

The effectiveness of metacognitive group counseling on internet addiction and academic procrastination of students

Hossein Ilanloo¹, Sedigheh Ahmadi², Kianoosh Zaharakar³, Juana Gómez-Benito⁴

1-PhD Candidate, Department of Counseling, University of Kharazmi, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Counseling, University of Kharazmi, Tehran, Iran (Corresponding Author).

E-mail: Sedahmadi1390@gmail.com

3- Professor, Department of Counseling, University of Kharazmi, Tehran, Iran.

4- Professor, Department of Psychometrics, University of Barcelona, Barcelona, Spain.

Received: 01/01/2022

Accepted: 20/04/2022

Abstract

Introduction: Internet addiction and academic procrastination dangerous consequences and a high prevalence among adolescents and students.

Aim: This study aimed to investigate the effectiveness of metacognitive group counseling on internet addiction and academic procrastination of students.

Method: This quasi-experimental study had a control-group, pretest-posttest, two-month follow-up design. The statistical population consisted of all male high school students in Takestan, Iran, in the academic year of 2020-2021. A total of 30 people were randomly selected and divided into two experimental (n=15) and control (n=15) groups. Data were collected using the Questionnaires of Academic Procrastination (Solomon and Rathblum, 1984) and Internet Addiction (Young, 1996). The experimental group received metacognitive group counseling. data were analyzed using multivariate analysis of covariance and repeated measures ANOVA in SPSS-26.

Results: The results of analysis of covariance showed a significant difference between the experimental and control groups in reducing internet addiction ($\eta^2=0.36$, $P<0.01$, $F=14.63$) and academic procrastination ($\eta^2=0.37$, $P<0.01$, $F=15.34$). The results of repeated measures ANOVA showed the persistent effectiveness of metacognitive therapy in reducing internet addiction and academic procrastination in the long run.

Conclusion: Based on the present findings, metacognitive group counseling was effective in reducing the students educational procrastination and internet addiction. It is suggested to consider metacognitive group counseling sessions for students in school activities to improve their academic progress and reduce their internet addiction.

Keywords: Metacognitive, Internet addiction, Procrastination

How to cite this article: Ilanloo H, Ahmadi S, Zaharakar K, Gómez-Benito J. The effectiveness of metacognitive group counseling on internet addiction and academic procrastination of students. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2022; 9 (2): 131-145. URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-1390-en.pdf>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

اثربخشی مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان

حسین ایلانلو^۱، صدیقه احمدی^۲، کیانوش زهراکار^۳، جوآنا گومز بنیتو^۴

۱. کاندیدای دکتری، گروه مشاوره، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (مولف مسئول). ایمیل: Sedahmadi1390@gmail.com

۳. استاد، گروه مشاوره، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۴. استاد، گروه روانسنجی، دانشگاه بارسلونا، بارسلونا، اسپانیا.

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۱/۳۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۱

چکیده

مقدمه: اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی و پیامدهای آن‌ها در میان نوجوانان و دانش آموزان، عواقب خطرناکی داشته و همچنین شیوع بالایی در بین دانش آموزان دارد.

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان بود.

روش: طرح پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری دوماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهرستان تاکستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که ۳۰ نفر به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند. جمع‌آوری اطلاعات براساس پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) و اعتیاد به اینترنت (یانگ، ۱۹۹۶) صورت گرفت. گروه آزمایش مشاوره گروهی فراشناختی را دریافت نمودند. داده‌ها از طریق تحلیل کوواریانس چند متغیری و اندازه‌گیری مکرر با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در کاهش اعتیاد به اینترنت ($\eta^2=0/36$ ، $p<0/01$)، اهمال کاری تحصیلی ($F=14/63$) و اهمال کاری تحصیلی ($F=15/34$ ، $p<0/01$ ، $\eta^2=0/37$) تفاوت معناداری وجود داشت. نتایج تحلیل واریانس مکرر تک گروهی نشان‌دهنده پایداری تأثیر درمان فراشناختی در کاهش اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی در طولانی مدت بود.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش، مشاوره گروهی فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت دانش آموزان تأثیر گذار بود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد، برای پیشرفت تحصیلی و کاهش وابستگی به اینترنت دانش آموزان، جلسات مشاوره گروهی فراشناختی برای دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه در نظر گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: درمان فراشناختی، اعتیاد به اینترنت، اهمال کاری تحصیلی

مقدمه

مهم‌ترین عنصر سیستم تعلیم و تربیت در هر کشور دانش آموزان هستند و بعد تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی افراد است که تأثیر فراوانی بر سایر ابعاد زندگی دانش‌آموزان دارد (نیومن^۱، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری تحصیلی^۲ یکی از بدکارکردی‌های شایع در بین نوجوانان در حوزه درسی است، به گونه‌ای که براساس گزارش‌های پژوهشی بیش از یک‌چهارم دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی با آن مواجه هستند (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی گستره وسیع‌تری از کارکردهای فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. فرد اهمال‌کار معمولاً نسبت به تمامی فعالیت‌هایی که به نحوی مستلزم برنامه‌ریزی، تلاش و تا حدی دشواری است بی‌تفاوت است و بیشتر بر فعالیت‌های موقتاً تسکین‌بخش متمرکز است (عزیزیان، ۱۳۹۷). نداشتن برنامه‌ها و فعالیت‌های خاص در طول زندگی، با حسی از بی‌معنایی و عدم خشنودی نیز همراه است، احساس‌های تنش‌زایی که فرد برای گریز از آن به سمت فعالیت‌های جایگزین و مشغول‌کننده گرایش پیدا می‌کند (حمیدی، نجف‌آبادی و نمازیان، ۱۳۹۴). یکی از این فعالیت‌ها که می‌تواند با مشغول کردن ذهن فرد، از تفکر وی پیرامون اهمال‌کاری‌هایش و همچنین ایجاد احساس ناخشنودی در وی پیشگیری کند، غرق شدن در فضای مجازی است (جعفری ندرآبادی، ۱۳۹۷).

