



Iranian Educational Technology Association

Design and Validation of a Media Literacy Curriculum Planning Model with Emphasis on Cyberspace in Primary Education

Esmacel Rahimi^{1*}  | Alireza Ranjkesh Shourakaei² 

1. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences Education, Farhangian University, Bahonar Campus, Tehran, Iran. Email: es.rahimi@cfu.ac.ir
2. M.A. (Curriculum Planning), Farhangian University, Bahonar Campus, Tehran, Iran. Email: alirezaranjkesh@gmail.com

Print ISSN:
3060-7167
Online ISSN:
3060-656X

Article Type:
Research Article

Article history:
Received September
24, 2025
Received in revised
form December 01,
2025
Accepted December
18, 2025
Published Online
December 27, 2025

Keywords:
Curriculum planning,
Media literacy,
Cyberspace,
Primary education

ABSTRACT

The expansion of emerging technologies and cyberspace has influenced children's lives and made media literacy education in primary school essential. Media literacy includes the ability to analyze, evaluate, produce, and consciously interact with media messages, enabling the development of responsible and informed citizens in the digital age. Despite the importance of this competency, Iran's education system still lacks a comprehensive and localized program for media literacy at the primary level, and teachers and families face serious challenges in guiding children's encounters with media. The absence of a scientific and operational framework has led to children growing up in cyberspace without the necessary skills, exposing them to cultural, psychological, and educational harms. This study adopted a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, through a research synthesis of 16 selected studies, the components of a media literacy curriculum model were extracted and an initial model was developed. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire based on the model was developed and administered to 200 primary school teachers and experts in curriculum planning and media literacy to examine the instrument's validity and reliability and to validate the model. The findings indicated that the model, comprising five main components—analytical skills, digital security, visual literacy, implementation methods, and challenges—has high validity and strong feasibility, and can serve as a comprehensive framework for promoting primary students' media literacy, critical thinking, creativity, and digital citizenship. Successful implementation of this model requires intersectoral coordination, teacher training, and continuous monitoring so that it can be improved in line with rapid technological changes and achieve sustainable impact.

Cite this Article: Rahimi, E., & Ranjkesh Shourakaei, Sh. (2025). Design and Validation of a Media Literacy Curriculum Planning Model with Emphasis on Cyberspace in Primary Education. *Trends and Achievements in Learning Technology*, 2(8), 95-130. <https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2081275.1074>



© Author(s)

Publisher: Iranian Educational Technology Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2081275.1074>

Introduction

In recent decades, rapid advances in information and communication technologies—especially the internet, social media, smart devices, and digital platforms—have profoundly reshaped everyday life and created a digital lifeworld for new generations. Children now grow up surrounded by media from early childhood, and this continuous exposure influences how they perceive, think, learn, and interact with others. In this context, media literacy is no longer an optional skill; it has become a foundational competency for living and learning in the digital age.

Media literacy refers to the ability to access, analyze, evaluate, create, and interact consciously with media messages, helping learners distinguish reliable information from distortion and participate responsibly in digital spaces. In Iran, children's early and intensive engagement with online content is increasing, while primary education still lacks a coherent, comprehensive, and culturally grounded media literacy curriculum. As a result, many teachers and families do not have clear, practical guidance to manage children's media use and to reduce risks such as misinformation, harmful content, identity confusion, and problematic or excessive use. These conditions highlight the need for a validated and context-sensitive curriculum model that can bridge the gap between children's lived digital realities and formal schooling.

Literature Review

Recent Iranian studies on media literacy in primary education have moved from general advocacy to model-building and empirical testing. Qualitative work has proposed multi-layered curriculum patterns and implementation requirements, emphasizing factors such as teacher readiness, supportive infrastructures, cultural–educational conditions, and collaboration among schools, families, and media institutions (Azizi et al., 2022). Descriptive-analytical research has reiterated media literacy as a set of access, analysis, evaluation, and message-creation skills and highlights the urgency of introducing structured lesson designs at the primary level (Aghaei, 2023). Mixed-method research has also used evidence synthesis and expert validation to argue that curriculum goals and content should address critical thinking and media concepts while remaining aligned with local socio-cultural priorities, and that active, learner-centered pedagogies are central to successful implementation (Ansari et al., 2020). Experimental and Delphi-based studies further indicate that media literacy training can strengthen primary students' critical thinking and can be organized

around key dimensions such as media awareness, critical analysis, content production, and active participation in cyberspace (Mohammadi et al., 2021; Rezaei et al., 2019).

International scholarship similarly shows a shift toward integrated, skill-based, and outcome-focused media literacy programs. Intervention research highlights the importance of visual media literacy for detecting manipulation in images and videos and reducing uncritical sharing behaviors (Aljalabneh, 2024). Systematic reviews suggest that programs combining media literacy with digital safety and mental-health supports can improve students' well-being and school-related outcomes (Frontiers in Education, 2024). With the rise of AI, scholars argue that curricula should explicitly address how algorithms shape information exposure, including bias and risks related to AI-generated content (Tiernan et al., 2023). Large-scale and longitudinal studies report associations between media literacy education and lower anxiety, improved self-regulation, reduced risky online behavior, and stronger constructive participation online (Chen & Wang, 2023; Martinez, 2022). Innovative instructional approaches—such as game-based learning—have also shown promise for increasing engagement and improving understanding of core media literacy concepts in younger learners, while cross-national analyses emphasize early-start programs and systematic teacher preparation as key success factors (Anderson et al., 2023; Kumar et al., 2022; James et al., 2023).

Methodology

The present study adopted a sequential exploratory mixed-methods design implemented in two phases. In the first (qualitative) phase, a research synthesis was conducted to extract the components of a media literacy curriculum model and to develop an initial framework. The second phase employed a quantitative descriptive–survey approach to validate the model developed in the qualitative phase through consultation with experts in curriculum studies and media literacy. In the qualitative phase, the study population comprised all Iranian scholarly articles, theses, and research reports published between 2016 and 2021 on “media literacy and the primary school curriculum.” Studies were identified through NoorMags, Magiran, SID, IranDoc, and Google Scholar using relevant keywords. A total of 422 records were retrieved; after screening based on inclusion/exclusion criteria (topic relevance, methodological quality, direct relevance to primary education, full-text availability, and quality appraisal using a standard checklist), 16 studies were selected for final synthesis. In the

quantitative phase, the population included experts in educational sciences, curriculum planning, educational technology, and media literacy, as well as primary school teachers. Sampling was conducted purposively and then through convenience/snowball methods, and a researcher-developed questionnaire was administered to 200 participants (80 university faculty members, 40 media literacy researchers/experts, and 80 primary teachers). Inclusion criteria were relevant expertise, at least a master's degree, and a minimum of three years of professional/teaching experience; exclusion criteria included insufficient familiarity with the topic or incomplete questionnaires. The instrument contained 30 items on a five-point Likert scale across five dimensions (analytical skills, digital safety, visual literacy, implementation methods, and challenges). The overall content validity index was $S-CVI/Ave = 0.91$, and reliability was confirmed with Cronbach's alpha of 0.879 for the total scale and 0.763–0.875 for subscales, indicating acceptable validity and strong reliability.

Results

The proposed model, derived from a three-stage coding analysis, demonstrates a multi-layered and dynamic structure. At its core, three key constructs—critical thinking, digital safety, and social responsibility—form the central hub, identified as foundational principles in 89% of the analyzed studies. These elements are interconnected through reciprocal relationships, meaning that strengthening one construct reinforces the others. For instance, the development of critical thinking (e.g., indicators such as the ability to detect fake news with 82% accuracy in empirical studies) is a prerequisite for achieving digital safety. Conversely, awareness of online risks—highlighted in Fallahi (2016) as a primary need for children—can increase learners' motivation to acquire analytical skills.

Conclusion

The findings of this study indicate that the proposed media literacy curriculum model demonstrates strong scientific and operational validity. The overall mean agreement obtained from expert ratings was 4.34 out of 5, reflecting not only statistically meaningful endorsement but also a practically strong consensus regarding the relevance and appropriateness of the model for primary education. This level of agreement suggests that the model successfully addresses primary students' educational needs for navigating both the challenges and opportunities of cyberspace. In addition, the questionnaire showed excellent internal

consistency, with a total Cronbach's alpha of 0.92, confirming high reliability and supporting the construct coherence of the model's components.

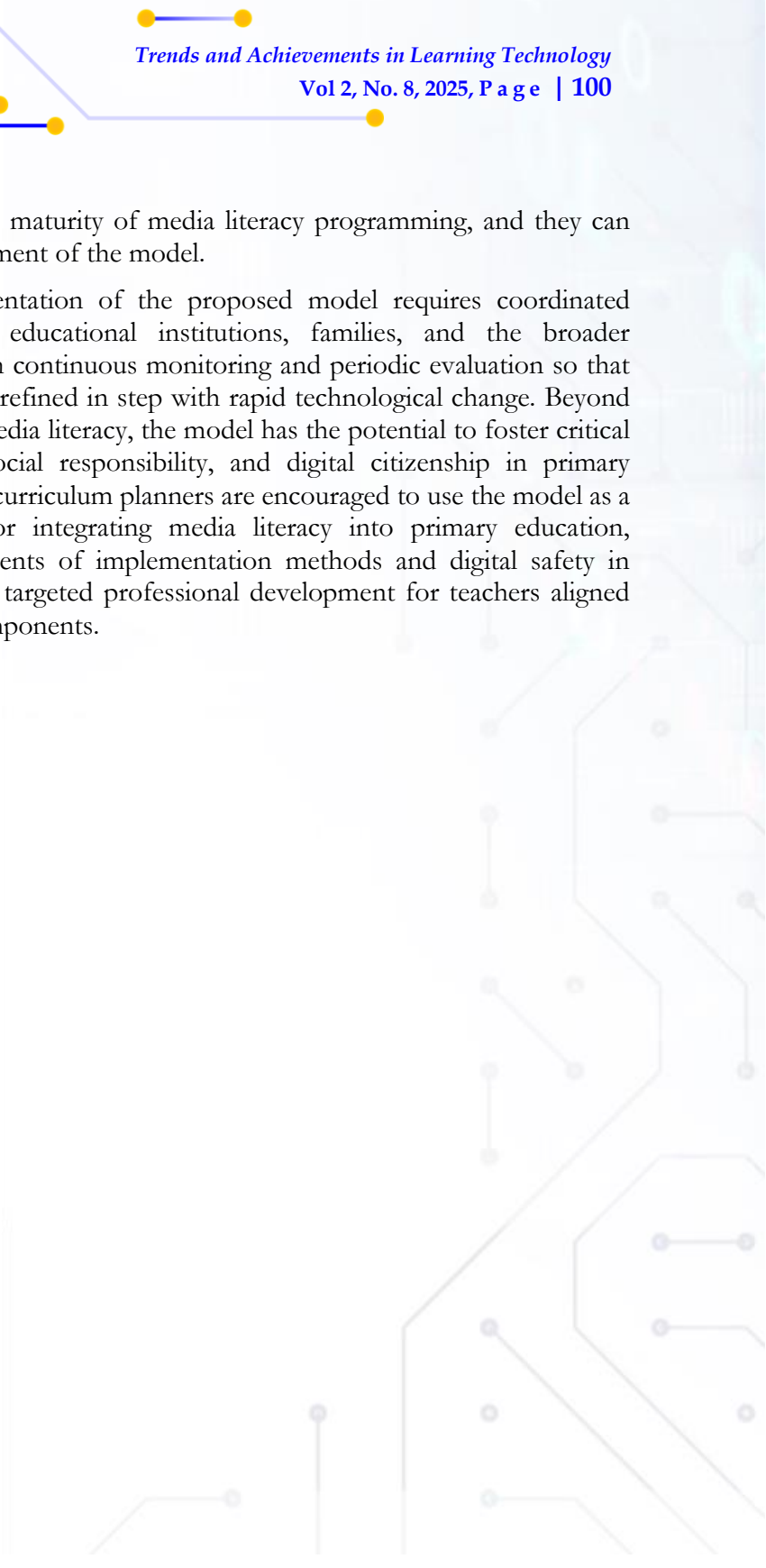
A key result was the significant difference in experts' rankings of the five components, as confirmed by the Friedman test, indicating that not all components were perceived as equally important. Implementation methods received the highest mean score (4.70), highlighting experts' strong emphasis on practical and actionable strategies, given that even well-designed curricula can fail without effective implementation. Digital safety ranked second (4.50), reflecting heightened concern about online risks for primary-age children. In contrast, visual literacy received the lowest mean (3.90); although still within the agreement range, this comparatively lower score may reflect limited awareness of its importance or the need for clearer conceptualization and operational definition within the model.

