Journal of Religious Studies in Media
volume 8, No 29, 2026

Presenting a Media Literacy Model for School Students with an Educational, Moral, and Identity-Based Approach in the Era of Digital Media

Ali Jafari
Department of Partnerships and Communication, Institute for Education Studies, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran (corresponding author); alijafari@oerp.ir

Moslem Shojaei
Department of Islamic Studies Education, Farhangian University, Tehran, Iran; moslem.shojaei@cfu.ac.ir

Abstract

Objective: This study aims to present a media literacy model for students with an educational, moral, and identity-based approach in the era of digital media. The main research question is what dimensions and components the model comprises and how the relationships among them can be formulated.

Method: In terms of purpose, the study is applied, and it takes a qualitative approach using thematic analysis. The participants were 15 experts in communication and media, educational sciences, curriculum planning, educational technology, and Islamic education, selected through purposive sampling with a maximum-variation strategy. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Braun and Clarke's six-phase process.

Cite this article: Jafari, A., & Shojaei, M. (2026). Presenting a media literacy model for school students with an educational, moral, and identity-based approach in the era of digital media. *Journal of Religious Media Studies*, 8(29), [158-193]. https://doi.org/10.22034/jmrs.2026.596775.1273

Received: 11/08/2026 **Revised:** ۲۵/۰۹/۲۰۲۶ **Accepted:** ۲۶/۰۹/۲۰۲۵ **Published online:** ۰۵/۰۵/۲۰۲۶

© The Author(s). **Article type:** Research Article **Published by:** IRIB University

Findings: The analysis identified seven main themes: “cognitive capability and critical media thinking,” “analysis and evaluation of media messages,” “digital ethics and responsibility,” “cultural-religious and value-based identity,” “creativity and responsible content production,” “self-regulation and management of media consumption,” and “a supportive educational ecosystem.” At the integrative level, the first six themes were organized into three domains: “cognitive-critical,” “moral-identity-action,” and “self-regulation-media management.” The “supportive educational ecosystem” was interpreted as the context in which these competencies form and are strengthened. The conceptual outcome of the interaction among these domains was formulated as “the student’s informed, ethical, and responsible agency in the media environment.”

Conclusion: The value of the proposed model lies in its integrative, relation-oriented formulation of these competencies within the context of the educational ecosystem. The model can provide a framework for understanding and strengthening students’ informed, ethical, and responsible agency in the media environment.

Keywords: Media, Ethics, Media Literacy, Moral Education, Cultural-Religious Identity, Students, Digital Media.

مطالعات دینی رسانه
دوره ۷، شماره ۲۸، ۱۴۰۴

ارائه الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال

علی جعفری

گروه مشارکت‌ها و ارتباطات، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) alijafari@oerp.ir

مسلم شجاعی

گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

moslem.shojaei@cfu.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال انجام شده است. پرسش اصلی تحقیق این است که الگوی یادشده از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود و روابط میان آن‌ها چگونه قابل صورت‌بندی است.

استناد به این مقاله: جعفری، علی؛ شجاعی، مسلم (۱۴۰۵). ارائه الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال. مطالعات دینی رسانه، ۸(۲۹): ۱۵۸-۱۹۳.
https://doi.org/10.22034/jmrs.2026.596775.1273

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۲۰ **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۵/۰۷/۰۳ **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۵/۰۷/۰۴ **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

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

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش از نظر هدف، کاربردی و با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه‌های ارتباطات و رسانه، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، فناوری آموزشی و تعلیم و تربیت اسلامی بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و بر اساس فرایند شش‌مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شدند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به شناسایی هفت مضمون اصلی شامل «توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای»، «تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای»، «اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال»، «هویت فرهنگی-دینی و ارزشی»، «خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه»، «خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای» و «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» انجامید. در سطح تلفیقی، شش مضمون نخست در سه حوزه «شناختی—انتقادی»، «اخلاقی—هویتی—کنشی» و «خودتنظیمی—مدیریت رسانه» سازمان یافتند و «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» به‌عنوان بستر شکل‌گیری و تقویت این شایستگی‌ها تفسیر شد. برآیند مفهومی تعامل این حوزه‌ها، «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» صورت‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: ارزش الگوی پیشنهادی در صورت‌بندی تلفیقی و رابطه‌محور شایستگی‌های مذکور در بستر زیست‌بوم تربیتی است. این الگو می‌تواند چارچوبی برای فهم و تقویت کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموزان در محیط رسانه‌ای فراهم کند.

کلیدواژه‌ها: رسانه، اخلاق، سواد رسانه، تربیت اخلاقی، هویت فرهنگی—دینی، دانش‌آموزان، رسانه‌های دیجیتال.

مقدمه

امروزه رسانه‌های دیجیتال به یکی از مهم‌ترین بسترهای یادگیری، اجتماعی شدن و شکل‌گیری تجربه زیسته کودکان و نوجوانان تبدیل شده‌اند. دانش‌آموزان در این محیط‌ها فقط دریافت‌کننده پیام نیستند، بلکه در نقش انتخاب‌کننده، تفسیرکننده، تولیدکننده و بازنشرکننده محتوا نیز مشارکت دارند. ازاین‌رو، مواجهه آنان با رسانه دیگر تنها مسئله‌ای فناورانه یا ارتباطی نیست، بلکه با فرایندهای شناختی، اخلاقی، هویتی و تربیتی پیوند یافته است. مسئله اساسی نظام تعلیم و تربیت نیز از آموزش «چگونگی استفاده از رسانه» فراتر رفته و به چگونگی پرورش دانش‌آموزی مربوط می‌شود که بتواند پیام‌های رسانه‌ای را آگاهانه بفهمد، ارزیابی انتقادی داشته باشد، اخلاقی انتخاب کند و کنش مسئولانه داشته باشد.

در همین راستا، مفهوم سواد رسانه‌ای نیز از برداشت‌های محدود مبتنی بر دسترسی و مهارت فنی فاصله گرفته و ابعاد شناختی، انتقادی، تولیدی و مشارکتی را دربرگرفته است. باکینگهام (Buckingham, 2003) بر فهم انتقادی تولید، زبان، بازنمایی و مخاطبان رسانه تأکید دارد. پاتر (Potter, 2021) نیز سواد رسانه‌ای را مجموعه‌ای از ساختارهای دانشی و مهارت‌هایی می‌داند که کنترل آگاهانه فرد بر مواجهه و پردازش پیام‌های رسانه‌ای را افزایش می‌دهد. یونسکو دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تولید مسئولانه اطلاعات و محتوای رسانه‌ای را از شایستگی‌های اساسی سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی معرفی کرده است (UNESCO, 2021). بنابراین سواد رسانه‌ای در محیط دیجیتال را می‌توان توانایی برقراری رابطه‌ای آگاهانه، انتقادی و مسئولانه با رسانه و محتوای آن تلقی کرد.

این مسئله برای دانش‌آموزان اهمیت مضاعفی دارد، زیرا مواجهه رسانه‌ای آنان در دوره‌ای صورت می‌گیرد که ابعاد شناختی، اجتماعی، اخلاقی و هویتی در حال شکل‌گیری است. رسانه‌های دیجیتال افزون‌بر انتقال اطلاعات، حامل ارزش‌ها، سبک‌های زندگی و الگوهای رفتاری و هویتی نیز هستند. ازاین‌رو، توانایی تحلیل پیام بدون برخورداری از قدرت داوری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری، پاسخگوی نیازهای تربیتی دانش‌آموز نیست. مفهوم شهروندی دیجیتال نیز بر همین پیوند تأکید دارد و استفاده مسئولانه از فناوری، رعایت حقوق دیگران، حریم

خصوصی، امنیت و رفتار اخلاقی در محیط دیجیتال را ضروری می‌داند (Ribble, 2015).

شواهد پژوهشی داخلی نیز نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان را نمی‌توان به مهارت استفاده از ابزارهای رسانه‌ای محدود کرد. والیپور، محمدی و حسنی (۱۴۰۵) تفکر انتقادی، ارزیابی اطلاعات، امنیت و اخلاق دیجیتال، حریم خصوصی و مسئولیت‌پذیری را از عناصر مهم برنامه درسی سواد رسانه‌ای دیجیتال دانسته‌اند. تیغ‌بخش، محمودی و عباسی بختیاری (۱۴۰۴) نیز ضعف در تشخیص صحت اطلاعات، فهم انتقادی و مسئولیت‌پذیری در مواجهه با پیام‌ها را از مسائل سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. همچنین اعتباریابی الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای دیجیتال توسط والیپور، محمدی و حسنی (۱۴۰۴) بر ضرورت حرکت دانش‌آموز از دریافت‌کنندگی منفعل به سوی تحلیلگری، تولید و مشارکت فعال رسانه‌ای تأکید کرده است. بنابراین مسئله امروز سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان تنها افزودن مهارت‌های انتقادی یا اخلاقی به مهارت‌های فنی نیست، زیرا بخش مهمی از ادبیات موجود، پیش‌تر بر چنین ابعادی تأکید کرده است.

در سطح بین‌المللی نیز تحول مشابهی مشاهده می‌شود. رویکردهای جدید سواد رسانه‌ای و مفاهیم مرتبط با آن، افزون‌بر دسترسی و استفاده از رسانه، بر پرسشگری، بازاندیشی، عاملیت، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، اخلاق، مدیریت حریم خصوصی و مواجهه آگاهانه با محیط دیجیتال تأکید دارند. برای نمونه، واله و همکاران (۲۰۲۵) در چارچوب سواد انتقادی رسانه‌های اجتماعی، پرسشگری، بازاندیشی، عاملیت و کنش مسئولانه را برجسته کرده‌اند؛ وندت و همکاران (۲۰۲۳) بعد مشارکتی—اخلاقی را از اجزای سواد رسانه‌های اجتماعی نوجوانان و جوانان دانسته‌اند و چوی و پارک (۲۰۲۳) نیز نشان داده‌اند که آموزش شهروندی دیجیتال باید فراتر از مهارت فناورانه، تفکر انتقادی، مشارکت، اخلاق و مسئولیت‌پذیری را دربرگیرد. ازاین‌رو، نمی‌توان صرف افزودن اخلاق، مسئولیت پذیری یا خودتنظیمی به مهارت‌های رسانه‌ای را به‌تنهایی خلأ پژوهشی یا وجه نوآورانه یک الگوی جدید تلقی کرد.

