

سنجش شکاف سواد رسانه‌ای در نوجوانان ایرانی: یک مطالعه آمیخته در میان خانواده‌های خرم‌آبادی

سعيد سامی ^۱ فیروز دیندار فرکوش ^{۲*} لیلا نیرومند ^۲	تاریخ چاپ نهایی: ۲۰ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۱۴ بهمن ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴ بهمن ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۷ بهمن ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۱۰ آذر ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: سامی، سعید، دیندار فرکوش، فیروز، و نیرومند، لیلا. (۱۴۰۵). سنجش شکاف سواد رسانه‌ای در نوجوانان ایرانی: یک مطالعه آمیخته در میان خانواده‌های خرم‌آبادی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۱۴(۱)، ۱-۲۴.
---	--	--

چکیده

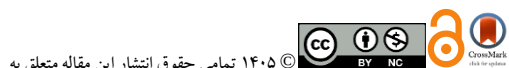
هدف این پژوهش شناسایی و تبیین شکاف‌های سواد رسانه‌ای نوجوانان ایرانی با تأکید بر تفاوت‌های جنسیتی، الگوهای مصرف رسانه و پیامدهای آموزشی-اجتماعی آن است. پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد؛ در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۶۰ نفر از کادر مدارس و ۳۰ والد گردآوری و با تحلیل مضمون براون و کلارک تحلیل شد، و در بخش کمی، داده‌ها از ۱۲۰ دانش‌آموز و ۴۰ خبره با پرسشنامه و روش دلفی دو مرحله‌ای جمع‌آوری و با آزمون‌های استنباطی (t مستقل، کای اسکوتر و تحلیل عاملی اکتشافی) تحلیل گردید. نتایج آزمون‌های استنباطی نشان داد تفاوت‌های جنسیتی معناداری در میزان مصرف رسانه ($p < 0.05$) وجود دارد و تنها ۳۸٪ از دانش‌آموزان از مهارت‌های ارزیابی انتقادی معتبر برخوردارند؛ تحلیل عاملی سه بُعد اصلی سواد رسانه‌ای را تبیین کرد که در مجموع ۸۳٪ واریانس را توضیح می‌دهند (مهارت‌های شناختی انتقادی، امنیت و حفاظت دیجیتال، و رفاه دیجیتال)، و اجماع دلفی بر اولویت تفکر انتقادی، آموزش والدین و تشخیص اخبار جعلی تأکید داشت. یافته‌ها حاکی از شکاف سه گانه «مصرف بالا، مهارت پایین و نگرانی بالا» است و بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی بومی، متمایز جنسیتی و خانواده‌محور برای ارتقای سواد رسانه‌ای نوجوانان ایرانی تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: سواد رسانه‌ای؛ روش آمیخته؛ تفاوت‌های جنسیتی؛ تحلیل عاملی؛ آموزش خانواده‌محور

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه ارتباطات، واحد بین الملل ارس، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
۲. گروه ارتباطات، واحد تهران شرق، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

پست الکترونیکی: f.dindar@iau.ac.ir



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0

صورت گرفته است.

Assessing the Media Literacy Gap in Iranian Adolescents: A Mixed-Methods Study among Families in Khorramabad

Saeed Sami¹

Firooz Dindar Farkush^{2*}

Leila Niroomand²

Submit Date: 01 December 2025

Revise Date: 27 January 2026

Accept Date: 03 February 2026

Initial Publish: 03 February 2026

Final Publish: 09 April 2026

How to cite: Sami, S., Dindar Farkush, F., & Niroomand, L. (2026). Assessing the Media Literacy Gap in Iranian Adolescents: A Mixed-Methods Study among Families in Khorramabad. *Intelligent Learning and Management Transformation*, 4(1), 1-24.

Abstract

This study aimed to identify and explain media literacy gaps among Iranian adolescents, with particular attention to gender differences, media consumption patterns, and related educational–social outcomes. A sequential exploratory mixed-methods design was employed; qualitative data were collected through semi-structured interviews with 60 school staff members and 30 parents and analyzed using Braun and Clarke’s thematic analysis, while quantitative data from 120 students and 40 experts were gathered via questionnaires and a two-round Delphi process and analyzed using inferential statistics (independent t-tests, chi-square tests, and exploratory factor analysis). Inferential analyses revealed significant gender differences in daily media consumption ($p < 0.05$) and showed that only 38% of students demonstrated adequate critical evaluation skills; exploratory factor analysis extracted three core dimensions explaining 83% of the variance (critical cognitive skills, digital safety and protection, and digital well-being), and Delphi consensus prioritized critical thinking, parent education, and fake news identification. The results indicate a tripartite gap of high consumption, low skills, and high concern, underscoring the need for localized, gender-sensitive, and family-based educational programs to enhance adolescents’ media literacy in Iran.

Keywords: *Media literacy; mixed-methods research; gender differences; exploratory factor analysis; family-based education.*

Authors’ Information:

f.dindar@iau.ac.ir

1. Department of Communication Science, Ara.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2. Department of Communication Science, WT.C. Islamic Azad University, Tehran, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، گسترش شتابان فناوری‌های دیجیتال و نفوذ روزافزون رسانه‌های نوین در زندگی روزمره، به‌ویژه در میان نوجوانان و جوانان، ساختارهای ارتباطی، فرهنگی، آموزشی و حتی شناختی جوامع را به‌طور بنیادین دگرگون کرده است. رسانه‌های اجتماعی، پلتفرم‌های اشتراک محتوا، بازی‌های آنلاین، و اخیراً ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی مولد، محیطی پیچیده و چندلایه ایجاد کرده‌اند که در آن مرز میان تولیدکننده و مصرف‌کننده محتوا، واقعیت و جعل، و آگاهی و دستکاری به‌شدت کمرنگ شده است. در چنین شرایطی، سواد رسانه‌ای دیگر صرفاً یک مهارت جانبی یا مکمل آموزشی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یکی از شایستگی‌های بنیادین شهروندی در قرن بیست‌ویکم مطرح است (Chryssanthopoulou, 2025; Potter, 2016). فقدان این شایستگی، به‌ویژه در نسل نوجوان، پیامدهایی فراتر از سوءبرداشت اطلاعاتی داشته و می‌تواند به تضعیف سلامت روان، هویت فردی و اجتماعی، انسجام خانوادگی و حتی امنیت اطلاعاتی منجر شود (McDaniel & Radesky, 2018; Twenge & Campbell, 2018).

مطالعات جهانی نشان می‌دهند که نوجوانان امروزی بخش قابل توجهی از زمان بیداری خود را در معرض صفحه‌نمایش‌ها و محتوای دیجیتال سپری می‌کنند. گزارش جامع Common Sense Media نشان می‌دهد که نوجوانان در بسیاری از کشورها روزانه چندین ساعت از رسانه‌های دیجیتال استفاده می‌کنند، میزانی که اغلب از زمان اختصاص‌یافته به تعاملات خانوادگی، مطالعه غیردرسی و فعالیت بدنی فراتر می‌رود (Rideout & Robb, 2019). این الگوی مصرف سنگین، مطابق با نظریه جابه‌جایی، موجب کاهش فرصت‌های تعامل چهره‌به‌چهره و تضعیف پیوندهای اجتماعی سنتی می‌شود (Van Dijk, 2020). هم‌زمان، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افزایش زمان صفحه با کاهش رفاه روان‌شناختی، افزایش اضطراب، افسردگی و احساس تنهایی در نوجوانان ارتباط معنادار دارد (Turkle, 2011; Twenge & Campbell, 2018). در چنین بستری، سواد رسانه‌ای به‌عنوان ابزاری برای خودتنظیمی، مدیریت مصرف و درک انتقادی پیام‌های رسانه‌ای اهمیت مضاعف می‌یابد.

سواد رسانه‌ای در ادبیات علمی مفهومی چندبعدی است که فراتر از توانایی فنی استفاده از رسانه‌ها قرار می‌گیرد و شامل مهارت‌های دسترسی، تحلیل، ارزیابی، تولید و مشارکت مسئولانه در محیط‌های رسانه‌ای می‌شود (Lin et al., 2013; Potter, 2013). چارچوب‌های نظری مختلف، بر جنبه‌های متفاوت این مفهوم تأکید کرده‌اند. برای مثال، پاتر سواد رسانه‌ای را مجموعه‌ای از دانش ساختاری و مهارت‌های پردازش شناختی می‌داند که مخاطب را از مصرف منفعلانه به تحلیل فعالانه سوق می‌دهد (Potter, 2016). در همین راستا، یونسکو سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی را شرط اساسی مشارکت آگاهانه شهروندان در جوامع دموکراتیک معرفی می‌کند و آن را پیونددهنده آموزش، ارتباطات و توسعه پایدار می‌داند (Grizzle et al., 2021; Unesco, 2013). مطالعات تجربی نیز نشان داده‌اند که سطوح بالاتر سواد رسانه‌ای با توانایی بهتر در تشخیص اخبار

جعلی، مقاومت در برابر دستکاری اطلاعاتی و تصمیم‌گیری آگاهانه‌تر همراه است (Wardle & Derakhshan, 2017; Wineburg et al., 2016).