اگرچه اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند مقدمه‌ای برای گرایش به فضای مجازی باشد؛ ولی غرق شدن در فضای مجازی و وابسته شدن به آن نیز متقابلاً بر شدت اهمال‌کاری فرد افزوده و عملکرد درسی‌اش را با اختلال

بیشتر و شدیدتری مواجه می‌کند (مهمان‌پذیر، ۱۳۹۱). دیلون و بوشمن^۳ (۲۰۱۵) نیز تصریح کردند که ۹۳ درصد از نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ سال کاربر فضای مجازی هستند و به اشکال مختلف از آن بهره می‌گیرند. در ایران نیز درگیر بودن در فضای مجازی به بخشی از زندگی نوجوانان ایرانی مبدل شده است که جدای از فواید خود با تأثیرات مخربی نظیر اعتیاد و وابستگی بیمارگونه به فضای مجازی همراه است (سیدقلعه، طالبی، خوش‌گفتار و پیرزاده، ۱۴۰۱). اعتیاد به اینترنت^۴ که به‌عنوان شکلی جدید از اعتیاد مورد توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران قرار گرفته است، تمایلی مفراط و غیرقابل کنترل برای استفاده بیش از حد از اینترنت است که با هدر دادن بی‌هدف وقت، عصبانیت و پرخاشگری شدید در هنگام محرومیت از آن و همچنین برهم زدن امنیت روانشناختی، ارتباطی، خانوادگی و اجتماعی فرد همراه است (خانجانی، قنبری و نعیمی، ۱۳۹۷). نوجوانانی که بیشتر اوقات خود را در دنیای مجازی صرف می‌کنند مشارکت بسیار کمی در فعالیت‌های دنیای واقعی دارند و معمولاً رضایتشان از خویشتن در رسیدگی به تکالیف و نقش‌های کارکردی خود در سطح پایینی قرار دارد (پناهی، ۱۳۹۷). این افراد معمولاً مشکلات تحصیلی و خانوادگی بیشتری را تجربه کرده و به خاطر عدم برخورداری از امنیت و سلامت روانشناختی، تمایلشان به تداوم زندگی در دنیای واقعی و امیدشان به بهبود وضعیت خویشتن کاملاً آشفته است (چوپانی و کرمی، ۱۳۹۸).

با توجه به اهمیت و شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت در میان نوجوانان ایرانی، مداخلات مختلفی برای کاستن از این معضلات مطرح گردیده

^۳- Dillon & Bushman

^۴- Internet addiction

^۱- Neuman

^۲- Academic procrastination

غیرواقع‌بینانه افراد می‌توانند تا حد زیادی در بهبود انگیزش و کارکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر واقع شود. انجام مطلوب تکالیف درسی مستلزم آرامش و امنیت روانی و همچنین برخورداری از راهبردهای مدیریتی زیادی نظیر توجه، ارزیابی و برنامه‌ریزی است و افرادی که غرق در راهبردهای فراشناختی منفی هستند، مسلماً در رسیدگی به تکالیف درسی خود تنش و ناکامی زیادی را تجربه می‌کنند (سعادت‌ی و همکاران، ۱۳۹۸).

تنش و ناکامی که می‌تواند آن‌ها را نسبت به تحصیل زده کرده و به نحوی به سمت اهمال‌کاری تحصیلی سوق دهد. بسیاری از افراد به دلیل اینکه تنش هیجانی و شناختی زیادی را تجربه می‌کنند به سمت فضای مجازی گرایش پیدا می‌کنند. درمان فراشناختی از طریق تقویت راهبردهای مدیریتی و فراشناختی سازنده، از تنش هیجانی - شناختی افراد کاسته و بدین شکل احتمال وابستگی آن‌ها را به فضای مجازی به‌عنوان یک عامل تسکین‌دهنده کاهش می‌دهد (نعمانی و شریعت‌مدارتهرانی، ۱۳۹۵).

همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که احساسات منفی که یا دشواری در تنظیم هیجانی حاصل می‌شود (اکبری، جاوید پور و شعبانیان، ۲۰۲۱) و باورهای فراشناختی (صابری، فرخی و نامور، ۱۳۹۸) با استفاده مضر از اینترنت همراه است. باورهای فراشناختی شیوه‌های پاسخ‌دهی افراد به افکار منفی، باورها و هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌توانند هیجان‌ات مثبت و منفی را ایجاد کنند (اسپادا، کسلی و ولز^۲، ۲۰۱۳؛ نقل از فرخی، سهرابی و دلاور، ۲۰۱۸). به‌طوری‌که پژوهش نشان داده باورهای فراشناختی می‌توانند به‌عنوان یک میانجی جهت گرایش یا عدم گرایش به اعتیاد نقش ایفا کنند (اسپادا و

است. ازجمله الگوهای درمانی که می‌توان برای تحقق این اهداف از آن بهره گرفت می‌توان به درمان فراشناختی^۱ اشاره کرد. طبق پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد پایه و اساس بسیاری از اختلالات روانشناختی، فراشناخت باشد (اسمیت و هانت^۲، ۲۰۱۶؛ نقل از معتمدی، برجعلی، سهرابی اسمرود و دلاور، ۱۳۹۸) و نقش اساسی بر تشدید اختلالات روانی داشته باشد (تورس، ماکالا، کایزکی و یاتام^۳، ۲۰۱۶؛ نقل از معتمدی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، در درمان فراشناختی درمانگر بر شناخت باورهای فراشناختی، تجارب فراشناختی و همچنین راهبردهای فراشناختی فرد به‌عنوان سه فرایند اصلی روانشناختی تمرکز و تأکید دارد (هیمدال، سولیم، هاگان، کنیار، نورداهل و ولز^۴، ۲۰۱۹). این درمان با تقویت راهبردهای تنظیم و همچنین افزایش توانمندی‌هایی نظیر ارزیابی، برنامه‌ریزی، توجه و رفع تهدیدهای شناختی، هیجانی و رفتاری، این امکان را به فرد می‌دهد که با توان و کارآمدی بیشتری به تکالیف و

