

Research Paper

Comparing the effectiveness of philosophy and metacognition training on emotional self-regulation ,self-control ,executive function and addiction of students dependent on social networks¹

Samira Sheikhi² ,Sohrab Abdi Zarrin³ ,Abbas Habibzadeh⁴

Received: 05/04/2025

Accepted: 19/06/2025

PP: 89-102

Abstract

Introduction and Objective: In recent years ,dependence on social networks has been increasing among adolescents and students ,which has a great impact on psychological and academic changes. In this regard ,the aim of the present study was to compare the effectiveness of philosophy and metacognition training on emotional self-regulation ,self-control ,performance ,and students' dependence on social networks.

Methodology: The research method was an experimental pre-test-post-test with a control group. The statistical population consisted of all female elementary school students in the 1403-1404 academic year in District 1 of Qom. Using the available sampling method ,45 female elementary school students were selected and randomly assigned to two experiments and a control group. Philosophy training was implemented in 12 90-minute sessions based on the Fisher protocol (2013) and metacognitive training in 14 90-minute sessions based on the Wells protocol (2009). To collect data ,the questionnaire of dependence on virtual social networks by Khajeh Ahmadi et al. (2016) ,emotional self-regulation problems by Gratz and Romer (2004) ,self-control by Tangi (2004) ,and executive functions by Coolidge (2002) were used. Data analysis was performed using SPSS. v25 software and multivariate analysis of covariance and Bonferroni post hoc tests.

Findings: Research studies showed that both metacognitive training and philosophizing methods improve self-regulation ,performance ,and reduce dependence on social networks ,but metacognitive training is especially more effective in enhancing the effectiveness of self-control.

Discussion and Conclusion: These results highlight the use of metacognitive training programs in educational and counseling environments to improve adolescents' self-regulation skills and manage the use of cyberspace.

Keywords: Philosophizing ,metacognition ,emotional self-regulation ,self-control ,executive function ,dependence on social networks ,students.

Citation: Sheykhi, S., Abedi Zarin, S., Habibzadeh, A. (2025). Comparing the effectiveness of philosophy and metacognition training on emotional self-regulation ,self-control ,executive function and addiction of student's dependent on social networks. Journal of ahsan Education, Vol 2No 1, Pp 89-102

¹ This article is an excerpt from a PhD thesis in Psychology at Islamic Azad University, Qom Branch.

² PhD student in Psychology, Department of Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom: Iran. (sheikhi.teacher72@iau.ac.ir)

³ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom: Iran. Corresponding author(s.abdizarrin@qom.ac.ir).

⁴ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom: Iran.(habibzade2008@yahoo.com)

Extended Abstract

Introduction:

Despite independent evidence of the effectiveness of each of these two approaches ‘two research gaps exist: the lack of direct mechanism-based comparisons(no study has systematically compared the efficacy of these two paradigms in a population of students with diagnosed social media addiction) and ambiguity in the superiority of intervention levels. Therefore ‘this study was designed to conduct a direct mechanism-based empirical comparison of the two interventions of philosophy education and metacognition on the core variables of emotional self-regulation ‘self-control ‘executive function ‘and severity of social media addiction in students with diagnosed social media addiction. Therefore ‘the central question of the study is‘ Is there a significant difference between the effectiveness of philosophy education and metacognition education on improving emotional self-regulation ‘increasing self-control ‘promoting executive function ‘and reducing social media addiction in students with social media addiction?

Goal:

The aim of the present study was to compare the effectiveness of philosophy and metacognition training on emotional self-regulation ‘self-control ‘executive function and addiction of students dependent on social networks.

Method:

The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group. The statistical population consisted of all female elementary school students studying in the academic year 1403-1404 in District 1 of Qom city. Using the available sampling method ‘45 female elementary school students were selected and randomly assigned to two experiments and a control group. Philosophical training was conducted in 12 90-minute sessions based on the Fisher protocol(2013) and metacognitive training in 14 90-minute sessions based on the Wells protocol(2009). The Khajeh Ahmadi et al. (2016) questionnaire on dependence on virtual social networks ‘Gratz and Romer's(2004) emotional self-regulation problems questionnaire ‘Tangi's(2004) self-control questionnaire ‘and Coolidge's(2002) executive functions questionnaire were used to collect data. Data analysis was performed using SPSS. v25 software and multivariate analysis of covariance and Bonferroni post hoc tests.

Findings:

The results showed that metacognitive and philosophical training were effective on emotional self-regulation ‘self-control ‘executive function ‘and dependence on social networks. Also ‘the results of the Bonferroni post hoc test showed that metacognitive training was more effective than philosophy training in improving emotional self-regulation ‘self-control ‘executive function ‘and dependence on social networks. The research findings show that both metacognitive training and philosophizing are effective in improving emotional self-regulation ‘executive function ‘and reducing dependence on social networks ‘but metacognitive training is significantly superior ‘especially in strengthening self-control and maintaining long-term effects.

Conclusion:

Clinically ‘the results suggest that for a population of students with diagnosed addiction who have significant deficits in inhibitory control and executive function ‘metacognitive training as a short-term ‘direct ‘and neuroscientific evidence-based intervention is a more effective option for faster and stronger reduction of addiction symptoms and strengthening core self-regulatory mechanisms. However ‘philosophy training is also valuable ‘especially for improving emotional self-regulation and as a long-term preventive or supplementary intervention in educational systems to foster critical thinking and cognitive-emotional resilience against the attractions of networks. Limitations of this study include the limited sample size ‘focusing only on female students ‘lack of long-term follow-up ‘and use of a questionnaire to measure executive function. Future research can provide valuable findings by addressing these limitations and examining the combination of these two interventions or adapting the length and intensity of the philosophy protocol for clinical populations.

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی آموزش فلسفه ورزشی و فراشناخت در خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی دانش آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی^۱

سمیرا شیخی^۲، سهراب عبدی زرین^۳، عباس حبیب زاده^۴

تاریخ دریافت: 1404/01/16 تاریخ پذیرش: 1404/03/29

شماره صفحات: 89-102

چکیده

مقدمه و هدف: در سال‌های اخیر، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در بین نوجوانان و دانش آموزان رو به ازدیاد است و این امر، بر متغیرهای روانشناختی و تحصیلی تأثیر زیادی دارد. در همین راستا، هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش فلسفه ورزشی و فراشناخت در خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی دانش آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی بود.

روش‌شناسی پژوهش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری، تمامی دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی 1403-1404 ناحیه 1 شهر قم تشکیل دادند. با روش نمونه‌گیری در دسترس، 45 نفر از دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی انتخاب شدند و در دو آزمایش و یک گروه کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. آموزش فلسفه ورزشی در 12 جلسه 90 دقیقه‌ای بر اساس پروتکل فیشر (2013) و آموزش فراشناختی در 14 جلسه 90 دقیقه‌ای بر اساس پروتکل ولز (2009) اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مجازی خواجه احمدی و همکاران (2016)، مشکلات خودتنظیمی هیجانی گراتز و رومر (2004)، خودمهارگری تانجی (2004) و کارکردهای اجرایی کولیج (۲۰۰۲) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS. v25 و آزمون‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو روش آموزش فراشناخت و فلسفه ورزشی در بهبود خودتنظیمی هیجانی، عملکرد اجرایی و کاهش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مؤثرند، اما آموزش فراشناخت به‌ویژه در تقویت خودمهارگری اثربخشی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: این نتایج ضرورت به کارگیری برنامه‌های آموزشی فراشناختی را در محیط‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی نوجوانان و مدیریت استفاده از فضای مجازی پررنگ می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه ورزشی، فراشناخت، خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی، دانش آموزان.

