

## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت و لزوم مدیریت شناختی و رفتاری استرس بر ابعاد کارایی تحصیلی

دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

ام البنین ناشمی کرجی<sup>۱</sup>، حسن اسدزاده<sup>۲\*</sup>، طیبه شریفی<sup>۳</sup>، احمد غصنفری<sup>۴</sup>

### چکیده

یکی از مشکلاتی که دانش‌آموزان در امر تحصیل با آن مواجه‌اند و نقش مهمی در زندگی تحصیلی دارد، اهمال‌کاری است. این پژوهش درصدد مقایسه اثربخشی دو روش آموزش فراشناخت و لزوم مدیریت شناختی رفتاری استرس را بر روی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر از نوع آزمایشی و طرح شبه آزمایشی است. برای اجرای پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایشی و گروه کنترل اجرا شد. از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر ساری، ۳۳ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و در سه گروه آزمایشی درمان فراشناختی و لزوم، گروه درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس و گروه کنترل جای‌گذاری شدند. برای سنجش متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، مقیاس سولومون و راث بلوم استفاده شد که قبل و بعد از اجرای جلسات آموزشی اجرا شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی فراشناخت و لزوم روی مؤلفه‌ی آماده‌شدن برای تکالیف درسی پایان‌ترم تاثیر معنادار دارد. همچنین درمان فراشناختی بر نمره‌ی کل اهمال‌کاری تاثیر معناداری داشت، در حالی که درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیرگذاری کمی داشت. در نتیجه درمان فراشناختی در مقایسه با درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس، بیشتر می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

اهمال‌کاری تحصیلی، درمان فراشناخت، درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

hashemii.gorji@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار مدعو گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

Asadzadehd@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

ta-sharifi@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

aghazan5@yahoo.com

۵. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

## مقدمه

اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد یاد می‌شود (چیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ میچالوسکی، کوزیچوسکی و دورزیل<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش‌آموزان است (لی، گائو و ژو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰)، و از مهم‌ترین علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (جانسن و کارتون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ لوینگر، کو و سونگ<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). اهمال کاری، طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقالات تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی می‌باشد (بالکیس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). که به طور آگاهانه صورت می‌گیرد، علی‌رغم اینکه فرد از عواقب بلندمدت آن مطلع می‌باشد (اوجاک و بوئرز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶). این خصیله با سه عنصر شخصیتی خودشیفتگی<sup>۹</sup>، ماکیاوول‌گرایی<sup>۱۰</sup> و اختلال اجتماعی<sup>۱۱</sup> در خصیصه‌هایی همچون تکانش‌گری بالا<sup>۱۲</sup> و وجدان‌گرایی پایین<sup>۱۳</sup> همراه است. روساریو، کاستا و نونز<sup>۱۴</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند با وجود اینکه ممکن است اهمال کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه اتفاق بیفتد، اما اهمال‌گرایی در زمینه‌ی انجام تکالیف درسی فراوانی بیشتری دارد. سولومون و راث‌بلوم<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۴)؛ به‌نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، (۱۳۹۱) اهمال کاری تحصیلی را به‌عنوان انجام تکالیف، آمادگی برای امتحانات یا انجام مقاله‌های طول ترم در لحظات پایانی ترم توصیف کرده‌اند. بنا به

1. Educational negligence
2. Chase
3. Michałowski, koziejowski & drożdziel
4. Li, gao & xu
5. Janssen & carton
6. Lowinger, kuo & song
7. Balkis
8. Ocak & boyraz
9. Narcissism
10. Machiavellianism
11. Psychopathy
12. High impulsivity
13. Low conscientiousness
14. Rosario, costa & nunes
15. Solomon, & roth blum

نظر میلیگرام<sup>۱</sup>، میتام و لوینسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۸؛ به نقل از سواری، ۱۳۹۱) اهمال‌کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی در ارتباط است و می‌تواند به‌عنوان به‌تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی، با دلایل متفاوتی توصیف شود (اردیک<sup>۳</sup> و بالکیس، ۲۰۱۳). با توجه به آنچه مطالعات نشان می‌دهد تعلل‌ورزی در امور آموزشی و پژوهشی مزایای کوتاه مدتی برای کنترل تنش و سلامت جسمی دارد، با این حال اثر بلندمدت آن معکوس می‌باشد (کاندیمیر<sup>۴</sup>؛ ۲۰۱۶؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات نشان می‌دهد که این نوع تعلل‌ورزی ۷۰ درصد تحصیلات آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کارمن، کینگا و ادیت<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ هن و گورشیت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). شناخت متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی، از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دستیابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند (سواری، ۱۳۹۱).