وظایف تحصیلی خود رسیدگی کند (عاشوری، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های فراشناختی رشد یافته‌تری برخوردارند؛ در حل مسئله، انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب، مدیریت زمان مطالعه و هدف‌های پیشرفت، یادگیری خودتنظیم، خودمسئولیت‌پذیری اجتماعی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان دیگر بهتر هستند (استینر^۵، ۲۰۱۶). سپهوندی، سبزیان، گراوند، بیرانوند و پیرجاوید (۱۳۹۵) در پژوهش خود گزارش کردند که درمان فراشناختی با اصلاح باورها، تجارب و راهبردهای فراشناختی مخرب و

¹- Meta cognitive therapy (MCT)

²- Smith & Hunt

³- Torres IJ, Mackala, Kozicky & Yatham

⁴- Hjemdal, Solem, Hagen, Kennair, Nordahl & Wells

⁵- Steiner

⁶- Spada, Caselli & Wells

همکاران، ۲۰۱۵؛ نقل از فرخی و همکاران، ۲۰۱۸).
از این رو درمان‌هایی که می‌توانی بر فراشناخت هستند و بر باورهای فراشناختی تأثیرگذار هستند، می‌توانند تفکر را کنترل کنند و وضعیت ذهن را تغییر دهند (ولز و فیشر^۱، ۲۰۱۵).

مبانی نظری و پژوهشی ارائه شده نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین اعتیاد به اینترنت در میان نوجوان رشد زیادی داشته‌اند و همچنین، این متغیرها ارتباط تنگاتنگ و دوسویه‌ای با یکدیگر نیز دارند. به گونه‌ای که برخی از آن‌ها زمینه را برای بروز دیگری فراهم کرده و یا شدت آن را در نوجوانان افزایش می‌دهد. از سوی دیگر بررسی‌های گسترده پیرامون پژوهش‌هایی که درمان فراشناختی مورد استفاده قرار دادند، این واقعیت را روشن ساخت که تاکنون پژوهش خاصی به تأثیرگذاری این رویکرد بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت نپرداخته است. پژوهشگران این مطالعه به دنبال پاسخگویی به این سؤال هستند که آیا مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر باشد؟

روش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری دوماهه با گروه کنترل بود. پژوهش حاضر با اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان تاکستان و مراجعه به مدارس مقطع متوسط دوم آغاز شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهرستان تاکستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. جهت رعایت اخلاق

پژوهشی، از والدین دانش‌آموزان رضایت آگاهانه دریافت شد و جهت محرمانه بودن اطلاعات به شرکت کنندگان اطمینان داده شد، همچنین یک جلسه توجیهی نیز برای والدین و مدیران جهت همکاری و کسب رضایت از آن‌ها برگزار شد. به منظور غربالگری ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه به روش در دسترس به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و با توجه به اجرای گروهی مداخلات درمانی، ۳۰ دانش‌آموز که نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه‌های اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی کسب کرده بودند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. معیارهای ورود عبارت بودند از: دانش‌آموز پسر مقطع دوم دبیرستان، رضایت آگاهانه و تمایل به شرکت در پژوهش، عدم مشارکت هم‌زمان در پژوهش یا مداخله آموزشی-درمانی دیگر، عدم ابتلا به اختلالات روانشناختی (مانند افسردگی و اقسام آنکه توسط متخصص بالینی تأیید شد)، بیماری‌های جسمی (مانند کم یا پرکاری تیروئید که از طریق مراجع به پزشک مشخص می‌شد) و عدم سوءمصرف مواد مخدر (این معیار از طریق مصاحبه بالینی و همچنین مشورت با مشاور مدرسه مورد سنجش قرار گرفت) و معیارهای خروج شامل اهمال‌کاری در انجام تکالیف درمانی و غیبت بیشتر از دو جلسه در فرایند درمان بود.

گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (یکبار در هفته) مشاوره گروهی فراشناختی، براساس کتاب راهنمای عملی مشاوره گروهی فراشناختی (ولز، ۲۰۰۸) را که توسط پژوهشگر (متخصص در زمینه فراشناخت) اجرا می‌شد را دریافت کردند. به دلیل پاندمی کووید ۱۹ و لزوم رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی، برخی از جلسات

¹ - Fisher

تحلیل کوواریانس چند متغیری و تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در جدول ۱ خلاصه جلسات مشاوره گروهی فراشناختی بیان شده است.

به‌صورت آنلاین برگزار شد. پس از اتمام فرایند درمان، پرسشنامه‌ها در قالب پس‌آزمون و بعد از دو ماه از خاتمه درمان در قالب پیگیری بین دانش‌آموزان توزیع، جمع‌آوری و در نهایت داده‌های گردآوری شده با استفاده از

جدول ۱ خلاصه جلسات مشاوره گروهی فراشناختی ویز (۲۰۰۸)