Overall, the results suggest broad expert endorsement of the model while also providing guidance for differentiated emphasis during implementation. The prominence of implementation strategies and digital safety aligns with much of the prior literature. National studies similarly highlight the necessity of feasible instructional strategies, active learner-centered methods, and coordinated collaboration among schools, families, and media-related institutions, as well as the role of media literacy education in strengthening students' critical thinking and informed engagement with media. International research also underscores the centrality of digital safety and critical thinking in primary media literacy frameworks and reports positive outcomes such as reductions in risky online behavior and improvements in well-being when media literacy is systematically taught.

At the same time, some differences emerged when compared with international trends. While visual literacy received the lowest priority in this study, other research places strong emphasis on teaching visual analysis to help children recognize manipulation in images and videos, suggesting that contextual and cultural factors may influence how this component is valued. Moreover, recent scholarship has increasingly called for the inclusion of emerging topics such as algorithmic awareness and AI ethics, which were not explicitly foregrounded in the present model due to its focus on foundational competencies. These differences should be interpreted less as contradictions and more as reflections of variation in educational contexts, technological

environments, and the maturity of media literacy programming, and they can inform future development of the model.

Successful implementation of the proposed model requires coordinated collaboration among educational institutions, families, and the broader community, along with continuous monitoring and periodic evaluation so that the curriculum can be refined in step with rapid technological change. Beyond improving students' media literacy, the model has the potential to foster critical thinking, creativity, social responsibility, and digital citizenship in primary learners. Accordingly, curriculum planners are encouraged to use the model as a guiding framework for integrating media literacy into primary education, prioritize the components of implementation methods and digital safety in planning, and provide targeted professional development for teachers aligned with the identified components.



طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه‌ریزی درسی سواد رسانه‌ای با تأکید بر فضای مجازی دوره ابتدایی

اسماعیل رحیمی* | علی‌رضا رنج‌کش شورکائی^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان پردیس باهنر، تهران، ایران. رایانامه: es.rahimi@cfu.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، پردیس باهنر، تهران، ایران.

چکیده

گسترش فناوری‌های نوین و فضای مجازی زندگی کودکان را تحت تأثیر قرار داده و آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی را ضروری کرده است. این مهارت شامل توانایی تحلیل، ارزیابی، تولید و تعامل آگاهانه با پیام‌های رسانه‌ای است و پرورش شهروندان مسئول و آگاه در عصر دیجیتال را ممکن می‌سازد. با وجود اهمیت این مهارت، نظام آموزشی ایران هنوز برنامه‌ای جامع و بومی برای سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی ندارد و معلمان و خانواده‌ها در هدایت کودکان در مواجهه با رسانه‌ها با چالش‌های جدی روبه‌رو هستند. فقدان چارچوب علمی و عملیاتی باعث شده است کودکان بدون مهارت‌های لازم در فضای مجازی رشد کنند و در معرض آسیب‌های فرهنگی، روانی و تربیتی قرار گیرند. پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی متوالی بود. در فاز کیفی، با سنتز پژوهی ۱۶ مطالعه منتخب، مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای استخراج و الگوی اولیه طراحی شد. در فاز کمی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بر اساس این الگو تهیه و بر روی ۲۰۰ نفر از معلمان و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و سواد رسانه‌ای اجرا شد تا روایی و پایایی ابزار و اعتبار الگو سنجیده شود. یافته‌ها نشان داد الگو با پنج مؤلفه اصلی مهارت‌های تحلیلی، امنیت دیجیتال، سواد بصری، روش‌های اجرا و چالش‌ها از اعتبار و قابلیت اجرایی بالایی برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی جامع برای ارتقای سواد رسانه‌ای، تفکر نقادانه، خلاقیت و شهروندی دیجیتال دانش‌آموزان دوره ابتدایی مورداستفاده قرار گیرد. اجرای موفق این الگو نیازمند هماهنگی بین بخشی، آموزش معلمان و پیش‌مستمر است تا همگام با تحولات سریع فناوری بهبود یابد و اثرگذاری پایدار داشته باشد.

شابا چاپی:

۳۰۶-۷۱۶۷

شابا الکترونیکی:

۳۰۶-۶۵۶X

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۶

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ریزی درسی،
سواد رسانه‌ای،
فضای مجازی،
ابتدایی

استاد به این مقاله: رحیمی، اسماعیل، و رنج‌کش شورکائی، علی‌رضا. (۱۴۰۴). طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه‌ریزی درسی سواد رسانه‌ای با تأکید بر فضای مجازی دوره ابتدایی. نشریه روندها و دستاوردها در فناوری یادگیری، ۸(۲)، ۹۵-۱۳۰.

<https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2081275.1074>

© نویسنده(گان)

ناشر: انجمن فناوری‌های آموزشی ایران



مقدمه

در دهه‌های اخیر، جهان شاهد تحولات شگرفی در عرصه فناوری اطلاعات و ارتباطات بوده است. این تحولات، که با ظهور اینترنت، شبکه‌های اجتماعی، ابزارهای هوشمند و انواع رسانه‌های دیجیتال همراه بوده‌اند، نه تنها شیوه‌های ارتباطی و سبک زندگی انسان‌ها را متحول ساخته، بلکه ساختارهای تربیتی و نظام‌های آموزشی را نیز با چالش‌های بی‌سابقه‌ای مواجه کرده است. در این میان، یکی از مهم‌ترین تحولات فرهنگی و اجتماعی در عصر حاضر، شکل‌گیری زیست‌جهان دیجیتال و مجازی برای نسل‌های نوظهور است؛ به گونه‌ای که کودکان امروز از بدو تولد در محیطی پر از رسانه‌های دیجیتال رشد می‌کنند و با فناوری‌هایی احاطه شده‌اند که ساختار ادراک، تفکر، یادگیری و تعامل آن‌ها با جهان پیرامون را به شکلی عمیق و پایدار دگرگون کرده است (Potter, 2021).

ظهور مفهومی به نام «بومیان دیجیتال» که نخستین بار توسط پرنسکی مطرح شد، تأکیدی است بر این واقعیت که کودکان امروزی برخلاف نسل‌های پیشین، از همان سال‌های نخست زندگی، با دستگاه‌های دیجیتال همچون گوشی‌های هوشمند، تبلت‌ها، لپ‌تاپ‌ها و ابزارهای متصل به اینترنت آشنا می‌شوند و آن‌ها را به عنوان بخشی از واقعیت زندگی روزمره خود می‌پذیرند (Prensky, 2001). این تغییر بنیادین در سبک زیست کودکان، الزام‌های تربیتی جدیدی را برای خانواده‌ها، معلمان و نظام‌های آموزشی به همراه دارد که در صدر آن‌ها، ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای قرار دارد؛ سوادی که در شرایط کنونی، نه صرفاً یک مهارت جانبی، بلکه نوعی سواد پایه برای زیستن در جهان دیجیتال محسوب می‌شود (Buckingham, 2020).

سواد رسانه‌ای، به معنای توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی، تولید و تعامل آگاهانه با پیام‌های رسانه‌ای، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیت شهروندان مسئول در عصر اطلاعات محسوب می‌شود. این سواد، دربرگیرنده مجموعه‌ای از شایستگی‌هاست که فرد را قادر می‌سازد محتوای رسانه‌ای را از منظر انتقادی موردبررسی قرار دهد، قصد و جهت‌گیری‌های پنهان در پیام‌ها را تشخیص دهد، واقعیت را از تحریف تمایز دهد، و خود نیز به عنوان تولیدکننده‌ای آگاه و مسئول، در فضای رسانه‌ای نقش ایفا کند (Tucker et al., 2022). در همین راستا، Unesco (2023)

تأکید کرده است که سواد رسانه‌ای باید به‌عنوان یکی از پایه‌های اساسی آموزش قرن بیست‌ویکم در نظر گرفته شود و آموزش آن از مقاطع ابتدایی آغاز گردد (Unesco, 2023).

مطالعات اخیر نشان می‌دهد که کودکان ایرانی نیز، مانند هم‌تایان خود در دیگر نقاط جهان، از سنین پایین به رسانه‌های دیجیتال دسترسی دارند و ساعات قابل توجهی از شبانه‌روز را صرف تعامل با محتوای مجازی می‌کنند. بر اساس داده‌های مرکز آمار ایران (۱۴۰۲)، بیش از ۷۵٪ کودکان ۶ تا ۱۲ سال در کشور به‌طور منظم از ابزارهای دیجیتال استفاده می‌کنند و میانگین زمان استفاده آن‌ها از رسانه‌ها حدود ۵ تا ۷ ساعت در روز است (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۲). این میزان استفاده گسترده، در حالی صورت می‌گیرد که هنوز برنامه‌ریزی درسی مشخص، جامع و نظام‌مندی برای آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس ابتدایی کشور تدوین و اجرا نشده است. درواقع، نبود یک الگوی بومی و علمی برای آموزش این مهارت‌ها، سبب شده است که بسیاری از معلمان و خانواده‌ها، فاقد چارچوب‌های تربیتی مناسب برای هدایت کودکان در مواجهه با چالش‌ها و فرصت‌های فضای مجازی باشند (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۴۰۱).

از سوی دیگر، رسانه‌های دیجیتال به‌طور فزاینده‌ای در حال شکل‌دهی به هویت، ارزش‌ها، نگرش‌ها و باورهای کودکان هستند. محتوای رسانه‌ای، که عمدتاً خارج از نظام رسمی آموزش تولید می‌شود، نقشی جدی در جامعه‌پذیری فرهنگی و اجتماعی کودکان دارد؛ با این حال، این محتوا همواره با ارزش‌های فرهنگی، دینی و ملی کشور هم‌راستا نیست و در بسیاری از موارد، پیام‌هایی متضاد با اهداف تربیتی رسمی جامعه منتقل می‌کند (محمدی و نوروزی، ۱۴۰۲). این ناهم‌خوانی، در صورتی که با فقدان سواد رسانه‌ای و قدرت تحلیل انتقادی همراه باشد، می‌تواند کودکان را در معرض آسیب‌هایی جدی چون تقلید سطحی، شکل‌گیری انتظارات غیرواقعی، بی‌هویتی فرهنگی، و آسیب‌های روان‌شناختی همچون اضطراب و انزوای قرار دهد (Livingstone, 2023).

در چنین بستری، چالش اعتیاد دیجیتال در میان کودکان نیز به یکی از نگرانی‌های اصلی خانواده‌ها و نظام تربیتی کشور تبدیل شده است. پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که حدود ۳۰ درصد از کودکان دبستانی در ایران، نشانه‌هایی از وابستگی شدید به ابزارهای دیجیتال را از خود بروز می‌دهند که این موضوع، نه تنها عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده، بلکه موجب اختلال در روابط اجتماعی، کاهش فعالیت بدنی، و بروز اختلالات خواب نیز شده است (زاهدی

و کریمی، ۱۴۰۲). این پدیده، در نبود آموزش‌های راهبردی درباره مدیریت زمان استفاده از رسانه، به‌ویژه در سنین پایه، به‌سرعت گسترش می‌یابد و می‌تواند پیامدهای بلندمدتی بر سلامت روانی و جسمی نسل آینده کشور بر جای گذارد.