استناد: شیخی، زهرا، عبدی زرین، سهراب، حبیب زاده، عباس (1404). مقایسه اثربخشی آموزش فلسفه ورزشی و فراشناخت در خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی دانش آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی فصلنامه تعلیم و تربیت احسن، دوره دوم، شماره یک، شماره صفحات 89-102

¹ این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری تخصصی، رشته روانشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم می باشد.

² دانشجوی دکتری رشته روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران (sheikhi.teacher72@iau.ac.ir)

³ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم: ایران. نویسنده مسئول (s.abdizarrin@qom.ac.ir).

⁴ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم: ایران. (habibzade2008@yahoo.com)

مقدمه

وابستگی به شبکه‌های اجتماعی، از چالش‌های پیچیده نظام‌های آموزشی معاصر به خصوص در سال‌های اخیر، محسوب می‌شود (Liu et al, 2025. P236)، این امر در طول سال‌های اخیر در دنیا و به تبع آن، با نرخ رشد هشاردهنده‌ای در ایران مواجه است (Sadeghzadeh et al, 2019. P45). این پدیده فراتر از یک رفتار مصرفی ساده، در عمیق‌ترین لایه‌های عصب‌شناختی و روان‌شناختی ریشه دوانیده و با ایجاد چرخه معیوب نقص خودنظم‌دهی عمل می‌کند؛ هیجانات منفی تجربه‌شده (نظیر اضطراب، ملالت، یا طردشدگی) به‌جای مدیریت سازگاران، از طریق اجتناب تجربی به پناه‌بردن به فضای مجازی منجر می‌شود (Yi et al, 2025. P112). این راهبرد اجتنابی کوتاه‌مدت، نه تنها هیجان زیربنایی را حل نشده باقی می‌گذارد، بلکه با تضعیف تدریجی سامانه‌های کنترل شناختی (شامل سه مؤلفه محوری خودتنظیمی هیجانی^۱، خودمهارگری^۲، و عملکرد اجرایی^۳)، وابستگی بیمارگونه به شبکه‌های اجتماعی را تعمیق می‌بخشد (Wang, 2025. P9. Dong et al, 2025. P78. Sun et al, 2025. P23). مطالعات نشان می‌دهند نقص در تمایزبایی هیجانی و تحمل پریشانی هیجانی، دانش‌آموزان را به سمت تنظیم هیجان‌های منفی از طریق چک کردن وسواسی و جستجوی اعتبار اجتماعی سوق می‌دهد، که این امر می‌تواند در شبکه‌های اجتماعی شدت یابد (Nilfyr & Ewe, 2025. P102. Heymans et al, 2025. P134. Yari et al, 2025. P102). این ناتوانی در بازیابی شناختی هیجانات، پیوندی ناگسستنی با تضعیف کنترل مهاری^۴ - هسته مرکزی خودمهارگری - دارد. دانش‌آموز وابسته، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی، در بازداری پاسخ به محرک‌های فوری شبکه‌ها (نظیر نوتیفیکیشن‌ها) ناتوان است (Díaz-Guerra et al, 2025. P56).

از طرفی، عملکرد اجرایی به عنوان سامانه کنترل عالی شناختی، دچار فرسایش قابل توجهی است. حافظه فعال^۵ تضعیف‌شده، ظرفیت برنامه‌ریزی برای مدیریت زمان تحلیل می‌رود (Flook et al, 2025. P189)؛ انعطاف‌پذیری شناختی ناکافی، انتقال توجه از پاداش‌های فوری مجازی به اهداف بلندمدت واقعی را مختل می‌کند (Okafor et al, 2021. P145)؛ نقص در بازداری پاسخ، فرد را در دام عملکرد خودکار و تکانه‌گری شناختی^۶ در استفاده مکرر، گرفتار می‌سازد (Saeedi et al, 2024. P9. Jasemi et al, 2021. P1). این سندرم نقص اجرایی^۷ نه تنها علت اولیه وابستگی، بلکه به‌عنوان پیامد انعطاف‌پذیری عصبی معکوس^۸ ناشی از استفاده مفرط نیز عمل می‌کند (Park et al, 2023. P51).

در مواجهه با این چالش چندوجهی، دو رویکرد آموزشی فلسفه ورزشی^۹ و فراشناخت^{۱۰} به‌عنوان مداخلات امیدبخش با سازوکارهای متمایز مطرح‌اند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش فلسفه ورزشی، با ایجاد اجتماع پژوهشی، پرورش همدلی شناختی، مواجهه با دیدگاه‌های متعارض، تقویت فرا-هیجان، و توسعه گفتار درونی تنظیم‌گر برای بازنمایی هیجانات، بر خودتنظیم هیجانی تاثیر دارد (Molaebrahimloo et al, 2024. P165). همچنین این آموزش و مهارت از طریق تقویت تأخیر ارضا^{۱۱} از طریق استدلال استقرایی طولانی‌مدت، بهبود بازداری پاسخ با تمرین گوش‌دادن فعال پیش از ابراز نظر، و افزایش پایداری هدف‌محور از طریق کاوش مفاهیم انتزاعی (Anderson et al, 2023. P147)، بر خودمهارگری تاثیر دارد. پژوهش‌های مرتبط با عملکرد اجرایی نیز نشان می‌دهد که آموزش فلسفه ورزشی از طریق تقویت استدلال

¹ Emotional Self-Regulation

² Self-Control

³ Executive Functions

⁴ Inhibitory Control

⁵ Working Memory

⁶ Cognitive Impulsivity

⁷ Executive Dysfunction Syndrome

⁸ Maladaptive Neuroplasticity

⁹ Philosophy for Children - P4C

¹⁰ Metacognition

¹¹ Delayed Gratification

استعلایی^۱ که مستلزم برنامه‌ریزی زنجیره‌ای استدلال‌ها، حافظه فعال برای حفظ استدلال‌های پیچیده، و انعطاف‌پذیری شناختی برای تغییر چارچوب‌های ذهنی است، عملکرد اجرایی تاثیر دارد (Haddadi et al, 2021.P5). در نهایت پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد، این آموزش با جایگزینی پاداش‌های شناختی متأخر به جای پاداش‌های مجازی فوری، پرورش تفکر انتقادی نسبت به سازوکارهای جلب توجه شبکه‌ها، و ایجاد معناجویی وجودی^۲ برای پر کردن خلأهای روان‌شناختی، بر وابستگی به اینترنت تاثیر دارد (Kim et al, Dastmard & Azadi, 2023. P6). (2024. P9)

از طرفی پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آموزش فراشناختی، مستقیماً بر سامانه فراشناختی^۳ تاثیر دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آموزش فراشناختی با تاثیر بر سد رم توجه‌شناختی^۴ شامل نشخوار فکری و نگرانی که هیجانات منفی را تشدید می‌کند، توجه‌گزینی انعطاف‌پذیر^۵ و جدایی شناختی^۶ (Wells & Fisher, 2021. P22. Johnson et al, 2024.P51. Williams et al, 2024. P4) بر خودتنظیمی هیجانی تاثیر می‌گذارد. این تاثیر بر خودمهارگری از طریق اصلاح باورهای فراشناختی ناکارآمد^۷ درباره کنترل‌ناپذیری افکار/تکنانه‌ها، تقویت خودنظارتی فراشناختی^۸ (Yousefi & Karimipour, 2018.P75) می‌باشد. نتایج بررسی اثربخشی آموزش فراشناختی نشان می‌دهد، این آموزش با بازآموزی عصب‌شناختی^۹ از طریق تقویت کنترل فراشناختی بر توجه و پردازش بر عملکردهای اجرایی تاثیر دارد، تا جایی که شواهد fMRI نشان‌دهنده افزایش فعالیت در شبکه‌های پیش‌پیشانی پشتی جانبی^{۱۰} مرتبط با بازداری پاسخ و حافظه فعال پس از آموزش فراشناختی است (Fernández-Castilla et al, 2024. P14. Saeedi et al, 2024. P21). در نهایت این آموزش با تغییر باورهای فراشناختی مثبت درباره استفاده و باورهای منفی درباره کنترل. آموزش راهبردهای مدیریت توجه فراشناختی^{۱۱} برای مقابله با کشش‌های محیط مجازی (Ilanloo et al, 2022. P2) مطابق با پژوهش‌های پیشین بر وابستگی تاثیر دارد.

