فصلنامه ایده های نوین روانشناسی

دوره ۴، شماره ۸ ، بهار سال ۹۹

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان

طاهره سام‌خانیانی[۱]

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یاگیری شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان شهر تهران در سال ۱۳۹۸ بود. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه ای تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی دریافت کردند و گروه کنترل در لیست انتظار ماندند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه اهمالکاری (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) و بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۰) استفاده شد. هم‌چنین به منظور سنجش روایی از روایی محتوا استفاده شد که برای این منظور پرسشنامه به تأیید متخصصین مربوطه رسید. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS-v22 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد، آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی باعث بهبود بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان شده است همچنین آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان موثر است. بنابراین به نظر می‌رسد، آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی می‌تواند باعث ارتقا بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان شده و تکنیک‌های موثری را برای مقابله با اهمالکاری ارایه کند.

واژگان کلیدی: اهمالکاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، فراشناختی، مهارت های شناختی

[۱] کارشناسی ارشد، علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

مقدمه

اهمالکاری یکی از پدیده های آزارنده است و اکثر مردم آن را مضر و احمقانه می دانند. با این وجود یکی از پدیده های شایع در جامعه می باشد (فتحی، فتحی آذر، بدری گرگری و میرنسب، ۱۳۹۴). اهمالکاری به آن بخشی از ویژگی های روانشناختی اطلاق می شود که در آن به تاخیر انداختن کار یا مسئولیت یک رفتار به دلیل ناخوشایندی و ملال آور بودن آن است و در اکثر موقعیت ها به نارضایتی از عملکرد منجر می شود (گاستاوسون و میک[۱]، ۲۰۱۷). بررسی های تاریخی نشان می دهند که اهمالکاری حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیانبار برای افراد بوده است و در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می رود (سپهریان و حسین زاده، ۱۳۹۱).

اهمالکاری با توجه به پیچیدگی و مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، به شکل های گوناگونی چون، اهمالکاری کلی یا روزمره، اهمالکاری روان رنجورانه، اهمالکاری در تصمیم گیری، اهمالکاری وسواسی و اهمالکاری تحصیلی ظاهر می شود (یلدیز و ایسکیندر[۲]، ۲۰۱۹). رایج ترین شکل اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی است که در محیط های آموزشی میان دانش آموزان، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای (هاشمی، مصطفوی، ماشینچی و بدری، ۱۳۹۱)؛ افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه و دوری از تکالیف مربوط به مدرسه همراه است (دمیر گاندول، کان و سیهان[۳]، ۲۰۱۹). به نظر الیس و نال (۱۳۸۲) اهمکالکاری تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که در آن عملکرد مطلوب، غیرممکن و ناخوشایند می شود. این نوع اهمالکاری به عنوان یک مشکل در وظایف مورد انتظار از دانش آموزان مانند آماده شده برای امتحان، انجام تکالیف، حضور به موقع در جلسات و پروژه ها دیده می شود (کاندمیر و پالانجی[۴]، ۲۰۱۴). به طوری که ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش آموزان دچار انواع اهمالکاری تحصیلی هستند (گرانسچل، اسچوینگر، استین مایر و فریز[۵]، ۲۰۱۶). نتایج تحقیقات نشان داده است که اهمالکاری تحصیلی با متغیرهای بسیاری چون؛ عوامل شخصیتی، خودتنظیمی، خودکارآمدی ضعیف، کمالگرایی منفی، منبع کنترل بیرونی، خودپنداره ضعیف، عزت نفس پایین، جو کلاس و روش تدریس ارتباط دارد (یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقابی، ۱۳۹۴). از طرفی به نظر می رسد، اهمالکاری ابتدا زندگی فرد را لذت بخش تر می کند ولی به زودی استرس، بهم ریختگی و شکست را به همراه دارد (گو، یین، وانگ، نی و وانگ[۶]، ۲۰۱۹) و باعث کاهش بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان می شود (کلوسون و بوتیلیر[۷]، ۲۰۱۷).

