

# Comparison of the Effectiveness of Healthy Lifestyle Intervention and Metacognitive Skills Training on Academic Procrastination in Female Students in District one of Tehran

## ARTICLE INFO

**Article Type**  
Analytical Review

### Authors

Vida Amir Davar<sup>1</sup>,  
Mojgan Sepah Mansour<sup>2\*</sup>,  
Sadegh Taghi Lou<sup>3</sup>

### How to cite this article

Vida Amir Davar, Mojgan Sepah Mansour, Sadegh Taghi Lou, Comparison of the Effectiveness of Healthy Lifestyle Intervention and Metacognitive Skills Training on Academic Procrastination in Female Students in District one of Tehran, *Journal of Islamic Life Style Centered on Health*. 2020;4(4):78-90.

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Astara Branch, Islamic Azad University, Astara, Iran.

\* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: drsepahmansour@yahoo.com

### Article History

Received: 2020/11/21

Accepted: 2021/01/30

ePublished: 2021/08/23

## ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this study was to "compare the effectiveness of intervention based on healthy lifestyle and metacognitive skills training on academic procrastination".

**Materials and Methods:** The research method was quasi-experimental with a pre-test-post-test-follow-up design with a heterogeneous control group. The study population consisted of all third year female students of the second year of high school in a district of Tehran who were studying in 2019-20. The sample also included 45 students who were selected by random sampling by voluntary substitution and were divided into two experimental groups (15 in the lifestyle intervention intervention group and 15 in the metacognitive skills training group) and one control group (15 people). ) Were replaced. Participants in the study answered the Solomon and Rothblom (1984) Academic Procrastination Questionnaire as a pretest-posttest and follow-up.

**Findings:** The results showed by mixed design analysis method that the intervention based on healthy lifestyle in comparison with the control group of all three components of academic procrastination including readiness for change ( $P < 0.01$ ,  $F = 5.34$  (56 and 2)) , Readiness for homework ( $P < 0.01$ ,  $F = 5.03$  (56 and 2)) and willingness and effort to change ( $P < 0.01$ ,  $F = 6.88$  (51.70 and 1.85) F) Affected at a significance level of 0.01. Also, metacognitive skills training in comparison with the control group, the average component of exam preparation ( $P < 0.01$ ,  $F = 5.41$  (56 and 2)) and readiness for change ( $P < 0.01$ ,  $F = 7.51$  (85) 48 / and 1.92) F) academic procrastination at the level of significance 0.01 and the component of readiness for homework ( $P < 0.05$ ,  $F = 3.45$  (2 and 56)) at the level of significance 0.05 Impressed. The difference between the two methods of intervention based on healthy lifestyle and metacognitive skills training on the components of academic procrastination was not significant at the level of 0.05.

**Conclusion:** Based on the research findings, both healthy lifestyle intervention methods and metacognitive skills training have an effect on academic procrastination and its components in students. Between the effects of healthy lifestyle intervention and metacognitive skills training on academic procrastination in Students are not significantly different.

**Keywords:** Intervention Based on Healthy Lifestyle, Teaching Metacognitive Skills, Academic Procrastination

## مقایسه ی اثربخشی مداخله ی سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر منطقه ی یک شهر تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۱  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۱

\*نویسنده مسئول: drsepahmansour@yahoo.com

### مقدمه

اهمال کاری یک پدیده ی پیچیده، روانشناختی و ناهمگون است که شامل مؤلفه های شناختی، هیجانی و رفتاری است. قلمرو اصلی بروز اهمال کاری در فعالیت های شغلی و تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی به تأخیر در به اتمام رساندن تکالیف تحصیلی اشاره دارد. همچنین اهمال کاری تحصیلی به معنی عقب انداختن وظایف مطالعاتی، آمادگی برای امتحان و غیره است و با مهارت های تحصیلی توسعه نیافته، فقدان سازماندهی، فراموشکاری و خشکی رفتاری همراه است (۱).

اهمال کاری تأخیر عمدی در انجام تکالیف مهم و ضروری است علی رغم داشتن این آگاهی که این کار تبعات منفی و وخیم بسیاری دارد (۲). اهمال کاری، تأخیر در انجام یک تکلیف است تا وقتی که زمان بهینه ی انجام آن تکلیف تمام شود و اهمال کاری تحصیلی، تأخیر در انجام مسئولیت های تحصیلی است مانند تأخیر در ارائه ی یک کار کلاسی و یا تأخیر در آماده شدن برای آزمون ها و امتحانات (۳). بسیاری از دانشجویان و دانش آموزان اهمال کاری تحصیلی را یک مشکل در فرایند یادگیری خودشان می دانند. بورکا و یوئن بیان کردند که اهمال کاری تحصیلی یک مشکل جدی است و موجب مشکلاتی مانند استرس، عملکرد تحصیلی ضعیف و حتی صرف نظر کردن از مطالعه می شود (۴). هنگامی که اهمال کاری خیلی تکرار شود، می تواند به شکل یک عادت درآید و به عنوان یک صفت شخصیتی در نظر گرفته شود. اهمال کاری تحصیلی ممکن است ناشی از مشکل در خودتنظیمی مانند تنظیم برنامه ها و دنبال کردن اهداف باشد. افراد دچار اهمال کاری تحصیلی، زمان کمی صرف مطالعه می کنند، تکالیف را دیرتر از زمان بندی تنظیم شده، شروع می کنند و در ارائه ی تکالیف خود تأخیر می کنند (۳). همچنین بررسی ادبیات پژوهش نشان می دهد که اهمال کاری نتیجه مؤلفه های شناختی، رفتاری و عاطفی است، و لازمه کمک کردن به حل این مشکل بهره گیری از رویکردهای است که هم به فرآیندهای درون- فردی و هم به فرآیندهای برون- فردی توجه کند. یکی از رویکردهای مهم در این زمینه که کمتر در مورد آن تحقیق انجام شده است، سبک زندگی است (۵).

سبک زندگی سالم به عنوان پدیده ای که دارای علل و ابعاد متعدد است، به الگوهای رفتاری ای مربوط می شود که می توانند از مشکلات مربوط به سلامت پیشگیری کنند و تضمین کننده سلامت فرد باشند. این سبک از ابعادی مانند ورزش، تغذیه مناسب، خودمهارگری و رفتارهای پیشگیرانه تشکیل شده است. در واقع سبک زندگی سالم، مجموعه ای از رفتارهای مرتبط با بهداشت و سلامت است. مداخلات سبک زندگی به روش های مختلفی اعمال می شوند که یکی از مهمترین آنها آموزش است.

### ویدا امیرداور<sup>۱</sup>

دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

### مژگان سپاه منصور<sup>۲\*</sup>

دانشیار، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

### صادق تقی لو<sup>۳</sup>

استادیار، گروه روانشناسی، واحد آستارا، دانشگاه آزاد اسلامی، آستارا، ایران.

### چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر «مقایسه ی اثربخشی مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی» بود.