جلسه	محتوای جلسه
اول	معارفه درمانگر و شرکت‌کنندگان / اجرای پیش‌آزمون‌ها، آماده‌سازی و معرفی درمان فراشناختی، تعریف و معرفی اهمال‌کاری تحصیلی، اعتیاد به اینترنت و تنظیم شناختی هیجان، ارائه منطق درمان فراشناختی، ارائه تکلیف خانگی
دوم	آموزش و اجرای آزمایش فرونشانی فکر، شروع چالش با باور مربوط به کنترل ناپذیری، آموزش تمرین ذهن‌آگاهی گسلیده، آموزش و تمرین فنون آموزش توجه و تمرکز مجدد توجه بر موقعیت. تکلیف: تمرین ذهن‌آگاهی گسلیده و به تعویق انداختن نگرانی‌ها
سوم	مرور تکلیف خانگی، ادامه آماده‌سازی در صورت نیاز، اسناد مجدد کلامی و رفتاری، چالش با باور کنترل ناپذیری فکر (ارائه شواهد مخالف). تکلیف: ادامه به تعویق انداختن نگرانی‌ها و معرفی آزمایش از دست دادن کنترل
چهارم	مرور تکلیف خانگی، شروع چالش بر انگیزاننده‌ها، پیدان استعاره‌هایی از ذهن‌آگاهی گسلیده، تکلیف: متوقف کردن رفتارهای اجتناب از نگرانی و آزمایش از دست دادن کنترل
پنجم	مرور تکلیف خانگی، آزمایش‌های رفتاری برای چالش با باورهای مربوط به خطر و تهدید. تکلیف: آزمایش‌های رفتاری برای چالش با باورهای مربوط به خطر و تهدید
ششم	مرور تکلیف خانگی و به چالش کشیدن راهبردهای ناسازگارانه باقیمانده، معکوس کردن هرگونه راهبردهای غیر انطباقی، تکلیف: آزمایش‌های رفتاری برای چالش با باورهای مربوط به نگرانی
هفتم	مرور تکلیف خانگی، آموزش شناسایی راه‌های مقابله‌ای ناسازگار فرد، مقیاس درجه‌بندی توجه معطوف به خود، تکلیف: اجرای راهبرد عدم مطابقت و سایر آزمایش‌های رفتاری برای چالش با باورهای مثبت
هشتم	مرور تکلیف خانگی، ادامه چالش با باورهای مثبت، اجرای راهبرد عدم مطابقت در جلسه درمان. تکلیف: آزمایش‌های رفتاری مانند آزمایش افزایش و کاهش نگرانی
نهم	مرور تکلیف خانگی، شناسایی عوامل باقیمانده برانگیزاننده علائم سرگردانی ذهن، کار بر روی برنامه جدید. تکلیف: نوشتن برگه خلاصه درمان و شناسایی کاربرد مداوم درمان
دهم	مرور تکلیف خانگی، تقویت برنامه‌های جایگزین و توضیح روش آن با ذکر مثال، اجرای پس‌آزمون

ابزار

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومن و رابنلوم^۲ در سال ۱۹۸۴ جهت ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی گردید. این پرسشنامه در برگیرنده ۲۷ گویه است که در

قالب سه خرده‌مقیاس آماده شدن برای امتحانات (شامل ۸ گویه)، آماده شدن برای تکلیف (شامل ۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (شامل ۸ گویه) طراحی گردید (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۷). پاسخ‌های پرسشنامه در قالب مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت تنظیم و از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شود (به‌ندرت: ۱، بعضی اوقات: ۲، اکثر اوقات: ۳، همیشه: ۴) (مطیعی همکاران،

^۱- Academic procrastination scale
^۲- Solomon & Rothblum

۰/۷۲ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

یافته‌ها

داده‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان نشان داد که در این پژوهش، در مجموع ۳۰ دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه دوم در پژوهش شرکت کردند که ۱۵ نفر در گروه آزمایش قرار گرفتند و شامل: ۵ نفر پایه دهم، ۴ نفر پایه یازدهم و ۶ نفر پایه دوازدهم با میانگین سنی ۱۷/۳۴ و انحراف معیار ۸۴/۰ بودند؛ و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند و شامل: ۶ نفر پایه دهم، ۵ نفر پایه یازدهم و ۴ نفر پایه دوازدهم با میانگین سنی ۱۶/۷۵ و انحراف معیار ۷۹/۰ بودند. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی براساس گروه آزمایش و گروه کنترل نشان داده شده است.

۱۳۹۷). نمره‌گذاری گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس صورت می‌پذیرد. سولومن و راثبلوم (۱۹۸۴) پایایی پرسشنامه را بالاتر از ۰/۵۷ و روایی محتوایی و صوری آن را قابل قبول گزارش کردند و همچنین علی مدد (۱۳۸۸) پایایی پرسشنامه را ۰/۷۹ و روایی محتوایی و صوری آن را نیز قابل قبول گزارش کرد (به نقل از مطیعی و همکاران، ۱۳۹۷). پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش با آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بدست آمد.

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت^۱ پرسشنامه اعتیاد به اینترنت توسط یانگ^۲ در سال ۱۹۹۶ برای ارزیابی میزان وابستگی فرد به اینترنت طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است و فرد را در یکی از سه گروه‌های کاربر عادی اینترنت، کاربری که در اثر استفاده زیاد از اینترنت با اختلال و مشکل مواجه شده است و کاربری که به استفاده از اینترنت معتاد است جای می‌دهد (مورالی و گیورگی^۳، ۲۰۰۷). پاسخ‌های پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (به ندرت: ۱، گاهی اوقات: ۲، اغلب: ۳، بیشتر اوقات: ۴، همیشه: ۵) طراحی و نمره‌گذاری شده است. نمره بین ۲۰ تا ۴۹ عدم اعتیاد به اینترنت، نمره بین ۵۰ تا ۷۹ در معرض اعتیاد به اینترنت و نمره بین ۸۰ تا ۱۰۰ اعتیاد به اینترنت را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر نمره بالای ۸۰ به عنوان نقطه برش در نظر گرفته شد. یانگ (۱۹۹۶) اعتبار درونی این پرسشنامه را ۰/۹۲ و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۸۰ گزارش کرد. در ایران نیز علوی و همکاران (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۲ و همسانی درونی و تنصیف مقیاس را به ترتیب ۰/۸۸ و

^۱ - Internet addiction scale

^۲ - Young

^۳ - Murali & George

جدول ۲ یافته‌های توصیفی متغیرهای اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی به تفکیک دو گروه مورد مطالعه

