت رسانه‌ای با نگاهی توسعه‌محور، به دنبال آماده‌سازی کودک برای زیستن در این جهان فناورانه و استفاده از تکنولوژی‌ها برای توسعه انسانی است. این مهم نیازمند بازنگری در رویکردهای برنامه درسی و ارائه الگویی مناسب برای تربیت رسانه‌ای است که بتواند به پرسش‌هایی بنیادین در مورد گذشته، حال و آینده این حوزه پاسخ دهد (نصیری و موسوی، ۱۳۹۸) و انسان رسانه‌ای را برای زندگی در جامعه رسانه‌ای شده آماده کند.

در ایران هنوز چارچوب نظری و الگویی کاربردی، بومی و نظام‌مند، برای تربیت رسانه‌های دانش‌آموزان طراحی نشده است. این خلأ، ضرورت شکل‌گیری یک الگوی بومی و متناسب با اقتضانات و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و رسانه‌های ایران را آشکار می‌سازد. لذا، با توجه به درک مسأله پژوهش، مقاله کنونی جستاری است از ارائه پاسخی به این سؤال که چگونه می‌توان به الگوی مناسبی در تربیت رسانه‌های دانش‌آموزان دست یافت تا بتواند پاسخگوی نیازهای تربیتی نسل جدید در زیست‌بوم رسانه‌های امروز باشد؟ به عبارت دیگر، با توجه به پیچیدگی‌های فرهنگی-اجتماعی و تحولات رسانه‌های سریع در سطح جهانی، چه مدلی می‌تواند به صورت نظام‌مند، مؤلفه‌های تربیت رسانه‌های را در فضای آموزشی ایران تبیین و هدایت کند تا نسل آینده توانمند به‌مواجهه فعال، نقادانه، اخلاق محور و هویت‌ساز در زیست رسانه‌های باشد؟ پاسخ به این پرسش کلیدی نه تنها می‌تواند نقش مهمی در ارتقای سطح دانش رسانه‌ای و سلامت روانی کودکان و نوجوانان ایفا کند، بلکه زمینه‌ساز توسعه سیاست‌های آموزشی مؤثر و بومی در نظام تعلیم و تربیت کشور خواهد بود.

پیشینه تحقیق

آزادی احمدآبادی و امراله (۱۴۰۱)، در پژوهشی سه مؤلفه اصلی سواد رسانه‌ای به ترتیب: مؤلفه دسترسی و استفاده از فضای مجازی، مؤلفه نگاه انتقادی به رسانه‌های مجازی و مؤلفه تولید رسانه‌ای مجازی به‌عنوان تأثیرگذارترین مؤلفه‌های سواد بر بهبود فرآیند یادگیری سیار شناسایی کردند. معتمدی محمدآبادی، نصر اصفهانی، زمانی و اسدی (۱۴۰۱)، در تحقیق‌شان چهار عنصر اصلی برنامه درسی شامل هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی موردبررسی قرار دادند و اهداف برنامه شامل رسانه‌شناسی، اصلاح سبک مصرف رسانه‌ای، توسعه اخلاق کاربری، پرورش شهروند فعال و تربیت‌معلم مولد شناسایی شد. میربخش، سلطانی فر، نصیری (۱۴۰۱) در پژوهشی 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 مؤسسه‌های مردم‌نهاد) معرفی کردند. گلکاری، آیتی، رستمی نژاد و تقی زاده (۱۴۰۱) بیان می‌کنند در تربیت رسانه‌ای دانشجو معلمان باید از رویکردهای حمایت‌گرایانه فاصله گرفت و با به‌کارگیری رویکردهای توانمندساز آن‌ها را برای رویارویی با تحولات جدید فناوری آماده ساخت. به‌کارگیری رویکردهای توانمندساز نظیر تحلیل انتقادی و تولید رسانه برای

دانشجو معلمان که بعد از فارغ‌التحصیلی مسئولیت تعلیم و تربیت دانش آموزان را بر عهده دارند، دارای اهمیت است. نهرور (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان می‌دهد 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) حوزه مجاز عملکرد رسانه تربیتی در سه محور کلی ویژگی‌ها، زمینه‌های مناسب و کژکارکردها و حوزه بهینه عملکرد رسانه تربیتی در دو محور آسیب‌ها و الزامات را مورد تأکید قرار می‌دهند. 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) بیان می‌کنند، با توجه به رشد روزافزون قدرت رسانه و ابزارهای فناوریانه در زندگی روزمره دانش‌آموزان و اثرات شگرف رسانه در سبک، نوع و چگونگی یادگیری آنان، لازم است که تغییراتی در نحوه و مدل تربیتی و آموزشی مدارس ایجاد شد. محب زاده، امام‌جمعه، عصاره، حمیدی (۱۳۹۹) به برنامه‌ریزان درسی ایران توصیه می‌کنند که سواد رسانه‌ای را همچون مهارتی اساسی از طریق کاربرست رویکرد برنامه درسی متقابل و ماریپج در همه دوره‌های آموزشی موردتوجه قرار دهند. هم‌چنین توجه بیشتر به مؤلفه تولید پیام رسانه‌ای و نقش دانش آموزان در فرایند یادگیری باید مدنظر قرار گیرد. رازقی و علیزاده (۱۳۹۵) در تحقیقی بیان می‌کنند، فضای مجازی و رسانه‌های مدرن، بخشی از فرآیند جامعه‌پذیری محسوب می‌شوند و این مسئله چالش‌های نوینی را در مسیر جامعه‌پذیری ایجاد می‌کند. ویژگی‌های ارتباطات الکترونیک حاکم بر فضای مجازی، شرایط متفاوتی از روابط حقیقی و رودررو را برای کاربران آن حاکم می‌سازد. احمدی (۱۳۹۵) به تدوین مؤلفه‌ها و ویژگی‌های تربیت رسانه‌ای بر اساس نظریه ساخت‌گرایی اجتماعی می‌پردازد و ۱۱ مؤلفه را در تربیت رسانه‌ای شناسایی می‌کند. در این پژوهش تعلیم و تربیت به‌عنوان محور توسعه باید با دو تمسک به دو بال غنی و قوی نظر و عمل بتواند همگام با تغییر و تحولات همه‌جانبه، علمی، فرهنگی، اجتماعی اقتصادی و ... دانش آموزان

را برای زندگی بهتر و به دنبال آن رشد و توسعه جامعه آماده کند. چمبرز، ناتلی و دزوانی (۲۰۲۲) 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) عنوان می‌کنند، مفهوم سواد رسانه‌های اجتماعی مبتنی بر سواد رسانه‌ای است که موجب یکپارچگی ویژگی‌ها و پیامدهای بسترهای دیجیتال می‌شود. این مسأله 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) توصیه‌هایی جهت ایجاد محیط‌های یادگیری توانش محور مناسب در آموزش سواد رسانه‌ای در دانشگاه‌ها را اعلام کردند. گلیک، موکانن، دوگان (۲۰۲۱) در پژوهشی اعلام کردند، استفاده تعاملی از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند به تفسیر اطلاعات و به‌نوبه خود افزایش بالا رفتن مهارت‌های رسانه‌ای جدید کمک کند. این پژوهش نشان می‌دهد که دانش استفاده از رسانه‌های اجتماعی و باورهای معرفت‌شناختی ما را قادر به درک بالایی از مهارت‌های سواد رسانه‌ای جدید می‌کند. کرونلیا استیکس و جولز (۲۰۲۰) بیان کردند 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. یاناراتس (۲۰۲۰) نیز تأکید می‌کند در آموزش سواد رسانه‌ای، باید بر شیوه‌های تدریس، آموزش معلمان، توسعه برنامه و مطالعات ارزیابی تأکید شود. از سوی دیگر باید مطالعاتی برای مقایسه آموزش سواد رسانه‌ای و شیوه‌های آموزشی در کشورهای مختلف انجام شود تا شاهد رویکردهای مختلفی باشیم.

تربیت رسانه‌ای فرآیند آموزش مهارت‌های تحلیل، تولید و استفاده مسئولانه از رسانه‌هاست که سواد رسانه‌ای را به‌عنوان توانایی درک پیام‌های چندوجهی (تصویر، صدا، متن) توسعه می‌دهد (باکینگهام، ۱۴۰۱). این مفهوم با سه رویکرد متمایز می‌شود: (۱) آموزش _محتوای_ رسانه‌ها، (۲) آموزش از طریق رسانه‌ها، و (۳) تربیت در جامعه رسانه‌ای (کورتراپ، ۲۰۰۷). یونسکو آن را شامل شش مؤلفه می‌داند: یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌های عملی، تحلیل نقش اجتماعی رسانه‌ها، درک تأثیرات ارتباطی، خلاقیت و دسترسی عادلانه (کومپولاینین، ۲۰۰۰). هدف اصلی، پرورش شهروندانی با تفکر انتقادی است که بتوانند اهداف پنهان سیاسی، تجاری و فرهنگی

رسانه‌ها را شناسایی کنند (چاندا، ۲۰۱۷؛ فدروف، ۲۰۰۸). این آموزش‌ها به‌صورت فرآیندی پویا و غیرخطی اجرا می‌شوند که متناسب با تغییرات فناوری و نیازهای یادگیرندگان به‌روزرسانی می‌شود (کوریات، ۲۰۱۴). پارادوکس محوری این حوزه، استفاده از رسانه‌ها برای مصون‌سازی در برابر تأثیرات منفی همان رسانه‌هاست، مانند بهره‌گیری از بازی‌های دیجیتال برای آموزش مدیریت زمان (کورتراپ، ۲۰۰۷). تربیت رسانه‌ای برخلاف آموزش سنتی، بر نگاه تحلیلی به‌جای پذیرش منفعلانه تأکید دارد. مک‌دوگال (۲۰۱۸) آن را «خواندن و نوشتن انتقادی رسانه‌ها» می‌داند که هم مصرف و هم تولید محتوا را شامل می‌شود. این رویکرد نیازمند هماهنگی بین نهادهای آموزشی، خانواده و سیاست‌گذاران است تا به‌جای محدودسازی، توانمندی دیجیتال ایجاد کند.

