



مقاله پژوهشی

سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی و تحقق تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان دوره متوسطه: تحلیلی با رویکرد تربیت انتقادی^۱

جعفر باقری^۱ | وحید فلاح^{۲*} | عین‌الله مظلومی^۳

۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲- استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. (نویسنده مسئول)

۳- استادیار، گروه فلسفه، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

صفحات: ۱۰-۲۱

این مقاله برگرفته از رساله مقطع دکتری تخصصی نگارنده اول به راهنمایی نگارنده دوم و مشاوره نگارنده سوم است.

چکیده

گسترش شبکه‌های اجتماعی، بخشی از تجربه‌های روزمره، یادگیری غیررسمی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه را به فضای رسانه‌ای منتقل کرده است. در چنین شرایطی، تربیت مدرسه‌ای نمی‌تواند مواجهه دانش‌آموز با این فضا را تنها به آموزش ابزارها یا توصیه‌های محافظتی محدود کند. مسئله پژوهش حاضر آن است که سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی، با تکیه بر رویکرد تربیت انتقادی، از چه مسیری می‌تواند به تحقق تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان دوره متوسطه کمک کند. پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی و برپایه مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای انجام شده است. داده‌ها از طریق بررسی منابع نظری سواد رسانه‌ای، ادبیات تربیت انتقادی، پژوهش‌های مرتبط با شبکه‌های اجتماعی و دانش‌آموزان و اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران گردآوری و با روش تحلیل مفهومی بررسی شده‌اند. هدف پژوهش، تبیین جایگاه تربیتی سواد رسانه‌ای در زیست شبکه‌ای دانش‌آموزان و روشن‌ساختن نسبت آن با ساحت‌های شش‌گانه تربیت است. تحلیل منابع نشان می‌دهد که آموزش سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی هنگامی با منطق تربیت تمام‌ساحتی سازگارتر است که تحلیل انتقادی پیام، مسئولیت اخلاقی در تولید و باز نشر محتوا، مشارکت اجتماعی آگاهانه، خودتنظیمی در مصرف رسانه و تولید خلاقانه را در کنار یکدیگر تقویت کند. در این برداشت، دانش‌آموز صرفاً مخاطبی نیازمند مراقبت نیست، بلکه کنشگری است که باید توانایی پرسشگری، داوری و تصمیم‌گیری مسئولانه را در فضای شبکه‌ای به دست آورد.

واژگان کلیدی: سواد رسانه‌ای، شبکه‌های اجتماعی، تربیت انتقادی، تربیت تمام‌ساحتی، دانش‌آموزان دوره متوسطه

1- jbr9625@gmail.com

2*- vahidfallah20@yahoo.com

3- Mazlomi27@yahoo.com



■ Research Article

Media Literacy in the Context of Social Media and the Realization of Holistic Education among Secondary School Students: An Analysis from the Perspective of Critical Pedagogy¹

Jafar Bagheri¹ | Vahid Fallah^{2*} | Einollah Mazloumi³

1- PhD Candidate in Philosophy of Education, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran.

2*- Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. (Corresponding Author)

3- Assistant Professor, Department of Philosophy, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran.

Receive Date: 2026/01/22

Accept Date: 2026/04/16

Pages: 10 - 21

This article is derived from the first author's Ph.D. dissertation, conducted under the supervision of the second author and with the advisory support of the third author.

Abstract

The expansion of social media has transferred part of secondary school students' everyday experiences, informal learning, and social interactions into media environments. Under these circumstances, school education cannot limit students' engagement with such environments merely to technical instruction or protective recommendations. The central issue addressed in the present study is how media literacy, in the context of social media and based on the perspective of critical pedagogy, can contribute to the realization of holistic education among secondary school students. This study employs a descriptive-analytical method and is based on documentary and library research. The data were collected through an examination of the theoretical literature on media literacy, critical pedagogy, studies concerning social media and students, and the upstream policy documents of the Iranian educational system. The collected data were then examined through conceptual analysis. The study aims to explain the educational role of media literacy in students' networked lives and clarify its relationship with the six dimensions of education. The analysis of the sources indicates that media literacy education in social media environments is more consistent with the logic of holistic education when it simultaneously strengthens the critical analysis of messages, ethical responsibility in the production and redistribution of content, informed social participation, self-regulation in media consumption, and creative production. From this perspective, students are not merely audiences in need of protection; rather, they are active agents who should develop the ability to question, evaluate, and make responsible decisions in networked environments.

Keywords: media literacy, social media, critical pedagogy, holistic education, secondary school students

1- jbr9625@gmail.com

2*- vahidfallah20@yahoo.com

3- Mazlomi27@yahoo.com



مقدمه

گسترش شبکه‌های اجتماعی، بخشی از تجربه‌های روزمره، یادگیری غیررسمی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را به فضای شبکه‌ای منتقل کرده است. دانش‌آموز دوره متوسطه تنها در کلاس درس با پیام‌های آموزشی روبه‌رو نیست؛ او در شبکه‌های اجتماعی با خبر، تصویر، ویدئو، تبلیغ، روایت‌های هویتی و گفت‌وگوهای عمومی مواجه می‌شود و در بسیاری از موارد خود نیز در تولید یا بازنشر محتوا نقش دارد. از این رو، شبکه‌های اجتماعی صرفاً ابزار انتقال پیام نیستند، بلکه بخشی از محیط تربیتی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند.^۱

تمرکز بر دانش‌آموزان دوره متوسطه از آن رو اهمیت دارد که زیست شبکه‌ای در این دوره با شکل‌گیری هویت، گسترش روابط همسالان و افزایش استقلال در انتخاب و بازنشر محتوا پیوند پیدا می‌کند.^۲ پژوهش درباره نوجوانان نشان می‌دهد که حضور در شبکه‌های اجتماعی را نمی‌توان تنها با دوگانه فرصت و آسیب توضیح داد؛ زیرا مسائل هویت، حریم خصوصی، دیده‌شدن، مشارکت و امنیت در این فضا به یکدیگر مرتبط‌اند (boyd, ۲۰۱۴).