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
اعتیاد به اینترنت	آزمایش	۳/۸۱	۸۲/۳۳	۵/۶۴	۷۶/۸۰	۳/۲۷
	کنترل	۳/۷۲	۸۱/۲۰	۶/۰۶	-	-
اهمال کاری تحصیلی	آزمایش	۹/۳۲	۹۶/۴۰	۱۱/۵۲	۸۹/۸۶	۹/۱۷
	کنترل	۸/۰۴	۹۸/۰۶	۷/۰۰	-	-

و میانگین متغیر اهمال کاری تحصیلی به مقدار خیلی کم کاهش یافته است. در ادامه نتایج آزمون‌ها تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون در هر دو متغیر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافته است؛ در صورتی که در گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون میانگین متغیر اعتیاد به اینترنت افزایش

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه ۲ گروه مورد مطالعه در متغیر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	اعتیاد به اینترنت	۱۰۲/۴۱	۱	۱۰۲/۴۱	۳/۵۰	۰/۰۷	۰/۱۲
	اهمال کاری تحصیلی	۱۴۸۰/۹۷	۱	۱۴۸۰/۹۷	۶۷/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۷۲
گروه	اعتیاد به اینترنت	۴۲۷/۴۳	۱	۴۲۷/۴۳	۱۴/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	اهمال کاری تحصیلی	۳۳۴/۶۵	۱	۳۳۴/۶۵	۱۵/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷
خطا	اعتیاد به اینترنت	۷۵۹/۵۹	۲۶	۲۹/۲۱			
	اهمال کاری تحصیلی	۵۶۷/۰۶	۲۶	۲۱/۸۱			

کوواریانس چند متغیری نشان داد که تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در دو متغیر اهمال کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت معنادار است؛ یعنی اثر درمان فراساختی بر ترکیب خطی دو متغیر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی معنادار است ($F_{(25,2)} = 14/83, P < 0/01$)، در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای بررسی پایداری تأثیر درمان فراساختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، تفاوت میانگین تعدیل شده ۲ گروه در متغیر اعتیاد به اینترنت ($F=14/63, P<0/01$) و اهمال کاری تحصیلی ($F=15/34, P<0/05$) معنادار است. میانگین تعدیل شده گروه آزمایش در هر دو متغیر کمتر از میانگین تعدیل شده گروه کنترل بوده است، در نتیجه مداخله درمانی فراساختی در کاهش اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج تحلیل

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای بررسی پایداری تأثیر درمان فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اعتیاد به اینترنت	مراحل	۲	۱۴/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۱
	خطا	۲۸			
اهمال کاری تحصیلی	مراحل	۲	۱۶/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳
	خطا	۲۸			

بر اساس نتایج جدول ۴ نسبت F تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در مراحل سه‌گانه نشان می‌دهد که بین سه مرحله اندازه‌گیری در متغیر اعتیاد به اینترنت ($F=14/57, P<0/01$) و اهمال کاری تحصیلی ($F=7/09, P<0/01$) اختلاف معناداری وجود دارد. در جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی ال‌سی‌دی برای بررسی پایداری تأثیر درمان فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی گزارش شده است.

بر اساس نتایج جدول ۴ نسبت F تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در مراحل سه‌گانه نشان می‌دهد که بین سه مرحله اندازه‌گیری در متغیر اعتیاد به اینترنت ($F=14/57, P<0/01$) و اهمال کاری تحصیلی ($F=7/09, P<0/01$) اختلاف معناداری وجود دارد. در جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی ال‌سی‌دی برای بررسی پایداری تأثیر درمان فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی ال‌سی‌دی برای بررسی پایداری تأثیر درمان فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی

متغیر	مراحل I	مراحل J	اختلاف میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
اعتیاد به اینترنت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۶/۴۶	۱/۲۶	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵/۵۳	۱/۰۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۹۳	۱/۵۴	۰/۵۵
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۷/۰۶	۱/۳۲	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۶/۵۳	۱/۵۹	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۵۳	۱/۲۳	۰/۶۷

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، در متغیر اعتیاد به اینترنت بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین مراحل پیش‌آزمون پیگیری اختلاف معناداری وجود دارد ($p<0/01$) و بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری اختلاف معناداری وجود ندارد ($p>0/05$). در نتیجه درمان فراشناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و این تأثیر در طولانی‌مدت پایدار است.

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، در متغیر اعتیاد به اینترنت بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین مراحل پیش‌آزمون پیگیری اختلاف معناداری وجود دارد ($p<0/01$) و بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری اختلاف معناداری وجود ندارد ($p>0/05$). در نتیجه درمان فراشناختی در کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ و این تأثیر همچنین در متغیر اهمال کاری تحصیلی بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین مراحل پیش‌آزمون معنادار ($p<0/01$) و

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد،

راهبردها، نظارت بر راهبردها با ارزیابی کارآمدی و پیامدهای آنها با دانش ضروری به منظور کاربرد این توانایی‌ها در یک تکلیف اشاره کرد (جاج و بنو، ۲۰۰۱). معمولاً افراد کمتر از فعالیت‌های خودگردان خود اطلاع دارند، مگر اینکه در جریان یک فعالیت شناختی مانند خواندن به مشکلی مثل ابهام در کلمه یا اشکالی در جمله برخورد کنند (گلاور و برونینگ^۷، ۱۹۹۰).

به‌علاوه، از آنجا که افراد اهمال‌کار توانایی تعیین دقیق اهداف برای مطالعه و یادگیری را ندارند، آموزش مهارت‌های فراشناختی به دانش‌آموزان کمک کرد تا بتوانند اهداف مناسب را با توجه به تکلیف تعیین کنند؛ در نتیجه سردرگمی و به دنبال آن اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش یافت. در واقع، با استفاده از فرایندهای کنترل و بازبینی فراشناختی که با یکدیگر ارتباط تعاملی دارند (چون^۸ و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین، تمرین فنون آموزش توجه و تمرکز مجدد توجه بر موقعیت باعث شد که دانش‌آموزان بر موقعیت حاضر خود تمرکز نمایند و برای آن برنامه‌ریزی کنند. همچنین، چالش با باورهای مربوط به کنترل ناپذیری افکار، کمک کرد تا دانش‌آموزان به این باور دست یابند که فکر آنها می‌تواند تحت کنترل آنها باشد نه بلعکس. از آنجا که تنش و ناکامی افراد را نسبت به تحصیل زده کرده و به نحوی به سمت اهمال‌کاری تحصیلی سوق می‌دهد (نعمانی و همکاران، ۱۳۹۵)، برخورداری از راهبردهای مدیریتی زیادی نظیر توجه، ارزیابی و برنامه‌ریزی موجب می‌شود افراد آرامش روانی را که از ملزومات انجام تکلیف درسی است، تجربه کنند (سعادت و همکاران، ۱۳۹۸).