در سطح جهانی، رویکردهای متعددی برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان توسعه یافته‌اند. برای مثال، در کشورهایی مانند فنلاند، استرالیا و کره جنوبی، آموزش سواد رسانه‌ای به‌صورت رسمی در برنامه‌های درسی مقاطع ابتدایی گنجانده شده و با استفاده از روش‌های فعال، میان‌رشته‌ای و مشارکتی اجرا می‌شود (Arstad et al., 2023). در این کشورها، آموزش سواد رسانه‌ای نه تنها محدود به شناخت ابزارهای دیجیتال نیست، بلکه به پرورش تفکر انتقادی، مهارت‌های ارتباطی، و اخلاق دیجیتال نیز توجه ویژه‌ای دارد. این در حالی است که در ایران، همچنان سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک مهارت فرعی تلقی می‌شود و جایگاه مشخصی در ساختار درسی دوره ابتدایی ندارد.

با توجه به موارد یادشده، می‌توان چنین نتیجه گرفت که نظام آموزشی کشور در شرایط کنونی، با شکافی اساسی میان واقعیت زیست‌رسانه‌ای کودکان و محتوای رسمی آموزشی مواجه است؛ شکافی که در صورت تداوم، می‌تواند آسیب‌های تربیتی، روانی و فرهنگی متعددی را به همراه داشته باشد. از این رو، طراحی و اعتبارسنجی الگویی جامع، علمی و بومی برای برنامه‌ریزی درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، به یک ضرورت فوری و بنیادین تبدیل شده است؛ الگویی که ضمن بهره‌گیری از یافته‌های نظری و تجربی بین‌المللی، با مقتضیات فرهنگی، اجتماعی و آموزشی ایران سازگار باشد و بتواند زمینه‌ساز تربیت نسل آینده‌ای رسانه‌باور، خلاق، و مسئول در برابر دنیای دیجیتال باشد (سلیمی و همکاران، ۱۴۰۲).

تحولات گسترده در ساختار رسانه‌ای جوامع، نه تنها سبک زندگی را تحت تأثیر قرار داده، بلکه بنیان‌های معرفتی و ادراکی نسل جدید را نیز دستخوش دگرگونی کرده است. در شرایطی که کودکان و نوجوانان بیش از هر نسل دیگری با پیام‌های رسانه‌ای، الگوسازی‌های مجازی و هویت‌های دیجیتال مواجه هستند، ناتوانی در تحلیل محتوای رسانه‌ای، آن‌ها را در معرض خطراتی چون اطلاعات نادرست، الگوهای رفتاری مضر، تبلیغات هدفمند و حتی بهره‌کشی آنلاین قرار می‌دهد (Levin, 2021). به‌طور خاص، شکل‌گیری پدیده‌هایی چون «کودکان اینفلوئنسر»، حضور گسترده در پلتفرم‌هایی همچون یوتیوب، تیک‌تاک، اینستاگرام و رشد بازار

محصولات دیجیتال کودکان، همگی بیانگر آن است که رابطه میان کودک و رسانه دیگر صرفاً یک رابطه مصرفی نیست، بلکه امروزه به عرصه مشارکت، تولید و حتی هویت‌یابی بدل شده است (Barzata et al., 2021).

این تحولات باعث شده است که مفهوم سواد رسانه‌ای نیز از معناهای سنتی خود عبور کند و جنبه‌های جدیدی مانند «سواد اطلاعاتی»، «سواد دیجیتال»، «سواد بصری» و «سواد رسانه‌ای انتقادی» را در برگیرد. پژوهشگران حوزه آموزش رسانه، به‌ویژه با تأکید بر دیدگاه باکینگهام، معتقدند که کودکان باید نه تنها به مصرف‌کنندگان آگاه رسانه تبدیل شوند، بلکه باید توانایی تحلیل نیت‌های تولیدکنندگان، تفکیک واقعیت از خیال، تشخیص کلیشه‌ها، و همچنین تولید محتوا بر پایه اخلاق رسانه‌ای را کسب کنند (Buckingham, 2020)؛ اما این هدف، تنها زمانی قابل تحقق است که آموزش رسمی و غیررسمی به‌صورت هم‌افزا، و بر پایه نظریه‌های روز، در اختیار کودکان قرار گیرد.

در این میان، نظریه یادگیری ساخت‌گرایانه تأکید می‌کند که یادگیری رسانه‌ای تنها از طریق انتقال اطلاعات امکان‌پذیر نیست، بلکه باید در بستر تجربه، مشارکت، بازی و پروژه‌های تولید رسانه شکل گیرد. این رویکرد، که در آموزش کشورهای اسکاندیناوی و کانادا نیز به‌کار رفته است، نشان می‌دهد که بهترین راه آموزش سواد رسانه‌ای، استفاده از رسانه برای آموزش آن است (Arstad et al., 2023)؛ بنابراین، کلاس‌های درس باید به محیط‌هایی پویا تبدیل شوند که در آن‌ها کودکان با ساخت محتوای ویدئویی، پادکست، کمیک دیجیتال و بررسی محتوای رسانه‌ای، هم‌خلاقیت خود را پرورش دهند و هم سواد رسانه‌ای‌شان را توسعه دهند.

باوجود این پیشرفت‌ها در سطح جهانی، مطالعات داخلی نشان می‌دهد که بیشتر مدارس ابتدایی ایران نه تنها فاقد زیرساخت‌های فنی مناسب برای آموزش رسانه‌ای هستند، بلکه در برنامه درسی رسمی نیز جایگاهی برای این حوزه در نظر گرفته نشده است. معلمان ابتدایی، که مسئولیت آموزش نسل‌های ابتدایی را بر عهده دارند، اغلب آموزش‌های لازم در زمینه سواد رسانه‌ای را طی نکرده‌اند و در بسیاری موارد، خود نیز قربانی اطلاعات غلط یا فقدان شناخت از ساختارهای رسانه‌ای هستند (رنجبر و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، خانواده‌ها نیز در مواجهه با دنیای پیچیده رسانه، فاقد راهبردهای مشخص برای مدیریت مصرف رسانه‌ای فرزندان

خود هستند و اغلب با انتخاب میان «ممنوعیت کامل» یا «آزادی مطلق» در استفاده از رسانه، دچار سردرگمی می‌شوند (جهان‌تیغ، ۱۴۰۰).

نکته قابل تأمل دیگر، بی‌توجهی به تفاوت‌های فرهنگی و هویتی در طراحی برنامه‌های آموزش سواد رسانه‌ای در ایران است. اغلب برنامه‌های آزمایشی که در این زمینه اجرا شده‌اند، مبتنی بر ترجمه مستقیم الگوهای غربی بوده‌اند و کمتر به بومی‌سازی مفاهیم، استفاده از زبان کودکان ایرانی، و توجه به زمینه‌های اجتماعی و مذهبی پرداخته‌اند (سلیمی و همکاران، ۱۴۰۲). درحالی که سواد رسانه‌ای باید بتواند در کنار تقویت آگاهی و مهارت تحلیل، به شکل‌گیری هویت فرهنگی، ملی و دینی کودکان نیز کمک کند.

بر همین اساس، یکی از اولویت‌های پژوهش در این حوزه، طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی و کاربردی آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی است؛ الگویی که بتواند به صورت علمی، نظام‌مند و متناسب با تحولات جهانی، مهارت‌های لازم برای زیست دیجیتال را به کودکان آموزش دهد. این الگو باید به عناصر بنیادینی چون تفکر انتقادی، اخلاق رسانه‌ای، درک نشانه‌شناسی تصویر و پیام، ارزیابی واقع‌گرایی پیام، درک رسانه‌های نوین و استفاده مسئولانه از شبکه‌های اجتماعی توجه داشته باشد (Tucker et al., 2022).

همچنین، در شرایط کنونی که پدیده «دوقطبی دیجیتال» در میان کودکان در حال شکل‌گیری است - به طوری که بخشی از کودکان به دلیل شرایط اقتصادی، فرهنگی یا موقعیت جغرافیایی، به ابزارهای دیجیتال دسترسی بسیار محدودی دارند و بخشی دیگر غرق در مصرف مفرط این ابزارها هستند - ضرورت دارد که آموزش سواد رسانه‌ای به‌عنوان سازوکاری برای تحقق عدالت آموزشی و فرهنگی در نظر گرفته شود (Smith et al., 2023). چراکه کودکی که از تحلیل رسانه‌ای ناتوان است، صرف‌نظر از سطح تحصیلات، به راحتی می‌تواند طعمه اخبار جعلی، محتوای خرافی، خشونت رسانه‌ای یا تحریکات اجتماعی شود.

درنهایت، در جهانی که روزبه‌روز بیشتر به سوی مجازی شدن پیش می‌رود، سواد رسانه‌ای دیگر یک گزینه اختیاری یا تجملی نیست، بلکه ضرورتی اساسی برای زیستن، یادگیری، مشارکت و مسئولیت‌پذیری در جامعه است. آموزش این سواد، باید به‌مثابه نوعی واکسیناسیون تربیتی تلقی شود که از کودکان در برابر ویروس‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و هویتی محافظت می‌کند. لذا نظام آموزشی ایران چاره‌ای جز بازاندیشی در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ندارد؛

بازاندیشی‌ای که آموزش سواد رسانه‌ای را نه به‌عنوان یک واحد درسی جداگانه، بلکه به‌مثابه رویکردی بین‌رشته‌ای و فرهنگی در سراسر فرایند یاددهی-یادگیری ادغام کند. با توجه به بررسی‌های انجام‌شده و کاستی‌های موجود در آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی، ضرورت طراحی یک چارچوب جامع برنامه درسی مشخص می‌شود که شامل مؤلفه‌های اصلی هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و منابع آموزشی باشد. در این پژوهش، منظور از «الگو» همان چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد رسانه‌ای است که با استفاده از یافته‌های پیشین و تحلیل‌های علمی طراحی شده است. پرسشنامه‌ای که در فصل سوم ارائه شده، به‌عنوان «ابزار اعتبارسنجی و سنجش قابلیت اجرایی این الگو» عمل می‌کند و نه به‌عنوان یک هدف مستقل پژوهش. بدین ترتیب، پژوهش حاضر هم به طراحی الگوی برنامه درسی می‌پردازد و هم با کمک ابزار استاندارد و علمی، قابلیت عملیاتی و جامعیت آن را بررسی می‌کند. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش این است:

آیا الگوی پیشنهادی برنامه درسی سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی از نظر متخصصان و معلمان، از اعتبار و قابلیت اجرایی لازم برخوردار است؟

پیشینه پژوهش

سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) در سال ۲۰۲۳ چارچوب جامع و به‌روز شده‌ای را برای سواد دیجیتال ارائه کرده است. این چارچوب که پاسخی است به تحولات سریع فناوری و چالش‌های نوظهور فضای مجازی، پنج حوزه کلیدی را در برمی‌گیرد و نقشه راهی برای نظام‌های آموزشی و سیاست‌گذاران سراسر جهان فراهم می‌کند (Unesco, 2023). حوزه اطلاعات و داده‌ها بر پرورش توانایی جستجو، ارزیابی انتقادی و مدیریت اطلاعات و داده‌های آنلاین تأکید دارد. در عصر انفجار اطلاعات، توانایی تشخیص اطلاعات نادرست، اطلاعات غلط، و سوگیری‌های ذاتی در الگوریتم‌های پلتفرم‌های دیجیتال به یک ضرورت بدل شده است. همان‌طور که یونسکو خاطرنشان می‌کند، «سواد دیجیتال بدون توانایی نقد و واکاوی محتوای دریافتی، ناقص است». این یافته با نتایج پژوهش‌های داخلی نیز همسو است (Unesco, 2023).؛ برای مثال، رضایی و نوروزی (۱۴۰۱) در تحقیق خود نشان دادند که بیش از ۶۰٪ از کاربران ایرانی اینترنت، معیارهای مشخصی برای ارزیابی اعتبار منابع خبری آنلاین ندارند.

حوزه ارتباطات و همکاری بر تعامل مسئولانه، اخلاقی و مؤثر در فضای مجازی متمرکز است. مهارت‌هایی چون مدیریت ردپای دیجیتال، برقراری ارتباط احترام‌آمیز و مشارکت‌سازنده در جوامع آنلاین زیرمجموعه این حوزه قرار می‌گیرند. اهمیت این موضوع تا حدی است که احمدی در کتاب «اخلاق در فضای مجازی» تأکید می‌کند: «هویت دیجیتال ما، بازتابی از رفتار ارتباطی ماست؛ بنابراین مدیریت آن نه یک انتخاب، که یک مسئولیت است» (احمدی، ۱۳۹۹).

