JOURNAL OF A New Approach in Teaching and Learning

https://www.jnael.ir

Volume 2, Issue 2, Summer 2026, Pages 1 to 17

eISSN: 3150-4078

Original Article (Quantitative)

The Effect of Media Literacy Education on Resilience, Emotional Self-Regulation, and Self-Compassion among Female Students in the First Cycle of Secondary School

Sara Saedi, Saba Din Mohammad

Department of Psychology, Qods Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Receive:
07April 2026
Revise:
30 May 2026
Accept:
11 August 2026

Keywords:
Resilience, Emotional Self-Regulation, Self-Compassion, Media Literacy Education, Adolescents.

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of media literacy education on resilience, emotional self-regulation, and self-compassion among female students in the first cycle of secondary school. This applied research employed a quasi-experimental design using a pretest–posttest format with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population consisted of female students enrolled in the first cycle of secondary schools (Afaf and Iran-e-Man Schools) in District 2 of Tehran during the 1404–1405 academic period. A sample of 40 participants was selected through purposive sampling based on the inclusion and exclusion criteria and was then randomly assigned into two groups of 20 participants each. Data were collected using the Connor–Davidson Resilience Scale (2003), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire developed by Garnefski et al. (2001), and Neff's Self-Compassion Scale (2003). Data analysis was conducted using repeated-measures analysis of variance (ANOVA) in SPSS version 26. The findings indicated that, after controlling for pretest scores, media literacy education had a statistically significant effect on resilience, emotional self-regulation, and self-compassion among female students in the first cycle of secondary school ($p < .05$). Furthermore, no significant difference was observed between the posttest and the two-month follow-up, indicating the stability of the intervention effects over time. In conclusion, media literacy education is effective in enhancing resilience, emotional self-regulation, and self-compassion among female students in the first cycle of secondary school. Therefore, this educational approach can be considered a valuable intervention for promoting these psychological strengths in adolescent girls.

Please cite this article as (APA): Saedi, S. & Din Mohammad, S. (2026). The Effect of Media Literacy Education on Resilience, Emotional Self-Regulation, and Self-Compassion among Female Students in the First Cycle of Secondary School. New Approach in Teaching and Learning, 2(2), 1-17.

https://doi.org/10.22034/jnael.2026.251436

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Publisher: Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business

Corresponding Author: Sara Saedi **Email:** sarasaedi@iau.ac.ir

فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری

https://www.jnael.ir

دوره ۲، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵، صفحات ۱ تا ۱۷

علمی پژوهشی (کمی)

eISSN: 3150-4078

تأثیر آموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه

سارا ساعدی، صبا دین محمد

گروه روانشناسی، واحد قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

تاریخ دریافت:
۱۸ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری:
۰۹ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش:
۲۰ مرداد ۱۴۰۵

کلید واژه‌ها:
تاب آوری،
خودتنظیمی هیجانی،
خود شفقتی،
آموزش سواد رسانه،
نوجوانان.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تأثیرآموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه اجرا شد. این پژوهش از نوع هدف کاربردی است و از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش، نوجوان دختر مقطع اول متوسطه محصل در مدارس (عفاف و ایران من) شهر تهران (منطقه ۲) در بازه زمانی ۰۵-۱۴۰۴ تشکیل دادند. نمونه مورد نظر ۴۰ نفر که با توجه به ملاک‌های ورود و خروج از پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به صورت تصادفی ساده در دو گروه ۲۰ نفره جایگماری شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه نظم جویی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، پرسشنامه خود شفقتی (نف، ۲۰۰۳)، بهره برده شد و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ بهره برده شد. نتایج نشان داد که آموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خود شفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه پس از تعدیل میانگین‌های دو گروه بر اساس نمره پیش‌آزمون، از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P<۰/۰۵$). و در بین مراحل پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنی دار نداشت که ناشی از ثبات درمان است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت آموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خود شفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه اثربخش است. در نتیجه از این رویکرد درمانی می‌توان در جهت افزایش تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خود شفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه بهره برد.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): ساعدی، سارا و دین محمد، صبا. (۱۴۰۵). تأثیرآموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه. *فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری*، ۲(۲)، ۱-۱۷.

https://doi.org/10.22034/jnael.2026.251436

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business.
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ناشر: مرکز پژوهشی مطالعات مدیریت منابع و کسب و کار دانش محور

ایمیل: sarasaedi@iau.ac.ir

نویسنده مسئول: سارا ساعدی

مقدمه

در چرخه تحول آدمی دوره مهمی وجود دارد که بین دوره کودکی و دوره بزرگسالی قرار می‌گیرد و به دوره نوجوانی موسوم است (لیانگ[1] و همکاران، ۲۰۲۵). دوره‌ای که شاخص پایان کودکی و آغاز پیگیری پختگی است و در سه بعد زیستی- روانی و اجتماعی که رابطه نزدیکی با هم دارند، نمایان می‌گردد (رمضانی و همکاران، ۱۴۰۴). در این دوره بزرگترین و پیچیده‌ترین تغییرات بنیادی در ابعاد مورفولوژیکی، فیزیولوژیکی، بیوشیمیایی و فرهنگی- اجتماعی ظهور می‌یابد (ملک محمدی کجور و همکاران، ۱۴۰۴). افراد در سن نوجوانی و جوانی در می‌یابند که بین آنچه فکر و احساس می‌کنند و نحوه‌ای که رفتار می‌کنند، تفاوت وجود دارد (راجرز و همکاران، ۲۰۲۳). در این دوره، نوجوانان به‌ویژه دختران، بیش از پیش در معرض فشارهای روانی، تعارض‌های درون‌فردی و بین‌فردی، انتظارات اجتماعی و تأثیرات محیطی قرار دارند (مهرآذین و همکاران، ۱۴۰۴). یکی از مهم‌ترین عوامل محیطی تأثیرگذار بر زندگی نوجوانان معاصر، رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی هستند که نقش پررنگی در شکل‌دهی نگرش‌ها، هیجانات، سبک زندگی و نحوه مواجهه آنان با مسائل ایفا می‌کنند (لالی و ماسنچی بشمن، ۱۴۰۴). در حالی که رسانه‌ها می‌توانند فرصت‌هایی برای یادگیری، ارتباط و رشد فراهم آورند، استفاده ناآگاهانه و غیرنقادانه از آن‌ها می‌تواند منجر به افزایش استرس، مقایسه‌های اجتماعی ناسالم، کاهش عزت‌نفس و تضعیف توانایی نوجوانان در مواجهه مؤثر با مشکلات شود (عارضی و همکاران، ۱۴۰۲). در این میان، تاب‌آوری به توانایی فرد برای سازگاری مثبت، بازیابی تعادل روانی و ادامه عملکرد مطلوب در مواجهه با موقعیت‌های دشوار، استرس‌زا و تهدیدکننده اطلاق می‌شود (داداش زاده کله سر و همکاران، ۱۴۰۰). نوجوانان تاب‌آور نه‌تنها در برابر مشکلات مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، بلکه قادرند از تجربیات ناخوشایند به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد استفاده کنند (اوجاقی و همکاران، ۱۴۰۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تاب‌آوری در نوجوانی با پیامدهای مثبتی همچون کاهش اضطراب و افسردگی، افزایش عزت‌نفس، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای روابط اجتماعی همراه است (هاسون و بیکوک[2]، ۲۰۲۵). تاب‌آوری نوجوانان تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که می‌توان آن‌ها را در سه سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی بررسی کرد (پن و همکاران، ۲۰۲۴). ویژگی‌های فردی مانند خودکارآمدی، مهارت‌های حل مسئله، تنظیم هیجان و نگرش مثبت به زندگی، در کنار حمایت خانواده، روابط امن با والدین، کیفیت ارتباط با همسالان و محیط مدرسه ایمن و حمایتگر، نقش مهمی در شکل‌گیری و تقویت تاب‌آوری دارند (اوجاقی و همکاران، ۱۴۰۴). از سوی دیگر، شرایط اجتماعی و فرهنگی معاصر، به‌ویژه گسترش رسانه‌ها و فضای مجازی، چالش‌ها و فرصت‌های جدیدی را برای تاب‌آوری نوجوانان ایجاد کرده است. با توجه به این که تاب‌آوری قابلیتی اکتسابی و قابل آموزش است، تمرکز بر شناسایی عوامل مؤثر بر آن و طراحی مداخلات آموزشی و