درمان فراشناختی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد ($P < 0.01$). به این معنا که مشاوره گروهی فراشناختی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاوسیان و همکاران (۱۳۹۸)؛ هاشمی گرجی و همکاران (۱۴۰۰)؛ شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶) و زیگلر^۱ و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود.

مطالعات زیادی نشان داده‌اند که بین فراشناخت و اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط مشابهی وجود دارد (رابین، فوگل و ناتر-اوبهام^۲، ۲۰۰۱؛ رابین و همکاران، ۲۰۱۱؛ ولترز^۳، ۲۰۰۳). همچنین، دانش‌آموزانی که در خود تنظیمی فراشناختی با مشکل مواجه هستند، انجام تکلیف را عمدتاً به تأخیر می‌اندازند و اهمال‌کاری تحصیلی آنها افزایش می‌یابد. از طرفی، طبق مطالعه چیکریکی^۴ (۲۰۱۶) دانش‌آموزان با آگاهی فراشناختی بالا، تمایل کمتری به اهمال‌کاری تحصیلی دارند. آگوست برادی^۵ (۲۰۰۵) و اکینسولا، تلا و تلاً^۶ (۲۰۰۷) نیز همسو با یافته‌های تحقیق حاضر معتقدند که فراشناخت با یادگیری و پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت دارد و دانش‌آموزانی که خود را کارآمدتر می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسئله موفق‌ترند؛ در نتیجه از اهمال‌کاری پرهیز دارند.

در تبیین اثرگذاری آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به توانایی و قابلیت آموزش مهارت‌های فراشناختی برای طرح‌ریزی، رشد

¹- Ziegler

²- Rabin, Fogel & Nutter-Upham

³- Wolters

⁴- Çikrikci

⁵- August-Brady

⁶- Akinsola, Tella & Tella

⁷- Judge, & Bono

⁸- Glover & Bruning

⁹- Chun

مربوط می‌شود (فیلیپ^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). از آنجا که پژوهش (کسلی^۶ و همکاران، ۲۰۱۸) نشان داده است که بین مشکل در مدیریت هیجان و این باور فراشناختی که اینترنت می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای مفید برای پرت کردن حواس از هیجان منفی عمل کند رابطه وجود دارد و افراد از مشغول شدن به اینترنت به‌عنوان راهی برای تنظیم هیجان استفاده می‌کنند (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، در وابستگی به بازی‌های آنلاین که نوعی از نشخوار ذهنی دائمی است که در قالب فراشناخت‌های مربوط به بازی‌های آنلاین فرد را از دست کشیدن از بازی بازمی‌دارد (ولز، ۲۰۱۳)

در نهایت، در درمان فراشناختی اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان علاوه بر فنون درمانی متمرکز بر آموزش توجه، از گفتگوی سقراطی (فورگاس^۷ و اسپادا، ۲۰۱۷) در متوقف کردن سندرم شناختی - توجهی برای کاهش نشخوارهای فکری رفتار اعتیاد به اینترنت استفاده شد (نینگ^۸ و همکاران، ۲۰۰۴). در واقع، درمان فراشناختی از طریق تقویت راهبردهای مدیریتی و فراشناختی سازنده، از تنش هیجانی - شناختی افراد کاسته و بدین شکل احتمال وابستگی آن‌ها را به فضای مجازی به‌عنوان یک عامل تسکین‌دهنده کاهش می‌دهد (نعمانی و همکاران، ۱۳۹۵). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های فراشناختی برخوردارند در مدیریت زمان و خود مسئولیت‌پذیری نسبت به دانش‌آموزان دیگر بهتر هستند (استینر^۹، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، این افراد با راحتی بیشتری می‌توانند مدت زمان مصرف شده در اینترنت را کنترل کنند. همچنین، این درمان موجب آگاهی بیماران از فرایند

دیگر یافته پژوهش حاضر بیانگر تأثیر معنادار درمان فراشناختی در کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان است ($P < 0/01$). به این معنی که مشاوره گروهی فراشناختی موجب کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان متوسطه می‌شود. پژوهشی که به طور مستقیم تأثیر مشاوره گروهی مبتنی بر درمان فراشناخت بر اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان متوسطه دوم را بررسی کرده باشد، برای همخوانی نتایج یافت نشد. باین‌حال، این یافته با نتایج پژوهش‌های وون اسکات^۱، بایلو و وودز^۲ (۲۰۲۱)؛ حمیدی و همکاران (۲۰۲۰)؛ اکبری، بهادری، میلان، کسلی و اسپادا^۳ (۲۰۲۱) و ون نیکرک^۴ و همکاران (۲۰۲۰) همسو است.

