

## اثربخشی سواد رسانه ای بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

معصومه امینی سولاری<sup>۱</sup>، فاطمه منصوری حسن آبادی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup>کارشناسی آموزش ابتدایی، سرپرست آموزش

<sup>۲</sup>کارشناسی ارشد کودکان استثنایی، مشاور مدرسه (نویسنده مسئول)

---

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی سواد رسانه ای بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شد. پژوهش شبه آزمایشی با گروه کنترل و آزمایش با طرح پیش آزمون و پس آزمون بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مرکز اختلالات یادگیری ناحیه ۶ اصفهان بود. تعداد ۳۰ دانش آموز به روش نمونه گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند و با روش نمونه گیری تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، آزمون اختلال نوشتن فلاح چای (۱۳۸۴)، پرسشنامه چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی (فرم معلم) و جلسات سواد رسانه ای حسینی و حق پناه (۱۳۹۴) می باشند. آزمون فرضیه با آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. نتایج نشان داد سواد رسانه ای بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تاثیر معناداری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** سواد رسانه ، اهمال کاری، عملکرد خوانداری، نوشتاری ، اختلال یادگیری

---

## مقدمه

اصطلاح اختلال یادگیری<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۲ و ۱۹۶۳ توسط ساموئل کرک<sup>۲</sup> ارائه شد. او این اصطلاح را برای کودکانی که در تحول یادگیری خواندن، نوشتن و محاسبات ریاضی پیشرفت ناچیزی داشتند به کار برد و اختلال یادگیری را وارد حوزه برنامه آموزشی ویژه کرد. کرک در تعریف اختلال یادگیری برابعد عصب شناختی، فرایندهای روانشناختی، تفاوت‌های درون فردی و برون گذاریها تأکید کرده است. اختلال یادگیری به معنی اختلال در یک یا چند فرایند پایه روانشناختی است که درک و فهم یا استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری را در بر می گیرد و به صورت نقص در توانایی گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، املاء یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر می شود. اختلال های یادگیری ۲/۷ تا ۳۰ درصد و به طور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش آموزی را در بر می گیرد و در پسران بیشتر از دختران و به نسبت ۲ به ۱ تا ۴ به ۱ متغیر است (آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۵). تشخیص اختلال یادگیری در سالهای قبل از ورود به مدرسه کار دشواری است، در بیشتر موارد شروع اختلال یادگیری در فاصله زمانی پیش از دبستان تا کلاس دوم مشخص می شود. معمولاً شروع این اختلال، پیش از کلاس اول دبستان نشانگر نوعی تأخیر رشدی در زبان یا تأخیر در یادگیری مفاهیم جدید و یا تأخیر در عملکرد در مقایسه با همسالان پیش دبستانی است. شروع اختلال یادگیری در اوایل ورود به مدرسه معمولاً به شکل نمره های پایین و یادگیری ضعیف مشخص می شود. شناخت نوع اختلال یادگیری و ریشه یابی آنها به ویژه در دوره دبستان و در درس های اصلی می تواند در رفع این اختلال کمک مؤثری باشد (فیگورا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). عمده ترین ویژگیهای اختلال یادگیری در دانش آموزان شامل: بهره هوشی طبیعی، کارکرد تحصیلی پایین تر از حد انتظار، سرعت کم در یادگیری، پیشرفت کند، تکرار پایه های تحصیلی، تفاوت بین سطح یادگیری در دروس مختلف، نداشتن انعطاف در استفاده از راهبردهای آموزشی، تفاوت قابل توجه بین تواناییها و مهارتها و کوتاهی دامنه توجه است (مانیس و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

معمولاً انواع اختلالات یادگیری بر اساس حوزه های مهارتی یا ضعفهای شناختی گروه بندی می شوند که عبارتند از: اختلال یادگیری ویژه در خواندن<sup>۵</sup>، اختلال یادگیری ویژه در نوشتن<sup>۶</sup>، اختلال یادگیری ویژه در ریاضی<sup>۷</sup>، اختلال یکپارچگی حسی یا دشواریهای حرکتی (کنش پریشی<sup>۸</sup>)، اختلال زبانی<sup>۹</sup>، اختلال پردازش دیداری و شنیداری<sup>۱۰</sup> (فیگورا، ۲۰۱۶).