با این حال، شکاف قابل‌توجهی میان دسترسی گسترده به فناوری و سطح واقعی سواد رسانه‌ای کاربران، به‌ویژه نوجوانان، مشاهده می‌شود. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که آشنایی نسل جوان با ابزارهای دیجیتال الزاماً به معنای برخورداری از مهارت‌های انتقادی و تحلیلی نیست (Cen et al., 2018; Livingstone et al., 2017). این وضعیت که گاه از آن با عنوان «دسترسی بدون توانمندی» یاد می‌شود، نوجوانان را در برابر پدیده‌هایی مانند اطلاعات نادرست، تبلیغات پنهان، نفوذ اینفلوئنسرها و الگوریتم‌های دستکاری‌گر آسیب‌پذیر می‌سازد (Freberg et al., 2013; Sundar & Limperos, 2011). مطالعات انجام‌شده در زمینه رسانه‌های اجتماعی نشان می‌دهد که سازوکارهایی نظیر لایک، اشتراک‌گذاری و بازخورد همسالان می‌توانند پاسخ‌های هیجانی و رفتاری نوجوانان را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار دهند و الگوهای مصرف اعتیادگونه ایجاد کنند (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Sherman et al., 2016).

یکی از ابعاد مهم و نوظهور در بحث سواد رسانه‌ای، نقش فزاینده هوش مصنوعی در تولید، توزیع و شخصی‌سازی محتواست. ظهور مدل‌های زبانی بزرگ و ابزارهای هوش مصنوعی مولد، امکان تولید سریع و گسترده متون، تصاویر و ویدئوهای به‌ظاهر معتبر را فراهم کرده و مرز میان محتوای انسانی و ماشینی را بیش از پیش مبهم ساخته است (Li, 2025; Metanova & Velinova, 2025). این تحول، چالش‌های جدیدی برای تشخیص اصالت اطلاعات و ارزیابی اعتبار منابع ایجاد کرده و ضرورت بازتعریف مهارت‌های سواد رسانه‌ای را برجسته ساخته است (Rohman et al., 2025; Verma & Rohman, 2024). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بدون آموزش هدفمند، کاربران جوان ممکن است اعتماد بیش‌ازحدی به محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی پیدا کنند و توانایی نقد و ارزیابی آن را از دست بدهند (Olanipekun, 2024; Скрипка, 2025).

در کنار این تحولات فناورانه، شکاف‌های اجتماعی و فرهنگی نیز در شکل‌گیری سواد رسانه‌ای نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. نظریه شکاف دیجیتال نشان می‌دهد که نابرابری‌ها تنها به دسترسی فیزیکی به فناوری محدود نمی‌شوند، بلکه شامل تفاوت در مهارت‌های استفاده، کیفیت بهره‌برداری و پیامدهای اجتماعی فناوری نیز هستند (Van Dijk, 2020; Warschauer & Matuchniak, 2010). در این چارچوب، خانواده، مدرسه و نظام آموزشی به‌عنوان نهادهای کلیدی در انتقال مهارت‌های رسانه‌ای مطرح می‌شوند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که میانجی‌گری والدین، آموزش رسمی و الگوهای تربیتی نقش مهمی در کاهش مخاطرات آنلاین و ارتقای سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان دارند (Livingstone et al., 2012; Nelsen et al., 2013). به‌ویژه، مطالعات اخیر بر اهمیت سواد رسانه‌ای والدین در پیشگیری از پیامدهایی مانند انزوای دیجیتال و اختلالات ارتباطی تأکید کرده‌اند (Zhangaliyeva & Zhuknova, 2025).

بعد جنسیتی نیز یکی از محورهای مهم در پژوهش‌های سواد رسانه‌ای است. شواهد تجربی نشان می‌دهد که دختران و پسران الگوهای متفاوتی از مصرف رسانه، مواجهه با محتوا و آسیب‌پذیری‌های خاص خود دارند. برای مثال، پژوهش‌ها حاکی از آن است که دختران بیشتر تحت تأثیر مقایسه‌های اجتماعی، تصویر بدنی و محتوای مبتنی بر اینفلوئنسرها قرار می‌گیرند، در حالی که پسران بیشتر در معرض اعتیاد به بازی‌های دیجیتال و محتوای خشونت‌آمیز هستند (Gentile et al., 2011; King & Delfabbro, 2018; Peter & Valkenburg, 2016). این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که رویکردهای یکسان آموزشی نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای متنوع نوجوانان باشند و طراحی مداخلات متمایز جنسیتی ضروری است (Sultan et al., 2023; Taibi et al., 2023).

از منظر آموزشی، مطالعات متعددی بر لزوم ادغام سواد رسانه‌ای در برنامه‌های درسی رسمی و آموزش معلمان تأکید کرده‌اند. بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی موفق، سواد رسانه‌ای را نه به‌عنوان یک درس مجزا و مقطعی، بلکه به‌عنوان شایستگی میان‌رشته‌ای در سطوح مختلف آموزشی نهادینه کرده‌اند (Sultan et al., 2023; Unesco, 2013). همچنین، چارچوب‌های شایستگی دیجیتال مانند DigComp بر پیوند میان سواد رسانه‌ای، شهروندی دیجیتال و یادگیری مادام‌العمر تأکید دارند (Ferrari & Brecko, 2022). در مقابل، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فقدان آموزش نظام‌مند معلمان در این حوزه، موجب احساس ناتوانی آنان در مواجهه با چالش‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان می‌شود (Cho et al., 2024; Скрипка, 2025).

در سال‌های اخیر، موضوع اختلال در یکپارچگی اطلاعات و گسترش اخبار جعلی نیز به یکی از دغدغه‌های اصلی پژوهشگران حوزه رسانه تبدیل شده است. چارچوب «اختلال اطلاعاتی» نشان می‌دهد که اطلاعات نادرست، گمراه‌کننده و جعلی می‌توانند به‌صورت سازمان‌یافته یا غیرسازمان‌یافته در فضای آنلاین منتشر شوند و افکار عمومی را تحت تأثیر قرار دهند (Wardle & Derakhshan, 2017; Zannettou et al., 2018). نوجوانان، به دلیل تجربه محدود و اعتماد بالا به شبکه‌های اجتماعی، از آسیب‌پذیرترین گروه‌ها در برابر این پدیده محسوب می‌شوند (Livingstone et al., 2017; Wineburg et al., 2016). در این زمینه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های راستی‌آزمایی، تفکر انتقادی و شناخت سازوکارهای انتشار محتوا می‌تواند نقش مؤثری در کاهش اثرات اخبار جعلی داشته باشد (Rohman et al., 2025; Verma & Rohman, 2024).

در مجموع، مرور ادبیات نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای پدیده‌ای چندبعدی، وابسته به زمینه فرهنگی-اجتماعی و در حال تحول است که تحت تأثیر فناوری‌های نوظهور، ساختارهای آموزشی، خانواده و ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد (Chryssanthopoulou, 2025; Olanipekun, 2024). با وجود گسترش پژوهش‌های بین‌المللی، همچنان خلأ مطالعات زمینه‌مند که به‌طور هم‌زمان به ابعاد مصرف رسانه، تفاوت‌های جنسیتی، نقش خانواده و چالش‌های ناشی از هوش مصنوعی بپردازند، احساس می‌شود (Shahbazi et al., 2024; Zargar & Shahbazi, 2024).

(Moghvafaei, 2023). از این رو، انجام پژوهش‌هایی با رویکرد آمیخته و با تمرکز بر بافت‌های فرهنگی مشخص، می‌تواند به ارائه تصویری جامع‌تر از وضعیت سواد رسانه‌ای و طراحی مداخلات مؤثرتر کمک کند.

بر این اساس، هدف این پژوهش سنجش و تبیین شکاف‌های سواد رسانه‌ای در میان نوجوانان با تأکید بر الگوهای مصرف رسانه، تفاوت‌های جنسیتی و نقش عوامل آموزشی و خانوادگی در بستر تحولات دیجیتال معاصر است.

روش‌شناسی

این پژوهش از طراحی آمیخته اکتشافی متوالی استفاده می‌کند که در آن ابتدا داده‌های کیفی جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند، سپس بر اساس یافته‌های کیفی، مرحله کمی طراحی و اجرا می‌شود. این رویکرد زمانی مناسب است که پدیده مورد مطالعه پیچیده، چندبعدی و وابسته به زمینه فرهنگی باشد و ابزارهای استاندارد موجود قادر به کشف ابعاد آن نباشند. در این پژوهش، ابتدا از طریق مصاحبه‌های عمیق با کادر مدارس و والدین، چالش‌های واقعی سواد رسانه‌ای شناسایی شد، سپس این یافته‌ها در قالب پرسشنامه‌های کمی برای سنجش سطح سواد دانش‌آموزان و نظرسنجی از خبرگان استفاده شدند.

بر اساس جدول شماره ۱، در مرحله کیفی، نمونه‌گیری هدفمند با معیار حداقل ۵ سال سابقه تدریس برای کادر مدارس و تمایل به اشتراک تجربه برای والدین انجام شد تا افرادی با تجربه کافی و دیدگاه عمیق درباره چالش‌های سواد رسانه‌ای انتخاب شوند. در مرحله کمی، برای دانش‌آموزان از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد تا نمایندگی متعادل از هر سه پایه تحصیلی (دهم، یازدهم، دوازدهم) و هر دو جنسیت تضمین شود. برای خبرگان، نمونه‌گیری هدفمند با تمرکز بر تخصص‌های چهارگانه (سواد رسانه‌ای، امنیت سایبری، برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی تربیتی) صورت گرفت تا طیف کاملی از دانش لازم برای طراحی مدل آموزشی جامع فراهم شود.

