تصنيف بحوث التربية الإعلامية وفقا للمصداقية: نحو نموذج جديد للتعريف

أ.د. عبدالرحيم درويش*

الملخص:

نقدم في هذا البحث رؤية نقدية لما تم إنجازه في بحوث التربية الإعلامية العربية والأجنبية على مدى العقود الثلاثة الماضية بداية من ١٩٩٠ وحتى ٢٠٢٠ ، ونسعي لمناقشة قضايا المصداقية المحورية في هذا المجال البحثي الهام والذي تتقاطع فيه علوم الاتصال والتربية، حيث تختلف وتتباين فيه الرؤى بداية من المسميات فيما يتعلق بالتربية الإعلامية والإعلام التربوي. كان للباحث السبق في تعريب مصطلح التربية الإعلامية عن الأصل الإنجليزي لأول مرة في دراسة له عام ٢٠٠٣ بعنوان "التربية الإعلامية ثورة جديدة في بحوث الإعلام"، ثم توالت دراساته بعدها في هذا المجال حتى وصلت بعدد البحوث التي أشرف عليها وناقشها إلى ما يزيد على عشرين بحثا، كما اشترك في بحث مع اليونسكو عن بحوث التربية الإعلامية في مصر والعالم في خمسين عاما في ٢٠١٢.

في هذا البحث نعرض لأهم القضايا التي تثير الخلاف بين الباحثين في هذا المجال الهام، كما نبين للقضايا الخلافية في المفهوم ومجالات الاهتمام البحثي في ضوء مصطلح المصداقية Validity، حيث نشير إلى نوعيها:الإمبيريقي، والمنطقي أو المتعلق بالمفاهيم. النوع الأول يعتمد على جمع البيانات لإظهار نوع من التأييد للتوقعات الخاصة بمفهوم معين من الممكن أن يكون تنبؤيا وليس بالضرورة أن يكون مميزا أو مترابطا، بينما النوع الثاني يقوم على الجدال بين الخبراء وطريقة حكمهم الخاصة بالتعريفات التي يضعونها، ولذا نشير إلى صدق المحتوى أو المضمون Content Validity ثم الصدق الظاهري Face Validity. ونعرض ثانيا للتطور التاريخي للتربية الإعلامية والحاجة لنموذج جديد نحو تعريفها، كما نعرض لعناصر ومداخل نموذج التربية الإعلامية الجديد، ثم نعرض ثالثا لنتائج الدراسة التي أجريناها من المستوى الثاني لدراسات التربية الإعلامية والتي بلغت ٣٦٦ دراسة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية – الصدق - الصدق الظاهري - صدق المحتوي - تعريفات ومراحل التربية الإعلامية

* الأستاذ بكلية الإعلام جامعة بني سويف

Classifying Media Literacy Research according to Validity: Towards A New Model to Definition

Abstract

In this research, we present a critical vision of what has been achieved in Arabic and English media education research in the past three decades, from 1990 to 2020. We discuss validity issues in this important research field, where there is intersection among communication science, media education and educational media. The researcher took the lead in translating the term media education from the English origin for the first time in his study in 2003 entitled "Media Education: A New Revolution in Media Research", and then his studies continued in this field. He has done more than 20 papers besides many papers he supervised and discussed. He also participated in a research with UNESCO on media education research in Egypt and the world in fifty years in 2012. In this research, we present the most important issues that raise disagreement among researchers in this important field, and we also show the contentious issues in the concept and areas of research interest in the light of the term validity, where we refer to its two types: empirical, logical, or related to concepts. The first type relies on collecting data to show a kind of support for the expectations of a certain concept that may be predictive and not necessarily distinct or interrelated, while the second type is based on debate between experts and their way of judging the definitions they set, and therefore we refer to the content validity and Face Validity. Secondly, we present the historical development of media education and the need for a new model towards its definition, as well as the elements and approaches of the new media education model, and then we present thirdly the results of the study that we conducted from the third level of media education studies, which amounted to 366 studies.

Keywords: Media Literacy - Validity - Face validity - Content Validity - Definitions and Media Literacy Stages

تمهيد:

يذكر بوتر وتاي (٢٠١٩) Potter & Thai أنه عندما توصف المجالات العلمية البحثية بأنها مجالات جديدة أو حديثة نسبيا، فإن الباحثين فيها يجب أن يضعوا بعض الافتراضات عن طبيعة الظواهر المختلفة فيها، ثم يقومون بدراستها بطرق علمية جديدة ومبتكرة وفق أساليب البحث العلمي ليتمكنوا من توليد المعرفة عن هذه الظواهر، فتنمو وتزيد الأدبيات في هذه المجالات ويسمح هذا للباحثين باستخدام التعريفات لمفاهيم هذه المجالات بوضوح أكبر وبشكل كامل ورؤية متبصرة، وهذا لأن التراث البحثي المتزايد يمدهم بدلائل إرشادية أكثر بشأن عناصر التصميمات البحثية وإجراءات القياس باستخدام عينات ووسائل مختلفة للتحليل، ولهذا السبب فإن أحد أهم المؤشرات لقيمة نمو أي مجال بحثي هي المصداقية Validity لأن المصداقية تعكس درجة مدى قدرة الباحثين على إعطاء تعريفات واضحة لمجالات بحثهم مما يقودهم في تصميم دراساتهم وبناء إجراءاتهم البحثية ودراساتهم بشكل صحيح، وهذا ما سندرسه بشيء من التفصيل في هذه الدراسة.

ويعد الكثير من الباحثين مجال التربية الإعلامية Media Literacy مجالا بحثيا جديدا يقوم الباحثون في علوم الاتصال والتربية بدراسات كثيرة ومختلفة فيه، وعلى الرغم من أن معظم الدراسات تكاد تتفق على أن التربية الإعلامية مفيدة ومهمة جدا للأفراد وللمجتمعات لتنمية المهارات الخاصة بالتعامل مع وسائل الإعلام المختلفة وضرورة اتخاذ الطرق المناسبة للحماية من أخطار تأثيرات وسائل الاتصال التقليدية والحديثة الناجمة عن التعامل مع هذه الوسائل وخصوصا الإنترنت، ويختلف الباحثون في تعريف التربية الإعلامية كما يختلفون في طرق دراسة الوسائل والآليات وطبيعة تلك التأثيرات وكيفية علاج التأثيرات السلبية وتقليلها لأقل حد مع ضرورة تعظيم الآثار الإيجابية للتعرض لوسائل الإعلام المختلفة.

ونسبيا فإن تاريخ التربية الإعلامية ليس طويلا مقارنة بالمجالات البحثية الأخرى كالتربية أو علم النفس أو علم الاجتماع مثلا، ولذا نعده مجالا بحثيا جديدا، قد يرجعه البعض إلى الخمسينيات أو الستينيات من القرن الماضي، في حين يرجعه آخرون إلى فترات أبعد قليلا في الماضي ظنا منهم أن التربية الإعلامية تعني الإعلام التربوي الذي يهتم في الأساس بقدرة استخدام وسائل الإعلام في التعليم والاستفادة بوسائل الإعلام لتعليم الطلاب في المدارس والجامعات أو استخدامها لمحو الأمية التعليمية والوظيفية، وإن كنا نؤمن بقصور هذا المنظور، فلقد تخطت التربية الإعلامية هذه المراحل منذ ولوج الباحثين في الإعلام هذا المجال واتخاذهم رؤية شاملة لدور التربية الإعلامية وأهميتها في المجتمعات الحديثة وضرورة إشراك كافة مؤسسات المجتمع في التربية الإعلامية بدلا من قصرها على مؤسسات التعليم فقط، ويمكننا أن نقسم بحثنا هذا إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول المصداقية وإشكالية تحديد معني التربية الإعلامية، والقسم الثاني تاريخ بحوث التربية الإعلامية

والحاجة إلى نموذج جديد لتحديد مفهوم التربية الإعلامية، والقسم الثالث يتناول دراسة التحليل من المستوى الثاني لبحوث التربية الإعلامية العربية والأجنبية.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها: يهدف هذا البحث إلى التعرف على مصطلح المصداقية في بحوث التربية الإعلامية وتحديد معناها، كما يهدف إلى تصنيف هذه المعاني في الجزء النظري من هذا البحث، ويهدف البحث في الجزء التطبيقي لدراسة التحليل من المستوى الثاني على ٣٦٦ دراسة في التربية الإعلامية إلى مقارنة الدراسات العربية والأجنبية في تطبيق المصداقية.

أولا: المصداقية وإشكالية تحديد معنى التربية الإعلامية

في الحقيقة هناك إشكالية كبيرة فيما يتعلق بمسألة المصداقية وتحديدا معنى التربية الإعلامية مما يشكل عقبة كبيرة في طريق تطوير بحوث التربية الإعلامية، ومن ثم كان يجب علينا أولا في هذا البحث التعرض بشيء من التفصيل لمعنى المصداقية، فالمصداقية حقا اهتمام أساسي لتحديد جودة أي مشروع بحثي في العلوم الاجتماعية كما يري برينجبيرج وماكجراث، وتشافي، وجيلفورد، ونونالي

Brinberg & McGrath, 1985; Chaffee, 1991; Guilford, 1954; Nunnally, 1967

وتشير المصداقية إلى درجة الاتساق بين ما يقوله الباحثون وما يقومون بقياسه بالفعل كما يؤكد على هذه الفكرة كل من راست وجولومبوك، وفوجت 2005 & Rust) Golombok, 1989; Vogt,). وفي هذه النقطة بالذات يؤكد ويليامز Williams, 1986 (ص ٢١)، "أن مسألة المصداقية تعد مسألة جودة حقيقية وتتعلق تماما بما يقوم الباحث بتعريفه كسمة للظاهرة التي يدرسها وما يذكر أنه يقوم به من إجراءات قياسه لها"، وهذا ما يقصده تماما تشافي ١٩٩١ بأن "المصداقية تهتم بالاتساق بين معنى المفهوم وكيف يتم عمل التعريف الإجرائي له في صدد القيام بالدراسة، كما يؤكد أن مهمة تقييم الصلاحية تبدأ بتحديد المعنى الذي يحدده الباحثون لظاهرة الدراسة كمفاهيم أساسية، وهذه المهمة تسبق أي خطوة في الدراسة باستخدام الباحثين للمعنى كمعيار أساسي للحكم"، وكما كتب تشافي (ص.١١) فإن "المصداقية لا يجب أن تساوي الحقيقة والتي تعني المفهوم الفلسفي للتعريف الذي يضعه الباحث".

وهذه النقطة مهمة جدا لبحوث التربية الإعلامية، فهناك العديد من التعريفات المختلفة للتربية الإعلامية مما يعوق الوصول إلى تعريف محدد واضح واحد للتربية الإعلامية كما سنوضح فيما بعد، وهذا في حد ذاته يعد حجر عثرة للوصول إلى اتفاق حول التعريف الذي قد يضيع الجهود التي تنال من علمية هذا المجال وتبعثر الجهود التي يجب أن تصل إلى تعريف واحد لها مما يحد ويقلل من علميتها، فهناك تصورات مختلفة لتعريف التربية

الإعلامية بمكونات مختلفة حيث يركز بعض التعريفات على المهارات الخاصة بالتربية الإعلامية أو المعارف الخاصة بها أو المعتقدات التي تحكمها، مما يشكل تداخلا كبيرا بين الباحثين فيما يتعلق بتعريفات التربية الإعلامية المختلفة.

وفي أول دراسة عربية للتربية الإعلامية قام الباحث في ٢٠٠٣ بصك المصطلح باللغة العربية بعد أن قام بذكر التعريفات المختلفة وركز على التعريفات الأولى لهذا المجال فذكر تعريف آرت سيلفلر بلات Art Silverblatt وجوزيف تورو Joseph Turow وبوتر Potter في دلالة إلى أن هناك إشكالية في التعريف، وفي دراسته ٢٠٠٧ ركز في دراسته لأهم قضايا التربية الإعلامية وكان من أهمها إشكالية اختلاف التعريفات بين الباحثين الأمريكيين والإنجليز في هذا الصدد، كما أوضح الرؤية الكندية المختلفة في هذا السياق. (انظر درويش ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤ و٢٠٠٧).