اختلال خواندن به عنوان اختلالات مکرر در خواندن تعریف می شود که در سطحی پایین تر از حد انتظار و علیرغم سن و آموزش های مدرسه ای دیده می شود (دویرت، دسونت و رویزر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰). بر حسب نتایج پژوهش ها تقریباً ۱ درصد کودکان

<sup>1</sup> - Learning disability

<sup>2</sup> - Samuel Kirk

<sup>3</sup> - Figueroa

<sup>4</sup> - Manis

<sup>5</sup> - Special learning disability in reading

<sup>6</sup> - Special learning disability in writing

<sup>7</sup> - Special learning disability in math

<sup>8</sup> - Dyspraxia

<sup>9</sup> - Language disorder

<sup>10</sup> - Auditory and visual processing disorder

<sup>11</sup> - De Weerd, Desoete & Roeyers

دچار مشکلات خاصی در زمینه خواندن (اختلال تحولی، ناتوانی در خواندن مبتنی بر رمزگشایی یا اختلال خواندن) هستند (گوسوامی، ۲۰۱۵). نارساخوانی یکی از شایع ترین ناتوانی های یادگیری است که بر پیشرفت تحصیلی دانش آموز تأثیر می گذارد. کودکان مبتلا به نارساخوانی، بیش از مشکلات خواندن، سایر اختلالاتی چون پردازش ادراکی، بازیابی کند واژگان، وضوح گفتاری پایین، فقدان شناختی زبان گفتاری و محاسبات ریاضی را نشان می دهند که همین امر مستلزم زمینه سازی برای دریافت خدمات مشاوره ای و آموزشی اضافی برای این کودکان است (تفتی، میرزاخانی، فلاح و رادپرور، ۱۴۰۱). اصطلاح اختلال نوشتن در مورد کودکانی به کار می رود که با وجود هوش طبیعی، بسیار بد می نویسند. عمل نوشتن به دلیل انتزاعی بودن آن، برای کودکان فعالیتی دشوار است. برخی از کودکان از مهارت های کافی در نوشتن برخوردار نیستند؛ زیرا مهارت های پیش نیاز نوشتن با دست را نیاموخته اند. برخی از محققان عقیده دارند که بد نویسی معمولاً به دلیل عدم هماهنگی حرکتی آنان است، اما به هر حال نوشتن باید به عنوان یک عمل پیچیده که شامل رشد ذهنی و مهارت های حرکتی و بینایی است در نظر گرفت (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۶). در نوشتن هماهنگی بین صوت و حرف ضروریست که در این هماهنگی بین واج ها و نوشته ها مهارتی است که در کودکان دارای اختلال یادگیری خوب رشد نمی کند (دیکسون، استوارت و مسترسون، ۲۰۱۶). اختلال نوشتن شامل مؤلفه هایی از جمله املا و هجی کردن، دست خط و انشا است. شایع ترین مؤلفه اختلال بیان نوشتاری، نارسایی در هجی کردن یا املا است. آمار و ارقام نشان می دهد که ۲۷ درصد از کل ناتوانی های یادگیری را ناتوانی یادگیری املا تشکیل می دهد و در ایران، شیوع اختلال املا در پایه سوم ابتدایی بین ۶ تا ۷ درصد گزارش گردیده است. شایع ترین علائم بالینی آنان شامل اشتباهات هجی کردن، اشتباهات دستوری، اشتباهات نقطه گذاری، ضعف در ساختن پاراگراف ها و دست خط بد است. در بحث سبب شناسی ناتوانی یادگیری املا عوامل مختلفی از جمله: نارسایی توجه و حافظه فعال، مشکلات واج شناختی و زبانی، اشکال در حافظه دیداری، شنیداری و حرکتی، ونقص در کنش های اجرایی و عصب روانشناختی ناحیه پیشانی، شود مطرح می شود. از میان انواع اختلال های یادگیری دیکته از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که در کنار سایر مهارت های پایه ای نوعی مهارت کاملاً ضروری و اساسی است و اختلال در آن به صورت های مختلفی می تواند فرد را با مشکل مواجه کند و او را در معرض شکست تحصیلی و عواقب منفی آن قرار دهد (برکلی، ماستروگروپی، اسراگز، ۲۰۱۸).

اهمال کاری<sup>۱</sup> به عنوان یک عادت رفتاری در نظر گرفته می شود که شیوع فراوانی در جوامع مختلف دارد و روند رشد آن رو به گسترش است. به گفته مون و ایلینگوورث<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) اهمال کاری جلوه های گوناگونی دارد اما متداول ترین نوع آن اهمال کاری تحصیلی است (مون و ایلینگوورث، ۲۰۱۷). این شکل از اهمال کاری بر مبنای تمایل غیرمنطقی و پایدار فراگیران برای به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی اشاره دارد، که فراگیران با وجود قصد انجام آن در بازه زمانی مشخص انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند. در نتیجه با پیامدهای منفی آن مانند عملکرد آموزشی ضعیف، حضور غیرفعال در کلاس ها و بحث ها، شکست تحصیلی و تجربه هیجان های منفی (احساس گناه و افسردگی) رو به رو خواهند شد (خدایی و تمنایی فر، ۱۳۹۹). اهمال کاری تحصیلی یک رویداد شایع میان دانش آموزان و دانشجویان است که معمولاً به صورت عدم انجام تکالیف و عدم مطالعه برای