یکی از فنون درمانی که انتظار می‌رود در اهمال‌کاری تحصیلی اثربخش باشد، فراشناخت درمانی<sup>۷</sup> است (ولز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸). به عقیده ولز، شناخت درمانی با توجه به این نظر که افکار منفی در اختلال‌های هیجانی از فعالیت باورهای ناکارآمد منتج می‌شوند، بیشتر روی منشأ محتوای افکار تأکید دارد، ولی در مورد این‌که چگونه این افکار شکل می‌گیرد و یا چه سازوکاری این تفکرات ناکارآمد را برجسته می‌سازد، تلاشی صورت نگرفته است. لذا برای فهم فرایندهای تفکر لازم است که بر باورهای فرد درباره تفکر، راهبردهای فردی درباره کنترل توجه و همچنین نوع باورهای فراشناختی او تأکید نمود (ولز و سمبی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). در آموزش فراشناخت ولز، آموزش از طریق "گفتگو" است که بر پایه پردازش اطلاعات ایجاد شده است. اولین هدف این مدل آن است که به آنچه که دانش‌آموز در مورد افکار خود باور دارد و اینکه ذهن آنها چگونه کار می‌کند،

1. Miligram
2. Mey-Talm & Levinson
3. Erdin
4. Kandemir
5. Kármén, Kinga & Edit
6. Hen & Goroshit
7. Metacognition
8. Wells
9. Sembi

دست پیدا کند (استیل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). هدف بعدی این است که به دانش آموز نشان دهد که چگونه این باورها به پاسخ غیرمفید به این افکار منجر شده و سبب طولانی شدن و یا بدتر شدن علائم شود و در نهایت پاسخ دادن به این افکار به گونه‌ای که سبب کاهش علائم شود، منتهی می‌شود (کنسپی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). در این روش بر سه فرایند اصلی دلواپسی، نشخوار فکری، نظارت بر تهدیدها و رفتارهای کنار آمدن پس از شکست تأکید می‌شود (روبیچواد، کریر و دوگاس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین درمان فراشناختی، مشکلات هیجانی را ناشی از نگرانی، اندیشناکی، توجه انعطاف-ناپذیر و راهبردها یا رفتارهای مقابله‌ای خودتنظیمی ناسازگارانه می‌داند و درمان باید شامل حذف نگرانی و اندیشناکی، رها کردن راهبردهای تهدیدیبی و کمک به افراد برای تجربه افکار مزاحم بدون اجتناب کردن یا واکنش نشان دادن به آن‌ها از طریق راهبرد ناکارآمد سرکوب یا راهبردهای مبتنی بر بزرگنمایی افکار یا اندیشناکی باشد (ولز، ۲۰۰۸).

نظریه و تحقیق در مورد فراشناخت عمدتاً از طریق کار در روان‌شناسی رشد شناختی (فلاول، ۱۹۷۹)، نوروسایکولوژی، عملکرد حافظه و سالمندی توسعه یافته است. نظریه کارکرد انحصاری خودتنظیمی (ولز، ۲۰۰۲)، عوامل چندگانه فراشناختی را به عنوان مؤلفه‌های کنترل‌کننده پردازش اطلاعات که رشد و دوام اختلالات روانشناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در نظر می‌گیرد. این تئوری گسترش و درمان بیماری‌هایی نظیر اختلال اضطرابی تعمیم‌یافته، هراس اجتماعی، وسواس‌های فکری، PTSD و افسردگی را تحت تأثیر قرار داده است (ولز، ۲۰۰۸؛ ولز و سمبی، ۲۰۰۴). آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس، از فنون درمانی دیگر در جلوگیری از افکار ناکارآمد است بنابراین انتظار می‌رود در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی موثر باشد (مقیم السلام، جعفری و حسینی، ۲۰۱۳). آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس یک رویکرد چندوجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش آموزی، تنفس دیافراگمی<sup>۴</sup>، مراقبه<sup>۵</sup>، شناسایی افکار خودکار منفی، تحریف‌های شناختی و بازسازی آن با جایگزین کردن افکار منطقی، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم و ابرازگری به افراد آموزش داده می‌شود (آنتونی، ایرونسون و

1. Steel
2. Knospe
3. Robichaud, Koerner & Dugas
4. Diaphragmatic
5. Meditation

اشنایدرمن<sup>۱</sup>، (۲۰۰۷). پژوهش‌های متعدد اثربخشی مدیریت شناختی- رفتاری استرس را در کاهش استرس پس آسیبی (باررا، مات، هافتین و تنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)، کاهش اختلال اضطراب (آرچ، آیرز، بیکر، المکو، دین و کراسک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) کاهش استرس‌های شغلی (اورلی، ریوکا، ریوکا و دوریت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (مقیم السلام و همکاران، ۲۰۱۳). رویکردهای شناختی - رفتاری کنترل استرس سعی می‌کنند افکار، احساسات و اعمال مرتبط با استرس را تغییر دهند. فنون شناختی - رفتاری به طور سنتی شامل یک نوع درمان می‌شود: بازسازی شناختی، درمان‌های مبتنی بر مهارت‌های مقابله و درمان‌های مبتنی بر مسأله- گشایی. هدف بازسازی شناختی ایجاد و برقراری الگوهای فکری است که انطباقی‌تر و کمتر استرس‌زا باشند (باررا و همکاران، ۲۰۱۳).