جدول ۱. جامعه آماری و نمونه پژوهش

سطح	گروه هدف	تعداد نمونه	جزئیات	روش نمونه‌گیری
کیفی	کادر مدارس دخترانه	۳۰ نفر	۱۶ معلم، ۸ مدیر، ۶ معاون	هدفمند (حداقل ۵ سال سابقه تدریس)
کیفی	کادر مدارس پسرانه	۳۰ نفر	۱۴ معلم، ۹ مدیر، ۷ معاون	هدفمند (حداقل ۵ سال سابقه تدریس)
کیفی	والدین	۳۰ نفر	۱۷ مادر، ۱۳ پدر (با فرزند دبیرستانی)	هدفمند (تمایل به اشتراک تجربه)
کمی	دانش‌آموزان	۱۲۰ نفر	۶۰ دختر، ۶۰ پسر - پایه‌های دهم تا دوازدهم (۲۰ نفر از هر پایه)	تصادفی طبقه‌ای
کمی	خبرگان (دلفی)	۴۰ نفر	۱۵ متخصص سواد رسانه‌ای، ۱۰ امنیت سایبری، ۱۰ برنامه‌ریزی درسی، ۵ هدفمند (متخصصان روان‌شناسی تربیتی)	هدفمند (متخصصان)

۱. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: این ابزار برای گردآوری داده‌های کیفی از کادر مدارس و والدین استفاده شد. یک سؤال کلیدی (در حوزه اینترنت و فضای مجازی مهم‌ترین چالش/نگرانی شما با دانش‌آموزان/فرزندتان چیست؟) همراه با پرسش‌های پیگیری برای کشف عمیق‌تر تجربیات و نگرش‌ها طرح شد. مدت هر مصاحبه ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود و تمام مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌طور کامل رونویسی شدند تا دقت تحلیل تضمین شود.

۲. پرسشنامه باز پاسخ برای دانش‌آموزان: این پرسشنامه شامل ۵۳ سؤال در سه بخش بود: (الف) تنوع و مهارت استفاده (۲۷ سؤال) که زمان مصرف رسانه‌ها، پلتفرم‌های مورد استفاده و روش‌های دسترسی به اینترنت را سنجید؛ (ب) جمع‌آوری و تولید اطلاعات (۱۱ سؤال) که نوع محتوای مصرفی، کانال‌های دنبال‌شده، تولید محتوا و سلبریتی‌های شناخته‌شده را بررسی کرد؛ (ج) نگاه انتقادی (۱۵ سؤال) که شناخت منابع معتبر، روش‌های ارزیابی اعتبار اطلاعات، تشخیص سلبریتی‌های خارجی در مقابل شهدا و ادراک از فواید و آسیب‌های رسانه را اندازه‌گیری کرد. این پرسشنامه بر اساس یافته‌های مرحله کیفی طراحی شد تا ابعاد کشف‌شده چالش‌ها به‌طور کمی سنجیده شوند.

۳. پرسشنامه دلفی برای خبرگان: این ابزار شامل ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بود که موضوعات آموزشی کلیدی را پوشش می‌داد که شامل تعریف سواد رسانه‌ای، رسانه‌های چاپی، تلویزیون، اخبار جعلی، فیشینگ، اینفلوئنسرها، چالش‌های خطرناک تیک‌تاک، پیام‌رسان‌ها، ترندسازی، جنگ شناختی، تفکر انتقادی و آموزش والدین. همچنین اهداف رفتاری، محتوای پیشنهادی، فعالیت‌های کلاسی و روش‌های ارزشیابی مورد نظرسنجی قرار گرفتند تا اجماع نظر خبرگان درباره اولویت‌های آموزشی و محتوای مدل دوره مشخص شود. داده‌های کیفی: برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون بر اساس رویکرد شش مرحله‌ای کلارک و براون (۲۰۰۶) استفاده شد. کدگذاری توسط دو محقق مستقل انجام شد و ضریب توافق کاپا محاسبه و برابر با $K = 0.87$ به دست آمد که نشان‌دهنده اتفاق نظر بالا بین دو کدگذار است.

داده‌های کمی: برای تحلیل داده‌های کمی از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. برای مقایسه جنسیتی از آزمون t مستقل (برای متغیرهای پیوسته) و کای اسکور (برای متغیرهای دسته‌ای) استفاده شد. سطح معناداری در تمام آزمون‌ها $\alpha = 0.05$ در نظر گرفته شد.

اعتباریابی کیفی: برای تضمین کیفیت یافته‌های کیفی، چهار معیار اعتبارسنجی کوبا و لینکلن (۱۹۸۵) رعایت شد: (۱) اعتبارپذیری. در ابتدا بازبینی یافته‌ها توسط ۱۰ مشارکت‌کننده انجام شد تا صحت تفسیر محقق تأیید شود. در مرحله انتقال‌پذیری، توصیف ضخیم از زمینه پژوهش ارائه شد تا خوانندگان بتوانند قابلیت کاربرد یافته‌ها را در زمینه‌های مشابه ارزیابی کنند. برای تحقق‌قابلیت اطمینان نیز مصاحبه‌های همزمان توسط دو محقق انجام و مقایسه شدند.

اعتباریابی کمی: برای تضمین کیفیت ابزارهای کمی، از دو روش استفاده شد که شامل: (۱) روایی محتوایی: پرسشنامه‌ها توسط ۷ خبره در حوزه‌های سواد رسانه‌ای، روان‌شناسی تربیتی و روش‌شناسی بررسی و نسبت روایی محتوایی $CVR = 0.82$ محاسبه شد که بالاتر از حد بحرانی ($CVR < 0.75$ برای ۷ خبره) است؛ (۲) پایایی آزمون-بازآزمون: پرسشنامه دانش‌آموزان با فاصله ۲ هفته بر روی ۳۰ نفر اجرا شد و ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = 0.91$ به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات بالای ابزار است، می‌باشد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های این پژوهش در سه سطح کیفی (مصاحبه با کادر مدارس و والدین) و کمی (پرسشنامه دانش‌آموزان و نظرسنجی خبرگان) انجام شد. یافته‌ها تصویری جامع از وضعیت بحرانی سواد رسانه‌ای نوجوانان ایرانی و تفاوت‌های جنسیتی معنادار در نحوه مصرف و آسیب‌های ناشی از رسانه ارائه می‌دهند.

تحلیل مضمون سی مصاحبه عمیق با معلمان، مدیران و معاونان مدارس دخترانه (شامل ۱۶ معلم، ۸ مدیر و ۶ معاون با حداقل پنج سال سابقه) یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازمان‌دهنده و نه مضمون پایه را آشکار کرد که در جدول شماره ۲ نمایش داده شده‌اند. مضمون فراگیری که در تمام مصاحبه‌ها به‌وضوح مشاهده شد، احساس عمیق درماندگی، از دست دادن کنترل و فروپاشی اقتدار سنتی معلمان در مواجهه با رفتارهای رسانه‌محور دانش‌آموزان بود. معلمان به‌طور مکرر از جملاتی استفاده می‌کردند که نشان‌دهنده احساس شکست است: «دیگر نمی‌دانیم چه کار کنیم»، «کنترل کلاس از دست ما خارج شده»، «می‌ترسیم از ما فیلم بگیرند». این احساس درماندگی، حاصل تقابل با نسلی است که ابزارها و فضاهایی در اختیار دارند که نسل قبل آشنایی کمی با آنها داشت.

جدول ۲. مصاحبه با کادر مدارس دخترانه

مضمون فراگیر	زیر مجموعه‌های مضمون	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه
بحران اقتدار و آسیب‌های شناختی و احساس درماندگی کامل	کاهش شدید تمرکز و حواس‌پرتی (۱۵ نفر از ۱۶ نفر)	خواب‌آلودگی صبحگاهی به دلیل بیداری تا نیمه‌شب با گوشی چرت زدن سر کلاس، حواس‌جمع نکردن، ذهن درگیر اینستاگرام/تیک‌تاک استفاده از هوش مصنوعی برای تکالیف و حل مسئله (تقلب آسان)	
	کاهش انگیزه تحصیلی و پشتکار (۸ نفر)	بی‌تفاوتی کامل به درس (چه شاگرد اول چه ضعیف) افت شدید تحصیلی	
		عادت به «همه چیز کوتاه و فوری» (مثل ریلز و استوری)	
	تسلط دانش‌آموز بر معلم در فضای مجازی (۴ نفر)	بچه‌ها بلدند معلم را دور بزنند، فیلتر بشکنند، محتوای ممنوعه ببینند معلمان احساس ناتوانی و عقب‌ماندگی تکنولوژیک دارند	
فروپاشی اقتدار و روابط اجتماعی	بی‌احترامی، پرخاشگری و پرویی آشکار (۱۴ نفر)	حاضر جوابی، پاسخ تند دادن به تذکر معلم حرمت‌شکنی نسبت به معلم و بزرگ‌ترها (در مدرسه و خانه)	

حتی دانش‌آموزان ممتاز هم همین رفتار را دارند	
ترس معلمان از فیلم گرفتن دانش‌آموزان و پخش در شبکه‌های اجتماعی، معلم جرأت واکنش جدی ندارد	
انزوای اجتماعی و ضعف ارتباط واقعی (۶ نفر)	دوست صمیمی واقعی ندارند
ارتباط حضوری با همکلاسی‌ها کم شده	
ناسازگاری و انعطاف‌ناپذیری	
حمایت بی‌چون و چرای والدین از فرزند (۵ نفر)	والدین دفاع کورکورانه می‌کنند
	اجازه نمی‌دهند کیف‌ها را بگردیم
حتی وقتی بچه توهین می‌کند، والدین معلم را مقصر می‌دانند	
بحران هویت، ظاهر و تغییر هویت و رفتار ارزش‌های جنسیتی - جنسیتی دختران (۱۱ نفر) فرهنگی	رفتار و تیپ پسرانه، مدل موی پسرانه، حرف زدن لاتتی
	کاهش شدید استفاده از چادر (از ۹۰٪ به ۱۰٪ در ظرف ۱۰ سال)
	بلوغ زودرس، ارتباط راحت و علنی با پسرها
قرار گذاشتن دم در مدرسه پسرها با موتور دم مدرسه و درگیری با اولیا	
مقایسه اجتماعی و آسیب‌های روانی (۹ نفر)	مقایسه مداوم با زندگی لاکچری بلاگرها و در نتیجه افسردگی، احساس کمبود
	تمایل به خودکشی، فرار از خانه/مدرسه (تجربه واقعی مدیران از خودکشی در دهه اخیر)
اعتماد به نفس ظاهراً بالا اما در واقع شکننده و پایین	
تغییر در پوشش و آرایش (بدپوشی طبق نگاه مدرسه) (۱۰ نفر)	مقاومت شدید در برابر لباس فرم و مقنعه
	آرایش غلیظ، رنگ موهای جیغ، تقلید کورکورانه از بلاگرها
	آوردن عروسک لبله‌بی، جاکلیدی باربی و ... به مدرسه