<sup>1</sup> - Goswami 2

<sup>1</sup> - Dikson, Stuart, Massterson<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Berkeley, Mastrogroup, Esra<sup>4</sup>gs

<sup>1</sup> - Procrastination 5

<sup>1</sup> -Moon & Illingworth 6

امتحان دیده می شود. دانش آموزان اهمال کار آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موكول می کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می کنند. با توجه به گزارش دانش آموزان، میزان اهمال کاری آنها رابطه منفی معناداری با عملکرد تحصیلیشان دارد (کیم و سئو، ۲۰۱۸<sup>۱۷</sup>).

مخاطبان اصلی آموزش سواد رسانه‌ای، کودکان و نوجوانان هستند. دلایل آن هم چندان پیچیده نیست. دانش و تجربه کم این گروه در نتیجه نیاز بیشتر آنها به آموزش یادگیری از یک طرف و مقرون به صرفه بودن آموزش برای آنها از نظر طول مدت بازده سرمایه‌گذاری آموزشی از طرف دیگر بیش از سایر گروه‌ها توجه برنامه‌ریزان این حوزه را به خود جلب کرده است. همچنین این گروه در معرض آسیب‌های اجتماعی و روانی بیشتری نسبت به سایرین می‌باشند. لذا آموزش این گروه از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است (دهقان شاد و محمودی، ۱۳۹۱). مطالعات نشان داده است رسانه‌های جمعی بر سلامت روان<sup>۱۸</sup> نوجوانان تأثیر می‌گذارد. شواهد نشان می‌دهد که راهبردهای سنتی مانند سانسور یا محدودیت دیگر کارآمد نیستند. بنابراین، آموزش سواد رسانه‌ای بهترین راه برای محافظت از نوجوانان در برابر اثرات مضر است (میشل پاور، ۲۰۱۷<sup>۱۹</sup>). آموزش سواد رسانه‌ای، توانایی دانش‌آموزان را در دستیابی، تحلیل، ارزیابی و تولید پیام‌های رسانه‌ای افزایش می‌دهد (هابز، ۲۰۱۸<sup>۲۰</sup>). برنامه‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده برای بهبود دانش و قصد رفتاری نوجوانان در برخورد با پیام‌های رسانه‌های جمعی<sup>۱</sup> کارآمد است (گرایی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش سواد رسانه‌ای برای ارتقای سلامت روان در میان نوجوانان، آنها را در بررسی انتقادی پیام‌های رسانه‌ای که رفتارهای مخاطره‌آمیز را ترویج نموده و بر ادراکات و اعمال آنها تأثیرگذار بوده، درگیر می‌کند. تحقیقات پیرامون اثربخشی تا به امروز با دقت کم و بیش انجام شده است و به نتایج متفاوتی دست یافته است و بسیاری از سوالات در مورد اثربخشی را بی‌پاسخ گذاشته است. مطالعات انجام گرفته نشان می‌دهد که اکثر برنامه‌های سواد رسانه‌ای به منظور ارتقای سلامت روان در کلاس‌های درس اجرا می‌شوند (برگسما و کارنی، ۲۰۱۳<sup>۲۱</sup>). هدف پژوهش حاضر اثربخشی سواد رسانه‌ای بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است.

### روش پژوهش

پژوهش شبه آزمایشی با گروه کنترل و آزمایش با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

### جامعه آماری نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مرکز اختلالات یادگیری ناحیه ۶ اصفهان بود. تعداد ۳۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند و با روش نمونه‌گیری تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

<sup>1</sup> -Kim KR, Seo EH	7
<sup>1</sup> - Mental health	8
<sup>1</sup> - Michael Powers	9
<sup>2</sup> - Hobbs	0
<sup>2</sup> - Mass media	1
<sup>2</sup> - Geraee	2
<sup>2</sup> - Bergsma & Carney	3

## ابزار گردآوری اطلاعات

## مقیاس اهمال کاری تحصیلی

برای اندازه گیری اهمال کاری تحصیلی می توان از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده کرد. این پرسشنامه از دوازده سؤال و سه عامل اهمال کاری عمدی سوالات ۱ تا ۵، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی سوالات ۶ تا ۹ و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی سوالات ۱۰ تا ۱۲ تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج درجه ای از هرگز (صفر) تا همیشه (۴) نمره گذاری می شود. پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ ۰,۸۵ و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰,۳۵ برآورد شد که در سطح ۰,۰۰۳ معنی دار بوده است.

