

Article type: Research Article

Investigating the Effectiveness of Teaching Metacognition Strategies on Academic Well-being and Academic Help-seeking

Seyedeh Fateme Bahramian¹ , Razieh Sheikholeslami^{2✉} 

1. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. E-mail: tiyamjan1365@gmail.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. E-mail: sheslami@shirazu.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 13 June 2023

Revised 29 September 2023

Accepted 22 October 2023

Keywords:

Metacognitive Strategies,
Academic Help-seeking,
Academic Well-being,
Adolescent Students.

ABSTRACT

Objective: The purpose of this research was to investigate the effectiveness of teaching metacognitive strategies on the academic well-being and academic help-seeking of adolescent female students

Method: This research was semi-experimental (pre-test and post-test design with control group). The statistical population of this research includes all the female students of the second year of secondary school (first grade of high school) who were studying in the academic year (1401-1402) who were selected using a purposive sampling method. To collect data in the two stages of pre-test and post-test, the academic well-being questionnaire (AWBQ) of Tominin-Sweeney et al and has been used. The experimental group used the scientific work of Saif (2016) during 8 sessions (90 minutes) under the training of metacognitive strategies. But the control group did not receive such an intervention. The collected data were analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance

Results: The findings of the research showed that teaching metacognitive strategies has significantly led to an increase in academic well-being and academic help-seeking in the experimental group.

Conclusions: According to the results of the present study, it can be concluded that teaching metacognitive strategies can be considered as an effective method to increase academic help-seeking and academic well-being in female students.

Cite this article: Bahramian, S. F., & Sheikh al-Islami, R. (2024). Investigating the effectiveness of teaching metacognition strategies on academic well-being and academic help-seeking. *Cognit Strateg Learn*, 12(22), 35-49. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2024.27802.2581>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

In the new movement of positive psychology in recent years and emphasizing human talents and capabilities (instead of dealing with abnormalities and disorders), we see the use of positive variables in various psychological fields. In connection with school studies, in order to better understand the characteristics and needs of students, most of the concepts arising from the positive perspective have been redefined in these areas and have given new insight to academic health studies. One of the concepts raised in studies related to education and learning is academic well-being, which was the focus of a group of researchers (Yaghoobi, Zoghipaidar, Farhadi & Yousefi, 2019). Research results show that academic well-being is very important for various educational outcomes; In particular, low academic well-being is associated with low academic achievement, adverse motivational tendencies and learning difficulties (Widlund, Tuominen & Korhonen, 2018) and negative emotions, including depression, anger, and anxiety (Ghadampour, Heidaryani, Barzegar-Bafroui, and Dehghan-Menshadi, 2017). Over many years, various methods have been used to face the academic, behavioral and cognitive challenges of students. In this context, one of the most widely used methods is teaching metacognitive strategies (Donahue and Bornman, 2021, and Mihar, 2021). According to Zimmerman's self-regulation perspective, metacognition is one of the characteristics of academic self-regulation and increases a person's motivation to engage and participate in the learning process; The involvement of students in homework causes repeated experience of drowning (Csikszent-mihalyi 1977, cited by Hasan Nia, 2018), which is considered one of the components of academic well-being. Also, according to Pakran's value-control theory (2006, cited by Sheikh Al-Islami and Ghanbari, 2016), academic outcomes are caused by the influence and complex relationships between cognitive evaluation, personal behavior and academic emotions. Among personal behaviors, self-regulation strategies have been considered as one of the immediate effects on academic outcomes, and one of the dimensions of self-regulation in the field of education is help-seeking. Therefore, it seems that one of the other academic variables that is affected by metacognitive skills is academic help-seeking.

Contrary to the past, when it was thought that the learning ability of each person is a function of his intelligence and talents, in the last few years, this theory has gained strength among psychologists that despite the determining role of the inherent factors of intelligence and talent in learning, if students can To learn more effectively, use self-management (metacognitive) processes, most of them can become intelligent learners, therefore, considering the central role of school in the life of teenagers and the importance of academic well-being and seeking help in their academic, social and emotional functions, researchers decided to investigate the effectiveness of teaching metacognitive strategies on the academic well-being and academic help-seeking of female students in the first grade of high school.

2. Materials and Methods:

The current research is semi-experimental (pre-test and post-test with a control group). The statistical population of this research includes all the female students of the second year of secondary school (first grade of high school) who were studying in the academic year (1401-1402) who were selected using a purposive sampling method. In this regard, the necessary permission was obtained from the Department of Education of Dehdasht city and one of the schools that had the greatest drop in academic performance and students' unwillingness to go to school (frequent absences) was selected. Then, two classes of this school were selected and 30 students were selected as a sample and randomly placed in two experimental and

control groups. The criteria for entering this study were: informed consent and the ability to attend all training sessions, and among the exit criteria were not attending training sessions, disrupting the flow of training and participating in other training and intervention sessions at the same time. The questionnaires used included academic well-being questionnaire (AWBQ) of Tominin-Sweeney et al (2012) and Help-Seeking Behaviors Questionnaire of Ryan and Pitrich (1997).

3. Result

Covariance analysis was used to analyze the research data. Whereas the assumptions of analysis of covariance including the normality of data distribution and equality of variance were confirmed using Kolmogorov-Smirnov and Levin tests, respectively; the use of analysis of covariance for analyzing the data was unrestricted. By controlling the pre-test scores, there was a significant difference between the experimental and control groups in the academic well-being scores of the post-test stage ($P < 0.001$, $F = 23.79$). Also, by controlling the pre-test scores, between the experimental and control groups in academic help-seeking (adaptive help seeking is equal to $P > 0.001$ and $F = 82.40$ and avoidance of help seeking is equal to $P > 0.01$ and $F = 14.04$) A significant difference was observed in the post-test phase.

Table 1. Results of univariate analysis of covariance (ANCOVA) to examine the effect of the group variable on academic well-being and academic help-seeking.