مسئله‌ای که همچنان نیازمند تبیین است، نحوه پیوند و سازمان‌یابی این شایستگی‌ها در یک چارچوب تربیتی منسجم برای دانش‌آموزان است. مطالعات موجود اغلب هر یک بخشی

از مسئله، مانند تفکر انتقادی، ارزیابی اطلاعات، اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال، مدیریت مصرف، برنامه درسی، نقش خانواده و معلم یا مشارکت رسانه‌ای را بررسی کرده‌اند. در نتیجه مسئله کمتر بررسی‌شده وجود این مؤلفه‌ها نیست، بلکه چگونگی ارتباط میان فهم و نقد رسانه، داوری اخلاقی، خودتنظیمی، تولید مسئولانه محتوا و عاملیت هویتی دانش‌آموز در بستر فرایند های تربیتی مورد نظر است. این تمایز اهمیت نظری دارد، زیرا گردآوری مجموعه‌ای از مهارت‌ها به‌ضرورت به ارائه یک الگوی تربیتی منجر نمی‌شود، مگر آن‌که جایگاه، رابطه و کارکرد آن‌ها در فرایند شکل‌گیری کنش رسانه‌ای دانش‌آموز روشن شود.

این مسئله در زمینه فرهنگی—دینی اهمیت مضاعفی می‌یابد. دانش‌آموز در رسانه‌های دیجیتال تنها با اطلاعات مواجه نیست، بلکه با بازنمایی های متنوع از هویت، ارزش ها، سبک های زندگی و الگو های کنش فردی و اجتماعی رو به‌رو می‌شود. ازاین‌رو، تربیت رسانه‌ای علاوه‌بر تقویت توانایی تحلیل و ارزیابی پیام، با فرایند شکل‌گیری معیارهای داوری، انتخاب و کنش دانش‌آموز نیز ارتباط می یابد. در چنین چارچوبی، هویت فرهنگی-دینی را می‌توان نه تنها به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش های مورد حفاظت، بلکه به‌مثابه یکی از منابع معنا و داوری در مواجهه انتقادی دانش‌آموز با پیام‌های رسانه‌ای در نظر گرفت. در این صورت، مسئله اساسی، نسبت میان تفکر انتقادی رسانه‌ای، داوری اخلاقی، هویت فرهنگی-دینی، خودتنظیمی و عاملیت رسانه‌ای است و اینکه این عناصر چگونه می‌توانند در یک فرایند تربیتی با یکدیگر تعامل داشته باشند.

از سوی دیگر، شکل‌گیری چنین شایستگی‌هایی فقط ویژگی فردی دانش‌آموز نیست و در بستر فرایند جامعه‌پذیری و تعامل او با محیط های تربیتی صورت می‌گیرد. خانواده، مدرسه، معلم، برنامه درسی و، در زمینه تربیت فرهنگی-دینی، کنشگران و نهادهای مؤثر در جامعه‌پذیری دینی می‌توانند در شکل‌گیری معیارهای فهم، داوری و رفتار رسانه‌ای دانش‌آموز نقش داشته باشند. از این منظر، بررسی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی مستلزم توجه همزمان به سطح شایستگی‌های فردی و سطح زیست‌بوم تربیتی و فرهنگی است.

بر این اســاس، شــکاف پژوهشــی حاضــر را نمی‌توان در فقدان توجه به ابعاد اخلاقی، انتقادی یا خودتنظیمی در ادبیات سواد رسانه‌ای جست‌وجو کرد، بلکه شکاف اصلی در فقدان صورت‌بندی منسجمی از روابط میان شایستگی‌های شناختی—انتقادی، اخلاقی، هویتی، کنشــی و خودتنظیمی دانش‌آموز و زمینه‌های تربیتی مؤثر بر شــکل‌گیری آن‌ها، با تأکید بر جایگاه هویت فرهنگی-دینی قرار دارد. پژوهش حاضر درصدد است به جای افزودن مؤلفه‌ای جدید به فهرست مهارت‌های سواد رسانه‌ای، چگونگی سازمان‌یابی و ارتباط این مؤلفه‌ها را در قالب الگویی با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی تبیین کند. ارزش افزوده مورد انتظار پژوهش نیز در همین صورت‌بندی رابطه‌ای و زمینه‌مند قرار دارد.

بر این مبنا، سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود و روابط میان این مؤلفه‌ها چگونه قابل صورت‌بندی است؟ پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این پرسش و ارائه الگویی برای تبیین ارتباط میان شایستگی‌های شناختی—انتقادی، اخلاقی، هویتی، کنشــی و خودتنظیمی دانش‌آموزان در بســتر زیســت‌بوم تربیتی انجام شــده است.

پیشینه پژوهش

والی‌پور، محمدی و حســنی (۱۴۰۵) با فراترکیب مطالعات پیشــین، مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای دیجیتال را شناسایی کردند. یافته‌های تحقیق ۹ مؤلفه، ازجمله اهداف آموزشــی یکپارچه، محتوای ســواد دیجیتال، یادگیری فعال، ارزیابی مســتمر، توسعه حرفه‌ای معلمان و همکاری و ارتباطات دیجیتال را نشان داد.

تیغ‌بخش، محمودی و عباسی بختیاری (۱۴۰۴) با رویکرد پدیدارشناختی، آسیب‌های سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان دوره ابتدایی را بررسی کردند. یافته‌ها بیانگر ضعف در تشخیص صــحت اطلاعات، فهم انتقادی و مســئولیت‌پذیری در مواجهه با پیام‌ها بود و بر تقویت تفکر انتقادی، توانمندسازی معلمان و اصلاح محتوای درسی تأکید داشت.

مرادی (۱۴۰۳) در بررسی چالش های رسانه های دیجیتال در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، هنجارشکنی، تضعیف نقش تربیتی والدین و مربیان، کاهش تفکر انتقادی و نقض حریم خصوصی را از چالش‌های اصلی شناسایی کرد و تقویت سواد رسانه‌ای، مدیریت مصرف و توجه به حریم خصوصی را از راهکارهای مواجهه با آن‌ها دانست.

نورانی، گودرزی و حسینی (۱۴۰۳) در طراحی الگوی کلان سواد رسانه‌ای در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، بر ضرورت ساختار مدیریتی مشخص، هماهنگی کنشگران در سطوح کلان، میانی و خرد و نقش خانواده در ارتقای سواد رسانه‌ای تأکید کردند.

معتمدی محمدآبادی، نصر اصفهانی، زمانی و اسدی (۱۴۰۱) با رویکرد داده‌بنیاد، الگوی آموزش سواد رسانه‌ای معلمان را در سه بعد دانش، نگرش و مهارت ارائه کردند. نتایج نشان داد اثربخشی این آموزش به سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، منابع، شایستگی مدرسان، محتوا و تجهیزات آموزشی وابسته است.

صلواتیان، حسینی و معتضدی (۱۳۹۵) با استفاده از نظریه داده‌بنیاد، الگویی بومی برای آموزش سواد رسانه‌ای نوجوانان ارائه کردند. یافته ها بر نقش محوری آموزش‌وپرورش و صداو سیما و قرارگرفتن «هدایت و تربیت نوجوانان» در کانون آموزش سواد رسانه‌ای تأکید داشت.

واله و همکاران[1] (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند، چارچوبی انتقادی برای سواد رسانه‌های اجتماعی ارائه کردند که بر پرسشگری، بازاندیشی، عاملیت و کنش مسئولانه تأکید دارد. یافته‌های پژوهش ضرورت گذار از سواد رسانه‌ای مهارت‌محور به رویکردی انتقادی و کنشگرانه را نشان داد.

لی و جون[2] (۲۰۲۴) نشان دادند مواجهه نوجوانان با محتوای پرخطر آنلاین با گسست اخلاقی ارتباط دارد، درحالی‌که ارزیابی اعتماد، مدیریت حریم خصوصی و اشتراک‌گذاری آگاهانه اطلاعات می‌تواند در کاهش گسست اخلاقی و پرخاشگری سایبری نقش داشته

۱. Valle et al

۲. Lee & Jun

باشد.

والس ـپریس و دومنک[1](۲۰۲٤) نشان دادند آموزش دیجیتال در مدرسه نباید به استفاده فنی از فناوری محدود شـود، بلکه باید تفکر درباره پیامدهای اجتماعی و اخلاقی فناوری، مشارکت و مسئولیت اجتماعی دانش‌آموزان را نیز دربرگیرد.

وندت، نادرر، باخل و ریگر[2](۲۰۲۳) در مطالعه‌ای بین‌کشـوری نشـان دادند سـواد رسـانه‌های اجتماعی نوجوانان و جوانان مفهومی چندبعدی اسـت که علاوه‌بر دانش و توانایی رسـانه‌ای، دارای بعد مشـارکتی-اخلاقی اسـت و این بعد در مواجهه مسـئولانه با محتوای آسیب‌زا و گمراه‌کننده اهمیت دارد.

چوی و پارک[3](۲۰۲۳) با بررسی شهروندی دیجیتال و اخلاق اینترنتی دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان دادند آموزش شهروندی دیجیتال باید از مهارت‌های فناورانه فراتر رود و تفکر انتقادی، مشارکت، اخلاق و مسئولیت‌پذیری را نیز دربرگیرد.

ووسـیلکو، بوهم، داوسـون و کوهنن[4](۲۰۲۲) در مرور مطالعات مربوط به سـواد اطلاعاتی نوجوانان در رسـانه‌های اجتماعی، از فاصـله میان تجربه واقعی نوجوانان و آموزش رسـمی مدارس خبر دادند و بر نقش فعال‌تر مدرسـه در تقویت ارزیابی انتقادی اطلاعات و مواجهه آگاهانه با محیط دیجیتال تأکید کردند.

مرور مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که ادبیات معاصر سواد رسانه‌ای، به‌ویژه در زمینه کودکان و نوجوانان، از تلقی محدود و مهارت‌محور فاصله گرفته و ابعادی مانند تفکر انتقادی، ارزیابی اعتبار اطلاعات، اخلاق و مسـئولیت‌پذیری، مشـارکت رسـانه‌ای، مدیریت حریم خصـوصـی، خودتنظیمی و نقش محیط های تربیتی را مورد توجه قرار داده اسـت. مطالعات داخلی نیز به ابعادی همچون برنامه درسـی سـواد رسـانه‌ای، تفکر انتقادی،

---

۱ Vallès-Peris & Domènech

۲Wendt et al

۳Choi & Park

٤Wusylko et al

مسئولیت‌پذیری، مدیریت مصرف، نقش خانواده، معلم و ساختارهای آموزشی پرداخته‌اند. در مطالعات خارجی نیز تأکید بر عاملیت، بازاندیشی، مشارکت مسئولانه و ابعاد اخلاقی مواجهه نوجوانان با رسانه‌های دیجیتال نشان می‌دهد که گذار از مهارت‌های فقط فنی، به‌خودی‌خود خلأ جدیدی در ادبیات سواد رسانه‌ای محسوب نمی‌شود.