از سوی دیگر، تربیت تمام‌ساحتی بر رشد هماهنگ ابعاد مختلف وجود انسان تأکید دارد و فرایند تربیت را به انتقال دانش یا کسب مهارت‌های محدود درسی فرو نمی‌کاهد. تحقق چنین الگویی مستلزم آن است که دانش‌آموز بتواند در موقعیت‌های واقعی زندگی، میان شناخت، ارزش‌گذاری و عمل ارتباط برقرار کند. شبکه‌های اجتماعی یکی از همین موقعیت‌ها هستند؛ زیرا مواجهه با پیام‌ها در این فضا، هم‌زمان تحلیل اطلاعات، تشخیص اعتبار منابع، دآوری اخلاقی، خودتنظیمی و انتخاب شیوه مناسب برای تولید یا بازنشر محتوا را درگیر می‌کند.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی، با تکیه بر رویکرد تربیت انتقادی، چگونه می‌تواند به تحقق تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان دوره متوسطه کمک کند. پرسش اصلی پژوهش این است: سواد رسانه‌ای در فضای شبکه‌های اجتماعی از چه مسیرهای تربیتی با ساحت‌های شش‌گانه تربیت ارتباط پیدا می‌کند؟ پرسش فرعی نیز آن است که محدود کردن آموزش سواد رسانه‌ای به رویکردهای محافظتی یا مهارت‌محور چه کاستی‌هایی دارد؟ پژوهش می‌کوشد با تمرکز بر یک رسانه مشخص و یک گروه آموزشی معین، پاسخی تحلیلی به این پرسش‌ها ارائه دهد.

پیشینه پژوهش

در میان منابع فارسی مرتبط با سواد رسانه‌ای، کتاب «سواد رسانه‌ای از الف تا ی: مفاهیم، مهارت‌ها و کارکردهای سواد رسانه‌ای از منظر اساتید و صاحب‌نظران» به اهتمام محمدصادق افراسیابی و معاونت صدای سازمان صداوسیما (۱۳۹۹)، مبانی مفهومی این حوزه را بررسی می‌کند. اهمیت این اثر برای پژوهش حاضر در آن است که سواد رسانه‌ای را به استفاده فنی از ابزارها محدود نمی‌کند. باین حال، تمرکز کتاب بر تبیین مفهومی مفهوم است و نسبت آن با تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان دوره متوسطه و شبکه‌های اجتماعی، محور اصلی بحث نیست.

دلدار، رضوی و فقیه‌نیا (۱۴۰۱) در پژوهشی درباره دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای را بر میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بلوغ عاطفی بررسی کرده‌اند. این مطالعه از حیث توجه مستقیم به دانش‌آموزان متوسطه و شبکه‌های اجتماعی اهمیت دارد. تفاوت پژوهش حاضر در آن است که به سنجش تجربی یک مداخله آموزشی نمی‌پردازد، بلکه با رویکردی تحلیلی، جایگاه تربیتی سواد رسانه‌ای را در نسبت با ساحت‌های شش‌گانه بررسی می‌کند. تاجی و دیبایی صابر (۱۴۰۲) مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای و جایگاه آن را در اسناد بالادستی آموزش و پرورش تحلیل کرده‌اند. صمدی (۱۴۰۰) نیز گزاره‌های سیاست‌گذاری سواد رسانه‌ای را در اسناد تحولی آموزش و پرورش بررسی کرده است. این مطالعات نشان می‌دهند که سواد رسانه‌ای در سطح سیاست‌گذاری آموزشی مورد توجه قرار گرفته است؛ باین حال، چگونگی پیوند آن با تربیت تمام‌ساحتی در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی همچنان نیازمند تحلیل نظری است. عزیزی، فتحی و اجارگاه، پوشنه و گرانمایه‌پور (۱۴۰۱) الگویی برای برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی پیشنهاد کرده‌اند. شهامت، داورپناه، زارعی و احمدی (۱۴۰۳) نیز مدلی چندسطحی برای آموزش سواد رسانه‌ای در آموزش و پرورش ارائه داده‌اند. هر دو مطالعه برای برنامه‌ریزی آموزشی اهمیت دارند، اما پژوهش حاضر به جای طراحی یا اعتباریابی یک مدل اجرایی، بر تحلیل مبانی تربیتی و فلسفی مسئله تمرکز دارد. در منابع انگلیسی، لیوینگستون (۲۰۰۴) سواد رسانه‌ای را بر پایه توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تولید پیام توضیح می‌دهد. هابز (۱۹۹۸) مناقشه‌های اصلی آموزش سواد رسانه‌ای را بررسی می‌کند و کلنر و شر (۲۰۰۷) با طرح سواد رسانه‌ای انتقادی، تحلیل پیام‌ها را با بازنمایی، روابط قدرت و مشارکت دموکراتیک پیوند می‌دهند. این رویکرد، زمینه نظری مناسبی برای عبور از نگاه صرفاً فنی یا محافظتی فراهم می‌سازد. گرینهاو و

مبانی نظری

۱. سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی

شبکه‌های اجتماعی در زندگی روزمره تنها نقش انتقال‌دهنده اطلاعات را ندارند، بلکه در شکل‌گیری نگرش‌ها، روابط، انتخاب‌ها و شیوه‌های دیده‌شدن افراد نیز اثرگذارند. در این فضا، مرز میان دریافت‌کننده و تولیدکننده پیام کم‌رنگ شده است؛ زیرا کاربران در کنار مشاهده و تفسیر محتوا، آن را بازنشر می‌کنند یا خود به تولیدکننده پیام تبدیل می‌شوند.^۴ به همین دلیل، استفاده از ابزارهای رسانه‌ای به‌تنهایی کافی نیست و دانش‌آموز باید بتواند منبع پیام، شیوه ساخت آن، هدف تولیدکننده و پیامدهای انتشار آن را نیز بررسی کند.

۱-۱. مفهوم و ابعاد سواد رسانه‌ای

لیوینگستون (۲۰۰۴: ۳) سواد رسانه‌ای را توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تولید پیام در قالب‌های مختلف می‌داند. این تعریف نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای تنها به دریافت اطلاعات محدود نیست و مخاطب باید در برابر پیام‌ها نقش فعال داشته باشد. دسترسی، امکان مشاهده و انتخاب پیام را فراهم می‌کند؛ تحلیل، ساختار و محتوای پیام را بررسی می‌کند؛ ارزیابی، اعتبار و جهت‌گیری آن را می‌سنجد؛ و تولید محتوا، مخاطب را به مشارکت آگاهانه در محیط رسانه‌ای وارد می‌کند.