**مواد و روش ها:** روش پژوهش نیمه آزمایشی همراه با طرح پیش آزمون- پس آزمون- پیگیری با گروه کنترل ناهمسان بود. جامعه ی پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر سال سوم دوره ی دوم متوسطه ی منطقه ی یک شهر تهران بود که در سال ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش نیز شامل ۴۵ نفر از این دانش آموزان بود که به شیوه ی نمونه گیری داوطلبانه با جایگزینی تصادفی انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) در گروه مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی و ۱۵ نفر در گروه آموزش مهارت های فراشناختی و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. مشارکت کنندگان در پژوهش به پرسشنامه ی اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) به صورت پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری پاسخ دادند.

**یافته ها:** یافته ها با روش تحلیل طرح آمیخته نشان داد که مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی سالم در مقایسه با گروه کنترل هر سه مؤلفه ی اهمال کاری تحصیلی شامل آمادگی برای تغییر  $P > 0.01$ ،  $F(2, 56) = 5.34$ ، آمادگی برای تکالیف  $P > 0.01$ ،  $F(2, 56) = 5.03$  و تمایل و تلاش برای تغییر  $P > 0.01$ ،  $F(1/85, 70/51) = 6.88$  (را در سطح معناداری ۰/۰۱ تحت تاثیر قرار داد. همچنین آموزش مهارت های فراشناختی در مقایسه با گروه کنترل میانگین مؤلفه آمادگی برای امتحان  $P > 0.01$ ،  $F(2, 56) = 5.41$  و آمادگی برای تغییر  $P > 0.01$ ،  $F(1/92, 85/48) = 7.51$  (اهمال کاری تحصیلی را در سطح معناداری ۰/۰۱ و مؤلفه آمادگی برای تکالیف  $P > 0.05$ ،  $F(2, 56) = 3.45$  (آن را در سطح معناداری ۰/۰۵ تحت تاثیر قرار داد. تفاوت اثر دو شیوه مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر مؤلفه های اهمال کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود.

**نتیجه گیری:** بر اساس یافته های پژوهش هر دو شیوه مداخله ی سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه های آن در دانش آموزان تأثیر دارند و بین اثرات مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد.

**واژگان کلیدی:** مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی سالم، آموزش مهارت های فراشناختی، اهمال کاری تحصیلی

<sup>۱</sup>. Burka and Yuen

نتایج پژوهش های مختلف نیز نشان دهنده ی اثربخشی آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی بوده اند از جمله اینکه تقوایی‌نیا نشان داد که راهبردهای فراشناختی یک برنامه آموزش مؤثر برای کاهش تعلل ورزی تحصیلی میان دانشجویان مشروطی است (۱۳). طاهرغلامی و جلایی در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت‌های فراشناختی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پسر می شود (۱۵). نتایج مطالعه ی فیروزی و یاراحمدینشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی می تواند تأثیر معناداری بر کاهش اهمال کاری در دانش آموزان دختر دبیرستانی داشته باشد (۱۴). یافته های مطالعه ی کشاورز و همکاران نیز حاکی از آن بود که آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی می تواند به منزله یکی از روش های مداخله ای مؤثر برای دانش آموزانی که اهمال کاری تحصیلی دارند، به کار گرفته شود (۵). دی پالو و همکارانشان دادند که راهبردهای یادگیری می تواند تمایل به اهمال کاری را در دانشجویان پیش بینی کند (۱۶). سان، بت روسلان و صوری‌پور نیز چنین نتیجه گرفتند که راهبردهای شناختی و فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه ی قوی دارند و به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی باید مهارت‌های شناختی و فراشناختی به دانشجویان آموزش داده شود (۴). ساکریکسای‌تیز نشان داد که آگاهی فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی رابطه دارد و آگاهی فراشناختی و استرس تحصیلی ۲۰ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی را تبیین می کند (۱۷). علاوه بر این، یکی از دلایل مهم فقدان آموزش مهارت های فراشناختی در کلاس درس این است که معلمان برای این مهارت ها و راهبردهای ارزش قائل نیستند و یا دانشی در این مورد ندارند. بنابراین لازم است تا دانش آموزان با مهارت‌های فراشناختی آشنا شوند و تحت آموزش قرار گیرند (۱۸). مهارت های فراشناختی دانش آموزان را قادر می سازد تا به صورت موفق با موقعیت های جدید مقابله کنند. معلمان و متولیان آموزشی باید یک محیط آموزشی فراشناختی را برای دانش آموزان فراهم کنند تا آنان تبدیل به متفکرانی خوب که با موفقیت مسائل را حل می کنند و یادگیرندگان مادام العمر تبدیل کنند (۱۹). به طور کلی در سیستم آموزشی امروزی، هدف این است که دانش آموزان را به نحوی آموزش دهیم که بتوانند با عبور از فیلترهای شناختی خودشان، دانش را بسازند بجای اینکه تنها دانش موجود را حفظ کنند (۲۰). لذا باید به انجام تحقیقات بیشتری در خصوص مقایسه ی اثربخشی مداخلات مبتنی بر سبک زندگی سالم و مهارت‌های فراشناختی بر متغیرهای روانشناختی از جمله اهمال کاری تحصیلی همت گمارده شود. بر همین اساس پژوهش حاضر به مقایسه ی میزان اثربخشی مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی پرداخت.

سطوح پایین فعالیت جسمی و تغذیه ناکافی، رفتارهایی هستند که به وسیله آموزش قابل اصلاحند (۶). سبک زندگی ناسالم در بین دانش آموزان یک نگرانی عمده ی بهداشتی و سلامت است و برخی از مطالعات رابطه ی منفی بین سبک زندگی ناسالم و کاهش عملکرد شناختی و پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند (۷). فعالیت بدنی که یکی از شاخص های سبک زندگی سالم است بر رشد توانایی‌های شناختی تأثیر مثبت دارد (۸) و بر خروجی‌ها و رفتارهای تحصیلی (از جمله اهمال کاری تحصیلی) تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود تمرکز، توجه و رفتارهای کلاسی و عملکرد تحصیلی می‌شود (۹). ویژگی اهمال کاری نیز با رفتارهای ناسالم همراه است (۱۰). بسیاری از مشکلات دانش آموزان در فرآیند تحصیل ناشی از سبک زندگی معیوب و ناسالم آنهاست که سبب می شود آنها در زمینه یکی از مهم‌ترین تکالیف زندگی - تحصیل علم و دانش - تعلل کنند و دچار مشکل و در نتیجه یاس و ناامیدی شوند. فرضیه اصلی این الگو این است وقتی که سبک زندگی دانش آموزی معیوب و ناسالم باشد، مسائل و مشکلات بروز می‌کند. فرآیند کمک به این گروه از دانش آموزان کمک به تغییر سبک زندگی معیوب آنهاست تا خود به فواید و سودمندی سبک زندگی سالم پی برده و برای تحقق یافتن اهدافشان سبک زندگی معیوب خود را تغییر دهند (۵).