أما فيما يتعلق بأنواع المصداقية فيمكننا الإشارة إلي نوعين لها:

الإمبيريقي، والمنطقي أو المتعلق بالمفاهيم. **الأول** يعتمد على جمع البيانات لإظهار نوع من التأييد للتوقعات الخاصة بمفهوم معين من الممكن أن يكون تنبؤيا وليس بالضرورة أن يكون مميزا أو مترابطا، **الثاني** يقوم على الجدال بين الخبراء وطريقة حكمهم الخاصة بالتعريفات التي يضعونها، وفي هذه الدراسة سيركز الباحث في دراسته لتحليل مضمون التعريفات المختلفة على النوع الثاني المتعلق بالمفاهيم والتصورات المختلفة لكل باحث، وهذا يعني أنه من الضروري أن نشير **لصدق المحتوى أو المضمون Content Validity أولا ثم الصدق الظاهري Face Validity ثانيا.**

أولا: صدق المحتوى

يؤكد صدق المحتوى أو المضمون على بناء المعنى أو المفهوم الذي يضعه الباحث لتعريفه والذي يتم الكشف عنه عندما يمد الباحث بأسس فلسفية أو منطقية لتعريفه، وتقييم صدق المحتوى هنا يقوم على مقارنة المعنى بالعناصر التي حددها الباحث لقياس المفهوم، وبهذا تعد صلاحية المحتوى أو المضمون بمثابة الحكم على الدرجة التي يتم استخدام إجراءات بعينها لتعكس العناصر التي وُضعت في التعريف، وكما يذكر بوسيل Bausell ١٩٨٦ (ص. ١٥٦) "أن جوهر صدق المحتوى يكمن في السؤال الآتي: هل المكونات المختلفة لإجراءات القياس والتي عادة ما تكون محددة في عناصر تتناسب مع المكونات المختلفة للتعريف الذي نود قياسه وتتفق معه؟ هذه العناصر يجب أن تكون ممثلة للمفهوم الكلي أو التعريف الإجمالي"، كما يؤكد على هذا فوجت Vogt 2005، ويكون صدق المحتوى أقوى عندما يستخدم مصممو الدراسات في بحوثهم للتربية الإعلامية إجراءات لتقييم هذه الأفكار التي استخدموها في تعريفاتهم.

ومن بين التعريفات المختلفة في أدبيات التربية الإعلامية يظهر اتجاهان أساسيان: الأول يتعلق بمهارات التربية الإعلامية Skills والثاني يتعلق بالمعرفة الخاصة بالتربية الإعلامية Knowledge، ومع ذلك هناك ذكر متكرر لبعض محاولات الاتجاهات البحثية الأخرى الأقل شيوعا كالسلوكيات Behaviors والتأثيرات Effects والاعتقادات Beliefs المرتبطة بالتربية الإعلامية ولكن بشكل نادر، ولا يمكن أن نعدها اتجاها خاصا في بحوث التربية الإعلامية مع الأخذ في الاعتبار أن هناك اختلافا كبيرا في الأفكار الخاصة بكل مكوِّن من هذه المكونات التي يمكن أن نشير إليها على اعتبار أنها تُعد مجالا خاصا لا اتجاها مميزا وهو ما نطلق عليه "domains".

ويستخدم الباحث في الدراسة الحالية هذا المصطلح بمثل الطريقة التي استخدمها Potter & Thai ٢٠١٩ للإشارة إلى الأفكار المختلفة مع بعض مكونات التعريف، فمثلا داخل الاتجاه البحثي الأول المتعلق بمهارات التربية الإعلامية نادت بعض الدراسات بتطوير مجالات المهارات العامة للتربية الإعلامية بينما ركزت دراسات أخرى على مهارات بعينها نحتاجها في التربية الإعلامية مثل المهارات الخاصة بالوصول إللى رسائل وسائل الإعلام المختلفة ومهارات تفسير معاني هذه الرسائل التي يتم استقاؤها من وسائل الإعلام، في حين ركزت دراسات أخرى على ضرورة إنتاج رسائل مؤيدة أو مناهضة لرسائل وسائل الإعلام على يد المتلقين لرسائل وسائل الإعلام. بعض الباحثين مثل كل من هوبز وبازالجيت، وهوبر Bachmair & Bazalgette, 2007; Hobbs, 1998 ادعوا أن هناك تقاربا بين الباحثين ومحاولة للوصول إلى تعريف يجمع عليه الجميع للتربية الإعلامية حيث يمكن تعريفها كما يذكر أوفديرهيد Aufderheide, 1997 (ص. ٧٩) بأنها: "القدرة على الوصول إلى رسائل وسائل الإعلام وتحليلها وتقييمها والتعامل معها بكافة أشكالها". ولقد نشأ هذا التعريف من المناقشات التي دارت بين مجموعة من الباحثين الذين أسسوا المؤتمر القومي للتربية الإعلامية في تسعينيات القرن الماضي بأميركا. هذا التعريف مهم جدا وقيِّم لأنه يمد الباحثين بأساس تنظيري متعلق بتحديد المفاهيم لدراساتهم في التربية الإعلامية، ولكنه مع ذلك غير متفق عليه بين الكثير من الباحثين، ولذا ينقصه الإجماع بين الباحثين، يشكك فيه آخرون Potter, 2010; Silverblatt, حيث يشير بوتر، وسيلفربلات، وفيري وفينان، وتينر Ferry, Finan, 2015; Tyner, 2009 إلى أن التربية الإعلامية حقل جديد للدراسة ويمكن أن يتسم بالعديد من التعريفات بشكل أفضل بكثير من مجرد الاعتقاد بأن هناك إجماع بين الباحثين على تعريف بعينه.

ثانيا: الصدق الظاهري

وعند الحديث عن الصدق الظاهري، فمن الضروري الإشارة إلى أن مصداقية المحتوى تركز على أن من يقدم تعريفا للتربية الإعلامية في البحوث التي رجع إليها الباحث كانت تتضمن إجراءات يتم دراستها لكل المكونات الأساسية للاتجاهين البارزين (المهارات

والمعرفة) بالإضافة إلى المجالات ذات الاختلاف عنهما Domains' فإن الصدق الظاهري يختلف عن صدق المحتوى حيث يركز الصدق الظاهري على ما إذا كانت الإجراءات المستخدمة مقبولة ومضمونة ويمكن أن تُقيَّم بشكل صحيح وتقيس بشكل صحيح ما يريد الباحث قياسه عندما وضع هذا التعريف' فمثلا لو ادعى الباحث أنه يريد تقييم العنصر س ولكن الإجراءات التي يقوم بها كانت تُقيِّم العنصر ص، فإن في هذا إشارة إلى أن التعريف هنا يعاني من عقبات أو مشكلات في الصدق الظاهري.

تحليل المعنى في بحوث التربية الإعلامية:

تحليل معنى التربية الإعلامية في البحوث التي راجعها الباحث أساسي كخطوة أولى في إصدار الأحكام بشأن الصدق الظاهري وصدق المحتوى، فبمجرد النظر إلى التعريف يصبح لدينا معيار مكتمل للحكم على مصداقية الإجراءات التي قام بها الباحث (صدق المحتوى)، كما يصبح لدينا دليل واضح لدقة الباحث في إجراءاته (الصدق الظاهري)، وهناك العديد من الطرق التي يلجأ إليها الباحثون في كتاباتهم من أجل نقل معني التربية الإعلامية ومفاهيمهم الأساسية عنها في دراساتهم وبحوثهم.

إحدى هذه الطرق أن يفترض الباحث أن كل من يقرأ بحثه يشاركه في نفس معنى مصطلح التربية الإعلامية، ولذلك يتعامل الباحث مع المصطلح على أساس أنه مفهوم معروف مبدئيا للجميع ولا يحتاج منه إلى تعريف، ويشرح تشافي ١٩٩١ فكرة المصطلح المعروف للجميع اعتقادا من الباحث أن قراءه سيعرفون المصطلح ويتشاركون في نفس المعني مع الباحثين بقولهم (ص. ٨)، "سيكون من الحمق أن ننفق الكثير من الجهد والوقت في مسألة التعريف"، ولكنه يؤكد في كتابه الكلاسيكي والذي عنوانه: "التفسير" والصادر في ١٩٩١ أنه من الضروري للباحثين أن يحددوا تعريفاتهم حتى يتضح للقراء المعنى الذي يقصده الباحثون، كما يجادل بأن الباحثين عليهم أن يكونوا أكثر حرصا وحذرا عند وضع تعريفاتهم وأن يبذلوا جهدا أكبر في هذا بدلا من إلقاء مسألة المعنى على القراء.

وكما يذكر بوتر وتاي ٢٠١٩ فإن الباحث في أثناء عرضه لهذه المهمة الخاصة بوضع التعريفات **يضع عملية ذات ستة مستويات** بعد العودة للأدبيات والبحوث في مجال التربية الإعلامية.

المستوى الأول يمثل الدراسات التي يتعامل فيها الباحثون مع المصطلح بطريقة بدائية تفترض أن جميع الباحثين يشتركون في معنى التربية الإعلامية ويفهمونه بطريقة واحدة، وهذا بالطبع ليس صحيحا، فالتراث العلمي زاد في حقل التربية الإعلامية، بل ويمكننا عرض العديد من التعريفات المختلفة للتربية الإعلامية وهكذا فإن الدراسات توفر لنا بعض التعريفات، وبالتالي فالدراسات التي تستخدم هذا المستوى معيبة.

ولذا يجب على الباحثين الانتقال **للمستوى الثاني** الأعلى حيث تكون لديهم الحاجة لتجنب افتراض أن جميع القراء لبحوثهم يُفترض أن يكون لديهم نفس التعريف للتربية الإعلامية، ولذلك يقدمون للقراء تعريفا يعدونه أساسا لبحوثهم، فإذا قاموا بذلك ولم يذكروا مصدر تعريفهم عند مراجعة التراث البحثي في التربية الإعلامية، فإن بحوثهم ستظل في المستوى الثاني التي تعد أعلى نسبيا من الدراسات في المستوى الأول، لأنهم أوصلوا للقراء تعريفا بدون أن يمدوهم بأساس بحثي لهذا التعريف، كما تركوا القراء في حالة تساؤل عما إذا كان من وضع هذا التعريف هو نفسه الذي كتب هذا البحث أم أنه نابع من التراث البحثي في هذا المجال وموجود فيه سلفا.

أما الباحثون في **المستوى الثالث** فيعرضون لبعض تعريفات التربية الإعلامية ويذكرون مصادرها وينسبونها لأصحابها ويربطون التعريف بتاريخ تطور مجال التربية الإعلامية، وهذا يحقق ميزة للقراء حيث يتساءلون عما إذا كانت هناك تعريفات أخرى، وإذا كان هذا صحيحا، فلماذا يتم اختيار بعض التعريفات ورفض تعريفات أخرى كما يكون هناك وعي بالمعاني المختلفة في التراث البحثي، أما الباحثون في المستوى الثالث فيقدمون مراجعة للتراث البحثي السابق ويوصفون لتعريفات عديدة ينتهون من خلالها إلى اختيار تعريف واحد كأساس لبحوثهم.

والباحثون في **المستوى الرابع** يذهبون إلى ما هو أبعد من الباحثين في المستوى الثالث حيث يظهرون وعيا بأن هناك تعريفات كثيرة ومتعددة للتربية الإعلامية ويقدمون تعريفهم الخاص بهم والذي بنوه على أسس نظرية من التراث البحثي.

أما الباحثون في **المستوى الخامس** فهم في درجة أعلى من المستويات السابقة لأنهم يقدمون لقرائهم تعريفا يبدو متسقا ومتآلفا من خلال التقييم النقدي للتعريفات الموجودة ويحددون العناصر الأكثر أهمية ويجمعون هذه العناصر التعريفية بشكل أرقى وأفضل من التعريفات الموجودة مسبقا، ومع ذلك فالباحثون هنا في هذا المستوى لا يظهرون هذه العملية التآلفية النقدية للقراء.

وفي قمة هذا التسلسل الهرمي يكون الباحثون في **المستوى السادس** والأرقى من جميع المستويات السابقة حيث يصل الباحثون إلى الدرجة الكاملة للشرح والتفسير، فالباحثون الذين ينشرون دراساتهم وبحوثهم في هذا المستوى يذهبون لمدى أبعد من وصف المعاني المتعددة للتربية الإعلامية ويأخذون بيد قرائهم خطوة بخطوة إلى عملية التحليل النقدي للعديد من المعاني في التراث البحثي وكيف يمكن عمل تآلف وتنسيق بين المعاني بطرق أكثر تماسكا، كما يكون للباحثين في هذا المستوى مهارات بحثية لتقييم وتحليل المعاني بطريقة أكثر شمولا واتساقا وبطريقة أكثر نظامية وإصدار أحكام عن قيمة العناصر الداخلة في كل

الاتجاهات والمجالات البحثية المختلفة، بدلا من معاملة كل الدراسات كمجموعة واحدة، وبهذا لا يُفترض أن الباحثين في كل الدراسات يشتركون في نفس المعني بالنسبة للتربية الإعلامية. وتجميع الدراسات في مجموعات بعينها مفيد جدا في دراسات تحليل التحليل أو ما نطلق عليه الدراسات التحليلية من المستوى الثاني Meta-Analysis والتي تُعد كما يسميها كل من بيتيكرو وروبرتس Petticrew & Roberts, 2006 (ص.١٩) "مراجعة وعرض يستخدم أساليبا وتكتيكات إحصائية معينة لتنسيق وعمل تآلف لنتائج دراسات عديدة في تقديرات كمية للوصول إلى حجم أثر معين Effect Size". وبهذه الطريقة فإن الباحثين يخططون لإجراء مراجعة للعديد من الدراسات وخاصة تحليل المعنى من أجل ضمان أن تكون هذه الدراسات المنتقاة خطوة أولى أساسية لتحديد المعاني المشتركة.