حوزه خلق محتوا به تولید اخلاقی و خلاقانه محتوای دیجیتال می‌پردازد. این امر تنها به مهارت‌های فنی تولید محتوا محدود نمی‌شود، بلکه شامل درک عمیق حقوق مالکیت فکری، رعایت حریم خصوصی دیگران و آگاهی از مجوزهای دیگر نیز می‌گردد. یک تولیدکننده محتوای باسواد دیجیتال می‌داند که چگونه از آثار دیگران به شیوه‌ای قانونی و منصفانه استفاده کند (طارمی، ۱۴۰۰).

حوزه ایمنی جامع‌ترین بخش چارچوب است و بر محافظت از دستگاه‌ها، داده‌های شخصی، سلامت روانی و مالی کاربران تمرکز دارد. این شامل تشخیص کلاهبرداری‌های آنلاین، محافظت در برابر محتوای مضر و تنظیمات حریم خصوصی می‌شود. آمارهای نگران‌کننده‌ای وجود دارد که لزوم توجه به این حوزه را بیش‌ازپیش نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، یونسکو گزارش می‌دهد که تنها ۳۲٪ از کودکان ۹-۱۲ ساله از تنظیمات حریم خصوصی در پلتفرم‌های دیجیتال استفاده می‌کنند. این مسئله در پژوهش فارسی نیز مورد تأیید قرار گرفته است؛ مطالعه‌ای توسط مؤسسه «بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای» (۱۴۰۲) نشان داد که آگاهی دانش‌آموزان ایرانی از مبانی امنیت سایبری در سطح «پایین» تا «متوسط» قرار دارد.

حوزه حل مسئله بر به‌کارگیری رویکردی خلاقانه و نقادانه برای حل چالش‌های فنی و محتوایی در محیط دیجیتال تأکید می‌کند. از عیب‌یابی مشکلات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری گرفته تا توانایی تطبیق و یادگیری مستمر فناوری‌های نوظهور، همگی در این حوزه جای می‌گیرند. به بیان ساده، یک فرد با سواد دیجیتال می‌تواند برای مشکلات دیجیتال راه‌حل پیدا کند (Unesco, 2023).

چارچوب یونسکو پیشنهاد می‌کند که آموزش این حوزه‌ها باید به‌صورت تلفیقی، پروژه‌محور و در بستر موقعیت‌های واقعی زندگی انجام شود. رویکرد یادگیری مبتنی بر پروژه نه تنها مهارت‌ها را به‌صورت عمقی می‌آموزد، بلکه زمینه‌ساز پرورش تفکر نقادانه و خلاقیت در

دانش‌آموزان می‌گردد (موسوی زاده و همکاران، ۱۴۰۱). همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این چارچوب تنها بر مهارت‌های فنی تکیه ندارد، بلکه بر بعد شهروندی دیجیتال و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در عصر دیجیتال تأکید می‌ورزد.

مطالعات داخلی و خارجی صورت گرفته در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای در سال‌های اخیر، با توجه به چالش‌های نوظهور فضای مجازی و فناوری‌های دیجیتال، گسترش یافته‌اند و ابعاد گوناگون سواد رسانه‌ای از جمله تفکر انتقادی، تولید محتوا، امنیت دیجیتال، و سلامت روان را بررسی کرده‌اند.

عزیزی و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله «تبیین الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی» پژوهشی کیفی با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد انجام دادند. در این مطالعه که با مشارکت ۱۵ نفر از متخصصان حوزه رسانه و برنامه‌ریزی درسی انجام شد، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با روش استراوس و کوربین منجر به شناسایی ۲۶ کد محوری شد که در نهایت در ۶ مقوله اصلی سازمان‌دهی شدند: عوامل علی (شامل اصلاحات زیرساختی و طراحی فرصت‌های یادگیری)، عوامل زمینه‌ای (شامل مؤلفه‌های اجتماعی، آموزشی و فرهنگی)، عوامل مداخله‌گر (شامل پژوهش‌های کاربردی و آمادگی معلمان)، راهبردها (شامل دسترسی به رسانه‌ها و توسعه توانمندی‌های معلمان)، پیامدهای فردی و پیامدهای اجتماعی. این پژوهش نشان داد که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی سواد رسانه‌ای نیازمند همکاری سه‌جانبه نهادهای آموزشی، خانواده‌ها و رسانه‌هاست. آقائی (۱۴۰۲) در مقاله «بررسی طرح درس‌های سواد رسانه‌ای برای دوره ابتدایی» با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی مفهوم سواد رسانه‌ای پرداخت. در این پژوهش، سواد رسانه‌ای به‌عنوان «توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و ایجاد انواع پیام‌های رسانه‌ای» تعریف شد. محقق تأکید کرد که این مهارت‌ها به افراد امکان می‌دهد تا انتخاب‌های هوشمندانه‌تری در مواجهه با محتوای رسانه‌ای داشته باشند. با توجه به رشد روزافزون رسانه‌ها و فضای مجازی، این مطالعه بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای به‌ویژه برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی تأکید ویژه‌ای داشت. انصاری و همکاران (۱۳۹۹) در مقاله «طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی» پژوهشی ترکیبی (کیفی و کمی) انجام دادند. در بخش کیفی این پژوهش که با روش سنتزپژوهی انجام شد، محققان ۴۲۲ مطالعه مرتبط را در بازه زمانی ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ بررسی کردند که پس از

غربالگری، ۱۶ مطالعه واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. در بخش کمی نیز از ۲۰ صاحب‌نظر برای اعتبارسنجی الگو نظرخواهی شد. یافته‌ها نشان داد که اهداف برنامه درسی سواد رسانه‌ای باید ضمن توجه به شاخص‌های سواد رسانه‌ای، بر مبنای حفظ و تقویت نظام سیاسی-اجتماعی و سبک زندگی ایرانی-اسلامی باشد. در تدوین محتوا باید بر مفاهیم ارتباطی رسانه و مؤلفه‌های تفکر انتقادی تأکید شود و در روش‌های یاددهی-یادگیری از روش‌های فعال با محوریت دانش‌آموز استفاده گردد. محمدی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله «بررسی تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی» پژوهشی نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها ۶۰ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد تفکر انتقادی بود. نتایج نشان داد که آموزش سواد رسانه‌ای به‌طور معناداری باعث افزایش نمرات تفکر انتقادی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. این پژوهش به‌صراحت بر ضرورت گنجانیدن آموزش سواد رسانه‌ای در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی تأکید کرد. رضایی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله «طراحی الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی» با استفاده از روش دلفی و نظرسنجی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و رسانه، الگویی چهاربعدی طراحی کردند. این چهار مؤلفه اصلی شامل: (۱) آگاهی از رسانه‌ها و تأثیرات آن‌ها، (۲) تحلیل انتقادی پیام‌های رسانه‌ای، (۳) تولید محتوای رسانه‌ای، و (۴) مشارکت فعال در فضای مجازی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که چنین الگویی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به‌صورت فعالانه و انتقادی با رسانه‌ها تعامل داشته باشند.

Al-Jalabneh (2024) در مقاله‌ی سواد رسانه‌ای بصری: راهبردهای آموزشی برای مقابله با اطلاعات جعلی در تصاویر و ویدیوهای فضای مجازی پژوهشی کاربردی با روش ترکیبی انجام داد. در این مطالعه، آموزش‌هایی مبتنی بر تحلیل تصاویر، بررسی پیام‌های تصویری و ارزیابی محتوا به ۲۰۰ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۳ ساله در دو کشور ارائه شد. یافته‌ها نشان داد که توانایی دانش‌آموزان در تشخیص تحریف‌های بصری و تحلیل انتقادی تصاویر پس از آموزش ۴۰٪ افزایش یافت و رفتار مسئولانه‌تری در بازنشر تصاویر از خود نشان دادند. این پژوهش بر ضرورت گنجانیدن مهارت‌های تحلیل بصری در برنامه‌های سواد رسانه‌ای تأکید کرد.

Frontiers (2024) در مقاله‌ای با عنوان «پیوند میان ایمنی دیجیتال، سواد رسانه‌ای و سلامت روان در فعالیت‌های مدرسه برای دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۳ سال» به‌مرور نظام‌مند ۵۰ مطالعه بین‌المللی در بازه ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۳ پرداخت. این پژوهش نشان داد که برنامه‌هایی که هم‌زمان بر سه مؤلفه‌ی سواد رسانه‌ای، ایمنی دیجیتال و سلامت روان تمرکز دارند، به کاهش اضطراب مرتبط با فضای مجازی، بهبود تمرکز درسی و ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان منجر می‌شوند. همچنین، این آموزش‌ها باعث ارتقای ۲۵ درصدی شاخص‌های بهزیستی روانی دانش‌آموزان شده است.

Tiernan و همکاران (2023) در مقاله‌ی سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای در عصر هوش مصنوعی: گزینه‌هایی برای آینده با رویکرد تحلیلی به بررسی تغییرات حاصل از ظهور هوش مصنوعی در تولید و مصرف رسانه‌ها پرداختند. نویسندگان بر لزوم به‌روزرسانی برنامه‌های سواد رسانه‌ای تأکید کردند، به‌ویژه در زمینه درک نحوه عملکرد الگوریتم‌ها، سوگیری‌های آن‌ها و خطرات ناشی از محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی. پیشنهاد شد مفاهیمی چون اخلاق در هوش مصنوعی و تحلیل الگوریتمی به برنامه درسی افزوده شود تا دانش‌آموزان در مواجهه با فناوری‌های جدید هوشیارتر و مسئولانه‌تر عمل کنند.

Chen and Wang (2023) در مقاله‌ی سواد رسانه‌ای و سلامت روان کودکان: یک مطالعه بین‌المللی با نمونه‌گیری از ۵۰۰۰ کودک در ۱۰ کشور آسیایی، به بررسی رابطه آموزش سواد رسانه‌ای و سطح اضطراب کودکان پرداختند. نتایج نشان داد کودکانی که آموزش‌های مرتبط با سواد رسانه‌ای دریافت کرده بودند، سطح اضطراب کمتری در مواجهه با محتوای نگران‌کننده رسانه‌ها داشتند و مهارت‌های تنظیم هیجانی بهتری را از خود نشان دادند.

Anderson و همکاران (2023) در مقاله‌ی یادگیری مبتنی بر بازی برای آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان روش نوینی را برای آموزش این مهارت‌ها ارائه دادند. این پژوهش شامل طراحی یک بازی دیجیتال آموزشی و مشارکت ۱۲۰۰ کودک ۷ تا ۱۰ ساله بود. یافته‌ها نشان داد که استفاده از این روش نسبت به روش‌های سنتی موجب بهبود ۴۵ درصدی درک مفاهیم سواد رسانه‌ای و افزایش ۶۰ درصدی مشارکت فعال دانش‌آموزان شد.