علاوه بر سبک زندگی سالم، ادبیات پژوهشی فراشناخت را به عنوان یک مؤلفه ی زیربنایی در خروجی های تحصیلی دانش آموزان شناسایی کرده است (۱۱). مهارت‌های فراشناختی رابطه ی معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارد. مهارت های فراشناختی شامل آگاهی، دانش و کنترل شناخت در دانش آموزان است (مانند اینکه در هنگام مطالعه ی دروس، تلاش می‌کنم تا مشخص کنم که کدام یک از مفاهیم را متوجه نشده ام) (۱۲). استفاده از مهارت های فراشناختی به دانش آموزان کمک می‌کند تا درک خودشان را ارزیابی کرده و با بررسی نتیجه ی راهبردی و نظارت بر آن، برنامه ی نتیجه بخشی را برای غلبه بر اهمال کاری و پرداختن به مطالعه یا حل کردن مسائل انتخاب کنند (۱۳). دانش آموزانی که از آموزش مهارت های فراشناختی بهره می‌برند، می‌توانند بهتر با موقعیت های مقابله کنند. آنها می‌توانند برنامه ریزی بهتری برای درس هایشان داشته باشند. این امور می‌توانند اهمال کاری و اضطراب دانش آموزان را کاهش دهند (۱۴). برنامه های آموزش راهبردها و مهارت های فراشناختی، به منظور افزایش شناخت و آگاهی یادگیرنده از رجحان ها، تقویت نقاط قوت و برطرف کردن ضعف های یادگیری، آگاهی از دشواری تکالیف و تلاش مورد نیاز برای تفسیر، بازبینی و انجام هر تکلیف، مهارت‌های مدیریت زمان، شناخت راهبردهای یادگیری و چگونگی استفاده از آنها در جهت تغییر راهبردهای ذهنی برای حل مسئله، به کارگیری و فهم شیوه‌های جدید و نظارت بر پیشرفت و ارتقاء عملکرد تحصیلی و در نتیجه آن کاهش اهمال کاری تحصیلی مورد اجرا و به نتایج مطلوب، قابل لمس و توأم با موفقیت منجر گردیده است (۱۳).

3. Cikrikci

2. healthy life style

|   |  |
|---|--|
| مروار جلسه گذشته؛ تنظیم دستور جلسه؛ بررسی تکالیف و ارائه بازخورد و تقویت؛ آموزش هدف گذاری؛  | جلسه چهارم   |
| آموزش شروع برنامه تغییر عادت؛ توضیح تغییر؛ آموزش افزایش انگیزه برای تغییر؛ تکلیف منزل؛ خلاصه سازی؛ بازخورد.   | جلسه پنجم  |
| مروار جلسه گذشته؛ تنظیم دستور جلسه؛ بررسی تکالیف و ارائه بازخورد و تقویت؛ بررسی میزان پیشروی به سمت اهداف؛ بازخورد، تقویت و تشویق؛ آموزش حل مسئله؛ آموزش سرمش فکری؛ آموزش استفاده از مشق ها؛ آموزش ترک عادات ناسالم (آگاهی از عادت، نقض عادت)؛ تکلیف منزل؛ خلاصه سازی؛ بازخورد.                                   | جلسه ششم   |
| مروار جلسه گذشته؛ تنظیم دستور جلسه؛ بررسی تکالیف و ارائه بازخورد و تقویت؛ بررسی میزان پیشروی به سمت اهداف؛ بازخورد، تقویت و تشویق؛ آموزش تقویت خودکارآمدی؛ آموزش ترک عادات ناسالم (آموز افکار خودآیند منفی؛ آموزش خطاهای شناختی؛ آموزش باورهای بنیادین و آموزش ایجاد عادات خوب)؛ تکلیف منزل؛ خلاصه سازی؛ بازخورد. | جلسه هفتم  |
| مروار جلسه گذشته؛ تنظیم دستور جلسه؛ بررسی تکالیف و ارائه بازخورد و تقویت؛ بررسی میزان پیشروی به سمت اهداف؛ بازخورد، تقویت و تشویق خلاصه کل جلسات؛ آموزش پیشگیری از عود؛ تکلیف منزل؛ بازخورد   | جلسه نهم   |
| اختتامیه و اجرای پس آزمون.  | جلسه دهم   |
| جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش مهارت های فراشناختی   |  |
| تعداد   | جلسه   |
| شرح جلسات   |  |
| جلسه اول  | به دست آوردن اعتماد دانش آموزان و تکمیل پیش آزمون.   |
| جلسه دوم  | برقراری ارتباط، توضیح پیرامون تعریف یادگیری و مطالعه، تعیین هدف مطالعه و راهبردهای برنامه ریزی |
| جلسه سوم  | پیش بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری و تعیین سرعت مطالعه                                   |
| جلسه چهارم  | تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری   |
| جلسه پنجم   | انتخاب راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی)  |
| جلسه ششم  | یادگیری مطالب ساده و پایه و دسته بندی اطلاعات جدید   |
| جلسه هفتم   | یادگیری مطالب پیچیده و دشوار، تهیه فهرست   |

## مواد و روش ها

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی همراه با طرح پیش آزمون-پس آزمون- پیگیری با گروه کنترل ناهمسان بود. جامعه ی پژوهش عبارت از تمامی دانش آموزان دختر سال سوم دوره ی دوم متوسطه ی منطقه ی یک شهر تهران بود که در سال ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نمونه نیز شامل ۴۵ نفر از این دانش آموزان بود که به شیوه ی نمونه گیری داوطلبانه با جایگزینی تصادفی انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل جنسیت، سن، اشتغال به تحصیل، نداشتن بیماری جسمی و اختلال روانی و معیارهای خروج شامل عدم تمایل به ادامه دادن جلسات آموزشی، بیماری و ترک تحصیل بود. ۴۵ دانش آموز به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گروه مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی (۱۵ نفر در گروه آموزش مهارت های فراشناختی)) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند و برای هر سه گروه پیش آزمون اجرا شد. سپس گروه آزمایش اول، ۱۰ جلسه ی یک ساعته مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی را به مدت دو ماه و نیم (هفته ای یک جلسه) صبح ها و پس از پایان ساعات درسی و در مدرسه دریافت کردند. گروه آزمایش دوم، نیز ۱۰ جلسه ی یک ساعته آموزش مهارت های فراشناختی را به مدت دو ماه و نیم (هفته ای یک جلسه) صبح ها و پس از پایان ساعات درسی و در مدرسه دریافت کردند. در حالیکه گروه کنترل هیچ گونه مداخله و آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان مداخلات، از هر سه گروه پس آزمون به عمل آمد و پس از گذشت یک ماه نیز مرحله ی پیگیری اجرا شد.