بهزیستی روانی یکی از مولفه های کیفیت زندگی است، به چگونگی ارزیابی افراد از زندگیشان اشاره دارد و دارای دو جزء شناختی و عاطفی است. بعد شناختی، یعنی ارزیابی شناختی افراد از میزان رضایت از زندگی و بعد عاطفی، یعنی داشتن حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی (سیریگاتی، پنزو، گیانتی، کاسال و استفانیل[۸]، ۲۰۱۶). امروزه پژوهشگران معتقدند که ایجاد بهزیستی روانشناختی و رضایت از زندگی، انسان ها را به سمت موفقیت بیشتر در زندگی، سلامت بهتر، ارتباط اجتماعی حمایتگرانه سالم تر و در نهایت سلامت روانی و جسمی بالاتر، رهنمون می سازد (شجاعی و سلیمانی، ۱۳۹۴). ریف[۹] ریف[۹] (۱۹۸۹) بهزیستی روانشناختی را تلاش فرد برای تحقق توانایی های بالقوه خود می داند. این مدل از طریق ادغام نظریه نظریه های مختلف رشد فردی (مانند نظریه خودشکوفایی مزلو و شخص کامل راجرز) و عملکرد سازگارانه (مانند نظریه

---

[1] - Gustavson & Miyake
[2] - Yildiz & Iskender
[3] - Demir Güdül, M., Can, G., & Ceyhan
[4] - Palancı
[5] - Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries
[6] - Guo, Yin, Wang, Nie & Wang
[7] - Closson & Boutilier
[8] - Sirigatti, Penzo, Giannetti, Casale & Stefanile
[9] - Ryff

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

سلامت روانی مثبت جاهودا) شکل گرفته و گسترش یافته است (پارک و پترسون[1]، ۲۰۱۹). ویسینگ و وان ادن[2] (۱۹۹۷) یک یک عامل بهزیستی روان شناختی کلی را شناسایی کرده اند و آن را به صورت ترکیبی از کیفیت های ویژه، از قبیل احساس انسجام، رضایت از زندگی، تعادل عاطفه و نگرش کلی نسبت به خوش بینی یا جهت گیری مثبت نسبت به زندگی توصیف کرده اند. بر اساس الگوی ریف، بهزیستی روانشناختی از شش عامل پذیرش خود، رابطه مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند و تسلط بر محیط تشکیل می شود (ریف و سینکر[3]، ۲۰۱۳). پژوهش ها نشان داده اند که سطح بهزیستی روانشناختی روانشناختی در دانش آموزان اهمالکار پایین تر از دانش آموزان عادی است (تیونگ[4]، ۲۰۱۹).