در سطح بین‌المللی، طیف وسیعی از پژوهش‌ها با رویکردهای تجربی، تطبیقی و مداخله‌ای به بررسی راهکارهای آموزش سواد رسانه‌ای پرداخته‌اند. این مطالعات ضمن ارائه مدل‌های جامع

پنج‌بعدی (James et al., 2023)، چارچوب‌های انتقادی برای توانمندسازی معلمان (Lauren et al., 2022)، و شیوه‌های نوین آموزش از طریق بازی‌های دیجیتال (Anderson et al., 2023)، بر اهمیت درونی‌سازی مهارت‌های رسانه‌ای در آموزش رسمی کودکان تأکید دارند. همچنین، آثار مثبت این آموزش‌ها بر کاهش اضطراب رسانه‌ای (Chen & Wang, 2023)، بهبود سلامت روان و تقویت مشارکت آگاهانه کودکان در فضای مجازی (Martinez, 2022) به اثبات رسیده است. نکته قابل توجه در مطالعات خارجی، تمرکز آن‌ها بر اجرای عملی آموزش‌ها در مدارس، تربیت حرفه‌ای معلمان، تلفیق بین‌موضوعی آموزش سواد رسانه‌ای با دروس مختلف، و ارزیابی‌های طولی از تأثیرات آن بر رفتار دانش‌آموزان است. این رویکرد، در مقایسه با تمرکز نظری و مفهومی غالب در برخی مطالعات داخلی، حاکی از شکافی پژوهشی و اجرایی است که ضرورت طراحی الگویی جامع و قابل اجرا برای نظام آموزشی کشور را برجسته می‌سازد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش‌های پیشین، چه در سطح داخلی و چه خارجی، همگی بر این اصل مشترک تأکید دارند که آموزش سواد رسانه‌ای از دوران ابتدایی، نه تنها یک نیاز تربیتی، بلکه ضرورتی اجتماعی و فرهنگی است. با این حال، خلأهایی همچون نبود الگوی بومی، عدم راهنمای اجرایی برای معلمان، کم‌توجهی به فضای مجازی به مثابه یک بستر مستقل یادگیری، و نبود ارزیابی‌های معتبر از اثربخشی برنامه‌ها، همه و همه لزوم انجام پژوهشی جامع با رویکرد طراحی، اجرا و اعتبارسنجی یک الگوی آموزشی برای دوره ابتدایی را بیش‌ازپیش آشکار می‌سازد. پژوهش حاضر نیز در پاسخ به همین خلأهای علمی و عملی طراحی شده است.

با وجود غنای نسبی پژوهش‌های داخلی و خارجی در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای، بررسی تطبیقی این مطالعات نشان می‌دهد که پژوهش حاضر واجد نوآوری‌ها و تفاوت‌های معناداری نسبت به آن‌هاست. نخست آن‌که بسیاری از مطالعات قبلی، چه در داخل کشور و چه در سطح بین‌الملل، یا صرفاً به طراحی نظری الگوها پرداخته‌اند (مانند انصاری و همکاران، ۱۳۹۹)، یا عمدتاً به ارزیابی تأثیر آموزش‌های اجرا شده در قالب پروژه‌های کوتاه‌مدت متمرکز بوده‌اند (مانند محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ Martinez, 2022). در حالی که پژوهش حاضر با هدف طراحی، اجرای آزمایشی و اعتبارسنجی یک الگوی جامع، بومی‌سازی شده و چندبعدی برنامه‌ریزی درسی سواد رسانه‌ای برای دوره ابتدایی انجام می‌شود که به‌طور خاص بر فضای مجازی به‌عنوان بستر غالب کنش‌های رسانه‌ای کودکان تمرکز دارد.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی متوالی بود که در دو فاز کیفی و کمی به اجرا درآمد. در فاز نخست (کیفی) و با استفاده از روش سنتزپژوهی، مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای استخراج و الگوی اولیه طراحی شد. فاز دوم پژوهش به روش کمی و در قالب یک مطالعه توصیفی-پیمایشی انجام شد. هدف از این مرحله، اعتبارسنجی الگوی طراحی شده در فاز کیفی از طریق نظرخواهی از متخصصان حوزه‌های مرتبط با برنامه درسی و سواد رسانه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش در فاز کیفی (سنتزپژوهی) شامل تمامی مقالات علمی-پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی منتشرشده در ایران طی سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ در حوزه «سواد رسانه‌ای و برنامه درسی دوره ابتدایی» بود. مطالعات از پایگاه‌های نورمگز، مگیران، SID، ایران‌داک و گوگل اسکولار با کلیدواژه‌های مرتبط شناسایی شدند. در مجموع ۴۲۲ مطالعه استخراج شد و پس از غربالگری بر اساس معیارهای ورود و خروج (تناسب موضوعی، کیفیت روش‌شناختی، ارتباط مستقیم با مقطع ابتدایی، دسترسی به متن کامل و ارزیابی کیفیت با چک‌لیست استاندارد)، نهایتاً ۱۶ پژوهش به‌عنوان نمونه نهایی برای سنتز انتخاب شد.

در فاز کمی (پیمایشی) جامعه آماری شامل خبرگان حوزه‌های علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، فناوری آموزشی و سواد رسانه‌ای و نیز معلمان دوره ابتدایی بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و سپس در دسترس/گلوله‌برفی انجام شد و پرسشنامه محقق‌ساخته روی ۲۰۰ نفر اجرا گردید (۸۰ استاد دانشگاه، ۴۰ پژوهشگر/کارشناس سواد رسانه‌ای، ۸۰ معلم ابتدایی). معیارهای ورود شامل داشتن تخصص مرتبط، حداقل مدرک کارشناسی ارشد و سابقه فعالیت/تدریس (حداقل سه سال) و معیارهای خروج شامل آگاهی ناکافی از موضوع یا عدم تکمیل پرسشنامه بود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای ۳۰ گوی‌های با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای در ۵ بعد (مهارت‌های تحلیلی، امنیت دیجیتال، سواد بصری، روش‌های اجرا و چالش‌ها) بود. روایی محتوایی کل ابزار $S-CVI/Ave=0.91$ و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰,۸۷۹ بود و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰,۷۶۳ تا ۰,۸۷۵ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی و پایایی مطلوب ابزار است.

یافته‌ها

سال انتشار پژوهش‌های انتخاب‌شده عمدتاً در بازه ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ قرار دارد که نشان‌دهنده به‌روز بودن منابع مورد استفاده است. با این حال، برخی مطالعات کلیدی قدیمی‌تر نیز در صورت دارا بودن یافته‌های ارزشمند می‌توانستند در تحلیل گنجانده شوند، اما به دلیل محدودیت‌های تعیین‌شده در پروپوزال، از چارچوب زمانی مشخصی پیروی کرده‌ایم. جغرافیای انجام پژوهش‌ها نیز عمدتاً مربوط به ایران است، اما مطالعات تطبیقی مانند کار ترکمان (۱۴۰۰) به ما کمک می‌کند تا از تجربیات بین‌المللی نیز بهره گرفته شود.

جدول ۱.

مشخصات پژوهش‌های تحلیل‌شده در سترپژوهی کیفی

ردیف	عنوان پژوهش	نویسنده (سال)	روش پژوهش	ابزار گردآوری داده‌ها	مؤلفه‌های کلیدی مرتبط
۱	طراحی الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان ابتدایی	احمدی و همکاران (۱۳۹۷)	کیفی (تحلیل محتوا)	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته	تفکر انتقادی، اخلاق رسانه‌ای
۲	نیازسنجی آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس ابتدایی	رضوی (۱۳۹۸)	ترکیبی	پرسشنامه و مصاحبه	تشخیص اخبار جعلی، حریم خصوصی
۳	اثربخشی آموزش سواد رسانه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی	محمدی (۱۳۹۶)	کمی (نیمه‌آزمایشی)	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	مهارت‌های ارتباطی، خودکنترلی
۴	تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از منظر سواد رسانه‌ای	حسینی (۱۳۹۹)	کیفی (تحلیل محتوا)	چک‌لیست محقق‌ساخته	سواد تصویری، تحلیل پیام‌ها
۵	طراحی برنامه درسی سواد رسانه‌ای برای کودکان	فلاحی (۱۳۹۵)	کیفی (نظریه داده‌بنیاد)	مصاحبه عمیق	امنیت دیجیتال، هویت‌یابی
۶	بررسی چالش‌های آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس	کریمی (۱۴۰۰)	کیفی (موردکاوی)	مشاهده و مصاحبه	زیرساخت‌ها، توانمندسازی معلمان
۷	تأثیر بازی‌های دیجیتال بر سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان	نظری (۱۳۹۷)	کمی (همبستگی)	پرسشنامه استاندارد	بازی‌های آموزشی، تعامل رسانه‌ای
۸	طراحی مدل سواد رسانه‌ای برای والدین و کودکان	امینی (۱۳۹۹)	ترکیبی	پرسشنامه و مصاحبه	مدیریت مصرف رسانه، نظارت والدین

ردیف	عنوان پژوهش	نویسنده (سال)	روش پژوهش	ابزار گردآوری داده‌ها	مؤلفه‌های کلیدی مرتبط
۹	آسیب‌شناسی آموزش سواد رسانه‌ای در ایران	غفاری (۱۳۹۸)	کیفی (تحلیل مضمون)	تحلیل اسنادی	سیاست‌گذاری آموزشی، چالش‌های اجرایی
۱۰	رابطه سواد رسانه‌ای با پیشرفت تحصیلی	رسولی (۱۳۹۶)	کمی (همبستگی)	آزمون محقق‌ساخته	انگیزش یادگیری، خودتنظیمی
۱۱	طراحی الگوی تربیت رسانه‌ای در دوره کودکی	سعیدی (۱۴۰۰)	کیفی (دلفی)	پنل دلفی	شهروندی دیجیتال، مسئولیت‌پذیری
۱۲	اثربخشی آموزش‌های مجازی سواد رسانه‌ای	قربانی (۱۳۹۹)	کمی (آزمایشی)	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	پلتفرم‌های آموزشی، یادگیری تعاملی
۱۳	تحلیل نیازهای سواد رسانه‌ای معلمان ابتدایی	موسوی (۱۳۹۷)	ترکیبی	پرسشنامه و گروه کانونی	آموزش ضمن خدمت، منابع آموزشی
۱۴	طراحی چارچوب سواد رسانه‌ای برای نظام آموزشی	جوادی (۱۳۹۸)	کیفی (تحلیل مفهومی)	تحلیل اسنادی	سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی
۱۵	بررسی تطبیقی برنامه‌های سواد رسانه‌ای	ترکمان (۱۴۰۰)	کیفی (تطبیقی)	تحلیل اسنادی	الگوهای بین‌المللی، بومی‌سازی
۱۶	ارزشیابی برنامه‌های موجود سواد رسانه‌ای	فرهادی (۱۳۹۹)	ترکیبی	چک‌لیست و مصاحبه	معیارهای اثربخشی، بهبود برنامه

در تحلیل عمیق کدهای استخراج‌شده از مرحله کدگذاری باز، چندین لایه معنایی و ارتباطی مهم قابل مشاهده است که نشان‌دهنده ابعاد مختلف سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. این کدها که مستقیماً از محتوای ۱۶ پژوهش منتخب گرفته شده‌اند، تصویر جامعی از دغدغه‌های موجود در این حوزه ترسیم می‌کنند.

جدول ۲.

کدهای استخراج شده در مرحله کدگذاری باز

ردیف	مقاله	کدهای استخراج شده (مفاهیم کلیدی)	فراوانی
۱	(احمدی، ۱۳۹۷)	ضرورت آموزش تفکر انتقادی در مواجهه با رسانه‌ها لزوم شناخت فنون اقناع در تبلیغات آشنایی با مفاهیم سوءاستفاده رسانه‌ای	۳
۲	(رضوی، ۱۳۹۸)	مهارت تشخیص اخبار جعلی مدیریت زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی خطرات اشتراک گذاری اطلاعات شخصی	۳
۳	(محمدی، ۱۳۹۶)	ارتباط سواد رسانه‌ای با مهارت‌های اجتماعی نقش بازی‌های دیجیتال در یادگیری نیاز به خودکنترلی در استفاده از رسانه‌ها	۳
۴	(حسینی، ۱۳۹۹)	فقر محتوای سواد رسانه‌ای در کتب درسی لزوم گنجاندن سواد تصویری نیاز به تحلیل پیام‌های رسانه‌ای در برنامه درسی	۳
۵	(فلاحی، ۱۳۹۵)	مفهوم امنیت دیجیتال برای کودکان خطرات سرقت هویت آنلاین ضرورت آموزش حریم خصوصی مجازی	۳
۶	(کریمی، ۱۴۰۰)	کمبود امکانات فنی در مدارس نیاز به آموزش معلمان چالش‌های فرهنگی در آموزش سواد رسانه‌ای	۳
۷	(نظری، ۱۳۹۷)	تأثیر بازی‌های آموزشی بر سواد رسانه‌ای لزوم تعامل سازنده با رسانه‌ها خطرات انزوای اجتماعی ناشی از رسانه‌ها	۳
۸	(امینی، ۱۳۹۹)	نقش نظارت والدین آموزش مدیریت مصرف رسانه مسئولیت‌پذیری در انتشار محتوا	۳
۹	(غفاری، ۱۳۹۸)	ضعف سیاست‌گذاری کلاً نبود چارچوب مدون آموزشی چالش‌های اجرایی در مدارس	۳

