

تحلیل مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان پارادایم نوین سواد رسانه‌ای با تمرکز بر واکاوی مدل‌های SoMeLit و SMILE

نسیبه پوطی*

چکیده

هدف: با ظهور رسانه‌های اجتماعی که منجر به کاربرد سازه‌های وب ۲ در رسانه‌ها شده است، نوع استفاده از این ابزار و محتوای تولیدشده توسط کاربر به دغدغه مهمی برای جوامع تبدیل شده است؛ به‌گونه‌ای که استفاده از پتانسیل‌ها و اجتناب از آسیب‌ها مستلزم ایجاد و کاربری مفهومی تحت عنوان سواد رسانه‌های اجتماعی است. هدف این تحقیق واکاوی مفاهیم، ابعاد و مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی است.

روش‌شناسی پژوهش: در این تحقیق ابتدا سواد رسانه‌ای و سواد رسانه‌های اجتماعی مورد بررسی قرار گرفته است. سپس کلیه مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی طی دو دهه اخیر شناسایی و واکاوی شده است. برای مفهوم‌سازی دقیق سواد رسانه‌های اجتماعی نیز از دو مدل کاربردی و معتبر SoMeLit و SMILE استفاده شده است.

* مربی گروه مهندسی کامپیوتر و فناوری اطلاعات، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه سید جمال‌الدین اسدآبادی، اسدآباد، همدان، ایران؛ pouti.np@gmail.com

استناد به این مقاله: پوطی، نسیبه (۱۴۰۳). تحلیل مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان پارادایم نوین سواد رسانه‌ای. با تمرکز بر واکاوی مدل‌های SoMeLit و SMILE. مطالعات دینی رسانه، ۶ (۲۲)، ۱-۴۴.

<https://doi.org/10.22034/jmrs.2024.209281>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۸ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۵/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۵ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۶/۲۵

© نویسندگان. نوع مقاله: پژوهشی. ناشر: دانشگاه صدا و سیما



یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد طی دو دهه اخیر مدل‌های سواد رسانه‌ای اجتماعی شامل مدل یکپارچه چندبعدی فاف و رودیگر، مدل خودمختاری SDT، مدل مبتنی بر مهارت و فرآیند محور فستل، مدل CSML و PSML تامپلین، مدل SoMeLit، مدل SMILE و مدل هابز ایجاد و به‌منظور توصیف ساختار ایستا و فرآیند پویای سواد رسانه‌های اجتماعی به کار گرفته شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری: مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی با بررسی ساختارهای شناختی و عاطفی از طریق رویکردهای مختلف به دنبال ایجاد مهارت‌های رمزگشایی، ارزیابی و ایجاد ارتباط در حوزه‌های بازنمایی و تعامل هستند و نقش خود را در انتخاب و درگیر شدن با محتوای رسانه‌های اجتماعی تصدیق می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: رسانه، سواد رسانه، سواد رسانه‌های اجتماعی، مدل SoMeLit، مدل SMILE

مقدمه

رسانه‌های اجتماعی مجموعه‌ای از نرم‌افزارها هستند که افراد و جوامع را قادر می‌سازد تا با یکدیگر جمع شوند، مبادله کنند، تعامل داشته باشند و در برخی موقعیت‌ها با یکدیگر همکاری کنند یا به‌منظور سرگرمی استفاده کنند (بوید و الیسون،^۱ ۲۰۰۸). به گفته رایت و هینسون، رسانه‌های اجتماعی در محتوای تولیدشده توسط کاربر^۲ قدرت دارند، که محتوایی است که به‌جای ویرایشگرها توسط کاربران ایجاد می‌شود.

هدف UGC که به‌طور گسترده در اینترنت توزیع می‌شود، اشتراک‌گذاری و تحریک گفتمان در بین کاربران است (گلد فاین،^۳ ۲۰۱۱). از آنجایی که رسانه‌های اجتماعی یکی از بسترهای رسانه‌های سایبری هستند، ویژگی‌های آن مشابه رسانه‌های سایبری (سایبر) است. با این حال، نصرالله^۴ (۲۰۱۵) مدعی است که رسانه‌های اجتماعی دارای شخصیت

1. Boyd & Ellison
2. User Generated Content(UGC)
3. Goldfine
4. Nasrullah



متمایز هستند. این ویژگی‌ها عبارتند از:

الف) شبکه‌سازی: زیرساختی که کامپیوترها را به سخت‌افزارهای دیگر متصل می‌کند، شبکه نامیده می‌شود. این پیوند ضروری است، زیرا ارتباط، از جمله انتقال داده، ممکن است هنگام اتصال کامپیوترها رخ دهد.

ب) اطلاعات: در رسانه‌های اجتماعی، اطلاعات به یک موجودیت مهم تبدیل می‌شود، زیرا افراد بازنمایی‌هایی از هویت خود می‌سازند، محتوا تولید می‌کنند و بر اساس آن تعامل دارند.

ج) حفظ یک سابقه: برای کاربران رسانه‌های اجتماعی، آرشیوها نقش شخصیتی را ایفا می‌کنند که می‌گویند داده‌ها ذخیره شده‌اند و در هر زمان و در هر دستگاهی قابل دسترسی هستند.

د) مشارکت: رسانه‌های اجتماعی شبکه‌ای از کاربران ایجاد می‌کنند که باید از طریق تعامل بین کاربران، دوستی‌ها یا دنبال‌کننده‌ها ایجاد شود.

ه) شبیه‌سازی جامعه در دنیای مجازی: رسانه‌های اجتماعی به عنوان یک رسانه برای جامعه ایفای نقش می‌کنند. رسانه‌های اجتماعی شخصیت و الگوی منحصر به فردی دارند که اغلب متمایز است و در زندگی واقعی دیده نمی‌شود.

و) محتوای ایجاد شده توسط کاربر: در رسانه‌های اجتماعی، محتوا کاملاً متعلق به کاربران یا مالک حساب است. در فرهنگ رسانه‌ای جدید، محتوای تولید شده توسط کاربر (UGC) یک ارتباط همزیستی است که به کاربران شانس و انعطاف‌پذیری برای تعامل می‌دهد. این برخلاف رسانه‌های قبلی (سنتی) است که مخاطب را به عنوان یک هدف منفعل در ارائه پیام می‌دیدند (نصرالله، ۲۰۱۵).

رسانه‌های اجتماعی به دلیل گزینه‌های مختلف موجود، شیوه ارتباط افراد در جامعه را متحول کرده است. حضور رسانه‌های اجتماعی بر نحوه ارتباط افراد در رشته‌های مختلف از جمله ارتباطات بازاریابی، ارتباطات سیاسی و ارتباطات سیستم یادگیری تأثیر دارد. حضور رسانه‌های اجتماعی نه تنها بر تغییر شیوه ارتباط مردم از سنتی به مدرن و تمام دیجیتال تأثیر

داشت، بلکه اثربخشی ارتباطات مداوم را نیز بهبود بخشید. کریستینی جودیتا (۲۰۱۸) در گزارش تحقیقی با عنوان «تقلب، تعامل ارتباطی در بسترهای اجتماعی و پیش‌بینی» که در نشریه پکوماس منتشر شده، عنوان شده که اطلاعات/اخبار جعلی (تقلب) امروزه به‌طور گسترده‌تری منتشر می‌شود. بر اساس نظرسنجی Mastel در سال ۲۰۱۷، مردم به‌طور روزانه حقه‌بازی می‌کنند. رسانه‌های اجتماعی محبوب‌ترین روش انتشار حقه‌ها بودند. آمینه (۲۰۱۹)، تأثیر کلاهبرداری در رسانه اجتماعی فیس‌بوک بر رای‌دهندگان تازه‌کار در مجله جهانی ارتباطات را بررسی کرده است. رسانه اجتماعی فیس‌بوک یکی از تاثیرگذارترین رسانه‌ها در زندگی مردم امروز است. از طریق این رسانه اطلاعات ممکن است به سرعت برای عموم مردم، به‌ویژه کاربران فیس‌بوک منتشر شود. این امر باعث می‌شود کاربران نگران فیلتر کردن اطلاعات برای جلوگیری از اخبار جعلی باشند (گوردن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

در اصل پیامی که توسط افراد دریافت می‌شود این است که باید هوشمندانه و جامع برخورد شود. بنابراین جامعه یا مخاطبان باید بلوغ بیشتری داشته باشند و قدرت انتقادی خود را برای پاسخگویی به اخبار دریافتی قرار دهند. قدرت تحلیلی و انتقادی به همین سادگی زاده نمی‌شود. رسیدن به این امر نیازمند اطلاعات و دانش گسترده‌تری دارد؛ و البته باید با این سوال شروع شود که اطلاعات و درک مربوط به اخبار/اطلاعات دریافتی چقدر و به چه میزان دقیق است (ناگل، ۲۰۱۸^۲). دقت در اطلاعات و درک آن باید از اقداماتی نشأت گرفته شود و به فعالیتی منجر شود که تمام توانایی‌های در اختیار برای درک واقعیتی را بسیج می‌کند. این توانایی‌ها در محدوده درک فعالیت‌های خواندن و نوشتن، به‌ویژه در فعالیت‌های خواندن، پذیرفته شده است. بنابراین اصطلاحی به نام «سواد» به وجود آمد. سواد، راهبردی در پاسخ به پدیده «ظهور اطلاعاتی» است که با کذب رنگ‌آمیزی شده یا لزوماً درست نیست.

نگرانی‌های فزاینده محققان و سیاست‌گذاران در مورد استفاده فراگیر از رسانه‌های اجتماعی در جامعه کنونی، فراخوانی علمی برای تحقیقات بیشتر در مورد اقدامات مؤثر

1. Gordon
2. Nagle

برای کمک به کاربران جوان رسانه‌های اجتماعی برای استفاده حداکثری از تجربیات رسانه‌های اجتماعی خود را منعکس می‌کند (کلیمانز^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). در تحقیقات محدودی که اغلب در میان کاربران جوان وجود دارد، سواد رسانه‌های اجتماعی به تازگی به‌عنوان یک جهت امیدوارکننده در این زمینه پیشنهاد شده است (تامپلین^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

دنیلز و وان وینسبرگ^۳ (۲۰۱۷) سواد رسانه‌های اجتماعی را به‌عنوان «شایستگی‌های فنی و شناختی کاربران برای استفاده از رسانه‌های اجتماعی به روشی موثر و کارآمد برای تعامل اجتماعی و ارتباطات در وب» تعریف می‌کنند (دنیلز و وانواینسبرگ، ۲۰۱۷). لیوینگستون^۴ (۲۰۱۴) در دیدگاه خود در مورد سواد رسانه‌های اجتماعی بر پتانسیل آن برای کمک به کودکان برای اجتناب از خطرات (حریم خصوصی) و کشف ایمن فرصت‌های محیط آنلاین تأکید می‌کند (بوسانسیانو^۵ و همکاران، ۲۰۱۳). یکی از محققین این مفهوم را از یک حوزه خاص از اثرات رسانه‌های اجتماعی مفهوم سازی کرده و آن را به‌عنوان درک انتقادی از انگیزه‌ها و تکنیک‌های تبلیغ‌کنندگان و هم‌تایان برای اصلاح تصاویر رسانه‌های اجتماعی تعریف کرده است (تامپلین و همکاران، ۲۰۱۸).

اگرچه این اولین تلاش‌ها برای مفهوم‌سازی (و مطالعه) سواد رسانه‌های اجتماعی ارزشمند هستند، اما تعاریف آن‌ها به اندازه کافی پیچیدگی‌هایی را که در این مفهوم مرکزی هستند، نشان نمی‌دهند. سواد رسانه‌های اجتماعی را می‌توان تا حدی در حوزه غنی ادبیات در مورد سواد رسانه‌ای گنجانده (دنیلز و وانواینسبرگ، ۲۰۱۷). با این حال، ویژگی‌های متمایز رسانه‌های اجتماعی (به‌عنوان مثال، ایجاد/ویرایش محتوا و فرصت‌هایی برای تعاملات و

-
1. Kleemans
 2. Tamplin
 3. Daneels & Vanwynsberghe
 4. Livingstone
 5. Bosancianu

مقایسه‌های اجتماعی با موارد مشابه و همتایان) یک رویکرد منحصر به فرد را تضمین می‌کند. پویایی‌های متفاوتی که سواد رسانه‌های اجتماعی در آن عمل می‌کند، هسته اصلی مفهوم‌سازی‌های قبلی نبوده است، زیرا این مفهوم‌سازی‌ها اغلب در تحقیقات تجربی رخ داده‌اند. بنابراین هدف آن توضیح نظری نقش آن در رفاه و سلامت افراد و جامعه نبوده است.