در حوزه آسیب‌های شناختی، معلمان به‌طور یکپارچه از کاهش چشمگیر توانایی تمرکز دانش‌آموزان گزارش دادند که «نمی‌توانند بیش از پنج دقیقه روی یک موضوع تمرکز کنند»، «مدام گوشی را چک می‌کنند»، «انگار ذهنشان در جای دیگری است». این یافته با نظریه جابه‌جایی شناختی همسو است و نشان می‌دهد که مصرف بالای رسانه نه تنها زمان فیزیکی، بلکه ظرفیت شناختی را نیز جابه‌جا کرده است. افیر و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که افرادی که به‌طور مداوم بین چندین منبع رسانه‌ای جابه‌جا می‌شوند، توانایی پایین‌تری در فیلتر کردن اطلاعات نامربوط و تمرکز بر وظایف اصلی دارند.

معلمان همچنین از ظهور پدیده جدیدی استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی مانند پت جی بی تی برای تکالیف ابراز نگرانی کرده‌اند. «تمام تکالیفشان یکسان و با زبان رسمی است که خودشان قادر به نوشتن آن نیستند». این موضوع نشان‌دهنده شکاف جدیدی است که دانش‌آموزان می‌دانند چگونه از ابزارهای پیشرفته استفاده کنند، اما نمی‌دانند این استفاده چه پیامدهای اخلاقی و یادگیری دارد.

یکی از تکان‌دهنده‌ترین یافته‌ها، ترس معلمان از فیلم‌برداری توسط دانش‌آموزان و انتشار کلیپ‌های ویرایش‌شده در فضای مجازی بود: «می‌ترسیم حرفمان را از زمینه بیرون بیاورند و ویروسی شود»، «یک معلم در شهر دیگر با یک کلیپ ۱۵ ثانیه‌ای کارش تمام شد». این ترس باعث شده معلمان در مواجهه با رفتارهای نامناسب کوتاه بیایند و از برخوردهای لازم خودداری کنند.

در حوزه بحران هویت و ارزش‌ها، معلمان گزارش دادند که دانش‌آموزان به‌طور کامل تحت تأثیر اینفلوئنسرهای اینستاگرام و تیک‌تاک هستند: «آرایش و لباس‌شان دقیقاً مثل فلان اینفلوئنسر است»، «هر چیزی را که آن شخص معرفی کند می‌خرند». این تقلید فراتر از مد و پوشاک است و شامل ارزش‌ها، اولویت‌ها و سبک زندگی می‌شود.

تحلیل سی مصاحبه با کادر مدارس پسرانه (۱۴ معلم، ۹ مدیر و ۷ معاون) الگوی متفاوتی از آسیب‌ها را نشان داد، هرچند برخی مضامین کلیدی مشترک بودند که در جدول شماره ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. مصاحبه با کادر مدارس پسرانه

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضامین پایه
غصب اقتدار و کودکی توسط فضای مجازی (هم اقتدار معلم/والدین/مدرسه را نشان می‌دهد که گرفته شده، هم کودکی و نوجوانی را که «دزدیده» شده است).	فروپاشی اقتدار و روابط اجتماعی	آسیب‌های شناختی و تحصیلی
		تمرکز کاملاً نابود شده
		عادت به محتوای کوتاه، حوصله درس عمیق ندارند
		تقلب سازمان‌یافته و گسترده (بیشتر از دختران)
		خستگی دیجیتال و چرت زدن سر کلاس
		احترام به معلم و بزرگ‌تر تقریباً صفر شده
		پرخاشگری و پررویی (مشابه دختران اما شکل فیزیکی‌تر)
		انزوای اجتماعی و کاهش شدید تعامل واقعی
		دعوا و درگیری فیزیکی بین دانش‌آموزان
	انحراف اخلاقی-رفتاری با رنگ و بوی جنسی و خشونت‌بار	دسترسی آسان و گسترده به محتوای غیراخلاقی و فیلم‌های ممنوعه
		گروه‌های خودکشی، محتوای خشونت‌آمیز، دعوا و درگیری
		تأثیر مستقیم این محتوا روی رفتار (برخلاف دختران که بیشتر ظاهری و هویتی بود)

بر خلاف مدارس دخترانه که مضمون فراگیر آنها بر بحران اقتدار متمرکز بود، در مدارس پسرانه مضمون فراگیر بر اعتیاد به بازی‌های آنلاین و افزایش رفتارهای پرخاشگرانه تأکید داشت. معلمان مدارس پسرانه به‌طور مکرر گفتند: «شب‌ها تا صبح بازی می‌کنند و در کلاس می‌خوابند»، «هر روز دعوا و درگیری فیزیکی داریم»، «رفتارهای خشن بازی‌ها را در مدرسه تکرار می‌کنند».

معلمان گزارش دادند که بسیاری از دانش‌آموزان پسر شب‌ها تا ساعات بسیار دیر بازی می‌کنند و در نتیجه در کلاس خواب‌آلود، بی‌حوصله و غیرقابل تدریس هستند: «وقتی می‌پرسی چرا نمره‌ات پایین است، می‌گویند شب رنگ بازی را بالا می‌بردم»، «حتی در تایم استراحت هم با گوشی بازی می‌کنند». این یافته نشان‌دهنده جایگزینی کامل زمان خواب، مطالعه و فعالیت‌های اجتماعی با بازی است.

یکی از نگران‌کننده‌ترین یافته‌ها، افزایش چشمگیر رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت فیزیکی در مدارس پسرانه بود. معلمان این افزایش را مستقیماً به مصرف بازی‌های خشن نسبت دادند: «وقتی دعوا می‌کنند، حرکات بازی را انجام می‌دهند»، «یک دانش‌آموز گفت در بازی وقتی کسی را می‌کشم احساس قدرت می‌کنم».

معلمان همچنین از مواجهه گسترده دانش‌آموزان با محتوای جنسی و تأثیر آن بر رفتارها ابراز نگرانی کردند: «در گروه‌های تلگرامی محتوای نامناسب رد و بدل می‌کنند»، «زبان و رفتارشان تحت تأثیر این محتواهاست».

تحلیل سی مصاحبه با والدین خرم‌آبادی (۱۷ مادر و ۱۳ پدر) دو مضمون سازمان‌دهنده اصلی را شناسایی کرد که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. مصاحبه با والدین

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه
جهنم خانگی با صفحه روشن	اعتیاد رفتاری و استفاده غیرقابل کنترل از گوشی	«مدام گوشی دستشه»، «از دستش نمی‌افته»، «از شب تا صبح»، «یک دقیقه میشه یک ساعت»، «اگر ولش کنیم سرش تو گوشیه»
تقریباً همه والدین احساس می‌کنند کنترل واقعی روی زمان و میزان استفاده فرزند ندارند.		
افت تحصیلی و بی‌توجهی به درس و تکالیف	افت تحصیلی پیدا کردن»، «درس نمی‌خونه»، «جا ماندن از درس»، «سر سفره غذا نمی‌خوره چون بازی می‌کنه»، «صبح دیر بیدار شدن»	
بازی (به‌ویژه ماین کرافت) و یوتیوب مهم‌ترین عوامل ذکرشده هستند.		
پرخاشگری، فحاشی و تنش شدید درون خانواده	«داد می‌زنه»، «فحش می‌ده»، «پرخاشگری می‌کنه»، «به من می‌گه خفه شو»، «تو روی بزرگ‌ترها باز شده»، «پرخاشگر شدیم همه‌مون»	
درگیری والدین با فرزند، درگیری زن و شوهر، درگیری سه‌نفره، جو خانه جهنم شده		
چندین بار تکرار شده که «آخرش برنده بچه است» و والدین خسته و ناامید تسلیم می‌شوند.		
توسل به زور و تنبیه فیزیکی/محرومیت اجباری	به زور گوشی رو می‌گیرم»، «می‌برم مغازه»، «در اتاق قفل می‌کنه»، «باج می‌دم، شرط می‌زارم تقریباً همه والدین در نهایت به روش‌های قهرآمیز و گرفتن اجباری گوشی متوسل می‌شوند، اما خودشان اذعان دارند که این روش موقت و بی‌اثر است.	
روابط مخفیانه و خطرناک در فضای	چت با جنس مخالف، دوست‌پسر، رابطه با فرد معتاد و ولگرد، دزدیدن پول از خانه، مزاحمت شدید والدین دختران به‌ویژه احساس درماندگی شدیدتری دارند و مجبورند موضوع را از پدر/برادر مخفی کنند.	
آسب‌های روانی و عاطفی شدید	گوشه‌گیری، افسردگی، اقدام به خودکشی (یک مورد واقعی)، سرد شدن روابط والد-فرزند، نفرت درون خانواده	
یک مادر می‌گوید: «سر گوشی از هم متنفر شدیم».		