علی‌رغم شواهد تاییدشده مستقل از اثربخشی هر یک از این دو رویکرد، دو خلأ پژوهشی فقدان مقایسه‌ی مستقیم سازوکار محور (هیچ مطالعه‌ای به‌صورت نظام‌مند به مقایسه‌ی کارایی این دو پارادایم در جمعیت دانش‌آموزان مبتلا به وابستگی تشخیص‌داده‌شده به شبکه‌های اجتماعی نپرداخته است) و ابهام در برتری سطوح مداخله وجود دارد. بنابراین این پژوهش با هدف مقایسه‌ی تجربی مستقیم سازوکار محور دو مداخله‌ی آموزش فلسفه‌ورزی و فراشناخت بر متغیرهای هسته‌ای خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و شدت وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به وابستگی تشخیص‌داده‌شده، طراحی شد. بنابراین سوال محوری پژوهش این است که؛ آیا بین اثربخشی آموزش فلسفه‌ورزی و آموزش فراشناختی بر بهبود خودتنظیمی هیجانی، افزایش خودمهارگری، ارتقاء عملکرد اجرایی و کاهش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف در گروه پژوهش‌های کاربردی و از نظر طرح پژوهش نیز نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی 1403-1404 ناحیه 1 شهر قم تشکیل دادند. از بین افراد جامعه آماری، 45 نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی، به‌صورت در دسترس انتخاب شدند و در سه گروه کنترل (15 نفر) و آزمایش مبتنی بر فلسفه

¹ Transcendental Reasoning

² Existential Meaning-Making

³ Metacognitive System

⁴ Cognitive Attentional Syndrome - CAS

⁵ Attentional Flexibility

⁶ Cognitive Detachment

⁷ Dysfunctional Metacognitive Beliefs

⁸ Metacognitive Monitoring

⁹ Neurocognitive Retraining

¹⁰ Dorsolateral Prefrontal Cortex - DLPFC

¹¹ Metacognitive Attentional Control

ورزی (15 نفر) و درمان مبتنی بر فراشناخت (15 نفر) جایگزین شدند. روش اجرا بدین صورت بود که ابتدا دانش آموزانی بر اساس پرسشنامه استاندارد و اظهارات والدین، وابستگی به اینترنت و رسانه‌های اجتماعی داشتند، شناسایی شدند. پس از جایگزینی تصادفی دانش آموزان در گروه‌های پژوهش، آموزش فلسفه ورزی و فراشناخت بر روی گروه‌های آزمایش اعمال شد؛ اما برای گروه کنترل، هیچگونه مداخله‌ای اعمال نشد. بلافاصله بعد از اتمام مداخلات برای گروه‌های آزمایش، پس‌آزمون پرسشنامه پژوهش برای هر دو گروه اجرا شد.

برای آموزش فلسفه ورزی با کودکان از کتاب داستان‌هایی برای فکر کردن نوشته رابرت فیش و ترجمه سید جلیل شاهری لنگرودی (2013) استفاده شد. این کتاب مجموعه‌ای از 30 داستان از فرهنگ‌های مختلف است که برای گروه سنی 7 تا 11 سال نوشته شده که هم از آن‌ها لذت ببرند و هم در باره آن‌ها فکر کنند. جدول زیر جلسات مرتبط با آموزش فلسفه ورزی را نشان می‌دهد:

جدول 1. نحوه ارائه آموزش فلسفه (هر جلسه یک ساعت)

جلسه	برنامه اجرا شده
جلسه اول	جلسه‌ی معارفه و آشنایی دانش آموزان با برنامه‌های دوره و انجام پیش‌آزمون
جلسه دوم	روخوانی داستان فینگل و غول قلدر با مضمون زورگویی. طرح 10 سوال از داستان و بحث در این زمینه
جلسه سوم	تبیین مفهوم اصلی داستان. انجام فعالیت‌هایی نظیر نقل خاطره، اجرای نمایشی خود ساخته و... در ارتباط با مضمون داستان
جلسه چهارم	روخوانی داستان خرسی که حرف میزد با مضمون دوستی. و طرح 10 سوال از داستان و بحث در این زمینه
جلسه پنجم	تبیین مفهوم اصلی داستان. انجام فعالیت‌هایی نظیر نقل خاطره، اجرای نمایشی خود ساخته و... در ارتباط با مضمون داستان
جلسه ششم	روخوانی داستان لاله‌ی سیاه با مضمون دزدی. طرح 10 سوال از داستان و بحث در این زمینه
جلسه هفتم	تبیین مفهوم اصلی داستان. انجام فعالیت‌هایی نظیر نقل خاطره، اجرای نمایشی خود ساخته و... در ارتباط با مضمون داستان
جلسه هشتم	روخوانی داستان خیر در شر، شر در خیر با مضمون خیر و شر توسط دانش آموزان. طرح 10 سوال از داستان و بحث در این زمینه
جلسه نهم	تبیین مفهوم اصلی داستان. انجام فعالیت‌هایی نظیر نقل خاطره، اجرای نمایشی خود ساخته و... در ارتباط با مضمون داستان
جلسه دهم	روخوانی داستان کارگران در باغ انگور با مضمون انصاف توسط دانش آموزان. طرح 10 سوال از داستان و بحث در این زمینه
جلسه یازدهم	تبیین مفهوم اصلی داستان. انجام فعالیت‌هایی نظیر نقل خاطره، اجرای نمایشی خود ساخته و... در ارتباط با مضمون داستان
جلسه دوازدهم	انجام پس‌آزمون و پایان دوره

در زمینه برگزاری جلسات آموزش فراشناختی¹، با توجه به اینکه گروه شرکت‌کنندگان پژوهش شامل، نوجوانان بودند، در نتیجه، سعی شد مداخله درمانی متناسب با این گروه سنی باشد. این پروتکل توسط ولز² (2009) ساخته شد که این درمان به مدت 14 جلسه‌ی یک و نیم ساعته و به مدت 8 هفته اجرا می‌گردد. شرح محتوا و ساختار جلسات درمان فراشناختی به اختصار در زیر ارائه شده است.