مرور ادبیات

۱. سواد رسانه‌ای

«سواد رسانه‌ای» به‌عنوان «توانایی دسترسی، تجزیه و تحلیل و تولید اطلاعات» تعریف می‌شود که هدف اساسی آن «استقلال انتقادی در رابطه با همه رسانه‌ها» است (آیو فدریده،^۱ ۱۹۹۳). در این تعریف، سواد رسانه‌ای شامل شایستگی‌های لازم برای تبدیل شدن به مصرف‌کنندگان آگاه رسانه است. تا به امروز، این یک تعریف اصلی از سواد رسانه‌ای باقی مانده است، و شایستگی‌های تجزیه و تحلیل و تولید در برنامه‌های آموزش سواد رسانه‌ای برای طیف گسترده‌ای از مسائل اجتماعی پذیرفته شده است (جیونگ و همکاران، ۲۰۱۲).

محققان این مفهوم از سواد رسانه‌ای را گسترش داده‌اند. پاتر^۲ (۲۰۱۹) معتقد است که سواد رسانه‌ای نه تنها مهارت‌ها، بلکه ساختارهای دانش و جایگاه شخصی را نیز در برمی‌گیرد. در این دیدگاه، مهارت‌ها، ابزارهایی است که با آن می‌توان علاوه بر تحلیل و ارزیابی، پیام‌های رسانه‌ای را معنا کرد و شامل: استقراء، استنتاج، ترکیب و انتزاع می‌شود. ساختارهای دانش به مجموعه‌ای از اطلاعات سازمان‌یافته در درون افراد اطلاق می‌شود که زمینه‌ای را فراهم می‌کنند که می‌توانند برای تفسیر پیام‌های رسانه‌ای از آن‌ها استفاده کنند. برای توسعه و استفاده از این مهارت‌ها و ساختارهای دانش، افراد باید منبع شخصی داشته باشند که اهداف و انگیزه‌ها هستند. جایگاه‌های شخصی قوی‌تر منجر به فرایندهای سخت‌تر جست‌وجو و پردازش اطلاعات می‌شود (پاتر، ۲۰۱۹).

1. Aufderheide

2. Potter



سواد رسانه‌ای در زمینه رسانه‌های سنتی به توانایی تفکر انتقادی در مورد رسانه اشاره دارد و به‌طور خاص در رابطه با تصاویر رسانه، توانایی نقد تصاویر و ارزیابی واقعی بودن یا غیرواقعی بودن تصاویر و شک‌گرایی یا واقع‌گرایی است. مک‌لین و همکاران (۲۰۱۶) با استفاده از یک طراحی آزمایشی دریافتند که دختران نوجوان با سواد رسانه‌ای بالا نسبت به دختران با سواد رسانه‌ای پایین، رضایت بدنی بیشتری پس از مشاهده تصاویر لاغر ایده‌آل دارند. این تأثیر در دخترانی که نسبت به تأثیرات رسانه‌ای آسیب‌پذیرتر بودند، یعنی آن‌هایی که سطوح درونی‌سازی بالاتری داشتند و تمایل بیشتری به مقایسه ظاهر خود با دیگران داشتند، آشکار شد.

هدف آموزش سواد رسانه‌ای افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی است. آموزش در مورد نمونه‌های نیازمند به تحلیل انتقادی رسانه‌های آنلاین، می‌تواند آگاهی و شک و تردید را در مورد مطالبی که مردم به‌صورت آنلاین در معرض آن قرار می‌گیرند را افزایش دهد. علاوه‌بر این، راهبردهای ناهماهنگی شناختی^۱ مانند بحث در مورد هزینه‌ها و مزایای درک‌شده یک موضوع یا تصمیم می‌تواند شرکت‌کنندگان را تشویق کند تا ایده‌آل ارائه‌شده را با باورهای تحصیل‌کرده خود به چالش بکشند. سواد رسانه‌ای علاوه بر بهبود نتایج تفکر انتقادی، این پتانسیل را نیز دارد که ترجمه تغییر باور به تغییر رفتار را بهبود بخشد.

مدل فرآیند تفسیر پیام^۲ فرآیندی را توصیف می‌کند که به وسیله آن می‌توان سواد و پیامدهای رفتاری بعدی را بهبود بخشید. طبق مدل MIP، پیام‌های رسانه‌ای از طریق ترکیبی از فرآیندهای منطقی و احساسی درونی می‌شوند و اینها به نوبه خود بر انتخاب‌های رفتاری تأثیر می‌گذارند. فرآیندهای منطقی تعیین می‌کنند که آیا پیام رسانه‌ای به‌عنوان پیامی واقع‌بینانه و شبیه به تجربه یا هنجارهای شخصی پذیرفته می‌شود یا خیر، و فرآیندهای احساسی تعیین می‌کنند که آیا فرد از پیام تأثیر می‌پذیرد یا خیر. این پاسخ به مطلوبیت احساسی درک‌شده از پیام بستگی دارد. وقتی پیام رسانه‌ای واقع‌بینانه و مطلوب تلقی می‌شود، انتظارات مثبت به پیام

1. Cognitive dissonance

2. Message Interpretation Process(MIP)



متصل می‌شود و انگیزه رفتاری سازگار نسبت به پیام ایجاد می‌شود.

تعریف گسترده و رایج مورد استفاده از سواد رسانه‌ای برای دسترسی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و انتقال پیام‌ها به‌طور هنجاری مستلزم تسلط بر مهارت‌های خاصی برای طبقه‌بندی یک فرد به‌عنوان باسواد رسانه‌ای است (فستل، ۲۰۲۰^۱). در این تعریف و در مفهوم‌سازی‌های بعدی، مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از زیربده‌های ضروری سواد رسانه‌ای تعریف می‌شود. به‌عنوان مثال مقیاس مهارت‌های اینترنتی تثبیت شده، بین پنج نوع مهارت اینترنتی شامل مهارت‌های عملیاتی، اطلاعات ناوبری، خلاقیت، مهارت‌های موبایل، و مهارت‌های اجتماعی/ارتباطی تفاوت قائل می‌شود (وان دیورسن، ۲۰۱۶). مهارت‌های اجتماعی/ارتباطی به شرح زیر تعریف می‌شوند:

۱. توانایی رمزگذاری و رمزگشایی پیام‌ها برای ساخت، درک و تبادل معنا با انسان‌های دیگر با استفاده از سیستم‌های پیام مانند ایمیل، جعبه‌های گفت‌وگو یا پیام‌رسانی فوری؛
۲. جست‌وجو، انتخاب، ارزیابی، و اقدام بر اساس مخاطبین آنلاین؛
۳. جلب توجه آنلاین؛
۴. پروفایل آنلاین؛
۵. آزمایش آنلاین برای تصمیم‌گیری بهتر؛
۶. توانایی اجتماعی برای جمع‌بندی دانش و تبادل معنا با دیگران در شبکه‌های هم‌تا به هم‌تا؛

۷. توانایی مبادله معنا برای دستیابی به تصمیمات و تحقق معاملات در عین درک معانی دیگران/شریک‌ها (وان دیورسن و همکاران، ۲۰۱۶؛ وان دیجک^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

دیو و ساندر (۱۹۹۶)، سه‌گانه مهارت‌های سواد رسانه‌ای را پیشنهاد می‌کنند که شامل شایستگی‌های تخصص/موضوع، شایستگی‌های شخصی، و شایستگی‌های اجتماعی است. شایستگی‌های اجتماعی، به‌عنوان زیربده‌ای از سواد رسانه‌ای (عمومی)، شامل مهارت‌هایی

1. Festl
2. van Dijk



برای استفاده از رسانه‌ها به‌عنوان ابزار یکپارچگی اجتماعی، صحبت با دیگران در مورد تجربیات مرتبط با رسانه‌های خود و در نظر گرفتن پیامدهای اجتماعی رفتار مرتبط با رسانه‌های خود است. این مفهوم‌سازی از شایستگی‌های اجتماعی، دیدگاه گسترده‌تری در مورد سواد رسانه‌ای ارائه می‌دهد که در رشد اجتماعی کلی جوانان گنجانده شده است. در پی این درک، فستل (۲۰۲۰) به دنبال ارائه یک درک گسترده و سیستماتیک از سواد رسانه‌های اجتماعی بود که به پلتفرم‌ها یا کانال‌های خاصی بستگی ندارد، بلکه نیازمندی‌های اساسی در تعامل اجتماعی با گروه‌های مرجع مختلف از طریق رسانه‌های دیجیتال را توصیف می‌کند (فستل، ۲۰۲۰).

در مفهوم سنتی، سواد به‌عنوان یک دستاورد فردی در نظر گرفته می‌شود که از طریق آن، شخص شایستگی خود را در خواندن، نوشتن و ویژگی‌های کلی حس‌سازی نشان می‌دهد. در این دیدگاه، سواد اغلب از طریق آموزش مستقیم در محیط‌های آموزشی رسمی به دست می‌آید. مفهوم سنتی سواد بیان می‌کند که سواد بی‌طرف، خودمختار و جدا از زمینه و بستر است. به‌عبارت دیگر، مهارت‌های سوادآموزی فرد می‌تواند به‌عنوان یک ابزار برای درک زمینه‌ها، شیوه‌ها یا فضای جدید به شکل یک مهارت مستقل و نه یک تمرین فرهنگی به کار رود.

کریستن بری و همکارانش (۲۰۱۱) پیشنهاد کردند که یک مفهوم مستقل از سواد، تقلیل‌دهنده است، زیرا توجه به زمینه‌ها، بین‌متن‌ها، بافت‌های درونی و سایر عواملی را که در تلاش‌های خوانندگان برای مشارکت در خواندن نشان دخیل هستند، حذف می‌کند. مخالف دیدگاه خودمختار (مستقل) سواد، محققانی هستند که پیشنهاد می‌کنند سواد از طریق یک دیدگاه اجتماعی-فرهنگی دیده شود، که در آن سواد یک دستاورد فردی و روان‌شناختی نیست، بلکه نشانه‌ای از مشارکت در اعمال اجتماعی و مادی است (استریت، ۱۹۸۴). این دیدگاه مطالعات سوادآموزی جدید، پیشنهاد می‌کند که سوادآموزی یک عمل وابسته به هنجارهای جامعه است و اشکال متعدد سوادآموزی از طریق شیوه‌های مختلف اجتماعی

توسعه یافته است. یک عامل کلیدی در دیدگاه اجتماعی-فرهنگی، شناسایی نحوه استفاده از سواد برای تقویت قدرت مانند یک نیروی تثبیت کننده در برابر تحول اجتماعی است. به تازگی به دلیل تغییرات گسترده در فناوری اینترنت و ارتباطات، و در نتیجه عملکردهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، سواد به «سواد دیجیتالی» تبدیل شده است که به سادگی در دو بعد رقابتی مفهوم سازی شده است: سواد دیجیتال به عنوان مهارت های فنی در حوزه های دیجیتال، و سواد دیجیتال به عنوان ارزیابی استدلال ها، متون، و شیوه های باسوادی، و انتقاد (پانگرازیو،^۱ ۲۰۱۶). امروزه محققان سواد آموزی علاقه مند به بررسی طیفی از شیوه های دیجیتالی هستند که در زمینه های مختلف در حال ظهور هستند، مانند روش های یادگیری مبتنی بر بازی (هوتچیسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۶) (استینکوهلر،^۳ ۲۰۰۸)، رسانه های اجتماعی (گلیسون،^۴ ۲۰۱۸؛ گرینهو^۵ و گلیسون، ۲۰۱۲)، تفکر محاسباتی (دی اسپرایور و یادوا،^۶ ۲۰۱۵) و زمینه های دیگر.

در این زمینه ها، سواد های جدید چندوجهی، پویا، موقعیتی خاص و ناب هستند (کویرو^۷ و همکاران، ۲۰۱۴). در پرتو مطالعات سواد جدید، به نظر می رسد که یک تنش بین دیدگاه مستقل از سواد، که در آن شیوه ها بی متن سازی (بدون زمینه و بستر) می شوند (سواد به عنوان چیزی که باید اکتساب شود)، و دیدگاه اجتماعی-فرهنگی از سواد، که در آن شیوه ها وابستگی به زمینه ها قرار می گیرند، وجود دارد (سواد از طریق مشارکت در شیوه) (مانکا^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). مدل تفسیر رسانه مؤلفه ها و فرآیندهایی را که کاربران می توانند پیام های رسانه ای را تحلیل و ارزیابی کنند، توصیف می کند. پیش بینی می کند که تصمیم گیری ها برای

1. Pangrazio
2. Hutchison
3. Steinkuehler
4. Gleason
5. Greenhow
6. DeSchryver & Yadav
7. Coiro
8. Manca



اتخاذ یک رفتار رسانه‌ای بر اساس منطق و تأثیر (احساس، عاطفه) است. در مقایسه منطقی، کاربران ارزیابی می‌کنند که آیا پیام‌های رسانه‌ای بازنمایی واقعیت هستند یا خیر. در ارزیابی عاطفی، کاربران ارزیابی می‌کنند که آیا پیام‌ها را دوست دارند یا خیر. بر اساس این تحلیل‌های دوجانبه، کاربران نتایج اتخاذ یک رفتار را در نظر می‌گیرند که سپس به تصمیم‌گیری منجر می‌شود. مقابله و پرداختن به این متغیرها وظیفه آموزش سواد رسانه‌ای است.

