المجلة الدولية للإتصال الإجتماعي
جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم
ISSN: 2437 – 1181
EISSN: 2710-8139

المجلد 10 / العدد: 02 (2023)، ص44 –ص64

ابستمولوجيا براديغم التربية الإعلامية من منظور فلسفة ما بعد الحداثة

The Epistemology of Media Literacy Paradigm from the Perspective of Postmodern Philosophy

الصادق رابح *

قسم الإعلام، جامعة قطر ، saddekr@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/02/01 تاريخ القبول: 2023/05/28 تاريخ النشر: 2023/07/01

DOI: 10.53284/2120-010-002-004

ملخص

تتمحور إشكالية هذه الورقة البحثية حول قراءة البراديغم الحالي للتربية الإعلامية من منظور الافتراضات الابستمولوجية لما بعد الحداثة. وتحاجج بأن مفهوم التربية الإعلامية يحتاج الى مراجعة على ضوء هذه الافتراضات، على أساس أن البراديغم التقليدي للتربية الإعلامية ارتبط بأربعة أوجه لظاهرة الاتصال الجماهيري متمثلة في الصناعات الإعلامية، والمضامين الإعلامية، وجمهور وسائل الإعلام، وتأثيراتها. وتسترشد الورقة بمقاربة توماس كون للثورات العلمية في تقصّي مسارات تطور التربية الإعلامية كمفهوم، وكحقل دراسي وممارسة عملية. وتركز الورقة على الوضع الحالي للتربية الإعلامية وترى أنه يكشف عن أزمة يعرفها البراديغم الحالي لهذا المفهوم لم تتجل ملامحها الشاملة بعد. ولا تغفل الورقة السياقات الثقافية والاجتماعية الحالية التي تتميّز بغلبة عصر ما بعد الحقيقة وعلاقتها بالتربية الإعلامية. إذ يحضر مفهوم ما بعد الحقيقة بكثافة في الخطابات الإعلامية وغيرها، باعتبارها التجلي الأكثر بروزا لما بعد الحداثة، حيث تتســم فكرة الحقيقة بالنسبية.

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية، الأبستمولوجيا، توماس كون، ما بعد الحداثة، ما بعد الحقيقة.

Abstract

This research paper investigates the current paradigm of media literacy from a postmodern epistemological assumptions' perspective. It focuses on the current state of media literacy and argues that it reveals a crisis in the current paradigm of this concept that its comprehensive features have not yet been revealed. The paper argues that the knowledge and skills that are highly valued in the traditional paradigm of media literacy need to be contextualized in the postmodern perspective. Thomas Kuhn's approach to scientific revolutions is used here to investigate the development paths of media literacy as a concept, as a field of study, and as a practical practice. However, the paper does not overlook the current contexts that are characterized by the predominance of the post-truth era. This concept is present in media and other academic and nonacademic writings, as the most prominent manifestation of postmodernism, where the idea of truth is relativist.

Key words: Media literacy, Epistemology, Thomas Kuhn, Postmodernism, Post-truth

* **المؤلف المرسل**

1. مقدمة

تميل غالبية الباحثين الى القول بأن التربية الإعلامية، في جوهرها، تقوم على الجمع، في صيغة تفاعلية، بين مجموعة من المعارف والمهارات. إذ يحتاج الأفراد الى الحصول على معارف حول الابعاد المختلفة والمحورية لوسائل الإعلام، مثل الصناعات الإعلامية، ومضامين وسائل الإعلام وجماهيرها والتأثيرات التي تمارسها على هذه الجماهير. كما أنهم في حاجة الى معرفة كيفية تطبيق هذه المعارف والمهارات عند متابعة هذه الوسائل وتحليل وتقييم كل أنواع المضامين التي تنشرها وتبثها. فالقائمون على التربية الإعلامية يعتقدون أن تفعيل هذه المعارف والمهارات سيمكن الأفراد، وخاصة فئة الشباب والمراهقين، من استخدام وسائل الإعلام بشكل واعي ومسؤول. إذ يقوم هؤلاء بتحويل المعارف والمهارات المناسبة الى مضامين ومناهج وآليات تربوية يستثمرها الأفراد في بناء علاقة صحية بوسائل الإعلام. فوسائل الإعلام تتفنّن، في أيامنا هذه، في عرض مضامين إعلامية وترفيهية لا حصر لها، وبالتالي فإن معرفة الأفراد بكيفية الوصول إليها وتحليلها وتقييمها ستمكنهم من اشباع حاجاتهم بشكل عقلاني ومدروس، وفي نفس الوقت تبني لديهم وعيا بالأخطار المحتملة المرتبطة بالتعرض لهذه الوسائل، مثل التّصورات النّمطية حول المواضيع التي تعرضها هذه الوسائل. وعادة ما ينطلق الباحثون في مقاربتهم للتربية الإعلامية من قضايا اجتماعية أشمل، مثل المواطنة الفاعلة، أو الصحة العامة، أو الجماليات (Landry & Roussel, 2018). ويقومون بعد ذلك بحصر نطاق تركيزهم، والتفكير في الدور الوسيط الذي تقوم التربية الإعلامية في سياقات الدراسات التطبيقية.

فخلال العقد الماضي، ازداد عدد المنشورات التي تتناول موضوع التربية الإعلامية بشكل كبير. ومع ذلك، فإن الكثير من هذه المنشورات تتكوّن أساسًا من مفاهيم جزئية أو دراسات منفصلة تولّد، في أحسن الأحوال، نتائج استكشافية. وفي الحالات التي يجد فيها الباحثون ارضية مفاهيمية مشتركة وخصبة، تظل النتائج الامبريقية للدراسات متشظية إلى حد كبير. إذ تشير مراجعة الأدبيات الى أنه يمكن تقييم التربية الإعلامية من منظورات بحثية متعددة. مع ذلك، يمكن النظر الى هذا الأمر باعتباره يبيّن كيف أن دمج هذه العدسات المفاهيمية والامبريقية المختلفة باعتبارها تمثل أوجها متكاملة لموضوع بحثي واحد، من الممكن أن يساعد في فهم التعقد اليومي الذي يطبع ممارسة التربية الإعلامية بشكل أكثر شمولا.

تولي هذه الورقة البحثية اهتماما خاصا للمرحلة الحالية من التربية الإعلامية حيث أنه من المهم فهم التغييرات التي يمر بها المجال في عصر ما بعد الحقيقة، حيث تتميز هذه المرحلة بمقاربة جديدة لمصطلحات مثل الحقائق والتفكير النقدي، والتي تلعب دورا محوريا في مجال التربية الإعلامية. وتتوقّف الورقة خاصة عند الحجج التي تبنّتها دانا بويد danah boyd، في مقاربتها

للتحديات التي يواجهها ممارسو وباحثو التربية الإعلامية في عصر ما بعد الحقيقة وهم يتعاملون مع هذه المصطلحات. وإذا كان هناك باحثون يعملون مع مؤسسات كبرى أخرى مثل غوغل وفيسبوك وآبل، قد أبدوا وجهات نظرهم حول عصر ما بعد الحقيقة، فإنها لم تملك نفس الحضور القوي لآراء بويد، أو على الأقل لم تنتج عنها مناقشات وتفاعلات كثيفة مثلما حصل مع اجتهادات بويد. كما أن الورقة لا تفسر أزمة نموذج التربية الإعلامية والتغيّر المستقبلي في البراديغم على أنهما مشكلة يجب إيجاد حلول لها، حيث أن توماس كون نفسه يرى أن المسار المتدرج لأي حقل، عبر المراحل المختلفة، هو مظهر منطقي لتطوره، بل تتمحور حول وصف وتحليل الوضع الحالي لهذا المجال، محاولة التوقف عند تحديات التربية الإعلامية التي ظهرت في عصر ما بعد الحقيقة.

سنتوقف، بداية، في هذه الورقة عند ماهية التربية الإعلامية من خلال مجموعة من الاجتهادات المعرفية المختلفة، بعدها سنعرض بالوصف والتحليل لأهم المقاربات التحليلية التي تناولت المفهوم في السياقين التقليدي والرقمي مشيرين الى ضرورة عدم اغفال السياقات الاجتماعية والثقافية، ثم نقوم في مرحلة لاحقة بالتعرف على ابستمولوجيا التربية الإعلامية من خلال رؤى الواقعية النقدية، ونختم الورقة بتقصي علاقة التربية الاعلام بما بعد الحقيقة وما بعد الحداثة عموما ونستخدم نموذج كون للثورات العلمية ومفهوم أزمة البراديغم لتفسير المناقشات والتفاعلات حول التربية الإعلامية والتي أثارتها قراءات بعض الباحثين، حيث اشارت الى أن البراديغم الحالي للتربية الإعلامية، القائم على الافتراضات الابستمولوجية للحداثة، يعيش أزمة بدأت ملامحها تتجلي بشكل تدريجي.