1. Liang
2. Hassoun & Beacock

روانی برای ارتقای تاب‌آوری نوجوانان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (هاسون و بیکوک، ۲۰۲۵). مدارس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای تربیتی، نقش کلیدی در پرورش تاب‌آوری ایفا می‌کنند و می‌توانند از طریق آموزش مهارت‌های زندگی، سواد رسانه‌ای و مهارت‌های هیجانی- اجتماعی، نوجوانان را برای مواجهه مؤثر با چالش‌های زندگی آماده سازند (آتش زر و همکاران، ۱۴۰۲). در مجموع، بررسی تاب‌آوری در نوجوانان نه‌تنها به درک بهتر نیازهای روان‌شناختی این دوره کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز طراحی برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای مؤثر برای ارتقای سلامت روان و رشد همه‌جانبه نوجوانان خواهد بود. در این دوره، نوجوانان با هیجانات شدید و گاه متناقضی مانند خشم، اضطراب، غم، هیجان و ناکامی مواجه می‌شوند و نحوه مدیریت این هیجانات نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت روان، روابط اجتماعی و موفقیت تحصیلی آنان دارد (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۵). در این میان، خودتنظیمی هیجانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های روان‌شناختی، جایگاه ویژه‌ای در رشد سالم نوجوانان دارد (ابراهیم[1] و همکاران، ۲۰۲۴). خودتنظیمی هیجانی به توانایی فرد در شناسایی، درک، مدیریت و تعدیل هیجانات خود به‌شیوه‌ای سازگارانه اطلاق می‌شود (مهرآذین و همکاران، ۱۴۰۴). نوجوانانی که از سطح بالاتری از خودتنظیمی هیجانی برخوردارند، قادرند هیجانات منفی خود را به‌صورت مؤثر کنترل کرده، واکنش‌های تکانشی را کاهش دهند و در موقعیت‌های استرس‌زا تصمیم‌های منطقی‌تری اتخاذ کنند (رمضانی و همکاران، ۱۴۰۴). در مقابل، ضعف در خودتنظیمی هیجانی می‌تواند به بروز مشکلاتی مانند پرخاشگری، اضطراب، افسردگی، افت تحصیلی و اختلال در روابط بین‌فردی منجر شود (عارضی و همکاران، ۱۴۰۲). در دوره نوجوانی، به‌دلیل رشد نابرابر ساختارهای مغزی مرتبط با هیجان و کنترل شناختی، نوجوانان بیش از سایر گروه‌های سنی در معرض نوسانات هیجانی قرار دارند و بنابراین نیاز بیشتری به آموزش و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی دارند (داداش زاده کله‌سر و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، تحولات اجتماعی و گسترش رسانه‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، چالش‌های جدیدی را در زمینه تنظیم هیجان برای نوجوانان ایجاد کرده است. مواجهه مداوم با محتوای هیجانی، مقایسه‌های اجتماعی و فشارهای روانی ناشی از فضای مجازی، می‌تواند توانایی نوجوانان در مدیریت هیجانات را تضعیف کند (رمضانی و همکاران، ۱۴۰۴). در این شرایط، آموزش مهارت‌های روانی- اجتماعی و هیجانی، از جمله خودتنظیمی هیجانی، نقش مهمی در پیشگیری از آسیب‌های روانی و ارتقای سلامت روان نوجوانان ایفا می‌کند. با توجه به این که خودتنظیمی هیجانی مهارتی قابل یادگیری و تقویت است، بررسی وضعیت آن در نوجوانان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن، می‌تواند زمینه‌ساز طراحی مداخلات آموزشی مؤثر در محیط‌های آموزشی به‌ویژه مدارس شود. تقویت خودتنظیمی هیجانی نه‌تنها به بهبود سلامت روان نوجوانان کمک می‌کند، بلکه آنان را برای مواجهه سازگارانه‌تر با چالش‌های زندگی فردی و اجتماعی آماده می‌سازد (مهرآذین و همکاران، ۱۴۰۴). نوجوانان بیش از گذشته در معرض ارزیابی‌های بیرونی، مقایسه‌های اجتماعی، فشارهای تحصیلی و انتظارات خانواده و جامعه قرار