تلاش‌ها برای پاسخگویی به تغییرات در چشم‌انداز رسانه‌ای بر مهارت‌های تولید متمرکز شده است، که محققان آن را به مشارکت، تأمل، کنش و طرح مفهومی مجدد تبدیل کرده‌اند. جنکینز^۱ (۲۰۰۹) بر تقویت فرهنگ مشارکتی در رسانه‌های دیجیتال تأکید کرد و اظهار داشت که ارائه مهارت‌های اجتماعی و شایستگی‌های فرهنگی به جوانان برای مشارکت کامل در فرهنگ دیجیتالی بسیار مفید است (جنکینز، ۲۰۰۹). هابز^۲ (۲۰۱۰) افزودن تأمل و عمل به شایستگی‌های اصلی سواد دیجیتالی و رسانه‌ای را برای توانمندسازی و حمایت از یادگیری مادام‌العمر در میان کاربران پیشنهاد کرد (هابز، ۲۰۱۰). به‌طور مشابه، سایر محققان «پرورش»، توانایی مشارکت در محیط رسانه و ایجاد و توزیع پیام‌های رسانه‌ای را محوری برای سواد رسانه‌ای جدید می‌دانستند. میهایلیدیس^۳ (۲۰۱۸) با پیشبرد این خط از ایده‌ها، مفهوم‌سازی از سواد رسانه‌ای مدنی را ارائه کرد که در مرکز آن توجه به خیر عمومی است. بخشی از ساختارهای شناختی ریشه در سواد رسانه‌ای سنتی کاربران دارد. دانش موجود در مورد هدف تجاری صنایع رسانه‌ای (پاتر، ۲۰۰۴) و همچنین شرکت‌هایی که از رسانه‌های اجتماعی برای اهداف سود استفاده می‌کنند، می‌تواند به کاربر کمک کند تا استراتژی‌های درآمد شرکت‌های رسانه‌های اجتماعی را تشخیص دهد (وانواینسبرگ^۴، ۲۰۱۴). درک تکنیک‌های تولید رسانه‌های سنتی، مانند تلویزیون و مجلات (پاتر، ۲۰۰۴)، برای تفسیر

1. Jenkins
2. Hobbs
3. Mihailidis
4. Vanwysberghe



به اشتراک‌گذاری پیام‌های تولیدشده سنتی در رسانه‌های اجتماعی مهم است. با این حال، چنین درک‌هایی باید بیشتر با ویژگی‌های رسانه‌های اجتماعی سازگار شود. به عنوان مثال، اینکه چه کسی ویدیو را با چه هدفی به اشتراک می‌گذارد، معنای دریافت لایک، ارسال مجدد و نظرات چیست؟

۲. سواد رسانه‌های اجتماعی

برخلاف اجماع قوی در مورد ارزش سواد رسانه‌ای، محققان در مورد عناصر کلیدی که این مفهوم را با توجه به رسانه‌های سنتی (جی‌وینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲) و رسانه‌های اجتماعی (تامپلین و همکاران، ۲۰۱۸؛ هوتچیسون و همکاران، ۲۰۱۶) تعریف می‌کنند، اختلاف نظر دارند. برای جست‌وجوی جهت در این انبوه تفاسیر، سواد رسانه‌های اجتماعی را این‌طور تعریف می‌کنیم: «میزان وجود ساختارهای شناختی و عاطفی در میان کاربران برای اطمینان از کاهش خطرات ناشی از تعامل با محتوای رسانه‌های اجتماعی و به حداکثر رساندن فرصت‌ها». با توجه به این تعریف، سواد رسانه‌های اجتماعی را می‌توان به‌عنوان یک متغیر پیوسته با دو جزء فرعی (یعنی ساختارهای شناختی و عاطفی) دانست که هر کدام در سطوح مختلفی وجود دارند. جزء فرعی ساختارهای شناختی از مدل پردازش پاتر (۲۰۰۴) اتخاذ شده و با بینش‌هایی از ادبیات رسانه‌های اجتماعی گسترش یافته است (بوید و الیسون، ۲۰۰۸). ساختارهای شناختی شامل مجموعه‌ای از دانش سازمان‌یافته در حافظه کاربر است که منابع کافی برای پردازش محتوای رسانه‌های اجتماعی به اندازه بسنده در اختیار کاربر قرار می‌دهد (وانواینسبرگ، ۲۰۱۴).

به این ترتیب، این ساختارها ساخت و تفسیر محتوای رسانه‌های اجتماعی را هدایت می‌کنند. این دانش مستلزم لایه‌های مختلف درک در تأثیرات رسانه‌های اجتماعی است. در ابتدایی‌ترین سطح، افراد سواد رسانه‌های اجتماعی ندارند و بنابراین نمی‌دانند که انواع مختلف تأثیرات رسانه‌های اجتماعی چه هستند یا می‌توانند باشند. در سطح متوسط، دانش

در مورد اثرات وجود دارد، اما استفاده نمی‌شود، یا به‌طور متناقض، اعمال می‌شود. بر این اساس، شکل منفعل‌تری از ساختارهای شناختی وجود دارد، زیرا ساختارها همیشه به‌طور فعال در هنگام استفاده از رسانه‌های اجتماعی به کار نمی‌روند. در سطح بالایی، افراد فعالانه از ساختارهای شناختی خود استفاده می‌کنند و محتوای رسانه‌های اجتماعی را در چارچوب خاص آن تفسیر، تأمل و درک می‌کنند. به این ترتیب آن‌ها خود را در طول تجربیات خود در رسانه‌های اجتماعی توانمند می‌کنند؛ حتی بیشتر از آن، آن‌ها هنگام توسعه پست‌های خود با احساس مسئولیت نسبت به سایر کاربران رفتار می‌کنند. نگرانی در مورد اثرات مضر رسانه‌های اجتماعی توجه عمومی را به سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک درمان بالقوه معطوف کرده است.

مفاهیم فعلی سواد رسانه‌ای اغلب بر اساس رسانه‌های جمعی است که بر تحلیل محتوای مشترک و ارزیابی محتوا با استفاده از ارزش‌های مشترک تمرکز دارد (چو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). لیوینگ استون (۲۰۱۴) با درکی دوگانه به مفهوم سواد رسانه‌های اجتماعی می‌پردازد. محقق بر ارتباط مؤلفه‌های سواد کلاسیک، مانند دانش عملکردی رسانه‌ها (به‌عنوان مثال نقش قرار دادن محصول) و دانش ساختاری رسانه‌ها (به‌عنوان مثال، وابستگی سازمانی به پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی)، هنگام استفاده از رسانه‌های اجتماعی تأکید می‌کند (لانگ^۲، ۲۰۱۷). رسانه‌های اجتماعی همچنین دری را به روی دنیای اجتماعی گسترده‌تر باز می‌کنند و امکان تعامل مستقیم و غیرمستقیم با دیگران را فراهم می‌کنند که به شکل متنی کدگذاری شده‌اند. سواد رسانه‌های اجتماعی مستلزم رمزگشایی، ارزیابی و برقراری ارتباط است، درحالی‌که به‌طور مساوی از رسانه‌های دیجیتال گسترده‌تر و امکانات اجتماعی درک می‌شود. بنابراین مفهوم لیوینگ استون (۲۰۱۴) به‌صراحت به پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی با فرض نیاز به مجموعه خاصی از مهارت‌ها اشاره دارد. برخلاف این دیدگاه مبتنی بر کانال یا پلتفرم، در مورد سواد رسانه‌ای، سایر محققان مهارت‌های اجتماعی

1. Cho

2. Lang

خاصی مانند شایستگی‌های اخلاقی-معنوی و ارتباطات بین‌فردی را انتخاب می‌کنند (مولر و همکاران، ۲۰۱۴)، تمرکز را بر این جنبه‌های محدود ابزارهای فنی در تعامل اجتماعی آنلاین محدود نمی‌کنند. این تعریف از مهارت‌های اجتماعی بر روی شخص بازیگر و نیازهای تکنولوژیکی زیربنایی اینترنت متمرکز است، در حالی که زمینه اجتماعی اطراف و چالش‌های رشدی که کاربران جوان با آن مواجه هستند را نادیده می‌گیرد.

تامپلین و همکاران (۲۰۱۸) سواد رسانه‌های اجتماعی را به‌عنوان تفکر انتقادی در مورد رسانه‌های اجتماعی تعریف می‌کنند که شامل توانمند شدن با دانش و مهارت برای تجزیه و تحلیل، ارزیابی، تولید و مشارکت در رسانه‌های اجتماعی است. در رابطه با سایت‌های شبکه اجتماعی متمرکز بر ظاهر، سواد رسانه‌ای اجتماعی شامل درک انگیزه‌ها و تکنیک‌های تصاویر تجاری و تبلیغات (سواد رسانه‌های اجتماعی تجاری) است. همچنین شامل درک انگیزه‌های ارسال‌های دوستان و افراد مشهور و انتخاب و اصلاح تصاویر برای ارائه «بهترین خود» است (مکلین و همکاران، ۲۰۱۶). بالی (۲۰۱۶) مهارت‌های رسانه‌های اجتماعی را به‌عنوان شایستگی‌های فنی و دیجیتالی (به عنوان مثال، راه‌اندازی یک نمایه توییتر، انتخاب حساب‌ها برای دنبال کردن، و درک نحوه عملکرد هشتگ‌ها) در نظر می‌گیرد که به توسعه سواد رسانه‌های اجتماعی گسترده‌تر کمک می‌کند. همان‌طور که بالی (۲۰۱۶) استدلال کرد، «مهارت‌ها» چستی و چگونه است و «سوادها» فرادانش و آگاهی از چرایی، کی، کجا و برای چه کسی هستند.

تمایز عنوان‌شده در سواد رسانه‌ای، در مورد رسانه‌های اجتماعی نیز مطرح شده است. به نظر می‌رسد این تمایز در سواد رسانه‌های اجتماعی نیز حیاتی باشد. اگر سواد رسانه‌های اجتماعی را مستقل تصور کنیم، مهارت‌های عمومی رسانه‌های اجتماعی می‌توانند در فضاها، پلتفرم‌ها و شبکه‌های رسانه‌های اجتماعی انتقال یابند. با این حال، اگر سواد رسانه‌های اجتماعی را اجتماعی-فرهنگی تصور کنیم، تصدیق می‌کنیم که شیوه‌های سوادآموزی در توییتر، متفاوت از شیوه‌های سوادآموزی در فیس‌بوک، اینستاگرام و تیک‌تاک است. تفاوت‌های مهم دیگری نیز بین این دو دیدگاه وجود دارد.

دیدگاه‌های خودمختار سوادآموزی بر افرادی تمرکز دارد که مهارت‌های سوادآموزی را در یک محیط بی‌متن شده کسب می‌کنند؛ «فضایی» که افراد در آن این مهارت‌ها را به دست می‌آورند، از خود مهارت‌ها اهمیت کمتری دارد. با این حال، دیدگاه‌های اجتماعی-فرهنگی بر رویه‌های مادی و معرفتی-هستی‌شناختی متمرکز می‌شوند که به توسعه شیوه‌های سوادآموزی منجر می‌شوند. به عبارت دیگر، «فضا» و «مکان» سوادآموزی اهمیت دارد. در سنت اجتماعی-فرهنگی، یادگیری شامل توسعه شیوه‌های عمیق مشارکت از طریق فعالیت است و از طریق این فرآیند یادگیری، هویت فرد تغییر می‌کند. به عنوان مثال، سواد توییتر^۱ مجموعه‌ای از مهارت‌های نوظهور است که به‌طور آزاد در مورد شیوه‌های به‌اشتراک‌گذاری، گفتگوهای رشته‌ای، محتوای لینک‌شده، پخش زنده (توئیت کردن) و طنز شکل می‌گیرد که بر اساس فرادانش نویسندگی، ریمیکس خلاق، محتوای چندوجهی و داستان‌سرایی موثر است. این دیدگاه، سواد را به‌عنوان کنش عاملی که مشارکت در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی گسترده‌تر را تسهیل می‌کند، در نظر می‌گیرد (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

بر اساس دیدگاه مانکا و همکاران (۲۰۲۱) چهار نسخه از سواد رسانه‌های اجتماعی را می‌توان از طریق چهار استعاره رایج برای یادگیری، به‌عنوان یک ابزار، یک فرآیند، همکاری، و نیز مشارکت تصور کرد (برونفنبرنر، ۱۹۸۶)^۲. تصور سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک ابزار تقریباً با مفاهیم رفتارگرایانه از یادگیری به‌صورت ابزاری، عینی و قابل اندازه‌گیری همسو است. در این دیدگاه، رسانه‌های اجتماعی از طیف وسیعی از فعالیت‌ها مانند ارتباطات و اتصال پشتیبانی می‌کنند. به عنوان مثال، در آموزش، معلمان ممکن است توییتر را به‌عنوان ابزاری برای اطلاع‌رسانی دانش‌آموزان، والدین و جامعه در مورد فعالیت‌های کلاس درس ببینند (کیمونس^۳ و همکاران، ۲۰۱۸).