با فراهم سازی شرایطی که دانش‌آموزان را به پروراندن تمامی استعدادها و توانایی هایی که عملاً آن‌ها را به سوی کسب موفقیت رهنمون می سازند یا آنها را در انجام دادن کارهایشان یاری می کنند، نظام آموزش و پرورش به مراکز برای پرورش مهارت‌های زندگی مبدل می شوند. چرا که دانش آموزان به عنوان نیروی های جوان و آینده ساز کشور نقش مؤثری را در این زمینه ایفا می کنند. مسئله مهم دیگر، روند رو به رشد پدیده اهمال کاری در بین دانش‌آموزان است، بسیاری از دانش‌آموزان دچار اهمال کاری بر این باورند که مشکل آن‌ها چاره‌ناپذیر است. از این رو برای رفع مشکل خود هیچ گونه اقدامی نمی‌کنند و یا این که به راه‌حل‌های نامناسب روی می‌آورند در حالی که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهکارهای بسیار سودمند و مؤثر برای غلبه بر اهمال کاری وجود دارد. درمان فراشناختی و مدیریت شناختی و رفتاری استرس از جمله درمان‌های مؤثر و کوتاه‌مدتی است که اخیراً مطرح شده و در چندین مطالعه، اثربخشی آن در درمان اختلال‌های متفاوت تأیید شده است. لذا، پژوهش حاضر در نظر دارد تا اثربخشی دو روش آموزش فراشناخت ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس را بر روی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد و به عبارت دیگر روشن سازد که، از بین دو روش آموزش

1. Antoni, ironson&schneiderman
2. Barrera, mott, hofstein&teng
3. Arch, ayers, baker, almklov, dean &craske
4. Orly, rivka, rivka&dori

فراشناخت ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس کدامیک در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش‌تر می‌باشد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و هدف، کاربردی و طرح شبه آزمایشی است. برای اجرای پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایشی و گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دبیرستانهای دولتی شهر ساری در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. به منظور اجرای طرح پژوهش، از جامعه‌ی آماری، تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر ساری انتخاب شدند و آزمون اضطراب امتحان بر روی آنها اجرا شد. سپس از بین افرادی که اضطراب امتحان شان یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود تعداد ۳۳ نفر را به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش درمان فراشناختی ولز ۱۱ نفر، گروه درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس ۱۱ نفر و در گروه کنترل نیز ۱۱ نفر جای‌گذاری شدند. روش نمونه‌گیری نیز به این شکل بود که از میان مناطق سه‌گانه شهرداری ساری منطقه یک (میدان دوم سلمان فارسی)، منطقه دو (میدان امام حسین ع)، منطقه سه (راهبند بلوار، شهید چمران) و شهرداری مرکزی (جنب دبیرستان ۲۹ ابان، شهیدان قاسمی) یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد، که منطقه دو بود، که از نظر ناحیه آموزش و پرورش، ناحیه آموزش و پرورش منطقه یک بود، در منطقه انتخابی ۳ دبیرستان وجود داشت، که به صورت تصادفی ۱ دبیرستان انتخاب شد. پس از نمونه‌گزینی، نمونه‌های آزمایشی این پژوهش در سه گروه آموزش (فراشناخت، مدیریت استرس و کنترل) قرار گرفتند. جلسات آموزش فراشناختی ولز در ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس بسته آموزشی ولز (۲۰۰۸) روی آزمودنی‌های گروه آزمایشی اول اجرا شد. جلسات درمانی مدیریت شناختی رفتاری استرس نیز شامل ۸ جلسه بود که هر هفته یک بار و به مدت ۲ ساعت بر اساس مدل ارائه شده توسط آنتونی و همکاران (۲۰۰۷) روی گروه آزمایش دوم برگزار شد، و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای سنجش متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، مقیاس سولومون و راث بلوم استفاده شد، که این پرسشنامه قبل از اعمال برنامه آموزشی و همچنین پس از اتمام

جلسات آموزشی در هر سه گروه اجرا شد. سپس داده‌های جمع‌آوری شده در SPSS-16 مورد آزمون و تحلیل قرار گرفت.

### پروتکل‌های آموزشی

جلسات آموزش فراشناختی ولز در ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس بسته آموزشی ولز (۲۰۰۸) بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اجرا شد.

جدول ۱: پروتکل درمان فراشناخت ولز

جلسات	عنوان جلسه	فعالیت انجام شده
جلسه اول	معرفی برنامه، انتظارات و قوانین، نیمرخ فراشناختی و توضیح منطق درمان	آموزش تکنیک ذهن آگاهی گسلیده (استعاره ابر)
جلسه دوم	ارتباط افکار با جنبه‌های زندگی	تمرین سرکوب فکر
جلسه سوم	کنترل تجارب درونی و آزمایش تمرکز	آزمایش تمرکز (خوردن کشمش)
جلسه چهارم	چالش با باورهای کنترل ناپذیری و نشخوار فکری	تمرین آزمایش مبارزه با نشخوار فکری
جلسه پنجم	متوقف کردن افکار و رفتار غیر انطباقی	تمرین آزمایش به تعویق انداختن نگرانی
جلسه ششم	شناخت دانش آموز از کنترل ناپذیری افکار	تمرین آزمایش اسناد مجدد کلامی
جلسه هفتم	بازسازی شناختی با هدایت توجه در فرد	انجام تمرین آزمایش تکنیک توجه ATT
جلسه هشتم	بررسی جلسات گذشته	پس آزمون

جلسات درمانی شامل ۸ جلسه بود که هر هفته یک بار و به مدت ۲ ساعت بر اساس مدل ارائه شده توسط آنتونیو همکاران (۲۰۰۷) برگزار شد. درمانگر در پایان هر جلسه تکالیفی برای



اجرا در فاصله جلسات تعیین می کند و از شرکت کنندگان خواسته می شود در فاصله بین جلسات، به آن‌ها عمل کنند. خلاصه جلسات درمانی در جدول زیر ارائه شده است.