1. Ibrahim

می‌گیرند (اوضری و تک[1]، ۲۰۲۵). نحوه برخورد نوجوانان با شکست‌ها، اشتباهات و هیجانات منفی در این مرحله، نقش مهمی در شکل‌گیری سلامت روان و نگرش آنان نسبت به خود ایفا می‌کند (دلدار و همکاران، ۱۴۰۲). در این میان، خودشفقتی به‌عنوان یکی از سازه‌های مثبت روان‌شناختی، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. خودشفقتی به معنای برخوردی مهربانانه، پذیرا و غیرقضاوت‌گرانه با خود در مواجهه با ناکامی‌ها، خطاها و رنج‌های فردی است. این سازه شامل مؤلفه‌هایی مانند مهربانی با خود، درک مشترک بودن رنج‌های انسانی و ذهن‌آگاهی در مواجهه با هیجانات منفی می‌باشد. نوجوانانی که از سطح بالاتری از خودشفقتی برخوردارند، به‌جای سرزنش شدید خود، می‌توانند هیجانات منفی را به‌صورت متعادل‌تری تجربه کرده و با چالش‌های زندگی سازگارانه‌تر برخورد کنند (راجرز و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودشفقتی در نوجوانان با پیامدهای مثبتی همچون کاهش اضطراب، افسردگی و استرس، افزایش عزت‌نفس پایدار، بهبود تنظیم هیجان و ارتقای تاب‌آوری همراه است (پولتر و مک کی[2]، ۲۰۲۳). در مقابل، پایین بودن خودشفقتی می‌تواند نوجوانان را در برابر خودانتقادی شدید، احساس شرم و آسیب‌های روانی آسیب‌پذیرتر سازد. با توجه به حساسیت این دوره رشدی، نحوه شکل‌گیری نگرش نوجوانان نسبت به خود می‌تواند آثار بلندمدتی بر سلامت روان آنان در بزرگسالی داشته باشد (پولتر و مک کی، ۲۰۲۳). خودشفقتی تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله سبک‌های فرزندپروری، کیفیت روابط خانوادگی، تجارب مدرسه‌ای و تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر این، گسترش رسانه‌های اجتماعی و فضای مجازی، با تأکید بر مقایسه‌های اجتماعی و تصویرهای آرمانی، می‌تواند خودشفقتی نوجوانان را تضعیف کرده و آنان را به خودقضاوتی و نارضایتی از خود سوق دهد (پولتر و مک کی، ۲۰۲۳). از این رو، توجه به خودشفقتی به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده در برابر فشارهای روانی نوجوانان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در دهه‌های اخیر، گسترش سریع رسانه‌های دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی و فناوری‌های ارتباطی، سبک زندگی نوجوانان را به‌طور چشمگیری تحت تأثیر قرار داده است (صمیمی و جهان دیده، ۱۴۰۴). نوجوانان به‌عنوان یکی از فعال‌ترین کاربران رسانه‌ها، بخش قابل‌توجهی از زمان روزانه خود را در تعامل با انواع پیام‌های رسانه‌ای سپری می‌کنند. این پیام‌ها نقش مهمی در شکل‌دهی نگرش‌ها، باورها، هیجانات، ارزش‌ها و رفتارهای نوجوانان ایفا می‌کنند. از این رو، نحوه مواجهه آگاهانه یا ناآگاهانه نوجوانان با رسانه‌ها می‌تواند پیامدهای مثبت یا منفی متعددی برای رشد روانی و اجتماعی آنان به همراه داشته باشد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۴). رمضانی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش بسته سواد روان‌شناختی رسانه و فضای مجازی بر انعطاف‌پذیری شناختی- هیجانی نوجوانان پرداختند و نتایج نشان داد آموزش سواد روان‌شناختی رسانه و فضای مجازی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. ملک محمدی کجور و همکاران (۱۴۰۴) در

1. Özsari & Tek
2. Poulter & Mckay

پژوهشی به بررسی اثر آموزش سواد رسانه‌ای بر کاهش آسیب پذیری هیجانی دانش‌آموزان نوجوان پرداختند و یافته ها نشان می دهد که آموزش هدفمند سواد رسانه ای، با تأکید بر مهارت‌هایی مانند تشخیص پیام های ساختگی، مدیریت هیجان، و تحلیل انتقادی محتوای رسانه، منجر به ارتقاء خودآگاهی هیجانی، کاهش تحریک پذیری و افزایش توان مقابله نوجوانان با فشارهای روانی ناشی از رسانه می شود. در پایان، پژوهش بر ضرورت گنجاندن محتوای سواد رسانه ای در نظام آموزش عمومی متوسطه، به عنوان یک مولفه کلیدی تربیت روانی اجتماعی نوجوانان تأکید دارد. آموزش سواد رسانه‌ای به مجموعه‌ای از مهارت‌ها اطلاق می‌شود که افراد را قادر می‌سازد پیام‌های رسانه‌ای را به‌صورت نقادانه دریافت، تحلیل، ارزیابی و تولید کنند (عباس زاده و میرکمالی، ۱۴۰۴). این آموزش به نوجوانان کمک می کند تا اهداف آشکار و پنهان رسانه‌ها را بشناسند، تأثیرات هیجانی و شناختی پیام‌ها را درک کنند و در برابر اطلاعات نادرست، کلیشه‌ها و فشارهای اجتماعی مقاومت بیشتری نشان دهند (عزیز و ملکیان، ۱۴۰۱). در دوران نوجوانی که هویت‌یابی و شکل‌گیری نگرش‌ها در اوج خود قرار دارد، آموزش سواد رسانه‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فقدان سواد رسانه‌ای می‌تواند نوجوانان را در معرض آسیب‌هایی مانند تأثیرپذیری از الگوهای ناسالم، افزایش اضطراب و استرس، مقایسه‌های اجتماعی منفی، کاهش عزت‌نفس و ضعف در تنظیم هیجان قرار دهد (ابراهیم و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، آموزش هدفمند سواد رسانه‌ای می‌تواند پیامدهای مثبتی همچون ارتقای تفکر انتقادی، افزایش خودآگاهی، بهبود تصمیم‌گیری، تقویت خودتنظیمی هیجانی و افزایش تاب‌آوری نوجوانان را به همراه داشته باشد (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، محیط مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای آموزشی، نقش کلیدی در آموزش سواد رسانه‌ای ایفا می‌کند (صمیمی و جهان دیده، ۱۴۰۴). ارائه برنامه‌های آموزشی ساختارمند و متناسب با ویژگی‌های رشدی نوجوانان می‌تواند آنان را به کاربران آگاه، مسئول و فعال رسانه‌ها تبدیل کند. با این حال، علی‌رغم اهمیت روزافزون سواد رسانه‌ای، پژوهش‌های داخلی و برنامه‌های آموزشی نظام‌مند در این حوزه، به‌ویژه در مقطع اول متوسطه، همچنان محدود است. بنابراین، بررسی تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر نوجوانان و پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی آن، از جمله سلامت روان، تنظیم هیجان و تاب‌آوری، خودشفقتی ضرورتی انکارناپذیر دارد. نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌تواند راهنمایی مؤثر برای برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران مدرسه و سیاست‌گذاران تربیتی در جهت طراحی مداخلات پیشگیرانه و ارتقای سلامت روان نوجوانان باشد. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خود شفقتی نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه اثربخش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف، در دسته پژوهش‌های کاربردی است و از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون، گروه کنترل و پیگیری دو ماهه می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، ۱۴۷ نوجوان دختر مقطع اول متوسطه