در فضای شبکه‌های اجتماعی، این مؤلفه‌ها به یکدیگر وابسته‌اند. برای نمونه، بازنشر یک پست خبری تنها یک عمل فنی نیست؛ کاربر باید منبع خبر، شواهد، هدف انتشار، شیوه بازنمایی و پیامدهای احتمالی بازنشر آن را در نظر بگیرد. همچنین، تولید محتوا می‌تواند قدرت تحلیل پیام‌های دیگران را افزایش دهد؛ زیرا دانش‌آموز با انتخاب تصویر، واژه، زاویه دید و مخاطب، سازوکار شکل‌گیری پیام را بهتر درک می‌کند.

در این چارچوب، دانش‌آموز با سواد رسانه‌ای کسی نیست که فقط به یک شبکه اجتماعی دسترسی دارد یا از امکانات آن استفاده می‌کند؛ بلکه می‌تواند میان خبر و تبلیغ، واقعیت و بازنمایی، اطلاع‌رسانی و اقناع تمایز قائل شود. او همچنین می‌داند که هر پیام نتیجه مجموعه‌ای از انتخاب‌هاست و می‌تواند بخشی از واقعیت را برجسته یا کم‌رنگ کند. این نگاه، جهت‌گیری آموزشی سواد رسانه‌ای را نیز تغییر می‌دهد.

۲-۱. رویکردهای اصلی آموزش سواد رسانه‌ای

نخستین رویکرد، رویکرد محافظتی است. در این نگاه، هدف اصلی کاهش آسیب‌ها و مراقبت از دانش‌آموزان در برابر

لویین (۲۰۱۶) با تمرکز بر شبکه‌های اجتماعی، مرزهای میان یادگیری رسمی و غیررسمی را بازنمایی کرده‌اند. همچنین، بوید (۲۰۱۴) زیست شبکه‌ای نوجوانان را با توجه به موضوعاتی مانند هویت، حریم خصوصی، امنیت و روابط اجتماعی بررسی می‌کند. این منابع نشان می‌دهند که تحلیل تربیتی شبکه‌های اجتماعی باید از سطح ابزار فراتر رود و تجربه واقعی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد.

مرور منابع نشان می‌دهد که پژوهش‌های داخلی بیشتر در چهار مسیر حرکت کرده‌اند: شناسایی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای، تحلیل اسناد و سیاست‌ها، طراحی برنامه درسی و سنجش اثربخشی آموزش. در منابع بررسی‌شده، تحلیل سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه، با تکیه بر رویکرد تربیت انتقادی و در نسبت با تربیت تمام‌ساحتی، کمتر در مرکز توجه قرار گرفته است.

پژوهش حاضر در پی طراحی ابزار سنجش، ارائه ادعای آماری یا سنجش تأثیر یک برنامه آموزشی مشخص نیست. مسئله اصلی آن، تحلیلی است: دانش‌آموز در فضای شبکه‌های اجتماعی چگونه می‌تواند از جایگاه مصرف‌کننده منفعل فاصله بگیرد و به کنشگری پرسشگر، مسئول و خلاق تبدیل شود؟ پاسخ به این پرسش مستلزم پیوند دادن سواد رسانه‌ای با مباحث فلسفه تعلیم و تربیت است.

نوآوری پژوهش در محدود کردن قلمرو تحلیل به شبکه‌های اجتماعی و دانش‌آموزان دوره متوسطه و نیز استفاده از رویکرد تربیت انتقادی برای تبیین ظرفیت تربیتی سواد رسانه‌ای است. در این چارچوب، سواد رسانه‌ای به عنوان «شایستگی میان‌ساحتی» در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی توانایی‌ای که در یک ساحت محدود باقی نمی‌ماند و در موقعیت‌های واقعی، میان تفکر انتقادی، داوری اخلاقی، مشارکت اجتماعی، خودتنظیمی و تولید خلاقانه ارتباط برقرار می‌کند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای است. داده‌ها از طریق بررسی منابع نظری سواد رسانه‌ای، ادبیات تربیت انتقادی، پژوهش‌های مرتبط با شبکه‌های اجتماعی و نوجوانان، و اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران گردآوری شده‌اند. سپس، با روش تحلیل مفهومی، نسبت میان مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در فضای شبکه‌های اجتماعی و ساحت‌های شش‌گانه تربیت بررسی شده است. تمرکز پژوهش بر دانش‌آموزان دوره متوسطه و شبکه‌های اجتماعی است، اما مقاله ادعای علمی یا آماری درباره اثربخشی یک برنامه آموزشی مشخص مطرح نمی‌کند.^۵

در این نگاه، یادگیری زمانی معنا پیدا می‌کند که فرد بتواند درباره موقعیت خود پرسش کند، روابط قدرت را بشناسد و در ساخت معنا نقش داشته باشد. این مبنا برای آموزش سواد رسانه‌ای اهمیت دارد؛ زیرا دانش آموز در شبکه‌های اجتماعی با پیام‌هایی مواجه است که باید آن‌ها را تحلیل کند، نه آن‌که صرفاً بپذیرد یا رد کند.

دیویی (۱۹۱۶) نیز میان آموزش، تجربه و ارتباط پیوند برقرار می‌کند. از این منظر، آموزش تنها انتقال محتوای آماده نیست؛ بلکه در جریان مشارکت و به اشتراک گذاری تجربه شکل می‌گیرد. شبکه‌های اجتماعی، با وجود همه محدودیت‌ها و مخاطرات خود، بخشی از تجربه ارتباطی دانش‌آموزان هستند. بنابراین، نادیده گرفتن این فضا به معنای فاصله گرفتن آموزش رسمی از زندگی واقعی آنان است.

بر پایه این دو مبنا، رویکرد تربیت انتقادی در مقاله حاضر به معنای افزودن یک درس نظری مستقل نیست؛ بلکه زاویه دیدی برای تحلیل است. پرسش محوری آن است که آموزش سواد رسانه‌ای چگونه می‌تواند دانش‌آموز را از مصرف منفعل محتوا به سوی پرسشگری، داوری، گفت‌وگو و کنش مسئولانه هدایت کند.