أهم ما يعيب هذه الدراسات كانتقاد يوجه لها محاولة جمع دراسات غير متشابهة وأحيانا يُشار إليها بمشكلة جمع البرتقال والتفاح "apples and oranges problem" ، ولقد كان جونج وشاو وهوانج Jeong, Cho, and Hwang (2012) واعين بمسألة الترادف في بحوث التربية الإعلامية فيما بتعلق بالمعاني المختلفة، عندما قاموا بدراستهم عن التربية الإعلامية والأمور المتداخلة فاختاروا أربعة مصطلحات كما ذكروا (ص. ٤٦٦) وهي التربية الإعلامية والمتغيرات المتداخلة في التربية الإعلامية ومناهج التربية الإعلامية وبرامج التربية الإعلامية:

media literacy ثم media literacy intervention و media literacy curriculum وأخيرا أضافا media literacy program عند اختيار الدراسات التي أجروا عليها التحليل ليقوموا بتوسيع معايير بحثهم عند الرجوع لقواعد البيانات، ويُذكر أن كلا من بوتر وتاي في عام ٢٠١٩ Potter &Thai استفادا بهذه الطريقة كما ذكرا، وإن كان بوتر وتاي لم يستخدما إلا مصطلحين فقط عند البحث، وهما Media literacy & interventions، وهذا يختلف إلى حد كبير عن دراسة كل من جونج وشاو وهوانج الذين أضافوا مصطلحات الشك والإعلان والأمور المتداخلة interventions, advertising, skepticism مع الأربعة مصطلحات السابقة فوصل بهم الحال إلى البحث بسبعة مصطلحات لضمان أن تدخل الدراسات التي لا تستخدم مصطلح التربية الإعلامية فقط، وهذا الإجراء يشير إلى أن جونج وزميله كانا يعتقدان أن السبع مصطلحات تشترك في نفس المعنى وتم اختيار ٥١ دراسة في تحليلهم، إلا أن بوتر وتشاي استفادا بالمستويات الستة التي وضعها تشافي ١٩٩١ حيث لم يتوقعا أن يكون المعنى واحدا في كل الدراسات، ولذا انتهى بهما الحال إلى اختيار ٨٨ دراسة قاما بتحليلها، ولقد استفاد الباحث هنا في دراسته الحالية من كلتا الدراستين السابقتين في ٢٠١٩ و ٢٠١٢.

اتجاهان متعارضان في تاريخ تعريف التربية الإعلامية:

بالإضافة إلى اتجاهي المهارات والمعرفة السابق الإشارة إليهما عند تعريف التربية الإعلامية يجدر بنا الإشارة إلى أن بينمان وتيرنبل ٢٠٠٧ Penman &Turnbull يشيران إلى اتجاهين آخرين متعارضين لابد من ذكرهما عند الحديث عن تعريف التربية الإعلامية وذلك بسبب كثرة التعريفات والتنازع بشأنها بطرق مختلفة وعدم الاتفاق على تعريف عالمي للمصطلح على الرغم من أن هناك اتفاقا عالميا على أن التربية الإعلامية أمر جيد ومهم، ولعل هذا قد أدى إلى محاولات أكثر لوضع تعريفات بديلة ومداخل عديدة للتربية الإعلامية أتت من الباحثين في علوم مختلفة وفي بيئات ثقافية مختلفة بمزيد من الافتراضات عن طبيعة ودور وسائل الإعلام وما تستطيع هذه الوسائل فعله، وما يستطيع الجمهور فعله. الاتجاه الأول يمكن تسميته **بالتحصين** Inoculation والاتجاه الثاني يشار إليه **بإزالة الغموض** Demystification.

يفترض الاتجاه الأول أن الجمهور من الضروري له أن يتم تدريبه وإعطائه القوة والوعي النقدي ليتم تحصينه من التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام، بينما يفترض الثاني وضع أدوات ومفاهيم يمكن استخدامها لتظهر الجماهير أيديولوجيات مختلفة عند التعامل مع وسائل الإعلام لإزالة الغموض بشأن التأثيرات المحتملة لوسائل الإعلام.

ومنذ عقد ونصف تقريبا ومع تطور وسائل الإعلام شهد مفهوم التربية الإعلامية اهتماما كبيرا وصار يتطلب أن نضع في الاعتبار أنواعا مختلفة من التربية الإعلامية خاصة فيما يتعلق باستخدام الإنترنت وما أفرزه من تطور كبير في خلق وسائل التواصل الاجتماعي إضافة إلى وجود قوي من وسائل الاتصال التقليدية السابقة على الإنترنت والمتمثلة في الكتب والجرائد والسينما والراديو والتليفزيون، مع الأخذ في الاعتبار تنمية مهارات التواصل اللفظي والشخصي بين الأفراد.

وعند النظر إلى الاتجاه الأول بمعنى التحصين يفترض قوة كبيرة لوسائل الإعلام ويذكر كرايست وبوتر ١٩٩٨ Christ & Potter في مراجعتهما للتراث البحثي عند عرض تعريفات للتربية الإعلامية أن مصطلحي Media و Literacy متعارضين لأن وسائل الإعلام تريد أن تسيطر وتسود وقد تبث رسائل ذات تأثير سيء على الجماهير، وعند حديثهما عن التربية والمهارات التي يجب تعلمها أشارا إلي ضرورة امتلاك القدرة على التعبير اللفظي واللغة المكتوبة واستخدام وسائل الاتصال المكتوبة والمسموعة والمرئية.

الاتجاه الأول والخاص بالتحصين قديم وله جذوره منذ كتابات سقراط وأفلاطون وأرسطو، والسبب يكمن في الخوف من كل جديد، ووسائل الإعلام غالبا ما كانت تنشأ وتطاردها اللعنات من المجتمع بسبب الخوف المرضي منها، وسادت في هذه الفترات فكرة الجمهور السلبي ونموذج الحقنة تحت الجلد والرصاصة السحرية التي تصيب الجماهير في مقتل،

وعلى الرغم من أن الباحثين تخلوا إلى حد ما عن هذه الأفكار إلا أنها ظلت مسيطرة على التفكير العام، فتزايد الاهتمام باتجاه التحصين وأيدته الدراسات العلمية التي تظهر تأثيرات سلبية وكارثية على الأفراد والمجتمعات نتيجة التعرض لرسائل وسائل الإعلام.

أما الاتجاه الثاني والخاص بإزالة الغموض والالتباس بشأن علاقة الجمهور بوسائل الإعلام فحديث نسبيا ويرجع لزيادة الاهتمام بالدراسات الثقافية وعلوم الدلالة والوظيفية مع نظريات التلقي والبنيوية والماركسية وبمزيد من فهم الرسائل يتحرر الناس من تأثيرات وسائل الإعلام، بل ويستخدمونها بشكل جيد ويستفيدون منها. وفي هذا الاتجاه يتم النظر للجمهور على أساس أنه إيجابي ونشط وانتقادي انتقائي ويعي جيدا طرق تأثير وسائل الإعلام، بل وينتقدها بوعي متزايد. يمكننا في هذا الاتجاه الثاني أن نشير إلى عدة نماذج فيه: **النموذج الأول** الجمهور متعدد المهارات Multi-Skilled ويستطيع التعامل مع كافة أشكال وسائل الإعلام، **والنموذج الثاني** نموذج الجمهور المبدع والمتعاون Creative and Collaborative، أما **النموذج الثالث** والذي نقترحه، فيشير إلى الممارسات الاجتماعية والتي قد تغير المجتمع بنشر ثقافة التربية الإعلامية Socially Situated Practices والذي يعني بالمشاركة في نشر وتأييد مبادرات التربية الإعلامية في كافة مؤسسات المجتمع.

وتتفق هوبز ٢٠١٦ Hobbs مع هذه النظرة ولكن تسميتها للاتجاهين تختلف قليلا، فتسمي المدخل الثاني بالتمكين Empowerment بينما تسمي الأول الحماية Protection، وفي هذا تؤكد هوبز على أن التمكين يركز على كيف يمكن للمعرفة ومهارات التفكير النقدي أن تزيد مشاركة الناس وانهماكهم مع وسائل الإعلام يمكن أن يزيد من المشاركة المدنية للاستفادة من وسائل الإعلام وهذا عن طريق تعليم الناس مهارات قراءة الصور الساكنة والمتحركة، بينما يركز مدخل الحماية على الأخطار الممكنة والمخاطر المختلفة من التعرض للمضمون غير المرغوب فيه من وسائل الإعلام، وبهذا تتضح أهمية المدخل النقدي الذي من الضروري تعليمه للجمهور، ومن ثم يتداخل الاتجاهان.

ثانيا: التطور التاريخي للتربية الإعلامية والحاجة لنموذج جديد

تشير ليفنجستون ورفاقها في ٢٠١٤ .Livingstone et al إلى أن وسائل الإعلام صارت أكثر أهمية للناس في العصر الحديث للدرجة التي يبني الناس عليها حياتهم، ومن ثم عليهم أن يفهموا الطبيعة المعقدة لبيئة وسائل الإعلام، والمجتمعات تحتاج إلى الأفراد ذوي التربية الإعلامية المرتفعة لأنهم يعيشون في عالم تتحكم فيه وسائل الإعلام والمعلومات، وهذا يعني أن الأفراد ذوي التربية الإعلامية المنخفضة والذين لا يستطيعون القراءة ولا الكتابة يشكلون مشكلة حقيقية في مجتمعهم، تماما كما كان في الأربعينيات والخمسينيات في

القرن الماضي، ويكلفون المجتمع كثيرا لمحو أميتهم بسبب تبني سياسات عامة تستهدف محو أميتهم.

إن الأهمية المتزايدة للتربية الإعلامية تتمثل نفس أهميتها في أهمية وسائل الإعلام ويكفي أننا منغمسون في بيئة وسائل الإعلام ومستغرقون فيها كليا في كافة عمليات التعليم والعمل والتسلية وقضاء وقت الفراغ، وكل هذا يسبب الاهتمام بالتربية الإعلامية وضرورة نشرها علي نطاق كبير والترويج لها عالميا، وكما يذكر سيلوت وتورنيرو ٢٠١٠ Celot and Tornero فإن طريق التطور التكنولوجي السريع يشكل تحديا للباحثين ولواضعي السياسات التعليمية وغيرها لتطوير المناهج والتفسير النقدي لما يحدث في بيئتنا متلاحقة التغير ومواكبة تاريخ التطور الطويل في مجال العلم والمعرفة ووسائل الإعلام، فلا نكتفي بتعليم الناس القراءة والكتابة فحسب، بل علينا الاهتماما بتعليمهم ثقافة المرئي والمسموع الذي يغزو حياتنا وخصوصا بعد انتشار الإنترنت.

وهناك تراث بحثي متراكم وغزير نسبيا يمكن الرجوع إليه، كما تذكر ليفنجستون ورفاقها فان كوفيرنج وتوميم ٢٠٠٨ Livingstone, van Couvering and Thumim حيث يشيرون إلى ضرورة تعليم الجمهور وتثقيفه من أجل فهم أكبر وأفضل لوسائل الإعلام بطريقة عملها وكيف تؤثر في الناس والمجتمعات، وهذا يشمل **أولا**: مجالات التعليم التي يجب أن تهتم أساسا بتعليم مهارات التربية الإعلامية والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات المختلفة وتكنولوجيا الاتصالات والإعلام Information& Communication Technology من أجل ضمان تعليم المهارات الرقمية في المدارس والجامعات، **وثانيا** الاهتمام في الجانب الأكاديمي بالعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية في مجال المعلومات والمكتبات والاتصال والتي من المتوقع أن تضمن تعليم المهارات الرقمية في سوق العمل التنافسي لخريجي هذه العلوم.

وكما يرى بيريز تورنيرو وجوزيه مانويل ٢٠٠٧ Pérez Tornero, José Manuel فإن إكساب الناس للتربية الإعلامية ومهاراتها في أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين وحتى اليوم يعد ثمرة التقدم التاريخي الهائل والذي مر **بخمس مراحل** يمكن تمييزها في التاريخ: المرحلة **الأولى** يُطلق عليها المرحلة الكلاسيكية حيث بدأ الناس مرحلة الاتصال الشفوي وتعلموا الإيماءات والإشارات والرموز وبعدها تطورت الكتابة وعرف الناس الحروف الأبجدية، والمرحلة **الثانية** مرحلة النهضة والثورة الصناعية الأولى حيث بدأ تطوير وسائل الاتصال المطبوعة في مجال الكتب والصحافة الورقية، وصولا إلى المرحلة **الثالثة** في أيام الثورة الصناعية الثانية وظهور وسائل الاتصال الإليكترونية المسموعة Audio Visual والمرئية كالتليفون والفيلم والراديو والتليفزيون، والمرحلة **الرابعة** تتمثل في مجتمع المعلومات وانتشار الإنترنت ووسائل الإعلام الرقمية

وتزاوج علوم الإعلام والمعلومات، أما المرحلة **الخامسة** والحالية فتتمثل في عصر ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية والتقارب الكبير الهائل بين وسائل الاتصال الجماهيري والوسائط المتعددة ليشمل التمكن من كل مهارات المعرفة.