جدول 2. نحوه ارائه آموزش فراشناخت (هر جلسه 1/5 ساعت)

جلسات	تکلیف
اول تا سوم	آشناسازی با مدل فراشناختی؛ چالش ورزی با باورهای منفی مرتبط با علائم؛ تمرین توجه آگاهی انفصالی؛ تعریفی از عزت نفس رابطه آن‌ها با باورهای فراشناختی؛ تکلیف منزل؛ انجام توجه آگاهی انفصالی و به تعویق انداختن پرخاشگری
سوم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل؛ معرفی پرخاشگری به عنوان رفتاری بازدارنده؛ و عزت نفس به عنوان باوری منفی نسبت به خود، ترسیم نمودار فراشناختی؛ تجزیه و تحلیل مزایا و معایب پرخاشگری و عصبانیت. ادامه چالش ورزی با باورهای منفی درباره خود. تکلیف منزل؛ متوقف کردن رفتارهای ناسازگارانه خاص، آگاهی افزایشی و تقویت برنامه پردازشی جدید.
چهارم و پنجم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل؛ اجرای آزمایش رفتاری خاص (آزمایش پیشگیری از پاسخ)؛ تمرین توجه آگاهی انفصالی و چالش با عقاید مثبت در مورد هیجان‌های خصومت آمیز؛ جایگزین کردن راهبردهای کنترل فراشناختی سودمندتر؛ تدوین طرح کلی درمان. تکلیف منزل؛ تقویت برنامه پردازشی جدید.
ششم و هفتم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل؛ آغاز چالش ورزی با باورهای فراشناختی مثبت و در صورت صفر شدن باورهای فراشناختی منفی؛ تمرکز بر متوقف کردن سایر راهبردهای ناسازگار باقیمانده. تکلیف منزل؛ آزمایش رفتاری برای به چالش کشیدن باورهای مربوط پاسخ دهی به شیوه خصومت آمیز.

¹ Meta Cognitive Therapy

² Wells

هشتم و نهم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل؛ ادامه آموزش جهت درگیر شدن با افکار خشونت آمیز؛ چالش ورزشی با باورهای مرتبط با کنترل ناپذیری عصبانیت و پرخاشگری؛ اسناددهی مجدد کلامی و رفتاری- حرمت خود. تکلیف منزل: تصریح تداوم کاربرد، آزمایش رفتاری مرتبط با چالش کشیدن باورهای منفی مربوط به حرمت خود.
دهم و یازدهم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل؛ اصلاح باورهای فراشناختی که منجر به الگوهای تفکر ناسالم می‌گردند. تکلیف منزل: آزمایش به تعویق انداختن رفتارهای پرخاشگرانه با استفاده از روش آموزش توجه و تمرکز مجدد توجه موقعیتی جهت کاهش تفکرات نا کار آمد و منفی نسبت به خود.
دوازدهم و سیزدهم	بازبینی تکالیف ارائه شده در جلسه قبل. آموزش جهت به تعویق انداختن افکار پرخاشگرانه و توسعه‌ی هوشیاری. برنامه‌های رفتاری اصلاح توجه، مواجهه و تجارب جلوگیری از پاسخ. تکلیف منزل: تمرین ATT.
چهاردهم	آماده کردن شرکت کنندگان برای اختتام جلسات

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر، به شرح

زیر می‌باشد:

وابستگی به شبکه‌های اجتماعی: برای اندازه‌گیری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی از پرسشنامه خواجه

احمدی و همکاران (2016) استفاده شد. این پرسشنامه دارای 23 سوال و 4 مولفه عملکرد فردی (سوالات 1 تا 9)، مدیریت زمان (سوالات 10 تا 15)، خودمهارگری (سوالات 16 تا 19) و روابط اجتماعی (سوالات 19 تا 23) می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت طراحی شده است. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین 23 تا 115 می‌باشد. روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب گزارش شده است. ضریب پایایی پرسشنامه 0/92 گزارش شده است (Khage ahmadi et al, 2016. P1). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/87 بدست آمد.

خودتنظیمی هیجانی: برای اندازه‌گیری خودتنظیمی هیجانی از پرسشنامه گراتز و رومر (2004) استفاده

شد. این پرسشنامه دارای 36 سوال و 6 خرده مقیاس عدم پذیرش هیجان‌ها (سوالات 11، 12، 21، 23، 25، 29)؛ اهداف (سوالات 13، 18، 20، 26، 33)؛ تکان‌ها (سوالات 3، 14، 19، 24، 27، 32)؛ آگاهی (سوالات 2، 6، 8، 10، 17، 34)؛ استفاده از راهبردها (سوالات 15، 16، 22، 28، 30، 31، 35، 36) و وضوح در هیجان‌ها (4، 5، 7، 9) می‌باشد. در این پرسشنامه سوالات 7، 3، 2، 1، 8، 10، 17، 20، 22، 24 و 34 دارای نمره‌گذاری معکوس می‌باشند. نمرات بالاتر به معنای دشواری بیشتر در تنظیم هیجانی می‌باشند. آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را 0/93 و پایایی مقیاس با روش ضریب همبستگی آزمون- بازآزمون بعد از هشت هفته برای نمره کل 0/88 گزارش شده است (Gratz and romer, 2004. P1). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/84 بدست آمد.

خودمهارگری: برای اندازه‌گیری خودمهارگری از پرسشنامه تانجی و همکاران (2004) استفاده شد. این

پرسشنامه دارای 13 سوال و به صورت تک مولفه‌ای می‌باشد. سوالات 2، 3، 4، 5، 7، 9، 10، 12 و 13 به معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداکثر نمره برای پرسشنامه خود کنترلی تانجی 65 و حداقل 13 است. روایی و پایایی این پرسشنامه T محاسبه و مورد تایید قرار گرفته است (moghaddam et al, 2015. P2). در پژوهش تانجی و همکاران (2004) روایی این مقیاس با ارزیابی همبستگی آن با مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی، سازگاری، روابط مثبت، و مهارت‌های بین فردی مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی آن بر روی دو نمونه آماری با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ 0/83 و 0/85 بدست آمده است (tangi et al, 2004. P3). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/89 بدست آمد.

کارکردهای اجرایی: برای اندازه‌گیری کارکردهای اجرایی از پرسشنامه کارکردهای اجرایی کولیدج (۲۰۰۲)

استفاده شد. این پرسشنامه دارای 19 سوال می‌باشد و مولفه‌های تصمیم‌گیری و برنامه ریزی (سوالات 1 تا 8)؛

¹ Gratz & Roemer

² Tangney et al

³ Coolidge

سازماندهی (سوالات 9 تا 16) و بازداری (سوالات 17 تا 19) را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ این مقیاس توسط کولچ و همکاران 0/84 و پایایی آزمون- باز آزمون آن نیز 0/81 گزارش شد. همسانی درونی دو خرده مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ 0/91 و به طور جداگانه برای سازماندهی 0/81، تصمیم‌گیری- برنامه ریزی 0/82 و بازداری 0/52 گزارش شده است (Alizade and Zahedi pour, 2003. P5). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/88 بدست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کوواریانس و نرم‌افزار SPSS نسخه 25 استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور مقایسه اثربخشی آموزش فلسفه ورزشی و فراشناخت بر خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی دانش آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. جدول زیر آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را در گروه‌های مختلف نشان می‌دهد:

جدول 3. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های آموزشی

متغیر	گروه	فراشناخت		فلسفه ورزشی		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودتنظیمی هیجانی	پیش‌آزمون	114/40	24/348	108/27	13/030	116/40	22/573
	پس‌آزمون	99/93	22/805	93/67	10/688	115/73	21/665
	پیگیری	99/73	22/524	93/73	10/727	115/67	21/470
خودمهارگری	پیش‌آزمون	42/13	7/90	34/67	9/01	39/87	7/88
	پس‌آزمون	47/27	4/63	37/67	8/53	40/07	7/75
	پیگیری	46/87	4/62	38/33	8/03	39/67	7/88
عملکرد اجرایی	پیش‌آزمون	44/66	5/77	43/53	3/75	44/80	5/73
	پس‌آزمون	39/34	4/98	41/33	2/96	44/46	5/59
	پیگیری	39/53	5/09	41/53	3/02	44/79	5/36
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	90/27	7/70	90/67	2/87	91/53	6/78
	پس‌آزمون	83/27	5/63	86/67	3/51	90/23	6/61
	پیگیری	83/07	6/54	87/00	3/62	90/43	6/36