از سوی یگر، در محیطهای آموزشگاهی، اتخاذ سیاست‌های حمایت کننده به صورت ارائه‌ی حمایت‌های اجتماعی مختلف می‌تواند مفیدی در افزایش بهزیستی روانشناختی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان محسوب شود، برقراری جریان‌های حمایت کننده به گونه‌ای که بتواند باور افراد را غنی بخشیده و بر شناخت و فراشناخت های آن بیافزاید. اصطلاح شناخت به فرایندهای درونی ذهنی یا راه هایی گفته می شود که در آنها اطلاعات پردازش می شوند. راهبردهای شناختی به عنوان ابزارهای یادگیری عبارتند از: راهبردهای تکرار یا مرور، راهبردهای بسط یا گسترش معنایی و راهبردهای سازماندهی. فراشناخت دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش است (سیف، ۱۳۹۷). فراشناخت و آگاهی از فرآیندهای شناختی به یکی از حوزه های مهم و تاثیرگذار در حوزه شناختی و تعلیم و تربیت در چند سال اخیر مبدل گشته است. یادگیری چگونه یادگرفتن در عصر اطلاعات مهم ترین تاکید نظام های آموزشی است. بنابراین زمانی که دانش آموز برای انجام تکالیف خود به کمک دیگران نیاز دارد، در چنین موقعیت هایی دانش آموز باید از نیاز خود آگاه باشد (نظارت)، تصمیم به جستجوی کمک بگیرد (راهبرد) و راهبردهایی برای استفاده از کمک دیگران جهت حل مشکل به کار گیرد (انطباق) (ریان و پنتریچ[5]، ۱۹۹۷). به عنوان مثال دانش‌آموزانی که فراشناختی ضعیفی دارند در توانایی تشخیص این که آن چه می خوانند نمی فهمند، مشکل دارند (نظارت) (گبنگا-آکانمو و جده[6]، ۲۰۱۹). ریز[7] و همکاران (۲۰۰۰) به این نتیجه رسیدند که آموزش فراشناخت نقش مهمی در موفقیت دانش آموزان دارد و می تواند ضعف های شناختی آنها را جبران کنند. همچنین از نظر روبان (۲۰۰۰) و اسمیتلی (۲۰۰۱) فراشناخت یک پیش بین قوی برای موفقیت تحصیلی است (به نقل از تاچی[8]، ۲۰۱۹). المار و رینر[9](۲۰۰۹) رینر[9](۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود مبنی بر تاثیر آموزش فراشناخت بر رفتار کمک طلبی و افزایش بهزیستی دانش آموزان در محیط یادگیری پرداخته و دریافتند که کارایی رفتار کمک طلبی دانشجویان تا اندازه زیادی به عوامل انگیزشی و مهارتهای فراشناختی وابسته است. در مجموع یافته های پژوهش ها نشان داده است دانش آموزانی که هنگام نیاز به کمک، بیشتر اقدام به کمک گرفتن می کنند، عملکرد بالاتری از خود نشان می دهند و بهزیستی روانشناختی بالاتری نیز دارند. هرمیتا و ثامرین[10] (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی درباره تاثیر راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی روانی و خودکارآمدی دانشجویان گزارش کردند که آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش بهزیستی روانی و خودکارآمدی دانشجویان شد. نتایج پژوهش یوسف وند و علوی (۱۳۹۷) درباره اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر بهزیستی، خودکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش بهزیستی، خوکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شد.

[1] - Park & Peterson
[2] - Wissing & Van Eeden
[3] - Ryff & Singer
[4] - Twenge
[5] - Rayan & Pintrich
[6] - Gbenga-Akanmu & Jegede
[7] - Reis
[8] - Tachie
[9] - Elmar & Rainer
[10] - Hermita & Thamrin

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

در مورد تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر بهزیستی روانشناختی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان، بینش های جدیدی در ارتباط با آموزش پذیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و نقش آنها بر اهمالکاری تحصیلی و بهزیستی را روشن تر می کند. از لحاظ کاربردی می تواند راهگشای مربیان، دانش آموزان و دانش پژوهان باشد، تا با روش های کارآمد مطالعه و برنامه آموزشی جدید پیرامون روش های افزایش بهزیستی روانی دانش آموزان شده که نقش مهمی در نظم دهی، هدفمندی و نظارت بر فرایندهای شناختی دارد. علاوه بر این آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می تواند در بهبود انتقال یادگیری از یک موقعیت به موقعیت جدیدتر و نیز نگهداری پایدارتر مطالب یادگرفته شده، نقش مهمی داشته باشد. بنابراین با دریافت مفهوم مهارت های شناختی و فراشناختی، انتظار می رود، بهزیستی روانی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان به وسیله معیارهای گروهی یا اجتماعی محیط خود تحت تأثیر قرار گیرد. چرا که غالباً دانش آموزان با موقعیت هایی رو به رو می شوند که در آن موقعیت ها نمی توانند خواسته های خود را برآورده کنند و برای انجام تکلیف های خود به کمک دیگران نیاز دارند. در این صورت درک هوشمندانه دانش آموز از موقعیت و محیط اجتماعی، عامل مؤثری در کمک گرفتن از دیگران باشد. به عبارت دیگر پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که: آیا آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر بهزیستی روانشناختی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد؟