ولقد كان اهتمام الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو منصبا في البداية منذ الثمانينيات من القرن الماضي على الإعلام التربوي أو ما يطلق عليه التعليم الخاص بوسائل الإعلام وتمثل هذا واضحا في إعلان مؤتمر جرانولد ١٩٨٢ Grunwald (وهنا بالطبع يمكن أن نشير إلى جهد مصطفي رجب ونشره لكتابه الهام والمتميز عن الإعلام التربوي، والذي كان في الأساس رسالته للدكتوراة)، وبعده في مؤتمر تولوز ١٩٩٠ Toulouse ثم مؤتمر فيينا ١٩٩٩ Vienna الذي بدأ ينظر نظرة كلية شاملة إلى بيئة وسائل الإعلام الجديدة والمختلفة عما كان من قبل، فكان المؤتمر الرابع في سيفيل ٢٠٠٢ Seville والذي توصل في إعلانه إلى أنه لابد من ضرورة ترويج سياسات التربية الإعلامية بمفهومها الحديث ونشر ثقافة التدريب والتعاون بين المدارس والجامعات ووسائل الإعلام وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني لنشر مبادئ وأسس وأهداف التربية الإعلامية.

ولذلك لم يكن غريبا أن يمتد تعريف التربية الإعلامية الإجرائي الحديث كما يذكر بيريز تورنيرو وجوزيه مانويل ٢٠٠٧ ليأخذ في الاعتبار الكفاءات الضرورية والمهارات الآتية: **أولا** قدرة الوصول إلى جميع وسائل الإعلام بمعنى إمكانية الوصول لها معرفيا وممارسة هذا للوصول بشكل سليم يضمن حسن استخدامها في الظروف والبيئة المناسبة لجميع لأفراد وهذا يعني ان تكون متاحة للجميع، إضافة إلى مهارات التحليل والتقييم لكافة رسائل وسائل الإعلام بمعنى القدرة على القراءة والفهم والتقييم كأداوات يمتلكها الجمهور. فالوصول لوسائل الإعلام يعني ليس فقط القدرة المادية والفسيولوجية على استخدام أجهزة وسائل الاتصال ولكن أيضا بشكل غير مقيد كما تعني المقدرة على الوصول القدرة على مناورة التكنولوجيا والتعامل معها والتغلب على مشكلاتها كما يذكر باكنجهام ٢٠٠٥ Buckingham et al. كما يعني **ثانيا**: الفهم والتحليل حسن قراءة الرسائل المسموعة المرئية وإمكانية فك شفرتها وفهمها جيدا ومعرفة القيم المتضمنة فيها وفهم دلالتها، وهذه المهارات تعني أيضا بالتفكير النقدي والقدرة الذاتية للأفراد على الحكم من خلال الكفاءة الاتصالية.

ولقد تطورت التربية الإعلامية كثيرا لدرجة أن أحدث موجة فيها أصبح يطلق عليها التربية الإعلامية الخاصة بوسائل التواصل الاجتماعي في إشارة للدور الكبير والهائل لمواقع التواصل الاجتماعي في مجتمعنا الحديث إذ أصبحت وسائل لا غنى لنا عنها

وصارت تشكل جزءا كبيرا من حياتنا اليومية كما هو مقترح في مشروع White Paper على يد كل من دونوسو وفيردودت في عام ٢٠١٤ Donoso & Verdoodt.

نحو نموذج جديد للتربية الإعلامية:

ومن وجهة نظري الشخصية يمكنني أن أشير إلى نموذج مقترح يوضح التطور التاريخي الذي مرت به بحوث التربية الإعلامية من بداياتها في الخمسينيات والستينيات وحتى الآن في **خمس** مراحل، والحدود بينها غير فاصلة وقد تكون كل مرحلة متداخلة ومتزامنة أو مستمرة حتى يومنا هذا مع مراحل أخرى، بغض النظر عن التسلسل التاريخي كما يلي:

المرحلة **الأولى** تتعلق بالدراسات النظرية الخاصة بالتربية الإعلامية، وهنا تكون الدراسات نظرية فقط تتعلق بمفاهيم التربية الإعلامية أو أهميتها وضرورتها في المجتمعات، وقد تتطور هذه الدراسات مع الزمن فتشمل الدراسات الخاصة بالتحليل من المستوى الثاني وتناقش تطور الدراسات، دون عمل دراسات تستند إلى المنهج المسحي (سواء مسح الجمهور أو مسح المحتوى) ودون دراسات ميدانية تشمل الخبراء أو دراسة الحالة، ودون عمل دراسات تجريبية أو شبه تجريبية، ولذا يمكن أن نطلق عليها البحوث التنظيرية Theoretical وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات مستمرة منذ الخمسينيات إلى الآن وإن تغير شكلها، ويدخل في إطار هذه الدراسات الدراسات الخاصة بالإشارة إلى الحملات الخاصة ببعض المنظمات والهيئات التي تشارك في بيئة التربية الإعلامية والمشاريع الخاصة مثل مشروع ابدو صارما Look Sharp ومشروع أوف كوم Off com وغيرها كالتي أشارت إليها هوبز ٢٠٠٩ و٢٠١٤ مثل كوداك وجوجل وغيرها التي تمولها وسائل الإعلام صحفية كانت أم إذاعية وتليفزيونية أو الحملات الأهلية التي تطلقها تلك المنظمات غير الهادفة للربح، ويمكن تقسيم الدراسات في هذه المرحلة إلى ثلاثة أقسام: الأول قسم يقوم فقط فيه الباحثون بإجراء الدراسة النظرية أو التنظيرية، والثاني قسم من الباحثين قد وصلت بهم الجرأة إلى اعتبار التربية الإعلامية نظرية مستقلة مثل دراسات بوتر المستمرة منذ ١٩٩٨ Potter وما بعدها وحتى الآن، في حين اعتبرت دراسات هوبز Hobbs من التسعينيات وحتى الآن إطارا نظريا أو تنظيريا، والقسم الثالث من الباحثين يرون أنه آن الأوان بعد كل هذا التراكم المعرفي والبحوث التي تراكمت على مر عقود طويلة من الخمسينيات وحتى الآن لتصبح التربية الإعلامية علما مستقلا، فلقد توافرت كل شروط العلم اللازمة لبداية دخول علم التربية الإعلامية مجال البحوث الإنسانية والاجتماعية من حيث توفر ظواهر لدراستها وتفرغ باحثين علميين لها ووجود دوريات علمية متخصصة في التربية الإعلامية لنشر نتائج بحوث العلماء الذين تفرغوا لدراستها.

المرحلة **الثانية** تتعلق فيه الدراسات إلى حد كبير بالجانب الخاص بتعليم الطلاب في المدارس والجامعات أسس استخدام وسائل الإعلام التقليدية والحديثة، كمجالات دراسة أكاديمية نظرية وعملية، ويمكن أن نطلق عليها دراسات الإعلام التعليمي حيث تركز الدراسات في هذه المرحلة على كيفية تعليم الطلاب مبادئ الكتابة لوسائل الإعلام تقليدية كانت أو حديثة وكيفية تنفيذ وإخراج المواد الصحفية والإذاعية والتليفزيونية وتصميم المواقع على الإنترنت، والدراسات في هذا الجانب تعنى بتدريس رسمي للطلاب Formal Education وتهتم بالمناهج الدراسية والطلاب والمعلمين على حد سواء، وقد تتوسل الدراسات في هذا الجانب بدراسات المنهج المسحي الميداني على عينات من الطلاب أو المدرسين من أخصائي الإعلام التربوي أو مدرسي المواد الدراسية الخاصة بالمراحل المختلفة لإنتاج المواد التعليمية، كما تستخدم بعض الدراسات الخاصة بهذه المرحلة المنهج التحليلي لعينات من المقررات الدراسية لتقييمها أو تقويمها، وقد تستخدم الدراسات في هذه المرحلة أيضا الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية لمعرفة أثر استخدام الوسائل المختلفة وطرق التدريس المتعددة على الطلاب، وهنا يمكن أن تتضافر جهود الباحثين في مجالي التربية والإعلام، وإن كانت اليد العليا للباحثين هنا في مجال التربية وأصولها.

المرحلة **الثالثة** تتعلق فيه الدراسات الأكاديمية ببحث تأثيرات وسائل الإعلام المحتملة على الجمهور بشكل عام أو شرائح مختلفة فيه كالمرأة أو الطفل أو الشباب أو كبار السن، وهنا تتنوع الدراسات ويمكن تقسيمها إلي قسمين: الأول تقسيم مضمون وسائل الإعلام لفئات نوعية كتأثيرات المضمون الإخباري أو السياسي أو الاجتماعي والثقافي و... إلخ، أو محتويات تتسم بالمضمون العنيف أو الجنسي على الجمهور أو فئاته في وسائل الإعلام المختلفة، وليس بالضرورة هنا أن تركز الدراسات على تأثيرات المضمون السلبي فقط، بل هناك دراسات تناولت أثر المضمون الإيجابي أو المفيد لوسائل الإعلام كالمضامين الصحية والتعليمية والترفيهية الموالية للمجتمع Pro social content، والثاني يركز على تأثيرات وسائل الإعلام كل وسيلة على حدة كالصحافة مثلا أو التليفزيون أو الإنترنت، وفي هذا الصدد توجد فئتان أساسيتان تندرج تحتهما كل الوسائل إلى تقليدية تشمل كل وسائل الاتصال السابقة على الإنترنت أو حديثة تشمل الإنترنت وتطبيقاته أو دراسات تجمع بين الفئتين معا، وتتوسل الدراسات في هذه المرحلة بكافة أنواع البحوث المسحية بأنواعها المختلفة سواء كانت مسحا للجمهور أو للمضمون، والتجريبية وشبه التجريبية والاستكشافية، ويمكن أن تتضافر جهود علماء التربية والإعلام في دراسات هذه المرحلة وإن كانت اليد العليا ستكون لعلماء الاتصال والاجتماع وعلماء النفس هنا، لما يحفل به تاريخ دراسات الاتصال من دراسات لنظريات تأثير الإعلام ووسائل الإعلام على الأفراد والمجتمعات ومؤسسات المجتمع منذ العشرينيات من القرن الماضي.

المرحلة **الرابعة** وتهتم الدراسات في هذه المرحلة بمعرفة أثر التربية الإعلامية على مناهضة التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام فيما يتعلق بالعنف أو المضمون الجنسي على الجمهور أو قطاعات منه، ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة اسم المدخل العلاجي لبرامج التربية الإعلامية كعلاج السمنة مثلا أو المشكلات المختلفة كشرب الكحوليات أو المخدرات أو الوقع كضحايا للشائعات والأخبار الزائفة أو تشويه صورة الدولة أو بعض الشخصيات المرموقة في المجتمع، مثل دراسة سمر المنسي ٢٠١٩ عن أثر برنامج مقترح للتربية الإعلامية لمكافحة التدخين والخياط وأسماء أبو بكر في نفس العام ٢٠١٩ وجميعها دراسات علمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة أشرفت عليها، وفي هذه الدراسات يفضل الاستعانة بالمنهج التجريبي أو شبه التجريبي إضافة إلى المنهج المسحي سواء الخاص بمسح الجمهور أو مضمون وسائل الإعلام، ويستفيد أساتذة الإعلام والتربية في هذه الدراسات بأساتذة العلم في مجال البحوث الطبية التطبيقية والنفسية والاجتماعية وإن كانت اليد العليا هنا ستكون لأساتذة الإعلام وأساتذة الطب الفسيولوجي والنفسي.

المرحلة **الخامسة** وتتعلق الدراسات في هذه المرحلة بكافة الجهود غير الرسمية Informal الخاصة بنشر مفاهيم التربية الإعلامية والترويج لأسسها ومهاراتها ودمج أو توريط الأسرة كمؤسسة تربوية مع كافة مؤسسات المجتمع التعليمية والتربوية وكافة القادة في المجتمع بشكل غير رسمي في أنشطة دعم وترويج التربية الإعلامية، وفي هذا السياق أشير لدراستي (درويش ٢٠٠٤) حيث طالبت الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية وأطباء الأطفال وقادة الفكر بضرورة نشر فكر التربية الإعلامية في المجتمع، وفي دراسات هذه المرحلة يتم الاستفادة بالمناهج الاستكشافية والمناهج التنبؤية والسيناريوهات المستقبلية لتطوير التربية الإعلامية ونشرها بالإضافة إلى استخدام المناهج الوصفية والتجريبية وشبه التجريبية، وفي هذه المرحلة علينا أن نقسم الدراسات إلى الأقسام الآتية:

القسم الأول من الدراسات يختص بالأسرة وبما يطلق عليه التدخل الوالدي Parental Mediation في استخدام الأبناء لوسائل الإعلام في سياق الأسرة والمنزل وذلك لتقليل أثر مضمون مواد الإعلام السيئة على الأبناء بإشراف ورقابة الوالدين، وهناك العديد من الدراسات يمكن الإشارة لها في هذا الصدد مثل دراستي عن التدخل في استخدام الأبناء للتلفزيون درويش ٢٠٠٥ واستخدام الأبناء للإنترنت ٢٠١٥، والقسم الثاني يتعلق باستخدام التربية الإعلامية لنشر المواطنة وحماية حرية التعبير التي تقوم بها منظمات المجتمع المدني ومؤسساته لتعظيم الاستفادة من التربية الإعلامية ونشرها وإظهار دورها في التوعية بحقوق المواطنة وحقوق الإنسان ودورها العالمي في التخفيف من أزمات الطاقة والتغير المناخي، وهنا يتم الاستفادة من التربية الإعلامية على نطاق عالمي يتخطى حدود القُطرية والمحلية لنشر ثقافة السلام العالمي ومعالجة مشكلات عالمية تهم الإنسان في كافة أنحاء المعمورة كما في درويش ٢٠١٦ عن دور التربية الإعلامية لتحقيق التنمية الشاملة.