## آزمون اختلال نوشتن فلاح چای

این آزمون توسط فلاح چای (۱۳۸۴) به منظور تشخیص و اندازه گیری سطح توانایی نوشتن آزمودنی های دچار اختلال نوشتن، ساخته شد. اعتبار و روایی این آزمون در دانشگاه تربیت مدرس توسط فلاح چای برآورد گردیده است. روایی آزمون اختلال نوشتن در پژوهش فلاح چای ۸۶٪ بود. روایی این آزمون ها را متخصصان و معلمان مجرب تشخیص دادند و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۵ و ۰/۹۱ برآورد شده است. در این پژوهش از آزمون اختلال نوشتن فلاح چای (۱۳۸۴) که دارای ۲ متن است، برای هر پایه استفاده شد، که متن اول ۵۰ درصد کتاب فارسی و متن دوم تمام مطالب کتاب فارسی را در می گیرد. آزمون نوشتن فلاح چای از لحاظ دشواری مطابق سن و پایه دانش آموزان ابتدایی تنظیم شده است. آلفای کرونباخ این آزمون در پژوهش با عزت (۱۳۸۹) ۰/۸ و در پژوهش علی بخشی و همکاران (۱۳۹۰) ۰/۸ به دست آمد (فلاح چای و افروز، ۱۳۸۴؛ به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۹۳).

برای ساختن آزمون املاء ابتدا چهار سطح برای کلمان از نظر دشواری و سهولت در نظر گرفته شد.

۱. سطح اول یا اسان ترین سطح که شامل کلمات دیداری که حداقل فراوانی آنها ۱۵ و بالاتر است.

۲. سطح دوم که شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۱۰ تا ۱۴ است.

۳. سطح سوم که شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۵ تا ۹ است.

۴. سطح چهارم یا دشوارترین سطح که شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۱ تا ۴ است.

هر سطح از ۱۵ الی ۲۰ کلمه تشکیل می شود. بنابراین آزمون های املاي سال اول و دوم دارای ۶۰ کلمه، و آزمون های املاي سال سوم، چهارم و پنجم ۸۰ کلمه در نظر گرفته شود. در ارائه آزمون های هر سطح ترتیب ساده به دشوار فوق رعایت می شود. بالاترین سطح یا سطح پیشرفت زمانی است که دانش آموز بین ۹۰٪ کلمه ها را درست بنویسد. سطح آموزش، زمانی است که دانش آموز بین ۷۵ تا ۸۹٪ کلمه ها را درست بنویسد، این سطح، سطح نوشتن دانش آموز محسوب می شود. زمانی که تعداد غلط های دانش آموز در نوشتن از ۲۵٪ کلمات آزمون املاء بیشتر شود، آزمون متوقف و آزمون سطح پایین تر استفاده می گردد و این تا زمانی که به سطح آموزش برسد، ادامه خواهد داشت.

پس برای هر پایه: انتخاب ۶۰ کلمه (از هر سطح ۱۵ کلمه)

پیش آزمون: از نوبت اول

پس آزمون: از کل کتاب

تصحیح ورقه ها

بالای ۹۰ درصد عالی = سطح پیشرفت

بین ۷۵ تا ۹۰ درصد خوب = سطح نوشتن

کمتر از ۷۵ درصد: آموزش تکرار و آزمون مجدد برگزار شود.

**پرسشنامه چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی (فرم معلم):** چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی ۲۷ گویه دارد که با هدف شناسایی و تشخیص دانش آموزان در معرض خطر ابتلاء به ناتوانی و مشکلات خواندن طراحی شده است. این پرسشنامه فرم معلم بوده و باید توسط معلم تکمیل و ارزیابی شود. نمره گذاری پرسشنامه به صورت بلی و خیر است. به این صورت که بلی امتیاز ۱ و خیر امتیاز ۰ می گیرد، بر اساس این روش از تحلیل شما نمره های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسش نامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنید. حد پایین نمرات پرسش نامه صفر است حد متوسط ۱۳ و حد بالا ۲۷ به طریق زیر بدست آمده است.

تعداد سوالات پرسشنامه \* = ۱ حد پایین نمره.

نمره بین ۰ تا ۹: نشانه های نارساخوانی در دانش آموز کم است.

نمره بین ۹ تا ۱۳: نشانه های نارساخوانی در دانش آموز متوسط است.