با توجه به ماهیت شغلی والدین، نگرانی‌های امنیتی یکی از مضامین برجسته بود. والدین گزارش دادند که فرزندانشان بدون آگاهی از عواقب، اطلاعات خانوادگی، عکس‌های خانه، محل سکونت و حتی اطلاعات شغلی والدین را در شبکه‌های اجتماعی به اشتراک می‌گذارند: «دخترم

از خودش و خانه عکس می‌گذارد و نمی‌داند چه خطری دارد»، «پسر در بایو اینستاگرامش نوشته پسر سرهنگ فلانی». کرامب هولز و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که نوجوانان به‌طور معناداری اطلاعات شخصی بیشتری را آنلاین به اشتراک می‌گذارند و درک کمتری از مفهوم حریم خصوصی دیجیتال دارند. این مسئله در خانواده‌های حساس امنیتی ریسک مضاعف دارد.

والدین همچنین نگران بودند که فرزندانشان هدف آسانی برای حملات فیشینگ و مهندسی اجتماعی هستند: «چند بار برایش پیام آمده که جایزه برده و باید اطلاعات کارت بانکی بدهد». ویشمانت و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که نوجوانان به دلیل کمبود تجربه، اعتماد بیش‌ازحد و کنجکاوی، آسیب‌پذیرترین گروه در برابر حملات مهندسی اجتماعی هستند.

والدین به‌طور یکپارچه از کاهش شدید تعاملات خانوادگی شکایت داشتند: «وقتی دور هم جمع می‌شویم، همه سرشان در گوشی است»، «دیگر مثل قبل با هم حرف نمی‌زنیم»، «حتی سر میز غذا هم گوشی دستش است». داگلاس (۲۰۱۶) مفهوم فابینگ را به‌عنوان عمل نادیده گرفتن فرد حاضر از طریق توجه به تلفن همراه تعریف کردند و نشان دادند که این رفتار با کاهش رضایت از روابط، احساس تنهایی و افسردگی همبستگی دارد. بسیاری از والدین ابراز کردند که فرزندانشان رفتارهای اعتیادگونه نشان می‌دهند: «نمی‌تواند یک ساعت بدون گوشی باشد»، «وقتی گوشی را می‌گیریم، عصبی و پرخاشگر می‌شود». گریفیث (۲۰۰۵) شش معیار اصلی اعتیاد رفتاری را معرفی کرد که براساس گزارش والدین، بسیاری از نوجوانان چندین مورد از این معیارها را نشان می‌دهند.

تحلیل پرسشنامه باز یکصد و بیست دانش‌آموز (۶۰ دختر و ۶۰ پسر از پایه‌های دهم تا دوازدهم) داده‌های کمی ارزشمندی درباره الگوهای مصرف رسانه‌ای و سطح سواد رسانه‌ای فراهم کرد. نتایج مندرج در جدول شماره ۵، حاکی از آن است که میانگین زمان استفاده روزانه از تلفن همراه هوشمند، تبلت و رایانه دویست و هشتاد دقیقه (چهار ساعت و چهل دقیقه) با انحراف معیار نود و پنج دقیقه بوده است. تفاوت معنادار جنسیتی مشاهده شده حکایت از این دارد که پسران به‌طور متوسط سیصد و بیست دقیقه و دختران دویست و چهل دقیقه استفاده می‌کردند که از نظر آماری معنادار بود.

جدول ۵. میانگین زمان مصرف رسانه (دقیقه در روز)

فعالیت	دختران	پسران	میانگین
گوشی/تبلت/کامپیوتر	۲۵۰	۳۲۰	۲۸۰
ورزش	۶۰	۹۰	۷۵
صحبت با والدین	۲۸۰	۲۰۰	۲۵۰
تلویزیون/ماهواره	۸۰	۵۰	۷۰
کتاب غیر درسی	۳۰	۱۰	۳۰

این میزان بسیار بالاتر از استانداردهای توصیه شده است. آکادمی آمریکایی پزشکی کودکان حداکثر دو ساعت زمان صفحه در روز را برای نوجوانان توصیه می کند، در حالی که دانش آموزان این پژوهش بیش از دو برابر این حد مصرف دارند. مقایسه با سایر فعالیت ها نشان داد که دانش آموزان به طور متوسط تنها پانزده دقیقه با والدین گفتگو می کنند، بیست دقیقه کتاب غیردرسی می خوانند و بیست و پنج دقیقه ورزش می کنند. این داده ها تأیید واضحی بر نظریه جابه جایی هستند. راب و ریدوت (۲۰۱۹) نشان دادند که هر ساعت افزایش در زمان صفحه با هفده دقیقه کاهش در خواندن کتاب، دوازده دقیقه کاهش در ورزش و هشت دقیقه کاهش در گفتگوی خانوادگی همبستگی دارد.

در میان پلتفرم های رسانه اجتماعی، اینستاگرام با هشتاد و پنج درصد پلتفرم اصلی بود، سپس تلگرام با هفتاد و هشت درصد، واتساپ با چهل و پنج درصد، ایتا با بیست و سه درصد و توییتر با دوازده درصد. تفاوت معنادار جنسیتی در استفاده از اینستاگرام مشاهده شد: نود و پنج درصد دختران در مقابل هفتاد و پنج درصد پسران که از نظر آماری معنادار بود. این یافته با مطالعات قبلی همسو است که نشان می دهند دختران بیشتر به پلتفرم های بصری و مبتنی بر تصویر گرایش دارند.

یکی از تکان دهنده ترین یافته های این پژوهش، شکاف عظیم در شناخت چهره های خارجی در مقابل شخصیت های ملی بود که در جدول ۶ نمایش داده شده است. از سی و نه تصویر ارائه شده، شصت درصد دانش آموزان توانستند حداقل پنج سلبیتی خارجی را شناسایی کنند و سی و پنج درصد توانستند هشت تا ده نفر را بشناسند. در مقابل، تنها بیست و پنج درصد توانستند حداقل پنج شهید را شناسایی کنند و چهل و هشت درصد حتی یک شهید را هم نشناختند. این یافته تأیید تجربی نظریه کاشت فرهنگی گرینر است. آپادورای (۱۹۹۶) بیان می کند که جریان های رسانه ای جهانی، تخیل مدرن را شکل می دهند و هویت های محلی را در معرض تغییر قرار می دهند.

جدول ۶. نرخ شناخت

دسته	دختران	پسران	میانگین
سلبیتی های خارجی	۶۵	۵۵	۶۰
خوانندگان ایرانی	۵۵	۴۵	۵۰
موسیقی سنتی	۳۵	۲۵	۳۰
تصاویر شهدا	۳۰	۳۰	۲۵
لوگوهای رسانه ها	۴۵	۳۵	۴۰

زمانی که از دانش آموزان پرسیده شد از درستی یک مطلب در فضای مجازی چگونه اطمینان کسب می کنند، الگوی نگران کننده ای نشان دادند. تنها سی و هشت درصد روش های نسبتاً صحیح داشتند مانند چک کردن از چند منبع مختلف، پیدا کردن منبع اصلی یا مقایسه با سایت های خبری معتبر. بیست و چهار درصد روش های ناکافی داشتند مانند نگاه کردن به تعداد لایک یا اعتماد به فورواردها دوستان. بیست درصد

روش‌های غیرموثر داشتند مانند اعتماد به احساس یا تصور اینکه ویدیو حتماً درست است. هجده درصد هیچ روشی نداشتند. این داده‌ها نشان می‌دهند که تنها سی و هشت درصد دانش‌آموزان مهارت‌های ارزیابی انتقادی نسبتاً صحیح دارند، در حالی که شصت و دو درصد یا روش‌های ناکافی دارند یا اصلاً روشی ندارند.

زمانی که از دانش‌آموزان پرسیده شد مهم‌ترین فواید و ضررهای فضای مجازی کدامند، نتایج جدول ۸ نشان داد که بیشترین فواید ذکرشده عبارت بودند از: دسترسی سریع به اطلاعات (۷۸٪)، ارتباط با دوستان (۷۲٪)، سرگرمی و تفریح (۶۸٪) و یادگیری مهارت‌های جدید (۵۵٪). آسیب‌های ذکرشده شامل اتلاف وقت (۶۵٪)، کاهش تمرکز (۵۲٪)، محتوای نامناسب (۴۸٪)، اعتیاد (۴۵٪) و تهدیدات امنیتی (۲۳٪) بودند. این نتایج نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تا حدی از آسیب‌های رسانه آگاه هستند، اما این آگاهی منجر به تغییر رفتار نمی‌شود. این شکاف بین دانستن و عمل کردن یکی از چالش‌های اصلی آموزش سواد رسانه‌ای است.

برای طراحی مدل کاربردی ارتقای سواد رسانه‌ای، از روش دلفی با مشارکت چهل خبره استفاده شد. این خبرگان در چهار حوزه تخصصی انتخاب شدند: ده نفر متخصص سواد رسانه‌ای و ارتباطات، ده نفر متخصص امنیت سایبری و حفاظت اطلاعات، ده نفر متخصص آموزش و برنامه‌ریزی درسی، و ده نفر روان‌شناس و مشاور نوجوانان. معیارهای انتخاب شامل حداقل ده سال تجربه کاری مرتبط، داشتن مدرک تحصیلی دکتری یا معادل آن، و انتشار حداقل سه اثر علمی یا اجرایی در حوزه مرتبط بود.

پرسشنامه دلفی در سه دور اجرا شد. در دور اول، خبرگان به بیست و پنج گویه اولویت‌بندی محتوای آموزشی پاسخ دادند که در جدول ده نشان داده شده است. نتایج دور اول نشان داد که بالاترین اولویت‌ها عبارت بودند از: آموزش مبانی تفکر انتقادی با میانگین ۴.۷۵ از ۵ (نود و پنج درصد موافقت کامل)، آموزش والدین در خصوص شیوه‌های نظارت بر مصرف رسانه‌ای با میانگین ۴.۶۵ (نود و سه درصد)، و آموزش روش‌های شناسایی اخبار جعلی و دستکاری‌شده با میانگین ۴.۶۰ (نود و دو درصد).