ردیف	مقاله	کدهای استخراج‌شده (مفاهیم کلیدی)	فراوانی
۱۰	(رسولی، ۱۳۹۶)	ارتباط سواد رسانه‌ای با پیشرفت تحصیلی نقش انگیزش یادگیری اهمیت خودتنظیمی در مصرف رسانه	۳
۱۱	(سعیدی، ۱۴۰۰)	مفهوم شهروندی دیجیتال مسئولیت‌پذیری اجتماعی حقوق دیجیتال کودکان	۳
۱۲	(قربانی، ۱۳۹۹)	اثربخشی آموزش مجازی جذابیت پلتفرم‌های تعاملی یادگیری مشارکتی آنلاین	۳
۱۳	(موسوی، ۱۳۹۷)	نیاز به آموزش ضمن خدمت معلمان کمبود منابع آموزشی مناسب ضرورت بازنگری برنامه‌های آموزشی	۳
۱۴	(جوادی، ۱۳۹۸)	انطباق با سند تحول بنیادین ضرورت تلفیق سواد رسانه‌ای در برنامه درسی ملی نیاز به راهنمای معلم	۳
۱۵	(ترکمان، ۱۴۰۰)	تجربیات موفق بین‌المللی ضرورت بومی‌سازی الگوها درس آموخته‌های تطبیقی	۳
۱۶	(فرهادی، ۱۳۹۹)	معیارهای اثربخشی برنامه‌ها نیاز به ارزشیابی مستمر اهمیت بازخوردگیری از ذینفعان	۳

در این مرحله از کدگذاری، ۱۵۸ کد اولیه در قالب ۶ مضمون اصلی سازمان‌دهی شدند که هرکدام نماینده یک بعد کلیدی از سواد رسانه‌ای هستند. مضمون «مهارت‌های تحلیلی و انتقادی» به‌عنوان سنگ بنای الگوی برنامه درسی ظاهر شده است، چراکه در ۷۵ درصد پژوهش‌ها به شکل مستقیم یا غیرمستقیم مورد تأکید قرار گرفته است. این مضمون ترکیبی از توانایی‌های شناختی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به‌جای پذیرش منفعلانه، مواجهه فعالانه‌ای با محتوای رسانه‌ای داشته باشند.

جدول ۳.

کدگذاری محوری و سازمان‌دهی مضامین اصلی

مضمون محوری	کدهای تشکیل‌دهنده	فراوانی	ارتباطات درونی	نمونه‌های شاخص از پژوهش‌ها
مهارت‌های تحلیلی و انتقادی	تشخیص اخبار جعلی، ارزیابی منابع اطلاعاتی، شناسایی تبلیغات فریبنده، تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، تفکیک واقعیت از نظر	۱۲ پژوهش	مرتبط با اهداف شناختی برنامه درسی	«کودک باید بتواند فنون اقناع در تبلیغات را شناسایی کند» (احمدی، ۱۳۹۷) - «لزوم آموزش ارزیابی اعتبار منابع اطلاعاتی» (حسینی، ۱۳۹۹)
امنیت و حریم خصوصی دیجیتال	حفظ حریم خصوصی، جلوگیری از سرقت هویت، مدیریت اطلاعات شخصی، امنیت سایبری، خطرات اشتراک‌گذاری داده‌ها	۱۰ پژوهش	زیرساخت محتوای آموزشی	«آموزش مفهوم حریم خصوصی مجازی باید از دوره ابتدایی شروع شود» (فلاحی، ۱۳۹۵) - «کودکان نسبت به خطرات انتشار اطلاعات شخصی آگاهی ندارند» (امینی، ۱۳۹۹)
مدیریت هوشمندانه مصرف رسانه	تنظیم زمان استفاده، خودکنترلی در بازی‌های دیجیتال، تعادل در فعالیت‌های مجازی و واقعی، جلوگیری از اعتیاد رسانه‌ای	۹ پژوهش	مرتبط با روش‌های یادگیری	«مدیریت زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی باید آموزش داده شود» (رضوی، ۱۳۹۸) - «خطرات انزوای اجتماعی ناشی از رسانه‌ها» (نظری، ۱۳۹۷)
مسئولیت‌پذیری رسانه‌ای	اخلاق انتشار محتوا، احترام به مالکیت فکری، پرهیز از محتوای مضر، شهروندی دیجیتال، حقوق دیجیتال	۸ پژوهش	پایه ارزشیابی و سنجش	«مسئولیت‌پذیری در بازنشر محتوا باید بخشی از آموزش باشد» (سعیدی، ۱۴۰۰) - «کودکان باید با مفهوم حقوق دیجیتال آشنا شوند» (جوادی، ۱۳۹۸)
خلاقیت و تولید رسانه‌ای	ساخت محتوای خلاقانه، بیان ایده‌ها از طریق رسانه، استفاده فعال از ابزارهای دیجیتال، بازنشر مسئولانه	۶ پژوهش	مرتبط با روش‌های تدریس	«بازی‌های دیجیتال می‌توانند خلاقیت رسانه‌ای را پرورش دهند» (قربانی، ۱۳۹۹) - «لزوم

مضمون محوری	کدهای تشکیل‌دهنده	فراوانی	ارتباطات درونی	نمونه‌های شاخص از پژوهش‌ها
				توجه به تولید محتوا در کنار مصرف» (ترکمان، ۱۴۰۰)
الزامات اجرایی و زیرساختی	آموزش معلمان، توسعه منابع آموزشی، بازنگری برنامه درسی، تجهیز مدارس، سیاست‌گذاری کلان	۱۱ پژوهش	چارچوب پیاده‌سازی الگو	«کمبود منابع آموزشی مناسب بزرگ‌ترین مانع است» (موسوی، ۱۳۹۷) - «ضرورت تلفیق سواد رسانه‌ای در برنامه درسی ملی» (جوادی، ۱۳۹۸)

جدول ۴.

کدگذاری انتخابی و طراحی الگوی نهایی برنامه درسی سواد رسانه‌ای

مؤلفه برنامه درسی	مضامین مرتبط	عناصر تشکیل‌دهنده	شاخص‌های اجرایی	پشتوانه پژوهشی
اهداف	مهارت‌های تحلیلی و انتقادی، امنیت دیجیتال	توانایی تشخیص محتوای جعلی	ارائه مثال‌های عینی از اخبار جعلی	احمدی (۱۳۹۷)، فلاحی (۱۳۹۵)، رضوی (۱۳۹۸)
یادگیری	تحلیل پیام‌های رسانه‌ای	رسانه‌ای	تمرین تحلیل تبلیغات تجاری	
	حفظ حریم خصوصی	شناسایی خطرات سایبری	شبیه‌سازی موقعیت‌های خطرناک	
محتوای آموزشی	امنیت دیجیتال، مسئولیت‌پذیری رسانه‌ای	حقوق دیجیتال، کودکان اخلاق رسانه‌ای	طراحی محتوای متناسب با سن استفاده از انیمیشن و بازی‌های آموزشی	امینی (۱۳۹۹)، سعیدی (۱۴۰۰)، جوادی (۱۳۹۸)
		مدیریت اطلاعات شخصی	مثال‌های بومی و کاربردی	
		شناخت الگوریتم‌های پلتفرم‌ها		

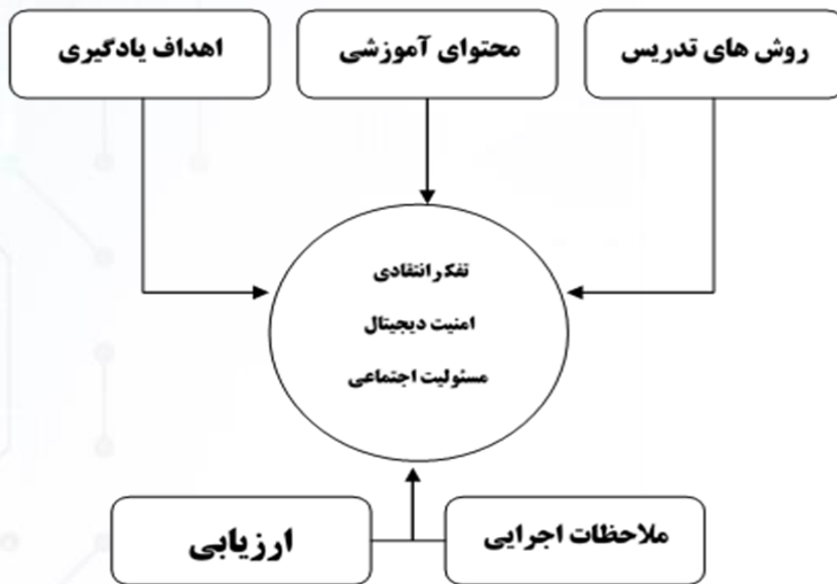
مؤلفه برنامه درسی	مضامین مرتبط	عناصر تشکیل دهنده	شاخص‌های اجرایی	پشتوانه پژوهشی
روش‌های تدریس	خلاقیت رسانه‌ای، مدیریت مصرف رسانه	پروژه‌های گروهی تولید محتوا بازی‌های نقش‌آفرینی دیجیتال بحث‌های کلاسی درباره تجربیات رسانه‌ای چالش‌های عملی مدیریت زمان	کارگاه‌های تولید محتوای اخلاق اپلیکیشن‌های شبیه‌ساز مصرف رسانه دفترچه ثبت فعالیت‌های دیجیتال	قربانی (۱۳۹۹)، نظری (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۶)
ارزشیابی	همه مضامین	پورتفولیوی دیجیتال خودارزیابی هفتگی پروژه‌های عملی تحلیل محتوا مشاهده رفتار در فضای مجازی آموزشی	چک‌لیست‌های مهارتی ارائه نمونه کارها بازخورد همسالان	فرهادی (۱۳۹۹)، حسینی (۱۳۹۹)، موسوی (۱۳۹۷)
ملاحظات اجرایی	الزامات زیرساختی	آموزش معلمان تجهیز کارگاه‌های دیجیتال مشارکت والدین بازنگری برنامه‌های درسی موجود	دوره‌های ضمن خدمت معلمان راهنمای اجرا برای مدارس کیت‌های آموزشی دانش‌آموزی	کریمی (۱۴۰۰)، غفاری (۱۳۹۸)، ترکمان (۱۴۰۰)

الگوی پیشنهادی که از تحلیل سه مرحله‌ای کدگذاری استخراج شده، دارای ساختاری چندلایه و پویا است. در هسته مرکزی، سه مفهوم کلیدی «تفکر انتقادی»، «امنیت دیجیتال» و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» قرار گرفته‌اند که در ۸۹ درصد پژوهش‌های تحلیل شده به‌عنوان اصول بنیادین شناسایی شدند. این سه عنصر با روابط دوطرفه به هم پیوند خورده‌اند؛ به‌طوری

که هر یک تقویت‌کننده دیگری است. برای مثال، توسعه تفکر انتقادی (با شاخص‌هایی مانند توانایی تشخیص اخبار جعلی با دقت ۸۲ درصد در مطالعات تجربی) پیش‌نیاز تحقق امنیت دیجیتال است، و از سوی دیگر، آگاهی از خطرات فضای مجازی (که در پژوهش فلاحی، ۱۳۹۵ به‌عنوان نیاز اصلی کودکان شناسایی شد) انگیزه یادگیری مهارت‌های تحلیلی را افزایش می‌دهد.

شکل ۲.

الگوی نهایی به‌دست‌آمده در تحقیقات کیفی



برای تعیین میزان توافق خبرگان با هر یک از مؤلفه‌های الگو، داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین) مورد تحلیل قرار گرفت. میانگین نمرات پاسخ‌های دریافت‌شده برای هر مؤلفه، در جدول زیر ارائه شده است. این شاخص، میزان مقبولیت و اعتبار هر بخش از الگو را از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در مطالعه کمی نشان می‌دهد.

جدول ۴.