در پژوهش حاضر، مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی سالم بر اساس پژوهش های رضاپور و همکاران (۲۱)، ساقی و احمدی (۲۲)، بشارت و همکاران (۶)، محمدی، پاکپور و اکابری (۲۳) تدوین شد. همچنین بسته ی آموزش مهارت های فراشناختی مبتنی بر نظریه های فراشناختی به ویژه فلاول (۲۴)، پنتریچ (۲۵) و تقوایی نیا (۱۳) تدوین شد (۱۳، ۲۵، ۲۴). در ادامه خلاصه این جلسات آورده شده است:

## جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم

|  |  |
|--|--|
| تعداد  | جلسه   |
| شرح جلسات  |  |
| جلسه اول   | ارزیابی اولیه؛ خوشامدگویی و اجرای پیش آزمون.   |
| جلسه دوم   | تنظیم دستور جلسه؛ آشنایی افراد گروه با یکدیگر؛ توضیح قوانین گروه؛ توضیح ساختار جلسات؛ بازخورد در مورد ارزیابی اولیه؛ تنظیم اهداف کلی درمان؛ آشنایی با راهبردهای شناختی-رفتاری؛ بررسی انتظارات در مورد درمان؛ آرامش آموزی؛ تکلیف منزل؛ خلاصه سازی؛ بازخورد. |
| مروار جلسه گذشته؛ تنظیم دستور جلسه؛ بررسی تکالیف و ارائه بازخورد و تقویت؛ آموزش سبک زندگی سالم؛ آموزش پایش خود؛ تکلیف منزل؛ خلاصه سازی؛ بازخورد. | جلسه سوم   |

در این پژوهش ۴۵ شرکت کننده در سه گروه شرکت داشتند که میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت کنندگان گروه سبک زندگی سالم به ترتیب  $۱۶/۰۷ \pm ۰/۷۰$ ، گروه آموزش مهارت های فراشناختی به ترتیب برابر با  $۱۶/۲۰ \pm ۰/۶۸$  و گروه کنترل به ترتیب برابر با  $۱۶/۰۰ \pm ۰/۶۵$  بود. همچنین در گروه سبک زندگی سالم رشته تحصیلی ۳ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۷ نفر علوم تجربی و ۵ نفر ریاضی و فنی بود. در گروه آموزش مهارت های فراشناختی رشته تحصیلی ۲ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۶ نفر علوم تجربی و ۷ نفر ریاضی و فنی بود و در گروه کنترل رشته تحصیلی ۴ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۶ نفر علوم تجربی و ۵ نفر ریاضی و فنی بود.

جدول ۳ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو - ویلک همالکاری تحصیلی (آماده شده برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و تمایل و تلاش برای تغییر) در شرکت کنندگان گروه های پژوهش، در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می دهد.

|           |   |
|-----------|---|
| هفتم      | عناوین و یا سرفصلها، تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار   |
| جلسه هشتم | دسته بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله های آشنا، استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه های اصلی یک مطلب و نشان دادن روابط میان آنها |
| جلسه نهم  | استفاده از نمودار گردشی برای توضیح و تشریح یک فرایند پیچیده   |
| جلسه دهم  | اجرای پس آزمون  |

ابزار: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این مقیاس برای اولین بار توسط سولومون و راتبلوم<sup>۴</sup> ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهاده اند (۲۶). این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد. مؤلفه اول شامل آماده شدن برای امتحانات، مؤلفه دوم شامل آماده شدن برای تکالیف و مؤلفه سوم شامل آماده شدن برای مقالات پایان ترم است. مؤلفه اول، ۱۱ ماده و مؤلفه های دوم و سوم، هر یک ۸ ماده دارند که در یک مقیاس پنج درجه ای از «هرگز» (نمره ی ۱) تا «همیشه» (نمره ی ۵) پاسخ داده می شوند. همچنین در این مقیاس گویه های ۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۵- ۱۶- ۲۱- ۲۳- ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (۲۷). قابل ذکر است که در پژوهش های داخلی، سؤالات مربوط به مؤلفه ی سوم (مقاله های پایان ترم)، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش های کلاسی برای دانش آموزان ایرانی در نظر گرفته شده است و در پژوهش حاضر نیز همین روند انجام شد و این امر برای پاسخ دهندگان توضیح داده شد. ضریب پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ، در مطالعه ای که توسط سولومون و راتبلوم انجام شد، ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین آنان روایی پرسشنامه را با استفاده از شیوه ی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را به دست آوردند (۲۶). به علاوه پژوهش های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده اند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت های غیرمنطقی ایس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (۲۸). در داخل کشور نیز در پژوهش محمودزاده و محمدخانی پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۵، برای آمادگی برای امتحانات ۰/۷۸، برای آمادگی برای تکالیف ۰/۸۲ و برای آمادگی برای مقالات ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین آنان روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عامل تاییدی مورد بررسی قرار دادند و ضرایب استاندارد برای خرده مقیاس آمادگی برای امتحانات از ۰/۵۲ تا ۰/۷۰ و برای خرده مقیاس آمادگی برای تکالیف از ۰/۵۰ تا ۰/۷۴ و برای خرده مقیاس آمادگی برای مقالات از ۰/۵۵ تا ۰/۷۵ به دست آوردند (۲۹).

یافته ها

4 . Solomon & Rothblum

جدول ۳. یافته های توصیفی مربوط به اهمال کاری تحصیلی

| متغیر                               | گروه      | شاخص آماری      | پیش آزمون       | پس آزمون        | پیگیری          |
|-------------------------------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| تغییرات<br>آماده شدن برای<br>امتحان | سبک زندگی | SD ± M          | ۲/۷۶ ± ۱۹/۷۳    | ۲/۱۶ ± ۱۵/۲۷    | ۲/۱۹ ± ۱۵/۴۸    |
|                                     |           | S-W             | ۰/۹۴۹ (p=۰/۵۰۳) | ۰/۹۵۵ (p=۰/۶۱۱) | ۰/۹۳۰ (p=۰/۲۷۸) |
|                                     | مهارت     | SD ± M          | ۲/۳۷ ± ۱۸/۹۳    | ۲/۲۰ ± ۱۴/۶۰    | ۲/۱۴ ± ۱۳/۸۶    |
|                                     | فراشناختی | S-W             | ۰/۹۱۰ (p=۰/۱۳۴) | ۰/۹۰۵ (p=۰/۱۱۲) | ۰/۹۲۲ (p=۰/۲۰۷) |
| تغییرات<br>آماده شدن برای<br>تکالیف | سبک زندگی | SD ± M          | ۴/۹۲ ± ۲۹/۱۳    | ۳/۷۰ ± ۲۰/۳۳    | ۳/۳۴ ± ۲۲/۰۰    |
|                                     |           | S-W             | ۰/۹۵۶ (p=۰/۶۱۷) | ۰/۹۱۳ (p=۰/۱۵۱) | ۰/۸۹۲ (p=۰/۰۷۳) |
|                                     | مهارت     | SD ± M          | ۴/۱۹ ± ۲۸/۳۳    | ۳/۴۳ ± ۲۲/۳۶    | ۳/۵۷ ± ۲۱/۲۰    |
|                                     | فراشناختی | S-W             | ۰/۹۲۷ (p=۰/۲۴۲) | ۰/۹۱۰ (p=۰/۱۳۶) | ۰/۹۲۵ (p=۰/۲۲۸) |
| تغییرات<br>آماده شدن برای<br>تکالیف | سبک زندگی | SD ± M          | ۳/۷۴ ± ۲۶/۸۰    | ۴/۳۸ ± ۲۵/۰۷    | ۴/۴۱ ± ۲۴/۸۰    |
|                                     |           | S-W             | ۰/۹۸۲ (p=۰/۹۶۳) | ۰/۹۲۱ (p=۰/۱۹۸) | ۰/۹۱۷ (p=۰/۱۷۵) |
|                                     | مهارت     | SD ± M          | ۲/۳۱ ± ۱۵/۸۳    | ۲/۰۷ ± ۱۲/۵۳    | ۲/۱۵ ± ۱۳/۰۷    |
|                                     | فراشناختی | S-W             | ۰/۹۲۶ (p=۰/۲۳۴) | ۰/۹۴۴ (p=۰/۴۳۴) | ۰/۹۱۹ (p=۰/۱۸۷) |
| تغییرات<br>آماده شدن برای<br>تکالیف | سبک زندگی | SD ± M          | ۲/۶۱ ± ۱۵/۶۷    | ۲/۲۰ ± ۱۲/۱۳    | ۲/۷۲ ± ۱۱/۶۶    |
|                                     |           | S-W             | ۰/۹۶۹ (p=۰/۸۴۶) | ۰/۹۰۶ (p=۰/۱۱۷) | ۰/۹۴۱ (p=۰/۳۹۶) |
|                                     | مهارت     | SD ± M          | ۳/۲۹ ± ۱۵/۴۰    | ۳/۳۵ ± ۱۷/۲۷    | ۳/۱۰ ± ۱۵/۸۰    |
|                                     | فراشناختی | S-W             | ۰/۹۷۳ (p=۰/۸۹۵) | ۰/۹۶۷ (p=۰/۸۱۳) | ۰/۹۵۹ (p=۰/۶۶۹) |
| آزمون لون                           |           | F=۱/۳۲, p=۰/۲۷۸ | F=۱/۳۶, p=۰/۲۶۷ | F=۱/۰۲, p=۰/۳۶۷ |                 |
| آزمون لون                           |           | F=۰/۷۲, p=۰/۴۹۴ | F=۱/۳۶, p=۰/۲۶۷ | F=۱/۶۲, p=۰/۱۹۷ |                 |
| آزمون لون                           |           | F=۰/۸۷, p=۰/۴۲۸ | F=۲/۵۶, p=۰/۰۹۰ | F=۱/۲۷, p=۰/۲۹۲ |                 |