تاریخچه تربیت رسانه‌ای از دهه ۱۹۲۰ تا امروز تحولات بسیاری داشته است. فدروف (۲۰۰۸) این تاریخچه را به چهار دوره تقسیم می‌کند:

- دهه ۱۹۲۰-۱۹۴۰: آغاز در فرانسه با جنبش کلوب‌های سینمایی و تحلیل فیلم. در بریتانیا، مؤسسه فیلم بریتانیا (BFI) نقش کلیدی داشت.
- دهه ۱۹۵۰-۱۹۶۰: تمرکز بر زیبایی‌شناسی سینما در فرانسه و تأثیر نظریه‌پردازانی مانند مک‌لوهان در بریتانیا.
- دهه ۱۹۷۰-۱۹۸۰: ادغام تربیت رسانه‌ای در مدارس فرانسه و کانادا با محوریت تلویزیون و رسانه‌های دیجیتال.
- دهه ۱۹۹۰-۲۰۰۰: جهانی‌شدن سواد رسانه‌ای و ورود آن به برنامه‌های درسی کشورهایمانند کانادا و بریتانیا. باکینگهام (۲۰۱۳) تاریخچه تربیت رسانه‌ای در بریتانیا را به سه مرحله تقسیم می‌کند: مرحله اول (دهه ۱۹۳۰): رویکرد محافظه‌کارانه اف.آر. لیویس با هدف مقابله با تأثیرات منفی رسانه‌ها. مرحله دوم (۱۹۵۰-۱۹۶۰): مطالعات فرهنگی با تأکید بر فرهنگ عامه‌پسند (هوگارت و ویلیامز). مرحله سوم (۱۹۷۰): ظهور نظریه‌های انتقادی مانند نشانه‌شناسی و مارکسیسم (مسترمن). تربیت رسانه‌ای همواره بین دو رویکرد در نوسان بوده است: دموکراتیک‌سازی (ادغام فرهنگ عامه در آموزش) و حمایت‌گری (محافظت از دانش‌آموزان در برابر رسانه‌ها). امروزه سواد رسانه‌ای به‌عنوان بخشی از حقوق شهروندی و توسعه آموزشی در جهان شناخته

می‌شود. آینده تربیت رسانه‌ای نشان‌دهنده تحولی از رویکردهای محافظه‌کارانه به سمت مدل‌های مشارکتی و خلاقانه است. بر اساس پژوهش‌های بازگت و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۸۹) و باکینگهام (۲۰۰۱)، دیگر رسانه‌ها صرفاً به‌عنوان تهدید دیده نمی‌شوند، بلکه به ابزاری برای بیان هویت و خلاقیت دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند. با ظهور فناوری‌های دیجیتال، تمرکز از «محافظت در برابر رسانه» به «توانمندسازی برای تولید و تحلیل فعال» تغییر یافته است. این پارادایم جدید بر مشارکت دموکراتیک، تولید محتوا توسط فراگیران و درک نقادانه رسانه‌ها تأکید دارد (مورگان، ۱۹۹۸).

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که هرچند مطالعات متعددی در حوزه تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان انجام شده است، اما اغلب این مطالعات یا بر ابعاد مفهومی و نظری تمرکز داشته‌اند (مانند احمدی، ۱۳۹۵؛ نهرور، ۱۴۰۱)، یا در چارچوب‌هایی پراکنده و برگرفته از زمینه‌های فرهنگی غیربومی به ارائه برنامه‌های آموزشی پرداخته‌اند (معمدی محمدآبادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گلکاری و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، برخی مطالعات صرفاً به تحلیل محتوای برنامه‌های موجود یا بررسی گفتمان‌ها و سیاست‌های کلان بسنده کرده‌اند (میربخش و همکاران، ۱۴۰۱؛ رضایی، ۱۳۹۸) و کمتر به طراحی یک الگوی بومی، نظام‌مند و قابل‌کاربست برای تربیت رسانه‌ای در نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند.

نوآوری اصلی این پژوهش در ارائه الگوی بومی و ترکیبی برای تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان ایرانی است که ضمن بهره‌گیری از آموزه‌ها و تجارب بین‌المللی، به زیست‌بوم فرهنگی، اجتماعی و ارزشی ایران وفادار می‌ماند. این الگو تلاش می‌کند تا از نگاه‌های محافظه‌کارانه صرف یا رویکردهای انتقالی صرف فاصله گرفته و زمینه‌ای برای پرورش کنشگری رسانه‌ای، تفکر انتقادی، و هویت‌سازی فراهم سازد.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان، از روش‌شناسی آمیخته اکتشافی بهره گرفته است. این رویکرد در دو مرحله کیفی و کمی به‌صورت پیوسته اجرا شده است، به‌طوری‌که یافته‌های فاز کیفی مبنای طراحی ابزار سنجش در فاز کمی قرار گرفته‌اند.

فاز کیفی

در بخش کیفی، پژوهش بر مبنای رویکرد تفسیری و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد (نسخه اشتراوس و کوربین) انجام پذیرفت. فرآیند نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با روش گلوله‌برفی صورت گرفت. در آغاز، چهار نفر از اساتید دانشگاهی و متخصصان واجد شرایط در حوزه‌های تعلیم و تربیت، رسانه‌های آموزشی و سیاست‌گذاری فرهنگی به‌عنوان هسته اولیه انتخاب شدند. در ادامه، از طریق معرفی زنجیره‌ای توسط مشارکت‌کنندگان، دامنه نمونه‌ها گسترش یافت و در نهایت، پس از انجام ۱۳ مصاحبه، اشباع نظری حاصل شد.

معیارهای انتخاب خبرگان شامل؛ (۱) دارا بودن تحصیلات دانشگاهی در حوزه‌های مرتبط با تعلیم و تربیت، علوم ارتباطات یا رسانه، (۲) برخورداری از سوابق پژوهشی یا تألیفی در زمینه تربیت یا سواد رسانه‌ای، و (۳) داشتن تجربه عملی یا اجرایی در حوزه‌های آموزش، برنامه‌ریزی فرهنگی یا توسعه رسانه‌ای بود. این معیارها با بررسی رزومه، سوابق علمی و تجربیات شغلی افراد احراز شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای بود که بر اساس محورهایی از قبیل ویژگی‌های تربیت رسانه‌ای مطلوب برای دانش‌آموزان و عوامل زمینه‌ساز تحقق آن تنظیم شده بود. تحلیل داده‌ها بر اساس روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) و با بهره‌گیری از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. در فرآیند تحلیل، مفاهیم پایه‌ای مانند «رسانه به‌عنوان ابزار یادگیری» ذیل مقولات «توانمندسازی آموزشی» و «آگاهی انتقادی» طبقه‌بندی شدند و در نهایت مقوله محوری «نهادینه‌سازی سواد رسانه‌ای در بستر مدرسه و جامعه» استخراج شد.

به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌های کیفی، از تکنیک مثلث‌سازی منابع، بازبینی نتایج توسط دو کدگذار مستقل و بازخورد مشارکت‌کنندگان (member check) استفاده شد. همچنین، پایایی فرآیند کدگذاری از طریق محاسبه ضریب کاپای کوهن، با مقدار ۰٫۶۴، مورد تأیید قرار گرفت که مطابق با استانداردهای مطالعات کیفی در دامنه قابل قبول تلقی می‌شود (مایلز و هابرم، ۱۹۹۴).

فاز کمی

در ادامه و بر مبنای یافته‌های کیفی، یک پرسشنامه محقق‌ساخته مشتمل بر ۵۶ گویه طراحی شد که پاسخ‌ها در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای ثبت می‌شدند. این پرسشنامه به صورت آنلاین در اختیار ۲۰۰ نفر از متخصصان حوزه‌های آموزش، رسانه، ارتباطات و روان‌شناسی قرار گرفت. از

این تعداد، ۴۳ پرسشنامه به‌طور کامل تکمیل و بازگردانده شد که معادل نرخ پاسخ‌دهی ۲۱,۵ درصد بود. شرکت‌کنندگان این مرحله از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و از تنوع تخصصی و تجربی قابل قبولی برخوردار بودند.

روایی محتوایی ابزار پژوهش با استفاده از شاخص‌های نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوای آیتم‌ها (CVI) و با مشارکت ۸ تن از صاحب‌نظران حوزه‌های مرتبط بررسی شد. گویه‌هایی که دارای CVR پایین‌تر از حد بحرانی (۰,۶۲) بودند، حذف یا بازنویسی شدند. میانگین مقادیر CVR و CVI به ترتیب برابر با ۰,۷۵ و ۰,۸۸ بود که نشانگر روایی محتوایی مطلوب پرسشنامه است.

پایایی ابزار نیز با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ برابر با ۰,۸۹ و آزمون بازآزمون (test-retest) با ضریب پایایی ۰,۸۲ سنجیده و تأیید شد. تحلیل داده‌های کمی در سه سطح انجام گرفت:

۱. تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) با استفاده از نرم‌افزار SPSS به‌منظور شناسایی ابعاد پنهان ساختار مفهومی،

۲. تحلیل عاملی تأییدی (CFA) با نرم‌افزار AMOS جهت بررسی برازش مدل پیشنهادی،

۳. تحلیل عاملی مرتبه دوم با استفاده از نرم‌افزار PLS برای ارزیابی نهایی مدل و تأیید روابط ساختاری میان متغیرها.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص‌هایی نظیر $CFI = 0.91$ و $TLI = 0.88$ در محدوده قابل قبول قرار دارند، هرچند مقدار $SRMR = 0.250$ از سطح استاندارد فراتر بوده است. این ضعف نسبی در برازش ممکن است ناشی از حجم محدود نمونه و پراکندگی همبستگی بین برخی متغیرهای مشاهده‌پذیر باشد که در بخش بحث و محدودیت‌های پژوهش به آن پرداخته شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

فرآیند تحلیل داده‌ها در دو مرحله کیفی و کمی و با رویکردی نظام‌مند انجام شده است. در بخش کیفی، طی کدگذاری سه‌مرحله‌ای در نرم‌افزار MAXQDA مفهوم اولیه استخراج و در قالب ۱۹ مقوله فرعی و ۶ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد و در نهایت مقوله محوری «نهاده‌سازی سواد رسانه‌ای با رویکرد تلفیقی در خانواده، مدرسه و جامعه» استخراج شد.

در بخش کمی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌کار رفت. ضرایب

مسیر بین متغیرهای پنهان در سطح معناداری ۰,۰۵ تأیید شدند. اگرچه شاخص SRMR نشانگر برازش ضعیف مدل بود، ولی شاخص‌های CFI و TLI در سطح قابل قبول قرار داشتند و مدل مفهومی به‌عنوان الگویی مقدماتی تأیید شد.

نتایج نشان داد که سه حوزه آموزش، نظارت و فرهنگ‌سازی باید به‌صورت هم‌افزا و در سه سطح خانواده، مدرسه و جامعه به‌کار گرفته شوند تا به تربیت رسانه‌ای مؤثر منجر شد. پیوند منطقی بین یافته‌های کیفی (مفاهیم و مقولات) و یافته‌های کمی (روابط علی بین متغیرها) نشان‌دهنده انسجام روش‌شناختی پژوهش است.