مورد بعدی، سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک فرآیند شناختی است که مهارت‌های

1. Twitteracy
2. Bronfenbrenner
3. Kimmons

تفکر انتقادی را توسعه می‌دهد، از توسعه مهارت‌های نوشتن حمایت می‌کند و می‌تواند منجر به بهبود فرآیندهای شناختی و فراشناختی شود. رسانه‌های اجتماعی قرار گرفتن در معرض دیدگاه‌های متعدد را تسهیل می‌کنند که می‌تواند به درک بیشتر یا دانش عمیق‌تر منجر شود. به عنوان مثال، از طریق استفاده از یک هشتگ، مانند #سواد، کاربران می‌توانند از دیدگاه‌های مختلف در مورد موضوعات مرتبط در رسانه‌های اجتماعی مطلع شوند (گلیسون، ۲۰۱۳).

این دو مفهوم اول از رسانه‌های اجتماعی (ابزار و فرآیند) یادگیری و سواد را به‌عنوان یک فعالیت مجزا و فردی می‌بینند، در حالی که مفهوم سوم و چهارم (به‌عنوان همکاری و مشارکت) سواد رسانه‌های اجتماعی را به وضوح اجتماعی، رابطه‌ای و سیاسی می‌دانند.

دیدگاه سوم، سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان همکاری، تا حدودی با دیدگاه سازنده‌گرایانه اجتماعی از یادگیری همسو است. باسواد بودن در رسانه‌های اجتماعی به معنای تسهیل ساخت مشترک دانش از طریق تعامل و فعالیت اجتماعی است، به‌عنوان مثال هنگامی که چندین کاربر روایت‌ها را از طریق متن و تصویر می‌سازند (گرینهو^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

درنهایت، دیدگاه چهارم سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان مشارکت در شیوه‌های خاص مفهوم‌سازی شده است. بدین معنا که یک عمل ذاتاً سیاسی، به معنای تسلط بر مهارت‌های تعمیم‌یافته، مانند ارتباطات بین‌فردی، علاوه بر مشارکت در فضاهای مدنی و عمومی، همسو با اهداف دموکراتیک یا حتی استعماری است. در اینجا سواد رسانه‌های اجتماعی همیشه فرآیند تبدیل شدن، رشد به هویت‌های جدید، یا ساختن دانش به‌عنوان بخشی از چیزی بزرگتر از خودمان است. در این مفهوم از سواد، رسانه‌های اجتماعی با تقویت صداهای به‌حاشیه‌رانده شده از طریق فناوری‌های دیجیتال، تغییرات اجتماعی و مقاومت انتقادی را تشویق می‌کنند (آبارن، ۲۰۱۹^۲).

با تکیه بر مفاهیم سواد رسانه‌ای سنتی، مک‌لین و همکاران پیشنهاد می‌کنند مداخله‌ای

1. Greenhow
2. O'Byrne

که آگاهی از ارائه‌های انتخابی و غیرواقعی در رسانه‌های اجتماعی و انگیزه‌های تجاری و شخصی برای پست‌های رسانه‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد، به محافظت در برابر تأثیر منفی استفاده از رسانه‌های اجتماعی کمک می‌کند. علاوه بر این، یکی از ویژگی‌هایی که رسانه‌های اجتماعی را از استفاده از رسانه‌های سنتی متمایز می‌کند، ماهیت فعال و نه منفعلانه تعامل رسانه‌های اجتماعی است. بنابراین یکی دیگر از تمرکزهای مداخله، اصلاح شیوه‌های تعامل با رسانه‌های اجتماعی است (مکلین و همکاران، ۲۰۱۶).

مدل‌های سواد رسانه‌های اجتماعی

۱. مدل یکپارچه چند بعدی فاف رودیگر

اولین مدل، یک مدل یکپارچه چندبعدی است که بر پایه سه‌گانه پیشنهادی سواد رسانه‌ای توسط دیو و ساندر (۱۹۹۶) است که توسط فاف رودیگر و همکاران معرفی شده است. این مدل یکپارچه شامل سه بعد مهارت، شایستگی‌های فردی و شایستگی‌های اجتماعی است که هر یک خود دارای زیربعد‌های دیگری هستند (فاف رودیگر^۱ و همکاران، ۲۰۱۲): مهارت (دانش رسانه، آگاهی از واقعیت رسانه‌ای (واقعیتی که توسط رسانه بازتاب شده است))، شایستگی‌های فردی (شایستگی‌های ارزشیابی، شایستگی‌های انگیزشی، شایستگی‌های عاطفی، شایستگی‌های خلاقانه)، شایستگی‌های اجتماعی (شایستگی‌های مشارکتی، شایستگی‌های اخلاقی، شایستگی‌های ارتباطی، شایستگی‌های آموزشی)

۲. مدل خودمختاری SDT

مدل دیگر بر اساس نظریه خودمختاری^۲ دسی و رایان (۲۰۰۰) ارائه شده است که سواد رسانه‌ای را در زمینه رشد و رفاه شخصی قرار می‌دهد. این مدل مؤلفه‌های شناسایی شده قبلی

1. Pfaff-Rüdiger

2. Self-Determination Theory (SDT)

سواد رسانه‌ای را بر اساس سه نیاز اساسی انسان که در SDT توضیح داده شده است، سازمان‌دهی می‌کند. مدل فوق شامل سه دسته نیاز اصلی برای سواد رسانه‌های اجتماعی است (ریسمایر^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ فاف رودیگر و ریسمایر، ۲۰۱۶): نیاز به شایستگی، میل به رضایت و خشنودی را توصیف می‌کند که ناشی از تسلط بر چالش‌های خاص در دوران کودکی و نوجوانی است. این نیاز در تخصص کاربران جوان رسانه‌های اجتماعی که شامل جنبه‌های اساسی سواد رسانه‌ای، مانند دانش عملکردی و ساختاری رسانه‌ای و همچنین آگاهی از رسانه‌گرایی است، منعکس می‌شود.

نیاز به خودمختاری، میل به استقلال را توصیف می‌کند، در حالی که به‌طور همزمان نیروها و تأثیرات خارجی را ادغام می‌کند. این نیاز متشکل از چهار زیربعد است: الف) شایستگی‌های ارزیابی (مثلاً بازتاب انتقادی پست‌های رسانه‌های اجتماعی)؛ ب) شایستگی‌های انگیزشی (مثلاً استفاده از رسانه‌های اجتماعی برای ارضای نیاز به تماس اجتماعی)؛ ج) شایستگی‌های عاطفی (مثلاً استفاده از رسانه‌های اجتماعی برای هیجان در هنگام احساس کسالت؛ و د) شایستگی‌های اخلاقانه (مثلاً ارسال عکس برای نشان دادن هویت).

نیاز به وابستگی اجتماعی، تمایل انسان به احساس و ارتباط با دیگران را توصیف می‌کند. این نیاز از چهار بعد تشکیل شده است: الف) شایستگی‌های مشارکتی (مانند آزار و اذیت دیگران به صورت آنلاین)؛ ب) شایستگی‌های ارتباطی (مثلاً صحبت کردن با دوستان در مورد تجربیات آنلاین)؛ ج) شایستگی‌های آموزشی (مثلاً نشان دادن نحوه استفاده از برنامه‌های جدید به دیگران)؛ و د) شایستگی‌های اخلاقی (مثلاً صادق بودن آنلاین).

۳. مدل مبتنی بر مهارت و فرآیندمحور فستل

مدل بعدی سواد رسانه‌های اجتماعی توسط فستل ارائه شده است (فستل، ۲۰۲۰). هدف او ارائه مدل مبتنی بر مهارت و فرآیندمحور در سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک

1. Riesmeyer

معیار استاندارد شده جدید بود. او برای مفهوم‌سازی مبتنی بر مهارت، از مدل ارائه شده توسط فاف رودیگر و همکاران (۲۰۱۲) استفاده کرد و با تمرکز بر بعد شایستگی‌های اجتماعی چهار زیر بعد آن یعنی مشارکتی، اخلاقی، ارتباطی و آموزشی را مورد توجه قرار داد. این مدل ابزاری با اجرای دیدگاه فرآیندگرا، تحقیقات سنتی در مورد شایستگی‌های اجتماعی را دنبال می‌کند و دانش و توانایی را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی سواد رسانه‌های اجتماعی، و همچنین رفتار شایسته اجتماعی که عملکرد واقعی را منعکس می‌کند، نظام‌بندی می‌کند.

علاوه بر این، انگیزه به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های ضروری سواد رسانه‌های اجتماعی اضافه شد، زیرا فرآیندهای انگیزشی الگوهای عمومی استفاده از رسانه‌ها را شکل می‌دهند و بر انتقال دانش رسانه‌ای آن‌ها به رفتار تأثیر می‌گذارند (مارتنز، ۲۰۱۰). بر اساس این ملاحظات مفهومی، یک ابزار استاندارد متشکل از چهار زیر بعد مبتنی بر محتوا (مشارکتی، اخلاقی، ارتباطی و آموزشی) و چهار مؤلفه فرآیندمدار (دانش، توانایی‌ها، انگیزش و رفتار) توسعه یافت. فستل در مدل خود به موضوع میانجی‌گری سواد رسانه‌ای نیز توجه کرد که عبارت است: از فرآیندهای اجتماعی که توسط هنجارهای اجتماعی مختلف هدایت می‌شوند. یک بخش از این میانجی‌گری توسط خردسیستم‌ها انجام می‌شود. خردسیستم‌ها، الگوهای فعالیت‌ها و نقش‌ها و همچنین روابط بین فردی را توصیف می‌کنند، مانند واحدهای خانواده یا گروه‌های همسالان (برونفنبرنر، ۱۹۸۶). لیوینگستون و همکاران (۲۰۱۷) دو نوع میانجی‌گری اساسی را شناسایی کردند:

- (۱) میانجی‌گری فعال یا توانمندسازی، از جمله راهبردهای مکالمه فعال در مورد استفاده از اینترنت و ایمنی، و همچنین کنترل‌های فنی و نظارت توسط والدین؛
- (۲) میانجی‌گری محدودکننده، شامل قوانین و محدودیت‌های مربوط به فعالیتهای اینترنتی خاص.

آن‌ها دریافتند که فرزندان که والدینشان از استراتژی‌های توانمندسازی استفاده می‌کنند،

بیشتر با فرصت‌های آنلاین مواجه می‌شوند، اما خطرات آنلاین بیشتری را نیز متحمل می‌شوند. در مقابل، استفاده از میانجی‌گری محدودکننده با خطرات آنلاین کمتر و همچنین با فرصت‌های آنلاین کمتر همراه بود (لیوینگستون و همکاران، ۲۰۱۷). این موضوع توسط گلور و لوهوس^۱ (۲۰۱۸) نیز تأیید شد. همچنین زمانی که افراد بزرگ‌تر می‌شوند، به‌طور فزاینده‌ای از رسانه‌های دیجیتال برای ایجاد و حفظ روابط همسالان استفاده می‌کنند (لنهارت^۲ و همکاران، ۲۰۱۵؛ بورکا^۳ و همکاران، ۲۰۱۵).

رسانه‌های اجتماعی و پلتفرم‌های پیام‌رسان فوری، به‌ویژه، نوجوانان را که همواره آنلاین هستند و دائماً در ارتباط هستند، مجهز و پشتیبانی می‌کنند (هفنر^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). در بسیاری از گروه‌های همسالان، این تبادل آنلاین شدید و مداوم با یک هنجار ارتباطی همراه است که نوجوانان را ملزم می‌کند تا به‌صورت فوری واکنش نشان دهند و پاسخ دهند. این فشار اجتماعی، اقدام دیجیتالی معمول و خودکار را ترویج می‌کند. بنابراین خطر ایجاد محتوای نامناسب یا توهین‌آمیز کمتر آگاهانه، دریافت تصادفی‌تر و انتشار سریع‌تر را افزایش می‌دهد (هفنر و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع، پیش‌تر نشان داده شده بود که این فشار ارتباطی بالای درک‌شده در میان همسالان با استفاده مداوم از تلفن همراه، درگیری بیش از حد تلفن همراه و استفاده پرخطرتر همراه است (کنوپ^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، این فشار ارتباطی بالا و استفاده مداوم آنلاین مرتبط با آن به این معناست که افراد اغلب با دوستان خود تعامل دارند و آن‌ها را در زندگی روزمره خود شریک می‌کنند. بنابراین میانجی‌گری همسالان نیز در مدل سواد رسانه‌های اجتماعی لحاظ شده است.