در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت که فراشناخت، ساختارهای روانشناختی، دانش، افکار، تجربه‌ها و راهبردهایی هستند که به کنترل، تعدیل و تفسیر فرایند تفکر می‌پردازند. کارکرد اجرایی خود نظم بخش توضیح می‌دهد که چگونه فراشناخت‌ها به‌عنوان یکی از عناصر پردازش داده‌ها باعث آغاز و تداوم مشکلات روانشناختی می‌شوند، در این مدل فرض بر این است که در اختلالات روانی، باورها و دانش‌هایی که دارای ماهیت فراشناختی هستند، نحوه تفکر را هدایت می‌کنند (اسپادا و همکاران، ۲۰۱۳)؛ نقل از فرخی و همکاران، (۱۳۹۷). با کمک فن آموزش توجه که هم بر باورهای فراشناختی مثبت و منفی مؤثر است و هم منجر به اصلاح مستقیم پردازش‌های توجه می‌شود؛ پیامد آن تغییرات هم‌زمان در نگرش‌های ناکارآمد دانش‌آموزان بود. این اثربخشی به طور آشکار به دیدگاه پویای شناخت در اختلال‌های روانشناختی

⁵- Philipp

⁶- Caselli

⁷- Fergus

⁸- Ning

⁹- Steiner

¹- Voun Scott, Biello & Woods

²- Biello & Woods

³- Milan, Caselli & Spada

⁴- Van Niekerk

- Akbari M, Bahadori MH, Milan BB, Caselli G, Spada MM. (2021). Metacognitions as a predictor of online gaming in adolescents: Psychometric properties of the metacognitions about online gaming scale among Iranian adolescents. *Addictive Behaviors*, 118, 11,10-24.
- Akbari T, Javidpour M, Shabani AH. (2022). Path Analysis Model of Tendency to Addiction Based on a Sense of Coherence with the Mediation of Emotion Regulation Difficulties in Male Adolescents: A Descriptive Study. *JRUMS*, 20(11), 1209-1222. (In Persian)
- Akinsola MK, Tella A, Tella A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, 3(4), 363-370.
- Alavi SS, Jannatifard F, Maraati, MR, Rezapour H. (2009). Evaluation of psychometric properties of GPIUS Internet Addiction Questionnaire in student users of Isfahan universities in 2009. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 11(40), 38-51. (In Persian)
- Ali Madad Z. (2010). Investigating the mediating role of self-determination in the relationship between parenting dimensions and academic procrastination of Shiraz University students. Master Thesis in Educational Psychology, Shiraz University. (In Persian)
- Ashuri A. (2019). The effectiveness of metacognitive therapy in reducing test anxiety and improving students' academic self-concept. *International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education and Research, Tehran*. (In Persian)
- August-Brady MM. (2005). The effect of a metacognitive intervention on approach to and self-regulation of learning in baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 44(7), 297-304.
- Azizian R. (2018). Determining the predictive role of children's academic procrastination based on personality traits and dimensions of their

سیستم پردازش فراشناختی و تغییر وضعیت ذهن می‌شود و تفکر را کنترل و در تداوم درمان نیز می‌تواند مؤثر واقع شود (فرخی و همکاران، ۱۳۹۷).

نتیجه‌گیری

براساس نتایج پژوهش حاضر مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی اثربخش بود. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ از جمله به دلیل پاندمی کووید ۱۹ برخی از جلسات به صورت آنلاین برگزار شد، بنابراین ممکن است نحوه اثربخشی برخی از تمرینات با محدودیت‌هایی مواجه شده باشد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند تنش‌های تحصیلی و خانوادگی بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌گردد متغیرهای مداخله‌گر و واسطه‌ای در تحقیقات آتی مورد بررسی قرار گیرند. همچنین، اثربخشی آن با دیگر درمان‌ها مقایسه شود. درنهایت، برنامه تربیت مربی جهت اجرای این چنین مداخلاتی توسط وزارت آموزش و پرورش در دستور آموزش‌های ضمن خدمت قرار گیرد تا آمادگی اجرای این مداخلات در مدارس فراهم آید.

سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری رشته مشاوره به شناسه اخلاق IR.KHU.REC.1400.018 از دانشگاه خوارزمی است. نویسندگان به نوبه خود از تمام مشارکت کنندگان در این مطالعه تشکر دارند و هیچکدام از نویسندگان این مطالعه، افراد و یا دستگاه‌ها تعارض منافی برای انتشار این مقاله ندارند.

References

- parents' perfectionism. Master Thesis, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahroud Branch, Shahroud. (In Persian)
- Caselli G, Martino F, Spada MM, Wells A. (2018). Metacognitive Therapy for Alcohol Use Disorder: A Systematic Case Series. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 2619-2619.
- Chun Chu AH, Choi JN. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Chupani M, Karami M. (2019). Prevalence of psychosocial injuries based on family life cycle in Tehran. Research project, Imam Hossein University, Tehran. (In Persian)
- Cikrikci O. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(1), 39-52.
- Dillon KP, Bushman BJ. (2015). Unresponsive or unnoticed? Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144-150.
- Farokhi H, Sohrabi F, Delavar A. (2018). The effectiveness of metacognitive therapy on students' addiction. *Journal of School of Public Health & Institute of Public Health Research*, 16(3), 1-17.
- Fergus TA, Spada MM. (2017). Cyberchondria: Examining relations with problematic Internet use and metacognitive beliefs. *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(6), 1322-1330.
- Glover JA, Bruning RH. (1990). *Educational psychology: Principles and applications*, Glenview, Il: Scott Foresman.
- Hamidi F, Ghasedi J. (2020). Cognitive and metacognitive impairments of drug addicted, Internet addicted and normal individuals in youth ages: A comparative study. *International Journal of High-Risk Behaviors and Addiction*, 9(1), 1-7.
- Hamidi F, Najafabadi M, Namazian S. (2015). Investigating the relationship between Internet addiction and academic procrastination in high school students. *Education and Learning Technology Quarterly*, 1(3), 1-10. (In Persian)
- Hashemi Gorji U, Asadzadeh Dehraei H, Sharifi T, Ghazanfari A. (2021). Comparison of the effectiveness of Wales metacognition group training and cognitive and behavioral stress management on academic procrastination of female high school students. *New Educational Thoughts*, 17(2), 229-248. (In Persian)
- Hjemdal O, Solem S, Hagen R, Kennair LEO, Nordahl HM, Wells A. (2019). A Randomized Controlled Trial of Metacognitive Therapy for Depression: Analysis of 1-Year Follow-Up. *Front Psychology*, 10(1), 1842-1853.
- Jafari Nadarabadi M. (2018). Investigating the relationship between cyberspace dependence and family functioning and academic performance in students. *Journal of Sociology of Education*, 8(1), 30-45. (In Persian)
- Judge TA, Bono JE. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kavousian J, Karimi K. (2018). The effectiveness of metacognitive skills training on academic procrastination and delay in students' academic satisfaction. *Cognitive Psychology Quarterly*, 6(4), 24-14. (In Persian)
- Khanjani M, Ghanbari F, Naimi I. (2018). Investigating the relationship between family functioning, attachment style and parenting styles with Internet addiction in adolescents. *Quarterly Journal of Counseling Culture and Psychotherapy*, 10(37), 121-142. (In Persian)
- Mehmanpazir B. (2012). The role of academic self-efficacy and dimensions of academic procrastination in predicting the degree of Internet dependence of graduate students of the University of Tehran. Master Thesis, Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran. (In Persian)