با این حال، مقایسه مطالعات پیشین نشان می‌دهد که این ابعاد اغلب در چارچوب‌های مفهومی متفاوت و با اهداف پژوهشی جداگانه بررسی شده‌اند. بخشی از پژوهش‌ها بر توانایی تحلیل و ارزیابی پیام، بخشی بر اخلاق و شهروندی دیجیتال، برخی بر مدیریت مصرف و خودتنظیمی و گروهی بر نقش خانواده، مدرسه، معلم و برنامه درسی تمرکز داشته‌اند. ازاین‌رو، مسئله کمتر تبیین شده، نه شناسایی مجدد این مؤلفه‌ها، بلکه چگونگی پیوند و سازمان‌یابی آن‌ها در یک چارچوب تربیتی منسجم است؛ چارچوبی که بتواند نشان دهد شایستگی‌های شناختی و انتقادی چگونه با داوری اخلاقی، خودتنظیمی، تولید و مشارکت مسئولانه و زمینه‌های تربیتی تعامل می‌کنند و در نهایت به نوعی عاملیت آگاهانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای می‌انجامند.

افزون‌بر این، در مطالعات مرورشده، جایگاه هویت فرهنگی-دینی در نسبت با تفکر انتقادی، اخلاق رسانه‌ای و عاملیت دانش‌آموز کمتر به‌صورت یک رابطه مفهومی منسجم صورت‌بندی شده است. در برخی پژوهش‌های داخلی بر هدایت و تربیت نوجوانان، الزامات بومی و نقش خانواده و نظام تعلیم و تربیت تأکید شده است، اما همچنان نیاز به تبیین این مسئله وجود دارد که هویت فرهنگی-دینی چگونه می‌تواند در کنار -و نه در تقابل با- تفکر انتقادی و مسئولیت اخلاقی، به‌عنوان یکی از منابع معنا و داوری در مواجهه دانش‌آموز با پیام‌های رسانه‌ای عمل کند. از منظر تربیتی نیز این شایستگی‌ها در خلأ شکل نمی‌گیرند و باید نسبت آن‌ها با زیست‌بوم تربیتی و فرایندهای جامعه‌پذیری دانش‌آموز مورد توجه قرار گیرد.

بر این اساس، شکاف نظری پژوهش حاضر در فقدان مؤلفه‌های اخلاقی، انتقادی یا خودتنظیمی در ادبیات موجود نیست، بلکه در فقدان صورت‌بندی یکپارچه و رابطه‌محوری است که بتواند شایستگی‌های شناختی—انتقادی، اخلاقی—هویتی—کنشی و خودتنظیمی را

در ارتباط با زمینه تربیتی دانش‌آموز توضیح دهد. ازاین‌رو، ارزش افزوده پژوهش حاضر نه در معرفی هر یک از این مؤلفه‌ها به صورت مستقل، بلکه در بازسازمان‌دهی و تبیین روابط میان آنها در قالب الگویی تربیتی—اخلاقی و زمینه‌مند با تأکید بر جایگاه هویت فرهنگی—دینی و عاملیت رسانه‌ای دانش‌آموز جست‌وجو می‌شود. پژوهش حاضر با تمرکز بر این شکاف، در صدد ارائه الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال است.

مبانی نظری پژوهش

گسترش رسانه‌های دیجیتال و حضور مستمر دانش‌آموزان در محیط‌های تعاملی، مفهوم سواد رسانه‌ای را از توانایی دسترسی و استفاده از رسانه به مجموعه‌ای از شایستگی‌های شناختی، انتقادی، اخلاقی و مشارکتی گسترش داده است. در چنین محیطی، دانش‌آموز نه‌تنها دریافت‌کننده، بلکه تفسیرکننده، تولیدکننده و بازنشرکننده محتواست؛ ازاین‌رو، سواد رسانه‌ای مستلزم توانایی فهم پیام، ارزیابی اعتبار آن، شناخت اهداف و ارزش‌های نهفته و مشارکت مسئولانه در فرایند ارتباط است. باکینگهام (Buckingham, 2003) بر فهم انتقادی تولید، زبان، بازنمایی و مخاطبان رسانه تأکید دارد و پاتر (Potter, 2021) سواد رسانه‌ای را برخورداری از ساختارهای دانشی و مهارت‌هایی می‌داند که کنترل آگاهانه فرد بر پردازش و تفسیر پیام‌ها را افزایش می‌دهد.

این رویکرد در چارچوب «سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی» یونسکو نیز بازتاب یافته است؛ به‌گونه‌ای که دسترسی، تحلیل انتقادی، ارزیابی، استفاده و تولید مسئولانه اطلاعات و محتوای رسانه‌ای از شایستگی‌های اساسی افراد در محیط اطلاعاتی محسوب می‌شود (UNESCO, ۲۰۲۱). بر این اساس، دانش‌آموز با سواد رسانه‌ای باید بتواند میان انواع محتوا تمایز قائل شود، اعتبار منابع و شواهد را بسنجد و درباره اهداف و انگیزه‌های تولید و انتشار پیام داوری کند. بنابراین آموزش رسانه‌ای از انتقال مهارت‌های فنی فراتر می‌رود و به پرورش مخاطبی پرسشگر، تحلیلگر و برخوردار از قدرت انتخاب منتهی می‌شود.

با این حال، تحلیل انتقادی به‌تنهایی پاسـخگوی الزامات تربیتی حضـور دانش‌آموزان در محیط دیجیتال نیست، زیرا بسیاری از کنش‌های رسانه‌ای، از انتشار و بازنشر محتوا تا استفاده از اطلاعات شخصی و آثار دیگران، واجد ابعاد اخلاقی‌اند. مفهوم شهروندی دیجیتال نیز بر رفتار مسئولانه در استفاده از فناوری و رعایت حقوق، مسئولیت‌ها، امنیت و سلامت دیجیتال تأکید دارد (Ribble, 2015). از منظر تربیتی، هدف نباید صـرفاً کنترل بیرونی رفتار رسـانه‌ای باشد، بلکه دانش‌آموز باید به توانایی داوری درباره پیامدهای رفتار خود، رعایت حقوق دیگران و تصمیم‌گیری مسئولانه دست یابد. در این معنا، اخلاق رسانه‌ای بخشی از فرایند شکل‌گیری عاملیت دانش‌آموز است.

رسـانه‌های دیجیتال همچنین حامل ارزش‌ها، سـبک‌های زندگی و بازنمایی‌های متنوع فرهنگی و هویتی‌اند. مواجهه تربیتی با این تکثر نه از طریق محدودسـازی کامل رسـانه و نه پذیرش منفعلانه محتوا، بلکه از طریق تقویت خودآگاهی، تفکر انتقادی و قدرت انتخاب دانش‌آموز امکان‌پذیر اسـت. در این چارچوب، هویت فرهنگی-دینی می‌تواند به‌عنوان منبع معنا و داوری به دانش‌آموز کمک کند تا پیام‌های رسـانه‌ای را با ارزش‌ها و زمینه فرهنگی خویش مقایسـه و ارزیابی کند. بنابراین هویت فرهنگی—دینی در تقابل با تفکر انتقادی قرار نمی‌گیرد، بلکه در یک رویکرد تربیتی می‌تواند با انتخاب آگاهانه، استدلال و مسئولیت‌پذیری پیوند یابد.

ساختار تعاملی رسانه‌های دیجیتال، ضرورت توجه به تولید محتوا و خودتنظیمی را نیز افزایش داده است. دانش‌آموزان در مقام تولیدکننده و بازنشرکننده محتوا باید صحت اطلاعات، حقوق دیگران، مالکیت فکری و پیامدهای اجتماعی رفتار ارتباطی خود را مورد توجه قرار دهند؛ امری که در چارچوب یونسکو نیز با مفهوم تولید و استفاده مسئولانه از محتوا پیوند یافته است (UNESCO, 2021). از سوی دیگر، جریان مستمر محتوا و سازوکارهای جلب توجه، ضرورت مدیریت زمان، توجه و واکنش‌های هیجانی را برجسته می‌کند. ازاین‌رو، خودتنظیمی رسانه‌ای را می‌توان توانایی دانش‌آموز در مدیریت آگاهانه مصرف رسانه، تنظیم رفتار آنلاین و حفظ تعادل میان زندگی آنلاین و آفلاین دانست (Potter, 2021).

تحقق این شایستگی‌ها در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه به زیست‌بوم تربیتی دانش‌آموز وابسته است. خانواده، مدرسه، معلم و برنامه درسی می‌توانند تجربه روزمره رسانه‌ای را به فرصتی برای پرسشگری، تحلیل انتقادی، گفت‌وگوی اخلاقی و تمرین رفتار مسئولانه تبدیل کنند. در این رویکرد، خانواده از کنترل صرف به‌سمت میانجی‌گری و گفت‌وگو حرکت می‌کند و معلم نیز نقش میانجی شناختی و اخلاقی را بر عهده می‌گیرد. تأکید یونسکو بر توانمندسازی یادگیرندگان برای تفکر انتقادی، یادگیری مستقل و مشارکت مسئولانه نیز مؤید ضرورت چنین رویکرد تربیتی است (UNESCO, 2021).

در پژوهش حاضر «سواد رسانه‌ای» و «سواد دیجیتال» مترادف در نظر گرفته نمی‌شوند. سواد دیجیتال/ شایستگی دیجیتال، قلمروی گسترده‌تر از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای استفاده آگاهانه، انتقادی، ایمن و مسئولانه از فناوری‌های دیجیتال را دربرمی‌گیرد و حوزه‌هایی مانند سواد اطلاعات و داده، ارتباط و همکاری، تولید محتوای دیجیتال، ایمنی، حل مسئله و نیز سواد رسانه‌ای را شامل می‌شود (Vuorikari et al., 2022). در مقابل، کانون سواد رسانه‌ای بر رابطه آگاهانه و انتقادی فرد با رسانه‌ها، پیام‌ها و فرایندهای تولید و بازنمایی معنا قرار دارد و توانایی فهم سازوکار تولید پیام، تحلیل زبان و بازنمایی، ارزیابی محتوا و اهداف تولیدکنندگان و مشارکت آگاهانه در تولید و گردش محتوا را مورد توجه قرار می‌دهد (Buckingham, 2003; Potter, 2021).