		SS	DF	MS	F	P	Eta
Academic well-being	group	1689.19	1	1689.19	23.79	0.001	0.48
	Pre-test	4369.69	1	4369.63	61.86	0.001	0.71
	Error	1774.48	25	70.98			
Adaptive help seeking	group	209.62	1	209.62	82.40	0.001	0.76
	Pre-test	5.17	1	5.17	0.07	0.78	0.003
	Error	63/59	25	63.59			
Academic help-seeking	group	105.73	1	105.73	14.04	0.01	0.36
	Pre-test	9.46	1	9.46	0.13	0.73	0.005
	Error	188.19	25	188.19			

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of metacognitive skills training on the academic well-being and academic help-seeking of female students. The findings of his research showed that the training of metacognitive skills leads to an increase in the total score of academic well-being and academic help-seeking of students. In explaining this finding, it can be said that people who are aware of the skills and resources necessary to perform a task and know how to perform a task, actually have a metacognitive ability that can Internal action and external activity create compatibility and this leads to well-being and mental health in the individual (Ghanbari Talab et al., 2018). Also, teaching metacognitive strategies leads to self-awareness, knowledge of the surrounding environment and the resources available in the environment, and creates a sense of mastery and sufficiency in students, which makes them perceive the educational environment as satisfactory and pleasant, and therefore, enjoy the programs and homework. Another finding of the present study was that the metacognitive strategies training program increases academic help-seeking (decreasing help-seeking avoidance and increasing academic help-seeking) in teenagers. In explaining this finding, it can be said that according to Pakran's value-control model (2006), cognitive evaluation (which is one of the basic components of metacognitive knowledge) causes students to choose efficient and appropriate self-regulation strategies with self-knowledge and knowledge of the

surrounding environment. They deal with the situation including asking for help (Pekran, 2006). The training of metacognitive strategies increases knowledge of the purpose and characteristics of the task, facilitating strategies, and also increases the individual's awareness of his cognitive system. Having this knowledge makes the students to seek help when they are faced with challenges or ambiguity in completing their educational tasks.

5. Ethical Considerations

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and the procedures of its implementation, and they were also assured of the confidentiality of their information and were free to leave the study at any time. It was also mentioned that if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors participated in the design, implementation and writing of all parts of the present study.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان

سیده فاطمه بهرامیان^۱ , راضیه شیخ‌الاسلامی^۲ 

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: tiyamjan1365@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: seshlami@shirazu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۳۰

کلیدواژه‌ها:

راهبردهای فراشناختی،

کمک‌طلبی تحصیلی،

بهزیستی تحصیلی،

دانش‌آموزان نوجوان.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان انجام شد.

روش: پژوهش از نوع نیمه آزمایشی (طرحن پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه (پایه اول دبیرستان) بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) و پرسشنامه کمک‌طلبی ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) استفاده شده است. گروه آزمایش طی ۸ جلسه (۹۰ دقیقه) تحت آموزش راهبردهای فراشناختی سیف (۱۳۹۶) قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل چنین مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی به نحو معنی‌داری به افزایش بهزیستی تحصیلی ($F = 23/79$ و $p \leq 0/01$) و کمک‌طلبی تحصیلی (پذیرش کمک طلبی برابر با $F = 82/40$ و $p \leq 0/001$ و کاهش اجتناب از کمک طلبی برابر با $F = 14/04$ و $p \leq 0/01$) در گروه آزمایش منجر شده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای فراشناختی می‌تواند به‌عنوان روشی مؤثر جهت افزایش کمک‌طلبی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در نظر گرفته شود.

استاد: بهرامیان، سیده فاطمه؛ و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۲۲)، ۳۵-۴۹. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2024.27802.2581>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



۱. مقدمه

در جنبش جدید روانشناسی مثبت‌گرا در سالیان اخیر و تأکید بر استعدادها و توانمندی‌های انسان (به‌جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلال‌ها)، شاهد کاربرد متغیرهای مثبت در حوزه‌های مختلف روانشناختی هستیم. در ارتباط با مطالعات آموزشگاهی و مدرسه‌ای نیز به جهت درک بهتر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، بیشتر مفاهیم برآمده از دیدگاه مثبت‌نگر در این حوزه‌ها هم باز تعریف شده‌اند و مطالعات سلامت تحصیلی را بینشی جدید بخشیده‌اند. یکی از مفاهیم مطرح در مطالعات مرتبط با آموزش و یادگیری، بهزیستی تحصیلی^۱ است که در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (یعقوبی، ذوقی پایدار، فرهادی و یوسفی، ۱۳۹۹). در مورد تعریف بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اجماع وجود ندارد اما بهزیستی تحصیلی اغلب به‌صورت یک سازه چندبعدی متشکل از چهار بعد مرتبط با مدرسه تشکیل شده است که شامل ارزش مدرسه^۲ (ارزشی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و هدفی که در آن جستجو می‌کند)، فرسودگی نسبت به مدرسه^۳ (نامیدی از آموختن و نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه)، رضایتمندی تحصیلی^۴ (احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی) و درآمیزی با کار مدرسه^۵ (تمرکز مثبت و متمرکز ذهن در انجام تمامی امور مربوط به مدرسه) می‌باشد (تومینن-سوینی، سالامیلا-آرو و نیمپورتا، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی برای پیامدهای آموزشی مختلف بسیار حائز اهمیت است؛ به‌طور خاص، بهزیستی تحصیلی پایین با پیشرفت تحصیلی پایین، تمایلات انگیزشی نامطلوب و مشکلات یادگیری (ویدلوند، نومینن و کورنن^۷، ۲۰۱۸)، وابستگی به سیگار و نرک تحصیل (کینونین و همکاران^۸، ۲۰۱۶) و هیجانات منفی از جمله افسردگی، خشم و اضطراب مرتبط است (قدم پور، حیدریانی، برزگر بفرویی و دهقان منشادی، ۱۳۹۷). همچنین، بهزیستی تحصیلی بالا هیجانات مثبت و توانایی مقابله و انعطاف‌پذیری مؤثرتر در مواجهه با چالش‌های تحصیلی را به دنبال دارد (تومینن و همکاران، ۲۰۲۰). در طول سالیان متمادی روش‌های متنوعی برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی، رفتاری و شناختی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. در این زمینه یکی از پرکاربردترین روش‌ها، آموزش راهبردهای فراشناختی^۹ است (دونا هو و برنمن^{۱۰}، ۲۰۲۱، شاستر و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۰، میهر^{۱۲}، ۲۰۲۱، یانگ^{۱۳}، ۲۰۱۷، شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب، ۱۳۹۸). فراشناخت مفهومی چندوجهی است که دربرگیرنده دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و کنترل می‌کند که به سه نوع دانش بیانی^{۱۴} (دانش درباره خود، تکلیف و راهبردهای اجرایی برای انجام تکلیف)، دانش روندی^{۱۵} (دانش افراد و درک حالات عاطفی خود، مانند انگیزش، خودکارآمدی و اینکه چگونه ویژگی‌های شخصیتی بر عملکرد اثر می‌گذارند) و دانش شرطی^{۱۶} (دانش فرد در مورد اینکه کجا و چگونه از راهبردهای یادگیری استفاده کند) تقسیم شده است (فلاول، ۱۹۹۲، نقل از اوزکاماک، کورولو، کورکماز و بولات^{۱۷}، ۲۰۲۰)؛ به عبارت دیگر، منظور از مهارت‌های فراشناختی، مجموعه سازوکارهایی است که فرد به‌طور فعال، قیل، حین و پس از جریان یادگیری یا حل مسئله، به کار می‌گیرد تا عملکرد شناختی خود را تنظیم کند (نخستین گلدوست و همکاران، ۱۳۹۹). راهبردهای فراشناختی به یادگیرندگان کمک می‌کنند مهارت‌های تحصیلی مانند انتخاب و تنظیم هدف‌ها، جایگزینی راهبردها و کنترل اثربخش را کسب کنند (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۷). بر اساس دیدگاه خودتنظیمی زیمنن^{۱۸}، فراشناخت یکی از ویژگی‌های خودتنظیمی تحصیلی است و انگیزه فرد را برای درگیری و