- Motamedi A, Borjali A, Sohrabi Asmroud F, Delavar A, Tangestani Y. (2017). Prediction of cognitive impairments based on psychological disorders mediated by metacognition in the elderly. *Psychology of Aging*, 4(4), 283-299. (In Persian)
- Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. (2019). Cognitive-Emotional Model of Students Academic Procrastination: Mindfulness and Time Perception. *RBS*, 16(3), 353-364. (In Persian)
- Murali V, George S. (2007). An overview of internet addiction. *Journal of Psychosom*, 13(1), 24-30.
- Neuman Y. (2014). Derminants and conse quences of student, bumout in universities. *The gournal of Higher Education*, 61(1), 3-20.
- Ning L, Ningjian L. (2004). A Research of Undergraduates' Metacognition of Internet Behaviors. *Psychological Science*, 6(1), 115-125.
- Nomani I, Shariat Madar Tehrani M. (2016). Comparison of the effect of metacognitive therapy with cognitive-behavioral therapy on girls' Internet addiction. *World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium of Shiraz*. (In Persian)
- Panahi R. (2018). The Relationship between Loneliness and Attachment Styles and Internet Addiction in Secondary School Students in the Second District of Tabriz. Master Thesis, Department of Psychology, Payame Noor University of Tabriz, Tabriz. (In Persian)
- Philipp R, Kriston L, Kuhne F, Harter M, Meister R. (2019). Concepts of metacognition in the treatment of patients with mental disorders. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 10(5), 1-11.
- Rabin LA, Fogel J, Nutter-Upham KE. (2001). Academic procrastination in clients of a psychotherapeutic student counselling center. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*. 59(9-10), 370-375.
- Rabin LA, Fogel J, Nutter-Upham KE. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Saadati A, Taher Gholami R, Jalaei Sh. (2019). The effect of metacognitive skills training on reducing academic procrastination and exam anxiety. *Family and Research Quarterly*, 34(1), 90-102. (In Persian)
- Saberi Z, Farrokhi NA, Namvar H. (2019). predicting addiction preparedness based on gender, age, educational hardiness, and metacognitive beliefs among university students. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(1), 296-305. (In Persian)
- Sayyed-Ghaleh FS, Talebi Tadi N, Khoshgoftar M, Pirzadeh A. (2022). Prevalence of Internet Addiction and Some Related Factors in Students of Isfahan University of Medical Sciences, Iran, in 2020-2021. *Hsr*, 18(1). (In Persian)
- Sepahvandi MA, Sabzian S, Ground Y, Biranvand S, Pirjavid F. (2015). The effectiveness of teaching metacognitive techniques on achievement motivation and academic performance of female students in Isfahan. *Quarterly Journal of New Educational Approaches*, 11(1), 63-80. (In Persian)
- Sheykholeslami A. (2017). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6(3), 65-84. (In Persian)
- Smith RE, Hunt RR. (2016). Distinctive processing in young and older adults: Metacognitive judgments and the isolation paradigm. *Psychology and Aging*, 31(2), 33-49.
- Solomon LJ, Rothblum ED. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice*, 2, 446-452.
- Spada MM, Caselli G, Nikcevic AV, Wells A. (2015). Metacognition in addictive behaviors. *Addictive behaviors*, 44, 9-15.
- Steiner HH. (2016). The strategy project: Promoting self-regulated learning through an authentic assignment. *International Journal of Teaching*

- and Learning in Higher Education, 28(2), 271-282.
- Torres JJ, Mackala S, Kozicky JM, Yatham LN. (2016). Metacognitive knowledge and experience in recently diagnosed patients with bipolar disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(7), 730-744.
- Van Niekerk J. (2020). Internet Self-regulation in Higher Education: A Metacognitive Approach to Internet Addiction. In *Human Aspects of Information Security and Assurance: 14th IFIP WG 11.12 International Symposium, HAISA 2020, Mytilene, Lesbos, Greece, July 8-10, 2020, Proceedings*. Springer Nature, 593, 186.
- Voun Scott H, Biello SM, Woods HC. (2021). Social media use and adolescent sleep patterns: cross-sectional findings from the UK millennium cohort study. *BMJ open*, 9(9), 31-42.
- Wells A, Fisher P. (2015). *Treating Depression: MCT, CBT, and Third Wave Therapies*, Wiley.
- Wells A. (2008). *Met Cognitive Therapy: A Practical Guide*. 5t ed. New York, Guilford Press, Chichester, UK: Wiley.
- Wells A. (2013). Experimental modification of perspective on thoughts and metacognitive beliefs in alcohol use disorder. *Psychiatry Research*, 244(21), 57-61.
- Wolters CA. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179-188.
- Young K. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber psychology Behavior*, 1(3), 237-244.
- Zarei L, Khoshoei MS. (2016). The relationship between procrastination and metacognitive beliefs, emotion regulation and ambiguity tolerance in students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. (In Persian)
- Ziegler N, Opdenakker MC. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.