### جدول ۲: برنامه آموزش مدیریت استرس به روش شناختی-رفتاری

جلسات	عنوان جلسه	فعالیت انجام شده
	ابتدا معرفی برنامه و قوانین و در ادامه	
جلسه اول	شناخت جنبه‌های زندگی و درک مسائل خود	تمرین کاربرد برای درک مسائل خود
جلسه دوم	حالات خلقی، فیزیولوژیکی و هیجانات	شناسایی حالات فیزیولوژیکی بدن در زمان استرس
جلسه سوم	کنترل تجارب درونی و آزمایش تمرکز	آزمایش تمرکز (تمرین واریسی بدن- تمرین تنفس)
جلسه چهارم	عادلانیه بودن، منطقی بودن رفتار	تمرین شناخت دانش آموز از علت‌های وقوع استرس
جلسه پنجم	باز سازی شناختی	آماده شدن با استفاده از تجسم ذهنی ایجاد وقفه (دور ساختن خود از موقعیت)
جلسه ششم	تجربه، آزمایش و برنامه ریزی	راهبردهای مقابله با مسائل
جلسه هفتم	برنامه عمل و باورهای بنیادی	انجام تمرین و تکنیک پیکان رو به پایین
جلسه هشتم	تجسم ذهنی، نشانه‌های اختطاری استرس، جرأت‌آموزی	انجام تمرین‌های گذشته - اخذ پس آزمون

مقیاس سنجش اهمال کاری تحصیلی: سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) مقیاس سنجش اهمال کاری تحصیلی را برای اندازه‌گیری فراوانی پیشایندهای رفتاری شناختی اهمال کاری توسعه دادند. این مقیاس از سه بخش آماده شدن برای تکالیف درسی، آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم تشکیل شده است، که دارای ۲۷ گویه است و اهمال کاری را در حوزه‌های آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف تحصیلی، آماده کردن مقالات پایانی نیمسال تحصیلی بررسی می‌کند. آزمودنی‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. اکثر پژوهش‌ها با دو نیمه‌سازی، همبستگی برابر ۰/۵۸ برای مردان و ۰/۳۱ برای زنان در مورد فراوانی



اهمال‌کاری، سازگاری درونی پایینی را نشان می‌دهند. این همبستگی برای اهمال‌کاری به عنوان یک مشکل، ۰/۲۶ بود و برای دلایل اهمال‌کاری ۰/۸۰ بود. ثبات این مقیاس با یک ماه باز آزمایی ۰/۷۴ برای شیوع و ۰/۵۶ برای دلایل اهمال‌کاری، نسبتاً خوب بود. برای کل نمره‌ها باز آزمایی ۰/۸۰ بود. پژوهشگران زیادی ضریب آلفای معناداری فراوانی اهمال‌کاری را بین ضریب آلفای ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. امام (۲۰۱۷) نیز نشان داد که مقیاس سازگاری درونی، ثبات زمانی و روایی سازه قابل قبولی برخوردار است. امام (۲۰۱۷) ضریب آلفای مقیاس را  $r = 0.85$  ( $p < 0.001$ ) به دست آورد. اعتبار مقیاس با آزمون آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۳ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

هدف از انجام این پژوهش بررسی تفاوت میزان اثربخشی دو نوع آموزش فراشناختی ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری بود. بعد از جمع‌آوری اطلاعات جهت بررسی نرمال بودن نمرات از هر دو آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و ام باکس و لوین و برای تحلیل فرضیه‌ها از کوواریانس و آزمون LSD استفاده شده است.

شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۳ قابل مشاهده است. آماره کلموگروف-اسمیرنوف نیز بیانگر آن است که داده‌های جمع‌آوری شده نرمال می‌باشند. نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در دو گروه آزمایش کاهش داشته است، در حالی که در گروه کنترل در هیچ کدام از مقیاس‌ها کاهش مشاهده نمی‌شود. به این معنی که آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس و فراشناختی توانسته است، مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحان، آماده شدن برای تکالیف درسی و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری را کاهش دهد.

### جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی برای گروه‌های آزمایش و گروه کنترل

مقیاس‌ها	آماده شدن برای امتحان	آماده شدن برای تکالیف آماده شدن برای تکالیف	نمره کل اهمال‌کاری	گروه
	درسی	درسی پایان ترم		
پیش	۱۵/۱۸	۱۵	۱۸/۱۸	پیش
M	۱۲/۸۸	۱۲/۳۶	۱۶/۸۲	پس
پیش	۷/۰۵	۲/۹۷	۳/۴۶	پیش
SD	۳/۸۰۲	۳/۴۴	۲/۸۶	پس

به منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده شده از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. قبل از انجام تحلیل، مفروضه‌ی همگنی شیب‌ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه‌ی همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی درون گروه‌ها رابطه‌ی خطی وجود دارد. همچنین مفروضه‌ی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به  $F$  برابر  $۱/۱۲۴$  و مقدار خطای به‌دست آمده  $۰/۳۳۵$  از برقراری مفروضه حمایت کرد. در ادامه، معنی‌دار بودن، آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه‌ی تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد و از نظر آماری معنی‌دار ( $P < ۰/۰۰۱$ ) است. برای بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس است، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاکی از این است که همگنی واریانس برقرار است. برای آزمون فرضیه از بین آماره‌های چهارگانه (پیلای، لامبدا و یلکز، هاتلینگ و ریشه‌روی) آماره‌ی لامبدا و یلکز برای محاسبه انتخاب شد. نتایج نشان داد که مفروضه‌ی یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره‌ی مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه‌ی سوم برقرار نیست.