۲-۲. مفهوم و منطق تربیت تمام‌ساحتی

تربیت تمام‌ساحتی بر این اصل استوار است که رشد دانش‌آموز تنها با انتقال اطلاعات درسی یا تقویت یک دسته از مهارت‌ها محقق نمی‌شود. دانش‌آموز در موقعیت‌های واقعی با مسئله‌هایی روبه‌رو است که ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی، جسمانی و حرفه‌ای او را هم‌زمان درگیر می‌کنند. از این رو، نظام آموزشی باید زمینه‌ای فراهم کند که فرد بتواند میان دانستن، انتخاب کردن و عمل کردن ارتباط برقرار کند (اعضای کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری، ۱۳۹۰: ۲۲۶-۲۲۷).

در نظام آموزشی ایران، تربیت در شش ساحت تعریف شده است: اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیبایی‌شناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای؛ و علمی و فناورانه.^۶ تفکیک این ساحت‌ها به معنای جدایی کامل آن‌ها نیست؛ زیرا موقعیت‌های واقعی زندگی معمولاً چند ساحت را به‌طور هم‌زمان فعال می‌کنند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۱۰).

برای نمونه، مواجهه با یک محتوای تبلیغاتی در شبکه‌های اجتماعی تنها به شناخت فناوری نیاز ندارد؛ دانش‌آموز باید اعتبار پیام، منافع اقتصادی تولیدکننده، اثر آن بر سبک زندگی، شیوه اقناع بصری و پیامدهای اخلاقی باز نشر آن را نیز بررسی کند. در این موقعیت، ساحت‌های علمی، اقتصادی،

محتوای نامناسب، اخبار نادرست، خشونت یا الگوهای رفتاری ناسالم است. توجه به آسیب‌ها ضروری است، اما محدود کردن آموزش به این سطح می‌تواند دانش‌آموز را به مخاطبی منفعل تبدیل کند که تنها باید از رسانه فاصله بگیرد یا تحت مراقبت قرار گیرد (Hobbs, 1998: 19).

رویکرد دوم، رویکرد مهارتی است. در این رویکرد، آموزش بر دسترسی درست به اطلاعات، جست‌وجوی هدفمند، تشخیص منابع معتبر، تنظیم حریم خصوصی و استفاده سنجیده از ابزارها تمرکز دارد. این مهارت‌ها لازم‌اند، اما اگر آموزش به شیوه استفاده از ابزار یا تشخیص درست و نادرست محدود شود، زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی پیام‌ها نادیده می‌مانند.

رویکرد سوم، رویکرد خلاقانه و مشارکتی است. دانش‌آموز با تولید متن، تصویر، ویدئو یا محتوای چندرسانه‌ای، ساختار پیام را بهتر می‌شناسد و از جایگاه مصرف‌کننده صرف خارج می‌شود. فرهنگ مشارکتی فرصت‌هایی برای یادگیری، همکاری و تولید محتوا فراهم می‌آورد، اما این فرصت‌ها زمانی ارزش تربیتی دارند که با مسئولیت‌پذیری همراه باشند (Jenkins et al, 2009: 6-10).

رویکرد چهارم، رویکرد انتقادی است. این رویکرد، تحلیل پیام را با بررسی بازنمایی‌ها، روابط قدرت، ارزش‌ها و منافع پیوند می‌دهد و مخاطب را فردی فعال در فرایند معنا سازی می‌داند. هدف آن تنها کشف پیام‌های پنهان نیست، بلکه تقویت توانایی پرسشگری، داوری و مشارکت مسئولانه است (Kellner & Share, 2007: 59-62). این برداشت با مباحث تربیت انتقادی ارتباط مستقیم دارد.^۳

۲. تربیت انتقادی و تربیت تمام‌ساحتی

برای آن‌که تحلیل سواد رسانه‌ای از سطح مهارت‌های فنی فراتر رود، باید روشن شود که دانش‌آموز در فرایند تربیت چه جایگاهی دارد. رویکرد تربیت انتقادی، یادگیرنده را دریافت‌کننده منفعل نمی‌داند، بلکه بر مشارکت، گفت‌وگو، پرسشگری و توانایی خواندن انتقادی جهان تأکید می‌کند. این رویکرد می‌تواند مبنایی فلسفی برای بررسی سواد رسانه‌ای در فضای شبکه‌های اجتماعی فراهم سازد.

۱-۲. مبنای فلسفی رویکرد تربیت انتقادی

فریره (۲۰۰۰) در نقد الگوی «بانکی» آموزش، با تلقی دانش‌آموز به‌عنوان مخزنی برای دریافت اطلاعات مخالفت می‌کند و در برابر آن، آموزش مسئله‌محور و گفت‌وگویی را قرار می‌دهد.

حقوق دیگران، حریم خصوصی و پیامدهای انتشار محتوا روبه‌رو می‌سازد.

۲-۳. مفهوم شایستگی میان‌ساحتی در فرایند تربیت

شایستگی با داشتن اطلاعات یا مهارت‌های پراکنده یکسان نیست. شایستگی زمانی شکل می‌گیرد که فرد بتواند دانش، مهارت، نگرش و داوری اخلاقی خود را برای مواجهه با یک موقعیت واقعی به کار گیرد. در این نگاه، توانایی فرد تنها در آزمون یا فضای کلاس مشخص نمی‌شود، بلکه در انتخاب‌ها و رفتارهای او در شرایط مختلف آشکار می‌گردد (Rychen & Salganik, ۲۰۰۳: ۴۳-۴۸).

در این مقاله، اصطلاح «شایستگی میان‌ساحتی» برای اشاره به توانایی‌ای به کار می‌رود که به یک حوزه محدود اختصاص ندارد و در چند بُعد تربیتی اثر می‌گذارد.^۶ برای نمونه، ارزیابی یک خبر در شبکه‌های اجتماعی تنها به شناخت ابزار نیاز ندارد؛ دانش‌آموز باید منبع خبر را بررسی کند، هدف انتشار آن را تشخیص دهد، درباره پیامدهای باز نشر تصمیم بگیرد و حقوق دیگران را نیز در نظر داشته باشد.