یافته‌ها

بخش اول: یافته‌های کیفی

این پژوهش با بهره‌گیری از مصاحبه‌های عمیق با ۱۳ متخصص در حوزه‌های مدیریت رسانه، ارتباطات و علوم تربیتی و با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی تا زمان اشباع نظری انجام شد. معیارهای انتخاب نمونه شامل تخصص علمی مرتبط، سابقه پژوهشی و اجرایی در حوزه موضوع، و نقش اثرگذار در زمینه‌های مربوطه بود. تحلیل داده‌ها بر مبنای رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری، انتخابی) صورت گرفت. در ابتدا کدها از طریق روش استقرایی استخراج شدند و سپس با ترکیب رویکرد قیاسی، مفاهیم و روابط بین آن‌ها شکل گرفت.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که الگوی تربیت رسانه‌ای حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، در دو سطح طراحی شده است. در سطح مفهومی، الگو بر سه محور اصلی «آموزش مهارت‌ها»، «نظارت هوشمند» و «فرهنگ‌سازی رسانه‌ای» تأکید دارد که در قالبی نظام‌مند، زمینه‌ساز تقویت سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی، و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود. در سطح پارادایمی نیز، الگو شامل عوامل علی (نیازهای روان‌شناختی)، شرایط زمینه‌ای (بستر فرهنگی)، راهبردهای اجرایی (برنامه‌های آموزشی)، و پیامدهای مطلوب (جامعه مقاوم در برابر آسیب‌های رسانه‌ای) است.

یکی از ویژگی‌های متمایز این الگو، توجه ویژه به نقش فعال دانش‌آموزان به‌عنوان کنشگران رسانه‌ای است؛ به این معنا که تربیت رسانه‌ای صرفاً بر آموزش و نظارت بیرونی متکی نیست، بلکه با تقویت عاملیت، توان تحلیل، تصمیم‌گیری اخلاقی، و مهارت‌های تولید محتوای رسانه‌ای، دانش‌آموزان را در موقعیت مشارکت فعال و آگاهانه در زیست رسانه‌ای قرار می‌دهد. در این



چارچوب، دانش‌آموز نه تنها مخاطب منفعل، بلکه شهروندی دیجیتال، آگاه و تأثیرگذار تلقی می‌شود که نقش بسزایی در جهت‌دهی به فرهنگ رسانه‌ای پیرامون خود ایفا می‌کند. این الگوی یکپارچه، با رویکردی فرآیندی و مشارکتی، هم‌زمان به ابعاد فردی و اجتماعی تربیت رسانه‌ای پرداخته و چارچوبی عملیاتی برای نهادهای آموزشی فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان را برای زیست هوشمندانه، انتقادی و اخلاق‌محور در عصر دیجیتال آماده سازند. ادامه فرایند مصاحبه‌ها منجر به شناسایی مؤلفه‌های کلیدی الگو شد. بر اساس کدگذاری انجام‌شده، محورها و کدهای اصلی، حسب جدول زیر، استخراج شد.

محور اصلی	کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	
گرایش نوجوانان به رسانه‌ها کدگذاری عوامل مؤثر بر	تأثیرات اجتماعی و فرهنگی	تأمین نیازهای ارتباطی و اجتماعی فشار و نفوذ اجتماعی	
	جذابیت و سرگرمی	عوامل تأثیرگذار بر جذابیت و استفاده نوجوانان از رسانه سرگرمی و گذران اوقات فراغت	
	پاسخ به نیازهای روان‌شناختی و یادگیری	نیازهای شناختی، آموزشی نیازهای عاطفی و حمایت روانی	
	تربیت رسانه‌ای کدگذاری اهداف اصلی	توانمندسازی فردی و اجتماعی در زیست رسانه‌ای	رشد و توسعه فردی و اجتماعی استفاده آگاهانه از رسانه‌ها افزایش سواد و توانمندی رسانه‌ای
		پرورش سواد انتقادی و توانایی تصمیم‌گیری آگاهانه	مقابله با تهدیدات و آسیب‌های رسانه‌ای تقویت تفکر انتقادی و آگاهی
		حفظ ارزش‌ها و ساختارهای فرهنگی و اجتماعی	تقویت هویت فرهنگی و اخلاقی نقش رسانه در جامعه‌پذیری و دموکراسی
تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان کدگذاری عوامل مؤثر بر	حکمرانی و تنظیم‌گری رسانه‌ها	اتریشی ارتباطات رسانه‌ای برنامه‌های آگاهی‌بخشی خط‌مشی‌ها و مقررات دولتی	
	تأثیرات رسانه و فناوری بر انسان و جامعه	تأثیرات رسانه بر جامعه‌پذیری و فرهنگ‌سازی تأثیرات روان‌شناختی رسانه	
	توسعه انسانی و فلسفه تربیت رسانه‌ای	توسعه انسانی و رسانه	
	فناوری، دسترسی و	جهان واقعی و مجازی	

محور اصلی	کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	
	تعاملات دیجیتال	دسترسی به فناوری	
		نوآوری و سرعت تغییرات	
	نقش متولیان آموزش در تربیت رسانه‌ای	نقش خانواده	
		نقش مدرسه و محیط آموزشی	
	نقش رسانه و صنعت تبلیغات	تأثیر رسانه بر جهت‌دهی افکار عمومی	
		تبلیغات و بازاریابی رسانه‌ای	
	آموزش و توانمندسازی در حوزه رسانه	تربیت و آموزش رسانه‌ای	
		ظرفیت‌سازی و سیاست‌گذاری در آموزش	
		فعالیت نخبگانی	
	کدگذاری عوامل زمینه‌ای مؤثر در تربیت رسانه‌ای	محیط خانواده (خرد)	مدیریت و الگوهای استفاده از رسانه
			سبک زندگی و تأثیر رسانه‌ها
			دانش و آگاهی رسانه‌ای خانواده
تعامل و ارتباط درون خانواده			
محیط مدرسه (خرد)		برنامه‌ها و ساختار آموزشی مرتبط با تربیت رسانه‌ای	
		فرهنگ و فضای مدرسه	
		زیرساخت‌ها و امکانات مدرسه	
		توانمندی و نقش معلمان در تربیت رسانه‌ای	
محیط جامعه (کلان)		سیاست‌گذاری و قوانین مرتبط با رسانه و جامعه	
		دسترسی و آگاهی‌بخشی در جامعه	
		فرهنگ و تغییرات اجتماعی مرتبط با رسانه	
		ساختارهای بنیادین و محیطی جامعه	
محیط رسانه‌ای (کلان)		تکنولوژی و اثرات آن در جامعه	
		رویکردهای نظری و تحلیلی رسانه	
		محتوا و تولیدات رسانه‌ای	
		تعامل و همکاری ذینفعان رسانه‌ای	
محیط فناوری (کلان)		نقش و تأثیر رسانه بر جامعه‌پذیری و سبک زندگی	
		تحولات فناوری و اثرات آن بر رسانه و انسان	
		نقش و کارکرد فناوری در ارتباطات و رسانه	
		زیرساخت‌ها و دسترسی به فناوری‌های دیجیتال	
			مهارت‌ها و توانمندی‌های فناورانه

محور اصلی	کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	
کدگذاری عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده تربیت رسانه‌ای	عوامل تسهیل‌کننده	ارزش‌ها و انسجام اجتماعی	
		آموزش و تربیت	
		سیاست‌گذاری و حمایت دولت	
		فناوری و مدیریت	
		نقش خانواده	
	عوامل مختل‌کننده	آزادی نامحدود در مصرف و تولید محتوا	
		چالش‌های فناوری و دسترسی به رسانه	
		عوامل فرهنگی و اجتماعی	
		مشکلات آموزشی و تربیتی	
		مشکلات مرتبط با خانواده	
کدگذاری راهبردهای بهبود تربیت رسانه‌ای	آموزش و توانمندسازی جامعه و خانواده	آموزش و توانمندسازی تربیت و مشارکت خانواده	
	توسعه فرهنگ و فناوری‌های رسانه‌ای	آگاهی‌رسانی و فرهنگ‌سازی توسعه فناوری و ابزارهای رسانه‌ای	
	سیاست‌گذاری و مدیریت اجتماعی	تحلیل و ارزیابی رسانه‌ای	سیاست‌گذاری و مدیریت همکاری و هم‌افزایی اجتماعی
	کدگذاری پیامدهای تربیت رسانه‌ای	پیامدها و نتایج فردی برای دانش‌آموز	افزایش توانمندی‌های فناورانه و دیجیتال
توسعه در حوزه‌های آموزشی و یادگیری			
توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی			
توسعه مهارت‌های شخصی و خودکنترلی			
توسعه مهارت‌های فکری و تحلیلی			
رشد فردی و خلاقیت			
پیامدها و نتایج مناسب برای جامعه		آگاهی و ارتقای سطح اجتماعی	
		بهبود تصمیم‌گیری و تولید محتوا	
		توسعه فرهنگی و هویتی	
		کاهش ناهنجاری‌ها و آسیب‌های اجتماعی	
		مسئولیت‌پذیری و حقوق اجتماعی	

بر اساس این یافته‌ها و در ارتباط با عوامل مؤثر بر گرایش نوجوانان به رسانه‌ها، تحلیل عمیق مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که رسانه‌ها برای نوجوانان کارکردهای چندبعدی دارند. در سطح اول، نیازهای ارتباطی و اجتماعی به‌عنوان مهم‌ترین عامل مطرح شده است. مصاحبه‌شوندگان تأکید کردند که فضای مجازی برای نوجوانان حکم بستری برای تعاملات اجتماعی، عضویت در گروه‌های همسالان و پر کردن خلأهای عاطفی را دارد. در سطح دوم، ویژگی‌های ذاتی رسانه‌ها مانند جذابیت بصری، تنوع محتوایی و تعاملی بودن، عامل مهم دیگری در جذب نوجوانان محسوب می‌شود. بسیاری از مشارکت‌کنندگان به خاصیت سرگرم‌کنندگی و پرکردن اوقات فراغت اشاره داشتند. در سطح سوم، نیازهای شناختی و آموزشی نیز به‌عنوان انگیزه‌ای برای استفاده از رسانه‌ها مطرح شد. برخی مصاحبه‌شوندگان به قابلیت‌های آموزشی رسانه‌های دیجیتال و دسترسی آسان به اطلاعات اشاره کردند.

همچنین درباره اهداف اصلی تربیت رسانه‌ای، یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که تربیت رسانه‌ای باید سه هدف کلیدی را دنبال کند. اولاً، توانمندسازی فردی که شامل تقویت مهارت‌های تحلیل محتوا، خودتنظیمی و استفاده مسئولانه از رسانه‌ها می‌شود. بسیاری از خبرگان بر ضرورت پرورش شهروندانی آگاه و مستقل در فضای رسانه‌ای تأکید داشتند. ثانیاً، توسعه سواد انتقادی به‌عنوان هدف دوم مطرح شده است. مصاحبه‌ها نشان داد که نوجوانان باید توانایی تشخیص محتوای معتبر، شناسایی اهداف پنهان رسانه‌ها و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای را کسب کنند. ثالثاً، حفظ ارزش‌های فرهنگی-اجتماعی به‌عنوان هدف سوم شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان به خطرات تهاجم فرهنگی و تأثیرات هویتی رسانه‌ها اشاره کرده و بر لزوم تقویت هویت ملی و دینی در مواجهه با رسانه‌ها تأکید داشتند.