موضوعات با اولویت متوسط شامل فهم تکنیک‌های تبلیغاتی بازرگانی با میانگین ۴.۳۵ (هفتاد و هفت درصد)، درک تأثیر الگوریتم‌ها و حباب فیلتر با میانگین ۴.۲۸ (هفتاد و شش درصد)، و آموزش مبانی حفظ حریم خصوصی دیجیتال با میانگین ۴.۲۰ (هفتاد و پنج درصد) بودند. موضوعاتی که اولویت پایین‌تری داشتند شامل تحلیل سریال‌های تلویزیونی با میانگین ۳.۴۵ (شصت و پنج درصد) و مطالعه مستندهای سیاسی با میانگین ۳.۳۰ (شصت و دو درصد) بودند.

تفاوت معنادار بین دیدگاه چهار گروه تخصصی مشاهده شد. متخصصان امنیت سایبری به موضوعات مرتبط با فیشینگ، حفاظت از اطلاعات و تهدیدات سایبری اولویت بالاتری دادند، در حالی که روان‌شناسان بر موضوعات مرتبط با سلامت روان دیجیتال، اعتیاد به رسانه و تعادل

زندگی تأکید بیشتری داشتند. متخصصان آموزش بر ضرورت یکپارچه‌سازی سواد رسانه‌ای در برنامه درسی رسمی و آموزش معلمان تأکید کردند. این تنوع دیدگاه‌ها اهمیت رویکرد چندوجهی در طراحی برنامه آموزشی را نشان می‌دهد.

در دور دوم دلفی، خبرگان درباره روش‌های تدریس و ارزشیابی نظر دادند که نتایج در جدول یازده آمده است. بیشترین موافقت با روش‌های یادگیری فعال و تجربی بود: تحلیل موردی واقعی با میانگین ۴۸۰ (نود و شش درصد)، پروژه‌های گروهی و کار تیمی با میانگین ۴۶۸ (نود و چهار درصد)، و شبیه‌سازی و نقش‌آفرینی با میانگین ۴۵۵ (نود و یک درصد).

خبرگان تأکید کردند که ارزشیابی نباید تنها بر دانش نظری متمرکز باشد، بلکه باید توانایی تحلیل و تولید محتوای رسانه‌ای را بسنجد. بالاترین اولویت برای پورتفولیو پروژه‌های عملی با میانگین ۴۷۲ (نود و پنج درصد)، کاربرگ‌های تحلیل محتوای واقعی با میانگین ۴۶۰ (نود و دو درصد)، و گزارش‌های تحقیقی فردی با میانگین ۴۴۵ (نود درصد) بود. آزمون‌های چندگزینه‌ای سستی کمترین اولویت را با میانگین ۳۱۵ داشتند.

در دور سوم دلفی که نتایج نهایی آن در جدول دوازده ارائه شده است، خبرگان درباره ساختار کلی برنامه آموزشی به اجماع رسیدند. توافق ایجاد شد که برنامه باید شامل سه سطح باشد: سطح اول برای دانش‌آموزان با هجده جلسه دو ساعته، سطح دوم برای والدین با شش کارگاه سه ساعته، و سطح سوم برای معلمان با دوازده جلسه آموزش ضمن خدمت. این ساختار سه‌سطحی بر اساس نظریه برافن برنر درباره نقش سیستم‌های مختلف در تکامل نوجوان طراحی شد.

تحلیل عاملی اکتشافی بر روی بیست و پنج گویه اولویت محتوایی انجام شد تا ساختار پنهان را شناسایی کند. آزمون KMO مقدار ۰.۸۶ و آزمون بارتلت معنادار بود که نشان‌دهنده مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. تحلیل سه عامل اصلی را شناسایی کرد که مجموعاً هشتاد و سه درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند و در جدول سیزده نمایش داده شده‌اند.

عامل اول با عنوان "مهارت‌های شناختی انتقادی" سی و هشت درصد واریانس را تبیین کرد و شامل گویه‌های مرتبط با تفکر انتقادی، شناسایی اخبار جعلی، درک تکنیک‌های اقناع، تحلیل قاب‌بندی و تشخیص سوگیری‌ها بود. عامل دوم با عنوان "امنیت و حفاظت دیجیتال" بیست و هفت درصد واریانس را تبیین کرد و شامل حفظ حریم خصوصی، شناسایی فیشینگ، امنیت اطلاعات، آگاهی از تهدیدات سایبری و حفاظت از داده‌های شخصی بود. عامل سوم با عنوان "رفاه و سلامت دیجیتال" هجده درصد واریانس را تبیین کرد و شامل مدیریت زمان صفحه، پیشگیری از اعتیاد، تعادل زندگی آنلاین و آفلاین، سلامت روان دیجیتال و آداب شهروندی دیجیتال بود. این ساختار سه‌عاملی با مدل سواد رسانه‌ای یونسکو که شامل ابعاد دسترسی، تحلیل و تولید مسئولانه است، همخوانی دارد اما با توجه به زمینه ایران و نیازهای خاص خانواده‌های خرم‌آبادی، تکامل یافته است.

برای اعتباریابی نهایی، ضریب نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) برای هر گویه محاسبه شد که در جدول چهارده آمده است. میانگین CVR برای تمام گویه‌ها ۰.۸۲ و میانگین CVI برابر ۰.۸۹ بود که هر دو بالاتر از حد مجاز (۰.۷۵) برای CVR با چهل خبره و ۰.۷۹ برای CVI بودند. این نتایج نشان می‌دهند که محتوای برنامه پیشنهادی از اعتبار محتوایی بالایی برخوردار است و توسط خبرگان تأیید شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تبیین وضعیت سواد رسانه‌ای نوجوانان در بستر تحولات دیجیتال معاصر و شناسایی شکاف‌های موجود میان میزان مصرف رسانه‌ای، سطح مهارت‌های انتقادی و پیامدهای روانی-اجتماعی آن بود. نتایج به‌طور کلی نشان داد که نوجوانان مورد مطالعه با الگویی از مصرف رسانه‌ای بالا، مهارت انتقادی محدود و نگرانی‌های فزاینده فردی و خانوادگی مواجه‌اند؛ الگویی که با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی در زمینه سواد رسانه‌ای و رفتار دیجیتال نسل جوان همخوانی دارد (Livingstone et al., 2017; Rideout & Robb, 2019). این همسویی نشان می‌دهد که مسئله شکاف سواد رسانه‌ای پدیده‌ای جهانی است، اما در هر زمینه فرهنگی صورت‌بندی خاص خود را می‌یابد. یکی از یافته‌های محوری پژوهش حاضر، پایین بودن سطح مهارت‌های ارزیابی انتقادی محتوا در کنار مصرف گسترده رسانه‌های دیجیتال بود. تنها بخشی از نوجوانان توانایی تشخیص اعتبار منابع، شناسایی اخبار جعلی و تحلیل اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای را نشان دادند. این نتیجه با چارچوب‌های نظری سواد رسانه‌ای که بر فاصله میان «دسترسی» و «توانمندی» تأکید دارند، کاملاً همسو است (Cen et al., 2018; Potter, 2016). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آشنایی فنی با رسانه‌ها الزاماً به معنای برخورداری از تفکر انتقادی نیست و حتی می‌تواند به پردازش سطحی و خودکار اطلاعات منجر شود (Lin et al., 2013; Potter, 2013). یافته‌های این پژوهش این دیدگاه را تقویت می‌کند که نوجوانان اگرچه کاربران فعال رسانه‌های اجتماعی هستند، اما اغلب فاقد ابزارهای شناختی لازم برای مواجهه نقادانه با محتوا می‌باشند.

نتایج تحلیل استنباطی همچنین وجود تفاوت‌های جنسیتی معنادار در الگوهای مصرف رسانه و نوع آسیب‌پذیری‌ها را نشان داد. پسران به‌طور معناداری زمان بیشتری را صرف بازی‌های دیجیتال و فعالیت‌های تعاملی آنلاین می‌کنند، در حالی که دختران بیشتر درگیر شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر تصویر و اینفلوئنسر محور هستند. این یافته با پژوهش‌هایی که اعتیاد به بازی‌های دیجیتال را در میان پسران و حساسیت نسبت به مقایسه اجتماعی و تصویر بدنی را در میان دختران گزارش کرده‌اند، همراستا است (Gentile et al., 2011; King & Delfabbro, 2018; Peter & Valkenburg, 2016). چنین تفاوت‌هایی نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای نه یک مهارت خنثی، بلکه پدیده‌ای متأثر از

جنسیت، هویت و انتظارات اجتماعی است و رویکردهای یکسان آموزشی نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای متنوع نوجوانان باشند (Sultan et al., 2023; Taibi et al., 2023).