عناصر ومداخل نموذج التربية الإعلامية الجديد:

يلخص نموذج تورنيرو مانويل بعضا من خصائص رؤيتي في **عناصر التربية الإعلامية الخمسة** الواجب توافرها لوضع نموذج حديث لمفهوم التربية الإعلامية:

أولا السياقات Contexts وتعني المساحات الجسدية والمؤسساتية التي يتحدد من خلالها كيف يقوم الفاعلون الأساسيون فيها بتحقيق أهدافهم، وهنا يجب أن نميز السياقات التالية: ١- السياق الشخصي حيث الأنشطة الفردية أو الشخصية للشخص في حياته الخاصة. ٢- سياق الأسرة حيث يكون الفرد كجزء من علاقات الأسرة كأب أو أم مثلا. ٣- السياق التعليمي كأن يكون الفرد في أنشطة مدرسية معينة. ٤- سياق وسائل الإعلام الخاص بمساحة تعامل الأفراد مع وسائل الإعلام ورسائلها واستخداماتها المختلفة والسياق المدني حيث يقوم المواطنون بممارسة خدماتهم العامة وفقا لحقوقهم وواجباتهم ومسئولياتهم، فكل سياق سيحدد الظروف الخاصة بالوصول لوسائل الإعلام واستخدامها ومعرفة الأمور المتعلقة بتنظيم عمل هذه الوسائل.

ثانيا الفاعلون Actors ونعني بهم الأشخاص والجماعات والمؤسسات ذوي الحالة الخاصة والدور المحدد الذي يمكن أن يقوموا به في سياق معين، وهؤلاء الفاعلون يمكن تحديدهم وفقا لطبيعتهم الشخصية أو أدوارهم وسماتهم الشخصية والمؤسساتية ووظائفهم الاجتماعية

ثالثا الكفاءات Competences ونعني بها مجموعة المهارات أو القدرات التي تسمح لفاعلين بعينهم أن ينفذوا وظائفهم المحددة، فهناك مهارات محددة لكل فاعل في كل سياق من السياقات المختلفة.

رابعا العمليات Processes ونعني بها الأنشطة المرتبطة بكل عنصر من العناصر السابقة.

خامسا Areas ونعني بها مجالات الأنشطة والعمليات والتي تجلب في سياقات محددة العديد من الفاعلين لتحقيق أهداف معينة.

هذا النموذج العام يوضح **المتغيرات الأساسية التي يمكن أن توضح المداخل المختلفة للتربية الإعلامية**، فوفقا للحاجات والمتطلبات هناك مشاريع وأنشطة تتطلب سياقات وفاعلين ومهارات بتركيز خاص على نطاقات محددة بالرغم من أن هناك فرصا عديدة لجمع عدة عناصر معا ولذلك سنحاول ربط أهم المداخل الممكنة للتربية الإعلامية كما يلي:

أولا الحكومة أو ما يرتبط بها من أنشطة السياسات المختلفة للترويج للتربية الإعلامية كالتأييد والدعم والاستثمار ووضع القوانين المنظمة لآليات عمل المواطنين والجماعات في منظمات التربية الإعلامية وهيئاتها ودور وزارة التعليم في وضع مناهج تهتم بالتربية الإعلامية ونشر مهاراتها كما في أسبانيا وألمانيا وبعض دول الاتحاد الأوربي.

ثانيا أنشطة الأسرة والفاعلون الرئيسيون هنا هم أفراد الأسرة ككيان كما أنهم يعدون إطارا مرجعيا للأفراد ويمكنهم الترويج لأنشطة التربية الإعلامية ويقومون بمهام تعاونية لتشجيع

الحوار بين أفرادها وخاصة فيما يتعلق باستخدام وسائل الإعلام والترويج للأنشطة الأسرية الخاصة بالتربية الإعلامية في سياق الأسرة وخاصة الحكم على مواد وسائل الإعلام ونقدها. ثالثا أنشطة المشاركة المدنية وتتكون من الأفراد المشاركين في أنشطة التربية الإعلامية وتهتم بخلق منصات للنقاش حول تأثيرات وسائل الإعلام في المجتمع.

ثالثا أنشطة تدريبية وتعليمية تقوم على الترويج والتدريس للتربية الإعلامية.

رابعا الحملات ويمكن أن يشترك فيها فاعلون عديدون كما يمكن أن تشترك فيها وسائل الإعلام لنشر الوعي بالتربية الإعلامية.

خامسا الأنشطة الخاصة بوسائل الإعلام والتي يمكن أن تقوم بدور كبير في الترويج لحملات التربية الإعلامية وإكساب الجماهير هذه المهارات.

سادسا أنشطة متداخلة والتي يمكن أن تنفذ بعمل علاقات ثابتة بين العديد من الفاعلين كمنتجي المواد الإعلامية والجماهير أو المواطنون والسلطات الحكومية أو عمل كيانات كجماعات المستمعين والمشاهدين.

سابعا أنشطة تنظيمية تهدف لوضع مدونات لسلوك وسائل الإعلام ويمكن أن تكون علي صعيد عدة سياقات كالأفراد والأسر والصعيد التعليمي أو المدني والتشريعي.

ثامنا أنشطة مهنية وتجارية وهذا يعني مبادرات يتم تنظيمها وتنفيذها على يد المهنيين ورجال الأعمال مثل مشاريع Media smart و MindTrek Media Week في المملكة المتحدة وغيرها.

تاسعا أنشطة مهارات الإنتاج الإعلامي والتي تهدف إلى إكساب المهارات الخاصة بالتفكير النقدي للجماهير العامة عن طريق تعليمهم كيفية إنتاج المواد الإعلامية ويمكن عملها في المدارس والمتاحف والمراكز الثقافية.

عاشرا أنشطة التوجيه والمرجعية والتي تهدف إلى أن تمد الجماهير بمصادر ومعايير التنمية أنشطة تتعلق بالتربية الإعلامية مثل عمل وتوزيع مصادر ومواد تساعد وترشد المواطنين لكيفية التعامل مع وسائل الإعلام واتخاذ إجراءات ضدها إذا كنت تريد الاعتراض على بعض المواد فيها.

وأخيرا أنشطة تقييمية واستكشافية وتجريبية تهدف إلى فتح طرق جديدة لتطوير التربية الإعلامية من خلال التحري وتجريب نماذج جديدة وتقييم تجارب التربية الإعلامية المختلفة في العديد من بلدان العالم.

ثالثا: دراسة التحليل من المستوى الثاني لبحوث التربية الإعلامية العربية والأجنبية

وصل الباحث إلى٢٧٦ دراسة أجنبية و٩٠ دراسة عربية، ليصل إجمالي الدراسات التي يتم تحليليها ٣٦٦ دراسة عربية وأجنبية بعد الرجوع لقواعد البيانات الإليكترونية العربية والعالمية المختلفة الآتية في الفترة من ١٩٩٠ حتى ٢٠٢٠:

Science Direct, Scopus, Ebesco, Emerald, Insight, Willey, Sage, ProQuest ,

All Academic, Springer link, Communication Abstracts, Psyclit, and ERIC.

وذلك بعد إدخال أهم كلمات الكلمات المفتاحية الرئيسية التي أدخلها من قبل كل من بوتر وتاي ٢٠١٩ وجونج وشاو وهوانج ٢٠١٢ في الدراستين اللتين سبق الإشارة إليهما عند الحديث عن المصداقية في القسم الأول من هذا البحث.

ورجع كذلك لقواعد البيانات العربية وتمت الاستعانة ببنك المعرفة المصري ودار المنظومة للحصول على الدراسات العربية، وهذا بعد أن تواصل مع أمناء مكتبات كليات الإعلام والآداب والتربية النوعية أقسام الإعلام وكلية الدراسات العليا للطفولة قسم الإعلام وثقافة الطفل للحصول على رسائل الماجستير والدكتوراة غير المنشورة وكذلك الدراسات المنشورة في دوريات علمية. استغرق جمع البيانات مدة سنة كاملة للحصول على الدراسات الخاصة بالتربية الإعلامية على مر ثلاثة عقود.

ونعرض في هذا القسم للإجراءات المنهجية التي تم استخدامها وأهم مؤشرات النتائج التي تم الوصول إليها، حيث تم استخدام صحيفة لتحليل المضمون تسمح بالحصول على نتائج كمية وكيفية تتعلق بأهداف الدراسة وذلك بعد أن تم تحديد متغيراتها وتعريفها بدقة إذ تم وضع كود خاص لكل متغير، خاصة في مفهوم التربية الإعلامية ومعانيها والتحقق من مدي صدق المحتوى أو المضمون والصدق الظاهري وفق ما أوردناه بالقسم الأول من بحثنا هذا، وسبق هذا بالطبع دراسات استطلاعية عديدة وعودة للتراث البحثي في هذا المجال.

تم أيضا أجراء ثبات لعملية التحليل التي قمنا بها Reliability ، حيث قام الباحث بإجراء اختبار الثبات مع نفسه بعد مرور شهرين من اختبار الثبات الأول، وعندما كان يحدث بعض التداخل لجأ الباحث إلى إجراء ثبات داخلي للفئات بطريقة الاختبار المنشطر Split Half، وبلغت نسبة الاتفاق في المرتين التي أجري عليهما التحليل بمعادلة سكوت Scott التصحيحية ٩٤%، أما نسب الاتفاق فيما يتعلق بمستويات التعريفات ٨٦% وعناصر التعريفات ٨٠% وإجراءات التربية الإعلامية ٧٧% والتطور التاريخي لها ٧٤%، ولقد تم استخدام معادلة سكوت لأنها أدق من معادلة هولستي Holsti، وإن كانت الأخيرة أكثر

شيوعا في الاستخدام في دراسات الإعلام نظرا لسهولتها بغض النظر عن دقتها. وفيما يلي نعرض لأهم مؤشرات النتائج.

أولا: عينة البحث

جدول رقم (١)

لغة عينة البحث

لغة الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
إنجليزية	٢٧٦	%٧٥,٤
عربية	٩٠	%٢٤,٦
المجموع	٣٦٦	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن الدراسات العربية في مجال التربية الإعلامية لا تزال قليلة أمام الدراسات الأجنبية ولا تكاد تصل إلى ربع هذه الدراسات، وأود أن أشير هنا إلى: أولا ضرورة اتجاه الباحثين إلى هذا المجال الهام، وضرورة تشجيعهم وعمل جوائز لهم وعلى الصعيد العلمي هناك ضرورة لتخصيص دوريات علمية لنشر جهود الباحثين العرب في هذا المجال، وثانيا وجود باحث عربي نشر باللغة الأجنبية ميلكي ٢٠١٥ Melki دراسة بعنوان توجيه التربية الإعلامية الرقمية في المناهج العربية من خلال فهم استخدام الشباب العربي لوسائل الإعلام، ونشرها في دورية تعليم التربية الإعلامية *Journal of Media Literacy Education* وثالثا وجود باحثين صينيين وأتراك ينشرون بحوثهم باللغة الإنجليزية، وقد يعود هذا لأن اللغة الإنجليزية صارت لغة العلم المهيمنة في هذا العصر.

ثانيا: توزيع عينة البحث على عقود الدراسة

جدول رقم (٢)

عينة البحث حسب عقود الدراسة

عقد الدراسة	الدراسات العربية		الدراسات الأجنبية		المجموع	النسبة المئوية
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
عقد التسعينيات	٤	%٦,٩	٥٤	%٩٣,١	٥٨	%١٥,٨
العقد الأول من القرن الحالي	١٨	%١٨,٧	٨٥	%٨٢,٣	١٠٣	%٢٨,١
العقد الثاني من القرن الحالي	٦٨	%٣٣,٢	١٣٧	%٦٦,٨	٢٠٥	%٥٦,١
المجموع	٩٠	%٢٤,٦	٢٧٦	%٧٥,٤	٣٦٦	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن بحوث التربية الإعلامية في تزايد مستمر، وإن كانت في العقود السابقة أقل بكثير من العقود التالية، فلقد بلغت نسبة البحوث في العقد الثاني من هذا القرن ٥٦,١% من أجمالي البحوث، وهذا يعني أن أكثر من نصف البحوث أنجزت في العقد الثاني من هذا القرن، وأن الدراسات في العقد الأول تخطت ربع إجمالي البحوث المنجزة خلال فترة البحث بواقع ٢٨,١%، وتدل هذه النتيجة على شيوع دراسات التربية الحديثة في الفترة الأخيرة وانتشارها، ونأمل أن ينتقل الاهتمام الأكاديمي بالتربية الإعلامية إلى المجتمع بكافة مؤسساته في الفترة القادمة، ولكن النتيجة المؤلمة أن واقع الدراسات العربية قليلة وأقل بكثير من الدراسات الإنجليزية وخاصة في عقد التسعينيات بواقع أربع دراسات فقط، ونشير هنا إلى أن دراسة مصطفى رجب ١٩٨٩ بعنوان الإعلام التربوي في مصر واقعه ومشكلاته تم نشرها قبل التسعينيات وكانت رسالته التي تقدم بها لنيل درجة الدكتوراة، وكان المقصود بها الإعلام التربوي وكذلك دراسة محمد عبدالحميد ١٩٩٥ حيث كانت ورقة بحثية لم تتجاوز خمس صفحات وكان يقصد بها الإعلام التربوي أيضا لا التربية الإعلامية بمفهومها الأوسع والذي يدمج كافة مؤسسات المجتمع لا مؤسسات التعليم فقط، أما دراسات التربية الإعلامية في مصر فلم تكن موجودة من قبل أن يعرب درويش ٢٠٠٤ المصطلح وينقله لأول مرة للغة العربية ويقصد به مفهومه الحديث، ويمد المكتبة العربية في ٢٠٠٧ بدراسته عن قضايا التربية الإعلامية واتجاهاتها الحديثة.