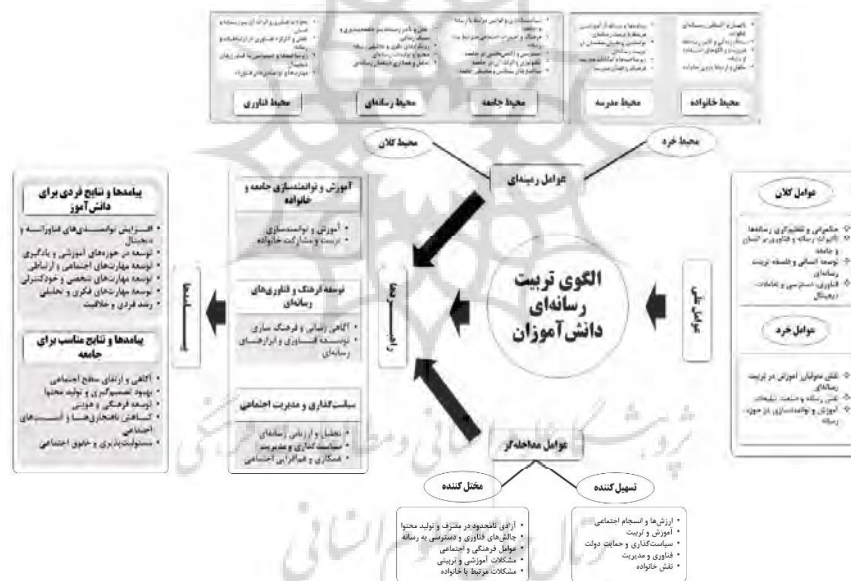
از سوی دیگر درباره عوامل مؤثر بر تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان، تحلیل کیفی داده‌ها چهار دسته از عوامل مؤثر را شناسایی کرده است. عوامل نهادی شامل نقش مدرسه، خانواده و نهادهای سیاست‌گذار می‌شود. مصاحبه‌شوندگان به ضعف برنامه‌های آموزشی مدارس و عدم آگاهی کافی خانواده‌ها اشاره داشتند. عوامل فناورانه به پیشرفت‌های تکنولوژیک و تغییرات سریع در پلتفرم‌های رسانه‌ای مربوط می‌شود. عوامل فرهنگی-اجتماعی شامل ارزش‌های حاکم بر جامعه و نگرش‌های عمومی نسبت به رسانه‌هاست. در نهایت، عوامل فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی و سطح دانش دانش‌آموزان نیز به‌عنوان متغیرهای مؤثر شناسایی شدند. بسیاری از مشارکت‌کنندگان بر تعامل پیچیده این عوامل و لزوم توجه همزمان به همه ابعاد تأکید داشتند.

همچنین در رابطه با عوامل زمینه‌ای مؤثر در تربیت رسانه‌ای، تحلیل عمیق مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که تربیت رسانه‌ای در چهار بستر اصلی شکل می‌گیرد. در سطح خرد، خانواده به‌عنوان نخستین و مهم‌ترین محیط یادگیری عمل می‌کند. مصاحبه‌شوندگان به نقش محوری سبک زندگی والدین، سطح تحصیلات و دانش رسانه‌ای خانواده تأکید ویژه‌ای داشتند. در همین سطح، مدرسه به‌عنوان دومین نهاد مؤثر شناسایی شد که کیفیت برنامه‌های آموزشی، توانمندی معلمان و فضای فرهنگی مدرسه در آن حائز اهمیت است. در سطح کلان، شرایط جامعه شامل سیاست‌گذاری‌های فرهنگی، زیرساخت‌های رسانه‌ای و ارزش‌های اجتماعی بر فرایند تربیت رسانه‌ای تأثیرگذارند. همچنین، محیط فناورانه با شاخص‌هایی مانند سرعت تحولات دیجیتال و دسترسی به فناوری‌های نوین به‌عنوان بستر چهارم مطرح شد. نکته کلیدی که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، تعامل پویا و گاه تنش‌آمیز بین این سطوح مختلف است.

درباره عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده تربیت رسانه‌ای، نیز یافته‌های کیفی دو دسته متمایز از عوامل را شناسایی کرده است. از جمله عوامل تسهیل‌کننده می‌توان به برنامه‌های آموزشی نظام‌مند، همراهی خانواده‌ها و سیاست‌گذاری‌های حمایتی اشاره کرد. مصاحبه‌شوندگان به‌ویژه بر اهمیت آموزش مستمر و همه‌جانبه تأکید داشتند. در مقابل، مهم‌ترین عوامل بازدارنده شامل آزادی بی‌قیدوبند در تولید و مصرف محتوا، کمبود منابع آموزشی و مقاومت در برابر تغییر بودند. بسیاری از مشارکت‌کنندگان به چالش‌های ناشی از تضاد بین ارزش‌های سنتی و الزامات دنیای دیجیتال اشاره کردند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که این عوامل نه‌تنها به‌صورت مجزا، بلکه در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند و گاه اثرات تقویتی بر هم دارند.

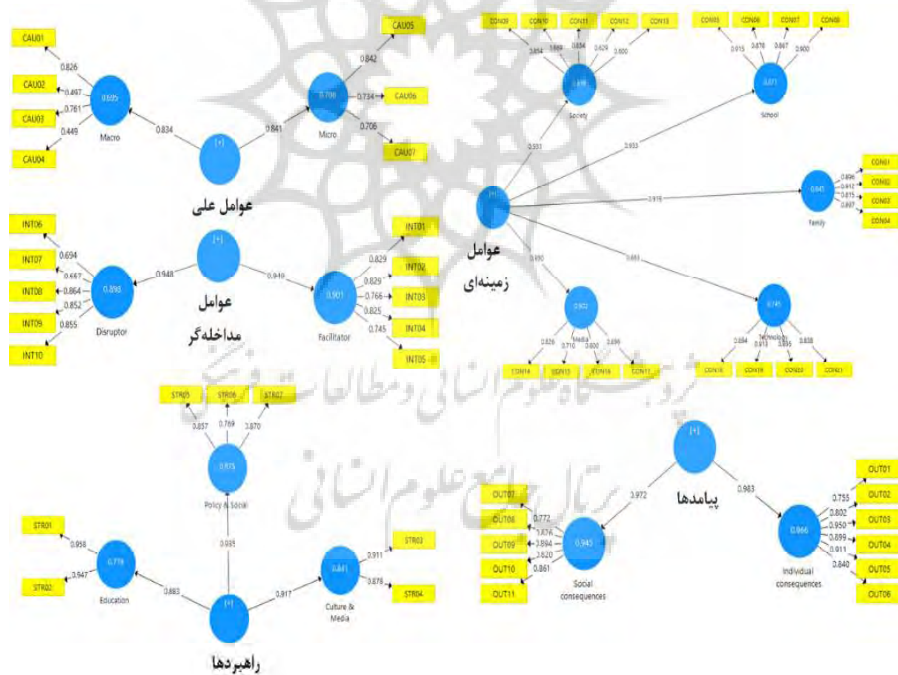
از سوی دیگر در ارتباط با راهبردهای بهبود تربیت رسانه‌ای، بر اساس تحلیل کیفی داده‌ها، سه راهبرد کلیدی برای ارتقای تربیت رسانه‌ای شناسایی شد. راهبرد نخست، توانمندسازی همه‌جانبه از طریق آموزش مستمر معلمان، والدین و دانش‌آموزان است. مصاحبه‌شوندگان بر ضرورت تدوین برنامه‌های آموزشی متناسب با سن و ویژگی‌های روان‌شناختی تأکید داشتند. راهبرد دوم، فرهنگ‌سازی رسانه‌ای در سطح جامعه است که شامل تولید محتوای مناسب، آگاهی‌بخشی عمومی و تبلیغ الگوهای صحیح مصرف رسانه‌ای می‌شود. راهبرد سوم، توسعه همکاری‌های بین‌نهادی بین دستگاه‌های آموزشی، فرهنگی و فناوری است. بسیاری از خبرگان به لزوم ایجاد هماهنگی بین نهادهای مختلف برای دستیابی به نتایج مطلوب اشاره کردند. این راهبردها در صورت اجرای همزمان و نظام‌مند می‌توانند اثربخشی قابل‌توجهی داشته باشند.

در نهایت در ارتباط با پیامدهای تربیت رسانه‌ای، تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که تربیت رسانه‌ای مطلوب می‌تواند پیامدهای مثبت چندلایه‌ای داشته باشد. در سطح فردی، موجب ارتقای مهارت‌های تحلیلی، خودکنترلی و خلاقیت در دانش‌آموزان می‌شود. مصاحبه‌شوندگان به رشد توانایی‌هایی مانند تفکر نقادانه، تشخیص اطلاعات معتبر و تولید محتوای مسئولانه اشاره داشتند. در سطح اجتماعی و ارتقای مسئولیت‌پذیری جمعی منجر شود. بسیاری از مشارکت‌کنندگان بر نقش تربیت رسانه‌ای در حفظ هویت فرهنگی و مقابله با تهاجم فرهنگی تأکید کردند. در سطح کلان‌تر نیز، پیامدهایی مانند توسعه فرهنگی، ارتقای سواد رسانه‌ای ملی و بهبود حکمرانی فضای مجازی قابل‌تصور است. این پیامدها در صورت تحقق می‌توانند جامعه‌ای آگاه، نقاد و مسئول در قبال رسانه‌ها پرورش دهند. بر اساس همین یافته‌ها مدل مفهومی زیر احصا شد.