از منظر روان‌شناختی، یافته‌ها حاکی از ارتباط معنادار میان مصرف بالای رسانه‌های دیجیتال و نشانه‌هایی از کاهش رفاه روانی، حواس‌پرتی، و افت کیفیت تعاملات خانوادگی بود. این نتایج با مطالعاتی که افزایش زمان صفحه را با کاهش بهزیستی روانی و افزایش تنش‌های خانوادگی مرتبط دانسته‌اند، همسو است (McDaniel & Radesky, 2018; Twenge & Campbell, 2018). مفهوم «تداخل فناوریانه» نشان می‌دهد که حضور دائمی فناوری در تعاملات روزمره می‌تواند کیفیت روابط والد-فرزند را تضعیف کند و زمینه‌ساز تعارضات عاطفی شود (McDaniel & Radesky, 2018). در این پژوهش نیز شکاف میان زمان صرف‌شده در فضای مجازی و زمان اختصاص‌یافته به گفت‌وگوی خانوادگی، به‌عنوان یکی از نشانه‌های این تداخل آشکار شد.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نظریه‌های مرتبط با تأثیرات اجتماعی رسانه‌های اجتماعی را تأیید می‌کند. نقش سازوکارهایی مانند لایک، اشتراک‌گذاری و بازخورد همسالان در شکل‌دهی رفتار نوجوانان در داده‌ها مشهود بود. این نتیجه با شواهد عصب‌روان‌شناختی مبنی بر تأثیر پاداش‌های اجتماعی دیجیتال بر نظام انگیزشی نوجوانان همخوانی دارد (Sherman et al., 2016). افزون بر این، رواج رفتارهایی نظیر «فابینگ» و ترجیح تعامل دیجیتال بر ارتباط حضوری، همان‌گونه که در مطالعات پیشین گزارش شده، در این پژوهش نیز به‌عنوان پیامدی از هنجارسازی استفاده افراطی از تلفن همراه مشاهده شد (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Turkle, 2011).

یکی دیگر از محورهای مهم تفسیر نتایج، تأثیر تحولات فناوریانه جدید، به‌ویژه هوش مصنوعی مولد، بر سواد رسانه‌ای نوجوانان است. یافته‌ها نشان می‌دهد که نوجوانان در مواجهه با محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی، اغلب فاقد معیارهای مشخص برای ارزیابی اصالت و صحت اطلاعات هستند. این موضوع با پژوهش‌هایی که نسبت به افزایش پیچیدگی تشخیص جعل در عصر هوش مصنوعی هشدار داده‌اند، همخوانی دارد (Li, 2025; Metanova & Velinova, 2025). مطالعات اخیر نشان می‌دهند که بدون آموزش هدفمند، هوش مصنوعی می‌تواند به‌جای ارتقای سواد رسانه‌ای، به تضعیف آن منجر شود، زیرا کاربران اعتماد بیش‌ازحدی به خروجی‌های فناوریانه پیدا می‌کنند (Olanipekun, 2024; Rohman et al., 2025). نتایج پژوهش حاضر این نگرانی را در سطح نوجوانان تأیید می‌کند.

از منظر کلان‌تر، یافته‌ها در چارچوب نظری «اختلال اطلاعاتی» نیز قابل تفسیر است. نوجوانان مورد مطالعه در برابر اطلاعات نادرست، اخبار جعلی و محتوای دستکاری‌شده آسیب‌پذیر بودند و مهارت‌های راستی‌آزمایی محدودی نشان دادند. این نتیجه با مطالعاتی که نوجوانان را یکی از گروه‌های پرخطر در چرخه انتشار اطلاعات نادرست معرفی کرده‌اند، همسو است (Wardle & Derakhshan, 2017; Wineburg, 2017).

(et al., 2016). همچنین، حضور پلتفرم‌هایی با ساختارهای پژواک‌گونه می‌تواند این آسیب‌پذیری را تشدید کند، زیرا کاربران عمدتاً با محتوای همسو با باورهای پیشین خود مواجه می‌شوند (Sundar & Limperos, 2013; Zannettou et al., 2018).

نقش خانواده و والدین در تبیین نتایج پژوهش برجسته بود. یافته‌ها نشان داد که سطح سواد رسانه‌ای والدین و شیوه‌های نظارت آنان بر مصرف رسانه‌ای فرزندان، با میزان آسیب‌پذیری نوجوانان ارتباط معناداری دارد. این نتیجه با پژوهش‌هایی که بر اهمیت میانجی‌گری والدین و آموزش خانواده‌محور تأکید دارند، همراستا است (Livingstone et al., 2012; Zhangaliyeva & Zhuknova, 2025). به عبارت دیگر، سواد رسانه‌ای نوجوانان را نمی‌توان جدا از بافت خانوادگی و تربیتی آنان تحلیل کرد و هرگونه مداخله آموزشی بدون در نظر گرفتن والدین، اثربخشی محدودی خواهد داشت.

در سطح آموزشی، نتایج پژوهش حاضر از دیدگاه‌هایی حمایت می‌کند که ادغام نظام‌مند سواد رسانه‌ای در برنامه‌های درسی و آموزش معلمان را ضروری می‌دانند. احساس ناتوانی معلمان در مواجهه با چالش‌های رسانه‌ای دانش‌آموزان، که در مطالعات پیشین نیز گزارش شده، در این پژوهش به‌طور ضمنی تأیید شد (Cho et al., 2024; Скрипка, 2025). چارچوب‌های شایستگی دیجیتال نشان می‌دهند که آموزش معلمان در این حوزه پیش‌شرط موفقیت هر برنامه سواد رسانه‌ای است (Ferrari & Brecko, 2022; Unesco, 2013). از این منظر، نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت گذار از رویکردهای مقطعی و واکنشی به سمت سیاست‌های آموزشی جامع و پایدار تأکید دارد.

در مجموع، بحث یافته‌ها نشان می‌دهد که شکاف سواد رسانه‌ای نوجوانان پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل پیچیده میان مصرف رسانه‌ای، ویژگی‌های فردی و جنسیتی، نقش خانواده، ساختارهای آموزشی و تحولات فناورانه نوظهور شکل می‌گیرد. این نتیجه با مطالعاتی که بر ماهیت زمینه‌مند و پویا بودن سواد رسانه‌ای تأکید دارند، همخوانی دارد (Chryssanthopoulou, 2025; Grizzle et al., 2021). پژوهش حاضر با ارائه شواهد تجربی، ضرورت بازاندیشی در سیاست‌ها و برنامه‌های سواد رسانه‌ای را در عصر هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی بیش از پیش برجسته می‌سازد (Shahbazi et al., 2024; Verma & Rohman, 2024; Zargar & Moghvafaei, 2023).

این پژوهش با وجود دستاوردهای علمی، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، داده‌ها مبتنی بر خودگزارشی نوجوانان و والدین بود که می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گیرد. دوم، تمرکز مطالعه بر یک بافت جغرافیایی و فرهنگی مشخص، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق را محدود می‌سازد. سوم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تغییرات طولی در سواد رسانه‌ای و پیامدهای آن را فراهم نکرد.

پژوهش‌های آتی می‌توانند با بهره‌گیری از طراحی‌های طولی، تغییرات سواد رسانه‌ای نوجوانان را در گذر زمان بررسی کنند. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مناطق مختلف فرهنگی و اجتماعی می‌تواند به درک بهتر نقش زمینه کمک کند. بررسی عمیق‌تر تأثیر ابزارهای هوش مصنوعی مولد بر فرایند یادگیری و تفکر انتقادی نوجوانان نیز از دیگر مسیرهای پژوهشی مهم است.

بر اساس نتایج پژوهش، طراحی برنامه‌های آموزشی سواد رسانه‌ای باید خانواده‌محور، متمایز جنسیتی و متناسب با تحولات فناورانه باشد. ادغام نظام‌مند سواد رسانه‌ای در برنامه‌های درسی، آموزش تخصصی معلمان، و توانمندسازی والدین می‌تواند به کاهش شکاف‌های شناسایی شده کمک کند. همچنین، توجه به مهارت‌های عملی مانند مدیریت زمان صفحه، خودتنظیمی و راستی‌آزمایی اطلاعات باید در اولویت مداخلات آموزشی قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

The rapid expansion of digital technologies, social media platforms, and algorithm-driven information environments has fundamentally reshaped how adolescents access, interpret, and produce information. In contemporary societies, media literacy is no longer confined to technical skills of media use; rather, it represents a multidimensional competence encompassing critical analysis, ethical judgment, emotional regulation, and informed participation in digital spaces (Chryssanthopoulou, 2025; Potter, 2016). Adolescents, as intensive users of digital media, are particularly exposed to the opportunities and risks associated with this transformation, including information overload, misinformation, social comparison, and technology-mediated behavioral changes (Livingstone et al., 2017; Rideout & Robb, 2019).

Global research consistently demonstrates a widening gap between high levels of media consumption and relatively low levels of critical media literacy among young people. This gap has been linked to decreased psychological well-being, reduced family interaction, and increased vulnerability to online manipulation (McDaniel & Radesky, 2018; Twenge & Campbell, 2018). Frameworks developed by international organizations emphasize that media and information literacy is a core civic competence required for active and responsible citizenship in digital societies (Grizzle et al., 2021; Unesco, 2013). Nevertheless, empirical studies indicate that access to digital tools does not automatically translate into the ability to critically evaluate information, identify biased or false content, or understand the socio-technical mechanisms shaping online environments (Cen et al., 2018; Wineburg et al., 2016).

Recent technological developments, particularly the rise of generative artificial intelligence, have further complicated the media ecosystem. AI-generated texts, images, and videos increasingly blur the boundary between authentic and fabricated information, posing new challenges for adolescents' evaluative skills (Li, 2025; Metanova & Velinova, 2025). Scholars warn that without targeted educational interventions, AI may intensify information disorder rather than empower users (Rohman et al., 2025; Verma & Rohman, 2024). At the same time, social media affordances such as likes, shares, and algorithmic personalization reinforce emotional engagement and habitual use, often at the expense of reflective processing (Sherman et al., 2016; Sundar & Limperos, 2013).