نمره بالاتر از ۱۳: نشانه های نارساخوانی در دانش آموز زیاد است.

**روایی و پایایی:** روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه تربیت معلم تأیید شده است. همچنین پایایی آن توسط تیم تحقیقاتی مادسیج از طریق آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ ذکر شده است (سلیمی تیموری، ۱۳۸۶). این آزمون در جامعه دانشرآموزی شهر اصفهان هنجاریابی شده است. روایی این آزمون از طریق ضریب همبستگی کل آزمون با هوشبهر برابر با ۰/۶۳ به دست آمده و پایایی آزمون به روش بازآزمایی ۰/۹۳ گزارش شده است (به نقل از شریفی و داوری، ۱۳۸۷). عابدی و عزیزیان (۱۳۸۳) ضریب پایایی این آزمون را برای نمره کل بین ۰/۴۱ تا ۰/۹۵ گزارش کرده اند. در پژوهش دهقانی و مرادی (۱۳۹۷) جهت بررسی پایایی این چک لیست از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب به دست آمده برابر با ۰/۷۸ بود که نشان می دهد چک لیست فوق ابزاری پایاست. روایی این چک لیست را ۳ متخصص شاغل در مراکز ناتوانی های یادگیری که در رابطه با شناسایی و درمان نارساخوان ها فعالیت داشتند تأیید کردند.

برای محتوای آموزش سواد رسانه ای از کتب، مقالات و منابع مرتبط استفاده شده است. کتاب تفکر و سواد رسانه ای تألیف وزارت آموزش و پرورش و کتاب ۱۵۰ هشتک نهضت سواد رسانه ای اثر حسینی و حق پناه (۱۳۹۴) از این منابع می باشند.

### جدول ۱ سرفصل محتوای جلسات سواد رسانه ای

جلسه	محتوای جلسات آموزشی	مدت زمان آموزش
۱	آشنایی با اعضای گروه، معارفه خود به عنوان مدرس، معرفی اعضا، بیان قوانین و اهداف گروه و ایجاد حس تعهد برای ادامه جلسات و اجرای پیش آزمون	۲ ساعت
۲	مقدمه، اهمیت و ضرورت افزایش سواد رسانه ای، لزوم پرداختن به نهضت سواد رسانه ای، تعریف ویژگی ها و ابعاد سواد رسانه ای، شناخت انواع رسانه ها و ویژگی های آنها، هرم آموزش سواد رسانه ای، پنج گانه سواد رسانه ای	۲ ساعت

۳	مخاطب‌شناسی، فنون خلق پیام رسانه‌ای (بازنمایی، کلیشه‌سازی)، فنون اقناع	۲ ساعت
۴	رسانه و سبک زندگی، تبلیغات در رسانه، تأثیر رسانه در الگوی مصرف، رژیم مصرف رسانه‌ای، استفاده هوشمندانه از رسانه	۲ ساعت
۵	مهارت فراشناختی و خلاقیت، اینترنت، اعتبار منابع اینترنتی، تلفن همراه و سواد رسانه‌ای، مهاجم فرهنگی در شبکه‌های اجتماعی، اخلاق رسانه‌ای، دین رسانه‌ای	۲ ساعت
۶	فناوری‌های ارتباطی، آینده تحولات رسانه‌ها، روش‌های مطالعه و یادگیری و تدریس نوین، مدیریت زمان و رسانه‌های اجتماعی مجازی	۲ ساعت
۷	تحلیل فیلم، بررسی پیام رسانه، بررسی اهداف فرستادگان پیام	۲ ساعت
۸	جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون	۲ ساعت

قبل از انجام مداخلات هر دو گروه با پرسشنامه‌های آسیب‌های اجتماعی و آسیب روانی ارزیابی شده و پس از انجام مداخلات، پرسشنامه‌های بکار رفته مجدداً روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا می‌گردد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، از روش‌های موجود در آمار توصیفی نظیر جداول توزیع فراوانی، میانگین، درصد و واریانس جهت بررسی اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه استفاده شده می‌باشد. در بخش آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شده است، همچنین داده‌ها توسط نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

یافته‌ها

### جدول ۲ نتایج آزمون نرمال بودن متغیرها

کولموگروف اسمیرنوف				
متغیر	مرحله	آماره	درجه آزادی	معناداری
عملکرد خوانداری و نوشتاری	پیش آزمون	۰/۰۹۶	۳۰	۰/۲
	پس آزمون	۰/۱۳	۳۰	۰/۰۸۸
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون	۰/۰۹	۳۰	۰/۲
	پس آزمون	۰/۱۲۹	۳۰	۰/۰۹۴

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در همه متغیرهای پژوهش باقی است، یعنی توزیع نمرات نمونه نرمال و همسان با جامعه است و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است (همه سطوح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد).