بر این اساس، سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی زمینه‌ای مناسب برای پرورش شایستگی‌های میان‌ساحتی است. دانش‌آموز در این فضا با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که از تحلیل، انتخاب، گفت‌وگو، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری می‌طلبد. در بخش بعد، این پیوند با ساحت‌های شش‌گانه تربیت به صورت دقیق‌تر تحلیل می‌شود.

بحث و تحلیل

۱. تحلیل پیوند سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی با ساحت‌های شش‌گانه تربیت

بررسی مبانی نظری نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی فراتر از یک ارتباط موضوعی، با منطق تربیت تمام‌ساحتی پیوند دارد. هر کنش شبکه‌ای، از مشاهده یک خبر تا تولید یا باز نشر محتوا، می‌تواند مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، اخلاقی، اجتماعی و زیبایی‌شناختی را درگیر کند. از این رو، سواد رسانه‌ای را نمی‌توان در محدوده ساحت علمی و فناوریانه تعریف کرد.

در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، مسئله‌هایی مانند صداقت در انتشار اطلاعات، رعایت حقوق دیگران و مسئولیت در برابر پیامدهای باز نشر مطرح می‌شوند. در ساحت اجتماعی و سیاسی، گفت‌وگوی مسئولانه، حضور آگاهانه در فضای عمومی و احترام به دیدگاه‌های دیگران اهمیت پیدا می‌کند. در ساحت زیبایی‌شناختی و هنری، شناخت زبان

زیبستی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند.

از این رو، تربیت تمام‌ساحتی چارچوب مناسبی برای تحلیل سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی فراهم می‌آورد. این چارچوب مانع آن می‌شود که آموزش رسانه به مهارت فنی یا فهرستی از هشدارها محدود شود و به جای آن، به پیوند میان شناخت، ارزش‌گذاری و عمل توجه می‌کند.

۳. زیست شبکه‌ای دانش‌آموزان دوره متوسطه و شکل‌گیری شایستگی‌های تربیتی

شبکه‌های اجتماعی بخشی از محیط زندگی دانش‌آموزان دوره متوسطه هستند و تجربه آنان را در مدرسه، خانواده و روابط همسالان تحت تأثیر قرار می‌دهند. یادگیری در این فضا تنها به دریافت محتوای آموزشی محدود نیست؛ گفت‌وگو، مشاهده تصاویر، جست‌وجوی اطلاعات، باز نشر پیام‌ها و تولید محتوا نیز می‌توانند بر نگرش و رفتار فرد اثر بگذارند. مسئله اصلی آن است که دانش‌آموز در این محیط چگونه انتخاب می‌کند و چه مسئولیتی در برابر کنش رسانه‌ای خود دارد.

۱-۳. شبکه‌های اجتماعی به عنوان یکی از بسترهای تربیت

گرینهاو و لوین (۲۰۱۶: ۶-۸) نشان می‌دهند که شبکه‌های اجتماعی می‌توانند مرزهای میان یادگیری رسمی و غیررسمی را تغییر دهند. دانش‌آموز ممکن است خارج از کلاس، از طریق مشاهده ویدئو، حضور در گروه‌های مجازی، گفت‌وگو با دیگران یا جست‌وجوی اطلاعات با موضوعاتی روبه‌رو شود که بر یادگیری او اثر می‌گذارند. با این حال، حضور در شبکه‌های اجتماعی به خودی خود به یادگیری عمیق یا مشارکت آگاهانه منجر نمی‌شود.

شبکه‌های اجتماعی تنها مجموعه‌ای از ابزارهای خنثی نیستند. شیوه طراحی پلتفرم، سازوکارهای دیده شدن محتوا، تبلیغات و منافع اقتصادی می‌توانند بر تجربه کاربر اثر بگذارند.^۷ بررسی فنی الگوریتم‌ها خارج از محدوده این مقاله است، اما آگاهی از وجود این سازوکارها بخشی از خوانش انتقادی فضای شبکه‌ای به شمار می‌رود.

در فرهنگ مشارکتی، کاربران فقط دریافت‌کننده پیام نیستند؛ آنان می‌توانند محتوا تولید کنند، آثار دیگران را باز نشر دهند و بر جریان اطلاعات اثر بگذارند (Jenkins et al., ۲۰۰۹: ۶-۱۰). این فضا فرصت‌هایی برای یادگیری و خلاقیت فراهم می‌کند، اما هم‌زمان دانش‌آموز را با پرسش‌هایی درباره اعتبار اطلاعات،

تصویر، ویدئو، روایت و اقناع بصری ضروری است. مدیریت زمان مصرف رسانه با ساحت زیستی و بدنی و شناخت تبلیغات و اقتصاد پلتفرمی با ساحت اقتصادی و حرفه‌ای ارتباط دارد.

در نتیجه، ارزش تربیتی سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی صرفاً در آموزش کار با ابزار نیست؛ بلکه در فراهم کردن موقعیتی برای به کارگیری هم‌زمان چند توانایی نهفته است. جدول ۱، نسبت میان کنش‌های رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی و ساحت‌های تربیت تمام‌ساحتی را نشان می‌دهد.

جدول ۱: نسبت مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی با ساحت‌های تربیت تمام‌ساحتی. (نگارندگان)

کنش مرتبط با سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی	ساحت تربیتی	کارکرد تربیتی مرتبط
تحلیل اعتبار پست‌ها، خبرها و منابع	علمی و فناورانه	تقویت تفکر انتقادی و تشخیص اعتبار منابع
داوری درباره تولید و باز نشر محتوا	اعتقادی، عبادی و اخلاقی	مسئولیت‌پذیری و قضاوت اخلاقی
مشارکت در گفت‌وگوهای شبکه‌ای	اجتماعی و سیاسی	تقویت گفت‌وگو و مشارکت آگاهانه
درک زبان تصویر، ویدئو و بازنمایی	زیبایی‌شناختی و هنری	پرورش ذوق و تحلیل پیام
مدیریت زمان و الگوی مصرف	زیستی و بدنی	تقویت خودتنظیمی و تعادل در سبک زندگی
شناخت تبلیغات و اقتصاد پلتفرمی	اقتصادی و حرفه‌ای	شناخت منافع اقتصادی و فرصت‌های تولید محتوا

۲. گذار از رویکرد محافظتی و مهارت‌محور به رویکرد انتقادی و تربیتی

بخش قابل توجهی از برنامه‌های آموزش سواد رسانه‌ای بر دو محور استوار است: محافظت از دانش‌آموز در برابر آسیب‌ها و آموزش مهارت‌های لازم برای استفاده از رسانه. هر دو محور ضروری‌اند، اما کافی نیستند. رویکرد محافظتی ممکن است دانش‌آموز را تنها فردی نیازمند مراقبت ببیند و رویکرد مهارت‌محور نیز ممکن است مسئله را به استفاده درست از ابزارها کاهش دهد.