واریانس های خطا در بین داده های مربوط به مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی برقرار است. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که پیش از اجرای متغیر مستقل بین گروه ها به لحاظ مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $P > 0.05$ ,  $F(6 \text{ و } 80) = 0.52$ ). بنابراین می توان گفت مفروضه استقلال پیش آزمون از عضویت گروهی برای داده ها برقرار بود. در ادامه جدول ۴ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس های واریانس کوواریانس و تحلیل چند متغیری در مقایسه اثر اجرای متغیرهای مستقل بر مؤلفه های اهمال کاری تحصیلی را نشان می دهد.

نکته: M؛ میانگین، SD؛ انحراف استاندارد، S-W؛ شاخص شاپیرو-ویلک  
جدول ۳ نشان می دهد که شاخص شاپیرو-ویلک هر سه مؤلفه اهمالکاری تحصیلی در هر سه گروه و در هر سه مرحله در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است. این موضوع بیانگر توزیع نرمال آن مؤلفه ها در گروه ها و مراحل مزبور است. نتیجه آزمون لون نیز در جدول ۴-۳ نشان می دهد که تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به هیچ یک از مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی در گروه ها و در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این یافته نشان می دهد که مفروضه همگنی

جدول ۴. نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس های واریانس کوواریانس و تحلیل چند متغیری

| اهمالکاری تحصیلی        | برابری ماتریس واریانس کوواریانس ها |      |       | آزمون چند متغیری |      |        |
|-------------------------|------------------------------------|------|-------|------------------|------|--------|
|                         | P                                  | F    | M.Box | لامبدای ویلکز    | F    | DF     |
| آمادگی برای امتحان      | ۰/۶۲۹                              | ۰/۸۲ | ۱۱/۰۲ | ۰/۷۵۹            | ۳/۰۳ | ۴ و ۸۲ |
| آمادگی برای تکالیف      | ۰/۲۲۷                              | ۱/۲۷ | ۱۷/۰۷ | ۰/۷۶۵            | ۲/۹۳ | ۴ و ۸۲ |
| تمایل و تلاش برای تغییر | ۰/۲۹۴                              | ۱/۱۸ | ۱۵/۷۶ | ۰/۶۵۶            | ۴/۸۲ | ۴ و ۸۲ |

اهمالکاری تحصیلی شامل آمادگی برای امتحان ( $P=0.629$ ،  $F=0.82$ ،  $M$  Box's  $F=11.02$ )، آمادگی برای تکالیف ( $P=0.227$ ،  $F=1.27$ ،  $M$  Box's  $F=17.07$ )، تمایل و تلاش برای تغییر ( $P=0.294$ ،  $F=1.18$ ،  $M$  Box's  $F=15.76$ )

منطبق بر جدول ۴ نتایج تحلیل نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس متغیرهای وابسته برای هر سه مؤلفه

Box's  $M = 17/07$  ،  $F = 1/27$ ، و تمایل و تلاش برای تغییر (Box's  $M = 15/76$  ،  $F = 1/18$ ،  $P = 0/294$ ) برقرار است. همچنین نتایج تحلیل در جدول ۲ نشان می دهد که اثر تعاملی گروه  $\times$  زمان بر مؤلفه تمایل و تلاش برای تغییر ( $0/656 = F(4)$  لامبدای ویلکز ،  $\eta^2 = 0/190$  ،  $P = 0/002$  ،  $F(4 و 82) = 4/82$  و  $F(4)$  اهمالکاری تحصیلی در سطح  $0/01$  و برای مؤلفه های آمادگی برای امتحان ( $0/759 =$  لامبدای ویلکز ،  $\eta^2 = 0/129$  ،  $F(4 و 82) = 3/03$  ،  $P = 0/022$  ، تکالیف ( $0/765 =$  لامبدای ویلکز ،  $\eta^2 = 0/125$  ،  $P = 0/026$  ،  $F(4 و 82) = 2/93$  در سطح  $0/05$  معنادار است. در ادامه شرط کرویت یا برابری ماتریس واریانس خطا با استفاده از تست موخلی<sup>۵</sup> ارزیابی و نتایج نشان داد که ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه تمایل و تلاش برای تغییر ( $p < 0/05$  ،  $w = 0/863$  ،  $\chi^2(2) = 6/04$ ) در سطح  $0/05$  معنادار است. این یافته بیانگر آن است که مفروضه کرویت برای آن مؤلفه برقرار نیست. به همین دلیل درجات آزادی مربوط به مؤلفه تمایل و تلاش برای تغییر با روش گرینهوس-گیسر<sup>۶</sup> اصلاح شد. جدول ۵ نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه های اهمال کاری تحصیلی را نشان می دهد.