باینکه تعداد دو گروه برابر می باشد و نیاز به رعایت پیش فرض برابری واریانس نیست، برای افزایش ضریب اعتماد نتایج آزمون های پارامتریک، از آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس برای تک تک متغیرها استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس ها در کلیه متغیرها

متغیر	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	معنی داری
اهمال کاری تحصیلی	۱/۱۴۵	۱	۳۸	۰/۲۹۱
عملکرد خوانداری و نوشتاری	۱/۷۲۷	۱	۳۸	۰/۱۹۷

چنان که در جدول ۳ ملاحظه می شود، بین واریانس گروهها در هر کدام از متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری در دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد و واریانس گروهها با هم برابر می باشد. لذا پیش فرض تساوی واریانس ها برای کلیه متغیرها رعایت شده است و می توان از آزمون های پارامتریک جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده کرد.

پیش شرط لازم دیگر برای انجام تحلیل کواریانس، بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون است. شیب رگرسیون نباید در شرایط مختلف آزمایش متفاوت باشد، زیرا تحلیل کواریانس با شیب رگرسیون متوسط بهتر کار می کند و ممکن است در شرایط خاصی که رگرسیون همسان نیست، مناسب نباشد.

جدول ۴ نتایج آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون در کلیه متغیرها

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	معنی داری
اهمال کاری تحصیلی	۲۹/۹۷	۱	۱/۸۴۹	۰/۱۸۲
عملکرد خوانداری و نوشتاری	۱۲۳/۸۱	۱	۲/۷۷	۰/۱۰۵

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می شود، تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش در هر کدام از متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) یعنی اینکه شیب خط رگرسیون برای همه شرایط آزمایشی یکسان است و خطوط رگرسیونی یکدیگر را قطع نمی کنند. لذا پیش فرض یکسانی شیب خط رگرسیون برای هر کلیه متغیرها رعایت شده و منعی برای استفاده از روش تحلیل کواریانس وجود ندارد.

جدول ۵ نتایج بررسی یکسان بودن کوواریانس گروه ها

Boxes M	F آماره	df1	df2	سطح معناداری
۱۲/۴۴	۳/۹۱	۳	۲۵۹۹۲۰	۰/۰۸



با توجه به جدول بالا مشاهده می شود که فرضیه یکسان بودن کو واریانس گروه ها در سطح  $0/05$  تایید شده است. ( $p>0/05$ )

جدول ۶ نتایج آنالیز کو واریانس چند متغیره در بررسی اثربخشی آموزش مشاوره گروهی آموزش رسانه ای بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری

نام آزمون	مقدار	F آماره	فرضیه Df	خطا Df	سطح معناداری	اتا	توان
اثر پیلایی	۰/۲۸۸	۷/۴۶	۲	۳۷	۰/۰۰۲	۰/۲۸	۰/۹۲
لامبدای ویلکس	۰/۷۱۲	۷/۴۶	۲	۳۷	۰/۰۰۲	۰/۲۸	۰/۹۲
اثر هتلینگ	۰/۴۰۴	۷/۴۶	۲	۳۷	۰/۰۰۲	۰/۲۸	۰/۹۲
بزرگترین ریشه	۰/۴۰۴	۷/۴۶	۲	۳۷	۰/۰۰۲	۰/۲۸	۰/۹۲

**روی**

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمون ها کمتر از  $0/05$  است که بیانگر این است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرها تفاوت معناداری داشته اند. در ادامه جدول ۷ نشان که تفاوت در کدام یک از متغیرها بوده است:

جدول ۷ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در متن مانکوا روی اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F آماره	سطح معناداری	مجدور اتا	توان
اهمال کاری تحصیلی	۶۹۷/۲۲	۱	۶۹۷/۲۲	۷/۴۷	۰/۰۰۹	۰/۱۶	۰/۷۵
عملکرد خوانداری و نوشتاری	۱۱۷۷/۲۲	۱	۱۱۷۷/۲۲	۹/۰۴	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۳