روش شناسی

روش مورد استفاده در این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸ بودند که حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلاس های جبرانی ثبت نام کرده بودند، انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا آزمون اهمکالکاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بر روی ۱۵۰ نفر از دانش آموزانی که در یکی از دبیرستان های مرکز تشکیل کلاس های جبرانی اجرا شد و از کسانی که بیشترین نمره های اهمالکاری و کمترین نمره بهزیستی روانشناختی را کسب کرده بودند ۳۰ نفر به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. قبل از ارائه متغیر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان اهمالکاری و بهزیستی روانشناختی ارزیابی شدند. پس از آن گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند ولی گروه کنترل در لیست انتظار ماندند، و در نهایت از هر دو گروه با پرسشنامه مشابه پس آزمون به عمل آمد. خلاصه ای از جلسات راهبردهای شناختی و فراشناختی در جدول (۱) ارائه شد.

ابزار گردآوری پژوهش مقیاس سنجش اهمالکاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) و مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۰) بود. **مقیاس سنجش اهمال کاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴):** این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. پاسخ دهی گویه ها در طیف چهار گزینه ای به ندرت (نمره ۱) تا تقریبا همیشه (نمره ۴) انجام می شود. افزون بر ۲۱ گویه مذکور، ۶ گویه ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷ برای سانجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمالکاری در نظر گرفته شده است. به پیشنهاد سازنده، در محاسبه روایی و اعتبار، این شش سوال منظور نشده اند. جوکار و دلاورپرور (۱۳۸۶) اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ را ۰/۹۱ گزارش نمودند. جهت روایی از تحلیل عاملی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی به روش های مولفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه بود. همچنین همبستگی گویه ها با نمره کل در سطحی مطلوب و معنادار بود. **مقیاس بهزیستی ریف فرم کوتاه (۱۹۸۰):** این مقیاس توسط ریف در فرم اصلی ۱۲۰ سوالی طراحی شده است که دارای ۶ زیرمقیاس خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، رابطه مثبت با دیگران، زندگی هدفمند و خودپذیرندگی می باشد. پاسخ به هر سوال بر اساس طیفی از کاملا مخالف (نمره ۱) تا کاملا موافق (نمره ۶) مشخص می شود. نمره ی بالاتر بیانگر سطح بالای بهزیستی روان شناختی است. لازم به ذکر است که در پژوهش های بعدی فرم های ۸۴، ۵۴ و ۱۸ سوالی این مقیاس نیز ارایه گردید. در این پژوهش فرم کوتاه ۱۸ سوالی که توسط ریف و کیز خلاصه شد، مورد استفاده قرار گرفته است. ریف و کیز گزارش کردند همبستگی

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

زیرمقیاس های فرم ۱۸ سوالی با فرم ۱۲۰ سوالی بین ۷۰٪ تا ۸۹٪ است (ایرانیان پهرآباد، مشهدی، طبیبی و مدرس غروی، ۱۳۹۴). پژوهش بیانی، کوچکی و بیانی (۲۰۰۸)، نشان دهنده ی روایی و اعتبار قابل قبول نسخه ۸۴ سوالی فارسی است. در پژوهش آن ها پایایی درونی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برابر با ۸۲٪ و آلفای زیرمقیاس های آن از ۷۰٪ تا ۷۸٪ بوده است. همبستگی مثبت آن با مقیاس رضایت از زندگی، پرسشنامه شادی آکسفورد و پرسشنامه حرمت خود روزنبرگ حاکی از روایی همگرای آن است. در بررسی دیگری ضرایب آلفای کرونباخ برای هر کدام از زیرمقیاس های این فرم به ترتیب ۶۰٪، ۷۷٪، ۷۳٪، ۷۴٪، ۷۵٪ و ۷۸٪ به دست آمد (به نقل از ایرانیان پهرآباد و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه بر این، سفیدی و فرزاد (۱۳۹۱) در رواسازی فرم ۱۸ سوالی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین، همسانی درونی برای کل آزمون و زیرمقیاس ها را بین ۶۵۸٪ تا ۷۵٪ گزارش کردند.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش آموزش مهارتهای شناختی و فراشناختی