ثالثا: تعريف التربية الإعلامية حسب المستويات الستة لتحليل المعنى

أشرنا من قبل إلى ستة مستويات للدراسات لتحديد تعريف أو مفهوم التربية الإعلامية والجدول التالي يوضح هذه المستويات، وللأسف الشديد نود أن نذكر أن تحليل المعنى في التعريفات العربية لا يكاد يتخطى المستويات الثلاثة الأولى إلا فيما ندر، ويكاد يختفي في المرحلة الرابعة وما بعدها.

جدول رقم (٣)

المستويات الستة لتحليل المعنى في تعريفات التربية الإعلامية

المستوى والدراسات	الدراسات العربية		الدراسات الإنجليزية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول (عدم وجود تعريف للتربية الإعلامية في الدراسة)	٦٤	%٣٩,٥	٩٨	%٦٠,٥	١٦٢	%٤٤,٣
الثاني (وضع تعريف لا أساس له وبدون وجود تعريف في استعراض الدراسات السابقة)	١٢	%٢٢،٦	٤١	%٧٧,٤	٥٣	%١٤,٥

الثالث (اختيار تعريف واحد فقط)	٩	%١٢,٢	٦٥	%٨٧,٨	٧٤	%٢٠,٢
الرابع (اختيار تعريف من ضمن تعريفات متعددة)	٤	%٧,٨	٤٧	%٩٢,٢	٥١	%١٣,٩
الخامس (تقديم تعريف دون أن يتم تفسيره وبيان أسسه)	١	%٥,٣	١٨	%٩٤,٧	١٩	%٥,٢
السادس (تقديم تعريف وتفسيره وذكر تعريفات متعددة وتفسيرها بعد مراجعة شاملة للتراث البحثي وتحليل المعاني بشكل نقدي)	صفر	صفر	٧	%١٠٠	٧	%١,٩
المجموع	٩٠	%١٠٠	٢٧٦	%١٠٠	٣٦٦	%١٠٠

ويتضح أيضا من الجدول السابق مدى تفوق الدراسات الأجنبية في المستويات من الرابع إلى السابع وتواضع الدراسات العربية مقارنة بالدراسات الأجنبية، على الرغم من قلة الدراسات بشكل عام في المستويين الخامس والسادس حيث وصلت نسبة الدراسات فيهما إلى ٧,١% فقط من إجمالي الدراسات وبواقع ٢٦ دراسة فقط من إجمالي الدراسات التي تم تحليلها وعددها الإجمالي ٣٦٦ دراسة، ولعل هذا لا يرجع إلى ضعف الباحثين العرب فيما يختص بامتلاك القدرة النقدية على الفهم والتركيب والتحليل، بقدر ما يعني ضعف الباحثين العرب في مناهج البحث الحديثة واستخدام التكنيكات الإحصائية المختلفة في بحوثهم، وقد يرجع جزئيا إلى عدم تمكن الباحثين في الدراسات العربية من اللغة الإنجليزية ومسايرة نظرائهم في الدراسات الأجنبية، وفي هذا يمكننا الإشارة إلى دراسة وليد فتح الله وآخرون ٢٠١١ والتي اشترك فيها واضع هذه الدراسة الحالية مع اليونسكو، ودراسة نانسي عثمان ٢٠٠٧ ورشا عبداللطيف ٢٠١١. أما في الدراسات الأجنبية فتبرز أسماء رواد التربية الإعلامية مثل بوتر Potter سواء في بحوثه المنفردة أو مع آخرين في دراساته من ١٩٩٥ وحتى ٢٠١٩، وكذلك الدراسات القيمة الخاصة بالباحثة ليفنجستون Livingstone في الفترة ذاتها ودراسات هوبز Hobbs في نفس الفترة.

رابعا: عناصر مفهوم التربية الإعلامية (الاتجاهات والمجالات)

عند الحديث عن المصداقية في بحوث التربية الإعلامية تناولنا أهم عناصر المفهوم والمتمثلة في الاتجاهات ونعني بها المهارات والمعرفة الخاصة بالتربية الإعلامية، كما نعني بها أيضا المجالات والخاصة بالاعتقادات والتأثيرات والسلوكيات الخاصة بها، والجدول التالي يوضح هذه العناصر.

جدول رقم (٤)

عناصر مفهوم التربية الإعلامية (الاتجاهات والمجالات)

اتجاهات ومجالات دراسات التربية الإعلامية	الدراسات العربية		الدراسات الأجنبية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الاتجاهات ونعني بها: أولا: المهارات	٧	%١٢،٥	٤٩	٨٧,٥	٥٦	%٢٧,٥
ثانيا: المعرفة	٦	%١٦,٧	٣٠	٨٣,٣	٣٦	%١٧,٧
المجالات ونعني بها: أولا: السلوكيات	٥	%٨,٢	٥٣	%٩١,٤	٥٨	%٢٨,٥
ثانيا: المعتقدات	٤	%١٥,٤	٢٢	%٨٤,٦	٢٦	%١٢,٨
ثالثا: الاتجاهات	٣	%٢٠	١٢	%٨٠	١٥	%٧,٣
رابعا: التأثيرات	١	%٧,٧	١٢	٩٢,٣	١٣	%٦,٢
المجموع	٢٦	%١٢,٧	١٧٨	%٨٧,٣	٢٠٤	%١٠٠

تجدر الإشارة إلى أن ٢٠٤ دراسة فقط تدخل في هذا الجانب من إجمالي عينة البحث البالغة ٣٦٦ دراسة، ويرجع هذا إلى عدم توافر عناصر التربية الإعلامية من اتجاهات ومجالات في ١٦٢ دراسة.

وتوضح بيانات الجدول السابق أن المهارات الخاصة بالتربية الإعلامية جاءت في المرتبة الثانية بقائمة اتجاهات عناصر تعريف مفهوم التربية الإعلامية بنسبة ٢٧,٥% بعد السلوكيات الخاصة بالتربية الإعلامية والتي جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٢٨,٥% من إجمالي بحوث التربية الإعلامية، أما المعرفة فجاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ١٧,٥%، ونفس الملاحظة تكررت في تفوق الدراسات الأجنبية مقابل الدراسات العربية، وهذا يعني أننا لا نزال نعاني من سوء الفهم فيما يتعلق بدراسات التربية الإعلامية في عالمنا العربي مقابل العالم الأجنبي، مما يعد مؤشرا ضروريا لارتياد باحثينا المصريين والعرب هذا المجال حتى لا تزداد الفجوة بيننا وبينهم في مجال نحن أشد احتياجا له منهم.

خامسا: دراسات التربية الإعلامية بين وسائل الإعلام التقليدية والوسائل الحديثة

جدول رقم (٥)

دراسات التربية الإعلامية بين وسائل الإعلام التقليدية والحديثة

الدراسات	الدراسات العربية		الدراسات الأجنبية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الوسائل التقليدية	٢٧	%٢٤,٣	٨٤	%٧٥,٧	١١١	%٣٠,٣
الوسائل الحديثة	٦٣	%٢٤,٧	١٩٢	%٧٥,٣	٢٥٥	%٦٩,٧
المجموع	٩٠	%٢٤,٦	٢٧٦	%٧٥,٤	٣٦٦	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن الدراسات الخاصة بالوسائل التقليدية في دراسات التربية الإعلامية بلغت نسبتها ما يقرب من الثلث تقريبا بواقع ٣٠,٣% من إجمالي الدراسات، في حين أن الدراسات الخاصة بالوسائل الحديثة بلغت ٦٩,٧%، وهذا يعكس أمرين الأول مدى انتشار وشيوع وسائل الاتصال الحديثة وخاصة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي في مجتمعاتنا المعاصرة، وهو الأمر الثاني والذي انعكس بالضرورة على اهتمام الباحثين في مجال دراسات التربية الإعلامية بها عند إجراء دراساتهم في هذا المجال الهام. تجدر الإشارة أيضا إلى أنه كان هناك بعض التقارب بين الدراسات العربية والأجنبية فيما يتعلق ببحوث وسائل الاتصال التقليدية والذي كان يبلغ الربع تقريبا في الدراسات العربية ٢٤,٣% مقابل ٢٣% تقريبا في الدراسات الأجنبية بواقع ٨٤ دراسة من إجمالي ٣٦٦ دراسة.

سادسا: النموذج المقترح لتصنيف الدراسات السابقة حسب نموذج مقترح يوضح التطور التاريخي الذي مرت به بحوث التربية الإعلامية من بداياتها في الخمسينيات والستينيات وحتى الآن نقترح أن تكون في خمس مراحل، وكما ذكرنا من قبل، فالحدود بينها غير فاصلة وقد تكون كل مرحلة متداخلة ومتزامنة أو مستمرة حتى يومنا هذا مع مراحل أخرى، بغض النظر عن التسلسل التاريخي وأجملها هنا كما يلي:

المرحلة **الأولى** تتعلق بالدراسات النظرية الخاصة بالتربية الإعلامية، والمرحلة **الثانية** تتعلق فيه الدراسات إلى حد كبير بالجانب الخاص بتعليم الطلاب في المدارس والجامعات أسس استخدام وسائل الإعلام التقليدية والحديثة، كمجالات دراسة أكاديمية نظرية وعملية، ويمكن أن نطلق عليها دراسات الإعلام التعليمي، والمرحلة **الثالثة** تتعلق فيه الدراسات الأكاديمية ببحث تأثيرات وسائل الإعلام المحتملة على الجمهور بشكل عام أو شرائح مختلفة فيه كالمرأة أو الطفل أو الشباب أو كبار السن، والمرحلة **الرابعة** وتهتم الدراسات في هذه المرحلة بمعرفة أثر التربية الإعلامية على مناهضة التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام فيما يتعلق بالعنف أو المضمون الجنسي على الجمهور أو قطاعات منه، ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة اسم المدخل العلاجي لبرامج التربية الإعلامية، والمرحلة **الخامسة** وتتعلق الدراسات في هذه المرحلة بكافة الجهود غير الرسمية Informal الخاصة بنشر مفاهيم التربية الإعلامية والترويج لأسسها ومهاراتها ودمج أو توريط الأسرة كمؤسسة تربوية مع كافة مؤسسات المجتمع التعليمية والتربوية وكافة القادة في المجتمع بشكل غير رسمي في أنشطة دعم وترويج التربية الإعلامية

وسنترك وضع مجموعات الدراسة في كل مرحلة لدراسة تالية نقوم بها في المستقبل القريب إن شاء الله، ولكني أود أن أختتم هذا البحث بنوع من إعمال الذهن في محاولة لتبويب دراسات التربية الإعلامية مبدئيا بشكل عام إلى هذه الأقسام لحين الشروع في الدراسة العلمية القادمة.

أولا: الدراسات الخاصة باستخدام وسائل الإعلام في التعليم ومساعدة المؤسسات التعليمية في القيام بدورها من أجل الإعلام التعليمي والتربوي مثل دراسة بانيرجي ٢٠٠٦ Banerjee ودراسات سماح الدسوقي ٢٠٠٨.

ثانيا: الدراسات الخاصة بمعالجة التأثيرات السلبية للتعرض لبعض مواد وسائل الإعلام والتي يحفل التراث العلمي بها مثل دراسات دور برامج التربية الإعلامية في حماية المراهقين من اضطرابات الطعام والشراب مثل دراسة مورا ٢٠١٥ Mora والتعرض للمواد الإباحية والحفاظ على نظرة جيدة للمراهقين بشأن صورة الجسم Body Image مثل دراسة كالودنير2006 Kalodner وكوهين ورفاقه ٢٠١٣ .Cohen et al ومكافي وداريس ٢٠٠٢ Mcvey & Daris وهاريسون وهيفنر ٢٠١٤ Harrison & Hefner واتخاذ قرارات بشأن ترك الكحوليات مثل دراسة كوهين ٢٠١٣ Cohen ودراسة بيلترامينى وبريدج ٢٠٠١ Beltraminin & Bridge للإقلاع عن تناول السجائر والمخدرات، ودراسة بيكام وسلابي ٢٠١٢ Bicham & Slaby وكذلك دراسة بوجزين ٢٠٠٧ Buijzen لحماية المراهقين من تأثيرات العنف التليفزيوني ويمكن الرجوع لهذه الدراسات العربية أيضا مثل: دراسة سمر المنسي ٢٠١٩ والتي أشرفنا عليها لحماية المراهقين من أثر رسائل وسائل الإعلام الخاصة بالتدخين، ودراسة نيرمين الإمام ٢٠١٠ عن دوافع تعرض المراهقين للمواد الإباحية علي الإنترنت والقنوات الفضائية والإشباعات المتحققة منها، كما يمكن الرجوع لدراسة شوما ٢٠٠٧ ورفاقه Choma لحماية المراهقين من النظرة السلبية للمرأة في مواد وسائل الإعلام، كما يمكن الرجوع أيضا إلي دراسة مني الخياط ٢٠١٩ الخياط عن دور التربية الإعلامية في إكساب مهارات المشاهدة النقدية للأفلام السينمائية بين طلاب الجامعة في دراستها للدكتوراة والتي أشرفنا عليها.