محصل در مدارس (عفاف و ایران من) شهر تهران (منطقه ۲) در بازه زمانی ۰۵-۱۴۰۴ می‌باشند. ۴۰ نوجوان دختر مقطع اول متوسطه محصل در مدارس (عفاف و ایران من) شهر تهران (منطقه ۲) انتخاب شدند، این مدارس مجموعاً ۱۴۷ دانش‌آموز داشته که ۴۶ دانش‌آموز دارای ملاک ورود به پژوهش بودند. ازآنجاکه حجم نمونه برای پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۹۸) و با استفاده از نرم‌افزار جی‌پاور در جهت تعیین حجم نمونه با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط (۰/۲۵)، سطح معناداری ۰/۰۵ و قدرت آزمون ۰/۸۰ برای هر گروه (۱۸ نفر) تعیین شدند که با در نظر گرفتن ریزش احتمالی شرکت کنندگان از بین افراد واجد شرایط پژوهش ۴۰ دانش‌آموز دارای شرایط ورود به پژوهش انتخاب شده به طور تصادفی ساده به دو گروه آزمایش (۲۰نفر) و کنترل (۲۰نفر) تقسیم شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه‌ی تاب‌آوری: مقیاس تاب‌آوری[1] را کانر و دیویدسون[2] (۲۰۰۳)، با مرور منابع پژوهشی ۱۹۷۹-۱۹۹۱ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. بررسی ویژگی‌های روان سنجی این پرسشنامه در شش گروه، جمعیت عمومی، مراجعه کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روان پزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران استرس پس از سانحه انجام شده است. تهیه کنندگان این مقیاس بر این عقیده‌اند که این پرسشنامه به خوبی قادر به تفکیک افراد تاب آور از غیرتاب آور در گروه‌های بالینی و غیر بالینی بوده و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد. این مقیاس دارای ۲۵ گویه پنج گزینه‌ای است. نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرتی پنج درجه ای (کاملاً نادرست=۰، به ندرت=۱، گاهی درست=۲، اغلب درست=۳، همیشه درست=۴) است؛ بنابراین طیف نمرات آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ قرار دارد. نمرات بالاتر، بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است و نقطه برش این مقیاس امتیاز ۵۰ می‌باشد. به عبارتی، نمره بالاتر از ۵۰ نشانگر افراد دارای تاب‌آوری خواهد بود و هر چه این امتیاز بالاتر از ۵۰ باشد، به همان میزان شدت تاب‌آوری فرد نیز بالاتر خواهد بود و برعکس. این مقیاس دارای پنج مؤلفه: تصور شایستگی فردی[3]، اعتماد به غرایز فردی[4] و تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن[5]، کنترل[6] و تأثیرات معنوی[7] است. روایی و پایایی: کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب توافق بین نمره مقیاس تاب‌آوری را در دو زمان متفاوت در گروهی از شرکت کنندگان در پژوهش مورد بررسی قرار داده و نمره باز آزمایی را ۰/۸۷ گزارش کردند. روایی همزمان پرسشنامه تاب‌آوری با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی مثبت معنادار (۰/۸۳) و با نمرات مقیاس استرس ادراک شده

1. Resiliency Scale
2. Connor, K., & Davidson, J
3. Notion of personal competence
4. Trust in one's instincts, tolerance of negative af fect
5. Acceptance of change, and secure relationships
6. Control
7. Spiritual influences

(۰/۷۶-) همبستگی منفی معناداری داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار همزمان این مقیاس است. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۸۹٪ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی کل مقیاس حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله‌ی ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بدست آمد (کانر و دیویدسون،۲۰۰۳). این مقیاس در ایران توسط محمودی (۱۳۸۴) هنجاریابی شده است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر نمره با نمره کل بجز گویه ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۱ را نشان داد. سپس گویه‌های مقیاس به روش مؤلفه اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی ۰/۸۹ به دست آمد. روایی، پایایی فرم فارسی ابزار در نمونه‌های بهنجار و بیمار بررسی و تأیید شده‌اند. در پژوهش سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) روی یک نمونه‌ی دانشجویی، پایایی مقیاس ۰/۸۷ محاسبه شد.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی: برای سنجش نظم جویی هیجان، از پرسشنامه نظم جویی هیجان[1] گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون [2]در سال (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه است. نمره دهی پاسخ‌ها بر اساس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم= ۵، موافقم= ۴، نظری ندارم= ۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالف=۱) صورت گرفته است. پایین‌ترین سطح نمره در این آزمون ۱۸ و بالاترین نمره ۹۰ است. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان دارای ۲ بعد سازگارانه و ناسازگارانه و ۹ خرده مقیاس است که عبارتند از: راهبرد شناختی خود سرزنش‌گری، پذیرش، نشخوار گری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت شماری، فاجعه نمایی و دیگر سرزنش‌گری. روایی و پایایی: ضریب همسانی درونی مقیاس با محاسبه آلفای کرونباخ در پژوهش گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) برای ابعاد خود سرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم اهمیت شماری، فاجعه نمایی، دیگر سرزنش گری و نمره کل تنظیم شناختی هیجان به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۳، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۷ به دست آمد. روایی پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان در پژوهش بشارت (۱۳۹۰) به روش روایی سازه با روش هم‌زمان محاسبه و مورد و رابطه آن با پرسشنامه واکنش‌پذیری نسبت به ناکامی ۰/۷۵ تائید قرار گرفت. بشارت (۱۳۹۰) ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌ها را از ۰/۶۷ تا ۰/۸۹، ضرایب همبستگی آزمون- باز آزمون برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه را از ۰/۵۷ تا ۰/۷۶ و روایی محتوایی هیجان بر اساس ضرایب توافق کندال برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۸۱ تا ۰/۲۰ گزارش کرده است.

پرسشنامه‌ی خود شفقتی: برای اندازه‌گیری سازه‌ی خود شفقتی از مقیاس خود شفقتی[3] (نف[4]، ۲۰۰۳) استفاده شد که متشکل از ۲۶ گویه است و برای اندازه‌گیری، سه مولفه مهربانی به خود (۵ گویه) در برابر قضاوت کردن خود (۵ گویه)،

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
2. Garnefski, Kraaij & Spinhoven
3. Self-Compassion Scale
4. Neff

اشتراک انسانی (۴ گویه) در برابر انزوا (۴ گویه) و ذهن آگاهی (۴ گویه) در برابر همانندسازی افراطی (۴ گویه) تدوین شده است. گویه‌ها در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم= ۵، موافقم= ۴، نظری ندارم= ۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالف=۱) تنظیم شده‌اند که نمره بالاتر سطح بالاتر خود شفقتی را نشان میدهد. ضمناً گویه‌های ۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ به‌صورت معکوس نمره گذاری می شوند. میانگین نمرات این ۶ مؤلفه (با احتساب نمرات معکوس) نمره ی خود شفقتی را به دست میدهد. برای به دست آوردن نمره کلی خودشفقتی باید زیرمقیاس های منفی (قضاوت کردن خود، اشتراک انسانی در برابر انزوا و ذهن آگاهی در برابر همانندسازی افراطی) آن به‌طور معکوس نمره گذاری شود. دامنه نمرات ۱۳۰-۲۶ می‌باشد. روایی و پایایی: در تحقیق نف (۲۰۰۳) تحلیل عامل تأییدی روی این مقیاس انجام شد و یک عامل منفرد سطح بالا یافت شد که همبستگی درونی این شش مؤلفه را تبیین می کند. تحقیقات گوناگون بیانگر این است که این ابزار از اعتبار همزمان، همگرا و تمییزی خوبی برخوردار است و دارای پایایی آزمون- باز آزمون عالی است (نف، ۲۰۰۳). بطوریکه همبستگی این مقیاس با اعتماد به نفس، ارتباط اجتماعی و افسردگی به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۴۱ و ۰/۵۱- بدست آمد. نف (۲۰۰۳) همچنین ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها به ترتیب خرده مقیاس مهربانی با خود ۰/۷۸، قضاوت در مورد خود ۰/۷۷، مشترکات انسانی ۰/۸۰، انزوا ۰/۷۵، به هوشیاری ۰/۷۵ و فزون همانندسازی ۰/۸۱ محاسبه کرد و ضریب آلفای نمره کل این مقیاس را ۰/۹۲ بدست آورد.