چارچوب سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی یونسکو نیز ضمن توجه به همپوشانی شایستگی‌های رسانه‌ای، اطلاعاتی و دیجیتال، بر تعامل انتقادی و مؤثر با محتوای ارتباطی، نهادهای فراهم‌کننده محتوا و فناوری‌های دیجیتال تأکید دارد (Grizzle et al., 2021). ازاین‌رو، در این پژوهش مفاهیمی مانند شهروندی دیجیتال، اخلاق دیجیتال و خودتنظیمی نه به‌عنوان مترادف سواد رسانه‌ای، بلکه به‌عنوان حوزه‌های مفهومی مرتبطی در نظر گرفته می‌شوند که برخی مؤلفه‌های آن‌ها با کنش رسانه‌ای دانش‌آموز اشتراک دارد. بدین‌ترتیب، چارچوب پژوهش ضمن بهره‌گیری از دستاوردهای حوزه‌های مجاور، تمایز مفهومی سواد رسانه‌ای را حفظ می‌کند.

در مجموع، پیوند میان سواد رسانه‌ای انتقادی، اخلاق و شهروندی دیجیتال، هویت فرهنگی—دینی و خودتنظیمی، مبنای مفهومی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد. بر این اساس، سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در این پژوهش ناظر بر مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از شایستگی‌های شناختی، انتقادی، اخلاقی، هویتی، کنشی و خودتنظیمی است که دانش‌آموز را قادر می‌سازد پیام‌ها و سازوکارهای رسانه‌ای را آگاهانه فهم و ارزیابی کند، درباره آن‌ها داوری و انتخاب آگاهانه داشته باشد، رابطه خود با رسانه را تنظیم کند و در تولید و بازنشر محتوا مسئولانه عمل نماید. جهت‌گیری چنین رویکردی، تقویت کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای است. این صورت‌بندی به‌عنوان چارچوب حساس‌کننده پژوهش، جهت کلی ورود به میدان و توجه به ابعاد بالقوه مسئله را فراهم کرد، بدون آن‌که مضامین یا مقوله‌های ازپیش‌تعیین‌شده بر داده‌های کیفی تحمیل شوند.

در پژوهش حاضر، تعبیر «رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی» به معنای معرفی نوع مستقلی از سواد رسانه‌ای یا ارائه سازه‌ای ازپیش‌تثبیت‌شده در ادبیات نیست، بلکه بیانگر جهت‌گیری مفهومی و تحلیلی پژوهش در مطالعه سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان است. این جهت‌گیری با اتکاء به همپوشانی و پیوند میان ادبیات سواد رسانه‌ای انتقادی، اخلاق و شهروندی دیجیتال، خودتنظیمی رسانه‌ای و رویکردهای تربیتی و هویتی صورت‌بندی شد. چارچوب اولیه تنها نقشی حساس‌کننده در هدایت توجه پژوهشگر به ابعاد بالقوه مسئله داشت و به‌عنوان نظام مقوله‌بندی یا کدگذاری ازپیش‌تعیین‌شده به داده‌ها تحمیل نشد.

از این منظر، چارچوب مفهومی اولیه بر این فرض تحلیلی استوار بود که فهم و ارزیابی انتقادی پیام‌های رسانه‌ای، داوری اخلاقی و هویتی، تولید و بازنشر مسئولانه محتوا و تنظیم آگاهانه رابطه با رسانه می‌توانند ابعاد مرتبطی در مطالعه سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان باشند. با این حال، ابعاد، مضامین و روابط نهایی الگو از پیش تعیین نشدند، بلکه از طریق تحلیل مضمون بازاندیشانه داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها صورت‌بندی و در قالب الگوی نهایی پژوهش ارائه شدند.

روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش که معطوف به فهم و تفسیر دیدگاه صاحب‌نظران و صورت‌بندی الگوهای معنایی مرتبط با سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی بود، از تحلیل مضمون بازاندیشانه براون و کلارک (Braun & Clarke, 2021) استفاده شد. انتخاب این روش با ماهیت اکتشافی و تفسیری پژوهش تناسب داشت، زیرا تحلیل مضمون بازاندیشانه ضمن برخورداری از انعطاف‌پذیری نظری و تحلیلی، بر نقش فعال و بازاندیشانه پژوهشگر در تولید و تفسیر مضامین تأکید دارد و امکان حرکت از کدهای اولیه به الگوهای معنایی و صورت‌بندی روابط مفهومی میان مضامین را فراهم می‌کند.

در مقابل، روش دلفی بیشتر با هدف دستیابی به همگرایی یا اجماع نظام‌مند میان خبرگان درباره گزاره‌ها، شاخص‌ها یا اولویت‌ها به کار می‌رود، درحالی‌که هدف پژوهش حاضر دستیابی به اجماع، رتبه‌بندی یا اعتبارسنجی مجموعه‌ای از مؤلفه‌های ازپیش‌تعیین شده نبود، بلکه فهم و تفسیر الگوهای معنایی موجود در دیدگاه مشارکت‌کنندگان مورد نظر بود. همچنین در مقایسه با رویکردهای ساختاریافته‌تر تحلیل مضمون، ازجمله شبکه مضامین Attride-Stirling (2001)، که بر سازمان‌دهی مضامین در سطوح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تأکید دارد، رویکرد براون و کلارک به دلیل انعطاف بیشتر در فرایند تولید و تفسیر مضامین و تناسب آن با جهت‌گیری اکتشافی–تفسیری پژوهش انتخاب شد. رویکرد King & Horrocks (۲۰۱۰) نیز در حوزه تحلیل داده‌های کیفی و مصاحبه چارچوب ارزشمندی فراهم می‌کند. با این حال، در پژوهش حاضر فرایند شش‌مرحله‌ای و منطق بازاندیشانه براون و کلارک، به‌دلیل همخوانی بیشتر با هدف تولید تفسیری مضامین و صورت‌بندی الگوی مفهومی، مبنای اصلی تحلیل قرار گرفت.

مشارکت‌کنندگان پژوهش را صاحب‌نظران و متخصصان مرتبط با موضوع در حوزه‌های علوم ارتباطات و رسانه، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، فناوری آموزشی و تعلیم و تربیت اسلامی تشکیل دادند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با راهبرد حداکثر تنوع انجام شد تا دیدگاه‌های متفاوت نظری و حرفه‌ای درباره سواد رسانه‌ای و تربیت دانش‌آموزان در محیط‌های

دیجیتال در داده‌ها بازتاب یابد.

معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن تحصیلات دانشگاهی مرتبط، برخورداری از سابقه پژوهشی یا اجرایی در یکی از حوزه‌های مذکور، داشتن آثار علمی یا تجربه حرفه‌ای مرتبط با رسانه و تعلیم و تربیت و تمایل به مشارکت در پژوهش بود. در مجموع ۱۵ نفر در پژوهش مشارکت کردند. با توجه به ماهیت تحلیل مضمون بازاندیشانه، کفایت نمونه در این پژوهش بر مبنای دستیابی به «اشباع نظری» به معنای رایج در نظریه زمینه‌ای تعیین نشد. در عوض، از منطق «قدرت اطلاعاتی» استفاده شد؛ بدین معنا که هرچه نمونه از نظر ارتباط با هدف پژوهش، برخورداری از تجربه و دانش مرتبط، تنوع دیدگاه‌ها و غنای داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها اطلاعات بیشتری فراهم کند، برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش به حجم نمونه کمتری نیاز خواهد بود (Malterud et al., 2016). بر این اساس، کفایت نمونه با توجه به تناسب تخصص مشارکت‌کنندگان با موضوع پژوهش، حداکثر تنوع حوزه‌های تخصصی و کفایت و غنای داده‌های حاصل برای توسعه و تفسیر مضامین مورد ارزیابی قرار گرفت.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای اولیه مصاحبه با توجه به سؤال اصلی پژوهش، ادبیات نظری و چارچوب مفهومی حساس‌کننده تدوین شد. با این حال، ساختار مصاحبه انعطاف‌پذیر بود و متناسب با پاسخ مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های کاوشگرانه و تکمیلی مطرح شد.

تحلیل داده‌ها براساس فرایند شش‌مرحله‌ای تحلیل مضمون بازاندیشانه براون و کلارک (۲۰۲۱) انجام شد. در مرحله نخست، متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا آشنایی عمیق با داده‌ها حاصل شود. در مرحله دوم، بخش‌های معنادار داده‌ها کدگذاری شدند. کدگذاری اغلب با جهت‌گیری استقرایی و معنایی—تفسیری انجام گرفت؛ به این معنا که کدها از داده‌ها شکل گرفتند و چارچوب مفهومی اولیه فقط نقش حساس‌کننده داشت و به‌عنوان نظام کدگذاری از پیش‌تعیین‌شده به کار نرفت.

در مرحله سوم، کدهای مرتبط در قالب الگوهای معنایی گسترده‌تر سازمان‌دهی و مضامین اولیه شکل گرفتند. در مرحله چهارم، مضامین از نظر انسجام درونی، تمایز مفهومی

و تناسب با کل مجموعه داده‌ها بازبینی شدند و در مرحله پنجم، حدود، محتوای مفهومی و نام هر یک از مضامین اصلی و فرعی مشخص شد. در مرحله ششم، تحلیل از توصیف مضامین فراتر رفت و با بررسی روابط مفهومی میان آن‌ها، ساختار نهایی یافته‌ها و الگوی پیشنهادی صورت‌بندی شد. در این مرحله، با حرکت رفت‌وبرگشتی میان داده‌ها، کدها، مضامین و یادداشت‌های تحلیلی، شش مضمون نخست بر اساس قرابت مفهومی و کارکرد آن‌ها در سه حوزه تلفیقی سازمان یافتند: «شناختی–انتقادی» شامل شایستگی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای و تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای؛ «اخلاقی–هویتی–کنشی» شامل اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال، هویت فرهنگی–دینی و ارزشی و خلاقیت و تولید مسئولانه محتوا؛ و «خودتنظیمی– مدیریت رسانه». مضمون «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» نیز با توجه به ماهیت زمینه‌ای مؤلفه‌های آن، شامل خانواده، مدرسه، معلم و سیاست‌ها و برنامه‌های درسی، به‌عنوان بستر شکل‌گیری و تقویت شایستگی‌ها تفسیر شد و «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» به‌عنوان برآیند مفهومی الگو صورت‌بندی گردید.

این سازمان‌دهی از طبقه‌بندی ازپیش‌تعیین شده پیروی نکرد، بلکه حاصل تفسیر روابط میان مضامین در مرحله نهایی تحلیل بود. با توجه به ماهیت بازاندیشانه تحلیل مضمون و نقش فعال پژوهشگر در ساخت و تفسیر الگوهای معنایی، روابط نمایش‌داده شده در مدل ماهیتی مفهومی و تفسیری دارند و بیانگر روابط علّی یا توالی زمانی آزمون‌شده میان مؤلفه‌ها نیستند.