اعتبارات منهجية

تتمحور إشكالية هذه الورقة البحثية حول قراءة البراديغم الحالي للتربية الإعلامية من منظور الافتراضات الابستمولوجية لما بعد الحداثة. وتحاجج بأن مفهوم التربية الإعلامية يحتاج الى مراجعة على ضوء هذه الافتراضات، على أساس أن البراديغم التقليدي للتربية الإعلامية ارتبط بأربعة أوجه لظاهرة الاتصال الجماهيري متمثلة في الصناعات الإعلامية، والمضامين الإعلامية، وجمهور وسائل الإعلام، وتأثيراتها. وتسترشد الورقة بمقاربة توماس كون للثورات العلمية في تقصّي مسارات تطور التربية الإعلامية كمفهوم، وكحقل دراسي وممارسة عملية. وتركز الورقة على الوضع الحالي للتربية الإعلامية وترى أنه يكشف عن أزمة يعرفها البراديغم الحالي لهذا المفهوم ولم تتجل ملامحها الشاملة بعد. وتستحضر الورقة، في قراءتها لهذا الوضع، الاجتهادات والمقاربات الحالية للباحثين والتربويين لإشكالية التربية الإعلامية. وترى، من منظور ابستمولوجي، أنه رغم الثراء المعرفي لهذه المقاربات إلا أن الاكتفاء بها وعدم تجاوزها الى مقاربات أكثر تواؤما مع السياقات الجديدة، يمكن أن يؤدي الى قصور في فهم هذا الحقل؛ وما هو ما يستدعي إعادة قراءة البراديغم الحالي الذي تأسست عليه التربية الإعلامية. ولا تغفل الورقة السياقات العامة التي

تحتضن هذه القراءات والتي تتميّز بغلبة عصر ما بعد الحقيقة. إذ يحضر هذا المفهوم بكثافة في الخطابات الإعلامية وغيرها، باعتبارها التجلي الأكثر بروزا لما بعد الحداثة، حيث تتسم فكرة الحقيقة بالنسبية.

وتهدف الورقة البحثية الى التّعرف على ماهية التربية الإعلامية، والتوقّف عند أهم المقاربات التحليلية التي تناولتها في السياقات البحثية المختلفة، واستجلاء التمايز بين نسختها الحداثية وما بعد الحداثية التي تجلت في عصر ما بعد الحقيقة وذلك من خلال إعمال رؤية ابستمولوجية. كما تروم الورقة التّدليل على ضرورة إعادة النظر في التربية الإعلامية على المستوى المفهوم والممارسة على ضوء فلسفة توماس كون حول التحول في البراديغمات، وتبيان أهمية تناغم التربية الإعلامية مع عصر ما بعد الحقيقة، وتقصي انعكاسات تجديد التربية الإعلامية لمضامينها على الفضاء التربوي والمهني.

تنتمي هذه الورقة البحثية الى حقل الدراسات النقدية التحليلية. وقد وظّف الباحث منهجية مركبة في معالجة الموضوع. إذ استخدم الأسلوب الوصفي في تناول الكثير من النقاط التي تضمنتها الدراسة. كما أخذ بالمنهج التحليلي النقدي في قراءة مفهوم التربية الإعلامية والمقاربات المعرفية التي تناولتها، إضافة الى الاعتماد على الملاحظة والمعايشة والمعاينة.

ماهية التربية الإعلامية

يبدو، للوهلة الأولى، أن التربية الإعلامية مفهوم وثيمة غير إشكاليين. ومع ذلك، تكشف الأدبيات الأكاديمية أن التربية الإعلامية تمثل ظاهرة متعددة الابعاد وليس هناك اجماع حولها كما يذهب الى ذلك الكثير من الباحثين. إذ تتابين حولها الكثير من الاجتهادات والرؤى، فهي، حسب أحد بروان Brown (1998, 44) مثلا "تحمل دلالات كثيرة لكثير من الناس. فمعناها التقليدي يحيل الى القدرة على تحليل وتقدير الأعمال الأدبية ذات القيمة، بالإضافة الى التواصل بشكل فعال عن طريق الكتابة بشكل جيد. أما في منتصف القرن الماضي، فقد أصبحت تتضمن القدرة على التحليل بكفاءة، واستخدام الصحافة المطبوعة والإنتاج السينمائي والبرمجة الإذاعية والتلفزيونية، وحتى تبادل المعلومات بواسطة الكمبيوتر بمهارة."

يبدأ تقييم مخرجات التربية الإعلامية بالضرورة بوصف ما تهدف إليه. فعلى المستوى المفاهيمي، هناك بعض الاتفاق حول هذا المفهوم. في سنة 1992 عرّف مؤتمر القيادة الوطنية حول التربية الإعلامية هذا المفهوم بأنه "القدرة على الوصول إلى المضامين وتحليلها وتقييمها وتوصيلها بأشكال متنوعة" (Aufderheide & Firestone, 1993, xx). وغالبا ما يتم اقتباس هذا التعريف الشامل على نطاق واسع في الكثير من الأدبيات التي تتناول موضوع التربية الإعلامية. مع ذلك، فإنه يفتقر إلى الدّقة، حيث أنه لا يمكنه تقديم الكثير من التفاصيل للراغبين في تصميم استراتيجيات تعليمية فاعلة. لتجاوز هذا القصور، قام العديد من الباحثين بتقديم أفكار أكثر عمق وشمولية في العديد من مؤلفاتهم. فعلى سبيل المثال، عرف بوتر Potter التربية

الإعلامية من منظور نفسي، بأنها "مجموعة من المنظورات التي تدفعنا الى تعريض أنفسنا لوسائل الإعلام، نقوم بعدها بإضفاء معنى على المضامين التي تصلنا" (Potter, 2004, 58-59). بالنسبة لبوتر فإن مفتاح التربية الإعلامية هو تأسيس بنى معرفية جيدة، حيث يحتاج الأفراد، على وجه الخصوص، إلى قدر كبير من المعلومات حول ذواتهم، والعالم الحقيقي، والصناعات الإعلامية، والمضامين الإعلامية، والتأثيرات الإعلامية. بالإضافة إلى حاجتهم الى مهارات التحليل والتقييم والتجميع والاستقراء والاستنتاج والتوليف والتلخيص، وذلك بهدف فرز هذه المعلومات وتنظيمها. أما الدراسات الثقافية، فإنها تتساءل عما إذا كان الفرد بالفعل هو المفتاح لفهم أفضل السبل لتعليم التربية الإعلامية، حيث تجادل بأنه لا يمكننا تعليم مجموعة محدودة من القدرات المعرفية والذهنية التي يمتلكها الأفراد بشكل ما. ويقترح هذا المنظور، بدلاً من ذلك، عددا من المفاهيم الرئيسية المرتبطة بوسائل الإعلام، مثل الإنتاج واللغة والتصوّر والجمهور، والتي توفّر إطارا نظريا يمكن تطبيقه على كل أشكال وسائل الإعلام المعاصرة (Buckingham, 2003). عموما، يمكن القول إن غالبية الباحثين في موضوع التربية الإعلامية تميل الى تعريفها بأنها مجموع المعارف والمهارات التي يحتاجها الأفراد لتحليل وتقييم وإنتاج المضامين الإعلامية. وترتبط هذه المعارف والمهارات بشكل أساسي بأربعة جوانب رئيسة لوسائل الإعلام، هي الصناعات الإعلامية، والمضامين الإعلامية، وجماهير وسائل الإعلام، وتأثيرات وسائل الإعلام. يبقى أن تعريف التربية الإعلامية، بالنسبة للكثير من الباحثين المهتمين بهذا الموضوع، لا يمثل سوى جزء من المشكلة. فهم يولون أهمية كبيرة أيضا لكيفية قيام المدرّسين بترجمة المعارف والمهارات الإعلامية إلى استراتيجيات تعليمية فعالة عندما يتعلق الأمر بوسائل الإعلام.

التربية الإعلامية وخصوصية السياقات الاجتماعية والثقافية

لقد غدا من المقبول على نطاق واسع أن شرح وتقييم فعالية الدراسات المعاصرة حول التربية الإعلامية يمثل أحد التحديات الأكثر حضورا عند مقاربة هذا الموضوع. فقد قامت عدة دراسات امبريقية، من منطلقات ومقاربات بحثية مختلفة وباستخدام أطر معرفية منهجية متعددة، بتقييم قدرة برامج التربية الإعلامية المختلفة على تعليم الشباب تحليل وتقييم ونشر مضامين بأشكال متنوّعة (الفطافطة، واخرون، 2019). وقد حرص الباحثون في هذه الدراسات على الجمع بين اهتمامهم بالثقافة الشعبية للشباب والمفهوم الاجتماعي والثقافي للتعلم كعملية جماعية تشاركية. وبالتالي، فقد أكدوا على أهمية كل من التفاعل والسياق الاجتماعي. في مقابل ذلك اعتمد البعض الآخر وبشكل كبير على أدبيات العلوم الاجتماعية، وخاصة علم النفس، لتقديم نظرية عامة للتربية الإعلامية، حيث يحتل الإدراك الفردي وطريقة معالجة المعلومات لدى الأفراد أهمية محورية (Potter, 2004). وعلى نحو مماثل، يقوم الكثير من الباحثين الآخرين بتقييم التربية الإعلامية من خلال ربط الأبعاد النفسية بمخرجات

التعلم الإعلامي. فمن الناحية المنهجية، يميل الباحثون المهتمون بالدراسات الثقافية والنقدية بالتنظير للتعليم والتعلّم الإعلامي ضمن سياقات واقعية معقدة، بينما يدرس الباحثون في العلوم الاجتماعية عادةً تأثيرات التربية الإعلامية ضمن بيئات بحثية مختبرية خاضعة للمراقبة. وقد يبدو في الظاهر أن هذه المقاربات متباينة ويقصي بعضها البعض، إلا أنه من الأفضل فهمها على أساس أنها تحيل الى تصورات ومنظورات متكاملة حول ظاهرة بحثية متعددة الأوجه.