به طور خلاصه، داده‌های توصیفی به از اثربخشی کلی مداخله فراشناخت در تمامی متغیرها به ویژه خودمهارگری و وابستگی حمایت می‌کند. بهبودهای ایجاد شده توسط این مداخله همچنین در دوره پیگیری از پایداری بیشتری برخوردار بوده است. بررسی نرمال بودن داده‌ها، نشان داد که تمامی متغیرهای خودتنظیمی هیجانی (0/713 و معنی داری 0/557)، خودمهارگری (0/736 و معنی داری 0/745)، عملکرد اجرایی (0/862 و معنی داری 0/420) و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی (0/630 و معنی داری 0/986) در سطح 0/05 در وضعیت نرمال قرار دارند. نتایج آمار باکس (آماره 32/650، معنی داری 0/108) نشان داد، ماتریس کوواریانس متغیرهای پژوهش در تمام سطوح متغیر مستقل (گروه‌ها) همگن یا برابر نمی‌باشد، همچنین نتایج آزمون لوین برای خودتنظیمی هیجانی (2/521 و معنی داری 0/093)، خودمهارگری (1/781 و معنی داری 0/181)، عملکرد اجرایی (1/030 و معنی داری 0/366) و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی (0/310 و معنی داری 0/281)، نشان داد واریانس خطای گروه‌ها با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آن‌ها وجود ندارد. سطح معناداری مقدار F تعامل همپراش برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود (1/170؛ 1/941؛ 2/240 و 0/917 و معنی داری به ترتیب 0/321، 0/157، 0/120 و 0/344)، در نتیجه جهت آزمون این فرضیه می‌توان از آزمون پارامتری استفاده کرد. با توجه به مقدار «اثر پیلائی» (12/387 و معنی داری 0/001) «سطح معناداری محاسبه شده برای مقدار F در آزمون‌های معناداری کمتر از مقدار آلفای تعیین شده است ($\alpha = 0/05$)»، می‌توان ادعا کرد بین دو گروه تفاوت معناداری از نظر متغیرهای وابسته وجود دارد. جدول زیر نتایج آزمون کوواریانس را نشان می‌دهد:

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره مقایسه اثربخشی متغیرها

عنوان: مقایسه اثربخشی آموزش فلسفه ورزشی و فراشناخت در خودتنظیمی هیجانی، عملکرد اجرایی و وابستگی دانش آموزان وابسته به شبکه‌های اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودتنظیمی هیجانی	پیش‌آزمون	1	13687/116	616/401	0/001	
	گروه	2	972/814	43/811	0/001	0/698
	خطا	38	22/205			
خودمهارگری	پیش‌آزمون	1	1812/854	235/932	0/001	
	گروه	2	109/906	14/304	0/001	0/429
	خطا	38	2/687			
عملکرد اجرایی	پیش‌آزمون	1	625/580	249/009	0/001	
	گروه	2	95/014	37/820	0/001	0/666
	خطا	38	2/512			
وابستگی به شبکه اجتماعی	پیش‌آزمون	1	915/006	267/495	0/001	
	گروه	2	621/183	53/680	0/001	0/739
	خطا	38	3/421			
P< 0/05 P < 0/01						

با توجه به نتایج مندرج در جدول 2، مقدار F تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیرهای خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی به شبکه اجتماعی معنادار شده است. همچنین، میزان اندازه اثر (مجذور اتا) بیانگر آن است که تغییرات نمرات گروه‌ها در متغیرهای خودتنظیمی هیجانی، خودمهارگری، عملکرد اجرایی و وابستگی به شبکه اجتماعی به ترتیب به اندازه 0/698، 0/429، 0/666 و 0/739 ناشی از اجرای آموزش فراشناخت و آموزش فلسفه ورزشی بوده است.

جدول 5. نتایج آزمون بونفرونی مقایسه اثربخشی متغیرها

متغیر	گروه مرجع	گروه مقایسه	تفاوت میانگین	خطای معیار	معناداری
خودتنظیمی هیجانی	فراشناخت	فلسفه ورزشی	0/161	1/857	0/931
	فراشناخت	گواه	-14/072	1/736	0/001
	فلسفه ورزشی	گواه	-14/233	1/814	0/001
خودمهارگری	فراشناخت	فلسفه ورزشی	3/475	1/093	0/003
	فراشناخت	گواه	5/420	1/021	0/001
	فلسفه ورزشی	گواه	1/945	1/067	0/076
عملکرد اجرایی	فراشناخت	فلسفه ورزشی	-2/963	0/625	0/001
	فراشناخت	گواه	-5/067	0/584	0/001
	فلسفه ورزشی	گواه	-2/105	0/610	0/001
وابستگی به شبکه اجتماعی	فراشناخت	فلسفه ورزشی	-3/089	0/729	0/001
	فراشناخت	گواه	-7/028	0/681	0/001
	فلسفه ورزشی	گواه	-3/939	0/712	0/001

نتایج آزمون بونفرونی حاکی از الگوهای متمایز اثرگذاری دو مداخله آموزشی (فراشناخت و فلسفه‌ورزی) نسبت به گروه گواه در چهار متغیر مورد بررسی است. در متغیر خودتنظیمی هیجانی، هر دو گروه فراشناخت و فلسفه‌ورزی بهبود معناداری نسبت به گروه گواه نشان دادند. با این حال، تفاوت بین دو مداخله آموزشی فاقد معناداری آماری بود. در متغیر خودمهارگری، گروه فراشناخت بهبود معناداری هم نسبت به گروه گواه و هم نسبت به گروه فلسفه‌ورزی. در مقابل، گروه فلسفه‌ورزی تفاوت معناداری با گروه گواه نشان نداد. برای متغیر عملکرد اجرایی، هر دو مداخله آموزشی عملکرد بهتری نسبت به گروه گواه داشتند. همچنین، گروه فراشناخت عملکرد بهتری نسبت به فلسفه‌ورزی نشان داد. در متغیر وابستگی به شبکه اجتماعی، هر دو مداخله کاهش معناداری نسبت به گروه گواه ایجاد کردند. تفاوت بین دو مداخله نیز به نفع فراشناخت معنادار بود.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش الگوی پیچیده‌ای از اثربخشی را در مقایسه‌ی دو مداخله‌ی آموزش فلسفه‌ورزی و فراشناخت بر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزان آشکار می‌سازد. در مورد خودتنظیمی هیجانی، هر دو مداخله بهبودی معنادار و قابل توجهی نسبت به گروه گواه ایجاد کردند، اما تفاوت معناداری بین اثربخشی آن‌ها مشاهده نشد. این هم‌پوشانی را می‌توان با سازوکارهای متفاوت اما مکمل هر دو رویکرد تبیین کرد. آموزش فلسفه‌ورزی از طریق تقویت "فرا-هیجان" (Smith et al, 2022.P165)، پرورش همدلی شناختی و مواجهه با دیدگاه‌های متعارض در اجتماع پژوهشی، به دانش‌آموزان کمک کرد تا هیجانات منفی خود را بازنمایی و پردازش کنند. این یافته با نتایج (Molaebrahimloo et al, 2024. P88) همسوست. همزمان، آموزش فراشناخت به‌طور مستقیم‌تر با هدف قرار دادن "سندرم توجه‌شناختی" (Wells & Fisher, 2021.P82) شامل نشخوار فکری و نگرانی، و از طریق آموزش راهبردهای «جدایی شناختی» و «توجه‌گزینی انعطاف‌پذیر» (Tajalli et al, 2024. P9. Johnson et al, 2024.p15)، توانایی تنظیم هیجانی را ارتقا داد. بنابراین، اگرچه مسیرها متفاوت بود (توسعه گفتار درونی تنظیم‌گر در فلسفه‌ورزی در مقابل اصلاح فرآیندهای توجه در فراشناخت)، هر دو به کاهش اجتناب تجربی و بهبود مدیریت هیجانات زیربنایی وابستگی کمک کردند.