بعد از مشاهده تفاوت نمرات اهمال‌کاری در گروه‌ها، به منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده شده، از تحلیل کوواریانس تک و چند متغیره استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد بین میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که میانگین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش دوم (آموزش فراشناختی ولز) به طور معنی‌دار کمتر از گروه کنترل است. به این معنا که آموزش فراشناختی ولز به‌طور معنی‌دار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر داشته است. نتایج آموزش نشان می‌دهند که با توجه به مقدار  $F$  به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمره‌های مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در سه گروه آزمایش (اول و دوم) و کنترل بعد از برداشتن اثر نمره‌های پیش‌آزمون معنی‌دار است ( $F_{3,21}=8/84$ ،  $p < 0/001$ )، اندازه اثر برابر ( $0/558$ ) است و قدرت ارتباط کاربردی آزمایش را برای تغییرات به‌وجود آمده در نمره‌های متغیر وابسته نشان می‌دهد. توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱ است که نشان می‌دهد احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تاثیر آموزش مدیریت شناختی-رفتاری استرس و فراشناختی بر کاهش نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	SS	df	MS	F	P	مجذور اتا
نمره کل اهمال‌کاری	۱۱۶۷/۰۴۳	۲	۵۸۳/۵۲۲	۴/۷۷۹	۰/۰۱۷	۰/۲۷۷
آماده شدن برای امتحان	۴۶/۳۰۵	۲	۲۳/۱۵۳	۰/۸۳۵	۰/۴۴۶	۰/۰۶۸
آماده شدن برای تکالیف درسی	۳۳۰/۲۴۳	۲	۱۶۵/۱۲۱	۹/۷۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم	۱۱۵/۱۳۹	۲	۵۷/۵۷	۳/۲۱۸	۰/۰۵۹	۰/۲۱۹

نتایج آزمون اثرات بین گروهی پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های سه گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های آماده شدن برای امتحان ( $F_{2,25}=0.835$ ،  $p > 0.05$ ،  $\eta=0.068$ ) و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم ( $F_{2,25}=3.218$ ،  $p > 0.05$ ،  $\eta=0.219$ ) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ اما در مؤلفه آماده شدن برای تکالیف درسی ( $F_{2,25}=9.781$ ،  $p < 0.001$ ،  $\eta=0.46$ ) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه سوم برقرار نیست.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه دو به دو میانگین‌ها

متغیر	آماده شدن برای امتحان			آماده شدن برای تکالیف درسی			آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم			نمره کل اهمال کاری
	P	SE	MD	P	SE	MD	P	SE	MD	
گروه ۱	۰/۱۳۵	۰/۷۱	۲/۹۶	۰/۱۷	۲/۳۸	۳/۳۶	۰/۹۵۴	۲/۳۰۸	۰/۴۸	۶/۴۴
گروه ۲	۰/۴۴	۲/۶۳	-۲/۰۵	۰/۴۰	۲/۱۲	-۱/۸۳	۰/۰۰۲	۲/۰۵۵	۰/۰۶	۵/۷۳
گروه ۳	۰/۲۳	۲/۵۵	-۳/۱۶	۰/۰۲	۲/۰۵	-۵/۱۹۵*	۰/۰۰۱	۱/۹۸۹	۰/۰۱	۵/۵۵

آزمون تعقیبی انجام شده ( نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه سوم برقرار نیست.

جدول ( نشان داد که تفاوت بین گروه آزمایش فراشناختی با گروه کنترل و گروه آزمایش مدیریت شناختی- رفتاری استرس معنی‌دار است؛ به طوری که آموزش فراشناختی ارائه شده باعث کاهش میانگین نمرات اهمال کاری دانش‌آموزان گروه آزمایش فراشناختی شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تفاوت میزان اثربخشی دو نوع آموزش فراشناختی ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری انجام شد. نتایج نشان نشان داد که هیچ یک از آموزش‌ها روی مؤلفه‌ی آماده شدن برای امتحان تاثیر معناداری نداشتند. هر دو درمان فراشناختی و درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس روی آماده شدن برای تکالیف درسی تاثیر معناداری داشتند. درمان فراشناختی بر روی آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم تاثیر معنادار داشت، ولی درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیر معناداری نداشت. همچنین درمان فراشناختی بر نمره‌ی کل اهمال کاری تاثیر معناداری داشت، ولی درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیرگذاری کمی داشت و

معناداری مرزی بود. به طور کلی نتایج حاکی از این است که درمان فراشناختی تاثیر بهتری بر روی اهمال کاری در مقایسه با درمان مدیریت شناختی دارد. به این معنی که هر چه دانش‌آموزان سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی داشتند، اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها کمتر بود. تاثیر آگاهی فراشناختی در فرایند شناختی به خوبی شناخته شده است. در مطالعه شیخ الاسلامی (۱۳۹۶) مشخص شد که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی می‌تواند در کاهش اهمال کاری تحصیلی اثربخشی معناداری داشته باشد. حصار، نیکدل و خرامین (۱۳۹۳) نشان دادند آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری می‌تواند باعث کاهش تعلل، اضطراب و استرس شود. در مطالعه آگوانی، گانا و آگوانی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) مشخص شد که اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کاهش رفتار اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در درس های فیزیک، شیمی و ریاضی موثر بوده است، الکاین و دوبور<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) گزارش کردند که بین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. این نتایج می‌تواند همسو با یافته های پژوهش حاضر باشد.