و**ثالثا** الدراسات الخاصة بالتدخل الوالدي لحماية الأبناء من التأثيرات الضارة التي قد تلحق الأبناء جراء التعرض لها، مثل دراسة هاجر الشافعي ٢٠١٣ ودراسة كل من أريزابالاجا ورفيقاها ٢٠١٠ Arrizabalaga-Crespo ودراسة أوستن ١٩٩٣ Austin, Erica Weintraub عن دور تدخل الوالدين النشط لحماية الأبناء من التأثير السيء لمضمون البرامج التليفزيونية، وكذلك معظم دراسات ليفنجستون وهوبز في العقدين الأخيرين، كما يمكن الرجوع لدراستي درويش ٢٠١٥ عن تدخل الأبناء لحماية الأبناء من تأثيرات الإنترنت الضارة، ويمكن الرجوع أيضا لدراسة سيادة عصر ٢٠١٩ عن العلاقة بين إدراك مخاطر التعرض للإنترنت والتدخل الوالدي ودراستها التي تقدمت بها للماجستير وأشرفنا عليها أيضا.

التشظي في دراسات التربية الإعلامية

بقي أن نوضح أن هناك تشظيا كبيرا فيما يتعلق بدراسات التربية الإعلامية في فترة عقود الدراسة الثلاثة من حيث اهتمام دراسات التربية الإعلامية بين وسائل الاتصال التقليدية والحديثة من جهة، وبين نطاق اهتمام هذه الدراسات بالمؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة(ما قبل المدرسة وفي فترة المدرسة وما بعدها) والمؤسسات التربوية التي يجب أن تقوم بالتربية الإعلامية من جهة أخرى(الأسرة والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام).

فهناك دراسات عديدة تناولت التليفزيون فقط مثل دراسة هيندين ورفاقه ٢٠٠٤ Hindin et al ودرويش ٢٠٠٤ ودراسة سبارافكي 1990 Sparafki في حين تناولت دراسات أخرى الإنترنت فقط مثل دراسة Livingstone 2014 ودراسة بارك وبارفورد ٢٠١٣ Oark & Burford ودرويش ٢٠١٥. كما ان هناك دراسات تخصصت فقط للتربية الإعلامية في وسائل اتصال متعددة وأطلق عليها Multi digital media literacy مثل دراسة ميروفيتز ١٩٩٨ Meyrovitz وكل هذ يبين تشظي نتائج الدراسات مما يحول الوصول لاتفاق حول نظرية موحدة وتطوير علم للتربية الإعلامية.

وجدير بالذكر أن التشظي في دراسات بحوث التربية الإعلامية لا يعود فقط إلى التركيز على وسائل الإعلام التقليدية أو الحديثة فقد، ولكن هناك أسباب أخرى في هذا التشظي يمكننا أن نرجعها إلى ما يلي:

أولا عدم التوافق على مصطلح محدد يجمع هذه البحوث وخاصة في الدراسات العربية، وقد يرجع هذا إلى عدم اتفاق الدراسات وخصوصا العربية حول مفهوم التربية الإعلامية، وإن كانت الدراسات الأجنبية بدأت تتجه نحو مزيد من التوحد للاتفاق على المصطلح إلى حدا ما، خاصة أنه أجنبي النشأة، ولقد أشرت إلى هذا في دراستنا في ٢٠١١ مع وليد فتح الله وآخرين في الدراسة التي مولتها اليونسكو بعنوان: التربية الإعلامية في بحوث الإعلام في مصر والعالم في نصف قرن :الواقع واتجاهات المستقبل، حيث اختلف الباحثون في عناوين دراساتهم بين كل من:الإعلام التربوي والتربية الإعلامية، كما ركزت الكثير من الدراسات العربية على دور أخصائي الإعلام التربوي، وهذا ما لم نجده في الدراسات الأجنبية، ويمكن الرجوع لعشرات من هذه الدراسات سواء دراسات الإعلام التربوي أو دور الأخصائي في قائمة الدراسات والبحوث الخاصة بدور أخصائي الإعلام التربوي في مراجع دراستنا السابق الإشارة إليها.

ثانيا التشظي في مجالات التطبيق لمفاهيم التربية الإعلامية في نطاق البحوث العربية والأجنبية على حد سواء، حيث وجدنا تنوعا في مجالات التطبيق البحثى ومن بينها: (مكافحة التدخين) و(مكافحة المخدرات) و(مكافحة العنف) و(الرضا عن صورة الذات) و(الممارسات الجنسية الخاطئة) و(مكافحة المواد الإعلامية الإباحية) و(نشر مفهوم المواطنة

وأن يكون المواطن أقوى من وسائل الإعلام)، وجدير بالملاحظة أن هناك نقصا شديدا في الدراسات العربية في مجال الرضا عن صورة الذات والرضا عن صورة الجسد والممارسات الجنسية الخاطئة ودور التربية الإعلامية في الوقاية منها.

ثالثا التشظي الخاص باختلاف الجمهور الذي يتم دراسته في بحوث التربية الإعلامية سواء العربية أو الأجنبية، حيث تشتت الاهتمام بعينات الدراسة تنوع الجمهور المستهدف، فشمل: الأطفال والمراهقين وأولياء الأمور والمدرسين وأطباء الأطفال والمرأة وطلاب المدارس وطلاب الجامعات، كما لم يتم إغفال القائم بالاتصال فى دراسات التربية الإعلامية وكذلك الخبراء، وإن كانت هذه النقطة يراها البعض مجال تميز في بحوث التربية الإعلامية، إلا أن البعض الآخر يراها عقبة كبيرة، وسببا يعوق الوصول بالفعل إلى نظرية موحدة للتربية الإعلامية، هذا المجال الهام الذي نرى أنه يرقى ليصبح علما مستقلا بذاته بعد أن تخطى بدء الاهتمام به ما يزيد على سبعين عاما.

رابعا التشظي الخاص باهتمام الباحثين في المجال التربوي بضرورة أن تكون البحوث في هذا المجال على المؤسسات التربوية الرسمية أي المدارس والجامعات، في حين يصر الباحثون في مجال الإعلام على أن يكون الاهتمام خارج نطاق هذه المؤسسات الرسمية، بل ويصرون على أن تكون بحوث التربية الإعلامية تهتم بكافة فئات المجتمع وخاصة بصورة غير رسمية، كما أن هناك اختلافا كبيرا ينجم عن هذا التشظي، فيسبب تشظيا أكثر في المناهج المستخدمة عند الإشارة إلى مفهوم التفكير النقدي Critical Thinking وللأسف يؤدي هذا إلى مزيد من الفرقة والاختلاف بين الباحثين في مجال التربية وفي مجال الإعلام.

الخاتمة:

تناولنا في هذه البحث الاتجاهات والنماذج الحديثة في دراسات التربية الإعلامية وقسمنا بحثنا إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول المصداقية وإشكالية تحديد معني التربية الإعلامية، والقسم الثاني تاريخ بحوث التربية الإعلامية والحاجة إلى نموذج جديد لتحديد مفهوم التربية الإعلامية، والقسم الثالث تناول مؤشرات نتائج دراسة التحليل من المستوى الثاني لبحوث التربية الإعلامية العربية والأجنبية.

ولا شك أن الباب لا يزال مفتوحا حول المزيد من الدراسات والبحوث في مجال التربية الإعلامية، كما أننا نرجئ الحديث عن المقترحات والتوصيات الخاصة بضرورة تطوير بحوث التربية الإعلامية لدراسات وبحوث مستقبلية أخرى قادمة، وإن كنا نوجه في عجالة سريعة إلى ضرورة التعاون الجاد والفعال بين الباحثين في هذا المجال الحيوي، كما نشير إلى ضرورة أن تتدخل الدولة ممثلة في وزارتي التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي لتمويل بحوث ضخمة والاستعانة بالخبراء في المجالين لعمل أبحاث ذات مردود علمي ومجتمعي هام.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية

- الإمام، نيرمين (٢٠١٠). دوافع تعرض المراهقين للمواد الإباحية علي الإنترنت والقنوات الفضائية والإشباعات المتحققة منها. *رسالة ماجستير*. غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. قسم الإعلام وثقافة الطفل.
- الخياط، مني محفوظ.(٢٠١٩).دور التربية الإعلامية في إكساب مهارات المشاهدة النقدية للأفلام السينمائية بين طلاب الجامعة. دمياط. كلية التربية النوعية. جامعة دمياط. *رسالة دكتوراة*. غير منشورة.
- الدسوقي، سماح محمد. (٢٠٠٨) التربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية: تصور مقترح *رسالة دكتوراه غير منشورة*. القاهرة: معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، قسم أصول التربية.
- الشافعي، هاجر (٢٠١٣). العلاقة بين أنماط التدخل الأبوي وطبيعة التأثيرات الناتجة عن تعرض الطفل المصري للقنوات الفضائية: دراسة ميدانية. *رسالة ماجستير*. غير منشورة. كلية الإعلام. جامعة القاهرة. قسم الإذاعة والتلفزيون.
- المنسي، سمر عوض توكل. (٢٠١٩) تأثير برنامج للتربية الإعلامية علي اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية وسلوكهم نحو التدخين.. *رسالة ماجستير*. غير منشورة. قسم الإعلام التربوي دمياط .كلية التربية النوعية. جامعة دمياط.
- الولي، أسماء بكر الصديق. (٢٠١٩). أثر برنامج للتربية الإعلامية علي تغيير صورة المرأة في الأفلام السينمائية لدي المراهقين.. كلية التربية النوعية. دمياط. *رسالة دكتوراة*. غير منشورة. دمياط كلية التربية النوعية جامعة دمياط .
- درويش، عبدالرحيم. (٢٠٠٣). التربية الإعلامية ثورة جديدة في بحوث الإعلام. *المؤتمر العلمي السنوي الرابع بجامعة المنصورة كلية التربية النوعية بدمياط*.ص ص ١-٤٢.
- درويش، عبدالرحيم. (٢٠٠٥) أنماط تدخل الوالدين في مشاهدة الأبناء للتلفزيون. *المؤتمر العلمي السنوي الثامن بجامعة المنصورة كلية التربية النوعية بدمياط*.مايو ٢٠٠٥.ص ص ٥١٢-٥٤٧
- درويش، عبدالرحيم (٢٠٠٧). قضايا التربية الإعلامية واتجاهاتها الحديثة*المؤتمر العلمي السنوي الثامن بجامعة المنصورة كلية التربية النوعية بدمياط*.مايو ٢٠٠٧.ص ص ٧٥٣-٧٨٣.
- درويش، عبدالرحيم (٢٠١٥). التربية الإعلامية داخل الأسرة: دراسة حالة في تدخل الوالدين في استخدام أبنائهم للإنترنت. *المجلة المصرية لبحوث الإذاعة والتلفزيون*. كلية الإعلام. جامعة القاهرة. العدد الرابع. أكتوبر – ديسمبر ٢٠١٥. ص ص ١- ٧٢.
- درويش، عبدالرحيم (٢٠١٦). دور التربية الإعلامية في تحقيق التنمية الشاملة. *مؤتمر الإعلام ورهان التنمية*. فاس المملكة المغربية في الفترة من ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠١٦.
- رجب، مصطفى. (١٩٨٥). *الإعلام التربوي في مصر: واقعه ومشكلاته*. القاهرة: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.

- عبد اللطيف، رشا. (٢٠١١) معايير التربية الإعلامية وكيفية تطبيقها فى مصر على المضامين التلفزيونية من منظور الخبراء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، كلية الإعلام. قسم الإذاعة والتليفزيون.
- عبد الحميد، محمد. (١٩٩٥). التربية الإعلامية فى المؤسسات التعليمية. *المؤتمر العلمى الثالث لكلية التربية. جامعة حلوان.التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين*، ١٩٩٥.
- عثمان، نانسي (٢٠٠٧). دور قادة الرأى فى توعية الشباب بمخاطر الإنترنت: دراسة ميدانية. *رسالة ماجستير*. غير منشورة. جامعة المنوفية. كلية الآداب. قسم الإعلام.
- عصر، سيادة. (٢٠١٩) العلاقة بين إدراك مخاطر التعرض للإنترنت والتدخل الوالدي. رسالة ماجستير. غير منشورة. دمياط. كلية التربية النوعية جامعة دمياط.
- فتح الله بركات، وليد و درويش، عبدالرحيم وآخرون (٢٠١١). التربية الإعلامية في بحوث الإعلام في مصر والعالم في نصف قرن: الواقع واتجاهات المستقبل . بحث مقدم إلي *المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر لكلية الإعلام جامعة القاهرة* في الفترة من ١٩-٢٠ ديسمبر ٢٠١١ ص ص ٢١٩-٢٥٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Arrizabalaga-Crespo, C., Aierbe-Barandiaran, A. and Medrano-Samaniego, C. (2010).Internet uses and parental mediation in adolescents with ADHD, *Revista Latina de Comunicación Social*, 13(65), 561–71.
- Austin, Erica weintraub. (1993). Exploring the Effects of Active parental Mediation of Television content, Journal *of Broadcasting &Electronic Media*. 37(2), 147-159.
- Aufderheide, P. (1997). Media literacy: From a report of the National Leadership Conference on Media Literacy. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives, Information and behavior* (Vol. 6) (pp. 79–86). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Aufderheide, P. (Ed.). (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Austin, E. W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147–158.
- Austin, E. W. (1993). The importance of perspective in parent-child interpretations of family communication patterns. *Journalism Quarterly*, 70(3), 558–568.
- Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Effects of general and alcohol-specific media literacy training on children's decision making about alcohol. *Journal of Health Communication*, 2(1), 17–42.