<sup>5</sup> - Mauchly

<sup>6</sup> -Greenhouse-Geisser

جدول ۵. نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی

| اهمالکاری تحصیلی        | مجموع مجذورات | مجموع مجذورات خطا | درجه آزادی   | F    | سطح معناداری | $\eta^2$ |
|-------------------------|---------------|-------------------|--------------|------|--------------|----------|
| آمادگی برای امتحان      | ۱۱۲/۷۱        | ۶۲۴/۶۸            | ۴ و ۸۴       | ۳/۷۹ | ۰/۰۰۷        | ۰/۱۵۳    |
| آمادگی برای تکالیف      | ۲۳۵/۰۲        | ۱۴۷۲/۹۳           | ۴ و ۸۴       | ۳/۳۵ | ۰/۰۱۴        | ۰/۱۳۸    |
| تمایل و تلاش برای تغییر | ۱۵۲/۴۷        | ۵۶۷/۰۹            | ۳/۷۳ و ۷۸/۲۹ | ۵/۵۶ | ۰/۰۰۱        | ۰/۲۰۹    |

جدول ۵ نشان می دهد که اثر تعاملی گروه × زمان بر مؤلفه های آمادگی برای امتحان ( $\eta^2 = ۰/۱۵۳$ ،  $P = ۰/۰۰۷$ ،  $F = ۳/۷۹$ ،  $df = ۴$  و  $۸۴$ ) و تمایل و تلاش برای تغییر ( $\eta^2 = ۰/۲۰۹$ ،  $P = ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۵/۵۶$  و  $df = ۳/۷۳$  و  $۷۸/۲۹$ ) اهمالکاری تحصیلی در سطح  $0/01$  و بر مؤلفه آمادگی برای تکالیف ( $\eta^2 = ۰/۱۳۸$ ،  $P = ۰/۰۱۴$ ،  $F = ۳/۳۵$  و  $df = ۴$  و  $۸۴$ ) آن در سطح  $0/05$  معنادار است. این مطلب بیانگر آن است که دستکم اجرای یکی از متغیرهای مستقل در مقایسه با دیگر متغیرهای مستقل یا گروه کنترل مؤلفه های

جدول ۶. مقایسه معناداری اثر تعاملی گروه × زمان به صورت دو گروهی بر اهمالکاری تحصیلی

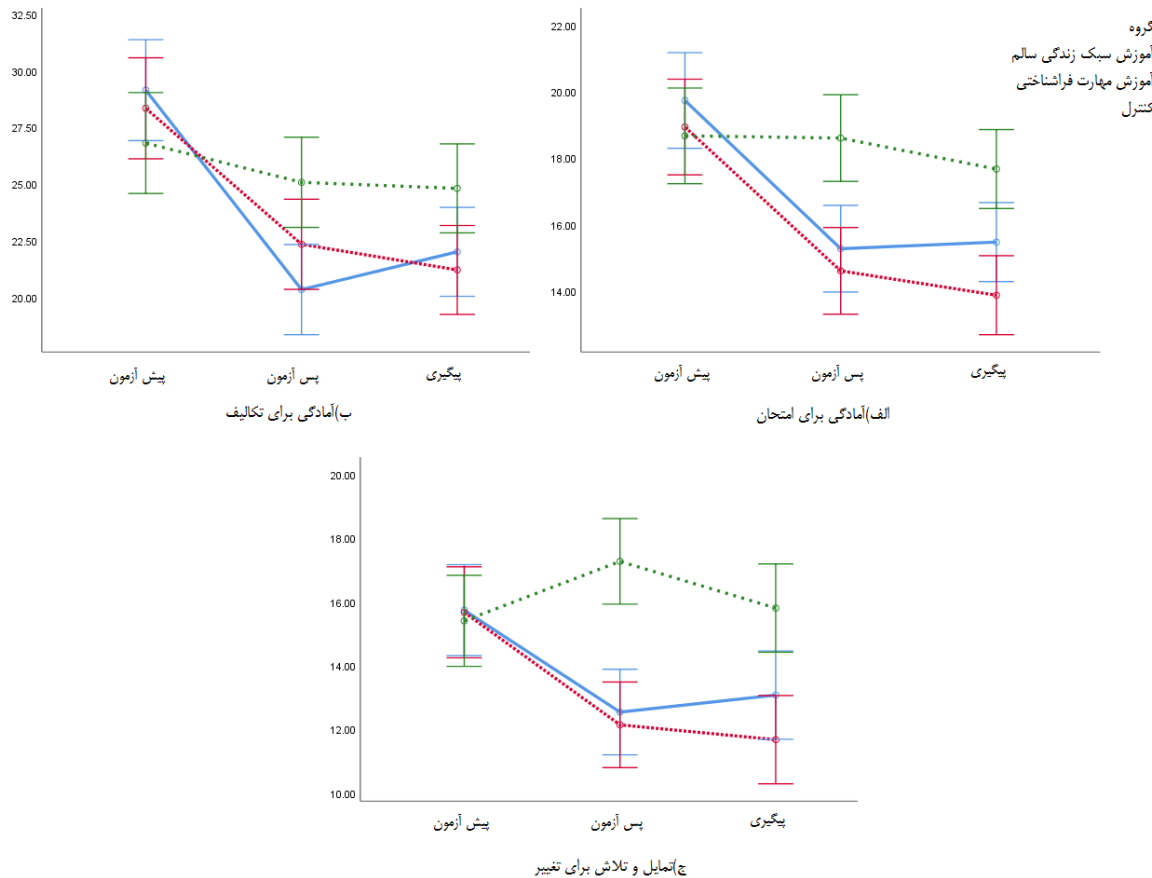
| گروه های مورد مقایسه | مجموع مجذورات | مجموع مجذورات خطا | DF           | F    | P     | $\eta^2$ |
|----------------------|---------------|-------------------|--------------|------|-------|----------|
|                      |               |                   |              |      |       |          |
| گروه اول- گروه سوم   | ۷۸/۲۹         | ۴۱۰/۳۱            | ۲ و ۵۶       | ۵/۳۴ | ۰/۰۰۷ | ۰/۱۶۰    |
| گروه دوم - گروه سوم  | ۸۶/۹۶         | ۴۵۰/۳۶            | ۲ و ۵۶       | ۵/۴۱ | ۰/۰۰۶ | ۰/۱۶۲    |
| گروه اول- گروه دوم   | ۳۹/۲۰         | ۹۰۴/۹۸            | ۲ و ۵۶       | ۱/۲۱ | ۰/۳۰۵ | ۰/۰۴۲    |
| گروه اول- گروه سوم   | ۲۰۰/۰۷        | ۱۱۲۰/۴۴           | ۲ و ۵۶       | ۵/۰۳ | ۰/۰۱۰ | ۰/۱۵۲    |
| گروه دوم - گروه سوم  | ۱۱۳/۲۷        | ۹۲۰/۴۴            | ۲ و ۵۶       | ۳/۴۵ | ۰/۰۳۹ | ۰/۱۱۰    |
| گروه اول- گروه دوم   | ۷/۲۲          | ۲۹۲/۳۱            | ۱/۸۱ و ۵۰/۷۲ | ۰/۶۹ | ۰/۴۹۲ | ۰/۰۲۴    |
| گروه اول- گروه سوم   | ۹۷/۶۹         | ۳۹۷/۵۱            | ۱/۸۵ و ۵۱/۷۰ | ۶/۸۸ | ۰/۰۰۳ | ۰/۱۹۷    |
| گروه دوم - گروه سوم  | ۱۲۳/۸۰        | ۴۶۲/۱۸            | ۱/۹۲ و ۴۸/۸۵ | ۷/۵۱ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۱۱    |