رویکرد انتقادی، اهمیت آسیب‌ها و مهارت‌ها را انکار نمی‌کند، بلکه آن‌ها را در چارچوب گسترده‌تری قرار می‌دهد. دانش‌آموز باید بتواند بپرسد: چه کسی پیام را تولید کرده است؟ چه هدفی دارد؟ چه چیزی را برجسته یا پنهان می‌کند؟ چه منافع اقتصادی یا فرهنگی در پس آن قرار دارد؟ و تولید یا باز نشر آن چه پیامدهایی برای دیگران دارد؟ این پرسش‌ها، آموزش رسانه را به فرایندی برای داوری و تصمیم‌گیری تبدیل می‌کنند.

در رویکرد تربیتی یکپارچه، شبکه‌های اجتماعی نه تهدیدی صرف و نه ابزاری خنثی تلقی می‌شوند، بلکه بخشی از زیست دانش‌آموز به شمار می‌آیند. هدف آموزش، پرورش فردی است که بتواند در مواجهه با اطلاعات، تصاویر و روابط شبکه‌ای، انتخابی آگاهانه و مسئولانه داشته باشد. این برداشت با تربیت انتقادی سازگار است؛ زیرا دانش‌آموز را به جای دریافت‌کننده منفعل، کنشگری پرسشگر می‌داند.

بنابراین، گذار از رویکرد محافظتی و مهارت‌محور به رویکرد انتقادی، تغییری در زاویه دید است: از کنترل رابطه دانش‌آموز با رسانه به تقویت قدرت تحلیل، گفت‌وگو و کنش مسئولانه. جدول ۲، تفاوت این رویکردها را نشان می‌دهد.

جدول ۲: مقایسه رویکردهای آموزش سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی. (نگارندگان)

رویکرد	هدف اصلی	نقش دانش‌آموز	ظرفیت تربیتی	محدودیت
محافظتی	کاهش آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی	مخاطب نیازمند مراقبت	محدود	تأکید بیش از حد بر تهدیدها
مهارت‌محور	آموزش استفاده درست از ابزارها و اطلاعات	کاربر ماهر	متوسط	تمرکز بر ابزار و تکنیک
انتقادی	تحلیل پیام، بازنمایی و روابط قدرت	تحلیلگر پرسشگر	بالا	نیازمند آموزش عمیق‌تر
تربیتی یکپارچه	رشد هم‌زمان ابعاد شناختی، اخلاقی و اجتماعی	کنشگر مسئول	بسیار بالا	نیازمند تغییر در برنامه‌های آموزشی

۳. سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی به عنوان شایستگی میان‌ساحتی

دانش‌آموز هنگام مواجهه با یک پست، تصویر یا ویدئو تنها دریافت‌کننده اطلاعات نیست؛ او باید اعتبار منبع را ارزیابی کند، اهداف و جهت‌گیری پیام را تشخیص دهد، درباره پیامدهای باز نشر تصمیم بگیرد و در نهایت رفتار مناسبی را انتخاب کند. این فرایند نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای در مرز یک ساحت باقی نمی‌ماند و هم‌زمان ابعاد گوناگون تربیت را فعال می‌کند.

از منظر تربیت انتقادی، اهمیت این شایستگی در آن است که دانش‌آموز را برای پرسشگری و کنش آگاهانه آماده می‌کند. هدف آن نیست که معلم پاسخ‌های از پیش آماده را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد؛ بلکه باید موقعیت‌هایی برای تحلیل، گفت‌وگو، مقایسه منابع و بازاندیشی درباره پیامدهای کنش رسانه‌ای فراهم شود.

شایستگی میان‌ساحتی از طریق تجربه و تمرین شکل می‌گیرد. برای نمونه، بررسی یک خبر، تحلیل یک تبلیغ، مقایسه چند روایت از یک رویداد یا تولید محتوایی مسئولانه می‌تواند چند توانایی را به‌طور هم‌زمان فعال کند. در چنین فعالیت‌هایی، دانش‌آموز از مصرف منفعل فاصله می‌گیرد و مسئولیت انتخاب خود را می‌پذیرد. (جدول ۳)

جدول ۳: سازوکارهای میان‌ساحتی سواد رسانه‌ای در شبکه‌های اجتماعی و پیامدهای تربیتی آن‌ها. (نگارندگان)