- Austin, E. W., & Meili, H. K. (1995). Effects of interpretations of television alcohol portrayals on children's alcohol beliefs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media,* 39(4), 417–435.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., Hust, S. T., & Cohen, M. (2005). Evaluation of an American Legacy Foundation/ Washington State Department of Health media literacy pilot study. *Health Communication*, 18, 75-95.
- Babad, E., Peer, E., & Hobbs, R. (2012). Media literacy and media bias: Are media literacy students less susceptible to nonverbal judgment biases? *Psychology of Popular Media Culture*, 1, 97-107.
- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: Meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80-87.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (3rd ed.) (pp. 94-124). New York: Routledge.
- Banerjee, S. C., & Greene, K. (2006). Analysis versus production: Adolescent cognitive and attitudinal responses to antismoking interventions. *Journal of Communication*, 56(6), 773–794.
- Banerjee, S. C., & Greene, K. (2006). Analysis versus production: Adolescent cognitive and attitudinal responses to antismoking interventions. *Journal of Communication*, 56, 773-794.
- Banerjee, S. C., & Greene, K. (2007). Antismoking initiatives: Effects of analysis versus production media literacy interventions on smoking-related attitude, norm, and behavioral intention. *Health Communication*, 22(1), 37-48.
- Bausell, R. B. (1986). *A practical guide to conducting empirical research*. New York: Harper & Row.
- Begoray, D. L., Banister, E. M., Wharf Higgins, J., & Wilmot, R. (2014). Online, tuned in, turned on: Multimedia approaches to fostering critical media health literacy for adolescents. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(3), 267-280.
- Beltramini, R. F., & Bridge, P. D. (2001). Relationship between tobacco advertising and youth smoking: Assessing the effectiveness of a school-based antismoking intervention program. *The Journal of Consumer Affairs*, 35, 263-277

- Bickham, D. S., & Slaby, R. G. (2012). Effects of a media literacy program in the US on children's critical evaluation of unhealthy media messages about violence, smoking, and food. *Journal of Children and Media*, 6(2), 255-271.
- Bier, M. C., Schmidt, S. J., Shields, D., Zwarun, L., Sherblom, S., Primack, B., Pulley, C., & Rucker, B. (2011). School-based smoking prevention with media literacy: A pilot study. *Journal of Media Literacy Education*, 2, 185-198.
- Blanchard, R. O., & Christ, W. G. (1993). *Media education and the liberal arts: A blueprint for the new professionalism*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Brinberg, D., & McGrath, J. E. (1985). *Validity in the research process*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44 57
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43.
- Buijzen, M. (2007). Reducing children's susceptibility to commercials: Mechanisms of factual and evaluative advertising interventions. *Media Psychology*, 9, 411-430.
- Celot, Paolo, and Jose Manuel Tornero. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and An Understanding of How Media Literacy Levels in Europe Should be Assessed.* http://www.eavi.eu/joomla/what-we-do/researchpublications/study_on_assessment-levels-of-ml-in-europe.
- Chaffee, S. H. (1991). *Explication*. Newbury Park, CA: Sage
- Chen, Y. C. (2013). The effectiveness of different approaches to media literacy in modifying adolescents' responses to alcohol. *Journal of health communication,* 18(6), 723-739.
- Chen, Y. C. Y., Kaestle, C. E., Estabrooks, P., & Zoellner, J. (2013). US Children's Acquisition of Tobacco Media Literacy Skills: A Focus Group Analysis. *Journal of Children and Media*, 7(4), 409-427.

- Choma, B. L., Foster, M. D., & Radford, E. (2007). Use of objectification theory to examine the effects of a media literacy intervention on women. *Sex Roles,* 56, 581-591.
- Christ, W. G., Potter, W. J., (1998). Media Literacy, Media Education, and the Academy, *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Comer, J. S., Furr, J. M., Beidas, R. S., Weiner, C. L., & Kendall, P. C. (2008). Children and terrorism-related news: Training parents in coping and media literacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 568-578.
- Coughlin, J. W., & Kalodner, C. (2006). Media literacy as a prevention intervention for college women at low- or high-risk for eating disorders. Body Image: *An International Journal of Research*, 3, 35-43.
- Donoso, V., Verdoodt, V, .(2014). *White paper: Social Media Literacy: Time for an update!* ***EMSOC***
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Halliwell, E., Easun, A., & Harcourt, D. (2011). Body dissatisfaction: Can a short media literacy message reduce negative media exposure effects amongst adolescent girls? *British Journal of Health Psychology*, 16, 396-403.
- Harrison, K., & Hefner, V. (2014). Virtually perfect: Image retouching and adolescent body image. *Media Psychology*, 17(2), 134-153.
- Hindin, T. J., Contento, I. R., & Gussow, J. D. (2004). A media literacy nutrition education curriculum for head start parents about the effects of television advertising on their children's food requests. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 192-198.
- Hobbs, R. (1996). Media literacy, media activism. Telemedium, *The Journal of Media Literacy*, 42(3), p. iii.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16–32.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York:
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.

- Hobbs, R.(2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington*: The Aspen Institute.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38, 330-355.
- Hobbs, R., & Jensen, A. P. (2009). The past, present and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1–17.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen, M. (2013, November). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. New York: Addison-Wesley.
- Irving, L. M., & Berel, S. R. (2001). Comparison of media-literacy programs to strengthen college women's resistance to media messages. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 103-111.
- Irving, L. M., DuPen, J., & Berel, S. (1998). A media literacy program for high school females. *Eating Disorders*, 6, 119-131.
- Jeong, S-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(1), 454-472.
- Kaestle, C. E., Chen, Y., Estabrooks, P. A., Zoellner, J., & Bigby, B. (2013). Pilot evaluation of a media literacy program for tobacco prevention targeting early adolescents shows mixed results. *American Journal of Health Promotion*, 27(6), 366-369.
- Kline, S. (2005). Countering children's sedentary lifestyles: An evaluative study of a media-risk education approach. *Childhood*, 12, 239-258
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report. LSE, London: EU Kids Online*. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5).
- Livingstone, S. (2003). *Young people and new media*. London: Sage.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39 (3), 283–303.

- Livingstone, S. (2014). *EU Kids Online: Findings, Methods, Recommendations. LSE, London: EU Kids Online*. Available on http://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online II final report*. Available on http://eprints.lse.ac.uk/39351/.
- Livingstone, S., Ólafsson, K, & Staksrud, E. (2011). *Social networking, age and privacy. EU Kids Online, London, UK. Available on* http://eprints.lse.ac.uk/35849/1/Social%20networking,%20age%20and%20privacy%٢٨%٢٠LSERO.pdf
- Livingstone, Sonia, Elizabeth van Couvering and Nancy Thumim. (2008). "Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues." In *Handbook of Research on New Literacies*, ed. Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear and Donald J. Leu, 103–132. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McVey, G. L., & Davis, R. (2002). A program to promote positive body image: A 1-year follow-up evaluation. *The Journal of Early Adolescence*, 22, 96-108.
- Media Literacy Project (n.d.) *What is media literacy?* Retrieved from https://medialiteracyproject.org/learn/media-literacy
- Melki, J. P. (2015). Guiding Digital and Media Literacy Development in Arab Curricula through Understanding Media Uses of Arab Youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 14-28.
- Messaris (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 70 -80.
- Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96-108.
- Mihailidis, P. (2009). The First Step Is the Hardest: Finding Connections in Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 53-67.
- Moore, J., Dechillo, N., Nicholson, B., Genovese, A., & Sladen, S. (2000). Flashpoint: An innovative media literacy intervention for high-risk adolescents. *Juvenile and Family Court Journal,* 51, 23-34.
- Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M. L., & Raich, R. M. (2015). Assessment of two school-based programs to prevent universal

eating disorders: media literacy and theatre-based methodology in Spanish adolescent boys and girls. *The Scientific World Journal*, 2015.

- Naiditch, F. (2013). A media literate approach to developing diversity education. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 6.
- Nathanson, A. I., & Yang, M. (2003). The effects of mediation content and form on children's responses to violent television. *Human Communication Research*, 29, 111-134.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Park, S., & Burford, S. (2013). A longitudinal study on the uses of mobile tablet devices and changes in digital media literacy of young adults. *Educational Media International*, 50(4), 266-280.
- Parola, A., & Ranieri, M. (2011). The practice of media education: International research on six European countries. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 4.
- Penmanm R, & Turnbull, S. (2007). *Media Literacy: Concepts, research and Regulatory issues,* Melbourne: Australian Communication and Media Authority.
- Pérez Tornero, José Manuel (2007). "*Study of the Current Trends and Approaches on Media Literacy in Europe", European Commision*, 2007. Available at: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Chen, Y. C. Y., & Cohen, M. (2013). Assessing effects of a media literacy-based intervention on US adolescents' responses to and interpretations of sexual media messages. *Journal of Children and Media*, 7(4), 463-479.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Chen, Y. C. Y., & Fitzgerald, E. (2008). Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and media portrayals of sex. *Health communication*, 23(5), 462-472.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Miller, A. & Fitzgerald, E. (2007). A statewide evaluation of the effectiveness of media literacy training to prevent tobacco use among adolescents. *Health Communication*, 21, 23-34.

- Piran, N., Levine, M. P., & Irving, L. M. (2000). GO GIRLS! Media literacy, activism, and advocacy project. *Healthy Weight Journal*, Nov/Dec 2000, 89-90.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach. Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Potter, W. J. (2009). *Media literacy. In W. F. Eadie (Ed.), 21st Century communication: A reference handbook*, (pp. 558–567). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, W. J. (2010). *Media literacy*, 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54, 675-696.
- Potter, W. J., & Byrne, S. (2007). What are media literacy effects? In S. R. Mazzarella (Ed.), *20 questions about youth and the media*. New York: Peter Lang.
- Potter, W. J., & Riddle, K. (2007). A content analysis of the media effects literature. *Journalism& Mass of Communication Quarterly*, 84(1), 90–104.
- Potter, W. J., & Thai, C. L. (2019). Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity. *Review of Communication Research*, 7, 38-66. doi: 10.12840/ISSN.2255-4165.018
- Rust, J., & Golombok, S. (1989). *Modern psychometrics* (2nd ed.). London: Routledge.
- Scharrer, E. (2006). "I noticed more violence:" The effects of a media literacy program on critical attitudes toward media violence. *Journal of Mass Media Ethics*, 21, 69-86.
- Sekarasih, L., Walsh, K. R., & Scharrer, E. (2015). "Media violence is made to attract and entertain people": Responses to Media Literacy Lessons on the Effects of and Institutional Motives Behind Media Violence. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 1-13.
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Critical media literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R. Hammer, Sholle, D., & S. S. Reilly (Eds.) *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation* (pp. 7 - 31). New York: Peter Lang.
- Silverblatt, A. (1995). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger.

- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997*). Dictionary of media literacy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. (2015). *Approaches to media literacy: A handbook*, (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Speech Communication Association. (1996). *Speaking, listening, and media literacy standards for K through 12 education*. Annandale, VA: National Communication Association.
- Sprafkin, J., Watkins, L. T., & Gadow, K. D. (1990). Efficacy of a television literacy curriculum for emotionally disturbed and learning disabled children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 225-244.
- Steinke, J., Lapinski, M. K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Evergreen, S. H., & Kuchibhotla, S. (2007). School-aged children's perceptions of women in science using the Draw-A-Scientist-Test (DAST). *Science Communication*, 29, 35-64.
- Stufflebeam, D.L. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist. Retrieved January 8, 2012 from http://www.wmich.edu/ evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf
- Teachers College Press.
- Tyner, K. (2009). *Media literacy: New agendas in communication*. New York: NY: Routledge.
- Vogt, W. P. (2005) *Dictionary of statistics & methodology*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vraga, E. K., Tully, M., Akin, H., & Rojas, H. (2012). Modifying perceptions of hostility and credibility of news coverage of an environmental controversy through media literacy. *Journalism,* 13(7), 942-959.
- Wade, T. D., Davidson, S., & O'Dea, J. A. (2003). A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, 33(4), 371-383.
- Walsh, K. R., Sekarasih, L., & Scharrer, E. (2014). Mean Girls and Tough Boys: Children's Meaning Making and Media Literacy Lessons on Gender and Bullying in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(3), 223-239.