با توجه به جدول بالا مشاهده می شود اثربخشی آموزش مشاوره گروهی فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و عملکرد خوانداری و نوشتاری معنادار بوده است ( $p < 0/05$ )؛ با توجه به اینکه سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر است. با توجه به مجذور اتا می توان گفت مقدار این اندازه اثر در متغیر اهمال کاری تحصیلی ۱۶ درصد و در متغیر عملکرد خوانداری و نوشتاری ۱۹ درصد بوده است.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد فرضیه پژوهشی تایید شد و آموزش سواد رسانه ای بر اهمال کاری و عملکرد خوانداری و نوشتاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تاثیر معنادار داشت. نتایج این فرضیه با یافته های حاصل از پژوهش امیرداور و همکاران (۱۴۰۱)، لطفی (۱۳۹۹)، رضایی خرطومی و عسکری زانکوه (۱۳۹۹)، طباطبایی و همکاران (۱۴۰۰) و ارجمند نیا و همکاران (۱۴۰۰) همسو بوده است. در تبیین این یافته می توان گفت: سواد رسانه ای به ما کمک می کند تا احساسات و هیجانات را به نفع خود به کار گیریم و نگذاریم علیه فرد وارد میدان شوند. سواد رسانه ای روابط مبتنی بر عشق و دوستی را در میان مردم خلق می کند، همکاری و تعاون را ممکن می سازد، و موجب تسهیل جریان احساسات در جامعه می شود (بهمنی و بوستانی، ۱۳۹۴). احساسات با عمل کردن به مثابه یک صافی به توجه فرد جهت می دهند و به نظامی از واکنش های شرطی تبدیل می شوند. اکثر مردم، به خصوص مردها، با شنیدن کلمه احساسات و احساسات معذب می شوند. مردها به گونه ای از این موضوع هراس دارند که انگار اگر احساسات شان را بروز دهند همه راز های عمیق و دردناک خود را بر ملا ساخته اند. اکثر مردم فکر می کنند که با آموزش سواد رسانه ای، کنترل خود را بر زندگی شخصی و حرفه ای از دست می دهند. البته این ترس کمی قابل توجه است زیرا برداشتن سدها و موانعی که مانع از جاری شدن احساسات می شوند می تواند فرد را دچار دردسر کند. اما سواد رسانه ای فقط به معنای رها کردن احساسات و احساسات نیست. بلکه نکته مهم تر این است که یاد بگیرد احساسات خود را درک کند، و آنها را کنترل و اداره کند. اغلب افراد جامعه باید مهارت های لازم را در زمینه احساسات و هیجانات بیاموزند. بعضی افراد در سطح عالی از سواد رسانه ای رشد می کنند، اما بخش قابل توجهی از افراد از چگونگی به کارگیری این مهارت مطلع نیستند. اکثر مردم بر این باورند که با آموزش سواد رسانه ای، کنترل خود را بر زندگی شخصی و حرفه ای از دست می دهند. البته این ترس کمی قابل توجه است، زیرا برداشتن سدها و موانعی که مانع از جاری شدن احساسات می شوند، می تواند افراد را دچار مشکل کند. اما سواد رسانه ای فقط به معنای رها کردن احساسات و احساسات نیست، بلکه به افراد چگونگی درک، کنترل و اداره احساسات را می دهد (لاری منفرد و خدایاری، ۱۴۰۱). در واقع سواد رسانه ای، یعنی برخورداری از این قدرت که از احساسات و احساسات خود به گونه ای استفاده کند که قدرت شخصی فرد را افزایش دهد و کیفیت زندگی فرد و مهم تر از آن، اطرافیانش را بهبود بخشد. سواد رسانه ای به فرد کمک می کند تا احساسات و هیجانات را به نفع خود به کار نگیرد و نگذارد علیه فرد وارد میدان شوند. گاهی، افراد به دلیل بستر خانوادگی بی اختیار ممکن است سواد رسانه ای نداشته باشند؛ یعنی خیلی ندیده باشند و یاد نگرفته باشند. بعضی از انسان ها در ابراز احساسات خود ضعیف هستند. برخی در فهم احساسات عاشقانه ای که درونشان دارند، دچار کج فهمی هستند و برخی نمی توانند

احساساتشان را درست تحلیل کنند. فرد باید توسط دیده ها و شنیده هایش سواد رسانه ای کسب کند و از طریق این آگاهی، احساسات خود را بشناسد و بر آن مسلط باشد. وقتی فردی احساساتش را بشناسد و در تعامل با دیگران بیان کند و به کار ببرد، می گوئیم این فرد به بلوغ عاطفی رسیده است. چنین فردی می تواند به شکل صحیحی احساساتش را ابراز کند. همچنین احساسات دیگران را نیز به همان خوبی شناسایی و درک می کند (کان و بویر، ۲۰۱۳).