جلسه اول	**ایجاد انگیزه در دانش آموزان، بیان هدف، برقراری تعامل با دانش آموزان، توضیحاتی در رابطه با اهمیت آشنایی و کاربرد راهبردهای مذکور**
جلسه دوم	آموزش راهبردهای تمرین و تکرار: تکرار ساده و بازگویی مطالب، کپی کردن و خلاصه کردن موضوعات
جلسه سوم	راهبردهای توضیح و بسط معنایی
جلسه چهارم	راهبردهای سازماندهی
جلسه پنجم	طراحی: تعیین اهداف، مدیریت زمان و زمان بندی، توجه جهت یابی شده، تخصیص منابع، کاربرد دانش قبلی
جلسه ششم	خودنظارتی
جلسه هفتم	خودارزیابی
جلسه هشتم	تکرار و مرور مطالب گفته شده، ارائه تمرین، رفع اشکال

تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار spss22 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت

یافته ها

داده‌های جمع‌آوری‌شده برای آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در جدول ۲ نشان داده‌شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (n=۳۰)

متغیر	اندازه‌گیری	آزمایش (۱۵)		کنترل(۱۵)	
		M	SD	M	SD
اهمالکاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۴۱	۱۱/۴۶	۳۹/۵	**۱۳/۰۲**
	پس‌آزمون	۳۵/۴	۸/۵۶	۴۲/۱	**۱۰/۳۰**

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

بهزیستی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۶۹	۱۱/۵۸	۶۹/۸۳	**۷/۸۲**
	پس‌آزمون	**۹۳/۳۳**	**۷/۵۳**	**۷۱**	**۱۰/۲۳**

شاخص‌های آماری در جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات اهمالکاری تحصیلی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۳۹/۵ در پس آزمون ۴۲/۱ و میانگین نمرات اهمالکاری تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۴۱ در پس آزمون ۳۵/۴ بوده است. همچنین میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۶۹/۸۳ در پس آزمون ۷۱ و میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۶۹ در پس آزمون ۹۳/۳۳ بوده است.

در این بخش با توجه به همسانی واریانس نمرات و نرمال بودن توزیع نمرات و حجم مساوی گروه آزمایش و کنترل برای آزمون معناداری تفاوت مشاهده‌شده بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و کنترل اثر نمره‌ها پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

در مورد فرضیه اول ابتدا مفرضه همگنی شیب‌های رگرسیون توسط آزمون F موردبررسی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد که می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را در دو گروه کنترل و آزمایش پذیرفت ($p = ۰/۳۷$ ، $df = ۱، ۲۶$ ، $F = ۰/۸۵$).

جدول ۳ . خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس جهت بررسی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی

منبع تغییرات	SS	df	Ms	F	sig	Eta
Iهمپراش	۱۱۲۶/۳	۱	۱۱۲۶/۳	۶۹/۵	۰/۰۱	۰/۷۲۰
گروه	۵۱۰/۲	۱	۵۱۰/۲	۳۱/۵	۰/۰۱	۰/۵۳۸
خطا	۴۳۷/۵	۲۷	۱۶/۲			
کل	۵۹۸۲۱	۳۰				

بر اساس اطلاعات جدول ۳، با کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر عامل بین گروهی، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (P= ۰/۰۱ ،۳۱/۵= F(۱ ،۲۷). به‌عبارت‌دیگر تفاوت بین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش معنی‌دار می‌باشد. به‌طوری اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد، نمرات گروه آزمایش پس از آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، بهبود داشته است. درحالی‌که در گروه کنترل چنین بهبودی مشاهده نمی‌شود. بنابراین می‌توان فرض صفر را در سطح ۰/۰۱ رد کرده و با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت "آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان موثر است. اندازه اثر نیز نشان می‌دهد که حدود ۵۳/۸ درصد از بهبود اهمالکاری تحصیلی آزمودنی‌ها، توسط "آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی" قابل تبیین است.