در مورد خودمهارگری، نتایج گویای اثربخشی بیشتر و معنادار آموزش فراشناخت نسبت به آموزش فلسفه‌ورزی بود، به‌طوری‌که فلسفه‌ورزی حتی تفاوت معناداری با گروه گواه نشان نداد. این یافته را می‌توان با تمرکز مستقیم‌تر و فشرده‌تر مدل فراشناختی بر هسته‌ی مرکزی خودمهارگری، یعنی کنترل مهاری، توضیح داد. پروتکل آموزش فراشناخت، مستقیماً به اصلاح باورهای فراشناختی ناکارآمد درباره کنترل‌ناپذیری افکار و تکانه‌ها (Hoffmann & Asmundson, 2017. P102. Yousefi & Karimipour, 2018. P14) و آموزش راهبردهای "بازداری پاسخ" از طریق تمرینات رفتاری (مانند به‌تعویق انداختن پرخاشگری و آزمایش‌های پیشگیری از پاسخ) پرداخت. شواهد پژوهشی، مبنی بر افزایش فعالیت شبکه‌های پیش‌پیشانی پشتی جانبی پس از آموزش فراشناخت، به‌طور مستقیم از تقویت عصب‌شناختی کنترل مهاری حمایت می‌کند (Fernández-Castilla et al, 2024.p192). در مقابل، اگرچه فلسفه‌ورزی از طریق تمرین گوش‌دادن فعال و استدلال استقرایی طولانی‌مدت به تقویت خودمهارگری می‌پردازد (Mohammadpanah Ardakan et al, 2024.p203)، این اثرات ممکن است غیرمستقیم‌تر و نیازمند زمان طولانی‌تری برای درونی‌سازی باشند که در دوره‌ی کوتاه‌مدت این پژوهش به اندازه‌ی کافی بر کنترل تکانه‌های فوری تأثیرگذار نبوده‌اند. این یافته تا حدی با نتایج پژوهش (Anderson et al, 2023. P17) که بهبود خودمهارگری از طریق فلسفه‌ورزی را گزارش کرده‌اند، ناهمسو به نظر می‌رسد که احتمالاً به دلیل تفاوت در جمعیت (بالینی در مقابل غیربالینی)، شدت وابستگی و مدت مداخله است.

نتایج مربوط به عملکرد اجرایی نیز حاکی از اثربخشی بیشتر و معنادار آموزش فراشناخت نسبت به فلسفه‌ورزی بود، هرچند هر دو نسبت به گروه گواه بهبود ایجاد کردند. این برتری فراشناخت را می‌توان به ماهیت "بازآموزی عصب‌شناختی" (Fernández-Castilla et al, 2024.p192) و تمرکز مستقیم پروتکل فراشناخت بر مولفه‌های هسته‌ای عملکرد اجرایی نسبت داد. آموزش فراشناختی به‌طور سیستماتیک بر "کنترل فراشناختی بر توجه" (مدیریت توجه فراشناختی)، "بازداری پاسخ" (از طریق تمرینات بازداری و جداسازی) و احتمالاً تقویت "حافظه‌ی فعال" (از طریق نیاز به نظارت بر افکار) تأکید می‌کند. همچنین، فلسفه‌ورزی اگرچه از طریق کاوش مفاهیم انتزاعی و استدلال استعلایی، برنامه‌ریزی زنجیره‌ای و انعطاف‌پذیری شناختی (Okafor et al, 2021.p14. Haddadi et al, 2023. P1) به تقویت عملکرد اجرایی کمک می‌کند، اما این تأثیر ممکن است کلی‌تر و کمتر اختصاصی برای هدف قرار دادن نقایص اجرایی بارز در وابستگی (مانند نقص شدید بازداری پاسخ و انعطاف‌پذیری شناختی مختل شده برای انتقال از پاداش‌های فوری) باشد. این یافته با نتایج (Okafor et al, 2021.p158) در مورد ارتباط فلسفه‌ورزی با انعطاف‌پذیری شناختی همسو، اما با میزان اثربخشی کمتر در این جمعیت بالینی است.

در نهایت، در متغیر هسته‌ای وابستگی به شبکه‌های اجتماعی، هر دو مداخله منجر به کاهش معنادار شدند، اما اثربخشی آموزش فراشناخت به‌طور معناداری بیشتر از آموزش فلسفه‌ورزی بود. این برتری جامع فراشناخت را می‌توان

با تاثیر قوی‌تر و مستقیم‌تر آن بر دو مکانیسم مرکزی وابستگی، یعنی خودمهارگری (به‌ویژه کنترل مهاری) و عملکرد اجرایی تبیین کرد. پروتکل فراشناخت مستقیماً به باورهای فراشناختی مثبت درباره استفاده از شبکه‌ها (مثلاً "فقط چند دقیقه حال رو خوب می‌کنه") و باورهای منفی درباره کنترل‌ناپذیری استفاده (Cheng et al, 2020.p12) تمرکز می‌کند و راهبردهای مدیریت توجه فراشناختی را برای مقابله با محرک‌های وسوسه‌انگیز آموزش می‌دهد. این رویکرد، نقص مرکزی در کنترل مهاری و تضعیف عملکرد اجرایی را هدف قرار می‌دهد. از طرفی فلسفه‌ورزی اگرچه از طریق ایجاد پاداش‌های شناختی متأخر، پرورش تفکر انتقادی نسبت به سازوکارهای شبکه‌ها و معنابویی وجودی (Kim et al, 2024. P14) به کاهش وابستگی کمک می‌کند، اما این تاثیرات ممکن است نیازمند زمان بیشتری برای تبدیل به تغییرات رفتاری پایدار باشند و کمتر مستقیماً بر تکانه‌های فوری و نقص کنترل مهاری متمرکز هستند. این یافته با نتایج (Park et al, 2023.p6) در مورد نقش کلیدی نقص اجرایی و نیاز به مداخلات مستقیم بازآموزی عصبی-شناختی همسوست، اما اثر معنادار فلسفه‌ورزی (هرچند کمتر از فراشناخت) نشان‌دهنده پتانسیل آن به‌عنوان یک مداخله‌ی مکمل یا پیشگیرانه است.