خلاصه جلسات آموزش سواد رسانه: محتوای جلسات از پژوهش رمضانی وهمکاران (۱۴۰۴) که بسته آموزشی مبتنی بر سواد رسانه و فضای مجازی را طراحی و اعتباریابی کرده‌اند برگرفته شده است. پژوهشگر در طول دو ماه طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه آموزشی را به صورت هفته‌ای، ۱ جلسه ارائه داد. برنامه آموزشی ارائه شده در این جلسات شامل حوزه‌های کلی زیر بود. عناوین و موضوعات برنامه آموزشی ارائه شده به شرح جدول ۲ بود.

جدول (۲): دستورالعمل بسته آموزشی سواد روانشناختی رسانه و فضای مجازی

جلسه	موضوع	فعالیت
اول	مقدمات کارگاه و عصر رسانه	جلسه توجیهی- اجرای پرسشنامه‌ها و کارگاه: عصر جدید و مختصات آن با نگاهی به آینده، نسل هزاره سوم
دوم	رسانه و فضای مجازی	فرصت‌ها، چالش‌ها، شگردها و نحوه‌ی اثر رسانه، مسئولیت اجتماعی رسانه‌ها، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی
سوم	عملیات روانی و تأثیر رسانه‌ای	حکمرانی رسانه و فضای مجازی، عملیات تأثیر رسانه، والدگری و مربیگری رسانه، اعتیاد به رسانه
چهارم	رسانه و حوزه شناختی	مغز و پیام رسانه‌ای و اقناع، سیستم‌های تفکر، جنگ شناختی و قوه تخیل، فرآیند توجه، ادراک، نگرش
پنجم	رسانه و علوم شناختی	مغالطات و خطاهای شنختاتی، هوش مصنوعی و ربات‌ها، خبرجعلی و ناکارآمد با رویکرد شناختی، شایعه و افکار عمومی

ششم	رسانه و حوزه عاطفی هیجانی	خویشتن داری و پایداری روانشناختی، ثروت داده‌ها تضعیف اراده‌ها، شکیبایی رسانه‌ای، خودمهارگری
هفتم	رسانه و حوزه اجتماعی	ارتباط انسانی، هویت، تحولات اجتماعی نسلی (بین و درون نسلی)، آگاهی و بصیرت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، تعلق و انسجام اجتماعی، جامعه پذیری اجتماعی
هشتم	مواجهه شناختی و کارآمد، بهزیستی روانشناختی	تفکر انتقادی (کنشگر فعال)، مقابله شناختی و نرک=م، کوچک سازی پاک سازی دیجیتالی، جریان شناسی رسانه جنبش سوادرسانه، بهزیستس دیجیتالی در عصر رسانه

پس از مراجعه به دانشگاه و کسب مجوزهای ضروری و همچنین اخذ کد اخلاق از پژوهش دانشگاه آزاد محل تحصیل (واحد شهر قدس) و با مشورت از استاد راهنما در مورد نحوه اجرا و چگونگی جلب رضایت افراد مشارکت‌کننده در پژوهش برای همکاری و ترغیب آن‌ها در جلسات آموزشی، نشستی برگزار شد. در واقع جلسه‌ای جهت اهمیت انجام و اجرای این پژوهش و بهره‌گیری از نتایج آن جهت بهبود وضعیت نوجوانان برگزار شده و ضرورت اجرای این پژوهش مورد بحث و بررسی قرار گرفت و در ادامه با کسب رضایت کتبی از هر یک از افراد مشارکت کننده که واجد شرایط مطالعاتی بودند به صورت نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهای ورود و خروج انتخاب شدند. نوجوانان دارای ملاک ورود به پژوهش به طور تصادفی ساده در یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار گرفتند و پرسشنامه‌های سه گانه این پژوهش به عنوان پیش‌آزمون و به صورت فرم خودگزارش‌دهی توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش تکمیل شد و سپس مداخله آموزشی در گروه آزمایشی توسط روانشناس متخصص (مجری طرح) ارائه شد. به این صورت که پروتکل آموزش سواد رسانه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا شده و گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله روان‌شناختی را در آن بازه زمانی دریافت نکرد و در پایان مداخله درمانی پرسشنامه‌های پژوهش به عنوان پس‌آزمون توسط افراد مشارکت‌کننده در پژوهش در گروه آزمایش و گروه کنترل تکمیل شدند و بعد از دو ماه پیگیری صورت گرفت. لذا جهت رعایت اخلاق در پژوهش در انتهای پروسه آموزشی برای گروه کنترل نیز مداخله آموزشی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌ها توصیفی میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار متغیر تاب‌آوری نوجوانان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری دو گروه

ابعاد	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
T1 تاب‌آوری	آزمایش	۴۸/۰۰	۶۱/۰۰	۵۵/۰۶	۳/۰۵	۰/۷۲	۰/۰۴
	کنترل	۴۹/۰۰	۶۰/۰۰	۵۵/۹۳	۳/۰۴	۱/۱۸	۱/۴۵
T2	آزمایش	۵۰/۰۰	۶۹/۰۰	۶۰/۴۰	۴/۸۸	۰/۵۴	۰/۴۷

تاب‌آوری	کنترل	٤٩/٠٠	٥٨/٠٠	٥٦/٤٠	٣/١١	٠/٧٥	-٠/٨١
T3	آزمایش	٤٩/٠٠	٦٠/٠٠	٥٩/٧٣	٤/٦٨	٠/٥٨	٠/٤٤
تاب‌آوری	کنترل	٤٩/٠٠	٦٠/٠٠	٥٥/٣٣	٣/٣٢	١/٤٢	١/٢٢

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد، میانگین پیش‌آزمون تاب‌آوری در نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵۵/۰۶ و ۵۵/۹۳ و میانگین پس‌آزمون تاب‌آوری در نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۶۰/۴۰ و ۵۶/۴۰ بود و پیگیری تاب‌آوری در نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵۹/۷۳ و ۵۵/۳۳ بوده است. همانطور که مشاهده می‌شود در تاب‌آوری میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون و پیگیری گروه کنترل افزایش داشته است.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار متغیر تنظیم هیجان نوجوانان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری دو گروه

متغیر	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
T1 تنظیم هیجان	آزمایش	۲۵/۰۰	۲۹/۰۰	۵۲/۸۰	۳/۶۴	-۰/۱۹	-۱/۰۲
	کنترل	۲۴/۰۰	۲۹/۰۰	۵۲/۵۳	۳/۰۲	-۰/۱۳	۰/۵۶
T2 تنظیم هیجان	آزمایش	۱۷/۰۰	۲۳/۰۰	۵۸/۲۱	۴/۸۸	۰/۱۵	-۰/۷۲
	کنترل	۲۴/۰۰	۲۷/۰۰	۵۲/۴۶	۳/۱۱	-۰/۷۰	-۰/۳۳
T3 تنظیم هیجان	آزمایش	۱۶/۰۰	۲۴/۰۰	۵۷/۶۰	۴/۶۸	-۰/۶۱	۰/۱۰
	کنترل	۲۵/۰۰	۲۸/۰۰	۵۲/۰۶	۳/۳۲	۰/۲۸	-۰/۹۱

همان طور که جدول (۳) نشان می‌دهد، میانگین پیش‌آزمون تنظیم هیجان نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵۲/۸۰ و ۵۲/۵۳ بوده است. میانگین پس‌آزمون تنظیم هیجان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵۸/۲۱ و ۵۲/۴۶ بود و پیگیری تنظیم هیجان نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵۷/۶۰ و ۵۲/۰۶ بوده است. همان طور که مشاهده می‌شود میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون و همچنین نسبت به پس‌آزمون گروه کنترل افزایش داشته است.