در مورد فرضیه دوم آزمون F همگنی شیب رگرسیونی را مورد تائید قرارداد ($p = ۰/۰۸$ ، $df = ۱، ۲۶$ ، $F = ۳/۳$). بنابراین می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را در دو گروه کنترل و آزمایش پذیرفت.

آزمون لوین نیز نشان داد که مفروضه همگنی واریانس گروه‌ها برقرار است ($p = ۰/۱۵$ ، $df = ۱، ۲۸$ ، $F = ۲/۲$).

جدول ۴. خلاصه آزمون کوواریانس جهت بررسی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر بهزیستی روان‌شناختی

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

منبع تغییرات	SS	df	Ms	F	sig	Eta
Iهمپراش	۲۷۶۲/۶	۱	۲۷۶۲/۶	۱۷۵	۰/۰۱	۰/۸۶۶
گروه	۵۸۶/۹	۱	۵۸۶/۹	۳۷/۲	۰/۰۱	۰/۵۷۹
خطا	۴۲۶/۳	۲۷	۱۵/۸			
کل	۱۱۵۶۴۹	۳۰				

چنانکه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تفاوت بین گروه‌ها، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (F(۱ ،۲۷) =۳۷/۲، P= ۰/۰۱). به‌طوری مقایسه نمرات گروه‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد، نمرات گروه آزمایش پس از مداخله، به‌طور معنی‌داری افزایش‌یافته است. بااین‌وجود، تغییر نمرات گروه کنترل، محسوس نیست. ازاین‌روی می‌توان با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت "آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی" باعث افزایش بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان شده است. اندازه این اثر نیز برابر با ۵۷/۹ درصد برآورد شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر بهزیستی روانشناختی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان انجام شد. نتایج نشان داد نمرات بهزیستی روانشناختی آزمودنی های گروه آزمایش پس از مداخله، به طور معنی داری افزایش داشته است، بنابراین می توان پذیرفت که مهارت های شناختی و فراشناختی بر بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر شهر تهران موثر است. این یافته ها با نتایج پژوهش های هو و رایت و بارنز و ماربی برنچ (۲۰۱۶)؛ کروو و اورت و گلس (۲۰۱۶) همخوانی دارد. کلیری و همکاران (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث بهبود بهزیستی و خودکارآ»دی شد. نوقابی (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش بهزیستی روانی شد. هرمیتا و ثامن (۲۰۱۵) در پژوهش خود گزارش کردند که آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شد. در تبیین این یافته می توان گفت که راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی هستند و این رویکرد بر نقش فعال فراگیر در مطالعه و یادگیری تاکید دارد. هنگامی که فرد در مطالعه و یادگیری مطالب فعال باشد، خودش دانش را ساخته و این امر از طریق افزایش احساس عزت نفس تحصیلی باعث یادآوری بهتر مطالب خواهد شد. در نتیجه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی از طریق افزایش احساس عزت نفس تحصیلی باعث ارتقای بهزیستی روانی می شود. تبیین دیگر این که آموزش های مبتنی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می شوند فراگیران از راهکارها و راهبردهای مناسبی برای مطالعه و یادگیری استفاه کنند، بهتر از عهده تکالیف یادگیری برآیند و انگیزه خود را برای یادگیری بالاببرند. از این رو فراگیرانی که از این مهارت استفاده می کنند معمولا سخت کوش، پرتلاش و با پشتکار هستند که این عوامل می تواند باعث بهبود بهزیستی روانی آنها شود.

همچنین نتایج نشان داد نمرات اهمالکاری تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش پس از مداخله، به طور معنی داری کاهش داشته است، بنابراین می توان پذیرفت که مهارت های شناختی و فراشناختی بر کاهش "اهمالکاری تحصیلی" دانش آموزان شهر تهران موثر است. در همین راستا نتایج پژوهش پیرلز و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری دارد. همچنین نتایج پژوهش محمدی آریا و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان داد که عملکرد حل مساله در گروه آزمایش شناختی-فراشناختی بیشتر از گروه آزمایش شناختی و گروه کنترل بود و عملکرد حل مساله در گروه آزمایشی شناختی بیشتر از گروه کنترل بود علاوه بر این رفتار سازشی دانش آموزان در هر دو گروه شناختی و شناختی-فراشناختی متفاوت نیست. بنابراین آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی این مزیت را دارد که