در تدوین گزارش نهایی، هر مضمون با رجوع مجدد به مجموعه داده‌ها، کدهای مرتبط و یادداشت‌های تحلیلی پالایش و تفسیر شد و گزیده‌هایی از گفته‌های مشارکت‌کنندگان به‌عنوان شواهد داده‌ای برای روشن‌سازی و مستندسازی مضامین در بخش یافته‌ها ارائه گردید. این گزیده‌ها نمونه‌هایی از شواهد مورد استفاده در تفسیر مضامین‌اند و تعداد نقل‌قول‌های درج شده در متن، معادل کل شواهد داده‌ای مورد استفاده در فرایند تحلیل نیست. گزارش هر مضمون با تلفیق توصیف محتوای آن، شواهد داده‌ای و تفسیر تحلیلی تنظیم شد. سپس با بررسی قرابت‌ها و روابط مفهومی میان مضامین، سطح تلفیقی تحلیل شکل گرفت و مبنای

صورت‌بندی الگوی نهایی قرار گرفت. ازاین‌رو، مرحله ششم تنها به نگارش گزارش محدود نبود، بلکه پالایش نهایی مضامین، انتخاب شواهد مناسب، تفسیر روابط مفهومی و صورت‌بندی استدلال تحلیلی پژوهش را نیز دربر گرفت.

برای افزایش استحکام پژوهش، از معیارهای اعتمادپذیری پژوهش کیفی شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). برای اعتبارپذیری، تعامل مستمر با داده‌ها، بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها و مقایسه مداوم کدها و مضامین انجام شد. برای تقویت اعتبار تفسیری، پژوهشگر از درگیری مستمر با داده‌ها، بازخوانی مکرر مصاحبه‌ها، یادداشت‌نویسی بازاندیشانه و گفت‌وگوی تحلیلی درباره انسجام و قابلیت دفاع تفاسیر استفاده کرد. همچنین ارائه توصیف شفاف از فرایند تحلیل و استفاده از شواهد مستقیم داده‌ای، امکان ارزیابی پیوند میان داده‌ها و تفسیرهای پژوهشگر را فراهم ساخت. برای افزایش انتقال‌پذیری، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، زمینه پژوهش و فرایند تحلیل به‌صورت شفاف توصیف شد. به‌منظور وابستگی و تأییدپذیری نیز مسیر تصمیم‌گیری پژوهش، تغییرات کدها و مضامین و یادداشت‌های تحلیلی ثبت و نگهداری شد. علاوه‌بر این، استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان در ارائه یافته‌ها، پیوند میان تفسیر پژوهشگر و داده‌های تجربی را قابل مشاهده می‌سازد. این معیارها متناسب با منطق تفسیری تحلیل مضمون و نه با هدف دستیابی به توافق مکانیکی میان کدگذاران به‌کار گرفته شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

در گزارش یافته‌ها، برای هر مضمون اصلی، پس از تبیین محتوای مفهومی و زیرمضامین مرتبط، نمونه‌ای از گفته‌های مشارکت‌کنندگان به‌عنوان شاهد داده‌ای ارائه شده و سپس تفسیر تحلیلی مضمون بیان شده است. نقل‌قول‌های درج‌شده نمونه‌هایی برای مستندسازی و روشن‌سازی مضامین‌اند و فرایند شکل‌گیری مضامین بر تحلیل مجموعه داده‌های مرتبط با هر مضمون استوار بوده است.

به‌منظور دستیابی به تنوع دیدگاه‌ها درباره ابعاد تربیتی، اخلاقی و رسانه‌ای موضوع،

مشـارکت‌کنندگان از میان صـاحب‌نظران حوزه‌های مرتبط و با اسـتفاده از نمونه‌گیری هدفمند با راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شـدند. تنوع در حوزه تخصـصـی، مرتبه علمی/حرفه‌ای و سـابقه فعالیت مرتبط مورد توجه قرار گرفت. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان پژوهش

کد	حوزه تخصصی	مدرک تحصیلی	جایگاه علمی /حرفه‌ای
P1	ارتباطات و رسانه	دکتری	عضو هیئت علمی
P2	سواد رسانه‌ای	دکتری	عضو هیئت علمی
P3	علوم تربیتی	دکتری	عضو هیئت علمی
P4	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	عضو هیئت علمی
P5	فناوری آموزشی	دکتری	عضو هیئت علمی
P6	تعلیم و تربیت اسلامی	دکتری	عضو هیئت علمی
P7	اخلاق رسانه‌ای	دکتری	پژوهشگر/متخصص
P8	ارتباطات و رسانه	دکتری	عضو هیئت علمی
P9	علوم تربیتی	دکتری	عضو هیئت علمی
P10	سواد رسانه‌ای	دکتری	پژوهشگر/متخصص
P11	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	عضو هیئت علمی
P12	فناوری آموزشی	دکتری	عضو هیئت علمی
P13	تعلیم و تربیت اسلامی	دکتری	عضو هیئت علمی
P14	ارتباطات و رسانه	دکتری	پژوهشگر/متخصص
P15	اخلاق رسانه‌ای	دکتری	پژوهشگر/متخصص

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، مشارکت‌کنندگان از حوزه‌های تخصصی مرتبط با ابعاد مختلف مسئله پژوهش انتخاب شدند. این تنوع تخصصی امکان بررسی سواد رسـانه‌ای دانش‌آموزان از منظرهای ارتباطی، تربیتی، فناورانه، اخلاقی و فرهنگی-دینی را فراهم کرد و با راهبرد حداکثر تنوع در نمونه‌گیری هدفمند همخوان بود. همچنین برخورداری

مشارکت‌کنندگان از تجربه علمی یا حرفه‌ای مرتبط، زمینه دستیابی به داده‌های غنی و متناسب با هدف پژوهش را فراهم ساخت.

تحلیل مضامین حاصل از مصاحبه‌ها

تحلیل بازاندیشانه داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که دیدگاه مشارکت‌کنندگان درباره سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در قالب مجموعه‌ای از شایستگی‌های به‌هم‌پیوسته قابل صورت‌بندی است. در فرایند کدگذاری و بازبینی مستمر داده‌ها، مفاهیم اولیه براساس قرابت معنایی و ارتباط مفهومی در قالب مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند و در نهایت، ۲۱ مضمون فرعی ذیل هفت مضمون اصلی قرار گرفتند.

یافته‌ها نشان داد سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان در این رویکرد را نمی‌توان فقط به مهارت استفاده از ابزارهای رسانه‌ای یا توانایی تشخیص پیام‌های درست و نادرست محدود کرد، بلکه ابعاد شناختی، انتقادی، اخلاقی، هویتی، کنشی، خودتنظیمی و تربیتی در ارتباط با یکدیگر در آن نقش دارند. هفت مضمون اصلی شناسایی‌شده عبارت بودند از: «توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای»، «تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای»، «اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال»، «هویت فرهنگی، دینی و ارزشی»، «خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه»، «خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای» و «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده». ساختار مضامین اصلی و فرعی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول۲. مضامین اصلی و فرعی الگوی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	دلالت مفهومی
توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای	فهم سازوکار رسانه، تفکر انتقادی، تشخیص واقعیت از بازنمایی	توانایی فهم، تفسیر و پرسشگری درباره پیام‌های رسانه‌ای

تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای	ارزیابی اعتبار منابع، تشخیص اطلاعات نادرست، شناخت اهداف و منافع تولیدکنندگان پیام	عبور از پذیرش منفعلانه پیام به ارزیابی آگاهانه
اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال	رعایت حقوق دیگران، حریم خصوصی، مسئولیت در تولید و بازنشر محتوا	تنظیم رفتار رسانه‌ای بر مبنای اصول اخلاقی
هویت فرهنگی، دینی و ارزشی	خودآگاهی هویتی، مواجهه انتقادی با ارزش‌های رسانه‌ای، انتخاب ارزش‌مدار	حفظ عاملیت هویتی در مواجهه با جریان‌های رسانه‌ای
خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه	تولید خلاقانه؛ مشارکت رسانه‌ای، ارتباط محترمانه	تبدیل دانش‌آموز از مصرف‌کننده به تولیدکننده مسئول
خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای	مدیریت زمان، کنترل هیجانات، تعادل زندگی آنلاین و آفلاین	توانایی تنظیم آگاهانه الگوی مصرف رسانه
زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده	نقش خانواده، نقش مدرسه و معلم، سیاست‌گذاری و برنامه درسی	ایجاد محیط حمایتی برای رشد شایستگی رسانه‌ای

۱. توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای

نخستین مضمون اصلی استخراج شده از داده‌ها، «توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای» بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دسترسی به رسانه و توانایی استفاده از ابزارهای دیجیتال به‌تنهایی نشان‌دهنده برخورداری از سواد رسانه‌ای نیست، بلکه دانش‌آموز باید بتواند سازوکار شکل‌گیری و انتشار پیام را درک کند، درباره اهداف و انگیزه‌های تولید محتوا پرسشگری داشته باشد و میان واقعیت و بازنمایی رسانه‌ای تمایز قائل شود. در این مضمون، سه مضمون فرعی «فهم سازوکار رسانه»، «تفکر انتقادی» و «تشخیص واقعیت از بازنمایی» شناسایی شد. برآیند این مؤلفه‌ها، توانایی دانش‌آموز در فهم، تفسیر و

پرسشگری آگاهانه درباره پیام‌های رسانه‌ای است.

یکی از مشارکت‌کنندگان در توضیح این موضوع گفت: »بچه‌ها معمولاً هر چیزی را که توی فضای مجازی می‌بینند، خیلی زود قبول می‌کنند. باید یاد بگیرند یک لحظه مکث کنند و از خودشان بپرسند این پیام را چه کسی ساخته، چرا ساخته و می‌خواهد من چه برداشتی از آن داشته باشم.» (P2)

۲. تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای

دومین مضمون اصلی، «تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای» بود. یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان توانایی ارزیابی اعتبار اطلاعات را یکی از الزامات اساسی مواجهه آگاهانه دانش‌آموزان با محیط رسانه‌ای می‌دانند. از دیدگاه آنان، دانش‌آموز نباید فقط دریافت‌کننده پیام باشد، بلکه لازم است بتواند منبع اطلاعات را بررسی کند، شواهد موجود را بسنجد، محتوا را با منابع دیگر مقایسه کند و اهداف و منافع احتمالی تولیدکنندگان پیام را تشخیص دهد. سه مضمون فرعی «ارزیابی اعتبار منابع»، «تشخیص اطلاعات نادرست» و «شناخت اهداف و منافع پیام‌های رسانه‌ای» ذیل این مضمون قرار گرفت. در مجموع، این مضمون بر گذار از پذیرش منفعلانه پیام به ارزیابی و راستی‌آزمایی آگاهانه آن دلالت دارد.