گروه اول: آموزش سبک زندگی سالم  
گروه دوم: آموزش مهارت های فراشناختی  
گروه سوم: کنترل

نتایج جدول ۶ نشان می دهد که مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه های آمادگی برای تغییر ( $\eta^2 = ۰/۰۱۰$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۳/۷۹$ )، آمادگی برای تکالیف ( $\eta^2 = ۰/۱۶۰$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۵/۳۴$ ) و تمایل و تلاش برای تغییر ( $\eta^2 = ۰/۱۶۲$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۵/۴۱$ ) را در سطح معناداری  $0/01$  تحت تاثیر قرار داده است. همسو با مطالب فوق نمودارهای شکل ۱ نشان می دهد که در مقایسه با گروه کنترل، میانگین نمرات هر سه مؤلفه اهمالکاری تحصیلی در گروه آموزش مهارت های فراشناختی در مرحله پس آزمون در مقایسه با مرحله پیش آزمون کاهش یافته و تغییرات ایجاد شده در مرحله پیگیری همچنان پابرجا مانده است. لازم به توضیح است که منطبق بر نتایج جدول فوق تفاوت اثر دو شیوه مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی در سطح  $0/05$  معنادار نبود. نمودارهای شکل ۱ تغییرات مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سه گروه پژوهش را نشان می دهد.

امتحان ( $\eta^2 = ۰/۰۱۰$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۳/۷۹$ ) و آمادگی برای تغییر ( $\eta^2 = ۰/۱۶۰$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۵/۳۴$ ) اهمالکاری تحصیلی را در سطح معناداری  $0/01$  و مؤلفه آمادگی برای تکالیف ( $\eta^2 = ۰/۱۶۲$ ،  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F = ۵/۴۱$ ) آن را در سطح معناداری  $0/05$  تحت تاثیر قرار داده است. همسو با مطالب فوق نمودارهای شکل ۱ نشان می دهد که در مقایسه با گروه کنترل، میانگین نمرات هر سه مؤلفه اهمالکاری تحصیلی در مراحل پیش آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش آزمون کاهش یافته است. همچنین نتایج جدول ۴ نشان می دهد که آموزش مهارت های فراشناختی در مقایسه با گروه کنترل میانگین مؤلفه آمادگی برای





شکل ۱. نمودار مربوط به تغییرات مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

**نتیجه گیری**

نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان داد که هر دو شیوه‌ی مداخله‌ی سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمالکاری تحصیلی و مؤلفه های آن در دانش آموزان تأثیر دارند و بین اثرات مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های پیشین از جمله تقوائی‌نیا(۱۳)؛ طاهرغلامی و جلابی(۱۵)؛ فیروزی و یاراحمدی،(۱۴)؛ کشاورز و همکاران،(۵)؛ دی پالو و همکاران،(۱۶)؛ سان، بت روسلان و صبوری پور،(۴)؛ ساکریکسای،(۱۷)؛ سایروس، ملیا-گوردون و پیچل،(۱۰) همسو و هماهنگ است. در خصوص مقایسه بین مداخله‌ی مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی تا کنون مطالعه ای انجام نشده است لذا امکان مقایسه ی نتایج پژوهش با نتایج سایر پژوهش ها در این زمینه وجود نداشت. در تبیین یافته‌ی پژوهش مبنی بر اینکه مداخله مبتنی بر زندگی سالم، اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان کاهش می دهد، می توان چنین گفت که آموزش سلامت و مداخله ی سبک زندگی سالم از جمله آموزش پرهیز از مصرف دخانیات و مواد مخدر، به دانش آموزان در معرض خطر که دچار مشکلات درسی هستند، کمک می کند که به انحراف کشیده نشوند. همچنین این مداخله موجب حفظ ارتباط بین مدرسه و دانش آموزان می گردد و خطر

اخراج از مدرسه را در دانش آموزان در معرض خطر کاهش می دهد و موجب ارتباط مثبت تر با محیط آموزشی می شود. ارتباط مثبت تر با محیط آموزشی نیز به نوبه ی خود موجب کاهش تعلل و اهمال کاری تحصیلی در انجام تکالیف مدرسه می گردد(۳۰). در تبیین دیگری در خصوص اینکه مداخله مبتنی بر زندگی سالم موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر می شود، باید اشاره نمود که داشتن سبک زندگی سالم شامل تغذیه ی مناسب، خواب کافی و ورزش کردن در دانش آموزان بر عملکرد شناختی تأثیر می گذارد(۷). از سوی دیگر دانش آموزانی که عملکرد شناختی بالاتر دارند و از نظر تحصیلی موفق تر هستند، اهمال کاری تحصیلی پایین تری دارند(۱). بنابراین می توان چنین گفت که سبک زندگی سالم با تأثیر مثبت بر عملکرد شناختی و کاهش مشکلات یادگیری موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر می شود.

همچنین در تبیین اینکه آموزش مهارت های فراشناختی، اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان کاهش می دهد، باید اشاره نمود که آموزش مهارت های فراشناختی از طریق پویا ساختن فرایندهای ذهنی دانش آموزان، زمینه مواجهه با تحریف های شناختی مرتبط با اهمال کاری تحصیلی را برای آنها فراهم می کند. علاوه بر این، آموزش مهارت های فراشناختی به عنوان یک مداخله اثرگذار بر شناخت باورهای غیرمنطقی و رفتارهای اهمال کارانه ی دانش آموزان، به ترغیب آنها به برنامه ریزی، کار و

آموزان برگزار گردد. همچنین پیشنهاد می گردد که دوره ها و کارگاه های آموزش سبک زندگی سالم توسط مدارس، نهادهای آموزشی یا رسانه ها برای والدین دانش آموزان برگزار گردد تا والدین با آشنایی با سبک زندگی سالم بتوانند نظارت بیشتری بر سبک زندگی فرزندان خود داشته باشند.

## References

1. Saplavskaa J, Jerkunkova A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. 19th scientific Conference. Latvia: Engineering for rural development, 23-25 may.
2. Hen M, Goroshit M. (2018). General and Life-Domain Procrastination in Highly Educated Adults in Israel. *Front. Psychol*, (9): 1-8.
3. Wong B Sh. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. Doctoral Dissertation. University of Leicester.
4. Li San Y, Bte Roslan S, Sabouripour F. (2016). Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13 (4):459-466.
5. Keshavarz GH, Nazari A M, Zaharakar K, Sarami Gh. (2015). The effect of group teaching of student lifestyle based on individual psychology approach, reducing procrastination and increasing students' academic achievement. *Family and Research Quarterly*, (2): 124-107.
6. Besharat M A, Hosseini S A, Bahrami E, et all. (2015). Educational intervention model based on general lifestyle and heart health. *Research in Educational Systems*, 9(29): 7-29.
7. Stea Tonje H & Torstveit Monica K. (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(829): 1-8.
8. Kiyani S, Kiyani T, Wang J, et all. (2018). Physical Activity and Academic Performance: The Mediating Effect of