دانش آموزانی که اهمال کاری می‌کنند و تکالیف درسی خود را به تأخیر می‌اندازند، ممکن است احساس کنند تحت فشارند که این امر خود سبب می‌شود تجربیات پراسترسی داشته باشند. شارما و کاور<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، گزارش دادند که اهمال کاری یکی از مهم ترین عوامل به وجود آورنده ی استرس بوده است. به صورت مشابه، نتایج مطالعه‌ای که بین دانشجویان انجام شده است، نشان داد، اهمال کاری به عنوان یکی از منابع استرس مورد توجه بوده است (تایس و بومیستر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). پریشانی روانشناختی<sup>۵</sup>، ممکن است به علت وجود اهمال کاری که یک مشکل رایج بین دانش آموزان دبیرستانی و دانشگاهی است، به وجود آید (سولومن و روثلوم<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴).

1. Ugwuanyi, Gana & Ugwuanyi
2. Alkayn & Dobour
3. Sharma and Kaur
4. Tice & Baumeister
5. Psychological distress
6. Solomon & Rothblum

همچنین، گاهی استرس تربیتی<sup>۱</sup> نیز استرس تحصیلی<sup>۲</sup> خوانده می شود (هان، سی، آنگ و هار<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، میسرا و کاستیلو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) که می تواند اثری منفی روی عملکرد فرد در مدرسه داشته باشد (اسلوبودا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰، استروثرز، پری و منس<sup>۶</sup>، ۲۰۰). کمبودها و ترس از شکست در تکالیف درسی، ممکن است انگیزه ی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. تیرل<sup>۷</sup> (۱۹۹۲)، اشاره می کند که انگیزه ی مطالعه و نگرانی درباره ی مهارت های تحصیلی با استرس تربیتی در ارتباط است. با در نظر گرفتن این، دانش آموزانی که توانایی ها و انگیزه های کمتری برای انجام تکالیف درسی خود دارند، انجام این تکالیف را به تعویق می اندازند. در تبیین اثربخشی درمانگری فراشناختی می توان گفت شناخت هایی که کارکردهای اصلی فراشناخت هستند، فرصت هایی برای دانش آموزان جهت نظارت بر شناخت خود فراهم می کند (شرو، ۲۰۰۹). در این راستا، کارکرد شناختی بیشتر انطباقی مانند برنامه ریزی، ارزیابی، نظارت به کار برده می شوند. بنابراین می توان انتظار داشت که آگاهی فراشناختی که چنین کارکردهای مهمی بر شناخت دارد، می تواند تمایل به اهمال کاری تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد که در آن فرآیند شناخت نیز اثرگذار است. به بیانی دیگر، این دو متغیر ساختار شناختی ممکن است با همدیگر کار کنند. یافته های مطالعه ی رابین، فوگل و ناتر اوبهام<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) نیز، نشان داد که کارکرد اجرایی از چندین فرآیند خودتنظیمی حاصل شده است و با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط است. بعلاوه، نتایج مطالعه ی چیکریکجی<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) نیز شواهدی قوی برای این فرضیه فراهم کرده است. در نهایت، ممکن است ادعا شود که دانش آموزان با آگاهی فراشناختی بالا، تمایل کمتری به اهمال کاری تحصیلی داشته باشند. در مطالعات زیادی، بین فراشناخت و اهمال کاری تحصیلی ارتباط مشابهی دیده شده است (رابین و همکاران، ۲۰۱۱، ولترز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، مهارت های فراشناختی پایین ممکن است

1. Educational stress
2. Academic stress
3. Huan, See, Ang, & Har
4. Misra & Castillo
5. Sloboda
6. Struthers, Perry, & Menec
7. Tyrrell
8. Rabin, Fogel, & Nutter-Upham
9. Çikrikci
10. Wolters

سطوح بالای اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین دریافتیم آگاهی فراشناختی و استرس تربیتی می‌توانند متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی باشند. استرس تربیتی یا تحصیلی ممکن است نگرش دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی را تحت تاثیر قرار دهد که خود ممکن است سبب شود دانش‌آموزان انجام تکالیف درسی خود را به تعویق بیندازند تا خودشان را آرام کنند.

همچنین نتایج نشان داد که مداخله شناختی رفتاری موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شده است، رویکرد شناختی رفتاری تلاش می‌کند از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن، به خود اثر بخشی و فرونشانی مشکلات برسد (برنزو و کاگیتون، ۲۰۰۰). در واقع این روش خودآگاهی خطاهای شناختی و میزان افکار غیر منطقی افراد را نمایان می‌سازد دانش‌آموزان در صدد تغییر آن بر آمده‌اند (قدم پور، ۱۳۹۴). آموزش شناختی رفتاری بر اهمیت اکتساب مهارت‌ها و استفاده از این مهارت‌ها تاکید دارد. طی آموزش‌های انجام شده افراد علاوه بر کارکردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخش را می‌آموزند که این مهارت‌ها، آنها را با منابع ارزشمندی از زندگی مواجه می‌سازد. افراد تحت تاثیر این آموزش‌ها این توانایی را پیدا می‌کنند تا تفکرات اتوماتیک و عواطف تداعی کننده آنها و هم چنین مدارک جهت تایید و عدم تایید آنها را فراهم کرده و به نوعی خود آگاهی برسند (هاندنت و همکاران، ۲۰۱۳). آموزش‌های شناختی رفتاری با مشمول بودن تکنیک‌هایی مانند هدف‌گذاری، ارزیابی شناختی رفتاری، بازسازی شناختی، خود نظارتی، حل مسئله و فعالیت‌های رفتاری بر فرایند شناختی افراد اثر گذاشته و فرد را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که می‌توانند حتی در فضایی غیر از محیط آموزشی هم از این مهارت‌ها استفاده کنند. در واقع، افراد با واقف شدن به خطاهای شناختی و علت بروز مشکلاتی که ریشه در تعبیرهای غلط آنها از وقایع دارد می‌توانند نسبت به تعویق انداختن کارهای خود بینش پیدا کرده و در صدد کنترل آنها برآیند.