حال مدل زیر به صورت کمی مورد ارزیابی توسط خبرگان با استفاده از یک پرسشنامه قرار گرفته و در ادامه به شرح و بسط یافته‌های کمی پرداخته می‌شود. بر اساس یافته‌های این بخش ۷۲ درصد کارشناسان پاسخگو، مرد و ۲۸ درصد دیگر نیز زن هستند. از سوی دیگر ۲۱ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد، ۶۵ درصد دکتری و ۱۴ درصد نیز حوزوی هستند. میانگین سن

آن‌ها ۴۴ سال و میانگین سابقه کارشان نیز ۱۵ سال است. در این پژوهش، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای تأیید روابط بین شاخص‌های کلی (عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها) و مؤلفه‌های زیرمجموعه آن‌ها استفاده می‌شود. این تحلیل به ما کمک می‌کند تا میزان تأثیر مؤلفه‌ها بر شاخص‌های کلی را بررسی کرده و از درستی ساختار مفهومی مدل اطمینان حاصل کنیم. نرم‌افزار SMARTPLS یکی از ابزارهای قدرتمند برای مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) به روش حداقل مربعات جزئی (PLS) است. این نرم‌افزار به‌ویژه برای پژوهش‌هایی که با داده‌های غیرنرمال و یا حجم پایین، چندمتغیره و مدل‌های پیچیده سروکار دارند، بسیار مناسب است. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، هدف ارزیابی و تأیید ساختار عاملی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها است، به طوری که شاخص‌های اصلی (مرتبه دوم) از مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مرتبط (مرتبه اول) تشکیل شده باشند. برای هر کدام از محورهای اصلی تحقیق تحلیل عاملی مرتبه دوم انجام و در ادامه نتایج آن ارائه می‌شود.



نمودار الف- مقادیر بارهای عاملی مرتبه اول (متغیر پنهان و آشکار) و مرتبه دوم (متغیر اصلی و ابعاد)

بر اساس این مدل در ارتباط با عوامل علی، تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان‌دهنده تأثیر معنادار دو سطح کلان و خرد بر تربیت رسانه‌ای است. در سطح کلان، «حکمرانی و تنظیم‌گری رسانه‌ها» (بار عاملی ۰,۸۲۶) و «تأثیرات فناوری بر جامعه» (۰,۷۶۱) بیشترین سهم را دارند. در سطح خرد، «نقش متولیان آموزش» (۰,۸۴۲) و «صنعت تبلیغات» (۰,۷۳۴) به‌عنوان عوامل کلیدی شناسایی شدند. شاخص‌های برازش (SRMR=۰,۲۵۰) و پایایی ترکیبی (CR=۰,۷۶۷) مدل را تأیید می‌کنند. در رابطه با عوامل زمینه‌ای نیز پنج بستر مؤثر شناسایی شد: «خانواده» (بار عاملی ۰,۸۹۶)، «مدرسه» (۰,۸۵۴)، «جامعه» (۰,۸۶۹)، «رسانه» (۰,۸۷۸) و «فناوری» (۰,۸۹۵). بعد خانواده با شاخص AVE=۰,۷۷۶ بیشترین همگرایی را نشان می‌دهد. مقادیر پایایی ترکیبی (CR>۰,۸۸۴) و شاخص برازش (SRMR=۰,۱۰۴) حاکی از اعتبار مناسب مدل است.

از سوی دیگر بر اساس همین مدل درباره عوامل مداخله‌گر دو دسته تسهیل‌کننده (بازهای عاملی ۰,۸۲۹-۰,۷۴۵) و بازدارنده (۰,۸۶۴-۰,۶۶۷) شناسایی شد. «سیاست‌گذاری دولتی» (۰,۸۲۵) و «مشکلات آموزشی» (۰,۸۵۲) به ترتیب قوی‌ترین عوامل هر دسته بودند. پایایی ترکیبی مطلوب (CR>۰,۸۹۲) و شاخص برازش (SRMR=۰,۱۵۰) مدل را تأیید می‌کنند. در ارتباط با راهبردها سه راهبرد اصلی شناسایی شد: (۱) «آموزش و توانمندسازی» (بار عاملی ۰,۹۵۸)، (۲) «توسعه فرهنگی» (۰,۹۱۱) و (۳) «سیاست‌گذاری اجتماعی» (۰,۸۷۰). پایایی ترکیبی بالا (CR>۰,۸۷۲) و شاخص AVE=۰,۶۵۳ نشان‌دهنده روابط درونی قوی بین مؤلفه‌هاست. شاخص برازش (SRMR=۰,۱۳۸) مدل را تأیید می‌کند. در نهایت در رابطه با پیامدها نیز تحلیل‌ها دو سطح «فردی» (بازهای عاملی ۰,۹۱۱-۰,۸۰۲) و «اجتماعی» (۰,۷۷۲-۰,۸۹۴) را نشان داد. «توسعه مهارت‌های تحلیلی» (۰,۹۱۱) و «کاهش آسیب‌های اجتماعی» (۰,۸۹۴) به ترتیب قوی‌ترین پیامدها بودند. پایایی ترکیبی (CR>۰,۹۲۰) و شاخص برازش (SRMR=۰,۱۱۹) مدل را تأیید می‌کنند.

شاخص برازش به دست آمده برای مدل در ابعاد شناسایی‌شده نشان می‌دهد که مقدار SRMR برای مدل ارائه‌شده در محدوده مطلوب قرار دارد، همچنین مقدار d_{ULS} نیز در محدوده قابل‌قبول قرار دارد که نشان‌دهنده برازش قابل‌قبول مدل است. این نتایج نشان می‌دهد مدل ارائه‌شده برازش یا فیت خوبی دارد، به‌خوبی با داده‌ها سازگار است و می‌توانید تفسیر نتایج را انجام دهید.

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت رسانه‌ای به‌عنوان یکی از ضرورت‌های عصر دیجیتال، فرایندی چندوجهی است که هدف آن توانمندسازی افراد برای تعامل آگاهانه، مسئولانه و خلاقانه با رسانه‌هاست. این مفهوم در دهه‌های اخیر با تحولات سریع فناوری و گسترش نفوذ رسانه‌ها در تمامی ساحت زندگی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. تربیت رسانه‌ای نه تنها به دنبال توسعه سواد رسانه‌ای به‌عنوان توانایی تحلیل و تولید محتوای رسانه‌ای است، بلکه درصدد پرورش شهروندانی با تفکر انتقادی است که بتوانند در برابر اهداف پنهان رسانه‌ها، اعم از سیاسی، تجاری یا فرهنگی، هشیار باشند (باکینگهام، ۱۴۰۱). در این راستا، این مطالعه با هدف تبیین مدل تربیت رسانه‌ای، به بررسی یافته‌ها، پیشینه تحقیق و نظریات مرتبط پرداخته و تلاش کرده است تا چارچوبی جامع برای این حوزه ارائه دهد. در ادامه، ابتدا به کلیات موضوع پرداخته و سپس با ترکیب یافته‌ها، پیشینه و نظریات، به تحلیل عمیق موضوع می‌پردازیم.

تربیت رسانه‌ای به‌عنوان فرآیندی پویا، از سه رویکرد اصلی تشکیل شده است: آموزش محتوای رسانه‌ها، آموزش از طریق رسانه‌ها و تربیت در جامعه رسانه‌ای (کورتراپ، ۲۰۰۷). این سه رویکرد نشان‌دهنده گستردگی و پیچیدگی این حوزه هستند که از یک‌سو به تحلیل پیام‌های رسانه‌ای و از سوی دیگر به استفاده مسئولانه از ابزارهای دیجیتال می‌پردازند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که تربیت رسانه‌ای باید سه هدف کلیدی را دنبال کند: توانمندسازی فردی، توسعه سواد انتقادی و حفظ ارزش‌های فرهنگی-اجتماعی. این اهداف با نظریات یونسکو همخوانی دارند که سواد رسانه‌ای را شامل شش مؤلفه اصلی، از جمله یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌های عملی و تحلیل نقش اجتماعی رسانه‌ها می‌داند (کومپولاینین، ۲۰۰۰). لیکن نظریه یونسکو بر پایه آموزش سواد رسانه‌ای استوار است در حالی که پژوهش حاضر با طرح انگاره نظارت و فرهنگ‌سازی در کنار مقوله آموزش از مدل یونسکو متفاوت و تکمیل‌کننده آن است.

در این راستا، پژوهش‌های داخلی مانند معتمدی محمدآبادی و همکاران (۱۴۰۱) بر اهمیت طراحی برنامه‌های درسی جامع برای سواد رسانه‌ای تأکید کرده‌اند که اهدافی چون پرورش شهروند فعال و توسعه اخلاق کاربری را در برمی‌گیرد. از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی مانند چمبرز و دزوانی (۲۰۲۲) نشان می‌دهند که برنامه‌های آموزشی باید با توجه به تفاوت‌های فردی و زمینه‌های فرهنگی طراحی شوند تا اثربخشی لازم را داشته باشند. این دیدگاه با یافته‌های کیفی این پژوهش همسو است که بر ضرورت آموزش متناسب با ویژگی‌های روان‌شناختی و

نیازهای دانش‌آموزان تأکید دارد. به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شوندگان در این مطالعه به اهمیت پرورش مهارت‌های خودتنظیمی و تحلیل محتوا در دانش‌آموزان اشاره کردند که با نظریه مک‌دوگال (۲۰۱۸) مبنی بر «خواندن و نوشتن انتقادی رسانه‌ها» همخوانی دارد. این هماهنگی بین یافته‌ها و نظریات، نشان‌دهنده اهمیت یکپارچگی بین نهادهای آموزشی، خانواده و سیاست‌گذاران برای تحقق اهداف تربیت رسانه‌ای است.

یکی از جنبه‌های کلیدی تربیت رسانه‌ای، شناسایی عوامل مؤثر بر گرایش نوجوانان به رسانه‌هاست. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که رسانه‌ها برای نوجوانان کارکردهای چندبعدی دارند، از جمله رفع نیازهای ارتباطی و اجتماعی، سرگرمی و تأمین نیازهای شناختی-آموزشی. این نتایج با مطالعات بورچ (۲۰۲۰) و چلیک و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی دارند که بر تأثیرات مثبت و منفی رسانه‌های اجتماعی تأکید کرده و نشان داده‌اند که دانش استفاده از این رسانه‌ها می‌تواند به ارتقای سواد رسانه‌ای کمک کند. به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش به جذابیت بصری و تعاملی بودن رسانه‌ها به‌عنوان عاملی برای جذب نوجوانان اشاره کردند که با دیدگاه کروئلیا استیکس و جولز (۲۰۲۰) مبنی بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای در محیط‌های غیررسمی همسو است. از سوی دیگر، پژوهش‌های داخلی مانند آزادی احمدآبادی و امراله (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که فضای مجازی نه‌تنها بر سبک زندگی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته، بلکه شیوه‌های یادگیری و تعاملات اجتماعی آنان را نیز دگرگون ساخته است. این تحولات، ضرورت بازنگری در مدل‌های تربیتی سنتی را برجسته می‌کنند. در این راستا، رحیمی طالخنوچه و همکاران (۱۳۹۹) راهبردهای عملی برای به‌روزرسانی مدل‌های تربیتی مدارس ارائه داده‌اند که شامل استفاده از فناوری‌های نوین برای آموزش مهارت‌های رسانه‌ای است. این یافته‌ها در کنار نظریه کلنر (۲۰۰۲) که بر تحول مستمر مفهوم سواد در پاسخ به تغییرات اجتماعی تأکید دارد، نشان‌دهنده نیاز به رویکردی پویا و غیرخطی در تربیت رسانه‌ای است که بتواند با تغییرات سریع فناوری همگام شود.