فعالیت اثربخش، موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی آنها می گردد(۱۳). تأثیر مهارت های فراشناختی بر فرایندهای شناختی به خوبی شناخته شده است. دانش شناخت و تنظیم شناخت که از عملکردها و مهارت های اصلی فراشناخت هستند به دانش آموزان کمک می کنند تا شناخت خود را مدیریت کنند. بدین ترتیب کارکردهای سازگارانه‌ی شناختی مانند برنامه‌ریزی، ارزیابی و نظارت بکار گرفته می شوند و در نتیجه دانش آموزان تکالیف خود را به تعویق نمی‌اندازند. بنابراین مهارت های فراشناختی به دلیل تأثیر عمده‌ای بر شناخت دارند، بر گرایش به اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان نیز تأثیر می گذارند(۱۷). دانش آموزان اهمال کار در برنامه ریزی، تصمیم گیری و زمان بندی برای انجام تکالیف تحصیلی دچار مشکل هستند. آنان خودتنظیمی پایین‌تری دارند که منعکس کننده ی نقص در ارزیابی، سازماندهی و مدیریت زمان در آنان است. با آموزش مهارت های فراشناختی، این دانش آموزان بسط و گسترش معنایی، سازماندهی مطالب، مهارت های استدلالی، حل مسئله، یادآوری و مدیریت را می آموزند و بدین ترتیب کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می شوند(۱۶).

همچنین در تبیین این یافته‌ی پژوهش که بین مداخله ی مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد می توان چنین گفت که هر دو شیوه ی سبک زندگی سالم و آموزش مهارت های فراشناختی موجب بهبود عملکرد شناختی می شوند به عبارت دیگر دانش آموز با رعایت اصول سبک زندگی سالم موجب بهبود کارایی شناختی(توجه، تمرکز، یادآوری وغیره) می شود. از سوی دیگر آموزش مهارت های فراشناختی نیز موجب بهبود عملکرد شناختی(برنامه ریزی، نظارت، مدیریت و غیره) می شود(۳۰). بنابراین هر دوی آنها به دلیل داشتن اثرات مشترک موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان به یک میزان می شوند.

این مطالعه نیز همچون سایر مطالعات با محدودیت هایی روبرو بوده است از جمله اینکه در پژوهش حاضر به منظور جمع آوری داده ها و اطلاعات از ابزار خودگزارش دهی(پرسشنامه) استفاده شد و استفاده از ابزارهای خود گزارشی به جای مطالعه‌ی رفتار واقعی ممکن است سوگیری ایجاد کند. علاوه بر این، در پژوهش حاضر از نمونه گیری داوطلبانه استفاده شد و این امر در تعمیم نتایج محدودیت هایی را به وجود می آورد. پیشنهاد می گردد در پژوهش های آتی از سایر ابزارهای جمع آوری اطلاعات مانند مصاحبه، مشاهده و غیره به منظور تکمیل اطلاعات و داده ها استفاده شود. همچنین توصیه می گردد در پژوهش های آینده از نمونه گیری تصادفی استفاده شود تا امکان تعمیم نتایج با اطمینان بیشتری فراهم گردد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر که نشان دهنده ی اثربخشی آموزش مهارت های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی بود، پیشنهاد می گردد که دوره های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی مهارت های فراشناختی به منظور آگاهی بیشتر از فواید مهارت های فراشناختی برای معلمان و دانش

Metacognitions and Learning Strategies. *Front. Psychol*, 8 (973): 1-8.

17. Cikrikci O. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (19): 39-52.

18. Mozafari M, Safari Y, Abasifard Z, ET all. (2016). Assessing Dimension of metacognitive skills and its relationship with academic achievement in high school students. *Acta Medica Mediterranea*, 32: 899- 903.

19. Rao M, Nageswara A. (2018). Metacognitive awareness and academic self-concept among the high school students. *Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Arts & Education*, 7(1): 6-10.

20. Kozikoglu I. (2019). Investigating Critical Thinking in Prospective Teachers: Metacognitive Skills, Problem Solving Skills and Academic Self-Efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (2): 111-130.

21. Rezapour Mirsaleh Y, Ahmadi Ardakani Z, Shiri M J. (2018). The effectiveness of intervention based on lifestyle change with emphasis on academic lifestyle on the educational self-concept of veteran children. *Journal of Military Medicine*, 20(5): 553-546.

22. Sanqi A, Ahmadi Kh. (2016). The effectiveness of life goals training (based on lifestyle model) on students' academic motivation and self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 5(3): 99-78.

23. Mohammadi Zaidi I, Pakpour Haji Agha A, Akaberi A. (2013). The effectiveness of educational intervention on lifestyle modification of overweight male students in the first high school of Tonekabon. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 5(3): 642-631.

Self-Esteem and Depression. *Sustainability*, 10 (3633):1-17.

9. McIsaac Jessie-Lee D, Kirk Sara F L, Kuhle S. (2015). The Association between Health Behaviours and Academic Performance in Canadian Elementary School Students: A Cross-Sectional Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, (12): 14857-14871.

10. Sirois, F M, Melia-Gordon M L, Pychyl T A. (2003). I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35 (5): 1167 - 1184.

11. Vettori G, Vezzani C, Bigozzi L, Pinto G. (2018) The Mediating Role of Conceptions of Learning in the relationship Between Metacognitive Skills/Strategies and Academic Outcomes Among Middle-School Students. *Front. 9* (1985): 1-13.

12. Dorai A. (2018). Theories of Intelligence, Metacognition, and Teaching Strategies in Student Achievement. Bachelor's Thesis. Yale University.

13. Taghvaei Nia A. (2018). The effect of teaching metacognitive strategies on academic students' seeking help and academic procrastination. *Two Quarterly Journals of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11): 214-193.

14. Firoozi S, yar Ahmadi Y. (2016). Effectiveness of Metacognitive Strategies on Procrastination in students of High School female students of Marivan. *Bull. Env. Pharmacol. Life Sci.*, 5(12): 18-22.

15. Taher Gholami R, Jalae Sh. (2017). The effectiveness of Meta cognitive skills training on the reduction of academic procrastination and anxiety exam in Male students. *Interdisciplinary journal of education*, 1(1): 41-49.

16. De Palo V, Monacis L, Miceli S, ET all. (2017). Decisional Procrastination in Academic Settings: The Role of

24. Flavell J H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving". *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.
25. Pintrich P R. (2002). "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning", *Teaching, and Assessing*, 41(4): 219-225.
26. Solomon L J, Rothblum E D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-509.
27. Shaykh al-Islami A. (2017). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic procrastination of students with low academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6(3): 84-65.
28. Matiei H, Heidari M, Sadeghi M S. (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulatory components in first grade high school students in Tehran. *Journal of Educational Psychology*, 24(8): 70-49.
29. Mahmoudzadeh R, Mohammadkhani Sh. (2016). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Journal of Psychological Achievements*, 4(23): 94-73.
30. Ezekiel Olusegun B]. (2017). Influence of Health Education and Healthy Lifestyle on Students' Academic Achievement in Biology in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9): 1600-1605.