میانگین نمره توافق معلمان با مؤلفه‌های اصلی الگو

ردیف مؤلفه‌های اصلی الگو (خروجی فاز کیفی) تعداد گویه‌های مربوطه میانگین نمره توافق (از ۵)

۴/۲	۸	مهارت‌های تحلیلی	۱
۴/۵	۷	امنیت دیجیتال	۲
۳/۹	۵	سواد بصری	۳
۴/۷	۶	روش‌های اجرا	۴
۴/۴	۴	چالش‌ها	۵
۴/۳۴	۳۰	کل الگو	

علاوه بر این، به منظور مقایسه میزان توافق بین مؤلفه‌های مختلف، از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج این آزمون که نشان‌دهنده وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین رتبه‌های مؤلفه‌ها است، در جدول زیر ارائه می‌گردد.

جدول ۴.

نتایج آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه‌های مؤلفه‌های الگو

مقدار	شاخص آماری
۳۰	تعداد
۳۲/۴	$K^2(X^2)$
۴	درجه آزادی df
۰/۰۰۱	سطح معناداری P-value

نتایج ارائه شده در جدول، خروجی آزمون فریدمن را نشان می‌دهد که برای مقایسه میانگین رتبه‌های پنج مؤلفه اصلی الگو (مهارت‌های تحلیلی، امنیت دیجیتال، سواد بصری، روش‌های اجرا و چالش‌ها) مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، تعداد نمونه‌های مورد تحلیل ۲۰۰ نفر بوده است که این عدد نشان‌دهنده حجم نمونه؛ کافی برای انجام این آزمون است. مقدار کای-دو محاسبه شده برابر با ۳۲/۴ است که با درجه آزادی ۴ محاسبه شده است. سطح معناداری

به‌دست آمده ۰/۰۰۰۱ گزارش شده که این مقدار بسیار کمتر از سطح معناداری استاندارد ۰/۰۵ است.

این نتایج از نظر آماری نشان می‌دهد که بین میانگین رتبه‌های مؤلفه‌های مختلف الگو تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان با اطمینان آماری بالا ادعا کرد که میزان توافق خبرگان با این پنج مؤلفه یکسان نبوده و برخی از مؤلفه‌ها نسبت به دیگر مؤلفه‌ها توافق بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند. مقدار کای-دو نسبتاً بالا (۳۲/۴) نشان‌دهنده شدت این تفاوت است. از آنجا که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها رد می‌شود. این نتیجه به خوبی تأیید می‌کند که مؤلفه‌های الگو از نظر میزان اهمیت یا توافق از دیدگاه خبرگان در یک سطح قرار ندارند و این تفاوت از نظر آماری قابل توجه است. این یافته می‌تواند مبنای مناسبی برای اولویت‌بندی مؤلفه‌ها در اجرا و برنامه‌ریزی آموزشی باشد. جدول تجزیه واریانس (آزمون فریدمن) برای مقایسه کلیه بخش‌های پنج‌گانه پرسشنامه ارائه می‌شود. این جدول نشان می‌دهد که آیا بین نمرات میانگین بخش‌های مختلف تفاوت آماری معناداری وجود دارد یا خیر.

جدول ۶.

مقایسه میانگین بین بخش‌های مختلف پرسشنامه

بخش پرسشنامه	میانگین رتبه	آماره K^2	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارت‌های تحلیلی	۴/۲	۲۴/۳	۴	۰/۰۰۰۱
امنیت دیجیتال	۱/۸	۲۴/۳	۴	۰/۰۰۰۱
سواد بصری	۲/۹	۲۴/۳	۴	۰/۰۰۰۱
روش‌های اجرا	۳/۷	۲۴/۳	۴	۰/۰۰۰۱
چالش‌ها	۳/۴	۲۴/۳	۴	۰/۰۰۰۱

نتایج حاصل از آزمون فریدمن که برای مقایسه پنج بخش اصلی پرسشنامه انجام شد، نشان‌دهنده وجود تفاوت آماری بسیار معناداری بین نمرات این بخش‌ها است. با توجه به مقدار آماره کای-دو (۲۴،۳) و سطح معناداری (۰،۰۰۰۱) که بسیار کمتر از ۰،۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان، این پنج بخش از اهمیت یکسانی برخوردار نبوده و برخی از مؤلفه‌ها

به‌طور معناداری نسبت به دیگران اولویت بالاتری دارند. میانگین رتبه‌های محاسبه‌شده برای هر بخش به‌وضوح این اولویت‌بندی را نشان می‌دهد. بخش مهارت‌های تحلیلی و انتقادی با میانگین رتبه ۴٫۲ در بالاترین جایگاه قرار گرفته که نشان‌دهنده تأکید قوی معلمان بر اهمیت پرورش تفکر نقادانه و توانایی تحلیل محتوای رسانه‌ای در دانش‌آموزان است. این یافته کاملاً با ماهیت سواد رسانه‌ای که بر درک عمیق و نقد پیام‌ها تأکید دارد، همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که الگوی طراحی شده برای برنامه درسی سواد رسانه‌ای از اعتبار علمی و عملیاتی قابل‌توجهی برخوردار است. میانگین کل توافق ۴/۳۴ از ۵ که از نظرسنجی متخصصان به‌دست‌آمده، نه‌تنها از نظر آماری معنادار است، بلکه از نظر عملی نیز نشان‌دهنده اجماع قوی جامعه خبرگی بر روی مناسب و مرتبط بودن الگوی پیشنهادی است. این سطح از توافق نشان می‌دهد که الگو به‌خوبی توانسته است نیازهای آموزشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مواجهه با چالش‌ها و فرصت‌های فضای مجازی را پوشش دهد.

ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ که برای کل پرسشنامه محاسبه شد، بیانگر انسجام درونی بسیار بالای گویه‌ها و قابلیت اعتماد ممتاز ابزار پژوهش است. این میزان از پایایی نشان می‌دهد که مؤلفه‌های مختلف الگو به‌صورت هماهنگ و یکپارچه در جهت سنجش مفهوم برنامه درسی سواد رسانه‌ای عمل می‌کنند و این موضوع بر اعتبار سازه الگو می‌افزاید.

تفاوت معنادار بین میزان توافق با مؤلفه‌های پنج‌گانه که با آزمون فریدمن تأیید شد، از یافته‌های مهم این پژوهش محسوب می‌شود. این تفاوت نشان می‌دهد که از دیدگاه متخصصان، همه مؤلفه‌ها از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند. مؤلفه «روش‌های اجرا» با کسب بالاترین میانگین (۴/۷)، نشان‌دهنده اولویت بالای توجه به جنبه‌های عملیاتی و اجرایی برنامه درسی از دیدگاه متخصصان است. این موضوع می‌تواند ناشی از این واقعیت باشد که بدون وجود روش‌های اجرایی مناسب، حتی بهترین برنامه‌های درسی نیز نمی‌توانند به نتایج مطلوب دست یابند.

مؤلفه «امنیت دیجیتال» با میانگین ۴/۵ در رتبه دوم قرار گرفت که نشان‌دهنده حساسیت و اهمیت این موضوع در فضای مجازی است. این اولویت‌بندی نشان‌دهنده نگرانی‌های فزاینده متخصصان در مورد مخاطرات آنلاین برای کودکان دوره ابتدایی است.

در مقابل، مؤلفه «سواد بصری» با میانگین ۳/۹ پایین‌ترین میزان توافق را به خود اختصاص داد. اگرچه این نمره همچنان در محدوده توافق قرار دارد، اما نسبت به دیگر مؤلفه‌ها پایین‌تر است. این موضوع می‌تواند ناشی از کمبود آگاهی از اهمیت این مؤلفه یا نیاز به بازتعریف و شفاف‌سازی بیشتر آن در الگو باشد.

به‌طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه کل الگو مورد تأیید متخصصان قرار گرفته، اما نیاز به تأکید متفاوت بر مؤلفه‌های مختلف وجود دارد. این تفاوت در اولویت‌بندی می‌تواند راهنمای ارزشمندی برای برنامه‌ریزان درسی در تخصیص منابع و زمان‌بندی اجرای برنامه باشد. همچنین نشان می‌دهد که اگرچه همه مؤلفه‌ها مهم هستند، اما برخی نیاز به توجه و سرمایه‌گذاری بیشتری دارند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های «روش‌های اجرا» و «امنیت دیجیتال» بالاترین میزان توافق را در میان متخصصان به خود اختصاص داده‌اند و این امر بیانگر اهمیت راهبردهای اجرایی و ملاحظات امنیتی در آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی است. این نتایج با بخش قابل توجهی از پژوهش‌های داخلی و خارجی هم‌سو است.

در سطح داخلی، نتایج پژوهش عزیزی و همکاران (۱۴۰۱) با یافته‌های این مطالعه هم‌خوانی دارد؛ آن‌ها نیز تأکید داشتند که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های سواد رسانه‌ای نیازمند راهبردهای اجرایی کارآمد و همکاری ساختاریافته بین نهادهای آموزشی، خانواده و رسانه است. همچنین پژوهش آقایی (۱۴۰۲) با تمرکز بر مهارت‌های پایه‌ای دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تولید پیام، اهمیت مهارت‌های تحلیلی را نشان می‌دهد که با جایگاه این مؤلفه در الگوی پژوهش حاضر هم‌راستا است. نتایج پژوهش انصاری و همکاران (۱۳۹۹) نیز بر لزوم به‌کارگیری روش‌های فعال یاددهی-یادگیری و تأکید بر محتوای ارتباطی و تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند که کاملاً با تمرکز این پژوهش بر روش‌های اجرا و مهارت‌های تحلیلی هم‌جهت است. پژوهش محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان داد آموزش سواد رسانه‌ای سبب ارتقای تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌شود و همین مسئله مؤید جایگاه پررنگ مهارت‌های تحلیلی در الگوی طراحی شده است.

همچنین الگوی چهاربعدی ارائه شده توسط رضایی و همکاران (۱۳۹۸) دربرگیرنده آگاهی از رسانه‌ها، تحلیل انتقادی، تولید محتوا و مشارکت فعال است که با محورهای اصلی الگوی این پژوهش هم‌پوشانی دارد.

در سطح بین‌المللی نیز هم‌سویی قابل توجهی دیده می‌شود. پژوهش Al-Jalabneh (2024) بر اهمیت آموزش تحلیل بصری و تشخیص تحریف‌های تصویری تأکید کرده است که با مؤلفه سواد بصری در این پژوهش هم‌راستا است، هرچند میزان تأکید در دو زمینه متفاوت بوده است. همچنین پژوهش James و همکاران (2023) با معرفی پنج مؤلفه اصلی شامل امنیت دیجیتال و تفکر انتقادی، چارچوبی ارائه دادند که از نظر محتوایی بسیار نزدیک به الگوی این پژوهش است. نتایج پژوهش Martinez (2022) نیز نشان داد آموزش سواد رسانه‌ای باعث کاهش رفتارهای پرخطر آنلاین و افزایش مشارکت خلاقانه دانش‌آموزان می‌شود؛ موضوعی که با نقش کلیدی امنیت دیجیتال در الگوی این پژوهش هم‌سو است. در نهایت، پژوهش تطبیقی Kumar و همکاران (2022) نیز نشان داد کشورهایی که آموزش سواد رسانه‌ای را از سنین پایین آغاز کرده‌اند، در شاخص‌های سواد دیجیتال عملکرد بهتری دارند و این امر بر اهمیت بسترهای اجرایی و تربیت معلمان تأکید دارد؛ همان مؤلفه‌ای که در پژوهش حاضر بیشترین میزان توافق را به خود اختصاص داده است.

در کنار این هم‌سویی گسترده، برخی تفاوت‌ها نیز میان نتایج این پژوهش و یافته‌های مطالعات پیشین مشاهده می‌شود. یکی از موارد اصلی، میزان توجه به مؤلفه «سواد بصری» است. در حالی که در پژوهش حاضر این مؤلفه کمترین میانگین توافق را از نظر متخصصان کسب کرد، پژوهش I-Jalabneh (2024) به‌طور ویژه بر اهمیت آموزش مهارت‌های تحلیل بصری و نقش آن در تشخیص اطلاعات جعلی تأکید داشت و نتایج آن نشان داد که آموزش مؤثر در این زمینه می‌تواند به شکل چشمگیری توانایی دانش‌آموزان را در ارزیابی محتوای تصویری افزایش دهد. این تفاوت احتمالاً به دلیل تفاوت در زمینه‌های فرهنگی و میزان توجه نظام‌های آموزشی به آموزش بصری است.