من هذا المنطلق، يمكن التّمييز بين ثلاثة مقاربات تحليلية بحثية. أولا، إذا سلمنا بأن التربية الإعلامية تتأسس على مجموعة من المعارف والمهارات، فإن على الباحثين المهتمين بهذا الحقل تبيان ماهي المعارف والمهارات التي تعتبر محورية في هذا الشأن. فالأدبيات البحثية في هذا المجال تظهر أن الباحثين ركزوا على الصناعات الإعلامية ومضامين وسائل الإعلام وجماهيرها وتأثيراتها، وهي مفاهيم تغطي الكثير من الاهتمامات البحثية للباحثين. وقد ساهمت التكنولوجيات الرقمية، خلال العقود الأخيرة، في توسيع دائرة استهلاك وسائل الإعلام بكل أشكالها خاصة أنها أصبحت تجمع بين وسائط متعددة من خلال آلية الاندماج الإعلامي. وهناك اجتهادات علمية سعت الى النظر في إمكانية تطبيق هذه المفاهيم في السياق الرقمي (Reyna, Hanham, Meier, 2018; Polanco-Levicán, & Salvo-Garrido, 2022)، وذلك في إطار الحرص على ابتكار إطار مفاهيمي محيّن يعكس المعارف الأساسية التي يحتاجها المجتمع في السياق الرقمي. وبما أن المعارف متجددة بتجدد السياقات، فإن الأفراد في حاجة الى مهارات تحليلية تتعلق بالجمع، والتقييم، والاستقراء والاستنباط، والتركيب، والتلخيص. بالإضافة الى القراءة المتعمقة، ومهارات الكتابة، والقراءة النقدية، والاستماع النقدي، ومهارات المشاهدة النقدية، والقدرات المعرفية والذهنية، عموما، التي تحتاجها التربية الإعلامية.

ثانيًا، إذا كان باحثو التربية الإعلامية يرغبون في شرح فعالية الممارسات المرتبطة بها، فيجب عليهم التمييز بين عدة أشكال من المتغيرات التفسيرية. ففي الكثير من الأدبيات التي تناولت التربية الإعلامية، هناك ثلاثة أنواع من العوامل يفترض أنها تؤثر على مخرجات التّعلم. يتعلق الأول بقياس مدى تأثير الأساليب التعليمية، حيث قارن بعض الباحثين بين التحليل والإنتاج، وبين المقاربات الواقعية والتقييمية، وبين الأساليب المتمحورة حول الأقران، وتلك المتمركزة حول المدرّس. كما يجب الاستفادة من نتائج دراسات تحليل المعلومات والتوقف عند دور الاختلافات الفردية، والواقعية، والتشابه، ومحددات الهوية، والمرغوبية، وما إلى ذلك في التربية الإعلامية (Jeong, S-H, Cho, H, and Hwang, 2012). دون أن ننسى ما أشارت إليه الدراسات الثقافية في أن الأطفال والمراهقين دائمًا ما يضفون على مضامين وسائل الإعلام دلالات مرتبطة بخصوصية سياقاتهم الاجتماعية. فالطلبة والمدرسّون يحضرون الى الفصل الدراسي بخلفيات معرفية ومهارية متفاوتة في علاقتهم بوسائل الإعلام. كما

أن هذا التباين تحكمه متغيرات أخرى، مثل الطبقة والنوع والعمر والعرق وما إلى ذلك. وبالتالي من الضروري وضع ميكانيزمات معالجة المعلومات في سياقها الأكبر. بمعنى أن التّعلم الإعلامي يحدث في أذهان الأفراد وأيضا كسيرورة اجتماعية تشاركية. وعليه، يجب على الباحثين في مجال التربية الإعلامية دراسة ما إذا كانت الجوانب الفردية والاجتماعية للتعلم الإعلامي مترابطة وكيف يحدث هذا الترابط. من المنظور الامبريقي، قد تكون هناك صعوبة في تتبّع واستقصاء التفاعلات المعقدة بين الأساليب التعليمية وتلقي الأفراد للمعلومات والاختلافات الاجتماعية. بالإضافة الى ما تقدم، يجب على الباحثين تطوير أدوات بحثية أكثر دقة وموثوقية لقياس مخرجات التربية الإعلامية بشكل مناسب، حيث تمكّن هذه الآلية الباحثين من تقييم التأثيرات المعرفية التي تحدثها الممارسات المرتبطة بالتربية الإعلامية بدقة أكبر. وفي هذا السياق يمكن الانطلاق من اجتهادات بعض الباحثين، مثل بريماك وآخرين Primack (2009) في التعرف على طبيعة هذه التأثيرات.

ثالثًا، يتطلّب إبراز أهمية التربية الإعلامية في الحياة الواقعية من الباحثين الذهاب أبعد من التركيز على البعد المعرفي في التعلّم. فقد أوضحت نظرية الفعل العقلاني، مثلا، أن السلوك يرتبط بشكل كبير بموقف الشخص تجاه طريقة أداء هذا السلوك أو ذاك. ويترتب على ذلك، من الناحية المنطقية، أن التأثير الذي تحدثه التربية الإعلامية، على معارف ومهارات الأطفال والمراهقين، لن يتجلّى بالضرورة في علاقتهم اليومية بوسائل الإعلام. فقد أكد بوتر Potter (2004, 61)، مثلا، أن اكتساب المعارف أو المهارات في حد ذاته لا يشير إلى فاعلية التربية الإعلامية بالضرورة، إذ "يجب على الشخص أن يستخدم وبشكل واع ونشط المعارف والمهارات أثناء التعرض للرسائل الإعلامية"، أو ربما قد يميل بعض الشباب إلى مقاومة ما تعلّموه خلال الأنشطة التعليمية الإعلامية. ما يثير الاهتمام أيضا هو الاتفاق الحاصل بين الباحثين في مجالي الثقافة ومعالجة المعلومات، حيث تم التنظير للميكانزمات المعرفية والذهنية والعاطفية على أساس أنها محدد رئيس للمخرجات الموقفية والسلوكية للممارسات المرتبطة بالتربية الإعلامية. ومع ذلك، فمن وجهة نظر امبريقية، يثير هذا التعقيد العديد من التحديات المنهجية الإضافية. فمثلا، قدّم بايرن Byrne ولينز Linz وبوتر Potter (2009)، مثالًا جيدًا لكيفية قياس التأثير قصير المدى الذي تحدثه التربية الإعلامية في منع حدوث استجابات عدوانية للعنف الذي تتضمنه بعض المضامين الإعلامية. ففي هذا النوع من الدراسات التي ركّزت على قياس مدى مساهمة التربية الإعلامية في بناء وعي لدي الأطفال، تم تعريض هؤلاء الأطفال الى مثيرات خارجية تمثّلت في مضامين إعلامية عنفية. فبينما تقيس العديد من الدراسات التعلم الذهني فقط، فإن هذا النوع من التجارب يمكّن الباحثين من تقييم ما إذا كان الأفراد يستخدمون بالفعل المعارف والمهارات أثناء تعرضهم لوسائل الإعلام. مع ذلك، يبقى التساؤل قائما عما إذا كان يمكن تعميم نتائج هذه التجارب على الاستخدام اليومي لوسائل الإعلام. كما أن التأثيرات الفورية لا يمكن ترجمتها بالضرورة إلى تأثير طويل المدى.

ابستمولوجيا التربية الإعلامية: الواقعية النقدية أو الذهاب أبعد مما يجب أن يُعرف

يُستخدم مصطلح الابستمولوجيا هنا بمعنى دراسة المعرفة وما تعنيه في مجال التربية الإعلامية تحديدا؛ وهو امر يحتاج مدرّسو ودارسو وسائل الإعلام الى معرفته. هذه الدلالة المزدوجة مهمة لأنها تظهر أن الاهتمام المعاصر بدور المعرفة في المدارس لم يتم التنظير له بشكل كاف. فاستخدام منظورات الواقعية الاجتماعية للمعرفة والتي قدمها عدد صغير نسبيًا من المعلقين التربويين المؤثرين من خلال المدونات ووسائل التواصل الاجتماعي مثل كونسل Counsell (2018)، يعني أنه في بعض الأحيان يكون هناك استخدام بسيط للدراسات الابستمولوجية في المناقشات حول المناهج الدراسية. وبالمثل، فإن الأسئلة المتعلقة بأشكال المعرفة التي لها قيمة تربوية يمثل إشكالية بالنسبة للتربية الإعلامية، وبالتالي فإن الابستمولوجيا في هذا المجال تفتقد الى التنظير المعمّق. فقد اجتهد عدد من الأكاديميين في تحديد محتوى منهجي "مثالي" للتربية الإعلامية (Buckingham 2003; McDougall, 2006)، ولكنهم تجنبوا وصف ما "يجب أن يعرف". ومع ذلك، هناك الكثير من الأدبيات التي حاولت عقلنة الأساس التعليمي للتربية الإعلامية في الفصول الدراسية؛ وهو ما يمكن أن يشكّل نقطة انطلاق معقولة لشرح سبب عدم توافق هذا المجال مع منظورات الواقعية الاجتماعية للمعرفة.