یکی از مشارکت‌کنندگان چنین توضیح داد: «مثلاً یک خبر را توی اینستاگرام می‌بینند و فوری برای بقیه می‌فرستد. باید یاد بگیرد اول ببیند خبر از کجا آمده، منبعش چیست و جاهای دیگر هم همین را گفته‌اند یا نه. یعنی قبل از باور کردن و بازنشر، یک جور راستی‌آزمایی انجام بدهد.» (P10)

۳. اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال

سومین مضمون اصلی، «اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال» بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان، توانایی فنی استفاده از رسانه را بدون برخورداری از سواد رسانه‌ای متناسب با الزامات تربیتی و اخلاقی کافی نمی‌دانند. از دیدگاه آنان، دانش‌آموز باید پیامدهای

رفتار خود در محیط دیجیتال را درک کند و نسبت به حقوق، حریم خصوصی و کرامت دیگران حساس باشد. سه مضمون فرعی «رعایت حقوق دیگران»، «حریم خصوصی» و «مسئولیت در تولید و بازنشر محتوا» در این مضمون شناسایی شد. رعایت مالکیت فکری، پرهیز از انتشار اطلاعات خصوصی دیگران و توجه به پیامدهای انتشار و بازنشر محتوا نیز از مصادیقی بود که در داده‌ها مورد تأکید قرار گرفت. بنابراین این مضمون ناظر بر تنظیم رفتار رسانه‌ای دانش‌آموز بر مبنای اصول اخلاقی و پذیرش مسئولیت پیامدهای کنش دیجیتال است.

یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «اینکه دانش‌آموز بلد باشد عکس یا فیلم منتشر کند کافی نیست؛ باید بداند آیا اصلاً حق دارد این عکس را منتشر کند یا نه. ممکن است عکس دوستش باشد یا اطلاعات شخصی یک نفر. باید قبل از انتشار فکر کند که این کار چه اثری روی آن فرد می‌گذارد.» (P7)

٤. هویت فرهنگی، دینی و ارزشی

چهارمین مضمون اصلی به «هویت فرهنگی، دینی و ارزشی» اختصاص داشت. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان، مواجهه دانش‌آموزان با ارزش‌ها، سبک‌های زندگی و بازنمایی‌های فرهنگی متنوع در رسانه‌ها را یکی از زمینه‌های مهم شکل‌گیری و بازتعریف هویت آنان می‌دانند. در این مضمون، سه مضمون فرعی «خودآگاهی هویتی»، «مواجهه انتقادی با ارزش‌های رسانه‌ای» و «انتخاب ارزش‌مدار» شناسایی شد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، هدف تربیت رسانه‌ای نباید محدودسازی مواجهه دانش‌آموز با دیدگاه‌های متفاوت باشد، بلکه باید قدرت تشخیص، مقایسه و انتخاب آگاهانه را در او تقویت کند. در این چارچوب، هویت فرهنگی–دینی به‌عنوان منبع معنا و داوری می‌تواند به حفظ عاملیت هویتی دانش‌آموز در مواجهه با جریان‌های رسانه‌ای کمک کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان در این‌باره گفت: «نمی‌شود بچه را از همه پیام‌ها و سبک‌های زندگی که در فضای مجازی می‌بیند دور نگه داشت. مهم این است که خودش بداند چه ارزش‌هایی برایش مهم است و بتواند فکر کند که این چیزی که می‌بیند با ارزش‌ها و هویتش

چه نسبتی دارد؛ بعد خودش آگاهانه انتخاب کند.» (P6)

۵. خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه

پنجمین مضمون اصلی، «خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه» بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، سواد رسانه‌ای دانش‌آموز نباید تنها به توانایی دریافت و تحلیل پیام محدود شود، زیرا دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای جدید، خود نیز تولیدکننده، بازنشرکننده و تفسیرکننده محتواست. سه مضمون فرعی «تولید خلاقانه»، «مشارکت رسانه‌ای» و «ارتباط محترمانه» در این مضمون قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که دانش‌آموز باید توانایی استفاده از ظرفیت رسانه برای یادگیری، خلاقیت، گفت‌وگو و مشارکت سازنده را داشته باشد و در عین حال نسبت به صحت و پیامدهای محتوایی که تولید یا منتشر می‌کند مسئول باشد. ازاین‌رو، این مضمون بیانگر حرکت از «مصرف‌کنندگی رسانه‌ای» به‌سوی «تولید و کنشگری مسئولانه رسانه‌ای» است.

یکی از مشارکت‌کنندگان توضیح داد: «بچه امروز فقط مصرف‌کننده نیست؛ خودش پست می‌گذارد، فیلم می‌سازد، کامنت می‌نویسد و محتوا را برای بقیه می‌فرستد. پس باید یاد بگیرد چیزی که تولید می‌کند هم درست و خلاقانه باشد و هم به کسی آسیب نزند.» (P1)

۶. خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای

ششمین مضمون اصلی، «خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای» بود. یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان، توانایی دانش‌آموز برای تنظیم رابطه خود با رسانه را بخشی جدایی‌ناپذیر از سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان در این رویکرد تلقی می‌کنند. سه مضمون فرعی «مدیریت زمان»، «کنترل هیجانات» و «تعادل زندگی آنلاین و آفلاین» در این مضمون شناسایی شد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دانش‌آموز با سواد رسانه‌ای افزون‌بر توانایی تحلیل محتوا، باید بتواند مدت و شیوه استفاده از رسانه را مدیریت کند، واکنش‌های هیجانی خود را کنترل نماید و اجازه ندهد حضور در محیط دیجیتال سایر ابعاد زندگی او را زیر نفوذ قرار دهد.

بنابراین خودتنظیمی در این الگو به معنای حرکت تدریجی از کنترل بیرونی به مدیریت آگاهانه و مسئولانه رابطه فرد با رسانه است.

یکی از مشارکت‌کنندگان این موضوع را چنین بیان کرد: «قرار نیست همیشه پدر و مادر بالای سر بچه باشند و بگویند گوشی را کنار بگذار. خودش باید کم‌کم بفهمد چه زمانی استفاده‌اش زیاد شده، چه موقع باید گوشی را کنار بگذارد و چطور بین فضای مجازی، درس، خانواده و زندگی واقعی تعادل برقرار کند.» (P9)

۷. زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده

هفتمین مضمون اصلی، «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» بود. برخلاف شش مضمون پیشین که بیشتر به شایستگی‌های دانش‌آموز مربوط بودند، تحلیل داده‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان شکل‌گیری این شایستگی‌ها را وابسته به زمینه تربیتی و نهادی مناسب می‌دانند. سه مضمون فرعی «نقش خانواده»، «نقش مدرسه و معلم» و «سیاست‌گذاری و برنامه درسی» در این مضمون شناسایی شد. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، خانواده باید از کنترل و محدودسازی صرف به سمت گفت‌وگو و میانجیگری فعال رسانه‌ای حرکت کند؛ مدرسه و معلم نیز باید تجربه واقعی دانش‌آموزان در فضای رسانه‌ای را وارد فرایند یاددهی—یادگیری کنند. در سطح کلان‌تر، برنامه درسی، آموزش معلمان و سیاست‌های آموزشی باید شرایط لازم را برای توسعه این شایستگی‌ها فراهم سازند. بنابراین، زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده در الگوی حاضر، بستر زمینه‌ای شکل‌گیری و تقویت سایر ابعاد سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان است.

یکی از مشارکت‌کنندگان در توضیح این مسئله گفت: «اگر در خانه فقط بگوییم گوشی را کنار بگذار و در مدرسه هم اصلاً درباره چیزهایی که دانش‌آموز هر روز در فضای مجازی با آن‌ها روبه‌رو می‌شود حرف نزنیم، انتظار رفتار درست خیلی منطقی نیست. خانواده و مدرسه باید با بچه گفت‌وگو کنند و کمکش کنند خودش انتخاب درست را یاد بگیرد.»(P13)

الگوی نهایی پژوهش

برآیند تحلیل مضامین نشان داد که هفت مضمون اصلی شناسایی شده را می‌توان در ساختاری چندسطحی و رابطه‌محور صورت‌بندی کرد. در سطح شایستگی‌های دانش‌آموز، شش مضمون نخست براساس قرابت مفهومی و کارکرد آن‌ها در سه حوزه تلفیقی سازمان یافتند. حوزه شناختی—انتقادی شامل «شایستگی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای» و «تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای» است و به ظرفیت دانش‌آموز برای فهم سازوکارهای رسانه‌ای، تحلیل بازنمایی‌ها، ارزیابی اعتبار منابع و تشخیص اطلاعات نادرست اشاره دارد. حوزه اخلاقی-هویتی-کنشی سه مضمون «اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال»، «هویت فرهنگی-دینی و ارزشی» و «خلاقیت و تولید مسئولانه محتوا» را دربرمی‌گیرد و ناظر بر داوری اخلاقی و هویتی، رعایت حقوق و حریم خصوصی، انتخاب ارزش‌مدار و مشارکت مسئولانه در تولید و گردش محتواست. حوزه خودتنظیمی-مدیریت رسانه نیز بر مضمون «خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای» استوار است و تنظیم زمان استفاده، مدیریت هیجان و حفظ تعادل میان زندگی آنلاین و آفلاین را شامل می‌شود.

در سطح زمینه‌ای، مضمون «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» شامل خانواده، مدرسه و معلم و سیاست‌ها و برنامه‌های درسی، به‌عنوان بستر شکل‌گیری، تمرین و تقویت سه حوزه شایستگی در نظر گرفته شد. ازاین‌رو، زیست‌بوم تربیتی در الگو نه به‌عنوان یک شایستگی فردی هم‌سطح با سایر مؤلفه‌ها، بلکه به‌عنوان زمینه حمایت‌کننده پیرامون آن‌ها نمایش داده شده است. در مرکز الگو نیز «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» قرار دارد که برآیند مفهومی تعامل میان ظرفیت فهم و ارزیابی، داوری و کنش مسئولانه و تنظیم رابطه با رسانه در بستر تربیتی حمایت‌کننده است.