یکی دیگر از اجزای میانجی در این مدل، رفتار اجتماعی مثبت و همدلی است. چندین

-
1. Gliier & Lohaus
 2. Lenhart
 3. Borca
 4. Hefner
 5. Knop



مطالعه به‌طور تجربی ارتباط مثبت بین اقدامات اجتماعی مثبت آنلاین و آفلاین در میان بزرگسالان (بوسانسیانو و همکاران، ۲۰۱۳) و نوجوانان (ایرایگرس^۱ و همکاران، ۲۰۱۸) را تأیید کرده‌اند. چنین همدلی را به‌عنوان مؤلفه اصلی رشد رفتار اجتماعی می‌توان سازه‌ای چندبعدی دانست که از یک بخش عاطفی و یک بخش شناختی تشکیل شده است. اولی به تجربه یک فرد از وضعیت عاطفی شخص دیگر اشاره دارد، در حالی که دومی درک احساسات شخص دیگری را توصیف می‌کند (ووسن^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). همدلی نه تنها تأثیر مثبتی بر رفتار اجتماعی یک جوان دارد، بلکه به‌عنوان یکی از بخش‌های اصلی مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی (آفلاین) نیز تعریف می‌شود (کالدالارا و مرل^۳، ۱۹۹۷)؛ اگرچه هیچ یافته‌ای در مورد نقش همدلی برای رفتار اجتماعی آنلاین وجود ندارد.

بنابراین می‌توان فرض کرد که این سازه بر رفتار آنلاین شایسته اجتماعی تأثیر مثبت می‌گذارد. پس همدلی عاطفی و شناختی به‌عنوان متغیرهای کنترل اضافی در این مدل وارد شدند.

۴. مدل CSML و PSML تامپلین

تحقیق دیگری که در مورد سواد رسانه‌های اجتماعی مدلی را ارائه کرد، مطالعه تامپلین و همکاران بود. در این مطالعه یک مقیاس سواد رسانه‌های اجتماعی تجاری^۴ و مقیاس سواد رسانه‌های اجتماعی همتا^۵ با اقتباس از مقیاس تفکر انتقادی به پیام‌های رسانه و پرسشنامه نگرش رسانه‌ای ایجاد شد. این مدل از دو جنبه سواد رسانه‌ای استفاده می‌کند: تفکر انتقادی و شک‌گرایی-واقع‌گرایی. مقیاس SML تجاری، سواد رسانه‌ای را در رابطه با محتوای تجاری تولیدشده با ۹ مورد ارزیابی می‌کند (مک لین و همکاران، ۲۰۱۶) مانند: «وقتی پیام‌های

-
1. Erreygers
 2. Vossen
 3. Caldarella & Merell
 4. Commercial Social Media Literacy (CSML)
 5. Peer Social Media Literacy (PSML)

رسانه‌های اجتماعی تجاری تولیدشده را مشاهده می‌کنم، به هدف پشت پیام فکر می‌کنم.»
 مقیاس SML هم‌تا، سواد رسانه‌های اجتماعی را در رابطه با محتوای تولیدشده توسط هم‌تایان
 با پنج مورد ارزیابی می‌کند مانند: «وقتی پیام‌های رسانه‌های اجتماعی ارسال شده توسط
 دوستان، همسالان یا افرادی مانند من را مشاهده می‌کنم، به انگیزه پست فکر می‌کنم.»
 نمرات بالاتر منعکس‌کننده فراوانی بیشتر تفکر انتقادی و سطوح بالاتری از شک و تردید در
 مورد واقع‌گرایی محتوای رسانه‌های اجتماعی است.

۵. مدل SoMeLit

چو و همکاران (۲۰۲۲) چارچوب مفهومی جدیدی از سواد رسانه‌های اجتماعی
 (SoMeLit) را معرفی می‌کنند که با دور شدن از مفروضات مبتنی بر رسانه‌های جمعی
 رویکردهای موجود، بر خود کاربر در رسانه‌های اجتماعی متمرکز است که با انتخاب پیام‌ها
 و شبکه‌های آن‌ها در علویت پویا است. در SoMeLit، محتوا شامل خود، رسانه و واقعیت
 است (چو و همکاران، ۲۰۲۲). این محتوا با شایستگی‌های تجزیه و تحلیل، ارزیابی و
 مشارکت مرتبط است.

«خود»، بنیادی است که فرد محتوای رسانه‌های اجتماعی خود را بر اساس آن می‌سازد
 و به‌طور جدایی‌ناپذیری با تمام جنبه‌های استفاده از رسانه‌های اجتماعی مرتبط است. هسته
 اصلی استفاده از رسانه‌های اجتماعی، انگیزه‌های ابراز خود، اعتباربخشی و ارتقای خود، و
 همچنین تعلق اجتماعی، یادگیری اجتماعی، و مدیریت اجتماعی تأثیر و روابط از طریق ارائه
 انتخابی «خود» است که توسط ظرفیت‌های فنی اجتماعی رسانه‌های اجتماعی فراهم می‌شود
 (چو و همکاران، ۲۰۱۹؛ مورنو^۱ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ژنگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). در نتیجه،
 نمی‌توان محتوای رسانه‌های اجتماعی را بدون درک خود تحلیل کرد.

این مرز مبهم و افزایش صمیمیت بین رسانه و کاربر باید در مفهوم سواد رسانه‌های

1. Moreno

2. Zheng



اجتماعی لحاظ شود. در رسانه‌های جمعی، دنیای واقعی و دنیای رسانه ممکن است دارای قلمروهای دوگانه باشند. دنیای رسانه نشان‌دهنده پیام‌های غالب نهادها و کارشناسان آنها است که مجهز به سیستم‌ها و ساختارهایی برای تولید و انتشار هستند. جهان واقعی از گیرندگان فردی تشکیل شده است که معانی پیام‌های تولیدشده توسط نهادهای رسانه‌ای را تفسیر می‌کنند. در رسانه‌های اجتماعی، واقعیت‌ها بیش از یک دوگانگی هستند. تولیدکنندگان رسانه در رسانه‌های اجتماعی متنوع هستند. نهادهای جدید و قدیمی که در سطوح محلی و جهانی فعالیت می‌کنند، افراد زیاد و گروه‌های مختلف در این فرآیندها شرکت می‌کنند. کدگذاری هر یک از این نهادها از ایدئولوژی، فرهنگ و واقعیت توسط هنجارها، امکانات و معماری پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی مجاز است (بکزکوسکی^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

کاربران نیز به نوبه خود، این بازنمایی‌های واقعیت را رمزگشایی می‌کنند و با آنها درگیر می‌شوند. سیال بودن واقعیت در رسانه‌های اجتماعی را می‌توان بیشتر از طریق هویت کاربر نشان داد. رسانه‌های دیجیتال فرصت‌هایی را برای بیان جنبه‌های هویتی مهم و فوق‌العاده واقعی «خود» فراهم می‌کنند (بارق^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). افراد هویت خود را در برخوردهای اجتماعی مجازی مختلف به دلیل سرخ‌های دیگران و توانایی‌های موجود تغییر می‌دهند و دوباره شکل می‌دهند (هو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵؛ جین، ۲۰۱۳).

کثرت واقعیت و هویت ممکن است نیازمند تحلیل‌ها و ارزیابی‌های متفاوت پیام‌ها در رسانه‌های اجتماعی نسبت به رسانه‌های جمعی باشد. قضاوت واقع‌گرایی در مورد پیام‌ها و تعاملات رسانه‌های اجتماعی نیازمند هویت‌های مشخص، انگیزه‌های مدیریت هویت، و نحوه عملکرد و تأثیرگذاری متفاوت هویت‌ها در تنظیمات رسانه‌های اجتماعی

1. Boczkowski

2. Bargh

3. Hu

4. Jin

در مقایسه با دنیای واقعی است. هر یک از این هویت‌ها ممکن است به‌طور متفاوتی رفتارها و اقدامات ارتباطی کاربران را به‌صورت آنلاین (پست‌مس^۱ و همکاران، ۱۹۹۸) و آفلاین (پی و بیلنسن، ۲۰۰۷)^۲ هدایت کند. در رسانه‌های اجتماعی، بازنمایی‌های چندگانه از هویت‌ها و واقعیت‌ها، کار بیشتری برای فرد باسواد رسانه‌های اجتماعی ایجاد می‌کند.

اکنون بسیاری از بازنمایی‌ها به جای کنار هم قرار دادن یک پیام رسانه‌ای نماینده واحد و یک نماینده دنیای واقعی، باید مقایسه شوند یا در مقابل یکدیگر قرار گیرند یا مقایسه مستقیم بین واقعی و جعلی انجام شود. چو و همکاران بیان کردند که پاسخ به ویژگی‌ها و اثرات رسانه‌های اجتماعی مستلزم شناسایی مؤلفه‌های سواد رسانه‌های اجتماعی است: محتوا، شایستگی‌ها و روابط متقابل بین این دو (چو و همکاران، ۲۰۲۲). محتوا به آگاهی، درک و دانش لازم برای دستیابی به سواد رسانه‌های اجتماعی اشاره دارد. شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی برای نشان دادن سواد رسانه‌های اجتماعی هستند. اعضای جامعه، مربیان و سیاست‌گذاران باید بدانند علاوه بر اینکه چگونه می‌توان به آن دست یافت (شایستگی‌ها)، به‌طور یکسان سواد رسانه‌های اجتماعی شامل چه چیزی (محتوا) است. در حال حاضر، سواد رسانه‌ای (انبوه) به‌طور کلی به‌عنوان شایستگی‌ها از جمله تحلیل، ارزیابی و تولید تلقی می‌شود. این مفاهیم مبتنی بر شایستگی ممکن است محدود باشند، زیرا محتمل است که محتوای مشترکی را برای تجزیه و تحلیل، معیارهای مشترک برای ارزیابی و ارزش خودتولید را به‌عنوان حالت نهایی فرض کنند.

۶. مدل SMILE شرورز و وندنبوش

مدل قابل بررسی بعدی، مدل سواد رسانه‌های اجتماعی (SMILE) است و اولین چارچوب راهنمای سواد رسانه‌های اجتماعی را در برمی‌گیرد (شرورز و

1. Postmes

2. Yee & Bailenson

وندنبوش،^۱ (۲۰۲۱). این مدل، ادبیات مربوط به تأثیرات رسانه (اجتماعی) را با پیش‌هایی از تحقیقات سواد رسانه‌ای سنتی، و ادبیات روانشناسی آموزشی و اجتماعی برای مفهوم‌سازی سواد رسانه‌های اجتماعی، برای توضیح توسعه آن، و برای توصیف نقش آن استفاده می‌کند.

در تعاملات کاربران شبکه‌های اجتماعی این مدل از این ایده شروع می‌شود که سواد رسانه‌های اجتماعی می‌تواند فرصت‌ها را به حداکثر برساند و خطرات استفاده از رسانه‌های اجتماعی را به حداقل برساند یا حتی از آن جلوگیری کند. در هسته خود، مدل SMILE قصد دارد خطوط تحقیقاتی مبتنی بر تئوری را در مورد نقش سواد رسانه‌های اجتماعی در تأثیرات رسانه‌های اجتماعی الهام بخشد، و در نهایت هدف کمک به سلامت و رفاه است (شروز و همکاران، ۲۰۲۲). دیدگاه‌های کنونی در مورد سواد رسانه‌ای سنتی تأکید می‌کنند که انواع مختلف سواد رسانه‌ای چندین مؤلفه را در تأثیرات رسانه‌ای که هر کدام هدف قرار می‌دهند، مشترک هستند، اما در عین حال، ویژگی‌های متفاوتی در هر حوزه سواد رسانه‌ای وجود دارد (بایرن،^۲ ۲۰۰۹). به‌طور مشابه، هر حوزه از اثرات رسانه‌های اجتماعی با پویایی‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد مشخص می‌شود. برای مثال، ویژگی‌های متفاوتی برای اثرات رسانه‌های اجتماعی در رابطه با نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی، مسائل ایمنی، آزار سایبری و تصویر بدن وجود دارد. در نتیجه، مطالعه آن‌ها مفروضات مدل کلی را برای یک حوزه واحد از سواد رسانه‌های اجتماعی نشان داد که به نوعی همگی در تلاش برای اصلاح موضوع سوگیری مثبت در میان جوانان و نوجوانان بودند. این منطقه به این دلیل مهم است که آن‌ها جزء پرمصرف‌ترین کاربران روزانه رسانه‌های اجتماعی هستند (اندرسون و جیانگ، ۲۰۱۸) و در طول استفاده از آن‌ها، بی‌پایان با پست‌های مغرضانه مثبت تعامل دارند. سوگیری مثبت‌گرایی به‌طور

1. Schreuers & Vandenbosch

2. Byrne

فزاینده‌ای مسئول کاهش بهزیستی روانی نوجوانان است (پاتر، ۲۰۱۹)، که یک نگرانی عمومی مرتبط در جامعه امروزی است.

در مورد توانمندسازی، مدل SMILE دو فرض را پیشنهاد می‌کند که به‌طور مستقیم مثبتی بر مدل حساسیت افتراقی به تأثیرات رسانه‌ای^۱ است (والکنبورگ و پیتر، ۲۰۱۳^۲)، که بینش‌هایی را از نظریه‌های تأثیرات رسانه‌ای معروف و ادبیات روان‌شناسی اجتماعی ادغام می‌کند.