1. academic well-being
2. school value
3. school burnout
4. satisfaction with educational choic
5. schoolwork engagement
6. Tuominen-Soini, Salmela-Aro., & Niemivirta
7. Widlund, Tuominen, & Korhonen
8. Kinnunen
9. Metacognitive strategies
10. Donohue and Bormman
11. Schuster, et al
12. Meher
13. Yang
14. conditional knowledge
15. procedural knowledge
16. conditional knowledge
17. Ozcamak, Koroglu, Korkmaz and Bolat
18. Zimmerman

سهیم شدن او در فرایند یادگیری افزایش می‌دهد؛ درگیری دانش آموزان در تکالیف باعث تجربه مکرر غرق شدن^۱ (سیکزنت میهالی^۲، ۱۹۷۷، نقل از حسن نیا، ۱۳۹۸) می‌شود که این حالت، خود یکی از اجزای بهزیستی تحصیلی به حساب می‌آید. نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب (۱۳۹۷) نشان داد دانش فراشناخت پیش‌بینی کننده مثبت بهزیستی مدرسه است. همچنین، پژوهش‌های دیگری از جمله نخستین گلدوست، غضنفری، شریفی و چرامی (۱۳۹۸)، نصیرزاده و نرگسیان (۱۳۹۸) و اوزکاماک و همکاران (۲۰۲۰) مورد تأیید قرار داده‌اند که دانش‌آموزانی که از مهارت‌های فراشناختی بیشتری برخوردار بودند، بهزیستی تحصیلی بالاتری را تجربه کرده‌اند.

همچنین، بر اساس نظریه کنترل ارزش پکران (۲۰۰۶، نقل از شیخ‌الاسلامی و قنبری، ۱۳۹۶) پیامدهای تحصیلی، ناشی از اثرگذاری و روابط پیچیده میان ارزیابی شناختی، رفتار شخصی و هیجان‌های تحصیلی است. در میان رفتارهای شخصی، راهبردهای خودنظم‌جویی به‌عنوان یکی از پیش‌آیندهای نزدیک مؤثر بر پیامدهای تحصیلی در نظر گرفته شده است و یکی از ابعاد خودنظم‌جویی در حوزه تحصیلی کمک‌طلبی است. بنابراین، به نظر می‌رسد از دیگر متغیرهای تحصیلی که متأثر از مهارت‌های فراشناختی است، کمک‌طلبی تحصیلی^۳ است. کمک‌طلبی تحصیلی، جست‌وجوی کمک از دیگری به هنگام روبرو شدن با ابهام و دشواری در تحصیل است (مصمصامی، ذوقی و شریعت باقری، ۱۴۰۰).

در خصوص کمک‌طلبی تحصیلی دو دیدگاه وجود دارد؛ در دیدگاه اول، کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی وابستگی تلقی می‌شود، متعاقب این نوع بینش نسبت به کمک‌طلبی، افراد از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند و به انجام کارهای مستقل مبادرت می‌ورزند، زیرا دلهره آن را دارند که دوستان و همکلاسی‌ها، آنها را نالایق و بی‌کفایت بخوانند، این دیدگاه تحت عنوان اجتناب از کمک^۴ نامیده می‌شود (کارابنیک و نیومن^۵، ۲۰۱۰، نقل از قنبری طلب، شیخ‌الاسلامی، فولادچنگ و حسین چاری، ۱۳۹۸). دیدگاه دیگر، کمک‌طلبی را نوعی رفتار مفید و انطباقی می‌داند که افراد می‌توانند هنگام مواجهه با چالش‌ها و مسائل دشوار تحصیلی که خود به تنهایی قادر به حل آن‌ها نیستند، از آن استفاده کنند، این دیدگاه پذیرش کمک نامیده^۶ می‌شود (باومن^۷، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱)، همچنین، با رشد مهارت‌های اجتماعی و بهبود تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان (باومن، ۲۰۲۱) و سرزندگی تحصیلی (صابری، محمدی و شیرین کام، ۱۴۰۰) مرتبط است. بنابر آنچه ذکر آن گذشت، کمک‌طلبی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دارای پیامدهای مختلف روانشناختی، آموزشی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان است و بنابراین شناسایی عوامل زمینه‌ساز و مؤثر بر آن‌ها دارای اهمیت بسزایی است.

برخلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهاست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روانشناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، چنانچه دانش‌آموزان بتوانند در جهت یادگیری مؤثرتر فرایندهای خودگردانی (فراشناختی) را به کار گیرند اغلب آنها می‌توانند یادگیرندگانی هوشمند شوند (آچینگ^۸، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش کارابنیک و گونیدا^۹ (۲۰۱۸) نشان داد که کمک‌طلبی تحصیلی زمانی تسهیل می‌شود که یادگیرندگان دارای یک سری از شایستگی‌های شناختی / فراشناختی، عاطفی و اجتماعی در هر مرحله از فرآیند کمک‌جویی باشند. همچنین، نتایج پژوهش نظارت و تارویردی‌زاده (۱۴۰۰) نشان داد راهبردهای فراشناختی با مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی همبستگی مثبت و معنادار و با مؤلفه اجتناب از کمک‌طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد. همچنین، دانش‌آموزانی که از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند، می‌توانند مشکلات یادگیری و چالش‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و با کمک گرفتن و پرسش از دیگران در جهت رفع آنها اقدام نمایند، زیرا دانش فراشناخت به بهبود تبادل دانش بین همسالان منجر

1. Flow

2. Csikszentmihalyi

3. Academic Help Seeking

4. avoidance of help seeking

5. Karabenick & Newman

6. adaptive help seeking

7. Bowman

8. Achieng

9. Karabenick, and Gonida

می‌شود (مالیکوس، هری، دنا و هیرو^۱، ۲۰۲۲، جان آبادی و سارانی، ۱۳۹۸، قنبری طلب و همکاران، ۱۳۹۸). با این حال، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تحقیقات در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط راهبردهای فراشناختی با بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی پرداخته‌اند و آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان، به‌عنوان یک عامل اثربخش تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. همچنین، به دلیل اهمیت و چندبعدی بودن بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی نیاز به بررسی بیشتر این سازه‌ها وجود دارد؛ بنابراین، با توجه به نقش مرکزی مدرسه در زندگی نوجوانان و اهمیت بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی در کارکردهای تحصیلی، اجتماعی و هیجانی آنان، پژوهشگران بر آن شدند تا به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان بپردازد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی (پیش - آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل) است. برنامه آموزش مهارت‌های فراشناختی به‌عنوان متغیر مستقل و بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (پایه اول دبیرستان) شهرستان دهدشت می‌باشد که در سال تحصیلی (۱۴۰۱-۱۴۰۲) مشغول به تحصیل بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. به این صورت که در ابتدا با صلاح‌دید مدیر محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان دهدشت، جلسه‌ای با حضور معاونت تربیتی، کارشناس مشاوره و همچنین معاونت مقطع متوسطه شهرستان برگزار شده و یکی از مدارس که بیشترین افت تحصیلی و عدم تمایل دانش‌آموزان به مدرسه (غیبت‌های مکرر) را داشته‌اند انتخاب گردید. سپس، دو کلاس این مدرسه انتخاب و به تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه انتخاب شده (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) و مورد بررسی قرار گرفتند (لازم به ذکر است که گماردن آزمودنی‌ها به گروه‌های آزمایش و گواه به‌صورت تصادفی صورت گرفت). هر دو گروه (دانش‌آموزان) پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی را تکمیل نمودند (پیش‌آزمون). در گام بعدی برنامه آموزش مهارت‌های فراشناختی برای دانش‌آموزان گروه آزمایش اجرا گردید و در پایان کار، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد (لازم به ذکر است که بعد از اتمام کار پژوهشی، به دانش‌آموزان گروه گواه نیز مهارت‌های فراشناختی آموزش داده شد). از جمله ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها در این پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه و توانایی حضور در تمام جلسات آموزش و از جمله ملاک‌های خروج عدم حضور در جلسات آموزش، اخلال در جریان آموزش و شرکت در سایر جلسات آموزشی و مداخله‌ای به‌طور هم‌زمان بوده است.

۳. ابزار پژوهش

۳-۱. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۲ AWBQ: این پرسشنامه توسط تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده است. شامل ۳۱ سؤال و چهار زیرمقیاس به نام‌های ارزش مدرسه شامل ۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای "اصلاً درست نیست" (نمره ۱) تا "کاملاً درست" (نمره ۷)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای "اصلاً درست نیست" (نمره ۱) تا "کاملاً درست" (نمره ۷)، رضایتمندی تحصیلی شامل ۴ گویه، پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای "به‌هیچ‌وجه" (نمره ۱) تا "خیلی زیاد" (نمره ۵) و درآمیزی با کار مدرسه شامل ۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای "هرگز" (نمره ۱) تا "روزانه" (نمره ۷) است. در محاسبه نمره کل این پرسشنامه همه ماده‌های مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی فرسودگی نسبت به مدرسه، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه و رضایتمندی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ محاسبه کردند. مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب زاده، صباغیان و دهقانی زاده (۱۳۹۵) این پرسشنامه را برای استفاده در جامعه ایرانی میزان‌سازی شده است؛ جهت تعیین روایی این مقیاس از روش‌های آماری تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و به‌منظور بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تحلیل عاملی نشان داد که پرسشنامه بهزیستی تحصیلی از چهار عامل شامل فرسودگی نسبت به مدرسه، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه و رضایتمندی تحصیلی تشکیل شده است و

1. Maliku, Harry, Dana, & Heru

2. academic well-being questionnaire

شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد به این صورت که همه‌ی ماده‌های مقیاس بهزیستی تحصیلی (در دامنه بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۹) داشتند. همچنین، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با $P=0/006$ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و نیکویی برازش (GFI) به ترتیب برابر با (۰/۹۰) و (۰/۹۳) به دست آمد. با توجه به برازش مدل و اعتبار بالای پرسشنامه، از آن می‌توان جهت مطالعه و سنجش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی استفاده کرد. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. بارهای عاملی برای مقیاس بهزیستی تحصیلی در دامنه‌ی بین ۰/۴۲ تا ۰/۹۱ با شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۱ (۰/۰۵) بدست آمد. همچنین، جهت بررسی پایایی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با کار مدرسه، به ترتیب (۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۸۶) دست آمده است که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب و مناسب پرسشنامه می‌باشد.