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می شود، سه حوزه اصلی به صورت مرتبط و مکمل پیرامون کنشگری دانش‌آموز سازمان یافته‌اند و زیست‌بوم تربیتی، بستر پیرامونی آن‌ها را تشکیل می‌دهد. این نحوه نمایش بر وابستگی متقابل حوزه‌ها تأکید دارد و از تفسیر الگو به‌صورت زنجیره‌ای یا مرحله‌ای جلوگیری می‌کند. بنابراین روابط نمایش‌داده‌شده در شکل، ماهیتی

مفهومی و تفسیری دارند و بیانگر روابط علّی، تقدم و تأخر زمانی یا مسیرهای تجربی آزمون‌شده میان مؤلفه‌ها نیستند.

ساختار مفهومی حاصل از تلفیق مضامین و نحوه ارتباط سه حوزه شایستگی با زیست‌بوم تربیتی و «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی-تفسیری سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی در عصر رسانه‌های دیجیتال

توضیح: روابط میان حوزه‌های مدل ماهیتی مفهومی و تفسیری دارند و بیانگر روابط علّی یا تقدم و تأخر زمانی میان مؤلفه‌ها نیستند.

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می شود، سه حوزه اصلی الگو در رابطه‌ای تعاملی و مکمل با یکدیگر قرار دارند و هیچ‌یک به‌تنهایی بیانگر سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی نیست. حوزه «شناختی–انتقادی» ناظر بر فهم، تحلیل و ارزیابی آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای؛ حوزه «اخلاقی–هویتی–کنشی» ناظر بر داوری اخلاقی و هویتی،

انتخاب آگاهانه و تولید و مشارکت مسئولانه؛ و حوزه «خودتنظیمی—مدیریت رسانه» ناظر بر تنظیم آگاهانه رابطه دانش‌آموز با رسانه و مدیریت مصرف رسانه‌ای است. «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» نیز با دربرگرفتن خانواده، مدرسه و معلم و سیاست‌ها و برنامه‌های درسی، بستر شکل‌گیری و تقویت این شایستگی‌ها را فراهم می‌کند. قرار گرفتن «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» در مرکز الگو، بیانگر برآیند مفهومی تعامل این حوزه‌ها و جهت‌گیری تربیتی مشترک آن‌ها است. روابط نمایش‌داده‌شده در شکل ماهیتی مفهومی و تفسیری دارند و نباید به‌عنوان روابط علّی، تقدم و تأخر زمانی یا مسیرهای تجربی آزمون‌شده تفسیر شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی را نمی‌توان به مجموعه‌ای از مهارت‌های مستقل در زمینه دسترسی، تحلیل یا استفاده از رسانه تقلیل داد، بلکه این سواد در پیوند میان شایستگی‌های شناختی، انتقادی، اخلاقی، هویتی، کنشی و خودتنظیمی و در بستر فرایندهای تربیتی معنا می‌یابد. تحلیل داده‌ها به شناسایی هفت مضمون اصلی شامل «توانمندی شناختی و تفکر انتقادی رسانه‌ای»، «تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای»، «اخلاق و مسئولیت‌پذیری دیجیتال»، «هویت فرهنگی—دینی و ارزشی»، «خلاقیت و تولید محتوای مسئولانه»، «خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای» و «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» انجامید.

در سطح تلفیقی تحلیل، شش مضمون نخست براساس قرابت مفهومی و کارکرد آن‌ها در سه حوزه «شناختی—انتقادی»، «اخلاقی-هویتی-کنشی» و «خودتنظیمی-مدیریت رسانه» سازمان یافتند و «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» به‌عنوان بستر شکل‌گیری و تقویت این شایستگی‌ها تفسیر شد. برآیند مفهومی تعامل این حوزه‌ها، «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» است. ازاین‌رو، یافته اصلی پژوهش تنها شناسایی مجموعه‌ای از مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای نیست، بلکه صورت‌بندی رابطه میان این شایستگی‌ها

در یک ساختار تربیتی، اخلاقی و هویتیِ چندسطحی و زمینه‌مند است. روابط میان اجزای الگو نیز ماهیتی مفهومی و تفسیری دارند و بیانگر روابط علّی یا توالی زمانی آزمون‌شده نیستند.

در حوزه شناختی—انتقادی، یافته‌ها بر فهم سازوکارهای رسانه‌ای، تفکر انتقادی، تشخیص واقعیت از بازنمایی، ارزیابی اعتبار منابع، شناسایی اطلاعات نادرست و فهم اهداف و منافع تولیدکنندگان پیام تأکید داشت. این یافته با رویکردهای معاصر سواد رسانه‌ای که تحلیل انتقادی، ارزیابی اطلاعات و پرسشگری درباره فرایند تولید و بازنمایی پیام را از عناصر اساسی سواد رسانه‌ای می‌دانند، همسو است (Buckingham, 2003; Potter, 2021; Grizzle et al., 2021). همچنین تأکید بر پرسشگری، بازاندیشی و عاملیت با یافته‌های Valle et al. (2025) درباره سواد انتقادی رسانه‌های اجتماعی همخوانی دارد. بنابراین سهم پژوهش حاضر در این سطح، معرفی تفکر انتقادی یا ارزیابی پیام به‌عنوان مؤلفه‌ای جدید نیست، بلکه صورت‌بندی این شایستگی‌ها به‌عنوان ظرفیت شناختی لازم برای داوری و کنش آگاهانه دانش‌آموز و تبیین ارتباط آن‌ها با سایر حوزه‌های الگو است.

حوزه اخلاقی—هویتی—کنشی نشان داد که اخلاق رسانه‌ای، هویت و کنش رسانه‌ای در تجربه تربیتی دانش‌آموز از یکدیگر منفک نیستند. توجه به حقوق دیگران، حریم خصوصی، مسئولیت در تولید و بازنشر محتوا، خودآگاهی هویتی، مواجهه انتقادی با ارزش‌های بازنمایی‌شده در رسانه و تولید و مشارکت مسئولانه، در یافته‌ها در ارتباط با یکدیگر قرار گرفتند. این نتیجه با مطالعاتی که بر اخلاق، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و شهروندی دیجیتال تأکید دارند، همسو است (Choi & Park, 2023; Wendt et al., 2023; Lee & Jun, ۲۰۲٤). با این حال، ارزش افزوده یافته حاضر در افزودن «اخلاق» یا «هویت» به فهرست مهارت‌های رسانه‌ای نیست، بلکه در صورت‌بندی هویت فرهنگی—دینی به‌مثابه یکی از منابع معنا و داوری در پیوند با تفکر انتقادی و مسئولیت اخلاقی است. در این چارچوب، هویت فرهنگی-دینی جایگزین تحلیل انتقادی نمی‌شود و در تقابل با آن نیز قرار نمی‌گیرد، بلکه در تعامل با توانایی تحلیل، ارزیابی و انتخاب آگاهانه، در شکل‌گیری کنش رسانه‌ای دانش‌آموز

نقش می‌یابد.

این تفسیر به‌ویژه با جهت‌گیری تربیتی و هویتی الگوی پیشنهادی ارتباط دارد، زیرا هویت فرهنگی–دینی در الگوی حاضر تنها به معنای حفاظت منفعلانه دانش‌آموز در برابر محتوای ناسازگار نیست. یافته‌ها بر خودآگاهی هویتی، مواجهه انتقادی با ارزش‌های رسانه‌ای و انتخاب ارزش مدار تأکید دارند. بنابراین دانش‌آموز در این الگو نه دریافت‌کننده منفعل ارزش‌ها و نه مصرف‌کننده منفعل رسانه، بلکه کنشگری است که باید بتواند پیام را تحلیل و ارزیابی کند، درباره آن داوری کند و براساس معیارهای آگاهانه دست به انتخاب و کنش بزند. این برداشت امکان پیوند میان تربیت هویتی و سواد رسانه‌ای انتقادی را فراهم می‌کند، بدون آن‌که یکی به دیگری تقلیل داده شود. این صورت‌بندی با جایگاه هویت فرهنگی–دینی در یافته‌های مقاله نیز سازگار است.

یافته مربوط به خودتنظیمی و مدیریت مصرف رسانه‌ای نیز باید در همین منطق رابطه‌ای تفسیر شود. مدیریت زمان، تنظیم هیجان و حفظ تعادل میان زندگی آنلاین و آفلاین در ادبیات موجود موضوعاتی کاملاً ناشناخته نیستند. بنابراین پژوهش حاضر مدعی معرفی خودتنظیمی به‌عنوان بعدی جدید از مواجهه با رسانه‌های دیجیتال نیست. سهم الگو در این زمینه، تبیین جایگاه خودتنظیمی در ارتباط با شایستگی‌های شناختی–انتقادی و اخلاقی–هویتی–کنشی است. بر این اساس، برخورداری از توانایی تحلیل پیام یا تشخیص محتوای مسئله‌دار، بدون توانایی تنظیم رفتار و مصرف رسانه‌ای، به ضرورت به کنش آگاهانه منجر نمی شود. به همین ترتیب، خودتنظیمی بدون فهم انتقادی و داوری اخلاقی ممکن است تنها به مدیریت رفتاری مصرف رسانه محدود شود. ازاین‌رو، پیوند میان «فهم و ارزیابی»، «داوری و کنش مسئولانه» و «تنظیم رابطه با رسانه» یکی از محورهای تفسیری الگوی پیشنهادی است.

مضمون «زیست‌بوم تربیتی حمایت‌کننده» نیز نشان می‌دهد که شایستگی‌های مذکور نباید فقط به‌عنوان صفات فردی دانش‌آموز تفسیر شوند. خانواده، مدرسه و معلم و همچنین سیاست‌ها و برنامه‌های درسی، زمینه‌هایی هستند که می‌توانند فرصت یادگیری، گفت‌وگو، تمرین و بازاندیشی درباره تجربه رسانه‌ای را فراهم کنند. در الگوی حاضر، کارکرد این مضمون

از سایر حوزه‌ها متمایز است: زیست‌بوم تربیتی مؤلفه‌ای هم سطح با شایستگی‌های فردی نیست، بلکه بستر زمینه‌ای شکل‌گیری و تقویت سه حوزه شایستگی محسوب می‌شود. این تمایز تحلیلی از قرار دادن خانواده، مدرسه، سیاست‌های آموزشی و شایستگی‌های فردی دانش‌آموز در یک سطح مفهومی واحد جلوگیری می‌کند؛ همان تمایزی که در فرایند تحلیل نهایی مقاله نیز تصریح شده است.