فرض ۱: سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان تعدیل‌کننده

فرض بر این است که سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک تعدیل‌کننده در رابطه بین استفاده از رسانه‌های اجتماعی و رفاه عمل می‌کند. نظریه یادگیری اجتماعی (بندورا،^۳ ۲۰۰۱)، نظریه اسکریپت، و نظریه سواد رسانه‌ای (بورکا و همکاران، ۲۰۱۵) توضیح می‌دهد که زمانی که محتوای رسانه‌های اجتماعی خاص با شناخت‌های کاربر در تضاد باشد، احتمال یک اثر منفی بهزیستی کمتر است. تعاملات بالقوه مضر رسانه‌های اجتماعی با ساختارهای شناختی و در نتیجه با ساختارهای عاطفی کاربران باسواد نیز در تضاد است. از آنجایی که این کاربران درک کاملی از تأثیرات منفی که ممکن است رفتارهای خود و انواع خاصی از محتوای دیگران ایجاد کند، دارند، کنترل واکنش‌های عاطفی خود را نسبت به این رفتارها و محتواها در دست دارند. بر این اساس، آن‌ها احساسات منفی نادری را که هنوز رخ می‌دهند، تنظیم می‌کنند. همچنین کاربران با سطوح پیشرفته سواد رسانه‌های اجتماعی ممکن است فقط احساسات مثبت را در این موقعیت‌ها تجربه کنند، زیرا می‌توانند بر جنبه‌های مثبت کمیاب این رفتارها و مطالب (نامطلوب) تمرکز کنند (بیونک^۴ و همکاران، ۱۹۹۰). علاوه‌بر این، زمانی که کاربران

1. Differential Susceptibility to Media Effects Model (DSMM)
2. Valkenburg & Peter
3. Bandura
4. Buunk

رفتارهایی را نشان می‌دهند یا با محتوایی تعامل می‌کنند که ذاتاً تأثیرات مثبتی ایجاد می‌کند، این تأثیرات ممکن است در میان کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی قوی‌تر باشد، زیرا ساختارهای شناختی و عاطفی دقیق آن‌ها همواره به آنان کمک می‌کند تا تجربیات خود را در رسانه‌های اجتماعی به حداکثر برسانند.

فرض ۲: سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده (والکنبورگ و پیتر، ۲۰۱۳).

DSMM توضیح می‌دهد که همان عواملی که روابط بین استفاده از رسانه و رفاه را تعدیل می‌کنند، ممکن است در وهله اول بر تعداد دفعاتی که کاربر در معرض پیام‌های رسانه‌ای قرار می‌گیرد نیز تأثیر بگذارد. بر این اساس، ما فرض می‌کنیم که سواد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده ترجیحات محتوای رسانه‌های اجتماعی، یعنی قرار گرفتن در معرض محتوای رسانه‌های اجتماعی دیگران و رفتار رسانه‌های اجتماعی خود فرد را شکل می‌دهد. با در نظر گرفتن موضوع قرار گرفتن در معرض محتوا، کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی احتمالاً کمتر در معرض محتوای نامطلوب بالقوه نسبت به کاربران بی‌سواد قرار می‌گیرند.

این امر خود را در دو سطح متفاوت نشان می‌دهد. ابتدا با تکیه بر نظریه انتخاب رسانه (کلپر، ۱۹۶۰^۱)، کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی به‌طور گزینشی انتخاب می‌کردند که محتوای رسانه‌های اجتماعی را از بین چه کسانی ببینند. ایشان افرادی را که با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کنند، ارزیابی انتقادی می‌کنند. این افراد اغلب به جای غریبه‌ها شامل همسالان و سایر افراد شناخته‌شده می‌شوند (تریپت و رینک، ۲۰۱۱^۲). بنابراین شانس آن‌ها برای مواجهه با پیام‌های بالقوه مضر بسیار کمتر است (لوپ^۳ و همکاران،

1. Klapper
2. Trepte & Reinecke
3. Lup

۲۰۱۵). دوم، حتی اگر کاربران کنترل کنند چه کسانی در شبکه آنلاین آن‌ها قرار گیرند، تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های متمایز پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی همچنان دلالت بر این دارد که محتوایی که مردم در فید رسانه‌های اجتماعی خود مشاهده می‌کنند، تا حد زیادی خارج از کنترل فردی است (وراگا^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، برخلاف مصرف رسانه‌های سنتی، قدرت پیش‌بینی سواد رسانه‌های اجتماعی تنها تا حدی در عدم مواجهه انتخابی با محتوا نهفته است و بیشتر خود را در سطح فرآیندهای توجه نشان می‌دهد.

در این زمینه، کاربران توجه متغیری را در عملکرد بهینه بودن پیام‌ها به اشتراک می‌گذارند. کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی به‌صورت عمدی توجه کمی به محتوای بالقوه مضر و توجه بیشتر به پیام‌های بالقوه سودمند دارند، زیرا درک می‌کنند که چگونه می‌توانند با مشاهده پست‌های خاص، تأثیر منفی در مقابل تأثیر مثبت بگذارند. با در نظر گرفتن رفتار رسانه‌های اجتماعی خود، اعتقاد بر این است که کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی با تکیه بر ساختارهای شناختی و عاطفی دقیق خود درگیر محیط رسانه‌های اجتماعی می‌شوند.

این موضوع نیز خود را در دو سطح مختلف نشان می‌دهد. اول، این کاربران به خوبی از افرادی که به ورودی‌های نمایه آن‌ها دسترسی دارند، آگاه هستند. همان‌طور که در بالا توضیح داده شد، آن‌ها به‌طور عمده با افراد شناخته‌شده ارتباط برقرار می‌کنند و دسترسی غریبه‌ها را محدود می‌کنند (تریپت و رینک، ۲۰۱۱). علاوه بر این، از آنجایی که آن‌ها می‌دانند که همه انواع محتوا در بین مخاطبان مختلف (به عنوان مثال، دوستان، خانواده و روابط حرفه‌ای) به یک اندازه مناسب نیستند، تنظیمات کنترل حریم خصوصی پیشرفته را اعمال می‌کنند که دید برخی پست‌ها را به اتصالات خاص محدود می‌کند (همان). در نتیجه، کاربران باسواد رسانه‌های اجتماعی کمتر تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرند.

دوم، سطح سواد کاربران در رسانه‌های اجتماعی پیام‌هایی که به اشتراک می‌گذارند را

شکل می‌دهد. برخلاف رسانه‌های سنتی، کاربران رسانه‌های اجتماعی همواره قادر به ایجاد، ویرایش و به‌اشتراک‌گذاری محتوا هستند (هو و همکاران، ۲۰۱۵). با استفاده از نظریه انتخاب رسانه، کاربران رسانه‌های اجتماعی احتمالاً محتوایی را که ایجاد کرده و پست می‌کنند، به دقت نظارت می‌کنند تا به احساسات سودمند دلخواه خود دست یابند. بر این اساس، این کاربران در ایجاد تعادل بین نیاز به اشتراک‌گذاری محتوا، که به جمع‌آوری مزایای استفاده از رسانه‌های اجتماعی کمک می‌کند، و نیاز به کنترل این محتوا، که خطرات حفظ حریم خصوصی مربوط به اشتراک‌گذاری اطلاعات شخصی آنلاین را به حداقل می‌رساند، موفق می‌شوند (تریپت و رینک، ۲۰۱۱).

مدل SMILE با به‌کارگیری دیدگاه بوم‌شناختی^۱ استدلال می‌کند که سواد رسانه‌های اجتماعی از طریق تعاملات بین یک فرد و محیط او توسعه می‌یابد. در این محیط، چندین عامل نقش مهمی ایفا می‌کنند و تنها به مریان (کارگزاران رسمی) اشاره نمی‌کنند، بلکه همسالان و اعضای خانواده (عوامل غیررسمی) را نیز در نظر می‌گیرند.

از آنجایی که ادبیات به‌طور سنتی عوامل رسمی را در نظر می‌گیرد و به نظر می‌رسد که این عوامل را اساساً متفاوت از جامعه‌پذیری خانواده و همسالان قرار می‌دهد، بحثی علمی در مورد چگونگی درک منابع مختلف سواد رسانه‌ای (اجتماعی) مردم صورت گرفته است (هابز، ۲۰۱۱). مدل SMILE قصد دارد با این استدلال که عوامل رسمی و غیررسمی هر دو به سواد رسانه‌های اجتماعی کمک می‌کنند و فرآیند جدیدی را با عنوان «میانجی‌گری مشارکتی سواد رسانه‌های اجتماعی» مفهوم‌سازی می‌کند، به پیشبرد این بحث کمک کند.

فرآیند میانجی‌گری مشارکتی ریشه در ادبیات میانجی‌گری والدین حامی خودمختاری (والکنبورگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۳) و نظریه سواد رسانه‌ای (بورکا و همکاران، ۲۰۱۵) دارد. میانجی‌گری مشارکتی بالا زمانی دریافت می‌شود که یک عامل و یک فرد فعالانه در مورد

1. Ecological Perspective

2. Valkenburg

موضوعات رسانه‌های اجتماعی بحث کنند، به گونه‌ای که به فرد کمک کند اثرات بالقوه آن را درک کند، و در هنگام استفاده از رسانه‌های اجتماعی بر اتخاذ پاسخ‌های عاطفی مطلوب کنترل داشته باشد. نکته مهم این است که نماینده، افکار و احساسات فرد را در طول این بحث‌های فعال تصدیق می‌کند.

میانجی‌گری مشارکتی پایین زمانی اتفاق می‌افتد که عامل، ساختارهای شناختی و در نتیجه عاطفی را بدون هیچ‌گونه تعاملی انتقال می‌دهد. بنابراین میانجی‌گری مشارکتی را می‌توان در یک پیوستار شامل تعاملات کم و زیاد بین عامل و فرد در نظر گرفت. بر اساس نظریه خودتعیینی^۱ (دسی و رایان،^۲ ۱۹۸۵)، بسیاری از تعاملات بین عامل و فرد، که در آن دیدگاه فرد به طور فعال در نظر گرفته می‌شود، منجر به درونی‌سازی بهتر ساختارهای سواد رسانه‌های اجتماعی دریافتی می‌شود. برای درک اینکه چگونه میانجی‌گری مشارکتی با توسعه سواد رسانه‌های اجتماعی ارتباط دارد، مدل SMILE فرآیندهای یادگیری متقابل، مشروط و متفاوت را تئوریزه می‌کند. فرآیندهای مشابهی می‌تواند برای توسعه اشکال سنتی‌تر سواد رسانه‌ای رخ دهد. با این حال هدف مدل SMILE پیش‌بینی ویژگی‌های رسانه‌های اجتماعی در هر یک است.

فرض ۳: فرآیندهای متقابل

روابط بین فرآیندهای میانجی‌گری مشارکتی و توسعه سواد رسانه‌های اجتماعی متقابل فرض می‌شود. یک نماینده یا عامل، ممکن است سواد رسانه‌های اجتماعی را در میان مردم واسطه‌گری کند. در عین حال، هنگامی که این افراد به طور فعال در توسعه خود مشارکت می‌کنند و عاملیت خود را به کار می‌گیرند (گروزک و هاستینگز،^۳ ۲۰۱۵)،

1. Self-determination Theory
2. Deci & Ryan
3. Grusec & Hastings



پاسخ‌های آن‌ها به این میانجی‌گری ممکن است پیام‌های میانجی‌گری آینده دریافت‌شده از عامل را شکل دهد. چنین روابط متقابلی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۲۰۰۱) استخراج شده است، اما همچنین در مدل‌هایی مانند چارچوب سیستم خانواده (برودریک، ۱۹۹۳^۱) تئوریزه شده است و به‌ویژه برای سطوح بالای میانجی‌گری مشارکتی به احتمال زیاد رخ می‌دهد. در طول بحث‌های فعال، پیام‌های هر دو عضو احتمالاً بر یکدیگر تأثیر مثبت می‌گذارند.

فرض ۴: فرآیندهای مشروط

مدل بندورا (۲۰۰۱) و ادبیات جامعه‌پذیری (گروزک و هاستینگز، ۲۰۱۵) نشان می‌دهد که به‌طور کلی، عوامل مختلف در محیط بر افراد به‌عنوان نهادهای مجزا تأثیر نمی‌گذارند، بلکه هم‌زمان عمل می‌کنند و ممکن است یکدیگر را تقویت یا تضعیف کنند. بر این اساس، اعتقاد بر این است که توسعه سواد رسانه‌های اجتماعی به تأثیر تعامل با یک عامل، با تأثیر سایر عوامل بستگی دارد. چنین فرآیندهای تعاملی برای سواد رسانه‌ای سنتی نیز پیشنهاد شده است. به عنوان مثال محققان استدلال کرده‌اند که وقتی مربیان والدین هر دو سواد رسانه‌ای را ترویج می‌کنند، مهارت‌های قوی‌تری توسعه می‌یابد (چاکروف و ناتانسون، ۲۰۱۱^۲).