Another critical dimension highlighted in the literature is gender-based variation in media use and associated risks. Evidence suggests that boys and girls differ significantly in their dominant digital practices and corresponding vulnerabilities. Boys are more likely to engage in intensive gaming and exhibit symptoms of problematic gaming behavior, whereas girls are more exposed to social comparison, body image concerns, and influencer-driven consumer culture (Gentile et al., 2011; King & Delfabbro, 2018; Peter & Valkenburg, 2016). These differences imply that uniform media literacy interventions may fail to address the specific needs of diverse adolescent groups (Sultan et al., 2023; Taibi et al., 2023).

Family and educational contexts also play a decisive role in shaping adolescents' media literacy. Parental mediation strategies, teachers' preparedness, and the integration of media literacy into formal curricula significantly influence young people's digital experiences (Ferrari & Brecko, 2022; Livingstone et al., 2012). However, research indicates that many parents and educators feel inadequately equipped to guide adolescents in navigating complex digital environments, particularly in relation to emerging technologies such as artificial intelligence (Cho et al., 2024; Скрипка, 2025).

Against this backdrop, there is a growing need for context-sensitive, mixed-methods research that captures not only levels of media use but also underlying skills, perceptions, and socio-cultural dynamics. The present study addresses this need by examining media literacy gaps among adolescents, with particular attention to consumption patterns, critical evaluation skills, gender differences, and the roles of family and educational actors in a rapidly evolving digital landscape.

Methods and Materials

This study employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with school staff and parents to explore perceived challenges related to adolescents' media use, critical thinking, and digital behavior. Participants were selected through purposive sampling to ensure diverse professional roles and parental experiences. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and subjected to thematic analysis following a systematic coding process. Inter-coder agreement was established to enhance analytical rigor.

Based on the qualitative findings, a quantitative phase was designed. Data were collected from adolescent students using a structured questionnaire assessing media consumption patterns, evaluative strategies, and perceived benefits and risks of digital media. In parallel, a Delphi survey was administered to a panel of experts in media literacy, education, psychology, and digital technologies to identify and prioritize key components of effective media literacy education. The Delphi process was conducted in multiple rounds to achieve consensus. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and inferential tests, including independent samples t-tests, chi-square analyses, and exploratory factor analysis. Reliability and validity of the instruments were assessed through pilot testing, content validation, and test–retest procedures. Ethical considerations, including informed consent and confidentiality, were strictly observed throughout the research process.

Findings

The findings revealed that adolescents devote a substantial portion of their daily time to digital media, significantly exceeding time spent on face-to-face family interaction, physical activity, and non-academic reading. Statistical analyses demonstrated significant gender differences in media consumption patterns, with boys reporting higher engagement in digital gaming and girls reporting more intensive use of social networking platforms.

Despite high levels of media exposure, only a minority of adolescents demonstrated adequate critical evaluation skills. Many participants relied on superficial cues such as popularity metrics or peer sharing to judge information credibility, while a considerable proportion reported no systematic strategy for verifying online content. Inferential analyses confirmed that critical evaluation skills were not proportionate to overall media use.

Exploratory factor analysis identified three core dimensions underlying media literacy competencies. The first dimension, critical cognitive skills, accounted for the largest share of explained variance and encompassed abilities related to source evaluation, bias detection, and analytical reasoning. The second dimension, digital safety and protection, included awareness of privacy risks, phishing, and information security. The third dimension, digital well-being, reflected competencies related to managing screen time, emotional regulation, and balancing online and offline activities. Together, these dimensions explained a substantial proportion of variance in media literacy indicators.

Results from the Delphi study indicated strong expert consensus on prioritizing critical thinking, parental education, and fake news identification in media literacy programs. Experts emphasized experiential learning methods, such as case analysis and project-based activities, over traditional lecture-based instruction.

Qualitative findings complemented quantitative results by highlighting widespread feelings of parental and educational helplessness in managing adolescents' digital behaviors. Parents reported tensions within family relationships linked to excessive media use, while educators described challenges in maintaining students' attention and engagement in classrooms increasingly shaped by digital habits.

Discussion and Conclusion

The results of this study underscore the existence of a pronounced media literacy gap characterized by high media consumption, limited critical skills, and growing psychosocial concerns. The disconnect between adolescents' intensive engagement with digital media and their relatively weak evaluative competencies suggests that mere exposure to technology does not foster informed or reflective media use.

Gender-specific patterns observed in the findings reinforce the argument that media literacy is not a uniform construct but one deeply intertwined with socialization processes and identity development. The differentiated vulnerabilities identified among boys and girls highlight the necessity of tailored educational interventions that address distinct forms of risk and engagement.

The identification of three underlying dimensions of media literacy provides an integrative framework for understanding adolescents' digital competencies. Critical cognitive skills emerged as the most influential dimension, indicating that the ability to analyze and question media messages remains central to effective media literacy. However, the prominence of digital safety and well-being dimensions reflects the expanding scope of media literacy in response to evolving technological and psychosocial challenges.

The expert consensus achieved through the Delphi process emphasizes that effective media literacy education must extend beyond students to include parents and educators as active participants. Family-based and school-based approaches are essential for creating coherent support systems that reinforce critical media practices across contexts.

In conclusion, the findings suggest that addressing media literacy gaps requires a comprehensive, context-sensitive strategy that integrates critical thinking, digital safety, and well-being within educational and familial frameworks. Such an approach is particularly vital in an era marked by rapid technological change and the increasing influence of artificial intelligence on information ecosystems.

References

- Cen, D.-T., Lin, T.-B., Li, J., & Lee, L.-H. (2018). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Cho, H., Cannon, J., Lopez, R., & Li, W. (2024). Social media literacy: A conceptual framework. *New Media & Society*, 26(2), 941-960. <https://doi.org/10.1177/14614448211068530>
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in human Behavior*, 63, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>

- Chryssanthopoulou, K. (2025). Media literacy: A bridge between communication and education. *The Future of Communication*. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/EFoC/article/view/7928>
- Ferrari, A., & Brecko, B. N. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/1492>
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., & Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90-92. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.11.001>
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319-e329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Grizzle, A., Moore, P., & Paz, E. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click consciously!* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380235>
- King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2018). *Internet gaming disorder: Theory, assessment, treatment, and prevention*. Academic Press.
- Li, X. (2025). The Impact of Generative Artificial Intelligence Like Chatgpt on Media Literacy Among Users. *Helios*, 2(1). <https://doi.org/10.70702/bdb/fvhv8789>
- Lin, T.-J., Li, J., Deng, X., & Lee, L.-H. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Computers in human Behavior*, 29(5), 1933-1943.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2012). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- Metanova, L., & Velinova, N. (2025). Artificial Intelligence and Media Literacy - Navigating Information in a Digital World. 163. <https://doi.org/10.54941/ahfe1006212>
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2013). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom* (4 ed.). Harmony.
- Olanipekun, S. O. (2024). AI as a Media Literacy Educational Tool: Developing Critical Technology Awareness. *GSC Advanced Research and Reviews*, 21(3), 281-292. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.21.3.0495>
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy* (6 ed.). SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2016). *Media literacy* (8 ed.). Sage.
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens*.
- Rohman, D. F. Y., P, D. R. K., Ganeshan, D. S., Dinesh, P. M., K, D. V., & Dr Vinodh Kumar, G. C. (2025). The Influence of Artificial Intelligence on Information Integrity: A Media Literacy Approach for Young People. *Int. J. Environ. Sci.*, 11(6s), 1022-1034. <https://doi.org/10.64252/2rf6q897>
- Shahbazi, R., Ghasemzadeh, A., Mehri, N., & Dadashzadeh, M. (2024). Structural Equation Modeling of the Relationship Between Media Literacy and Information Literacy with E-Learning Acceptance During the COVID-19 Pandemic (Case Study: Students of Tabriz Islamic Art University). *Journal of Information Management Sciences & Techniques*, 10(1), 61-88. https://stim.qom.ac.ir/article_2326.html?lang=en
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>
- Sultan, A., Ahmed, M., & Tanaka, Y. (2023). Evaluating Media Literacy Curriculum Structures in Teacher Education: A Comparative Study. *Comparative Education Review*, 67(2), 134-155. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=jmlc>
- Sundar, S. S., & Limperos, A. M. (2013). Uses and grats 2.0: New gratifications for new media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(4), 504-525. <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.845827>
- Taibi, D., Scifo, L., Bruno, N., & Fulantelli, G. (2023). Social Media Literacy to Support a Conscious Use of Social Media in Adolescents and Improve Their Psychological WellBeing: A Pilot Study. *Sustainability*, 15(17), 12726. <https://doi.org/10.3390/su151712726>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Unesco. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Verma, A. K., & Rohman, F. Y. (2024). Boosting Media Literacy to Counter Ai-Generated Fake News: Strategies for the Young Generation. 32-36. <https://doi.org/10.58532/v3beso11p2ch2>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*.
- Zannettou, S., Bradlyn, B., De Cristofaro, E., Kwak, H., Sirivianos, M., Stringhini, G., & Blackburn, J. (2018). What is Gab: A bastion of free speech or an alt-right echo chamber. Companion Proceedings of the Web Conference 2018,

- Zargar, M., & Moghvafaei, J. (2023). Elucidating the importance of enhancing police media literacy with emphasis on the second step statement of the Islamic Revolution. *Semnan Provincial Police Science Quarterly*, 13(48), 22-38. <https://doi.org/10.1234/smnp.1402.13.48.22>
- Zhangaliyeva, R. E., & Zhukonova, G. B. (2025). Formation of Parents' Media Literacy as a Psychological and Pedagogical Condition for the Prevention of Digital Autism. *pedjournal.enu*, 151(2), 47-63. <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-47-63>
- Скрипка, Г. (2025). Artificial Intelligence and Media Literacy: Updating Teacher Training Programs. *Open Educational E-Environment of Modern University*(18), 132-144. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1811>