جدول (٤): میانگین و انحراف معیار متغیر خود شفقتی نوجوانان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری دو گروه

متغیر	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
T1	آزمایش	۵۹/۰۰	۷۳/۰۰	۶۶/۷۳	۴/۳۵	-۰/۲۳	-۰/۷۸
خودشفقتی	کنترل	۵۹/۰۰	۷۳/۰۰	۶۵/۵۳	۴/۹۸	۰/۲۲	-۱/۵۱
T2	آزمایش	۶۳/۰۰	۷۹/۰۰	۷۱/۵۳	۵/۰۵	۰/۰۴	-۰/۹۵
خودشفقتی	کنترل	۵۹/۰۰	۷۳/۰۰	۶۵/۴۶	۴/۷۴	۰/۱۰	-۱/۵۱

T3	آزمایش	۶۳/۰۰	۸۰/۰۰	۷۰/۸۰	۴/۷۲	۰/۱۲	-۰/۲۹
خودشفقتی	کنترل	۵۹/۰۰	۷۲/۰۰	۶۵/۵۳	۴/۵۹	۰/۰۱	-۱/۴۵

همان طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، میانگین پیش‌آزمون خودشفقتی نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۶۶/۷۳ و ۶۵/۵۳ بوده است. میانگین پس‌آزمون خود شفقتی نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۷۱/۵۳ و ۶۵/۴۶ بود و پیگیری خودشفقتی نوجوانان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۷۰/۸۰ و ۶۵/۵۳ بوده است. همان طور که مشاهده می‌شود میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون و همچنین نسبت به گروه کنترل افزایش داشته است. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز نشان داد سطح معناداری برای همه متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده (P>۰/۰۵)، لذا داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند. همچنین نتایج آزمون باکس برای برابری ماتریس کواریانس نشان داد چون سطح معناداری آزمون ام باکس بزرگ‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده (P>۰/۰۵)، لذا ماتریس واریانس-کواریانس‌ها همگن می‌باشند و نتایج آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها نشان داد سطح معناداری برای همه متغیرها بزرگ‌تراز ۰/۰۵ محاسبه شده (P>۰/۰۵) است، لذا تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است.

جدول (۵): آزمون اثر درون گروهی آموزش سواد رسانه برمتغیرهای وابسته

متغیر	*آزمون*	*منبع واریانس*	*مجموع مجذورات*	*df*	*میانگین مجذورات*	*F*	*Sig*	*مجذور اتا*
تاب‌آوری	گرینهاوس گیسر	زمان	۲۵۶/۲۶	۱	۲۵۶/۲۶	۶/۲۵	۰/۰۱	۰/۱۸
		زمان × گروه	۲۵۸/۹۵	۱/۱۳	۲۲۷/۶۴	۴/۶۵	۰/۰۳	۰/۱۴
		خطا	۱۵۵۹/۴۲	۳۱/۸۵	۴۸/۹۶			
تنظیم هیجان	مفروضه گرینهاوس گیسر	زمان	۱۰۴/۰۱	۱	۱۰۴/۰۱	۲۳/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۴۵
		زمان × گروه	۱۴۴/۱۵	۱/۱۵	۱۲۷/۷۲	۲۳/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵
		خطا	۱۷۳/۲۸	۳۲/۳۶	۵/۳۵			
خودشفقتی	پیش فرض کرویت	زمان	۶۲/۰۱	۱	۶۲/۰۱	۴۸/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳
		زمان × گروه	۹۷/۴۶	۲	۴۹/۲۳	۴۶/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲
		خطا	۵۹/۹۱	۵۶	۱/۰۷			

طبق جدول (۵)، زمان تأثیر معناداری بر تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودشفقتی نوجوانان دارد و توانست درصد قابل توجهی از واریانس آن‌ها را تبیین کند. در واقع، بین حداقل دو مرحله از مراحل ارزیابی این مولفه‌ها تفاوت معناداری

وجود دارد. با توجه به نتایج جدول فوق مبنی بر تأثیر زمان بر تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودشفقتی جهت اطلاع از محل و میزان دقیق تفاوت، مقایسه دو به دوی مراحل سه‌گانه ارزیابی انجام شد که نتایج در جدول (۶) آورده شده است.

جدول (٦) مقایسه‌ی تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودشفقتی نوجوانان در مراحل سه گانه ارزیابی

متغیر	زمان ۱	زمان ۲	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	Sig
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۹۰	۰/۴۹	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۰/۸۳	۰/۶۲	۰/۰۵
	پس‌آزمون	پیگیری	۲/۳۶	۱/۶۱	۰/۴۶
تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۶۶	۰/۵۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۲/۱۶	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۵۰	۰/۱۷	۰/۰۲
خود شفقتی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۳۰	۰/۲۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۲/۰۳	۰/۲۹	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۶	۰/۲۵	۰/۹۳

با توجه به نتایج حاصل ازجدول (۶)، میانگین تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودشفقتی نوجوانان در پیش‌آزمون به‌صورت معناداری، کمتر از پس‌آزمون است که نشان دهنده‌ی آن است که آموزش دارای تأثیر معنادار بر افزایش این مؤلفه‌ها در بازه زمان است. همچنین بین میانگین پیش‌آزمون و مرحله پیگیری تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود دارد که حاکی از آن است که آموزش توانست در بلندمدت نیز باعث افزایش تاب‌آوری به‌صورت معناداری گردد. همچنین بین میانگین پس‌آزمون و مرحله پیگیری تاب‌آوری تفاوت معناداری یافت نشد. لذا فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش سواد رسانه بر تاب‌آوری نوجوانان دختر مقطع اول متوسطه مورد تأیید است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش سواد رسانه تأثیر معناداری بر ارتقای تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی نوجوانان دختر دوره اول متوسطه داشته است. به‌گونه‌ای که میانگین نمرات هر سه متغیر در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون به‌طور معناداری افزایش یافت که بیانگر اثربخشی این مداخله در کوتاه‌مدت است. همچنین، تفاوت معنادار بین پیش‌آزمون و مرحله پیگیری نشان داد که اثرات آموزش در بلندمدت نیز تداوم داشته است. افزون بر این، در متغیرهای تاب‌آوری و خودشفقتی تفاوت معناداری بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد که بیانگر حفظ دستاوردهای حاصل از آموزش در طول زمان است، در حالی که در متغیر خودتنظیمی هیجانی، تفاوت معنادار بین

پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که اثرات آموزش پس از پایان دوره نیز ادامه یافته و روند بهبود این مؤلفه در طول زمان تقویت شده است. بر این اساس، هر سه فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش سواد رسانه مداخله‌ای مؤثر در ارتقای منابع روان‌شناختی نوجوانان، از جمله افزایش تاب‌آوری، بهبود خودتنظیمی هیجانی و تقویت خودشفقتی است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج به دست آمده از پژوهش رمضانی و همکاران (۱۴۰۴)، امجانی و همکاران (۱۴۰۴)، ملک محمدی کجور و همکاران (۱۴۰۴)، مهرآذین و همکاران (۱۴۰۴)، لالی ماشینچی بشمن (۱۴۰۴)، صمیمی و جان دیده (۱۴۰۴)، هاسون بیکوک (۲۰۲۵)، لیانگ و همکاران (۲۰۲۵)، اوضوی و تک (۲۰۲۵) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان اذعان داشت که نوجوانان دوره‌ای حساس و پیچیده از رشد فردی و اجتماعی را تجربه می‌کنند که طی آن هویت، هیجانات و مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی شکل می‌گیرند. در این دوره، تأثیر رسانه‌ها بر افکار، نگرش‌ها و رفتارهای نوجوانان قابل توجه است و توانایی آنها در تحلیل و مدیریت پیام‌های رسانه‌ای نقش مهمی در سلامت روانی و اجتماعی‌شان ایفا می‌کند. آموزش سواد رسانه‌ای در این زمینه ابزاری کارآمد است که نوجوانان را قادر می‌سازد با آگاهی و مهارت با دنیای رسانه‌ای پیچیده و پرچالش روبه‌رو شوند. بررسی متغیرهای روان‌شناختی نشان می‌دهد که آموزش سواد رسانه‌ای تأثیر مثبت و گسترده‌ای بر خودتنظیمی هیجانی، تاب‌آوری و خودشفقتی نوجوانان دارد. نوجوانانی که مهارت‌های سواد رسانه‌ای را فرا گرفته‌اند، توانایی بهتری در شناسایی هیجانات خود و مدیریت واکنش‌های هیجانی در موقعیت‌های مختلف از جمله فشارهای اجتماعی و محتوای رسانه‌ای تحریک‌آمیز دارند. همچنین این آموزش‌ها به افزایش انعطاف‌پذیری روانی و تاب‌آوری آنها کمک می‌کند و باعث می‌شود نوجوانان در مواجهه با چالش‌ها و استرس‌های زندگی سریع‌تر به تعادل روانی بازگردند. از سوی دیگر، آشنایی با تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای، توانایی نوجوانان را در کاهش رفتارهای خودانتقادی و افزایش نگرش مهربانانه نسبت به خود تقویت می‌کند که به افزایش خودشفقتی و سلامت روان آنها منجر می‌شود. بررسی اثربخشی آموزش سواد رسانه‌ای نشان می‌دهد که این آموزش‌ها نه تنها مهارت‌های شناختی و تحلیلی نوجوانان را ارتقا می‌دهند، بلکه به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر مهارت‌های روان‌شناختی اثرگذار هستند. مهم‌ترین عوامل اثربخشی شامل تقویت تفکر انتقادی، افزایش خودآگاهی و مدیریت مصرف رسانه، ارائه تمرین‌های عملی و تعاملی و ایجاد فرصت برای تجربه مستقیم مهارت‌های تحلیلی است. این موارد باعث می‌شوند که نوجوانان بتوانند پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای را بهتر ارزیابی کنند، واکنش‌های هیجانی خود را کنترل نمایند و رفتارهای سالم و انعطاف‌پذیر در شرایط مختلف از خود نشان دهند. دلایل اثرگذاری آموزش سواد رسانه‌ای بر این مهارت‌ها چندوجهی است. نخست، توانایی تحلیل و ارزیابی پیام‌های رسانه‌ای باعث افزایش تفکر انتقادی و خودآگاهی می‌شود و نوجوانان را قادر می‌سازد رفتارهای هیجانی و تصمیمات خود را بهتر کنترل کنند. دوم، آموزش‌های عملی و تعاملی رسانه‌ای تجربه مستقیم و کاربردی ایجاد می‌کنند که مهارت‌ها را تثبیت می‌کند و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد. سوم، افزایش آگاهی از پیام‌های رسانه‌ای و

مسئولیت‌پذیری در مصرف رسانه، نوجوانان را توانمند می‌سازد تا در مواجهه با فشارهای اجتماعی و محتوای آسیب‌زا، واکنش‌های سالم و متعادل داشته باشند. در نهایت، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش سواد رسانه‌ای نه تنها مهارت‌های شناختی و تحلیلی نوجوانان را تقویت می‌کند، بلکه به طور مستقیم و غیرمستقیم بر مهارت‌های روان‌شناختی مهمی مانند خودتنظیمی هیجانی، تاب‌آوری و خودشفقتی تأثیرگذار است. این یافته‌ها اهمیت طراحی برنامه‌های آموزشی رسانه‌ای در مدارس و مراکز تربیتی را روشن می‌سازد و پیشنهاد می‌کند که آموزش سواد رسانه‌ای به عنوان ابزاری مؤثر برای پیشگیری از آسیب‌های روانی و تقویت رفتارهای سالم، انعطاف‌پذیر و مسئولانه در نوجوانان مورد توجه قرار گیرد. در نهایت، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش سواد رسانه‌ای یک ابزار مؤثر و کارآمد برای ارتقای مهارت‌های روان‌شناختی نوجوانان است. این آموزش‌ها می‌توانند تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی نوجوانان را تقویت کرده و به عنوان یک برنامه پیشگیرانه و تقویتی در مدارس و مراکز تربیتی مورد بهره‌برداری قرار گیرند تا نوجوانان در مواجهه با فشارهای اجتماعی، محتوای رسانه‌ای آسیب‌زا و چالش‌های روانی توانمندتر و مقاوم‌تر عمل کنند. از محدودیت‌های این پژوهش به این‌که اثربخشی سواد رسانه‌ای به شدت وابسته به کیفیت آموزش، روش‌های تدریس، مشارکت فعال دانش‌آموزان و ابزارهای مورد استفاده (مثل کلاس درس، کارگاه، رسانه‌های تعاملی) است. محدودیت در ارائه آموزش‌های جامع یا عدم امکان استفاده از همه روش‌های تعاملی ممکن است بر شدت و اثر بخشی یادگیری تأثیر بگذارد و اما پیشنهاد می‌شود پس از آموزش سواد رسانه‌ای، ارزیابی و پایش مستمر مهارت‌های نوجوانان انجام شود تا میزان تثبیت یادگیری، اثرات بلندمدت بر تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی و خودشفقتی مشخص شود و در صورت نیاز برنامه‌های تقویتی ارائه شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود جامعه آماری خود را به گروه‌های سنی مختلف، نوجوانان پسر، مناطق شهری و روستایی و حتی مدارس با شرایط فرهنگی متفاوت گسترش دهند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد و اثرات آموزش سواد رسانه‌ای در گروه‌های متنوع بررسی شود.