فرض ۵: فرآیندهای یادگیری متفاوت

درنهایت، مدل فرض می‌کند که بسته به اینکه کدام عامل در میانجی‌گری مشارکتی درگیر است (به عنوان مثال، مربی، عضو خانواده یا همتا)، افراد شایستگی‌های مختلف سواد رسانه‌های اجتماعی را از طریق انواع متفاوت فرآیندهای یادگیری (به عنوان مثال، صلاحیت و



جامعه‌پذیری) توسعه می‌دهند. به دنبال ادبیات آموزش (بیستا،^۱ ۲۰۰۶)، مدل SMILE بحث می‌کند که بین عوامل صلاحیت و جامعه‌پذیری تمایز قائل شویم. از طریق صلاحیت، افراد شایستگی‌های رسمی‌تری در سواد رسانه‌های اجتماعی کسب می‌کنند. یک نمونه بارز از یک نماینده مهم صلاحیت، یک مربی است. مربیان معمولاً معلمانی برای جوانان یا محققانی برای افراد مسن هستند که مداخله رسمی سواد رسانه‌ای را ارائه می‌دهند (استریت، ۲۰۰۳). در طول چنین مداخله‌ای، مربیان نحوه درک و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای را آموزش می‌دهند (وان دیورسن^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). تعداد قابل توجهی از مطالعات مداخله‌ای نشان داده است که چنین آموزش رسمی فشرده، دانش عمومی رسانه و مهارت‌های تفکر انتقادی را افزایش می‌دهد (استریت، ۱۹۸۴). چنین مداخلاتی بر فرآیندهای میانجی‌گری مشارکتی کم‌تمرکز دارند، زیرا اغلب در قالب یک به چند ارائه می‌شوند و بنابراین جایی برای بحث‌های فعال باقی نمی‌گذارند. همچنین آن‌ها معمولاً پایه بسیار ارزشمندی را برای ایجاد ساختارهای شناختی قوی فراهم می‌کنند، زیرا مربیان برای اطلاع‌رسانی دقیق به مخاطبان خود آموزش می‌بینند. چنین مداخلاتی اغلب بسیار شدید هستند، در حالی که زمان با دقت به آموزش اختصاص داده می‌شود.

۷. مدل هابز

هابز پنج شایستگی اصلی سواد دیجیتال و رسانه‌ای را شناسایی کرد:

۱. دسترسی: یافتن و استفاده از رسانه‌ها و ابزارهای فناوری به‌طور ماهرانه و به‌اشتراک‌گذاری اطلاعات مناسب و مرتبط با دیگران؛
۲. تجزیه و تحلیل و ارزیابی: درک پیام‌ها و استفاده از تفکر انتقادی برای تجزیه و تحلیل کیفیت، صحت، اعتبار و دیدگاه پیام، ضمن در نظر گرفتن اثرات یا پیامدهای بالقوه پیام؛
۳. ایجاد: نوشتن یا تولید محتوا با استفاده از خلاقیت و اعتماد به نفس در بیان خود، با آگاهی از هدف، مخاطب و ترکیب تکنیک‌ها؛

1. Biesta
2. van Deursen



۴. بازتاب: اعمال مسئولیت اجتماعی و اصول اخلاقی در هویت و تجربه زیسته، رفتار و رفتار ارتباطی؛

۵. عمل: کار فردی و مشارکتی برای به اشتراک گذاشتن دانش و حل مشکلات در خانواده، محل کار و جامعه و مشارکت به‌عنوان عضوی از یک جامعه در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی.

هابز این شایستگی‌ها را به‌عنوان یک چرخه مداوم، «ماریچ توانمندسازی» توصیف می‌کند. شهروندی دیجیتال به برخی از این شایستگی‌ها (مانند تأمل و عمل) مرتبط است، اما بر مسئولیت اجتماعی و رفتار مناسب و مسئولانه‌ای که با عضویت در یک جامعه آنلاین، کمک به توسعه احترام، بردباری و مشارکت مدنی آنلاین به وجود می‌آید، تمرکز دارد (هابز، ۲۰۱۰). اگرچه سواد رسانه‌های اجتماعی می‌تواند تا حدی از ادبیات سواد دیجیتال و رسانه‌ای مشتق شود، امکانات و ویژگی‌های متمایز رسانه‌های اجتماعی نیازمند رویکردهای سفارشی شده است.

پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی اغلب حاوی محتوای تولیدشده توسط کاربر هستند که بیشتر از محتوای رسانه‌های سنتی شخصی و متمرکز بر خود هستند. مخاطبان رسانه‌های اجتماعی غالباً به اندازه مخاطبان ارتباطات جمعی ناهمگن و ناشناس نیستند و در عوض از افراد نزدیک و مشابه با خالق محتوا تشکیل می‌شوند. اگرچه ارتباطات جمعی می‌تواند یکی از کارکردهای رسانه‌های اجتماعی باشد، ویژگی‌های بین‌فردی و مقرون‌به‌صرفه بودن، جذابیت اصلی برای اکثر کاربران است و با قابلیت ویرایش، دسترسی و غیرهمزمان بودن رسانه‌های اجتماعی مشخص می‌شود (هابز، ۲۰۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

سواد رسانه‌های اجتماعی را به‌عنوان میزان وجود ساختارهای شناختی و عاطفی در بین کاربران برای اطمینان از کاهش خطرات تعامل با محتوای رسانه‌های اجتماعی و به حداکثر رساندن فرصت‌ها تعریف می‌کنند. در حالی که ساختارهای شناختی به مجموعه‌هایی از دانش

سازمان یافته اشاره دارد که منابع کافی برای پردازش محتوای رسانه‌های اجتماعی را در اختیار کاربران قرار می‌دهد، ساختارهای عاطفی به استراتژی‌های انطباقی برای مدیریت پاسخ‌های عاطفی فرد به محتوای رسانه‌های اجتماعی اشاره دارد. از این رو سواد رسانه‌های اجتماعی باید مهارت‌های رمزگشایی، ارزیابی و ایجاد ارتباط در حوزه‌های بازنمایی و تعامل را در برگیرد (شروزر و همکاران، ۲۰۲۲) و نقش خود را در انتخاب و درگیر شدن با محتوای رسانه‌های اجتماعی تصدیق کند تا منجر به بازنمایی انعطاف‌پذیر از واقعیت شود.

سواد رسانه‌های اجتماعی جوانان باید به شایستگی‌های اصلی سواد رسانه‌ای بپردازد، اما آن‌ها را با ماهیت منحصر به فرد رسانه‌های اجتماعی تطبیق دهد. بر اساس مرور ادبیات بالا، ما سواد رسانه‌های اجتماعی را به عنوان یک مفهوم چندبعدی متشکل از پنج شایستگی اصلی تعریف می‌کنیم: (۱) توانایی یافتن و دسترسی به پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی و استفاده ماهرانه از آن‌ها و گزینه‌ها و کانال‌های مربوطه؛ (۲) ارزیابی انتقادی رسانه‌های اجتماعی، محتوا و پیامدهای بالقوه آن؛ (۳) تولید محتوای خلاقانه در رسانه‌های اجتماعی با آگاهی از مخاطب خاص؛ (۴) انعکاس رفتار خود، اعمال مسئولیت اجتماعی، و مدیریت مناسب پاسخ‌های عاطفی خود؛ و (۵) توسعه و تداوم هنجارهای رفتاری اجتماعی شهروندی دیجیتال. از منظر مفهومی، سواد رسانه‌های اجتماعی ممکن است به خوبی توسط این شایستگی‌های اصلی تعریف شود که به اندازه کافی انتزاعی هستند تا در انواع مختلف کاربردها، محتواها و زمینه اعمال شوند. با این حال، به منظور اندازه‌گیری سواد رسانه‌های اجتماعی، آن‌ها بسیار انتزاعی باقی می‌مانند. استفاده از رسانه‌های اجتماعی متنوع و ناهمگون است؛ از ایجاد پست، استفاده از دکمه‌های لایک و اشتراک‌گذاری، مدیریت حریم خصوصی، ارزیابی محتوا و پرداختن به تبلیغات برای درک شیوه‌های کاربر، هنجارها و مدیریت استفاده بیش از حد. برای اندازه‌گیری معنادار سواد رسانه‌های اجتماعی، شایستگی‌های اصلی باید در این حوزه‌های مختلف اعمال شوند. بنابراین این شایستگی‌های اصلی به مهارت‌های خاصی تبدیل می‌شوند که می‌توانند به عنوان شاخص‌های قابل اعتماد و آشکار در یک موقعیت آزمون عینی ارزیابی شوند.

با تکیه بر ادبیات تحقیق در مورد مزایا و خطرات استفاده از رسانه‌های اجتماعی، ما شش حوزه را شناسایی کردیم که مهم‌ترین فرصت‌ها و چالش‌های رسانه‌های اجتماعی است. این حوزه‌ها بیشتر با شش موضوع اصلی که توسط مفاهیم شهروندی دیجیتال مورد بررسی قرار گرفته است، همسو می‌شوند. این حوزه‌ها عبارتند از:

۱. انعکاس در مورد اینکه چگونه رسانه‌های اجتماعی می‌توانند احساس شما را ایجاد کنند و استفاده از رسانه‌های اجتماعی به روشی مثبت و متعادل («تعادل رسانه‌ای»):
۲. شناسایی نشانه‌های مزاحمت سایبری و تمرین نحوه واکنش («زورگویی سایبری»):
۳. یادگیری نحوه شکل دادن مثبت به ردپای دیجیتال و مدیریت حریم خصوصی («حریم خصوصی»):
۴. یادگیری نحوه شناسایی و مقابله با تبلیغات در رسانه‌های اجتماعی («تبلیغات»):
۵. ارزیابی و پاسخ به اخبار (جعلی) در رسانه‌های اجتماعی («اخبار»):
۶. یادگیری نحوه شناسایی و اقدام علیه کلاهبرداری‌های فیشینگ در رسانه‌های اجتماعی («فیشینگ»). اگرچه این شش حوزه از همه مسائل، خطرات و موقعیت‌های استفاده یک کاربر در رسانه‌های اجتماعی، جامع نیستند، با این وجود، زمینه‌های متنوع کافی برای ارزیابی سواد رسانه‌های اجتماعی کلی، یعنی کاربرد شایستگی‌های اصلی در موقعیت‌های کاربری خاص را فراهم می‌کنند.

References

1. Festl, R. (2020). Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. *J. Child. Media* 2020, 15, 249–271.
DOI:10.1080/17482798.2020.1770110
2. Aufderheide, P. (1993). Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Communications and Society Program, the Aspen Institute, Washington, D.C. <https://www.worldcat.org/title/media-literacy-a-report-of-the-national-leadership-conference-on-media-literacy-the-aspen-institute-wye-center-queenstown-maryland-december-7-9-992/oclc/28814884>
3. Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, social media and technology 2018. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018>.
4. Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164–172. DOI: 10.1080/17482798.2015.1127838
5. van Dijk, J. A. G. M., & van Deursen, A. J. A. M. (2014). Digital skills: unlocking the information society. New York: Palgrave Macmillan US. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137437037>.
6. Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230. DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
7. Goldfine, E. (2011). Best practices: The use of social media throughout emergency & disaster relief (Vol. 28). Washington, DC: A Capstone Project submitted to Faculty of the Public Communication Graduate Program, School of Communication, American University. <http://www.american.edu/soc/communication/upload/Erica-Goldfine.pdf>.
8. Nasrullah, R. (2015). Media sosial: Perspektif komunikasi, budaya, dan sosioteknologi (Vol. 2016, p. 2017). Simbiosis Rekatama Media.
9. Gordon CS, Rodgers RF, Slater AE, McLean SA, Jarman HK, Paxton SJ. (2020). A cluster randomized controlled trial of the SoMe social media literacy body image and wellbeing program for adolescent boys and girls: Study protocol. *Body Image*. 33:27-37. DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.02.003.
10. Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*. 76. 86-94. DOI: 10.1016/j.tate.2018.08.014.
11. Kleemans, M., Daalmans, S, Carbaat, I., & Anschutz, D. (2018). Picture perfect:

- The direct effect of manipulated Instagram photos on body image in adolescent girls. *Media Psychology*, 21, 93-110. DOI:10.1080/15213269.2016.1257392.
12. Tamplin, N., Mclean, S. A., & Paxton, S. J. (2018). Social media literacy protects against the negative impact of exposure to appearance ideal social media images in young adult women but not men. *Body Image*, 26, 29-37.
DOI:10.1016/j.bodyim.2018.05.003
 13. Jeong, S., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62, 454-472.
DOI:10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x
 14. Cho, H., Cannon, J., Lopez, R., Li, W. (2022). Social media literacy: A conceptual framework, *new media & society*, 1-20,
DOI: 10.1177/14614448211068530
 15. Daneels, R., & Vanwynsberghe, H. (2017). Mediating social media use: Connecting parents' mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11.
DOI:10.5817/CP2017-3-5
 16. Potter W.J. (2019) s. 9th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
 17. McLean, S. A. Paxton, S. J., & Wertheim, E. H. (2016). Does media literacy mitigate risk for reduced body satisfaction following exposure to thin-ideal media? *Journal of Youth and Adolescents*, 45, 1678-1695.
DOI:10.1007/s10964-016-0440-3
 18. van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804–823. DOI:10.1080/1369118X.2015.1078834
 19. Street BV (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
https://books.google.com/books/about/Literacy_in_Theory_and_Practice.html?id=R0UdWQ5thf8C
 20. Street BV (2003) What's "new" in new literacy studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education* 5(2): 77–91. https://web.archive.org/web/20180510133903/http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
 21. Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163–174.
DOI: 10.1080/01596306.2014.942836
 22. Hutchison, A., Nadolny, L., & Estapa, A. (2016). Using coding apps to support literacy instruction and develop coding literacy. *The Reading Teacher*, 69(5), 493–503. DOI: 10.1002/trtr.1440
 23. Steinkuehler, C. A. (2008). Cognition and literacy in massively multiplayer online games. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 611–634). London, UK: Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410618894-27/cognition-literacy-massively-multiplayer-online-games-constance-steinkuehler>.