يستخدم المدرّسون عادة مجموعة من المفاهيم التي تعد جزءا لا يتجزأ من فهم وسائل الإعلام، مثل اللغة والجمهور والتمثيل والمؤسسة، ولكنهم يكثفون ذلك أحيانا بتوظيف مفاهيم مثل التكنولوجيا أو الصناعة، وذلك بهدف استكشاف النصوص. فمن خلال طرح أسئلة نقدية باستخدام هذه المفاهيم، يقوم مدرّسو التربية الإعلامية بتسهيل الفهم النقدي للنصوص الإعلامية ومن يقوم بإعدادها (ناصر، 2016). على سبيل المثال، فقد يشرح مدرس التربية الإعلامية مفهوم الجمهور من خلال مشاركة نص أو مادة صوتية أو فيديوية ما مع طلبته، وسؤالهم عن من يتوّجه إليهم هذا المضمون، الى جانب أسئلة حول عمر هؤلاء الأشخاص ونوعهم وتفضيلاتهم الحياتية، الخ. قد يناقش المدرّس ما يعرفه الطلبة عن هذه الأشياء من خلال تجاربهم الخاصة. كما يمكنه أن يضيف معلومات أساسية، مثلا، حول الطريقة التي يجمع بها الباحثون، في مجال الجمهور، هذه المعلومات ويصنفونها، أو الطرق الجديدة التي عرفها تقسيم الجمهور في العصر الرقمي. تتعلق المعرفة التي يتم تقاسمها هنا بالطريقة التي يمكن أن يفكر بها الجمهور حول هذه المعرفة، ولكن من المحتمل أن يكون مصدر بعض هذه المعرفة على الأقل الطلبة أنفسهم، لا سيما عندما يكون لديهم خبرة سابقة بالمضامين المعنية. وتتمحور إحدى "وظائف" هذا النموذج القائم على مجموعة مفاهيم رئيسة في تزويد الطلبة بمفاهيم تمكّنهم من تعميق فهمهم لوسائل الإعلام. وهو ما ينطبق على الأبستمولوجيا الموّسعة لهيرن و ريزن Heron and Reason (2008)، والتي وصفوا فيها أربعة طرق للمعرفة يمكن أن تشكّل أساسا أفضل للتفكير في كيفية اكتساب الطلبة للتربية الإعلامية. يرى هذان الباحثان أن الابعاد التجريبية والعرضية والاقتراحية والعملية مجتمعة تعطي

الاحساس بما يحدث في الفصول الدراسية لتعليم التربية الإعلامية، وبالتالي فإنها تذهب أبعد من منظور الوضعية الضيقة للعلوم الإدراكية حول التعلم (Willingham 2017). ففي المثال الذي أشرنا إليه سابقا والمتعلق بتدريس مفهوم الجمهور، تكون المعرفة تجريبية واقتراحية، حيث تعتمد على علاقة الطلبة بالمضمون المعني وقدرة المعلم على تكثيف وزيادة المعرفة الواقعية المستمدة من العالم الحقيقي.

يمكن بناء تصور لابستمولوجيا التربية الإعلامية قائم على ثلاثة مقاربات للمعرفة. بداية يجب الإشارة الى أن الأمر لا يتعلق بمحتوى الموضوع، ولكن بالأحرى بالطرق التي يمكن أن ينظر بها المدرّسون والأكاديميون إلى هذا المحتوى على أنه يشكّل معرفة، وكيف يمكن توليد هذه المعرفة في الفصول الدراسية المعنية بالتربية الإعلامية. يجب أن نشير أيضا الى إن هذه الطرق الثلاث للنظر للمعرفة ينبغي أن تندرج ضمن الأطر المفاهيمية الموجودة والتي على أساسها تم بناء الموضوع في المدارس. والقصد من وراء ذلك توظيفها كآلية لشرح أنواع المعرفة التي تتلاءم مع هذا الإطار المفاهيمي وليس كبديل له.

يمكن تلخيص هذه المقاربات الثلاثة للمعرفة على النحو التالي:

الواقعية النقدية: لقد ساهمت مجموعة لندن الجديدة New London Group في ظهور اجتهادات معرفية حول المعرفة والموضوعات المدرسية ملائمة لمجال التربية الإعلامية. وقد أطلق بعض الباحثين على هذه الاجتهادات وصف "الواقعية النقدية" (Manyukhina & Wyse 2019) واستخدموه في وصف الطريقة التي تتّسم بها المعرفة وهي تطبق في المدارس. سنتوقف هنا عند ثلاثة جوانب رئيسة للواقعية النقدية ركّز عليها بعض الباحثين باعتبارها تمثل فائدة كبيرة في هذا السياق.

أولا، تسلّم فلسفة الواقعية النقدية بأن الطالب نفسه هو فاعل محوري في العملية التعليمية ولديه القدرة على التأثير في الموضوع من خلال تجاربه الخاصة. إذا يمكن معاينة هذا التأثير من خلال منح الطالب الفرصة للمشاركة في إعادة صياغة سياق التعلم والمعرفة في إنتاج مضامين متعددة. وهذا التركيز على الإنتاج العملي من خلال العمل على جميع المقررات، يمثل جزءا من مقاربة تربوية تتسم بمرونة كبيرة لاستيعاب مدخلات الطلبة في مقرر ما جنبا إلى جنب مع المناهج التعليمية المستخدمة.

ثانيا، تتمثل إحدى السمات الرئيسة للتخصصات والمقررات الدراسية بالديناميكية، مع وجود مشاكل مرتبطة بطبيعتها الأكاديمية نفسها. وهو ما يجعل السعي الى فرض تصنيف على الموضوعات المدروسة استبعادا لأنواع معينة من المعارف التي قد تكون ذات قيمة الى درجة أن ما يعتبر موضوعا دراسيا جديرا بالاهتمام يتم التعامل معه بشكل أساسي كما لو كان قضية معرفية وليس معيارية وأخلاقية. أما الأسئلة المتعلقة بماذا وكيف يجب أن يتعلم الطلبة فتخضع لكفاءة التخصص.

ثالثا، تعتبر المقررات الدراسية، عند بعض الباحثين، مجالا لمحاولة تحقيق العدالة الاجتماعية للطلبة (Manyukhina and Wyse 2019; White, 2018). وهذا ما ينطوي على رفض المرجعيات والضوابط وفكرة وجود أشكال أساسية من

"البديهيات." وهو يحيل الى نوع من أنواع الأصولية التربوية التي يجب تحدّيها على أساس أنها تعيد إنتاج عدم المساواة وقلة الفرص بين الطلبة. وتشير بعض الأعمال الامبريقية، حول تدريس العلوم مثلا، الى أنه يمكن تبنّي مقاربات غير معيارية للمقرّرات؛ وهو ما يمكن أن يؤدي إلى الحصول على أشكال قيّمة من المعارف. وهذا التّصور قائم على أساس أن المعارف المعيارية المدرسية ربما تكون أقل قيمة من الاعتقاد التقليدي السائد حولها.

"أرصدة المعرفة": يستخدم هذا المصطلح في وصف مقاربة أنثروبولوجية للتعليم ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن العشرين. تقوم هذه مقاربة على منح مدرسي التربية الإعلامية آليات عملية للتفكير في الطبيعة الابستمولوجية لمقررهم، وتشمل الكثير من أنواع المعرفة بداية من المعرفة اللغوية، مرورا بالمعرفة التي توفرها شبكات الأقران، ومعرفة التراث الثقافي والتقاليد الشفهية، ووصولا الى المهارات والكفايات العملية (Hogg, 2011). ففي هذا التصور للمعرفة، يميل المدرّس الى القبول بوجود طرق متعددة لاكتساب المعرفة ونشرها. وهذا لا يعني إنكار أن مدرّسي التربية الإعلامية بحاجة إلى نقل المعرفة، ولكنه يشير الى دورهم المحوري في تسهيل توصيل هذه المعارف بطرق متعددة. قد تتضمن بعض هذه المعارف، على سبيل المثال، قيام بعض الطلبة بنقل المعارف إلى طلبة آخرين. وهو ما يؤثر على طبيعة منهجية التعليم ذاتها، ويتطلب من مدرّسي التربية الإعلامية مراعاة خصوصية علاقتهم بالمعارف التربوية (Ticemed, 2021).

فن التعليم "لغير الخبير": من الواضح أن الشباب المندمجين في التربية الإعلامية يملكون كفايات متعددة تمكّنهم من استخدام مجموعة كبيرة من التقنيات الرقمية ليس فقط للتعلّم ولكن أيضا المشاركة والتواصل والاحتجاج والمنافسة بطرق متعددة. في هذه البيئة، سيكون دور المدرس وعلاقته بموضوعاته المعرفية دورا معقدا. وقد اقترح بعض الباحثين أن أفضل طريقة للنظر الى مدرّسي التربية الإعلامية في هذه الحالة، هو اعتبارهم أشخاصا مساهمين في فن "التعليم لغير الخبير"، حيث يتمثل دورهم في تيسير تعلم الطلبة وتحفيزهم على إدارة عملية خلق المعاني الخاصة بشكل نقدي، وذلك من خلال استخدامهم للتقنيات الرقمية، والقبول في نفس الوقت بأن هذه الإدارة جزء لا يتجزأ من الحياة الاجتماعية والثقافية للأشخاص الذين يقومون بذلك (Andrews and McDougall, 2012).