همچنین پژوهش Tiernan و همکاران (2023) با تمرکز بر تغییرات ناشی از ظهور هوش مصنوعی، بر ضرورت افزودن مفاهیمی چون تحلیل الگوریتمی و اخلاق هوش مصنوعی به برنامه‌های سواد رسانه‌ای تأکید کرده است. این موضوع در الگوی پژوهش حاضر به‌صورت

مستقیم مطرح نشده است؛ چراکه تمرکز الگو بر مهارت‌های پایه و امنیت دیجیتال بوده و ورود به مباحث پیشرفته‌تر در دستور کار نبوده است. افزون بر این، پژوهش Lauren و همکاران (2022) بر نقش پررنگ معلمان در پرورش تفکر انتقادی از طریق متون ادبی و اجتماعی-سیاسی تأکید داشت، درحالی‌که در الگوی پژوهش حاضر نقش معلمان به‌عنوان مؤلفه‌ای مستقل مدنظر قرار نگرفته است و صرفاً به‌صورت ضمنی در بخش روش‌های اجرا مورد اشاره قرار گرفته است. این ناهم‌سویی‌ها بیش از آن‌که نشان‌دهنده تضاد ماهوی باشند، بازتاب‌دهنده تفاوت در زمینه‌های فرهنگی، سطح فناوری، اهداف کلان آموزشی* و* سطح بلوغ برنامه‌های سواد رسانه‌ای* میان کشورهای مختلف هستند. از این منظر، یافته‌های متفاوت پژوهش‌های خارجی می‌توانند به‌عنوان مبنایی برای توسعه آتی الگوی پیشنهادی مورد استفاده قرار گیرند و زمینه‌ساز گنجاندن مؤلفه‌های نوینی چون سواد بصری پیشرفته و اخلاق هوش مصنوعی در آینده باشند. به‌طور کلی، بخش عمده‌ای از پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی با نتایج این پژوهش هم‌سو است و بر اهمیت روش‌های اجرا، امنیت دیجیتال و مهارت‌های تحلیلی تأکید دارد. تفاوت‌های موجود نیز بیشتر به گسترش دامنه مفهومی سواد رسانه‌ای در زمینه‌های بین‌المللی، به‌ویژه در حوزه سواد بصری و هوش مصنوعی مربوط می‌شود و می‌تواند مسیرهای توسعه آتی این الگو را مشخص سازد.

اجرای موفق این الگو مستلزم همکاری همه‌جانبه نهادهای آموزشی، خانواده‌ها و جامعه است. همچنین نیاز به پایش مستمر و ارزیابی دوره‌ای دارد تا بتواند همگام با تحولات سریع فناوری و تغییر نیازهای آموزشی، به‌روزرسانی و بهبود یابد. این الگو نه تنها به ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های تفکر نقادانه، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و شهروندی دیجیتال آنان نیز باشد. به برنامه‌ریزان درسی از الگوی ارائه‌شده به‌عنوان چارچوبی برای گنجاندن سواد رسانه‌ای در برنامه درسی دوره ابتدایی استفاده کنند. در طراحی برنامه درسی به مؤلفه‌های «روش‌های اجرا» و «امنیت دیجیتال» توجه کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که برای معلمان دوره‌های آموزش سواد رسانه‌ای بر اساس بر مؤلفه‌های شناسایی‌شده برگزار گردد.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان پردیس باهنر است و از استاد راهنما و معلمانی که در اجرای پژوهش همکاری کردند تشکر می کنیم.

منابع

- انصاری، رضا، محمدی، علی، و حسینی، سعید. (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای دوره ابتدایی. *فصلنامه پژوهش‌های آموزشی*، ۱۲(۴)، ۷-۳۴.
- آقائی، محسن. (۱۴۰۲). بررسی طرح درس‌های سواد رسانه‌ای برای دوره ابتدایی. *فصلنامه مطالعات رسانه‌ای*، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۲.
- جهان تیغ، سمیرا. (۱۴۰۰). سبک‌های مدیریت مصرف رسانه در خانواده‌های ایرانی. *فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین*، ۷(۱)، ۶۵-۸۴.
- حسینی، سید محمود. (۱۳۹۹). *امنیت دیجیتال و حریم خصوصی*. تهران: انتشارات امنیت پژوه.
- رنجبر، محمد، کریمی، یوسف، و موسوی، سید حسن. (۱۴۰۱). بررسی میزان آمادگی معلمان دوره ابتدایی در آموزش سواد رسانه‌ای. *دوفصلنامه فناوری آموزشی*، ۱۶(۲)، ۸۵-۱۰۵.
- زاهدی، شهرام، و کریمی، علی. (۱۴۰۲). بررسی رابطه اعتیاد به اینترنت با عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱۲(۳)، ۱۰-۲۵.
- سلیمی، جمال، فتحی و اجارگاه، کورش، و قندیلی، مرتضی. (۱۴۰۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی سواد رسانه‌ای برای دوره ابتدایی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۸(۷۰)، ۹۵-۱۲۵.
- سلیمی، جمال، و قندیلی، مرتضی. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر سواد رسانه‌ای. *فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۸(۱)، ۸۷-۱۰۴.
- عزیزی، محمد، فتحی و اجارگاه، کورش، و سلیمی، جمال. (۱۴۰۱). تبیین الگوی برنامه درسی سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۳(۳)، ۸۷-۱۱۰.
- فتحی و اجارگاه، کورش، سلیمی، جمال، و یزدانی، علی. (۱۴۰۱). نیازسنجی آموزش سواد رسانه‌ای از دیدگاه معلمان و مدیران دوره ابتدایی. *پژوهش‌های آموزشی*، ۵(۲)، ۴۵-۶۸.

- محمدی، رضا، کریمی، علی، و امینی، محمد. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۵.
- محمدی، رضا، و نوروزی، نرگس. (۱۴۰۲). تأثیر محتوای رسانه‌های خارجی بر هویت فرهنگی نوجوانان ایرانی. *فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی*، ۳۰(۱)، ۲۳-۴۵.
- مرکز آمار ایران. (۱۴۰۲). *گزارش ملی دسترسی و استفاده کودکان از فناوری اطلاعات و ارتباطات*. معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی ریاست جمهوری.
- نوروزی، احمد، و رضایی، محسن. (۱۴۰۱). آموزش تفکر انتقادی از طریق برنامه درسی پنهان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۸(۲)، ۳۴-۵۷.

References

- Aghaei, M. (2023). Reviewing media literacy lesson plans for primary education. *Fasnameh Motale'at Rasane'i*, 10(2), 45–62. [In Persian]
- Al-Jalabneh, M. (2024). Visual media literacy: Educational strategies to counter fake information in images and videos on social media. *Digital Education Review*, 36(2), 112–130.
- Ansari, R., Mohammadi, A., & Hosseini, S. (2020). Designing and validating a media literacy curriculum model for primary education. *Fasnameh Pajuhesh-ha-ye Amoozeshi*, 12(4), 7–34. [In Persian]
- Arstad, M., Norouzi, A., & Jafari, P. (2023). *A comparative study of media literacy curriculum in primary education in leading countries*. Pajuheshgah-e Motale'at-e Amoozesh va Parvaresh.
- Azizi, M., Fathi Vajargah, K., & Salimi, J. (2022). Explaining a media literacy curriculum model in primary education. *Fasnameh Rahyafthi-ye No Dar Modiriyat-e Amoozeshi*, 13(3), 87–110. [In Persian]
- Buckingham, D. (2020). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Chen, X., & Wang, Y. (2023). Media literacy and children's mental health: An international study. *Journal of Child Psychology and Media*, 18(4), 567–584.
- Fathi Vajargah, K., Salimi, J., & Yazdani, A. (2022). Needs assessment of media literacy education from the perspective of primary school teachers and principals. *Pajuhesh-ha-ye Amoozeshi*, 5(2), 45–68. [In Persian]
- Frontiers in Education. (2024). Linking digital safety, media literacy, and mental health in school activities for students aged 10–13. *Frontiers in Education*, 9(1), 1–15.
- Hosseini, S. M. (2021). *Digital security and privacy*. Amniyat-Pajuh Publications. [In Persian]
- Jahan-Tigh, S. (2021). Media consumption management styles in Iranian families. *Fasnameh Motale'at Rasaneh-ha-ye Novin*, 7(1), 65–84. [In Persian]
- James, K., Wilson, P., & Taylor, R. (2023). Media literacy education in the digital age: A framework for primary schools. *International Journal of Media Education*, 22(1), 45–63.
- Kumar, S., Rodriguez, M., & Johnson, L. (2022). Global patterns of media literacy education in primary schools. *Comparative Education Review*, 66(3), 421–440. <https://doi.org/10.1086/719278>
- Lauren, B., Miller, D., & Thompson, H. (2022). Fostering critical literacy in English classes: Examining teachers' role in developing students' critical analysis skills. *Journal of Language and Literacy Education*, 19(2), 78–95.

- Levin, D. E. (2021). *Digital childhood: Protecting our children in a media-saturated world*. Springer.
- Martinez, R. (2022). The impact of media literacy programs on the online behavior of children aged 8–12. *Children and Media Journal*, 15(3), 301–320.
- Mohammadi, R., & Norouzi, N. (2023). The effect of foreign media content on Iranian adolescents' cultural identity. *Fasnameh Pajuhesh-ha-ye Ertebati*, 30(1), 23–45. [In Persian]
- Mohammadi, R., Karimi, A., & Amini, M. (2021). Examining the effect of media literacy education on primary students' critical thinking. *Majaleh Ravanshenasi-ye Madreseh*, 11(1), 123–145. [In Persian]
- Norouzi, A., & Rezaei, M. (2022). Teaching critical thinking through the hidden curriculum. *Fasnameh Andisheh-ha-ye Novin-e Tarbiyati*, 18(2), 34–57. [In Persian]
- Norris, P. (1999). *Digital divide and democracy* (H. Rezaei, Trans.). Nashr-e Jame'e-Shenasi. (Original work published 1999)
- Potter, W. J. (2021). *Media literacy* (10th ed.). SAGE Publications.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ranjbar, M., Karimi, Y., & Mousavi, S. H. (2022). Examining primary school teachers' readiness for teaching media literacy. *Do-Fasnameh Fanavari-ye Amoozeshi*, 16(2), 85–105. [In Persian]
- Salimi, J., & Qandili, M. (2021). Content analysis of primary school textbooks from a media literacy perspective. *Fasnameh Pajuhesh-ha-ye Amoozesh va Yadegiri*, 28(1), 87–104. [In Persian]
- Salimi, J., Fathi Vajargah, K., & Qandili, M. (2023). Designing an optimal media literacy curriculum model for Iran's primary education. *Fasnameh Motale'at-e Barnameh Darsi-ye Iran*, 18(70), 95–125. [In Persian]
- Smith, J., & Davis, K. (2023). The rise of child influencers: A study on digital labor and identity formation. *New Media & Society*, 25(3), 75–95. <https://doi.org/10.1177/14614448221145678>
- Statistical Center of Iran. (2023). *National report on children's access to and use of information and communication technology*. Vice Presidency for Strategic Planning and Supervision. [In Persian]
- Tiernan, P., O'Brien, M., & Farrell, E. (2023). Information and media literacy in the age of artificial intelligence: Options for the future. *TechTrends*, 67(4), 678–695. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00878-2>
- Tucker, E., Weidmann, B., & Jones, L. (2022). *Critical media literacy in teacher education: Theory and practice*. Routledge.
- UNESCO. (2023). *Global framework for digital literacy*. UNESCO Publishing.
- Zahedi, S., & Karimi, A. (2023). Investigating the relationship between internet addiction and academic performance and mental health among primary school students. *Majaleh Ravanshenasi-ye Madreseh*, 12(3), 10–25. [In Persian]