عوامل مؤثر بر تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان، یکی دیگر از محورهای مهم این پژوهش بود. تحلیل داده‌ها چهار دسته عوامل را شناسایی کرد: نهادی، فناورانه، فرهنگی-اجتماعی و فردی. این دسته‌بندی با مدل پنج‌بخشی نهرور (۱۴۰۱) که سطوح مختلف تأثیرگذاری بر سواد رسانه‌ای را از کلان تا خرد بررسی کرده، همخوانی دارد. در سطح نهادی، مصاحبه‌شوندگان به ضعف برنامه‌های آموزشی مدارس و عدم آگاهی کافی خانواده‌ها اشاره داشتند که با یافته‌های دابارو

(۲۰۱۹) مبنی بر نقش راهبردی والدین در هدایت فرزندان همسو است. از سوی دیگر، عوامل فناورانه مانند پیشرفت‌های سریع در پلتفرم‌های رسانه‌ای، چالشی دوگانه ایجاد کرده‌اند: از یک سو فرصت‌های جدیدی برای آموزش فراهم می‌کنند و از سوی دیگر، پیچیدگی‌های جدیدی به فرایند تربیت رسانه‌ای می‌افزایند. این دیدگاه با نظریه کوریات (۲۰۱۴) که تربیت رسانه‌ای را فرایندی پویا و متناسب با تغییرات فناوری می‌داند، تقویت می‌شود. عوامل فرهنگی-اجتماعی نیز که شامل ارزش‌های حاکم بر جامعه و نگرش‌های عمومی نسبت به رسانه‌هاست، در این پژوهش به‌عنوان یکی از بسترهای کلیدی شناسایی شدند. میربخش و همکاران (۱۴۰۱) در تحلیل گفتمان‌های سواد رسانه‌ای در ایران نشان داده‌اند که رویکردهای حکومتی، آموزش رسمی و مؤسسات مردم‌نهاد در شکل‌دهی به این حوزه نقش دارند. این یافته با نتایج رضایی (۱۳۹۸) که بر لزوم تربیت مدیران رسانه‌ای تأکید دارد، ارتباط نزدیکی پیدا می‌کند و نشان‌دهنده اهمیت هماهنگی بین نهادهای مختلف برای تحقق اهداف تربیت رسانه‌ای است.

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تربیت رسانه‌ای نیز در این پژوهش به‌صورت چهار بستر اصلی تحلیل شدند: خانواده، مدرسه، جامعه و محیط فناورانه. خانواده به‌عنوان مهم‌ترین محیط یادگیری در سطح خرد، نقش محوری در شکل‌دهی به نگرش‌ها و مهارت‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با یافته‌های سلیم و همکاران (۱۴۰۰) که موفقیت رسانه‌های تربیتی را در گرو آمادگی مخاطبان می‌دانند، همخوانی دارد. در سطح مدرسه، کیفیت برنامه‌های آموزشی و توانمندی معلمان از عوامل تعیین‌کننده هستند که با تأکید گلکاری و همکاران (۱۴۰۱) بر ضرورت رویکردهای توانمندساز به‌جای روش‌های حمایت‌گرایانه همسو است. در سطح کلان، سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و زیرساخت‌های رسانه‌ای تأثیر قابل‌توجهی بر فرایند تربیت رسانه‌ای دارند. این دیدگاه با نظریه چاندا (۲۰۱۷) که بر نقش سیاست‌گذاران در پرورش شهروندانی با تفکر انتقادی تأکید دارد، تقویت می‌شود. محیط فناورانه نیز به‌عنوان بستری پویا، با سرعت تحولات دیجیتال و دسترسی به فناوری‌های نوین، فرصت‌ها و چالش‌های جدیدی ایجاد کرده است. مصاحبه‌شوندگان به تعامل پیچیده بین این بسترها اشاره داشتند که با نظریه باکینگهام (۲۰۱۳) مبنی بر لزوم هماهنگی بین نهادهای مختلف برای تحقق تربیت رسانه‌ای دموکراتیک همخوانی دارد.

در نهایت، پیامدهای تربیت رسانه‌ای در این پژوهش در دو سطح فردی و اجتماعی تحلیل شدند. در سطح فردی، تربیت رسانه‌ای به ارتقای مهارت‌های تحلیلی، خودکنترلی و خلاقیت

منجر می‌شود که با دیدگاه فدروف (۲۰۰۸) مبنی بر پرورش شهروندانی آگاه و مستقل همسو است. در سطح اجتماعی، این فرایند می‌تواند به تقویت سرمایه‌های فرهنگی، کاهش آسیب‌های اجتماعی و ارتقای مسئولیت‌پذیری جمعی کمک کند. مصاحبه‌شوندگان به نقش تربیت رسانه‌ای در حفظ هویت فرهنگی و مقابله با تهاجم فرهنگی تأکید داشتند که با یافته‌های محب‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر اهمیت تولید پیام رسانه‌ای توسط دانش‌آموزان همخوانی دارد. این پیامدها در سطح کلان‌تر، به توسعه فرهنگی و بهبود حکمرانی فضای مجازی منجر می‌شوند که با نظریه بازآلگت و همکاران (۱۹۹۲) مبنی بر نقش رسانه‌ها به‌عنوان ابزاری برای بیان هویت و خلاقیت همسو است. مدل مفهومی ارائه‌شده در این پژوهش، با تأیید شاخص‌های برازش و پایایی ترکیبی، نشان‌دهنده روابط معنادار بین عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهاست که چارچوبی جامع برای تربیت رسانه‌ای ارائه می‌دهد.

تربیت رسانه‌ای به‌عنوان فرایندی چندلایه، پویا و چندوجهی، نیازمند هماهنگی و هم‌افزایی بین نهادهای آموزشی، خانواده، سیاست‌گذاران و زیرساخت‌های فناورانه است تا بتواند به‌صورت مؤثر در توانمندسازی افراد و تقویت سواد رسانه‌ای جامعه نقش‌آفرینی کند. این مطالعه با تلفیق یافته‌های کیفی، پیشینه نظری و تحلیل‌های مبتنی بر داده، نشان داد که تحقق اهداف تربیت رسانه‌ای مستلزم تمرکز بر سه محور کلیدی است: توانمندسازی فردی از طریق پرورش مهارت‌های تحلیل و خودتنظیمی، توسعه سواد انتقادی برای تشخیص اهداف پنهان رسانه‌ها و حفظ ارزش‌های فرهنگی-اجتماعی در مواجهه با چالش‌های دنیای دیجیتال. نبود سیاست‌گذاری هماهنگ در تولیدات دینی رسانه‌ای برای کودکان، اهمیت توسعه رویکردهای تربیت رسانه‌ای منسجم و مخاطب‌محور را برای تقویت ارزش‌های فرهنگی و دینی در مواجهه با رسانه‌ها نشان می‌دهد (باهنر، ۱۳۸۷). برای مثال می‌توان گفت انیمیشن‌های هالیوودی با تأثیرات تربیتی عمیق بر کودکان و نوجوانان، نیاز به تربیت رسانه‌ای را برای تحلیل مفاهیم ارزشی و فرهنگی نهفته در این رسانه‌ها برجسته می‌کنند (بشیر و جواهری، ۱۳۹۶).

مدل مفهومی ارائه‌شده در این پژوهش، با تأکید بر تعامل پیچیده عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها، چارچوبی جامع برای هدایت سیاست‌گذاری‌ها و اجرای برنامه‌های آموزشی در حوزه تربیت رسانه‌ای فراهم می‌آورد. با این حال، برای تعمیق و گسترش این چارچوب، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی بر بررسی موشکافانه هر یک از شاخص‌های مطرح‌شده در این مدل متمرکز شوند تا ابعاد مختلف سطوح کلان، خرد و میانی آن به‌صورت

دقیق‌تر واکاوی شد. همچنین، ترجمه و بازخوانی ادبیات جهانی تربیت رسانه‌ای به زبان فارسی و سازگارسازی دستاوردهای بین‌المللی با شرایط فرهنگی و اجتماعی ایران می‌تواند به غنای دانش بومی در این حوزه کمک کند. توسعه دانش بومی تربیت رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از طریق پژوهش‌های کاربردی و هدفمند، به‌ویژه با تمرکز بر طراحی مدل‌های کاربردی برای خانواده‌ها و جامعه، از دیگر اولویت‌های پیشنهادی است. علاوه بر این، تحلیل جامع برنامه‌ها و سرفصل‌های آموزشی موجود در زمینه تربیت رسانه‌ای و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن‌ها می‌تواند به بهبود کیفیت محتوای آموزشی منجر شود. شناسایی کاستی‌ها و محدودیت‌های این پژوهش نیز زمینه‌ساز تولید دانش کاربردی‌تر در آینده خواهد بود. در این راستا، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی موشکافانه هر یک از شاخص‌های مطرح‌شده در الگوی تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان و واکاوی ابعاد گوناگون هر یک از سطوح آن بپردازند. ترجمه و بازخوانی ادبیات جهانی در حوزه تربیت رسانه‌ای به زبان فارسی، بهره‌گیری از دستاوردهای بین‌المللی در این عرصه و سازگار ساختن آن‌ها با شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور توصیه می‌شود. بررسی جامع و دقیق برنامه‌ها و سرفصل‌های آموزشی مرتبط با تربیت رسانه‌ای کودکان و نوجوانان در جامعه و تحلیل نقاط قوت و ضعف این محتواهای آموزشی و در نهایت شناسایی مدل تربیت رسانه‌ای کاربردی به‌طور خاص برای خانواده، ایجاد مدل تربیت رسانه‌ای کاربردی کلان به‌طور خاص برای جامعه و ایجاد دانش کاربردی‌تر در آینده از طریق شناسایی کاستی‌ها و محدودیت‌های این پژوهش، صورت گیرد.

الزامات آموزش رسانه‌ای در پرتو ارزش‌های اسلامی

یکی از نکات اساسی که در طراحی برنامه‌های تربیت رسانه‌ای در بستر فرهنگی ایران باید مورد توجه قرار گیرد، ضرورت انطباق آن با ارزش‌های اسلامی-ایرانی است. تربیت رسانه‌ای در جامعه نمی‌تواند نسخه‌ای صرفاً ترجمه‌شده از نظریه‌های غربی باشد، بلکه باید بومی‌سازی شده، معناساز، و منطبق با هویت فرهنگی و دینی دانش‌آموزان طراحی شود. یافته‌های این پژوهش نیز مؤید آن است که در کنار ارتقا مهارت‌های انتقادی و توانمندسازی تحلیلی، بُعد هویتی-ارزشی تربیت رسانه‌ای باید به‌صورت نظام‌مند مدنظر قرار گیرد.