ويتم استخدام كلمة "غير الخبير" في هذا السياق بشكل استفزازي متعمّد، حيث يطلب من القارئ التفكير في كيفية تبادل المدرّس لأنواع المهارات والمعارف التي يمتلكها مع طلبته من أجل تسهيل عملية الإدارة النقدية. يبدو أن وجهة النظر هذه تتعارض مع الواقعية الاجتماعية أو "المعرفة القوية" مثلا والتي يكون المدرّس فيها هو الخبير. ومع ذلك، فإن توفير التقنيات الرقمية يعني أن المعارف تتسم بالمرونة والديناميكية، وأن أي شكل من أشكال القوة التي تخلقها تتحرك بمرونة بين المعلم والطلبة. فالمعرفة في هذا السياق تتميز بكونها سلسلة من التوليفات ساهم في تشكليها كل من المدرّس والطالب. يمكن ملاحظة أن هذه

المقاربة للمعرفة تهدف الى عدم التسليم بمنظور أولئك الذين يرون أن مجال التربية الإعلامية ينحصر في قائمة من الكفايات الرقمية التي يحتاج الطلبة إلى اكتسابها والتحكم فيها. وبالنسبة لبعض الباحثين، فإن المعرفة في الفصول الدراسية المخصصة التربية الإعلامية تصبح أشبه بشكل من أشكال الإنتاج الفني المسيّس الواعي والنقدي وذلك بسبب علاقة الطلبة بالتقنيات الرقمية والمنصات التي يستخدمونها (McDougall, 2006).

تقدم هذه المقاربات المعرفية الثلاثة المختلفة بدائل للمشاكل التي تطرحها الواقعية الاجتماعية. سيعرف مدرّسو التربية الإعلامية أن الجمع بين العمل الإبداعي والخبرة الشخصية حول الثقافة الشعبية واللغات الواصفة (الميتا) النقدية يعني أن المناقشات مع معلمي مقررات أخرى حول المعرفة العميقة، مثل التاريخ أو اللغة العربية أو العلوم أو أي مقرر آخر حيث غالبا ما تكون هناك دعوات "لنقاء" ابستمولوجي، ستتضمن الكثير من الاشكاليات التي ليس من المستحيل تجاوزها. سوف يدرك العديد من المدرّسين في التّخصصات الأخرى أن معلمي التربية الإعلامية وطلبتهم غالبا ما يكونون على دراية بشكل يبرز تميّزهم في البيئة المدرسية. قد تكون هناك منظورات ابستمولوجية أخرى لم يتم تناولها هنا والتي ربما توفر أطرا أفضل لفهم موضوع التربية الإعلامية، ولكن هذه المقاربات تظل ثرية بمفاهيمها وأطروحاتها وتكاملها مع غيرها.

التربية الإعلامية وعصر ما بعد الحقيقة: قراءة من منظور توماس كون

بعد التصويت على خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي وانتخاب دونالد ترامب رئيسا للولايات المتحدة، اختار قواميس أكسفورد كلمة "ما بعد الحقيقة" ككلمة العام 2016. وقد تم تعريفها على أنها " تعني الظروف التي تكون فيها الحقائق الموضوعية أقل تأثيرا في تشكيل الرأي العام من الاستمالات العاطفية والمعتقدات الشخصية" (Oxford Dictionaries, 2016). وقبل ذلك بفترة تنبأ بعض الفلاسفة بظهور سياق ثقافي جديد يمكن أن يجعل مصطلح الحقائق الموضوعية بلا معنى تماما، وأطلقوا عليها اسم ما بعد الحداثة (ليوتار، 1994).

توصف ما بعد الحداثة بأنها حقبة تظهر أن طرق المعرفة القديمة لم تعد كافية وناجعة، حيث غدت الحدود بين الموضوعية والذاتية ضبابية الى درجة أن هذا التّمييز لم يعد الكثيرون يتوقفون عنده. ففي فترة ما، كان الناس يشيرون إلى الحقائق كنقطة مرجعية مستقرة وموثوقة، أما بعد الحداثة فتقوم على أن الحقائق نسبية. وهذا لا يعني أنه لا يمكن معرفة أي شيء، بل يعني أنه يمكن التّشكيك في كل شيء. ومثل هذا التساؤل لا يؤدي إلى اكتشاف حقيقة عالمية موضوعية واحدة، بل إلى حقائق محلية وسياقية متعددة يمكن أن تكون متنافية، وفي نفس الوقت متكاملة، وصالحة جزئيا ومع ذلك تتمتع كلها بالحق في الوجود. وبالتالي، يمكن وصف عصر ما بعد الحقيقة بأنه العصر الذي تسرّبت واخترقت فيه هذه الرؤية الجديدة للعالم الثقافة الشعبية والسياسة

والتعليم والكثير من المجالات الأخرى. وقد أدى هذا الوضع إلى أزمة ابستمولوجية تمثّلت في غلبه عدم اليقين بشأن ما يمكن معرفته وكيفية بناء وتشكيل المعرفة نفسها.

من المهم الإشارة في هذا السياق الى أن مصطلح ما بعد الحقيقة، والمرتبط بسياقات ما بعد الحداثة، غدا حاضرا بقوة واكتسب قوة جذب على خلفية المناقشات حول ما يسمى بالتّحيزات الضمنية. فقد أصبح من الموضوعات الرائجة جدا في السنوات الأخيرة الى درجة أن المرشحة الرئاسية الديمقراطية السابقة هيلاري كلينتون قد تحدثت عن التحيّز الضمني خلال المناقشات الرئاسية بينها وبين دونالد ترامب (Blake, 2016). فإذا كان الجميع متحيّزا بشكل أو بآخر، كما يعتقد بعض الباحثين (Banaji & Greenwald, 2013)، فكيف يمكننا التّمييز بين عبارتي "الحقائق الموضوعية" و"المعتقدات الشخصية" المتضمّنتين في تعريف ما بعد الحقيقة لقواميس أكسفورد؟ وإذا تعذّر التّمييز بين هذين الأمرين، فما هو الشكل الذي يجب أن تأخذه جهود تعزيز التربية الإعلامية لتكون فعّالة؟ ربما تكمن الإجابة في الابتعاد عن البراديغم الحالي للتربية الإعلامية وذلك من خلال الاستئناس والاسترشاد بنظرية كون حول الثورات العلمية (كون، 2007).

قدّم توماس كون وصفا للمراحل التي تمر بها جميع التّخصصات العلمية عبر الزمن، حيث رأى أن هذه التخصصات تتطور ليس من خلال التراكم التدريجي للمعرفة ولكن من خلال استحداث طرق جديدة ومبتكرة في التفكير، والتي أطلق عليها براديغمات. تبدأ الدورة بمرحلة ما قبل العلوم، والتي تحدث فقط عند تشكّل تخصص معرفي جديد. في هذه المرحلة لا تتم صياغة الاشكالية الرئيسة أو محور الاهتمام المركزي بعد، حيث يغيب الترابط والتناغم بين الأفكار أو المصطلحات التي تعبر عن هذه الاشكالية. يتبع هذه المرحلة، التي تسمى مرحلة ما قبل العلم، تشكّل علم "عادي"، وذلك حينما يظهر بشكل جلي تناغم الأفكار والمصطلحات، ويبدأ الباحثون في استخدامها لتحسين أداء هذا المجال أو ذاك. ومع ذلك، فإن هذا التماسك يظل جزئيا فقط لأنه لا يوجد براديغم مثالي، حيث تتركم التناقضات بمرور الوقت ويدخل البراديغم في مرحلة الأزمة؛ وهو ما يتطلّب إعادة النظر فيه.

تشكّل تاريخ التربية الإعلامية من خلال العديد من المناقشات والتفاعلات الأكاديمية والمهنية، حيث تمثّل الاجتهادات التي تضمنتها هذه الورقة البحثية عينة صغيرة منها. بالإضافة إلى ذلك، فإن نموذج كون يعتبر تصورا، ضمن تصورات أخرى، يمكن النظر من خلاله الى تطور هذا المجال. وهو يملك، كغيره من النماذج، مزايا وعيوبا. يمكن المحاججة، مثلا، أن التربية الإعلامية ليست حقلا علميا من النوع الذي ناقشه كون، ولكنه مجال ممارسة. من المهم أيضا التوقف عند ملاحظة أن التربية الإعلامية قد نمت بناء على مساهمات الدراسات الإعلامية والتعليم الإعلامي. وبالتالي، فهي تشمل دراسة الممارسات التربوية وليس فقط وضعها موضوع التنفيذ.

يرى كون (2007) أن كل حقل علمي يبدأ بمرحلة ما قبل العلم، وذلك عندما يتم تحديد مشكلة ما ولا يتم التوصل الى إجماع علمي حولها. فقد مر مصطلح التربية الإعلامية قبل أن يصبح واضحا ومقبولا في مضمونه من قبل مجتمع الباحثين والممارسين، بمرحلة التّشكل الأولي. ولا يعني تسمية هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العلم التّقليل من أهميتها، ولكن يعني استحضار أن لأفكار حول التربية الإعلامية كانت في حالة تغيّر مستمر. فقد تم التعرف على بعض الأشكال الأولية للتربية الإعلامية في وقت مبكر من بداية القرن العشرين، عندما أدى ظهور تقنيات إعلامية متطورة إلى تزايد المخاوف من دور وسائل الإعلام في المجتمع (Aufderheide & Firestone, 1993). فعلى سبيل المثال، كانت دروس تقييم الأفلام، في ذلك الوقت، تهدف إلى مساعدة المشاركين على التّمييز بين الأشكال الثقافية "الرفيعة" و"العادية." فبينما كانت الدراسات الإعلامية تنضج بشكل واضح من خلال أعمال بعض الرّواد في الأربعينيات من القرن العشرين مثل لازراسفيلد وبرلسون وغودت ولاسويل، أصبح فهم الباحثين لطبيعة التواصل عبر التكنولوجيا أكثر وضوحا ودقة، ومصحوبا، أحيانا، ببعض المخاوف المرتبطة بالطرق التي يمكن من خلالها استخدام تكنولوجيا الإعلام في احداث بعض الاضرار داخل المجتمع.