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

دانش آموز ضمن این که مشکل تحصیلی خود را حل می کند فعالانه در فعالیت های کلاسی شرکت می کند و این امر انگیزه دانش آموزان را برای یادگیری افزایش می دهد (نیومن، ۲۰۰۶). فراگیری که سوال می پرسد و به هنگام نیاز کمک می خواهد، نه تنها اشکالات درسی خود را بلافاصله رفع می کند، بلکه دانش و مهارت های فراشناختی و شناختی خود را بهبود می بخشد و بهتر می تواند عملکرد خود را بازبینی کرده و نیاز خود به کمک در موقعیت های تحصیلی را مشخص کند. یافته ها در این مورد نشان دادند که با آموزش دادن مهارتهای مطالعه و یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) به دانش آموزان، می توان آنها را با فواید و کاربردهای مثبت این راهبردها آشنا ساخت به نحوی که بتوانند با بکارگیری این راهبردها، سازگاری مناسبی با موقعیت های پیش بینی نشده ایجاد کرده و عملکرد بهتری در حین مطالعه و یادگیری از خود نشان دهند. برای توجیه یافته های این پژوهش می توان به بیان سیف (۱۳۹۷) استناد کرد: مهارتهای یادگیری و مطالعه (راهبردهای شناختی و فراشناختی) در یادگیری و پیشرفت تحصیلی بسیار حیاتی است. همچنین معلوم شده است که این مهارتها قابل آموزش و یادگیری اند. بنابراین می توان چنین نتیجه گیری کرد که معلمان و مشاوران می توانند به دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان ضعیف و با اهمالکاری بالا، مهارتهای یادگیری و مطالعه را آموزش دهند و مطمئن باشند ثمره این آموزش نوید بخش خواهد بود. بنابراین با دریافت مفهوم مهارت های شناختی و فراشناختی، انتظار می رود، اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان به وسیله معیارهای گروهی یا اجتماعی محیط خود تحت تأثیر قرار گیرد. چرا که غالباً دانش آموزان با موقعیت هایی رو به رو می شوند که در آن موقعیت ها نمی توانند خواسته های خود را برآورده کنند و برای انجام تکلیف های خود به کمک دیگران نیاز دارند. در این صورت درک هوشمندانه دانش آموز از موقعیت و محیط اجتماعی، عامل مؤثری در کمک گرفتن از دیگران باشد.

در کل، به نظر می رسد که برنامه آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی با تحت تاثیر قرار دادن بسیاری از ابعاد دخیل در اهمالکاری تحصیلی در کاهش آن موثر است و باعث افزایش بهزیستی روانی در دانش آموزان می شود؛ بنابراین، پیشنهاد می شود که روانشناسان و مشاوران مدارس از این برنامه برای کاهش اهمالکاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روانی دانش آموزان استفاده نمایند. از جمله محدودیت های پژوهش حاضر مربوط به جامعه آماری آن است که فقط از دانش آموزان بود؛ بنابراین، پیشنهاد می شود که در تحقیقات آینده، پژوهش هایی از این نوع روی دانشجویان و سایر گروه ها انجام پذیرد.

منابع

جوکار، بهرام و دلاورپرور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۰-۶۱.

سپهریان، فیروزه و حسین زاده، مهدی. (۱۳۹۱). تحلیل الگوی ساختاری رابطه بین سبک های مقابله و اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۷ (۴)، ۹۳-۷۷.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۷). *روان شناسی پرورشی*. تهران: انتشارات دوران.

شجاعی، احمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روانشناختی و مولفه های آن در دانش آموزان تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی شهرستان اردبیل. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴ (۱)، ۱۲۱-۱۰۴.

فتحی، آیت؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۰)، ۵۷-۴۵.