24. Gleason, B. (2018). Thinking in hashtags: Exploring teenagers' new literacies practices on twitter. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 165–180. DOI:10.1080/17439884.2018.1462207
25. Greenhow, C., & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. *The Educational Forum*, 76(4), 464–478. DOI:10.1080/00131725.2012.709032
26. DeSchryver, M. D., & Yadav, A. (2015). Creative and computational thinking in the context of new literacies: Working with teachers to scaffold complex technology mediated approaches to teaching and learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(3), 411–431. <https://www.learntechlib.org/primary/p/151572/>.
27. Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2014). *Handbook of research on new literacies*. London, UK: Routledge. DOI: 10.4324/9781410618894
28. Manca, S.; Bocconi, S.; Gleason, B. (2021). "Think globally, act locally": A glocal approach to the development of social media literacy. *Comput. Educ.* 160, 104025. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104025
29. Jenkins H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press. DOI: 10.7551/mitpress/8435.001.0001
30. Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: Corwin. https://books.google.com/books/about/Digital_and_Media_Literacy.html?id=VB469RDHRhC
31. Mihailidis P. (2018). Civic media literacies: re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media, and Technology* 43(2): 152–164. DOI: 10.1080/17439884.2018.1428623
32. Potter, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 266–272. DOI: 10.1177/0002764204267274
33. Vanwynsberghe, H. (2014). How users balance opportunity and risk: A conceptual exploration of social media literacy and measurement. Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium. <https://biblio.ugent.be/publication/5780342>
34. Lang, A. (2017). Limited capacity model of motivated mediated message processing. In C. Hoffner, & L. van Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-9). Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1080/23808985.2018.1534551.
35. Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3),

- 283–303. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/62129>.
36. Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among German school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 644–651. DOI: 10.1089/cyber.2014.0168
 37. Zylka, J., Christoph, G., Kroehne, U., Hartig, J., & Goldhammer, F. (2015). Moving beyond cognitive elements of ICT literacy: First evidence on the structure of ICT engagement. *Computers in Human Behavior*, 53, 149–160. DOI: 10.1016/j.chb.2015.07.008
 38. Kimmons, R., Carpenter, J. P., Veletsianos, G., & Krutka, D. G. (2018). Mining social media divides: An analysis of K-12 US school uses of twitter. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 307–325. DOI: 10.1080/17439884.2018.1504791
 39. Gleason, B. (2013). Occupy Wall Street: Exploring informal learning about a social movement on twitter. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 966–982. DOI: 10.1177/0002764213479372
 40. Greenhow, C., Menzer, M., & Gibbins, T. (2015). Re-thinking scientific literacy: Arguing science issues in a niche Facebook application. *Computers in Human Behavior*, 53, 593–604. DOI: 10.1016/j.chb.2015.06.031
 41. O’Byrne, W. I. (2019). Educate, empower, advocate: Amplifying marginalized voices in a digital society. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(4), 640–669. <https://citejournal.org/volume-19/issue-4-19/english-language-arts/educate-empower-advocate-amplifying-marginalized-voices-in-a-digital-society/>.
 42. Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. S. (2012). Media literacy and developmental tasks: A case study in Germany. *Media Studies*, 3(6), 42–56. <https://doaj.org/article/bd3da4a169ba463882bda9653d45b8ad>.
 43. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
 44. Riesmeyer, C., Pfaff-Rüdiger, S., & Kümpel, A. S. (2016). Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive [When knowledge becomes action: Media literacy from a motivational perspective]. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 36–55. https://www.ls1.ifkw.uni-muenchen.de/forschung/publikationen/fz_artikel/wenn_wissen_zu_handel.html
 45. Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22. DOI: 10.23860/jmle-2-1-1
 46. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.

DOI: 10.1037/0012-1649.22.6.723

47. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 105–182. DOI:10.1111/jcom.12277
48. Glüer, M., & Lohaus, A. (2018). Elterliche und kindliche Einschätzung von elterlichen Medienerziehungsstrategien und deren Zusammenhang mit der kindlichen Internetnutzungskompetenz [Parents' and children's perspectives of parental mediation strategies in association with children's Internet skills]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 181–203. DOI: 10.13109/prkk.2018.67.2.181
49. Lenhart, A., Duggan, M., Perrin, A., Stepler, R., Rainie, L., & Parker, K. (2015). Teens, social media, and technology overview 2015. Smartphones facilitate shifts in communication landscape for teens. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>.
50. Borca, G., Bina, M., Keller, P. S., Gilbert, L. R., & Begotti, T. (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior*, 52, 49–58. DOI: 10.1016/j.chb.2015.05.029.
51. Hefner, D., Knop, K., & Klimmt, C. (2017). Being mindfully connected – Encountering the challenges of adolescents living in a POPC world. In P. Vorderer, D. Hefner, L. Reinecke, & C. Klimmt (Eds.), *Permanently online, permanently connected* (pp. 176–187). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315276472-17
52. Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2015). Mediatisierung mobil: Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen [Mobile mediatisation: mobile phone and mobile Internet use by children and young people]. Düsseldorf: Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Band 77). LfM. <https://searchworks.stanford.edu/view/11640648>
53. Bosancianu, C. M., Powell, S., & Bratović, E. (2013). Social capital and prosocial behavior online and offline. *International Journal of Internet Science*, 8(1), 49–68. https://www.ijis.net/ijis8_1/ijis8_1_bosancianu_et_al_pre.html
54. Erreygers, S., Vandebosch, H., Vranjes, I., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). Development of a measure of adolescents' online prosocial behavior. *Journal of Children and Media*, 12(4), 448–464. DOI: 10.1080/17482798.2018.1431558.
55. Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 77, 66–71. DOI: 10.1016/j.paid.2014.09.040



56. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278. DOI: 10.1080/02796015.1997.12085865
57. Cho H, Li W, Shen L, et al. (2019). Mechanisms of Social Media Effects on Attitudes Toward E-Cigarette Use: Motivations, Mediators, and Moderators in a National Survey of Adolescents. *Journal of Medical Internet Research* 21(6): e14303. DOI: 10.2196/14303
58. Moreno MA, Kota R, Schoohs S, et al. (2013). The Facebook influence model: a concept mapping approach. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking* 16(7): 504–511. DOI: 10.1089/cyber.2013.0025.
59. Zheng A, Duff BRL, Vargas P, et al. (2020). Self-presentation on social media: when self-enhancement confronts self-verification. *Journal of Interactive Advertising* 20(3): 289–302. DOI: 10.1080/15252019.2020.1841048
60. Boczkowski PJ, Matassi M and Mitchelstein E (2018). How young users deal with multiple platforms: the role of meaning-making in social media repertoires. *Journal of Computer-Mediated Communication* 23(5): 245–259. DOI: 10.1093/jcmc/zmy012
61. Bargh J, McKenna K and Fitzsimons G (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the internet. *Journal of Social Issues* 58(1): 33–48. DOI: 10.1111/1540-4560.00247
62. Hu C, Zhao L and Huang J (2015). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social network platforms. *Computers in Human Behavior* 50: 465–475. DOI: 10.1016/j.chb.2015.04.027
63. Jin SAA (2013). Peeling back the multiple layers of Twitter’s private disclosure onion: the roles of virtual identity discrepancy and personality traits in communication privacy management on Twitter. *New Media & Society* 15(6): 1–21. DOI: 10.1177/1461444812471814
64. Postmes T, Spears R and Lea M (1998). Breaching or building social boundaries? SIDE effects of computer mediated communication. *Communication Research* 25(6): 689–715. DOI: 10.1177/009365098025006006
65. Yee N and Bailenson J (2007). The proteus effect: the effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research* 33(3): 271–290. DOI: 10.1177/0093650208330254
66. Schreuers L and Vandenbosch L (2021). Introducing the social media literacy (SMILE) model with the case of positivity bias on social media. *Journal of Children and Media* 15(3): 320–337. DOI: 10.1080/17482798.2020.1809481
67. Schreuers, L., Meier, A. & Vandenbosch, L. Exposure to the Positivity Bias and Adolescents’ Differential Longitudinal Links with Social Comparison, Inspiration and Envy Depending on Social Media Literacy. *Curr Psychol* (2022). DOI:

10.1007/s12144-022-03893-3

68. Byrne, S. (2009). Media literacy interventions: What makes them boom or boomerang? *Communication Education*, 58, 1-14.
DOI:10.1080/03634520802226444
69. Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63, 221-243. DOI:10.1111/jcom.12024
70. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299. DOI:10.1207/S1532785XMEP0303_03
71. Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and social Psychology*, 59, 1238-1249. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1238
72. Klapper, J. T. (1960). *The effects of mass communication: a review*. New York: Free Press. DOI: 10.1177/107769904902600403
73. Trepte, S., & Reinecke, L. (2011). *Privacy online: Perspectives on privacy and self-disclosure in the social web*. New York: Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-21521-6>.
74. Lup, K., Trub, L., & Rosenthal, L. (2015). Instagram #Instasad?: Exploring associations among Instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers Followed. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18, 247-252. DOI:10.1089/cyber.2014.0560
75. Vraga, E., Bode, L., & Troller-Renfree, S. (2016). Beyond self-reports: Using eye tracking to measure topic and style differences in attention to social media content, *Communication Methods and Measures*, 10, 149-164.
DOI:10.1080/19312458.2016.1150443
76. Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 55, 601-604.
DOI:10.1080/08838151.2011.597594
77. Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39, 445-469. DOI:10.1111/hcre.12010
78. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
79. Grusec, J. E., & Hastings, P. D. 2015. *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, London: The Guilford Press.
<https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Socialization/Grusec-Hastings/9781462525829>.
80. Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. <https://us.sagepub.com/en->

us/nam/understanding-family-process/book2998.

81. Chakroff, J. L., & Nathanson, A. I. (2011). Parent and school interventions: Mediation and media literacy. In S. L. Calvert & B. J. DOI: 10.1002/9781444302752.ch24
82. Biesta, G. (2006). Beyond learning: Democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers. <https://www.routledge.com/Beyond-Learning-Democratic-Education-for-a-Human-Future/Biesta/p/book/9781594512346>

Analysis of Social Media Literacy Models as a New Paradigm of Media Literacy with a Focus on Examining the SoMeLit and SMILE Models

Nasibeh Pouti*

Abstract

Objective: With the emergence of social media, which has led to the application of Web 2.0 constructs in media, the manner of using these media and the user-generated content has become a significant concern for societies. Utilizing potentials and avoiding harms necessitates the establishment and application of a concept known as social media literacy. The aim of this research is to explore the concepts, dimensions, and models of social media literacy.

Research Methodology: In this study, social literacy and social media literacy are first examined. Then, all models of social media literacy identified and analyzed over the past two decades are discussed, utilizing two practical and valid models, SoMeLit and SMILE, for precise conceptualization of social media literacy.

Findings: The findings indicate that in the last two decades, social media literacy models have included the integrated multidimensional model of Faf and Rüdiger, the SDT autonomy model, the skill and process-oriented model of Festl, the CSML and PSML models of Tamplin, the SoMeLit model, the SMILE model, and the Habz model, which have been created and employed to describe the static structure and dynamic process of social media literacy.

Discussion and Conclusion: Social media literacy models seek to create skills for decoding, evaluating, and establishing communication in the realms of representation and interaction by examining cognitive and emotional structures through various approaches, affirming their role in selecting and engaging with social media content.

Keywords: Media literacy, social media literacy, SoMeLit model, SMILE model

* Instructor of computer engineering and information technology department, Technical and Engineering Faculty, Seyed Jamaluddin Asadabadi University, Asadabad, Hamadan, Iran; pouti.np@gmail.com.