اگر آموزش و پرورش به دنبال تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند از عهده‌ی حل مسائل مختلف جامعه‌ی متحول فردا برآیند و مسئولیت یادگیری خویش را برعهده گیرند باید مهارت‌های فراشناخت و مدیریت شناختی و رفتاری را در برنامه‌های خود وارد کنند و به گسترش این مهارت‌ها پردازد، زیرا به افراد کمک می‌کند تا خودشان را با موقعیت‌های جدید

سازگار کنند. در پژوهش حاضر پژوهشگران حداکثر تلاش خود را انجام دادند تا تمام جوانب و ملاحظات اخلاقی مربوط به مشارکت کنندگان در نظر گرفته شود و اثر متغیرهای بیرونی و مزاحم نیز کنترل شود، اما باز نمی توان با اطمینان زیادی ادعا نمود نتایج قابلیت تعمیم دارند، ولی با این وجود می توان به این یافته ها توجه کرد از جمله محدودیت های پژوهش حاضر جامعه آماری پژوهش که شامل دختر دوره ی دوم متوسطه دبیرستانهای دولتی شهر ساری می باشد، تعمیم نتایج را به سایر دانش آموزان را با محدودیت همراه می کند، همچنین با توجه به اینکه معلمان با شیوه های آموزش در این پژوهش آشنایی نداشتند، در ابتدا برای همکاری با پژوهشگر بهانه تراشی می کردند، پژوهشگر شخصا در همه مراحل این روش آموزشی با گروه آزمایشی همراه بوده است. با توجه به اثر گذاری آموزش گروهی فراشناخت ولز و مدیریت شناختی و رفتاری استرس به مدیران و مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می شود نسبت آموزش بیشتر این روش به معلمان از طریق آموزش ضمن خدمت تلاش کنند تا معلمان بتوانند در فرایندهای کلاسی از آنها در جهت کاهش اهمال کاری استفاده نمایند.

### منابع

- سواری، کریم (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز، *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱ (۲)، ۶۲-۶۸.
- قدم پور، عزت الله، امیری، فاطمه، زنگنه آبادی، معصومه و اصلی آزاد، مسلم (۱۳۹۴). اثر بخشی مداخله شناختی- رفتاری بر اهمال کاری و عملکرد تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان مقطع دبیرستان، *پژوهش توانبخشی در پرستاری*، ۳ (۱)، ۴۴-۳۳.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه ی اول دبیرستان های شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۴)، ۴۹-۷۰.
- شیخ الاسلامی، علی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، *روانشناسی مدرسه*، ۶ (۳): ۶۵-۸۴.





حصار، سیداسلام، نیکدل، فریبرز و خرامین، شیرعلی (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری بر استرس، اضطراب، افسردگی و تعلل دانش‌آموزان دختر، *مجله ارمغان دانش*، ۱۹(۱۲):

۱۱۰۵-۱۱۱۷.

- Akgün, S., and Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3): 287-294.
- Antoni, M., Ironson, G., and Schneiderman, N. (2007). *Cognitive behavioral stress management: workbook (treatment that work)*. In: Masochist.
- Arch, J. J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., and Craske, M. G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stress reduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behav Res Ther*, 51(4-5): 185-196.
- Balkis, M. (2013) The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *HUJournal of Education*, 28(1):68-78.
- Barrera, T. L., Mott, J. M., Hofstein, R. F., and Teng, E. J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioral therapy for posttraumatic stress disorder. *Clin Psychol Rev*, 33(1): 24-32.
- Beck, J. S., and Beck, A. T. (2011). *Cognitive behavior therapy. New York: Basics and beyond. Guilford Publication.*
- Chase, L. (2003). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales*, 33(9): 60-60.
- Çikrikci, Ö. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(1): 39-52.
- Erdinç, D., and Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model, *International Journal of Educational Psychology*, 6(2): 97-107.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34: 906-911.
- Ghadampour, E., Amiri, F., Zngeneh Abadi, M., and Asli Azad, M. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral intervention on procrastination and academic performance and self-esteem of high school students, *Rehabilitation research in nursing*, 3(1): 33-44. (Text in Persian)
- Hen, M., and Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination, *Current Psychology*, 41(2): 1-10.
- Hesar, S.I., Nikdel, F., and Kharamin, Sh. (2014). The effectiveness of teaching cognitive-behavioral techniques on stress, anxiety, depression and procrastination of female students, *Armaghane Danesh Magazine*, 19(12): 1105-1117. (Text in Persian)



- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., and Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60: 169-178.
- Imam, S. S. (2017). *Sherer et al. General Self-efficacy: internal consistency, temporal stability, dimensionality*. Department of Psychology International Islamic University Malaysia.
- Janssen, T., and Carton, J. S. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination. *J Genet Psychol*, 160(4): 436-442.
- Kandemir, M. (2016). Predictors of Academic Procrastination: Coping with Stress, Internet Addiction and Academic Motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5): 930-938.
- Kármen, H., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., and Réka, J. (2014). Associations between Academic Performance, Academic Attitudes, and Procrastination in a Sample of Undergraduate Students Attending Different Educational Forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187: 45-49.
- Knospe, Y. (2018). Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: a case study. *In Metacognition in language learning and teaching* (pp. 135-152). Routledge.
- Li, L., Gao, H., and Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159: 1-10.
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C. H., Song, H. A., Mahadevan, L., Kim E, Liao, K. Y. H., Chang, C. Y., Kwo, K. A., and Han, S. (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1): 90-104.
- Michałowski, J., Koziejowski, W., Drożdziel, D., Harciarek, M., and Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117:198-204.
- Misra, R., and Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2): 132-148.
- MoghimIslam, M., jafari, P., and Hoseini, M. (2013). Impact of Stress Management Training on the Girl High School Student Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26
- Motiee, H., Heydari, M., and Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulatory components in first grade high school students in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 8(24): 49-70. (Text in Persian)
- Muris, P., Mayer, B., Den Adel, M., Roos, T., and Van Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary investigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child psychiatry and human development*, 40(1): 139-151.
- Ocak, G., and Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5): 2324-8086.



- Orly, S., Rivka, B., Rivka, E., and Dorit, S.E. (2012). Are cognitive-behavioral interventions effective in reducing occupational stress among nurses? *Applied Nursing Research*, 25(3): 152-157.
- Rabin, L. A., Fogel, J., and Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3): 344-357.
- Robichaud, M., Koerner, N., and Dugas, M. J. (2019). *Cognitive behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*: Routledge.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. and Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables, *Spanish Journal of Psychology*, 12(1): 118-127.
- Savari, K. (2012). Study of the prevalence of academic procrastination in students (male and female) of Payam-e-Noor University of Ahvaz, *Bi-Quarterly Journal of Social Cognition*, 1(2): 62-68. (Text in Persian)
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2): 113-125.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition Learning*, 4(1), 33-45.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2): 122-127.
- Sharma, N., and Kaur, A. (2011). Factors associated with stress among nursing students, *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 7(1): 12-21.
- Shikholslami, A. (2017). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic procrastination of students with low academic achievement, *School Psychology*, 6(3): 65-84. (Text in Persian)
- Sloboda, J. A. (1990). Combating examination stress among university students: Action research in an institutional context. *British Journal of Guidance & Counselling*, 18(2): 124-136.
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4): 503.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and individual differences*, 48(8): 926-934.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., and Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5): 581-592.
- Tice, D., and Baumeister, R. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling, *Psychological Science*, 8(6): 454-485.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3): 135-142.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, 13(2), 184-192.
- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., and Ede, M. O. (2020). Efficacy of Cognitive Behaviour Therapy on Academic



Procrastination Behaviours Among Students Enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14: 1-18.

- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., and Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1): 48-58.
- Wells, A. (2002). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*: John Wiley & Sons.
- Wells, A. (2008). *Modifying beliefs. Emotional disorders and metacognition*: John Wiley & Sons Ltd.
- Wells, A., and Sembi, S. (2004). Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(4): 365-377.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 179-187.

The Quarterly Journal of New thoughts on Education

Faculty of Education and Psychology

Alzahra University

Submitted on: 2020-06-03

pp: 229-248

Vol.17, No.2, Ser 60

Summer 2021

Accepted on: 2021-07-12

---

## The Comparison of the Effectiveness of Wells Metacognitive Group Training and Cognitive and Behavioral Stress Management on Educational Negligence of Female Students

---

Omolbanin Hashemigorji<sup>1</sup>, Hasan Asadzadeh<sup>2\*</sup>, Tayebeh Sharifi<sup>3</sup>, Ahmad Ghazanfari<sup>4</sup>

### Abstract

One of the problems that students face in their studies is educational negligence which plays an important role in academic life. The present study aims to compare the effectiveness of two methods of Wells metacognitive training and cognitive-behavioral stress management on educational negligence of female students. The present study is experimental type and semi-experimental design with pre-test and post-test design were implemented with two experimental groups and a control group. 33 students were selected by multi-cluster sampling method among the girls' high schools in Sari, were assigned in experimental group of Wells metacognitive group training, cognitive-behavioral stress management group and control group. To measure the educational negligence, the Solomon and Rothblum scales were used, which were implemented before and after the training sessions. The results of descriptive and inferential indicators showed that only Wells metacognitive group training had a significant effect on the preparation for the end-of-semester homework component. Metacognitive therapy also had a significant effect on the overall score of educational negligence, while cognitive-behavioral stress management had little effect on educational negligence. The results indicated that Wells metacognitive group training can further reduce the educational negligence compared to cognitive-behavioral stress management.

**Keywords:** *Educational negligence, Metacognitive group training, Cognitive and behavioral stress management, Students*

- 
1. PhD student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch
  2. Corresponding Author: Associate Professor and Faculty Member of AllamehTabatabai University. Asadzadehd@yahoo.com
  3. Associate Professor and Faculty Member of Islamic Azad University, Shahrekord Branch
  4. Associate Professor and Faculty Member of Islamic Azad University, Shahrekord Branch