محمدی آریا، علیرضا؛ سیف نراقی، مریم؛ دلاور، علی و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و شناختی-فراشناختی بر عملکرد حل مساله و رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی. *فصلنامه افراد استثنایی*، ۲ (۸)، ۱۴-۲.

هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی عباسی، نعیمه و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۱). نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی. *روانشناسی معاصر*، ۱ (۷)، ۸۴-۷۳.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقابی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۷)، ۱۸۵-۱۶۱.

یوسف وند، مهدی و علوی، زینب. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۵۹-۱۴۳.

Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, selfefficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*.

Crowe, A., Averett, P., & Glass, J. S. (2016). Mental illness stigma, psychological resilience, and help seeking: What are the relationships?. *Mental Health & Prevention*, *4*(2), 63-68.

Demir Güdül, M., Can, G., & CEYHAN, A. A. (2019). University Students' Academic Motivation Profiles: Relationships With Academic Procrastination and Life Satisfaction.

Gbenga-Akanmu, T. O., & Jegede, P. O. (2019). Influence of Meta-Cognitive Training and Cognitive Styles on Numeracy Achievement of Nigerian Pupils' in Computer-Mediated Classrooms. *World Journal of Education*, *9*(1), 221-228.

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, *49*, 162-170.

Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *75*(11), 2710-2718.

Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, *54*, 160-172.

Hao, Q., Wright, E., Barnes, B., & Branch, R. M. (2016). What are the most important predictors of computer science students' online help-seeking behaviors?. *Computers in Human Behavior*, *62*, 467-474.

Hermita, M., & Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic selfefficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.

Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *152*, 194-198.

Noghabaee, M. S. (2016). The impact of cognitive and metacognitive strategies on self-esteem and self-efficacy in students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(1), 983-993

Park, N., & Peterson, C. (2019). It's not just the economy: The psychological well-being of an electorate also matters for election outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, *14*(2), 127-132.

Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and instruction*, *15*(2), 123-139.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2013). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. In *The exploration of happiness* (pp. 97-116). Springer Netherlands.

Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E., Casale, S., & Stefanile, C. (2016). Relationships between humorism profiles and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *90*, 219-224.

Tachie, S. A. (2019). Meta-cognitive Skills and Strategies Application: How this Helps Learners in Mathematics Problem-solving. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*, 5.

Twenge, J. M. (2019). More time on technology, less happiness? Associations between digital-media use and psychological well-being. *Current Directions in Psychological Science*, *28*(4), 372-379.

Wissing, M. P., & Van Eeden, C. (1997, September). Psychological well-being: A fortigenic conceptualization and empirical clarification. In *Annual Congress of the Psychological Society of South Africa, Durban, South Africa*.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

فصلنامه ایده های نوین
روانشناسی

The effectiveness of cognitive and meta-cognitive skills training on Academic procrastination and Psychological well-being in students

Tahereh Sam Khaniani[1]

Abstract

The purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of cognitive and metacognitive learning strategies training on academic procrastination and psychological well-being of Tehran students in 1398. The research method was applied in terms of purpose and in terms of data collection was a quasi-experimental with pretest-posttest design with control group and random assignment of subjects. The statistical population consisted of all high school students in Tehran. Using cluster sampling method, 30 students in two experimental (n = 15) and control (n = 15) groups were considered as sample size. The experimental group received cognitive and metacognitive learning strategies training for 8 sessions of 60 minutes and the control group remained on the waiting list. A questionnaire of procrastination (Solomon & Ruth Bloom, 1984) and psychological well-being (Reef, 1980) were used to collect data. Content validity was also used to assess the validity of which the questionnaire was approved by relevant experts. Data analysis was done by SPSS-v22 software in two parts: descriptive and inferential (covariance analysis). The findings showed that teaching cognitive and metacognitive skills improved students' psychological well-being. Therefore, it seems that teaching cognitive and meta-cognitive skills can promote students' psychological well-being and provide effective techniques for dealing with procrastination.

Keywords: Cognitive, Metacognitive Skills, Academic Delay, Psychological Well-being

[1] M.Sc., Educational Sciences, Educational Management, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran (Corresponding Author)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]