خلال الستينيات من القرن العشرين، وجدت أحد المنشورات الرائدة لمارشال ماكلوهان Marshal McLuhan صدى كبيرا وأثرت على استراتيجيات تدريس الإعلام في أمريكا الشمالية ولاحقا في الكثير من دول العالم. فقد تضمن كتابه "فهم وسائل الإعلام Understanding Media" (2003) اجتهادات محورية شرحت تطور الإعلام السمعي البصري وتأثيره على المجتمع. إذ قدمت الكثير من البرامج التعليمية مناهج وممارسات تربوية تضمنت تحليل وإنتاج رسائل إعلامية شملت المجلات والإذاعة والتلفزيون والقصص الهزلية المصورة. وتم استخدام الكثير من هذه البرامج الرائدة في الكثير المدارس عبر العالم. ومع زيادة استخدام المضامين الإعلامية الإذاعية والتلفزيونية، أصبحت هذه الممارسات التعليمية معقولة التكلفة، ووفرت الكثير من الفرص للطلبة لتحليل المضامين الإعلامية وإنتاج مضامينهم الخاصة.

من الموضوعات الرئيسة أيضا التي ساهمت في بلورد فهم وممارسة أفضل للتربية الإعلامية التحدي المتمثّل في تطوير وتحسين التفكير النقدي لدى الطلبة (الشميمري، 2010).، رغم أن هذا المصطلح من المصطلحات التي يصعب تعريفها مثله في ذلك مثل مصطلح الإيديولوجيا. فهل تحسين وتجويد التفكير النقدي لدى الطلبة، وبناء قدراتهم النقدية ليصبحوا أفرادا نقديين، يتطلب التأكد من أنهم يملكون نفس المهارات النقدية لمدرّسيهم؟ تُظهر بعض الدراسات أنه حتى المدرّسين ذوي النوايا الحسنة والذين يرغبون في تمكين طلبتهم من بناء قدرات نقدية قد يستخدمون استراتيجيات أبوية حمائية يمكن أن تحد فعليا من قدرة طلبتهم على التفكير بشكل مستقل (Friesem, 2018). والسؤال المهم في هذا السياق هو كيف يمكن الجمع بين مساعدة

الطلبة على التعامل بشكل نقدي مع المضامين والممارسات الإعلامية من ناحية، واحترام قراءاتهم الخاصة وعدم حرمانهم من الاستمتاع بهذه التجربة من ناحية أخرى؟

يذهب كون (2007) الى أن مرحلة ما قبل العلم تتبعها المرحلة الطبيعية للعلم، وذلك عندما يتم التوصل إلى إجماع حول المبادئ الأساسية المؤسسة له، رغم أن هذا الإجماع ليس مطلقا. فلا يخلو الأمر دائما من وجود اعتراضات وتناقضات حتى بعد ظهور البراديغم في صورته "الاجماعية." ورغم وجود مناقشات عديدة وثرية، والكثير من الاجتهادات المتناقضة إلا أن التربية الإعلامية تبقى حقلا متناغما ومترابطا يهدف إلى استكشاف كيفية اشتغال الاتصال الوسائطي (عبر وسائط)، وإيجاد طرق أكثر فعالية لتطوير فهم الأفراد للتواصل الذي يتم من خلال التكنولوجيا. مع ذلك فإن التعارض بين النظرية والتطبيق، الذي يبدو جليا في الكثير من الاجتهادات بين الباحثين، ما يزال موجودا؛ وهو ما يسبب الكثير من التباينات وسوء الفهم (Landry & Basque, 2015).

لقد توقف العديد من الباحثين في التربية الإعلامية، بالتحليل، عند موضوع كفاءات وكفايات الأفراد وتفسيراتهم، ودوافع منتجي المضامين الإعلامية، وما تحتويه المضامين الإعلامية. فقد اعتبروا، من خلال النتائج التي كشفت عنها دراساتهم، أن التربية الإعلامية تمثل حلا معقولا لمشاكل الاتصال الوسائطي. فقد ركز بعضهم مثل بكنغهام Buckingham (1998) على ممارسات تدريس وتعلم وسائل الإعلام، حيث أوضح أن نظريات الإعلام، رغم تركيز الكثير منها على شرح الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمعرفية لاستهلاك وسائل الاعلام، تظل غير كافية عندما يتعلق الأمر بتطوير ممارسات الفصول الدراسية، لأن عمليات التدريس والتعلم تحتاج الى فحص وتدقيق من منظور تربوي تعليمي. لذلك، فبينما قارب باحثو وسائل الإعلام التربية الإعلامية من منظور قائم على المشكلات، نظر اليها التربويون، في المقام الأول، على أنها قائمة على إيجاد الحلول.

اعتمد البراديغم الأول للتربية الإعلامية على ابستمولوجيا الحداثة، والتي ترى أن الحقيقة الموضوعية موجودة ويمكن اكتشافها. وقد حرص مدرّسو الإعلام غالبا على التنبيه الى أهمية الاعتراف بالتنوع في التفسيرات التي يقدمها الطلبة للمواد موضوع الدراسة، وضرورة السماح لهم بالتعبير عن آرائهم المتنوعة. لكن لم يكن واضحا كيف يُفترض أن يتصرف مدرّسو التربية الإعلامية إذا عبّر الطلبة عن أفكار غير متوافقة، بشكل جدري، مع الحقيقة التي يحملها المدرّسون. فالمساحة الممنوحة لنطاق تفسيرات الطلبة تظل مقيدة بالافتراض المسكوت عنه والمتعلق "بثبات\رسوخ" الحقائق. وقد ذهب بعض الباحثين (Scheibe & Rogow, 2011)، تجاوزا لهذا الاشكال، الى ضرورة قيام الطلبة دائما بدعم إجاباتهم وآرائهم بالأدلة والحجج، ولكنهم لم يتقفوا عند نقطة اشكالية وهو أن الأدلة في حد ذاتها يمكن أن تفسر بأشكال مختلفة. وهذا الوضع المسكوت عنه سيتعرض للاختبار والمساءلة من طرف واقع ثقافي جديد متمثلا في عصر أصبح فيه معنى الحقيقة موضع اختلاف وخلاف.

التربية الإعلامية وأزمة البراديغم

يعتقد كون (2007) أن البراديغم السائد يعرف، بعد فترة، تناقضات كثيرة تتزايد مع مرور الوقت. وقد أطلق كون على هذا الصيغة أو الصورة الجديدة للنموذج الجديد تحوّل النموذج. ومع ظهور الشعور بأن البراديغم الحالي يحتاج إلى التغيير بشكل متدرج، فإنه يدخل مرحلة الأزمة. هذا التحوّل أو الانزياح الذي يعرفه النموذج سيكون موضوع اجتهادات وقراءات كثيرة متعارضة بين الباحثين، خاصة رؤى دانا بويد danah boyd (2017, 2018) والتي تضمنت بعض الأفكار التي رآها البعض "استفزازية". فقد أظهرت المناقشات أن التعريف الشائع للتربية الإعلامية لم يعالج التعارض بين الدراسات الإعلامية وتعليم الإعلام. وعلى عكس المراحل الماضية، يبدو أن أزمة نموذج التربية الإعلامية أكثر صعوبة في "القبض" عليها ووصفها لأنها لا ما تزال في طور التشكّل ولم تتجلي بكل تفاصيلها، كما أن فهمها بشكل جيد يتطلب استحضار أن هذه الأزمة والقراءات المتعارضة التي تصحبها ينتميان الى عصر ما بعد الحقيقة، والذي يمكن اعتباره تجليا من تجليات ما بعد الحداثة.

ارتبط عصر ما بعد الحقيقة عموما بظهور شبكات التواصل الاجتماعي، التي غدت الوسيط المحوري للكثير من المناقشات والآراء حول الموضوع. فظهور هذه الشبكات غالبا ما يوصف بأنه أهم تغيير جذري حصل في الاتصالات الحديثة (رضا، van Dijck, 2013; 2020). في واقع الأمر من المهم الاعتراف بدور هذا التّحول في عصر ما بعد الحقيقة، إذ أن التواصل من خلال شبكات التواصل الاجتماعي يعرضّنا لمجموعة متنوعة من الآراء التي تتحدّى فهمنا للحقيقة. فهذه الشبكات تساعد الأفراد على التواصل والبقاء على علم بما يدور حولهم بشكل محيّن دائما، ولكنها تساعد أيضا على نشر التضليل والأراجيف وتغذّي وتوّسع دائرة تحيزاتهم وأفكارهم المسبقة حول الاخرين. وكما تؤكد بويد boyd (2017, 2018)، فإن استخدام هذه الشبكات يمثل أكبر تحدي يواجه مهارات التفكير النقدي لدى الأفراد.