۲-۳. پرسشنامه کمک طلبی^۲: این پرسشنامه توسط ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) طراحی شده است. شامل ۱۴ ماده و دو بُعد (پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک) است. عبارت‌های این پرسشنامه روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از یک (اصلاً شبیه من نیست) تا پنج (کاملاً شبیه من است) نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان این پرسشنامه، پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بُعد پذیرش کمک‌طلبی ۰/۶۵ و برای بُعد اجتناب از کمک ۰/۶۸ به دست آورده‌اند. همچنین، روایی بُعد اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی را به روش تحلیل عاملی، چرخش واریماکس، محاسبه کرده و مطلوب گزارش نمودند. این پرسشنامه توسط قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) برای استفاده در جامعه ایرانی میزان‌سازی شده است؛ جهت تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کرده‌اند. نتایج نشان‌دهنده‌ی این بود که عامل اجتناب از کمک طلبی (با ارزش ویژه ۲/۹۴) ۲۹/۴ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک طلبی با ارزش ویژه ۱/۴۷ و ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده شد. بارهای عاملی برای مقیاس کمک طلبی تحصیلی در دامنه‌ی بین ۰/۳۹ تا ۰/۸۱ با شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۳ (۰/۰۵) بدست آمد. همچنین، پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بُعد پذیرش کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۷۹ به دست آمده است؛ بنابراین، پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است.

برنامه آموزشی مهارت‌های فراشناختی: برنامه آموزش مهارت‌های فراشناختی از اثر علمی سیف (۱۳۹۶) توسط نخستین-گلدوست، غضنفری، شریفی و چرامی (۱۳۹۸) اقتباس شده است و روایی محتوایی آن توسط جمعی از اساتید دانشگاه‌های شهرکرد، مورد تأیید قرار گرفت. براساس این بسته، مهارت‌های فراشناختی در سه مؤلفه (شامل مهارت‌های کنترل و نظارت، برنامه‌ریزی و نظم‌دهی) در طی هشت جلسه به شرح زیر آموزش داده شد.

جدول ۱. مراحل جلسات آموزشی راهبردهای فراشناختی (سیف، ۱۳۹۶)

جلسه	متغیرها
جلسه اول	ضرورت آموزش راهبردهای فراشناخت (تجسم یک درخت با تنه محکم): برای یادگیری بهتر، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند. درختی را مجسم کنند که دارای تنه‌ی محکمی باشد. سپس از آن‌ها خواسته می‌شود که جمله‌ی عنوان (موضوعی که مسئله آنهاست و می‌خواهند در مورد آن با کمک راهبردهای فراشناختی به نتیجه مثبت برسند) را بیان کنند، شبیه تنه‌ی درخت باشد. این روش در چهارچوب خودنظم‌دهی است که مربی از خودآموزی استفاده می‌کند که شامل خوداظهاری ^۴ برای مثال (چه نیاز دارم انجام دهم؟)، (چگونه انجام دهم؟)، خودارزیابی ^۵ برای مثال (چیزی که انجام دادم درست است؟) و خودتشویقی ^۶ برای مثال (این دلیل خوبی است) می‌باشد. همین‌طور استفاده از خوداظهاری مثبت و صحبت کردن درباره راه‌حلی که برای حل مسئله‌اش در نظر گرفته و یا انجام داده‌است و مقایسه کردن روش جدید یادگیری می‌تواند به او برای حل مسائل دیگر (توصیفی، تخیلی) کمک کند. اجرای پیش‌آزمون

1. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)
2. Help-Seeking Behaviors Questionnaire
3. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)
4. Self statement
5. Self assesment
6. Self reinforcement

جلسه دوم و سوم	آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی و توضیح مراحل آن: تعیین هدف، تعیین سرعت مطالعه، سازمان دادن ایده‌ها، پیش‌بینی زمان لازم برای یادگیری و...
جلسه چهارم و پنجم	آموزش مهارت‌های کنترل و نظارت: سؤال پرسیدن از خود در ضمن مطالعه و یادگیری، بازسازی و پیدا کردن نکات مهم و روشن نمودن آن، پیش‌بینی سوالات امتحانی، تعیین تکلیف، بررسی تکالیف، ارزشیابی پیشرفت و
جلسه ششم و هفتم	آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی: اصلاح یا تغییر راهبردهای شناختی، تعدیل سرعت مطالعه، اصلاح و یا تغییر شیوه‌ها و راه‌های طی شده و یا نوشته شده
جلسه هشتم	جمع‌بندی و پس‌آزمون

۴. یافته‌های پژوهش

پس از اجرای برنامه آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌های مرتبط با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استخراج شد. سپس اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۲، نتایج مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و کنترل در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی

متغیرها	میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش		میانگین و انحراف معیار گروه کنترل	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
بهزیستی تحصیلی	۲۰/۱۲۲/۲۰ (۲۰/۸۸)	۴۴/۱۳۵/۹۱ (۱۵/۹۱)	۴۶/۱۲۰/۵۳ (۱۸/۵۳)	۱۳/۱۱۹/۶۱ (۱۴/۶۱)
پذیرش کمک طلبی	۷۳/۲۲/۰۶ (۵/۰۶)	۷۳/۲۷/۰۲ (۳/۰۲)	۲۰/۲۴/۶۹ (۴/۶۹)	۴۶/۲۳/۰۸ (۴/۰۸)
اجتناب از کمک طلبی	۰۶/۱۹/۰۸ (۴/۰۸)	۶۰/۱۴/۷۱ (۳/۷۱)	۸۶/۱۸/۶۲ (۳/۶۲)	۴۶/۱۸/۰۹ (۳/۰۹)