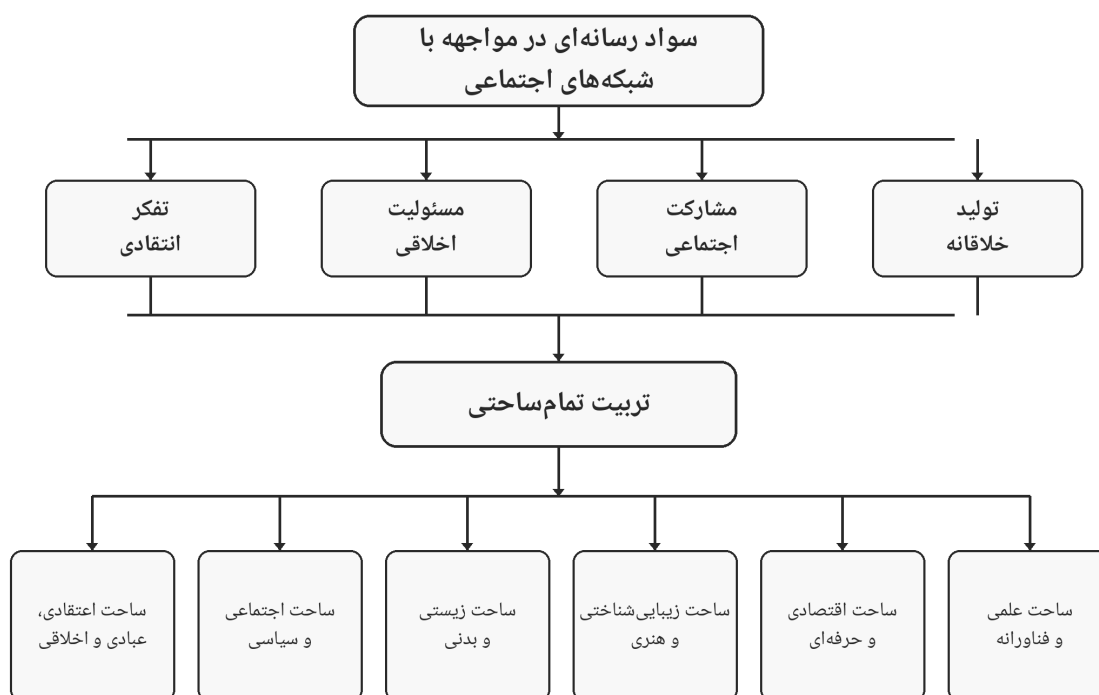
سازوکار سواد رسانه‌ای	توانایی فعال شده	ساحت‌های تربیتی مرتبط	پیامد تربیتی
ارزیابی اعتبار پست‌ها و خبرها	تفکر انتقادی	علمی و فناوریانه	تصمیم‌گیری آگاهانه
تشخیص هدف و جهت‌گیری محتوا	تحلیل انتقادی	علمی، اجتماعی و سیاسی	افزایش قدرت قضاوت
توجه به پیامدهای باز نشر محتوا	مسئولیت اخلاقی	اعتقادی، عبادی و اخلاقی	خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری
مشارکت در گفت‌وگوهای شبکه‌ای	تعامل اجتماعی	اجتماعی و سیاسی	تقویت فرهنگ گفت‌وگو
تولید محتوای مسئولانه و خلاقانه	خلاقیت و ارتباط‌گری	زیبایی‌شناختی و هنری	پرورش خلاقیت
مدیریت زمان و الگوی مصرف	خودتنظیمی	زیستی و بدنی	ارتقای سلامت فردی

۴. الزامات ادغام آموزش سواد رسانه‌ای شبکه‌های اجتماعی در دوره متوسطه

تحلیل مباحث پیشین نشان می‌دهد که تحقق ظرفیت تربیتی سواد رسانه‌ای به افزودن یک درس مستقل یا ارائه چند هشدار محدود نمی‌شود. نخستین الزام، حضور تلفیقی مسئله‌های واقعی شبکه‌های اجتماعی در فرایند یاددهی-یادگیری است. بررسی خبر، تصویر، تبلیغ، روایت، حریم خصوصی و پیامدهای باز نشر می‌تواند در درس‌ها و فعالیت‌های تربیتی مختلف جای گیرد. دومین الزام، توانمندسازی معلمان است. معلم باید افزون بر شناخت ابزارها، توانایی هدایت گفت‌وگو، طرح پرسش‌های انتقادی و ایجاد محیطی امن برای تبادل نظر را داشته باشد. سومین الزام، توجه به محیط مدرسه و خانواده است؛ زیرا تربیت رسانه‌ای تنها در کلاس رخ نمی‌دهد. چهارمین الزام نیز حمایت سیاستی و تدوین راهنماهایی متناسب با تجربه واقعی دانش‌آموزان دوره متوسطه است.

بر این اساس، الگوی مفهومی پژوهش، سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی را زمینه‌ای برای تقویت تفکر انتقادی، مسئولیت اخلاقی، مشارکت اجتماعی و تولید خلاقانه می‌داند. این مؤلفه‌ها در تعامل با یکدیگر به تحقق تربیت تمام‌ساحتی کمک می‌کنند. شکل ۱، این ارتباط را نشان می‌دهد.

شکل ۱: الگوی مفهومی نقش سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی در تحقق تربیت تمام‌ساختی. (نگارندگان)



نتیجه‌گیری

شبکه‌های اجتماعی بخشی از محیط تجربه، یادگیری و شکل‌گیری روابط دانش‌آموزان دوره متوسطه هستند. از این رو، پرداختن به سواد رسانه‌ای صرفاً از منظر مهارت‌های فنی یا پیشگیری از آسیب‌ها، پاسخ‌گوی نیازهای تربیتی نیست. مقاله حاضر با محدود کردن قلمرو تحلیل به شبکه‌های اجتماعی و دانش‌آموزان دوره متوسطه و با تکیه بر رویکرد تربیت انتقادی، تلاش کرد نسبت این مفهوم را با تربیت تمام‌ساختی روشن سازد. تحلیل منابع نشان داد که سواد رسانه‌ای در فضای شبکه‌های اجتماعی می‌تواند به عنوان شایستگی میان‌ساختی در نظر گرفته شود. این شایستگی از طریق تحلیل انتقادی پیام، مسئولیت اخلاقی در تولید و باز نشر محتوا، مشارکت اجتماعی آگاهانه، خودتنظیمی در مصرف رسانه و تولید خلاقانه، با ساحت‌های مختلف تربیت ارتباط پیدا می‌کند. در این برداشت، دانش‌آموز تنها مخاطبی نیازمند مراقبت نیست، بلکه کنشگری است که باید توانایی پرسشگری، داور و انتخاب مسئولانه را به دست آورد. رویکرد تربیت انتقادی به این تحلیل عمیق‌تری می‌دهد؛ زیرا آموزش را به انتقال پاسخ‌های آماده محدود نمی‌کند و برگشت و گو، تجربه و فهم فعال موقعیت تأکید دارد. بنابراین، هدف آموزش سواد رسانه‌ای نباید صرفاً کنترل مصرف رسانه یا آموزش کاربرد ابزارها باشد، بلکه باید فرصت‌هایی برای تحلیل پیام‌ها، مقایسه روایت‌ها، شناخت منافع و بازاندیشی درباره پیامدهای کنش رسانه‌ای فراهم کند. از آنجا که پژوهش حاضر ماهیتی توصیفی-تحلیلی دارد، سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی مشخص در محدوده آن قرار نمی‌گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، چارچوب تحلیلی ارائه شده در قالب فعالیت‌های آموزشی متناسب با دوره متوسطه طراحی و در محیط‌های واقعی مدرسه ارزیابی شود. همچنین، بررسی جداگانه تجربه دانش‌آموزان در پلتفرم‌های مختلف می‌تواند به شناخت دقیق‌تر فرصت‌ها و محدودیت‌های هر فضا کمک کند.