ناقشت بويد boyd في مقاليها الأول والثاني عدم كفاية الممارسات المرتبطة بالتربية الإعلامية مثل التّحقق من الوقائع وتعليم الطلبة البحث عن أفضل مصادر المعلومات. علاوة على ذلك، فقد حاججت بأن هذه الاستراتيجيات الشائعة يمكن أن يكون ضرها أكثر من نفعها، مما يؤدي إلى ارتباك الطلبة واستخفافهم بما يقدّم إليهم، أو ربما يؤدي الى دفعهم الى التطرف السياسي وأعمال العنف. كما وصفت عيوب التركيز على التفكير النقدي، لا سيما في السياق الثقافي الحالي، حيث أشارت الى أن أحد التحديات الرئيسية لهذا السياق الجديد هو علاقة الأفراد المتغيرة بالحقيقة، والتي تجلّت بشكل واضح في عصر ما بعد الحقيقة بشكل خاص. فالتّحقق من الوقائع والبحث عن أفضل المصادر يفترض وجود حقيقة موضوعية يجب السعي الى الكشف عنها، لكن الواقع أكثر تعقيدا كما تعتقد بويد. فالتفكير بشكل نقدي قد يعني أن الطلبة سينتقدون الحقيقة التي يمنحها المدرّسون الأولوية أو الأفضلية. فالحقائق المتعددة يمكن أن تكون صالحة في نفس الوقت، ولكن من المهم أيضا التسليم بأن بعض الحقائق

يمكن أن تلحق الضرر بالأفراد والمجتمع. وترى بويد boyd أن المقاربات الحالية للتربية الإعلامية لا يحضر فيها هذا النوع من المناقشات. عموما فإن الحلول التي قدمتها بويد مرتبطة بمفهوم المسؤولية الشخصية، متمثلة بضرورة إدراك الأفراد وجود اختلافات ابستمولوجية، ووضع طرقهم الخاصة في الحصول على المعرفة موضع تساؤل، وتبني فلسفة قائمة على التسامح لفهم الحقائق المختلفة عن تلك التي يحملونها.

من المهم الإشارة هنا الى تركيز بويد boyd على الأزمة الابستمولوجية، والمتمثلة في تحدي التوفيق بين الحقائق المتعددة والحقيقة التي يحملها الأفراد دون أن يفقدوا نزاهتهم. فبالنظر إلى طبيعة الحقائق الثقافية لما بعد الحداثة، تبدو هذه الأزمة الابستمولوجية نتيجة منطقية، حيث أصبحت هذه الأزمة أكثر وضوحا في عصر ما بعد الحقيقة ولكنها ما زالت قائمة ولم يتم تجاوزها الى حد الان. بالإضافة الى ذلك، فإن طبيعة الأزمة تفسّر سبب عدم قبول الجميع للحاجة إلى تقصي وجود حقائق متعددة. وليس من المستغرب أن يركز من انتقدوا حجج بويد boyd على وصفها للتربية الإعلامية واغفال مناقشة تعقيدات الابستمولوجيا الجديدة التي كانت تسعى الى تفكيكها وبالتالي المساهمة في فكّها.

وجد منشوري بويد الأول الثاني صدى كبيرا في الوسط التربوي والمهتمين بالتربية الإعلامية، ورأى فيه البعض هجوما على الحقل، حيث ظهر ذلك من خلال النبرة والعناوين الاستفزازية التي حملتها بعض العناوين، مثل "هل أدّت التربية الإعلامية إلى نتائج عكسية؟"، و"ماذا فعلنا؟" و"هل تعتقد أنك تريد التربية الإعلامية ... هل تريد ذلك بالفعل؟"، حيث لخّص لنا العنوان الأخير طبيعة ردود الأفعال. وقد ذهب أحد النقاد الى أن بويد boyd اعتمدت في نقدها على نسخة قديمة من التربية الإعلامية وأساءت تفسير العمل الذي قام به التربويون في مجال التربية الإعلامية (Hobbs, 2017). بينما استهدفت بعض الانتقادات الأخرى ما اعتبر أنه إغفال لأي مسؤولية للجهات القوية الفاعلة في صناعة الإعلام (Bali, 2018)، وتوقفت أخرى عند سوء تفسير بويد boyd للتفكير النقدي (Noula, 2018)، وذهب قسم آخر الى التأكيد على ضعف وعيها الواضح بخصوص نجاح ممارسات التربية الإعلامية، وعدم كفاية الحلول التي اقترحتها (Rogow, 2018).

عندما يتم تدريس الطلبة كيفية تبنّي التفكير النقدي، يركز مدرّسو التربية الإعلامية على المسؤولية الشخصية لهؤلاء الطلبة في الوصول إلى الحقيقة حول ما تطرحه وسائل الإعلام، وما يدور في العالم من حولهم بشكل عام. تعتقد بويد boyd (2018) أن هذه المقاربة ستكون ناجعة عند التعامل مع حقيقة مرجعية واحدة، أما عند التعامل مع حقائق متعددة فالأمر سيكون مختلفا. فعندما يُطلب من الأفراد الوصول إلى جوهر أو ماهية فكرة ما، فليس هناك ما يضمن نوع الحقيقة التي سيصلون إليها، إذ يمكن، مثلا، أن يقودهم تصفح شبكات التواصل الاجتماعي إلى حقائق قد تكون مخالفة لحقيقة مرجعية حول شخصيات أو أماكن تاريخية معينة. علاوة على ذلك، لا يكفي ببساطة رفض بعض الحقائق التي يعتقد أنها مزيفة أو مفبركة دون تقصي

طبيعتها. فتعامل شخص ما مع وجهات نظر مخالفة لأيديولوجيته قد تجعله، من المرجح، يشعر بعدم الارتياح. في هذا السياق، يمكن توجيه الطلبة للعثور على الباحثين والخبراء الأكثر موثوقية أو عدم الثقة في أي مرجعية والاعتماد فقط على مهاراتهم في التفكير النقدي، ولكن السؤال المطروح هنا هو من الذي يقرر ما هو الموثوق وما هو غير الموثوق؟ هناك اختلاف بين الباحثين حلو هذه النقطة، كما أن نتائج التفكير النقدي للأفراد تعتمد على خبرتهم والسياقات الثقافية والسياسية التي ساهمت في تشكيل هويّتم، دون أن ننسى التّحيزات التي يحملونها حول هذه الفكرة أو تلك (Fry, 2015; Banaji & Greenwald, 2013).

سيكون من الخطأ مقاربة التربية الإعلامية بنفس الطريقة التي نقارب بها موضوع تدقيق الحقائق أو التربية الإخبارية لأن التربية الإعلامية أكبر من ذلك بكثير. لكن فكرة وجود حقيقة مرجعية أو مجموعة من الحقائق التي يجب اكتشافها أمر مهم عند النظر في التربية الإعلامية، كما أنها مهمة أيضا للتربية النقدية التي تهدف إلى الكشف عن الاختلالات في توّزع القوة الخفية داخل المجتمعات والتي يتم تكرسيها وإدامتها من خلال التواصل الوسائطي (Kellner & Share, 2007). قد يقول مدرسّو التربية الإعلامية، مثلا، أنهم يحفّزون الطلبة على تقديم تفسيرات وقراءات متنوعة لفكرة ما، لكن يبقى أن هذا التّحفيز والتشجيع يظل ضمن سقف معين، إذ بمجرد أن يقول طالب ما مثلا أن الاحتباس الحراري خدعة حتى تظهر بسرعة الحقيقة التي يتبنّاها المدرّس، وذلك حتى لو تم استخدام أسئلة بدلاً من عبارات عامة مثلا. وقد تجلّي ذلك في رد إحدى الباحثات على بويد boyd، حيث أشارت الى أن "العقل مهم ... من المهم للغاية احترام وفهم جميع طرق المعرفة التي يحملها الطلبة الى الفصل الدراسي. لكن بعض طرق التفكير تعزّز الديمقراطية بشكل أفضل من غيرها ..." ويكمن دور مدرّس التربية الإعلامية في مساعدة الطلبة على تطوير هذه الطرق (Rogow, 2018, para. 26).

لسوء الحظ، فإن موقفا كهذا ربما لم يعدا قادرا على الصمود في وجه منتقديه في عصر ما بعد الحقيقة. فإذا أراد مدرّسو التربية الإعلامية أن يكونوا صادقين، إلى حد بعيد، مع طلبتهم، فسيتعيّن عليهم الاعتراف بأن مسار تشكّل معرفة شخص ما هو إلا مجرد مسار واحد من مسارات كثيرة ممكنة. سيحتاج الأفراد إلى الاعتراف مثلا بأن الاحتباس الحراري أمر حقيقي ولكنّهم لم يطّلعوا كل الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذه الموضوع. فقد اختاروا تصديق الإجماع العلمي الحالي حول هذه المسألة، لكن التاريخ أثبت مرات عديدة خطأ الإجماع العلمي في الماضي.

يجب أن يدفع الحاجة الى التناغم المنهجي والمعرفي والحرص على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة مدرسي التربية الإعلامية الى عدم اغفال التّعقيد الذي يميّز طبيعة الحقيقة وأخذه في الاعتبار في عصر ما بعد الحقيقة. إذ لا يكفي الآن أن يتساءل الأفراد ما هو الصحيح عندما يتعلق الأمر بفكرة ما، بل يجب أن يسألوا ويسائلوا جذور المعرفة نفسها. مع ذلك، وكما

أشارت بويد boyd، فإن تبنّي هذا التصور أو السير في هذا الطريق قد يكون غير مريح للغاية، ومن غير الواضح إلى أين يمكن أن تقود هذه الطريقة المدرسّين أو طلبتهم. الأهم من ذلك ربّما هو أن بويد boyd لم تقترح براديغما جديدا للتربية الإعلامية، وهوما يجعل القراءة النقدية التي قدمتها مقوّضة "لإجماع" علمي أكثر من كونها نقدا بناء، وبالتالي ربما كان سببا آخر في أنها لم تجد صدى إيجابيا عند التربويين والقائمين على تدريس التربية الإعلامية خاصة. ومع ذلك، إذا نظرنا الى حجج بويد boyd على أنها علامات أولية عن أزمة براديغم التربية الإعلامية الحالي، فإن دوافعها لإعادة النظر فيه ربما تكون أكثر منطقية. والحاصل أن هناك الكثير من الدلائل، ذكرنا بضعها في الفقرات السابقة، تشير الى أن مرحلة أزمة البراديغم في مجال التربية الإعلامية قد بدأت، وأن النقاش الذي أشعله منشوري بويد boyd يمكن اعتباره مؤشرا على اقتراب هذا التّحول نحو براديغم جديد. وبما أن ارهاصات هذا التّحول قد بدأت في الظهور، فقد كان من أهداف هذه الورقة وصف وتحليل بعض مؤشراته الأولى، والابتعاد عن تقديم تحليل أكثر شمولا يبدو سابقا لأوانه في هذه المرحلة، فضلاً عن اقتراح أي حلول نهائية.