قبل از بررسی تحلیل نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، نرمال بودن داده‌ها توسط آزمون شاپیرو-ویلکس ($P > 0.05$) و همچنین همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه توسط آزمون لون مورد سنجش قرار گرفت و نتایج آن معنی‌دار نبود که نشان می‌دهد پیش‌فرض همگنی واریانس در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی رعایت شده است. همچنین اثر تعاملی بین متغیرهای وابسته و کوواریانس (همگنی شیب رگرسیون) که مهمترین مفروضه کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت، نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. همگنی شیب رگرسیون (تعامل بین متغیر مستقل و کمکی) در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی

متغیرها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	(p)
بهزیستی تحصیلی	۱۷/۰۴	۲	۸/۵۲	۰/۱۱	۰/۸۹
کمک طلبی	۱۲/۶۸	۲	۶/۳۴	۲/۸۶	۰/۰۷
تحصیلی	۳۲/۷۶	۲	۱۶/۳۸	۲/۴۲	۰/۱۱

با توجه به مندرجات جدول ۳، شیب خط رگرسیون بین متغیر هم‌تغییر و وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه کنترل و آزمایش) نشان می‌دهد چون مقدار سطح معناداری (Sig) تعامل بین متغیر مستقل و پیش‌آزمون‌ها، بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا آزمون F معنی‌دار نیست و می‌توان گفت که همگنی شیب خط رگرسیون رعایت شده است. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده از این آزمون مجاز خواهد بود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی

نام آزمون	شاخص آماری	مقدار	نسبت (F)	فرضیه (df)	اشتباه (df)	مجذور اتا	سطح معنی داری (p)
اثر پیلایی	۰/۸۱۱	۳۲/۸۶	۳	۳۳	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۱۸۹	۳۲/۸۶	۳	۳۳	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	
اثر هتلینگ	۴/۲۸	۳۲/۸۶	۳	۳۳	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	
بزرگترین ریشه روی	۴/۲۸	۳۲/۸۶	۳	۳۳	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	

با توجه به مندرجات جدول ۴، یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری حاکی از این است که مقدار F چند متغیری برابر با ۰/۸۱ می‌باشد که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (متغیرهای بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد، برای پی بردن به نقطه‌ی تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای هر کدام از متغیرها استفاده گردید.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی.

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)	مجذور اتا
گروه	۱۶۸۹/۱۹	۱	۱۶۸۹/۱۹	۲۳/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۴۸
بهزیستی تحصیلی	۴۳۶۹/۹۵	۱	۴۳۶۹/۹۵	۶۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	۱۷۷۴/۴۸	۲۵	۷۰/۹۸			
گروه	۲۰۹/۶۲	۱	۲۰۹/۶۲	۸۲/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶
پذیرش کمک طلبی	۵/۱۷	۱	۵/۱۷	۰/۰۷	۰/۷۸	۰/۰۰۳
	۶۳/۵۹	۲۵	۲/۵۴			
گروه	۱۰۵/۷۳	۱	۱۰۵/۷۳	۱۴/۰۴	۰/۰۱	۰/۳۶
اجتناب از کمک طلبی	۹/۴۶	۱	۹/۴۶	۰/۱۳	۰/۷۱	۰/۰۰۵
	۱۸۸/۱۹	۲۵	۷/۲۵			

در جدول ۵، نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه متغیرها در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون ارائه شده است. با توجه به نتایج ارائه شده، مقدار F به‌دست‌آمده، برای بهزیستی تحصیلی برابر با ۲۳/۷۹ می‌باشد که در سطح $p \leq ۰/۰۰۱$ معنادار است. همچنین، مقدار F به‌دست‌آمده، برای پذیرش کمک طلبی برابر با ۸۲/۴۰ می‌باشد که در سطح $p \leq ۰/۰۰۱$ معنادار است. در نهایت، مقدار F به‌دست‌آمده، برای اجتناب از کمک طلبی برابر با ۱۴/۰۴ می‌باشد که در سطح $p \leq ۰/۰۰۱$ معنادار است. پس می‌توان گفت آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان اثربخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های فراشناختی منجر به افزایش نمره کل بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با تحقیقات میهر (۲۰۲۱) و اوزکاما و همکاران (۲۰۲۰) همخوان می‌باشد. لازم به ذکر است در زمینه آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی تا جایی که پژوهشگر بررسی کرده است، پژوهشی در ایران صورت نگرفته است و پژوهش‌ها غالباً مهارت‌های فراشناختی را به‌عنوان متغیر پیش‌بین برای بهزیستی تحصیلی به کار برده‌اند، از جمله پژوهش قنبری‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، نصیرزاده و نرگسیان (۱۳۹۸) و شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب (۱۳۹۸)

تأیید کرده‌اند که راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده بهزیستی تحصیلی است. همچنین با نتایج پژوهش نخستین گلدوست و همکاران (۱۳۹۸) که نشان داد آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اشتیاق تحصیلی (اشتیاق عاطفی، رفتاری و شناختی) و خودکارآمدی تحصیلی و مؤثر است، همخوان می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که در مورد خویش به‌عنوان یک یادگیرنده از مهارت‌ها و منابع لازم برای انجام یک تکلیف آگاهی دارند و از چگونگی انجام یک تکلیف مطلع هستند، در واقع از یک توانایی فراشناختی برخوردارند که می‌تواند بین کنش درونی و فعالیت بیرونی سازگاری ایجاد کنند و این امر منجر به بهزیستی و بهداشت روانی می‌شود (قنبری‌طلب و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، آموزش راهبردهای فراشناختی، به خودشناسی، شناخت محیط پیرامون و منابع موجود در محیط منجر می‌شود و در دانش آموزان احساس تسلط و کفایتی را ایجاد می‌کند که موجب می‌شود محیط تحصیلی را رضایت‌بخش و خوشایند ادراک کنند و بنابراین، از برنامه‌ها و تکالیف درسی لذت ببرند.