در مصاحبه‌ها، تعداد قابل‌توجهی از مشارکت‌کنندگان بر لزوم آموزش تحلیلی مفاهیم فرهنگی نهفته در تولیدات رسانه‌ای رایج، به‌ویژه محصولات کودکان و نوجوانان، تأکید داشتند.

به‌عنوان مثال، تأثیر عمیق انیمیشن‌های خارجی مانند تولیدات هالیوودی و ژاپنی بر نگرش‌های ارزشی، سبک زندگی و هویت دینی کودکان، مورد اشاره قرار گرفت. از این منظر، تربیت رسانه‌ای باید به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم پنهان در پیام‌های رسانه‌ای را تشخیص دهند، تحلیل کنند و در صورت تعارض با فرهنگ اسلامی، رویکردی آگاهانه و مقاوم در پیش گیرند. این هدف تنها از طریق برنامه‌هایی تحقق می‌یابد که ترکیبی از آموزش مهارت‌های تحلیلی، تقویت هویت دینی، و توانمندسازی اخلاقی را دنبال کنند.

به‌عنوان نمونه، یکی از مصادیق عینی این الگو می‌تواند آموزش ساخت محتوای رسانه‌ای با مضامین اخلاقی، قرآنی یا ملی توسط دانش‌آموزان باشد. یا تدوین واحدهای درسی اختیاری درباره «خوانش انتقادی فیلم و انیمیشن با رویکرد اسلامی» در مقاطع راهنمایی و متوسطه. همچنین طراحی بازی‌های دیجیتال آموزشی مبتنی بر سبک زندگی اسلامی-ایرانی می‌تواند بخش دیگری از این الزامات را برآورده کند.

از سوی دیگر، مصاحبه‌شوندگان به شکاف موجود میان تولید محتوای دینی رسانه‌ای برای کودکان و نیازهای شناختی و رسانه‌ای آنان اشاره کردند. بسیاری از محتواهای مذهبی موجود، فاقد جذابیت‌های بصری و روایت‌های هم‌سو با ذهن کودک و منطبق رسانه هستند. این مسئله، اهمیت مشارکت نهادهایی مانند حوزه‌های علمیه، صداوسیما، مرکز تولید محتوای آموزشی و بخش خصوصی در تولید رسانه‌های کودک‌محور با رویکرد اسلامی را دوچندان می‌کند.

افزون بر این، تربیت رسانه‌ای مبتنی بر ارزش‌های اسلامی-ایرانی باید به تربیت مسئولانه در فضای مجازی، آداب تعامل آنلاین، رعایت حریم خصوصی، و مواجهه اخلاقی با اطلاعات نیز بپردازد. به‌بیان دیگر، پرورش "تقوای رسانه‌ای" و "ادب دیجیتال" نیز بخشی از این رویکرد به شمار می‌آید.

بنابراین، آنچه الگوی بومی تربیت رسانه‌ای را از نمونه‌های غربی متمایز می‌سازد، نه فقط در محتوا بلکه در فلسفه تربیتی آن نهفته است. در این الگو، رسانه صرفاً ابزار یادگیری یا نقد نیست، بلکه میدانی برای رشد اخلاقی، معنوی، اجتماعی و فرهنگی تلقی می‌شود؛ میدانی که در آن دانش‌آموز نه تنها یادگیرنده، بلکه کنشگر مسئول، تحلیل‌گر فرهنگی و تولیدکننده هویت‌محور است. در همین راستا، تأکید بر «مصون‌سازی فرهنگی» در کنار «مشارکت فعال» در فضای رسانه‌ای، می‌تواند راهبردی کارآمد برای مواجهه با تهاجم رسانه‌ای باشد.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادهایی برای تحقیقات آتی

با وجود تلاش پژوهش حاضر در بهره‌گیری از رویکردی ترکیبی و رعایت الزامات روش‌شناختی در هر دو بخش کیفی و کمی، محدودیت‌هایی وجود دارد که می‌تواند بر تعمیم‌پذیری و استحکام نتایج تأثیرگذار باشد و لازم است به‌صورت نظام‌مند برای تحقیقات آتی مورد اشاره و تحلیل قرار گیرد.

نخست، استفاده از نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند و گلوله‌برفی در هر دو مرحله تحقیق، علی‌رغم توجیه‌پذیری در مطالعات اکتشافی و کیفی، قابلیت تعمیم نتایج را به جامعه آماری گسترده‌تر را با محدودیت مواجه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، به‌ویژه در فاز کمی، از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی یا طبقه‌بندی‌شده استفاده شود تا اعتبار روایی مدل افزایش یابد.

دوم، ماهیت تفسیری تحلیل‌های کیفی و احتمال بروز سوگیری‌های ذهنی در فرآیند کدگذاری و تفسیر داده‌ها، از دیگر چالش‌های قابل توجه در این پژوهش بوده است. هرچند با بهره‌گیری از راهبردهایی چون بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، تحلیل بین‌ذهنی، و استفاده از روش مثلث‌سازی سعی در کنترل این محدودیت شده، اما در تحقیقات آتی، بهره‌گیری از تحلیل‌گران مستقل و ارتقای سطح اجماع تحلیلی می‌تواند به افزایش پایایی و دقت تفسیر کمک کند.

سوم، نرخ پایین بازگشت پرسشنامه‌ها (۲۱٫۵٪) و حجم محدود نمونه آماری (۴۳ نفر) در بخش کمی، قابلیت اعتماد به نتایج آزمون مدل را تا حدی کاهش می‌دهد. به‌منظور افزایش قابلیت اتکای آماری، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، با اتخاذ راهکارهایی همچون تقویت انگیزش پاسخ‌دهندگان، استفاده از ابزارهای جمع‌آوری داده دیجیتال، و پیگیری فعال، نرخ پاسخ‌دهی ارتقا یابد.

در مجموع، انجام پژوهش‌های چندمرکزی با حجم نمونه بالا، بهره‌گیری از طراحی‌های ترکیبی همگرا یا تبیینی، و مطالعات مقایسه‌ای در زمینه الگوهای تربیت رسانه‌ای در بافت‌های فرهنگی متفاوت، می‌تواند به تعمیق یافته‌های پژوهش حاضر و توسعه دانش بومی در این حوزه منجر شد.

منابع

- احمدی، سارا. (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های تربیت رسانه‌ای مبتنی بر ساخت‌گرایی اجتماعی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی].
- آزادی احمدآبادی، قاسم، و امراه، امید. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای بر بهبود فرآیند یادگیری سیار در دوران شیوع کرونا در کشور. فصلنامه علمی بازیابی دانش و نظام‌های معنایی، ۳۱(۳)، ۱۳۷-۱۶۶.
- باکینگهام، دیوید. (۱۴۰۱). آموزش رسانه‌ای: یادگیری سواد رسانه‌ای و فرهنگ معاصر (ترجمه حسین سرفراز). تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- باهنر، ناصر. (۱۳۸۷). رسانه‌های جمعی و تولیدات دینی برای کودکان: ارائه رویکردی ارتباطی فرهنگی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱(۳)، ۳۷-۵۴.
- بروجردی علوی، مهدخت، و بنیادی، فاطمه. (۱۳۹۴). چالش‌ها و موانع توسعه روزنامه‌نگاری علم در ایران. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۷(۳)، ۱۷۱-۲۰۳.
- بشیر، حسن، و جواهری، جواد. (۱۳۹۶). تحلیل انیمیشن‌های هالیوودی با رویکرد تربیتی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰(۱)، ۸۷-۱۱۶.
- تقی‌زاده، عباس. (۱۳۹۳). نقش آموزش سواد رسانه‌ای بر توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطه [رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی، گروه ارتباطات].
- رازقی، نادر، و علیزاده، مهدی. (۱۳۹۶). اینترنت و جامعه‌پذیری مجازی نوجوانان: مطالعه موردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ساری. مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی، ۵(۴)، ۴۱-۹.
- رحیمی طالخونچه، غلامرضا، تقی‌پور، فائزه، و اعتباریان خوراسگانی، اکبر. (۱۳۹۹). طراحی الگوی فرآیند تربیت رسانه‌ای در مدارس. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه، ۸(۲)، ۴۱-۶۰.
- رضایی، حسین. (۱۳۹۸). راهکارهای آموزش و تربیت مدیر جهادی رسانه برای سازمان صداوسیما [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه صداوسیما جمهوری اسلامی، دانشکده ارتباطات].
- سلیم، حجت، طباطبائی، جواد، و بابایی، رامین. (۱۴۰۰). تربیت رسانه‌ای؛ کارکرد ویژه رسانه‌های جمعی اسلامی. فصلنامه علمی-پژوهشی اسلام و علوم اجتماعی، ۱۳(۲۵)، ۱۰۱-۱۲۳.
- گلکاری، سمیه، آیتی، محسن، رستمی‌نژاد، محمدعلی، و تقی‌زاده، عباس. (۱۴۰۱). الگوی برنامه درسی تربیت رسانه‌ای دانشجومعلم بر اساس نظریه داده‌بنیاد. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۲)، ۷-۳۸.

محب‌زاده، زینب، امام‌جمعه، سید محمدرضا، عصاره، علیرضا، و حمیدی، فریده. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای در کانادا، ایران و آمریکا. فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی/ijce. ۱۰، ۲۲۰-۲۳۴. <https://doi.org/10.1103/ijce.10.220-234>

مرکز رصد فرهنگی کشور. (۱۴۰۰). کودکان و اینترنت در ایران. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. بازیابی شده از <http://ircud.ir/waygaf>

مرکز آمار ایران. (۱۳۹۳). دسترسی خانوارها به اینترنت و استفاده افراد از اینترنت-سالانه. بازیابی شده از: <https://amar.org.ir/statistical-information/statid/21974>

معمدلی محمدآبادی، مرضیه، نصر اصفهانی، محمدرضا، زمانی بیبی، عشرت، و اسدی، عباس. (۱۴۰۱). طراحی الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای معلمان بر اساس رویکرد داده‌بنیاد. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۷(۶۷)، ۱۳۹-۱۷۰.

میربخش، سیما، سلطانی‌فر، محمد، و نصیری، بهاره. (۱۴۰۱). گفتمان‌های حاکم بر آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در ایران. دو فصلنامه علمی دین و ارتباطات، ۲۹(۱)، ۲۳۳-۲۵۴.

نجمه زعیم، بهزاد. (۱۴۰۰). سلاح‌سازی از رسانه‌های اجتماعی برای تولید خشونت. ارائه‌شده در بیست‌وششمین نشست تخصصی اقتصاد و رسانه و همایش ملی آفند رسانه‌ای. بازیابی شده از: <https://civilica.com/doc/1431713>

نصیری، معصومه، و موسوی، سید علی. (۱۳۹۸). اصول آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان. تهران: نسل روشن.