الخاتمة

تضمّنت هذه الورقة البحثية قراءة لثيمة التربية الإعلامية من خلال الاسترشاد بمنظور نموذج كون للثورات العلمية (كون، 2007)، وفلسفة ما بعد الحداثة وتجليها الأبرز والمتمثّل في عصر ما بعد الحقيقة. فمن خلال توظيف مصطلحات كون، توقفت الورقة عند أهم المراحل التي مر بها هذا الحقل، حيث كشفت المناقشات والتفاعلات الثرية حول الموضوع في كل المراحل عن التوتر القديم والمتجدد بين الباحثين والخبراء والممارسين، أو بالأحرى بين التربية الإعلامية كممارسة تربوية وبين التربية الإعلامية كمجال بحثي أكاديمي على اعتبار أن كلاهما يشكلان أساس التربية الإعلامية. لقد تغير سياق المناقشات، ويبدو أن التوفيق بينهما، في عصر ما بعد بين الحقيقة، صعب بعض الشيء. لكن هناك تطلع الى أن الرؤية التي يقدمها كون حول التحول في البراديغم ربما ستسمح للجانبين بالتعامل مع هذا التعارض من خلال ثورة في طرق التفكير في طبيعة المعرفة نفسها. فقد يتضمن البراديغم الجديد أيضا تجاوز التعارض بين التّمكين (الطلبة) والأبوية الحمائية (المدرّسون)، والتي يمكن أن تخلق التباسا بين أهداف وممارسات التربية الإعلامية. لم تسع هذه الورقة البحثية الى تقديم حلول محددة لما تعتقد أنها بداية أزمة للبراديغم القديم التربية الإعلامية، بل كان هدفها وصف وتحليل هذا الحقل من خلال المناقشات والتفاعلات التي ساهمت في تشكيله وتشظيه في نفس الوقت. وتذهب الى أن الأزمة التي أحدثتها حقبة ما بعد الحقيقة لا يمكن التغلب عليها إلا إذا وُجد الأفراد، الذين يحملون آراء متباينة حول شكل التربية الإعلامية وأفضل السبل لتطويرها، قيمة في أفكار بعضهم البعض. عموما، فإن هذا ما يتمحور حوله التّحول الابستمولوجي لما بعد الحداثة، أي الاعتراف بتوافق أنماط المعرفة المتباينة بشكل جذري،

وإيجاد آليات وطرق للتواصل رغم الانقسامات الأيديولوجية، ورؤية الى أين يمكن أن يأخذ هذا التعاون الجديد الأفراد والجماعات.

المراجع:

- الشميمري، فهد بن عبد الرحمن (2010). التربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام. الرياض: المؤلف. https://bit.ly/3iz0oYw
- الفطافطة، م. واخرون (2019). التربية الإعلامية والمعلوماتية في شرق المتوسط وشمال افريقيا. الواقع والمستقبل. فلسطين: بيالارا (الهيئة الفلسطينية للإعلام وتفعيل دور الشباب). https://bit.ly/3IGMAWy
- رضا، آسيا (2020). دور التربية الإعلامية في حماية المراهقين من مخاطر تكنولوجيا الاتصال الحديثة (ماستر، جامعة جيجل، الجزائر). https://bit.ly/3GYd1FW
- كون، توماس. س. (2007). بنية الثورات العلمية (ترجمة حيدر حاج اسماعيل). بيروت: المنظمة العربية للترجمة (نُشر العمل الأصلي باللغة الإنجليزية سنة 1962).
- ليوتار، جان ف. (1994). الوضع ما بعد الحداثي (ترجمة أحمد حسان). القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع (نُشر العمل الأصلي باللغة الفرنسية سنة 1979).
- ناصر، نهى س. أ. (2016). مدخل دمج تقنية المعلومات في التربية الإعلامية ودورها في بناء شخصية المعلم. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، 6، 797-822. https://bit.ly/3X8UOeK

- Andrews, B., & McDougall, J. (2012.) Curation Pedagogy: Further toward the Inexpert. *Medijkske Studije* (Media Studies*)*, *3*(6), 152–167. https://bit.ly/3ZxSAXV
- Aufderheide, P., & Firestone, C. M. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen institute. https://bit.ly/3XmBgmH
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2013). *Blindspot: Hidden Biases of Good People*. New York, NY: Bantam Books. https://bit.ly/3k03XHC
- Blake, A. (2016, September 26). The first Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated. *Washington Post*. https://wapo.st/3GIzMfF
- boyd, d. (2018, March 9). You Think You Want Media Literacy… Do You? https://bit.ly/2p4Hz0s
- boyd, d. (2017, January 5). Did Media Literacy Backfire? https://bit.ly/3IOvVke
- Brown, J. A. (1998). Media Literacy Perspectives. *The Journal of Communication*, *48*(1), 44-57. https://bit.ly/3W958lt
- Buckingham, D. (1998). Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication*, *1*(48), 33-43. https://bit.ly/3GDpygN
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. https://bit.ly/3IPH9Vs

- Byrne, S., Linz, D., & Potter, W. J. (2009). A Test of Competing Cognitive Explanations for the Boomerang Effect in Response to the Deliberate Disruption of Media-Induced Aggression. *Media Psychology*, *12*(3), 227-248. https://bit.ly/3QIsLjF
- Counsell, C. (2018.) Taking Curriculum Seriously. https://bit.ly/2mwV3Eg
- Friesem, E. (2018). Too Much of a Good Thing? How Teachers' Enthusiasm Can Lead to Protectionism in Media and Gender Literacy Classes. *The Journal of Media Literacy Education*, *10*(1), 134–147. https://bit.ly/3XsUHKK
- Fry, K. (2015). Developing Media Literacy: Managing Fear and Moving Beyond. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(3), 65–70. https://bit.ly/3XgrB1l
- Heron, J., & P. Reason. (2008.) Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. In P. Reason and H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (366–380). London: Sage Publications. https://bit.ly/2oBqr5g
- Hobbs, R. (2017, January 9). Did media literacy backfire? https://bit.ly/3ZDA6oI
- Hogg, L. (2011.) Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, *27*(3), 666–677. https://bit.ly/3CNTXbf
- Jeong, S-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, *62*(3), 454-472. https://bit.ly/3WbWwKI
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, *1*(1), 59–69. https://bit.ly/3XcZT5J
- Landry, N. & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, *15*(15), 47-63. https://bit.ly/3QMlxez
- Landry, N. & Roussel, C. (2018). Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire. *Érudit*, 80, 34-51. https://bit.ly/3QGrv0H
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019.) Learner Agency and the Curriculum: A Critical Realist Perspective. *The Curriculum Journal*, *30*(3), 223–243. https://bit.ly/3iBrm1J
- McDougall, J. (2006.) *The Media Teacher's Book*. London: Hodder Arnold.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding Media: The Extensions of Man*. CA: Gingko Press. (Original work published in 1964). https://bit.ly/3QBrmvm
- Noula, I. (2018, June 21). I do want media literacy… and more. A response to danah boyd. https://bit.ly/3XsV4oC
- Oxford Dictionaries. (2016). Post-truth. https://bit.ly/3XxYSEO
- Polanco-Levicán, K. & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14). https://bit.ly/3XsMciL
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. CA: Sage.
- Primack, B. A., J. Sidani, M. V. Carroll, & M. J. Fine (2009). Associations Between Smoking and Media Literacy in College Students. *Journal of Health Communication*, *14*(6), 541-555. https://bit.ly/3kaRHUR

- Reyna, J., Hanham, J., & Meier, P. C. (2018). A framework for digital media literacies for teaching and learning in higher education. *E-Learning and Digital Media*, *15*(4), 176–190. https://bit.ly/3iDG1tn
- Rogow, F. (2018, March 28). What a Media Literacy Educator Hears When danah boyd Talks About Media Literacy. https://bit.ly/3kedgDZ
- Scheibe, C., & Rogow, F. (2011). *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ticemed (2021). L'éducation aux médias tout au long de la vie. Actes TICEMED 12. Des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen. https://bit.ly/3QD84pk
- Van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A critical History of Social Media*. New York, NY: Oxford University Press.
- White, J. (2018.) The weakness of 'powerful knowledge'. *London Review of Education*, *16*(2), 325–335. https://bit.ly/3kiC7qt
- Willingham, D. (2017.) A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Educational Psychology to Future Teachers. *Mind, Brain, and Education*, *4*(166). https://bit.ly/3XsVxqS