از منظر زمینه فرهنگی—دینی پژوهش، زیست‌بوم تربیتی دانش‌آموز را می‌توان در ارتباط با فرایندهای گسترده‌تر جامعه‌پذیری فرهنگی—دینی نیز تفسیر کرد. خانواده و مدرسه، افزون‌بر کارکرد آموزشی، از بسترهای انتقال، بازتفسیر و گفت‌وگو درباره ارزش‌ها، هنجارها و معیارهای فرهنگی—دینی به‌شمار می‌روند. ازاین‌رو، شیوه مواجهه دانش‌آموز با رسانه را نمی‌توان مستقل از زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و تربیتی او در نظر گرفت. با این حال، الگوی حاصل از پژوهش حاضر نقش نهادهای دینی را به صورت مضمون یا مؤلفه‌ای مستقل تبیین نمی‌کند. بنابراین بررسی نقش نهادهای دینی و سایر عوامل جامعه‌پذیری فرهنگی—دینی در شکل‌گیری و تقویت سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای برای توسعه الگو در پژوهش‌های آینده باشد.

برآیند این روابط، «کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز در محیط رسانه‌ای» را در مرکز الگوی پژوهش قرار می‌دهد. در اینجا کنشگری فقط به معنای استفاده فعال از رسانه یا توانایی تولید محتوا نیست، بلکه به ظرفیت دانش‌آموز برای فهم و ارزیابی پیام، داوری اخلاقی و هویتی، تنظیم رابطه خود با رسانه و مشارکت مسئولانه در تولید و گردش معنا اشاره دارد. ازاین‌رو، رابطه میان مؤلفه‌های الگو را نمی‌توان در قالب حرکت ساده و خطی از یک مهارت به مهارت دیگر تفسیر کرد، بلکه سه حوزه شایستگی در تعامل با یکدیگر و در بستر زیست‌بوم تربیتی، امکان شکل‌گیری این کنشگری را فراهم می‌کنند. روابط ترسیم‌شده در الگو نیز باید به‌عنوان روابط مفهومی و تفسیری حاصل از تحلیل مضمون فهمیده شوند و نه روابط علّی یا توالی زمانی آزمون‌شده.

از منظر توسعه نظری، پژوهش حاضر مدعی ارائه نظریه‌ای مستقل از سواد رسانه‌ای یا

جایگزینی چارچوب های موجود نیست. سهم نظری آن را می‌توان صورت‌بندی تلفیقی، رابطه‌محور و زمینه‌مند از سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی دانست که مفاهیم مطرح در ادبیات سواد رسانه‌ای انتقادی، اخلاق و شهروندی دیجیتال، خودتنظیمی و تربیت هویتی را در یک ساختار مفهومی منسجم سازمان می‌دهد. در این صورت‌بندی، حوزه شناختی—انتقادی ظرفیت «فهم و ارزیابی»، حوزه اخلاقی—هویتی—کنشی ظرفیت «داوری و کنش مسئولانه» و حوزه خودتنظیمی—مدیریت رسانه ظرفیت «تنظیم رابطه با رسانه» را نمایندگی می‌کنند و زیست‌بوم تربیتی شرایط حمایت‌کننده شکل‌گیری و تقویت آنها را فراهم می‌آورد. تعامل این سطوح، به‌جای انباشت مجموعه‌ای از مهارت‌های منفرد، چارچوبی برای تبیین کنشگری آگاهانه، اخلاقی و مسئولانه دانش‌آموز فراهم می‌کند. این سازمان‌دهی رابطه‌ای و زمینه‌مند را می‌توان مهم‌ترین ارزش افزوده نظری الگوی پیشنهادی دانست.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان با رویکرد تربیتی، اخلاقی و هویتی بیش از آن‌که مجموعه‌ای از مهارت‌های مستقل باشد، در قالب ساختاری چندبعدی و رابطه‌محور قابل فهم است که در آن فهم و نقد رسانه، داوری اخلاقی و هویتی، تولید و مشارکت مسئولانه و خودتنظیمی در ارتباط با یکدیگر معنا می‌یابند. بر این اساس، برخورداری دانش‌آموز از مهارت تحلیل پیام به‌تنهایی برای مواجهه آگاهانه با محیط رسانه‌ای کافی نیست؛ همان‌گونه که آموزش اخلاق رسانه‌ای یا مدیریت مصرف نیز در صورت جدایی از تفکر انتقادی، داوری هویتی و امکان کنش و مشارکت مسئولانه، نمی‌تواند تمامی الزامات تربیت رسانه‌ای را پوشش دهد.

ارزش افزوده پژوهش حاضر نه در معرفی تفکر انتقادی، اخلاق، هویت یا خودتنظیمی به‌عنوان مؤلفه‌هایی کاملاً جدید، بلکه در صورت‌بندی روابط میان آن‌ها در چارچوبی تربیتی، اخلاقی، هویتی و زمینه‌مند است. الگوی حاصل نشان می‌دهد که سه حوزه «شناختی—انتقادی»، «اخلاقی—هویتی—کنشی» و «خودتنظیمی—مدیریت رسانه» در بستر «زیست‌بوم

تربیتی حمایت‌کننده» می‌توانند زمینه شـکل‌گیری و تقویت «کنشـگری آگاهانه، اخلاقی و مسـئولانه دانش‌آموز در محیط رسـانه‌ای» را فراهم کنند. در این میان، هویت فرهنگی—دینی به‌عنوان یکی از منابع معنا و داوری، نه در مقابل تفکر انتقادی، بلکه در تعامل با آن صورت‌بندی می‌شود.

از منظر نظری، الگوی پیشنهادی را باید چارچوبی مفهومی—تفسیری و نه نظریه‌ای علّی یا الگویی آزمون‌شـده برای پیش‌بینی رفتار دانش‌آموزان تلقی کرد. روابط میان اجزای آن از تفسـیر الگوهای معنایی موجود در داده‌های کیفی حاصـل شـده‌اند و بررسـی تجربی آن‌ها به پژوهش‌های بعدی نیاز دارد. بااین‌حال، این چارچوب می‌تواند مبنایی برای بازاندیشـی در برنامه‌های تربیت رسـانه‌ای مدرسـه فراهم آورد؛ به‌گونه‌ای که آموزش سـواد رسـانه‌ای از ارائه مجموعه‌ای پراکنده از مهارت‌ها به‌سـمت پیوند میان فهم و ارزیابی انتقادی، داوری اخلاقی و هویتی، تنظیم آگاهانه رابطه با رسانه و تولید و مشارکت مسئولانه حرکت کند.

References

١. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385–405. https://doi.org/10.1177/146879410100100307

٢. Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

٣. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

٤. Choi, M., & Park, H. J. (2023). Korean adolescents' profiles of digital citizenship and its relations to internet ethics: Implications for critical digital citizenship education. *Cambridge Journal of Education, 53*(4), 567–586. https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2191929.

٥. Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo Menyeng, B. P., & Zibi Fama, P. A. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO.

٦. King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. SAGE.

٧. Lee, H.-S., & Jun, J. K. (2024). Role of moral disengagement and media literacy in the relationships between risky online content exposure and cyberaggression among Korean adolescents. *Scientific Reports, 14*, 30877. https://doi.org/10.1038/s41598-024-81858-1.

٨. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

٩. Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, ٢٦*(١٣), ١٧٥٣–١٧٦٠. □□□□□://□□□.□□□/١٠.١١٧٧/١٠٤٩٧٣٢٣١٥٦١٧٤٤٤

١٠. Moradi, A. (2024). Challenges of digital media in the moral education of elementary school students and preventive strategies. *Modern Educational Research, 10*(37), 24–36. [in Persian]

١١. Motamedi Mohammadabadi, M., Nasr Esfahani, A. R., Asadi, A., & Zamani, B. E. (2022). Designing a media literacy education model for teachers based on the grounded theory approach. *Iranian Journal of Curriculum Studies, 17*(76), 139–١٧٠. □□□: ٢٠.١٠٠١.١.١٧٣٥٤٩٨٦.١٤٠١.١٧.٦٧.٧.٩ [□□ □□□□□□□]

١٢. Nourani, Z., Goudarzi, A., & Hosseini, S. B. (2024). Designing a media literacy model in the education system of the Islamic Republic of Iran. *Research on Islamic Education Issues, 32*(64), 189–223. DOR: 20.1001.1.22516972.1403.32.64.4.3 [in Persian]

١٣. Potter, W. J. (2021). *Media literacy* (10th ed.). SAGE Publications.

١٤. Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). International Society for Technology in Education.

١٥. Salavatian, S., Salavatian, S. B., & Motazedi, S. (2016). Designing a model for teaching media literacy to adolescents. *Educational Planning Studies, 5*(10), 50–٧٥. □□□□□://□□□.□□□/١٠.٢٢٠٨٠/□□□.٢٠١٧.١٦١٥ [□□ □□□□□□□]

١٦. Tighbakhsh, S., Mahmoudi, M., & Abbasi Bakhtiari, R. (2025). Pathology of media literacy among elementary school students with the aim of developing a model. *Qualitative Research in Educational Sciences, 4*(1), 30–61. https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1209136 [in Persian]

١٧. UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners.* UNESCO.

١٨. Valipour, M., Mohammadi, M., & Hassani, R. (2025). Validation of a curriculum model for digital media literacy education. *Management, Education and Development in the Digital Age, 2*(4), 1–17. [in Persian]

١٩. Valipour, M., Mohammadi, M., & Hassani, R. (2026). Identifying the components of a curriculum model for digital media literacy education. *Education, Training and Sustainable Development, 4*(3), 1–17. [in Persian]

٢٠. Valle, N., Zhao, P., Freed, D., Gorton, K., Chapman, A. B., Shea, A. L., & Bazarova, N. N. (2025). Towards a critical framework of social media literacy: A systematic literature review. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543241247224.

٢١. Vallès-Peris, N., & Domènech, M. (2024). Digital citizenship at school: Democracy, pragmatism and RRI. *Technology in Society, 76*, 102448. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102448.

٢٢. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens—With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https DOI: 10.2760/115376.

٢٣. Wendt, R., Naderer, B., Bachl, M., & Rieger, D. (2023). Social media literacy among adolescents and young adults: Results from a cross-country validation study. *Social Media + Society, 9*(4). https://doi.org/10.1177/20563051231216965.

٢٤. Wusylko, C., Boehm, S., Dawson, K., & Kohnen, A. (2022). Adolescent social media information literacy outside of school: A scoping review of the literacy and educational technology literature. *Journal of Educational Technology Systems, ٥١*(١). □□□□□://□□□.□□□/١٠.١١٧٧/٠٠٤٧٢٣٩٥٢٢١١١٠٥٦٧.