همچنین، با توجه به دیدگاه خودتنظیمی زیمرمن، فراشناخت یکی از ویژگی‌های خودتنظیمی است که با فرایندهای روانی مهمی همچون فرایندهای شناختی و انگیزشی درگیر بوده و هر کدام از این فرایندها با وضعیت بهداشت روانی افراد مرتبط هستند؛ یادگیرندگان خودتنظیم، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند (شاستر و همکاران، ۲۰۲۰)، در نتیجه، به دلیل تجربه احساس شایستگی، به احساس لذت‌بخش و شادی دست می‌یابند. از سوی دیگر، متناسب با دیدگاه سلیگمن (نقل از چانگ، ۲۰۱۷) یکی از اجزای شادکامی، تجربه مکرر حالت جریان است. دانش فراشناختی باعث می‌شود دانش‌آموزان با تعیین هدف و برنامه‌ریزی‌های قابل حصول جهت دسترسی به آن‌ها، به‌طور فعال، رفتار خود را به‌سوی انجام اهداف هدایت کنند و در اثر درگیری در به ثمر رساندن فعالیت، حالت (جریان) خوشایند را تجربه کنند؛ بنابراین منطقی است که بپذیریم آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی (کاهش اجتناب از کمک‌طلبی و افزایش کمک‌طلبی) در نوجوانان می‌شود. نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های آپینگ (۲۰۲۲)، کارابنیک و گونیدا (۲۰۱۸)، مالیکوس و همکاران (۲۰۲۲) همخوان است. لازم به ذکر است در این زمینه نیز تا جایی که پژوهشگر بررسی کرده است، پژوهشی در ایران صورت نگرفته است و پژوهش‌ها غالباً مهارت‌های فراشناختی را به‌عنوان متغیر پیش‌بین برای کمک‌طلبی تحصیلی به کار برده‌اند، از جمله پژوهش قنبری زاده و همکاران (۱۳۹۸)، نظارت و تارویری زاده (۱۴۰۰)، و جان‌آبادی و سارانی (۱۳۹۸) تأیید کرده‌اند که راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده رفتار کمک‌طلبی تحصیلی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت مطابق با نظر پینتریچ (۲۰۰۴)، نقل از قنبری‌طلب و همکاران، (۱۳۹۸) هر مرحله خودنظم‌جویی، شامل چهار حوزه انگیزشی، محیطی، رفتاری و شناختی است، بنابراین می‌توان گفت راهبردهای فراشناخت به‌عنوان مؤلفه‌ای شناختی، رفتار کمک‌طلبی تحصیلی را که مؤلفه‌ای رفتاری است، تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، بر طبق مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) ارزیابی شناختی (که از مؤلفه‌های اساسی دانش فراشناخت است) موجب می‌شود که دانش‌آموزان با خودشناسی و شناخت محیط پیرامون به انتخاب راهبردهای خودنظم‌جویی کارآمد و متناسب با موقعیت از جمله کمک‌طلبی روی آورند (پکران، ۲۰۰۶). آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش اطلاع از هدف و ویژگی‌های تکلیف، راهبردهای تسهیل‌کننده و نیز افزایش آگاهی فرد از نظام شناختی خود می‌شود. برخورداری از این آگاهی‌ها باعث می‌شود تا دانش‌آموزان زمانی که برای انجام تکلیف آموزشی خود دچار چالش یا ابهام می‌شوند، به رفتار کمک‌طلبی اقدام کنند.

همچنین، دانش فراشناخت با بهبود تبادل دانش بین همسالان، باعث می‌شود فراگیران بتوانند مسائل و مشکلات یادگیری تحصیلی خود را تشخیص دهند و از راه پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن تلاش کنند و از این طریق، مجموعه‌ای از تجارب شناختی و اجتماعی برای افراد به ارمغان می‌آورد که بر اساس آن می‌توانند مطلوب‌ترین شیوه برخورد با چالش‌های تحصیلی در محیط‌های آموزشی را تشخیص دهند. در مقابل، دانش‌آموزانی که دارای دانش فراشناختی ضعیفی هستند، از توانایی تشخیص کمبودهای مطالعه و یادگیری خود، برخوردار نیستند و از درخواست کمک اجتناب می‌ورزند؛ چون متوجه نشده‌اند که مطلب را نفهمیده‌اند (نصیرزاده و نرگسیان، ۱۳۹۸)؛ بنابراین منطقی است که بپذیریم آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای مربیان و دانش‌آموزان در سطح نظری

و عملی به همراه داشته باشد. در سطح نظری، این یافته‌ها بر نقش و اهمیت آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش بهزیستی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در نوجوانان تأکید می‌کند. در سطح عملی نیز بر اساس یافته‌های پژوهش، با توجه به تأثیر مثبتی که آموزش مهارت‌های فراشناختی داشته است، توصیه می‌شود به‌منظور آگاهی بیشتر معلمان و مشاوران مدارس از این راهبردها، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی راهبردهای شناختی و فراشناختی برگزار گردد. همچنین، به‌منظور ارتقای توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود آزمون مهارت‌های شناختی و فراشناختی در مدارس اجرا گردد تا دانش‌آموزانی که عملکرد پایین‌تری دارند شناسایی شده و دوره‌های آموزشی متناسب توسط متخصصان تربیتی برای آنان در نظر گرفته شود؛ مانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز با محدودیت‌هایی از جمله تک جنسیتی بودن (دختران) گروه نمونه همراه بود. همچنین، برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خود گزارشی استفاده شده است و ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تحقیق روی پسران در سنین مختلف اجرا گردد و از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از جمله مصاحبه، مشاهده و ... استفاده شود. همچنین تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر دیگر ویژگی‌های تحصیلی نوجوانان از جمله اهداف پیشرفت، تاب‌آوری تحصیلی و ... مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