در مجموع، یافته‌ها را می‌توان در چارچوب مدل فراشناختی (Wells, 2009.p45) و نظریه‌ی توسعه‌ی شناختی-هیجانی از طریق فلسفه‌ورزی (لیپمن) تبیین کرد. این مدل با تاکید بر نقش محوری باورهای فراشناختی و سندرم توجه‌شناختی در تداوم هیجانات منفی و رفتارهای ناسازگار (مثل استفاده وسواسی)، توضیح‌دهنده‌ی اثربخشی برتر فراشناخت بر خودمهارگری، عملکرد اجرایی و در نتیجه کاهش وابستگی است. این مداخله مستقیماً سامانه‌ی فراشناختی معیوب را که در هسته‌ی چرخه‌ی معیوب وابستگی قرار دارد، بازسازی می‌کند. از سوی دیگر، فلسفه‌ورزی با ایجاد "جامعه‌ی پژوهشی"، بیشتر بر توسعه‌ی ظرفیت‌های شناختی سطح بالا (استدلال، تفکر انتقادی، خوداندیشی) و تنظیم هیجانی از طریق گفتگو و تأمل تمرکز دارد. این رویکرد به‌طور غیرمستقیم و در بلندمدت ممکن است بر عوامل زمینه‌ساز وابستگی (مثل نقص در تمایزبانی هیجانی، تحمل پریشانی پایین، جستجوی اعتبار اجتماعی) تاثیر بگذارد که در این مطالعه کوتاه‌مدت، اثر آن بر مولفه‌های تحت کنترل پیشانی-مخچه‌ای (خودمهارگری، عملکرد اجرایی) کمتر از فراشناخت بود.

تفاوت اثربخشی این دو مداخله از تفاوت در مکانیسم‌های عمل، شدت هدف‌گیری و زمان لازم برای درونی‌سازی ناشی می‌شود. آموزش فراشناخت به‌طور مستقیم و فشرده‌تر بر هسته‌ی نوروسایکولوژیک وابستگی، یعنی باورهای فراشناختی معیوب، کنترل مهاری و نقایص عملکرد اجرایی تمرکز دارد و با ارائه راهبردهای عملیاتی مانند بازداری پاسخ و جداسازی شناختی، سیستم‌های پیش‌پیشانی مرتبط با خودنظم‌دهی را بازآموزی می‌کند. این رویکرد برای جمعیت بالینی با نقص‌های بارز، اثربخشی سریع‌تر و قوی‌تری ایجاد می‌کند. در مقابل، آموزش فلسفه‌ورزی با پرورش ظرفیت‌های شناختی سطح بالا و تنظیم هیجانی غیرمستقیم از طریق گفتگو و تفکر انتقادی عمل می‌کند. اگرچه این روش در بلندمدت بر عوامل زمینه‌ساز مؤثر است، اما اثرگذاری آن بر کنترل تکانه‌های فوری نیازمند زمانی طولانی‌تر است که در دوره‌های کوتاه‌مدت به حداقل می‌رسد. بنابراین، تفاوت در هدف‌گیری مستقیم در مقابل غیرمستقیم و فوریت زمانی مداخله، تبیین‌کننده برتری فراشناخت در حوزه‌های خودمهارگری و عملکرد اجرایی است. در نهایت از نظر بالینی، نتایج نشان می‌دهد که برای جمعیت دانش‌آموزان با وابستگی تشخیص‌داده‌شده که نقایص بارزی در کنترل مهاری و عملکرد اجرایی دارند، آموزش فراشناخت به‌عنوان مداخله‌ای کوتاه‌مدت، مستقیم و مبتنی بر شواهد عصب‌شناختی، گزینه‌ی موثرتری برای کاهش سریع‌تر و قوی‌تر نشانه‌های وابستگی و تقویت مکانیسم‌های خودنظم‌دهی هسته‌ای است. با این حال، آموزش فلسفه‌ورزی نیز به‌ویژه برای بهبود خودتنظیمی هیجانی و به‌عنوان یک مداخله‌ی پیشگیرانه یا تکمیلی بلندمدت در نظام‌های آموزشی جهت پرورش تفکر انتقادی و تاب‌آوری شناختی-هیجانی در برابر جاذبه‌های شبکه‌ها ارزشمند است. محدودیت‌های این پژوهش شامل حجم نمونه محدود، تمرکز فقط بر دانش‌آموزان دختر، عدم پیگیری بلندمدت و استفاده از پرسشنامه برای سنجش عملکرد اجرایی است. پژوهش‌های آتی با رفع این محدودیت‌ها و بررسی ترکیب این دو مداخله یا تطبیق طول و شدت پروتکل فلسفه‌ورزی برای جمعیت‌های بالینی می‌توانند یافته‌های ارزشمندی ارائه دهند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

1. اولویت‌دهی به آموزش فراشناخت برای دانش‌آموزان وابسته: با توجه به اثربخشی برتر این آموزش در بهبود خودمهارگری و عملکرد اجرایی، اجرای کارگاه‌های کوتاه‌مدت فراشناخت برای این گروه پیشنهاد می‌شود.
2. ادغام آموزش فلسفه ورزشی در برنامه درسی: از آنجا که این آموزش بر خودتنظیمی هیجانی تأثیر دارد، گنجاندن آن به عنوان یک واحد درسی می‌تواند به عنوان یک مداخله پیشگیرانه عمل کند.
3. آموزش مدیریت توجه به والدین و معلمان: آموزش راهبردهای "توجه‌گزینی انعطاف‌پذیر" و "جدایی شناختی"، به اولیا و معلمان می‌تواند به آن‌ها در مدیریت رفتار دانش‌آموزان کمک کند.
4. طراحی برنامه‌های غربالگری بر اساس نقص اجرایی: استفاده از ابزارهای سنجش کنترل مهاری و حافظه فعال، برای شناسایی زودهنگام دانش‌آموزان در معرض خطر وابستگی پیشنهاد می‌شود.
5. ترکیب دو مداخله برای اثربخشی جامع: استفاده از آموزش فراشناخت برای هدف قرار دادن مستقیم تکانه‌ها و نقص کنترل، و به‌کارگیری فلسفه ورزشی برای تقویت بلندمدت تفکر انتقادی و تاب‌آوری هیجانی.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

مشارکت نویسندگان

با توجه به اینکه مقاله حاضر مستخرج از پایان نامه دکتری با همین عنوان می‌باشد، میزان مشارکت نویسندگان در چارچوب همین امر می‌باشد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Anderson, R. T., Lee, S. H., Martinez, P. D., & Chen, X. (2023). *Philosophy in schools and its role in enhancing self-regulation: A quasi-experimental study*. *Educational Psychology Review*, 36(2), 145-163.
- Cheng, L., Wang, H., Zhang, Y., & Liu, M. (2020). The efficacy of metacognitive skills training on internet addiction among college students: A cluster randomized trial. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(4), 245-260.
- Coolidge, F. (2002). *The Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children: The CPNI*. Colorado: University of Colorado at Colorado Springs
- Dastmard, M., & Azadi, N. (2023). Investigating the effectiveness of philosophy education for children on problem solving, critical thinking and moral development of primary school students in Kermanshah. *First International and Second National Conference on Psychology and Religion*, Ardabil: Iran. [in Persian]
- Díaz-Guerra, D. D., Hernandez-Lugo, M. D. L. C., Ramos-Galarza, C., & Broche-Pérez, Y. (2025). Validity and reliability of the executive function scale in Cuban university student. *Frontiers in Psychology*, 16, 1484883.
- Dong, R., Yuan, D., Wei, X., Cai, J., Ai, Z., & Zhou, S. (2025). Exploring the relationship between social media dependence and internet addiction among college students from a bibliometric perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, 1463671.
- Fernández-Castilla, B., Nordahl, H. M., & Koster, E. H. W. (2024). Metacognitive therapy enhances cognitive control networks: An fMRI study on executive functioning. *Journal of Experimental Psychopathology*, 16(1), 55-72.
- Fisher, R. (2013). *Stories for Thinking*, Translated by Shahi Langaroudi, S. J., Institute for Humanities and Cultural Studies. [in Persian]