## منابع

۱. امیرداور ویدا، سپاه منصور مژگان، تقی لو صادق (۱۳۹۹). مقایسه ی اثربخشی مداخله ی سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر منطقه ی یک شهر تهران. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. ۴ (۳): ۷۸-۹۰
۲. رضایی خرطومی، فرحناز و عسکری رانکوه، میرعبدالحسین (۱۳۹۹). نقش باورهای فراشناختی و ذهن آگاهی در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، دانشکده علوم انسانی
۳. قدم پور، عزت اله و بیرانوند، کبری (۱۳۹۸). تاثیر آموزش راهبرد های یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان. تازه های علوم شناختی. ۲۱ (۳): ۳۱-۴۱
۴. ارجمندنی، علی اکبر (۱۳۹۶). حافظه فعال (از سنجش تا درمان در محیط های بالینی و آموزشی)، تهران: رشد فرهنگ
۵. ارجمندنی، علی اکبر و ملکی، سمانه (۱۳۹۸). نقش حافظه فعال در اختلال یادگیری با تمرکز بر اختلال خواندن و مرور پژوهش هایی در این حیطه. رویش روان شناسی. ۸ (۳): ۱۰۱-۱۱۲
۶. آبکنار، سیده سمیه و عاشوری، محمد (۱۳۹۵). نکته های کاربردی برای آموزش دانش آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته)، تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۳ (۳): ۳۱-۴۰
۷. تفتی، سمیه. میرزاخانی، سعیده. فلاح، محدثه و رادپور، فرزانه (۱۴۰۱). اختلالات یادگیری و خواندن و نوشتن در دانش آموزان. فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۶ (۸۵): ۱۲۲۰-۱۲۳۹
۸. دهقانی، یوسف و مرادی، زهت الزمان (۱۳۹۹). تأثیر آموزش حافظه فعال بر برنامه ریزی و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص (نارساخوان). فصلنامه عصب روان شناسی. ۶ (۱): ۱۰۱-۱۲۰
۹. سلیمانی، زهرا. آرامی، امیر. محمودی بختیاری، بهروز. جلایی شهره. (۱۳۹۷) ارتباط آگاهی واج شناختی و نمره دیکته دانش آموزان فارسی زبان دوم ابتدائی، تازه های علوم شناختی، ۱۰ (۸): ۱۷-۲۷
۱۰. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت اله (۱۳۹۸). روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی، تهران: ارسباران
۱۱. فلاح چای، رضا و افروز، غلامعلی (۱۳۷۴). بررسی اختلال خواندن و اختلال نوشتن در بین دانش آموزان ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی

۱۲. بهمنی، لیلا و بوستانی، داریوش. (۱۳۹۴). سواد رسانه ای و مصرف گرایی (مطالعه موردی: زنان ساکن شهر شیراز)، فصلنامه توسعه اجتماعی، دوره: ۱۰، شماره: ۱
۱۳. حسینی، ابوالقاسم (۱۳۹۵). اصول بهداشت روانی، انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد، چاپ دوم،
۱۴. دهقان شاد، ح؛ محمودی، س. م. (۱۳۹۱). بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران. مطالعات رسانه‌ای، سال هفتم، شماره شانزدهم، ۶۹-۸۲.
۱۵. لاری منفرد، محبوبه و خدایاری، سعیده. (۱۴۰۱). سواد رسانه ای و تعلیم و تربیت، دومین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.

16. Geraee, N.; Kaveh, M.; Shojaezadeh, D.; Tabatabaee, H. (2015). Impact of media literacy education on knowledge and behavioral intention of adolescents in dealing with media messages according to stages of change. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, Vol. 3, No. 1, 9-14.
17. Hobbs, R. (2018). Expanding the Concept of Literacy. In *Media Literacy around the World* (163-183). Routledge.
18. Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American educational research journal*, 54(1), 3-34.
19. Michael Powers, E. (2017). Teaching News Literacy in the Age Of New Media: Why Secondary School Students Should Be Taught to Judge the Credibility of the News They Consume Washington University; XX (39): 73-80.
20. Baddeley, A., and Hitch, G. (□□□□). Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation*. Academic Press, □□□□□□□□□□
21. De Weerd, F. Desoete, A. & Roeyers, H. (□□□□). Behavioral inhibition in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, □□□□□□
22. Dikson, M., Stuart, M., Massterson, J. (□□□□). The relationship awareness and the developmental of orthographic representations. *Journal of Readiniting and writing*,
23. Fijuroa, R. A. (□□□□). The diagnosis of LD in English Learner. *Journal of Learning Disabilities*, □□□□□□□□□□□□□□□□
24. Goswami, U. (□□□□). Visual attention span deficits and assessing causality in developmental dyslexia. *Nature Reviews Neuroscience*, .
25. Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (□□□□). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*,
26. Kim KR, Seo EH (2018). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2018;82:26-33.
27. Moon SM, Illingworth AJ (2017). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2017;38(2):297-309.