از مسئولین مدیریت آموزش و پرورش شهرستان کهگیلویه و بویراحمد، به ویژه مدیر محترم اداره جناب آقای دکتر فریدون فاطمی‌زاده و معاونت متوسطه جناب آقای صادق خاقانی و همچنین آقای ایمان قمبری که زمینه لازم برای این تحقیق را فراهم نمودند و همچنین از دانش‌آموزانی که در جلسات آموزش شرکت نمودند و با سعه صدر خود، ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

References

- Acheing, O. PH. (2022). *Metacognitive learning strategies and academic help-seeking behaviors as antecedents of academic achievement among form two secondary school students in Kilifi County, Kenya*. Resadch project report submitted in partial fulfillment for the requirements of the award of masters degree in educational psychology in the school of education, Kenyatta university.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied psychology: an international review*, 54(2), 245-254. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00208.x>
- Bowman, J. D. (2021). African American child and adolescent academic help-seeking: a scoping review. *Education and Urban Society*, 53(1), 42-58. <https://doi.org/10.1177/0013124520916174>
- Donohue, D. K., and Bornman, J. (2021). Academic Well-Being in Higher Education: A Cross-Country Analysis of the Relationship Between Perceptions of Instruction and Academic Well-Being. *Psychol.* 12, 766307. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766307Being>
- Ghadampour, E., & Sarmad, Z. (2003). The role of motivational beliefs in help-seeking and academic behavior and academic achievement. *Journal of Psychology*, 7(3), 112. [In Persian].
- Ghadampour, E., Heidaryani, L., Barzegar-Bafroui, M., & Dehghan-Menshadi, M. (2018). The Role of Academic Hope and Perceived Emotional Support in Predicting academic Welfare. *Research in medical education*, 10(3), 47-57. [In Persian]. <https://doi.org/10.29252/rme.10.3.47>
- Ghanbari Talab, M., Sheikholeslami, R., Fouladchang, M., & Hosseinchari, M. (2019). The meditating role of academic help seeking in the relationship between types of meta cognitive knowledge and school well-being. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 49-60. [In Persian].
- Janaabadi, H., & sarani, F. (2020). The effect of self-efficacy training on academic help-seeking and academic engagement among junior high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(36), 1-28. [In Persian]. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5211>

- Jafari, Z., & Abdizarin, S. (2021). Prediction of academic adjustment based on Academic Identity, Academic buoyancy and school engagement among students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 122-103. [In Persian].
- Karabenick, S., & Gonida, E. N. (2018). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. In Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-27>
- Kinnunen, J. A., Pirjo Lindfors, A. B., Arja Rimpelea, B. C., Katariina Salmela-Aro, D. E., Katharina Rathmann, F., Perelman, G., et al (2016). Academic well-being and smoking among 14- to 17-year-old schoolchildren in six European cities. *Journal of Adolescence*, 50(3), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.007>
- Mahmoudian, H., Safari, H., Aghaie, H., Rezvanifar, S., & Mirmohammadtabar, S. (2012). A comparison of help seeking behaviors in students with mathematics learning disabilities and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 107-119. [in Persian].
- Malikus, S., Harry, S., Dana, S., & Heru, S. (2021). Metacognitive Aspects Influencing Help-Seeking Behavior on Collaborative Online Learning Environment: A Systematic Literature Review. *Journal of Educators Online*, 18. 1-12. <https://doi.org/10.9743/JEO.2021.18.3.10>
- Meher, V. (2021). Ameta-analysis on effectiveness of metacognitive strategies and intervention in teaching and learning process. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 14(4), 48-58. <https://doi.org/10.26634/jpsy.14.4.17969>
- Moradi, M., Soleymani khashab, A., Shahabzadeh, s., Sabaghian, S., & Dehganzadeh, M. H. (2016). Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-14. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
- Nakhostin Goldoost, A., Ghazanfari, A., Sharifi, T., & Chorami, M (2020). The Effect of Metacognitive Skills Training on Study Skills and Academic Emotions of 10th Grade Male Students of Schools in Ardabil. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 139-162. [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.19157.1970>
- Nasirzade, S., & Nargesian, J. (2019). The effect of metacognitive beliefs on academic well-being mediated by perfectionist students. *Journal of School Psychology*, 8(3), 177-195. [In Persian]. <https://doi.org/10.22098/jsp.2019.848>
- Nezarat F., & Tarverdizadeh, H. (2021). The Correlation of Cognitive Emotion Regulation and Metacognitive Awareness with Help Seeking Behavior in Students. *JHPM*, 10(5), 133-144. [In Persian].
- Saberi, M., Mohammadi, A., & Shirinkam, M. S. (2022). The Relationship between Academic Attitude, Academic Aid and Academic Achievement with Academic Life of Medical Students, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 14(6), 387-394. [In Persian].
- Samsami, A., Zoghi, L., & Shariat Bagheri, M. M. (2021). Modeling Structural Relationships of Students' Help-seeking based on Self-Determination and Flourishing: The Mediating Role of Academic Participation and Motivational Beliefs. *Journal of Child Mental Health*, 8(2), 78-93. [In Persian]. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.2.78>
- Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D. et al. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. *Metacognition Learning* 15, 455-477. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>
- Taghvaeinei, A. (2019). Effect of metacognitive strategies on help seeking and academic procrastination probation students in Yasouj University. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 193-214. [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.16042.1744>
- Taghvaeinia, A. (2019). The Effectiveness of intervention based on positive education on the subjective wellbeing in students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(1), 125-137. [In Persian]. <https://doi.org/10.29252/shenakht.6.1.125>
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary

- to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, Article 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, 22(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Front Psychol.* PMID: 29593603; PMCID: PMC5859340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- Yaghoobi, A., Zoghipaidar, M. R., Farhadi, M., & Yousefi, B. (2020). Predicting educational well-being and mental vitality of high school students based on their feeling of belonging to the school mediated by goal orientation. *Journal of School Psychology*, 9(2), 169-189.
- Yang, C. (2017). *Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities [PhD thesis]*. Australia: Griffith University