تشکر و قدردانی: از تمام افرادی که ما را در این پژوهش یاری کردند متشکر و قدردان هستیم.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این پژوهش برگرفته از پایان نامه ارشد روانشناسی از دانشگاه آزاد اسلامی (واحد قدس) است. جهت ملاحظات اخلاقی و حفظ هویت آزمودنی‌ها اطلاعات افراد به صورت کد ثبت شده است و کلیه اطلاعات آن‌ها محرمانه است.

حامی مالی: در انجام این پژوهش از حمایت مالی هیچ مؤسسه یا سازمانی استفاده نشده است.

نقش هر یک از نویسندگان: تمامی نویسندگان نقش یکسانی در پیشبرد این پژوهش برعهده داشته‌اند.

تضاد منافع: با توجه به موارد مندرج در راهنمای تعارض منافع، مجریان این پژوهش ضمن تعهد به آگاهی و رعایت کلیه «راهنمای کشوری اخلاق در انتشار آثار پژوهشی» اعلام می‌داریم این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافع نداشته است.

منابع

آتش‌زر، ب.، شفیع‌آبادی، ع.، و حمیدی‌پور، ر. (۱۴۰۲). نقش سواد رسانه‌ای و تنظیم هیجان‌های تحصیلی در تاب‌آوری تحصیلی. *هفتمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه*، تهران. https://civilica.com/doc/1971882

اوجاقی، ن.، کاکویی، ز.، اسلمی، م.، و حسینی، م. (۱۴۰۴). مدل علی تأثیرگذاری سواد برخط با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب بر خودکارآمدی یادگیری آنلاین در محیط یادگیری الکترونیک دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی. *مجله شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲ (۴). https://doi.org/10.61838/jcbl.307

داداش‌زاده کله‌سر، ر.، نریمانی، م.، و رضایی‌راد، م. (۱۴۰۰). نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهر اردبیل. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰ (۱)، ۵۸–۷۱. https://doi.org/10.22098/jsp.2021.1139

دلدار، ح.، رضوی، م. ر.، و فقیه‌نیا، م. ع. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بهبود بلوغ عاطفی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مجله فناوری آموزش*. https://doi.org/10.22061/tej.2022.7753.2579

رمضانی، ف.، کردتمینی، ب.، کهرازئی، ف.، و عرب، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش بسته سواد روان‌شناختی رسانه و فضای مجازی بر انعطاف‌پذیری شناختی - هیجانی نوجوانان. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۲۳ (۱)، ۱۵۳–۱۶۶. https://doi.org/10.22070/cpap.2024.19387.1576

سخایی، ف.، باقرزاده، ه.، و توحیدی‌باغینی، ز. (۱۴۰۰). *نوجوانی*. انتشارات برگ بو.

سلیمانی، م.، و همکاران (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش سواد رسانه‌ای بر بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان. *فصلنامه مطالعات رسانه‌ای*، ۱۷ (۲)، ۴۵–۶۲.

عارضی، س.، شفیعی ورزنه، م.، رضوانی، ا. ح.، و شفیعی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش سواد رسانه بر کنترل هیجانات منفی و روابط بین‌فردی نوجوانان دختر ۱۲-۱۱ سال شهر اصفهان. *همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*. SID. https://sid.ir/paper/1066284/fa

عباس‌زاده میرآبادی، ف.، نصیری، ل.، سعادتیان، م.، و قهرمانی، ب. (۱۴۰۴). آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان ابتدایی و تاثیر آن بر زندگی، و توسعه مهارت‌ها. *پنجمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*.

عزیزی، ح.، و ملکیان، ن. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر افسردگی و خشم در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۹ (۲۲۳).

لالی، ف.، و ماشینچی بشمن، ع. ا. (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان لامرد. *مجله تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، (۵۶)، ۱۶۹–۱۸۵.

محمدی، ف.، بهمنیاری، ز.، عابدینی‌نیا، س.، قنبری، پ.، و قاسمی، م. (۱۴۰۴). چگونگی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان و نوجوانان. *ششمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*.

ملک‌محمدی کجور، ز.، عجم، م.، ارباب مجنی، م.، و جفایی نوده، م. (۱۴۰۴). اثر آموزش سواد رسانه‌ای بر کاهش آسیب‌پذیری هیجانی دانش‌آموزان نوجوان. *دومین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین و اولین همایش بین‌المللی پژوهشی فرهنگیان نوین*، آستارا. https://civilica.com/doc/2297758

مهرآذین، م. ه.، گل‌محمدیان، م.، و حیدری، ح. (۱۴۰۴). بررسی الگوی پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس شیوهٔ فرزندپروری و کنترل روان‌شناختی و نقش میانجی سواد رسانه‌ای و تنظیم شناختی هیجان بر دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه. *مجله علوم شناختی*، (۱۵۱)، ۲۸۵–۳۰۱.

Hassoun, R., & Beacock, D. (2025). Beyond digital literacy: Building youth digital resilience through existing "information sensibility" practices. *Journal of Youth Studies, 28*(2), 210–229.

Ibrahim, A., et al. (2024). The mediating effect of digital literacy and self regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among students. *BMC Medical Education, 24*(1), Article 6279. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06279-0

Liang, Y., et al. (2025). Mitigating cyberbullying's impact on children's well being: The roles of digital literacy and cognitive emotion regulation. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(1), Article 6395. https://doi.org/10.1038/s41599-025-06395-2

Livingstone, S., & Third, A. (2023). Children and young people's media literacy in the digital age. *New Media & Society, 25*(6), 1452–1468.

Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness, 9*, 1011–1027.

Nakajima, K., & Inaba, T. (2025). Digital nudges using emotion regulation to reduce online disinformation sharing. *arXiv preprint arXiv:2503.24037*. https://arxiv.org/abs/2503.24037

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101.

Neuenschwander, M., & von Gunten, A. (2024). Self-compassion in children and adolescents: A systematic review of empirical studies. *Current Psychology, 43*, 3547–3569. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-024-07053-7

Pan, Q., et al. (2024). Protective factors contributing to adolescents' multifaceted digital resilience for their wellbeing. *Computers in Human Behavior, 169*, 113646. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.113646

Poulter, A., & McKay, T. (2023). Self-compassion as a protective factor in adolescents' social media use. *Journal of Adolescence, 95*, 12–23.

Quarshie, E. N., Waterman, M. G., & House, A. O. (2020). Adolescent self-harm in Ghana: A qualitative interview-based study of first-hand accounts. *BMC Psychiatry, 20*(1), 1–14.

Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2020). Children's awareness of the context-appropriate nature of emotion regulation strategies across emotions. *Cognition and Emotion, 34*(5), 977–985.

Rodgers, R. F., et al. (2022). Social media use and mental health in adolescents: The protective role of self-compassion. *Body Image, 41*, 1–9.

Tek, S., & Özsari, I. (2025). Digital literacy, phubbing, and mental well being in the digital age. *Frontiers in Psychiatry, 16*, Article 1638959. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1638959