نهرور، نازنین. (۱۴۰۱). طراحی مدل ارتقاء سواد رسانه‌ای در استفاده بهینه از رسانه‌های اجتماعی [رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، دانشکده مدیریت].

- Adolf, M. 2011. 'Clarifying Mediatization: Sorting through a Current Debate', *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 3(2), 153-75, https://doi.org/10.1386/ejpc.3.2.153_1
- Alvermann, D.E. (2004). Media, information communication technologies, and youth literacies. *American Behavioral Scientist* 48 (1), 78-83.
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. 2018. *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9781315059327>
- Anton, C. 2006. 'History, Orientations, and Future Directions of Media Ecology', in *Mass Media Research: International Approaches*, ed. by Y. Pasadeos & D. Dimitrakopoulou (Athens: Athens Institute for Education and Research), pp. 299-308.
- Anton, C. 2016. 'On the Roots of Media Ecology: A Micro-History and Philosophical Clarification', *Philosophies*, 1(2), 126-32, <https://doi.org/10.3390/philosophies1020126>
- Bacalga, Alexander. et al. (2024). Postdigital Videogames Literacies: Thinking With, Through, and Beyond James Gee's Learning Principles. *Postdigital Science and Education* (2024) 6:1103-1142 DOI:10.1007/s42438-024-00510

- Bazalgette, C. (Ed.). (1989). Primary media education: A curriculum statement. BFI Education Department.
- Buckingham, D. (2013). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. John Wiley & Sons.
- Burke, C., & Bloss, C. (2020). Social Media Surveillance in Schools: Rethinking Public Health Interventions in the Digital Age. *Journal of Medical Internet Research*, 22(10), e22612. <https://doi.org/10.2196/preprints.22612>
- Burke, M.; Cheng, J.; de Gant, B. (2020). Social comparison and Facebook: Feedback, positivity, and opportunities for comparison. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Honolulu, HI, USA, 25–30 April 2020.
- Chambers, S.; Notley, T.; Dezuanni, M.; 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), 2596–2620
- Chanda, Neelapgal (2017). Media Literacy: Conceptualizing the significance of critical and twenty-first-century literacies in media education. *Journal of Content, Community & Communication Amity School of Communication*, 5, 22-25.
- 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). <https://doi.org/10.36253/me-9091>
- Coryat, Diana (2014). Critical youth media pedagogy: A case study of Global Action Project LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Dolanbay, H. (2019). A discipline approach: The relationship between media literacy and social studies. In *Handbook of Research on Media Literacy Research and Applications across Disciplines*; Yildiz, M.N., Fazal, M., Ahn, M., Feisen, R., Özdemir, S., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA; pp. 50–64.
- Domenico Todino, Michele. Di Tore, Stefano. (2025). Media Education. *Encyclopedia 2025*, 5(1), 12; <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010012>
- Dongxue, Tan. Nagappan, Rajendran. (2024). Pedagogical Strategies in Media Literacy Education and their Alignment with Student- Centered Learning. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH IN BUSINESS AND SOCIAL SCIENCES*. Vol. 14, No. 9, 2024. https://hrmars.com/papers_submitted/22806/pedagogical-strategies-in-media-literacy-education-and-their-alignment-with-student-centered-learning.pdf
- Dewey, J. 1997. *Democracy and Education* (New York: Free Press).
- Fedorov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 56-68.
- Feenberg, A. 1999. *Questioning Technology* (New York: Routledge).
- Feenberg, A. 2017. *Technosystem* (Cambridge: Harvard University Press), <https://doi.org/10.4159/9780674982109>
- Galician, M.L. (2004). Introduction: High time for edis-illusioning ourselves and our media. *American Behavioral Scientist* 48 (1), 7-17, 143-151.
- 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
- Han, S. 2008. *Navigating Technomedia: Caught in the Web* (Lanham: Rowman & Littlefield).
- Hjarvard, S. P. 2013. *The Mediatization of Culture and Society* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9780203155363>

- Hjarvard, S. P. 2014. 'From Mediation to Mediatization: The Institutionalization of New Media', in *Mediatized Worlds: Culture and Society in a Media Age*, ed. by A. Hepp & F. Krotz (Basingstoke: Palgrave), pp. 123–39.
- Hobbs, R., & Jensen, A. 2009. 'The Past, Present, and Future of Media Literacy Education', *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1–11.
- Ihde, D. 1990. *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth* (Bloomington: Indiana University Press).
- Innis, H. A. 2008. *The Bias of Communication* (Toronto: University of Toronto Press).
- 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. 2019. *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education* (Boston: Brill), <https://doi.org/10.1163/9789004404533>
- Kellner, D. (2002). *New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium*. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media* (pp. 92–113). London, England: Sage Publications
- Krajina, Z., Moores, S., & Morley, D. 2014. 'Non-Media-Centric Media Studies: A Cross-Generational Conversation', *European Journal of Cultural Studies*, 17(6), 682–700, <https://doi.org/10.1177/1367549414526733>
- Kumpulainen, K. (2000). *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century* (pp. 9-13). University of Oulu.
- Latour, B. 1999. *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies* (Cambridge: Harvard University Press).
- Lewis, S. Richard, 2021; *Technology, Media Literacy, and the Human Subject: A Posthuman Approach*; Cambridge open book publishers
- Livingstone, S. 2004. 'Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies', *The Communication Review*, 7(1), 3–14, <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S., & Van der Graaf, S. (2008). 'Media literacy', *The International Encyclopedia of Communication*, ed. by W. Donsbach, <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- Logan, R. K. 2011. 'Figure/ground: Cracking the McLuhan Code', *E-Compós Brasília*, 14, 1–13.
- Luke, C. 1989. *Pedagogy, Printing and Protestantism: The Discourse on Childhood* (Albany: SUNY Press).
- Lundby, K. (Ed.). 2014. *Mediatization of Communication* (Berlin: CPI Books GmbH).
- Manovich, L. 2013. *Software Takes Command* (New York: Bloomsbury Academic).
- Martin, H-J., & Cochrane, L. G. 1994. *The History and Power of Writing* (Chicago: University of Chicago Press).
- Masterman, L. 1989. 'Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles', Center for Media Literacy, <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>
- Meyrowitz, J. 1994. 'Medium Theory', in *Communication Theory Today*, ed. by D. Crowley & D. Mitchell (Stanford: Stanford University Press), pp. 50–77.
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). 'Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education', NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- McLuhan, M. 1994. *Understanding Media: The Extension of Man* (Cambridge: MIT Press).

- Mikulec, Eric. Ramalho, Tania. (2022). Enacting Critical Pedagogy Online. Peter Lang Publishing, Inc., New York. (3-11).
<https://bpb-ap-se2.wpmucdn.com/blogs.auckland.ac.nz/dist/c/922/files/2023/03/Full-Enacting-Critical-Pedagogy-Online-eBook-1.pdf>
- Miles, Matthew B. suberman, A. Michael. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. Second Thousand oaks: Sage. P.41.
- Morgan, R. (1998). Pan textualism, everyday life and media education. *Continuum*, 9(2), 13-34.
- Moore, S. 2012. *Media, Place and Mobility* (Basingstoke: Palgrave Macmillan).
- Moore, S. 2016. 'Arguments for a Non-media-centric, Non-representational Approach to Media and Place', in *Communications /Media /Geographies*, ed. by P. C. Adams, J. Cupples, K. Glynn, A. Jansson, & S. Moore (New York: Routledge), pp. 144–72.
- Morley, D. 2007. *Media, Modernity and Technology: The Geography of the New* (London: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9780203413050>
- Morley, D. 2009. 'For a Materialist, Non-media-centric Media Studies', *Television & New Media*, 10(1), 114–16, <https://doi.org/10.1177/1527476408327173>
- Nielsen. 2019. *The Nielsen Total Audience Report: Q3 2018* (New York: The Nielsen Company), <https://www.nielsen.com/us/en/insights/report/2019/q3-2018-total-audience-report/>.
- Ong, W. J. 2012. *Orality and Literacy* (New York: Routledge).
- Polanco-Levicán, K.; Salvo-Garrido, S. Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 8807. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148807>
- Postman, N. 2006. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, 20th anniversary edition (New York: Penguin).
- Postman, N. 1974. 'Media Ecology: General Semantics in the Third Millennium', *General Semantics Bulletin*, 41–43, 74–78.
- Postman, N. 2000. 'The Humanism of Media Ecology', *Proceedings of the Media Ecology Association*, 1(1), 10–16.
- Potter, W. James, *Media literacy*, 2005, Sage Publications, third edition, pp. 25 – 28.
- Puech, M. 2016. *The Ethics of Ordinary Technology* (New York: Routledge), <https://doi.org/10.4324/9781315620288>
- Qvortrup, Iars. (2007). *Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media*. *International journal of media, Technology and lifelong learning*. Vol_3, Issue 2.
- Sedelmaier, Y.; Ercolei, E.; Landes, D.; Enhancing Media Literacy in Higher Education. 25th International Conference on Interactive Collaborative Learning. 27–30 September 2022, Hilton Park Vienna, Austria. Page 1145
- Silverblatt, A. (2004). Media as social institution. *American Behavioral Scientist*. 48 (1), 35-41.
- Strate, L. 2014. *Amusing Ourselves to Death: Neil Postman's Brave New World Revisited* (London: Peter Lang).
- Strate, L. 2017. *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition* (London: Peter Lang).
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*. 48(1), 18-29.
- Umarova, Zakhro. (2020). Pedagogical Opportunities of Media Resources in a Digital Media Educational Environment. *Journal La Edusci* 1(5):1-5.
https://www.researchgate.net/publication/348155807_Pedagogical_Opportunities_of_Media_Resources_in_a_Digital_Media_Educational_Environment

- Van Den Eede, Y. 2012. *Amor Technologiae: Marshall McLuhan as Philosopher of Technology* (Brussels: VUB Press).
- Van Den Eede, Y. 2016. 'Blindness and Ambivalence: The Meeting of Media Ecology and Philosophy of Technology', *Explorations in Media Ecology*, 15(2), 103-12, https://doi.org/10.1386/eme.15.2.103_1.
- Van Den Eede, Yoni. Irwin, Stacey. Wellner, Galit. (2017). *Postphenomenology and Media: Essays on Human–Media–World Relations*, Lexington Books (xxv)
- Wellner, G. 2016. *A Postphenomenological Inquiry of Cell Phones: Genealogies, Meanings, and Becoming* (Lanham: Lexington Books).
- Williams, R. 2004. *Television: Technology and Cultural Form* (London: Routledge).
- Yanarates, E., (2020). A Conceptual Analysis on Media Literacy. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 89-102