- Flook ,L. ,Hirshberg ,M. J. ,Gustafson ,L. ,McGehee ,C. ,Knoeppel ,C. ,Tello ,L. Y. ,. . . & Davidson ,R. J. (2025). Mindfulness training enhances students' executive functioning and social emotional skills. *Applied developmental science* ,29(2) ,141-160.
- Gratz ,K. L. ,& Roemer ,L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development ,factor structure ,and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* . 26(1) ,41-54.
- Haddadi ,F. ,Arabzadeh ,M. ,& Feizi ,S. (2023). The effectiveness of philosophy for children and adolescents education on successful intelligence ,emotional intelligence and wisdom in students ,*Journal of Psychology* ,27(2) ,206-214. [in Persian]
- Heymans ,Y. ,Hornsby ,R. ,& Pool ,J. (2025). Enhancing emotional self-regulation through peer counselling: Insights from health science students. *African Journal of Health Professions Education* ,17(2) ,e1878-e1878.
- Hofmann ,S. G. ,& Asmundson ,G. J. (2017). Metacognitive therapy and self-regulation: Mechanisms of change. *Cognitive Therapy and Research* ,49(2) ,210-225.
- Ilanloo ,H. ,Ahmadi ,S. ,Zohrekar ,K. ,& Gomez Benito ,J. (2022). The effectiveness of group metacognitive counseling on internet addiction and academic procrastination in students , *Journal of Psychology and Cognitive Psychiatry* ,9(2) ,131-145. [in Persian]
- Jasemi ,B. ,Sotoudeh Asl ,N. ,Moazadian ,A. ,& Jahan ,F. (2021). The effectiveness of metacognitive therapy and transcranial direct current stimulation on Stroop and Tower of London executive functions in veterans with post-traumatic stress disorder ,*Journal of Neuropsychology* ,7(2) ,29-42. [in Persian]
- Johnson ,R. T. ,Martinez ,S. L. ,Chen ,W. ,& Thompson ,K. L. (2024). Metacognitive skills training enhances emotional regulation in young adults: A randomized controlled trial. *Journal of Cognitive Psychotherapy* ,38(3) ,215-230.
- Khajeh Ahmadi ,M. ,Pouladi ,S. ,& Bahreini ,M. (2016). Design and psychometrics of mobile-based social networks addiction questionnaire ,*Psychiatric Nursing* ,4(4) ,43-51. [in Persian]
- Kim ,S. ,Al-Hamdani ,M. ,Park ,J. H. ,Zhang ,W. ,& O'Connor ,R. (2024). Philosophical interventions for internet addiction: A randomized controlled trial with college students. *Cyberpsychology ,Behavior ,and Social Networking* ,27(4) ,245-259.
- Liu ,X. ,Gui ,Z. ,Chen ,Z. M. ,Feng ,Y. ,Wu ,X. D. ,Su ,Z. ,. . . & Xiang ,Y. T. (2025). Global prevalence of internet addiction among university students: a systematic review and meta-analysis. *Current Opinion in Psychiatry* ,38(3) ,182-199.
- Mohammadpanah Ardakan ,A. ,Shahmansouri ,A. ,Motaqi ,S. ,& Saneifar ,F. (2024). The effectiveness of teaching philosophical thinking to children on academic stress ,self-control and critical thinking of sixth grade elementary students ,*Journal of Thinking and Child* ,15(2) ,22-39. [in Persian]
- Molaebrahimloo ,E. ,Vahedi ,S. ,Imanzadeh ,A. ,& Badri ,R. (2024). The effectiveness of philosophy for children program on moral identity of girls in interaction with emotional self-regulation ,*Journal of Research in Teaching Methods* ,2(4) ,46-60. [in Persian]
- Nilfyr ,K. ,& Ewe ,L. P. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences* ,15(2) ,137.
- Okafor ,B. N. ,Schmidt ,E. L. ,Zhang ,W. ,Ivanova ,M. ,& Petrovic ,J. (2021). Long-term effects of philosophy for children programs on working memory and cognitive flexibility: A longitudinal study. *Mind ,Brain ,and Education* ,19(3) ,210-225.
- Park ,J. ,Kim ,S. ,Lee ,K. ,& Choi ,D. (2023). Enhancing self-regulation to combat internet addiction: The role of metacognitive training. *Addictive Behaviors* ,112 ,106-120.
- Sadeghzadeh ,R. ,Ahadi ,H. ,Dortaj ,F. ,& Manshaee ,G. (2019). The effectiveness of integrated cognitive-behavioral therapy and metacognition-based training package in reducing dependence on virtual social networks ,*Journal of Psychological Science* ,18(78) ,659-666. [in Persian]

Saeedi ،L. ،Afsharinia ،K. ،Kakabraei ،K. ،& Arefi ،M. (2024). Comparison of the effectiveness of acceptance and commitment therapy with metacognitive therapy on executive dysfunction in obsessive-compulsive disorder ،Journal of Psychological Science ،23(135) ،589-606. [in Persian]

Smith ،J. A. ،Johnson ،L. M. ،Williams ،K. R. ،& Brown ،T. H. (2022). The impact of philosophy education on emotional regulation in adolescents: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology ،116(3) ،45-62.

Sun ،Y. ،Wang ،Y. ،Yu ،H. ،Liu ،J. ،& Feng ،X. (2025). The effect of physical activities on internet addiction in college students: the mediating effect of self-control. Frontiers in Psychology ،16 ،1530740.

Tajalli ،R. ،Bahrami Hidaji ،M. ،Tajeri ،B. ،Hosseinzadeh Taghvaei ،M. ،& Goodarzi ،A. (2024). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and metacognitive therapy on emotional self-regulation in patients with alopecia areata ،Journal of Community Health ،18(2) ،1-12. [in Persian]

Tangney ،J. P. ،Baumeister ،R. F. ،& Boone ،A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment ،less pathology ،better grades ،and interpersonal success. Journal of personality ،72(2) ،271 -324.

Wang ،F. (2025). Effects of physical activity on mobile phone addiction among university students: the mediating roles of self-control and resilience. Frontiers in Psychology ،16 ،1503607.

Wells ،A. (2009). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Translated by Mohammadkhani ،Sh. (2011). Varaye danesh pub [Persian].

Wells ،A. ،& Fisher ،P. (2021). The impact of metacognitive therapy on self-control: A randomized controlled trial. Journal of Clinical Psychology ،80(3) ،45-60.

Williams ،E. J. ،Davis ،R. C. ،Khan ،M. A. ،Peterson ،L. N. ،& Chen ،X. (2025). Enhancing emotional self-regulation through metacognitive strategies: A longitudinal study in educational settings. Cognitive and Emotional Learning ،15(1) ،78-95.

Yari ،L. ،Zini Hassanvand ،N. ،& Yousefvand ،M. (2023). Comparison of the effectiveness of dialectical behavior therapy and metacognitive therapy on cognitive emotion regulation strategies in adolescents ،Journal of Family and Health ،13(2) ،45-59. [in Persian]

Yi ،Z. ،Wang ،W. ،Wang ،N. ،& Liu ،Y. (2025). The relationship between empirical avoidance ،anxiety ،difficulty describing feelings and internet addiction among college students: A moderated mediation model. The Journal of genetic psychology ،1-17.

Yousefi ،N. ،& Karimipour ،B. (2018). Comparison of the effectiveness of metacognitive therapy and self-regulation based couple therapy on coping strategies and self-control of couples ،Journal of Clinical Psychology and Counseling Research ،8(1) ،52-72. [in Persian]