اعلام عدم تعارض منافع: نویسنده/نویسندگان اعلام می‌دارند که در انجام این پژوهش هیچ گونه تعارض منفعی برای ایشان وجود نداشته است.

پی‌نوشت‌ها

۱. در این مقاله، «شبکه‌های اجتماعی» به پلتفرم‌های برخطی گفته می‌شود که امکان تولید، بازنشر و تعامل پیرامون محتوا را برای کاربران فراهم می‌کنند. تمرکز پژوهش بر منطق تربیتی این فضا است، نه بر یک پلتفرم تجاری مشخص.
۲. انتخاب دانش‌آموزان دوره متوسطه به عنوان گروه مورد مطالعه، به معنای ارائه ادعای آماری درباره همه نوجوانان نیست. مقاله با رویکردی تحلیلی، مسئله را در نسبت با ویژگی‌های عمومی این دوره و زیست شبکه‌ای دانش‌آموزان بررسی می‌کند.
۳. مراد از «تربیت انتقادی» در این مقاله، رویکردی در فلسفه تعلیم و تربیت است که برگشت وگو، پرسشگری، فهم نسبت دانش و قدرت و نقش فعال یادگیرنده تأکید دارد.
۴. سواد رسانه‌ای با مهارت فنی کار با ابزار یکسان نیست. مهارت فنی بخشی از آن است، اما تحلیل پیام، ارزیابی منبع، توجه به زمینه و مسئولیت در تولید و بازنشر محتوا را نیز در بر می‌گیرد.
۵. تعبیر «شایستگی میان‌ساحتی» در این مقاله یک صورت‌بندی تحلیلی است و به این معنا به کار می‌رود که یک توانایی می‌تواند هم‌زمان با چند ساحت تربیتی ارتباط داشته باشد.
۶. اقتصاد پلتفرمی و سازوکارهای الگوریتمی می‌توانند بر دیده شدن محتوا اثر بگذارند. بررسی فنی الگوریتم‌ها خارج از محدوده این مقاله است، اما آگاهی از وجود این سازوکارها بخشی از خوانش انتقادی فضای شبکه‌ای به شمار می‌رود.
۷. نام‌گذاری ساحت‌های شش‌گانه در این مقاله بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری تحول بنیادین به کار رفته است.
۸. از آنجا که پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است، درباره اثربخشی یک برنامه آموزشی مشخص ادعای علی یا آماری مطرح نمی‌کند. ارزیابی تجربی چنین برنامه‌هایی نیازمند پژوهش‌های میدانی مستقل است.

منابع

- افراسیابی، محمدصادق، و معاونت صدای سازمان صداوسیما. (۱۳۹۹). سواد رسانه‌ای از «الف» تا «ی»: مفاهیم، مهارت‌ها و کارکردهای سواد رسانه‌ای از منظر اساتید و صاحب‌نظران. تهران: انتشارات پشتیبان.
- اعضای کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری با پشتیبانی دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- تاجی، حمیدرضا، و دیبایی صابر، محسن. (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش. نوآوری‌های آموزشی، ۲۲(۱)، ۷-۳۰. doi: 10.22034/jei/1.22.34.2023.316172.2181
- حاجی بابایی، حمیدرضا، میرعظیمی، سیدحمیدرضا، و ماسوری، ابراهیم. (۱۴۰۲). ساحت‌ها و بایسته‌های تربیتی سند تحول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲(۳)، ۳۷-۶۳. doi: 10.48310/pma/1.48310.2023.3315
- دلدار، حبیب‌الله، رضوی، مجیدرضا، و فقیه‌نیا، محمدعلی. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بهبود بلوغ عاطفی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. فناوری آموزش، ۱۶(۲)، ۴۱-۴۱۲. doi: 10.22034/tej/1.22.61.2023.7753.2579
- شهامت، نادر، داورپناه، علی، زارعی، رضا، و احمدی، عباداله. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی مدل آموزش سواد رسانه‌ای در آموزش و پرورش با رویکرد آمیخته. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۴(۲)، ۲۳۵-۲۴۶. doi: 10.22034/jcr/1.22.99.2023.8015

- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صمدی، معصومه. (۱۴۰۰). تحلیل گزاره‌های سیاست‌گذاری سواد رسانه‌ای در اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. دین و ارتباطات، ۲۸ (ویژه‌نامه اول: دین، رسانه و سواد رسانه‌ای)، ۲۷۵-۲۴۹. doi: ۱۰.۳۰۴۹۷/۲۰۲۱.۷۵۹۱۷.RC/۱۰.۳۰۴۹۷
- عزیزی، مریم، فتحی و اجارگاه، کورش، پوشنه، کامبیز، و گرانمایه‌پور، علی. (۱۴۰۱). طراحی الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۵ (۱)، ۵۸-۳۳. doi: ۱۰.۵۲۵۴۷/۱۰.۳۳۳.MPES/۱۰.۵۲۵۴۷
- boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (pp. 41-62). Göttingen: Hogrefe & Huber.

نحوه ارجاع به این مقاله:

باقری، جعفر؛ فلاح، وحید و مظلومی، عین‌الله (۱۴۰۵). سواد رسانه‌ای در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی و تحقق تربیت تمام‌ساحتی دانش‌آموزان دوره متوسطه: تحلیلی با رویکرد تربیت انتقادی. فصلنامه علمی مطالعات هنر و زیبایی‌شناسی، سال ششم، شماره ۱۹ (بهار ۱۴۰۵)، صص ۱۰-۲۱.

©Authors, Published by **Art and Aesthetics Studies Quarterly**. This is an open-access paper distributed under the CC BY (license: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

