

اثربخشی آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با مشکلات رفتاری

Comparison of the Effectiveness of Teaching Metacognitive Skills and Positive Adolescent Development on Academic Resilience and Well-Being of Female Students with Behavioral Problems

Zahra Movahedian, PhD
Islamic Azad University,
Khorasgan Branch, Isfahan, Iran

Amir Ghamrani, PhD
Isfahan University,
Isfahan, Iran

امیر قمرانی*
استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با
نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

زهره موحدیان
دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد
اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

Ilnaz Sajadian, PhD
Clinical Psychology Department, Community Health Research Center,
Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

ایلناز سجادیان
دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه،
واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری انجام شد. روش پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری پایه نهم در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ در مدارس شهر یزد بود که بر اساس ملاک تشخیص اختلال رفتاری دانش‌آموزان غربال شدند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌برداری تصادفی مرحله‌ای استفاده شد و ۵۴ دانش‌آموز با مشکلات رفتاری انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه جای داده شدند و به فهرست رفتاری کودک آشنایخ (۱۹۹۱)، سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (سامولز، ۲۰۰۴) و سیاهه بهزیستی تحصیلی (پیتروین، سوبنی و پای‌هالتو، ۲۰۱۴) پاسخ دادند. دو گروه آزمایشی بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی (موحدیان، ۲۰۱۹) و فراشناخت تحت آموزش قرار گرفتند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که تأثیر بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی معنادار و با ثبات است. همچنین نتایج نشان داد بین اثربخشی بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت تفاوت معناداری وجود ندارد. این پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش فراشناخت به فرد کمک می‌کند در مواجهه با مشکلات بر مبنای برداش اطلاعات، با تمرکززدایی از مشکل و تبعات آن به‌سوی توجه به خود، روند فکری بهتری را طی کند و آموزش تحول مثبت نوجوانی نیز با توجه به درگیر کردن دانش‌آموزان ظرفیت و توانمندی دانش‌آموزان را در مواجهه با مشکلات و تلاش در راستای موفقیت و پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های فراشناخت، تحول مثبت نوجوانی، تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، مشکلات رفتاری

Abstract

The present study aimed to compare the effectiveness of teaching metacognitive skills and positive adolescent development on academic resilience and well-being of female students with behavioral problems. The research method was quasi-experimental with pre-test-posttest design and quarterly follow-up. The statistical population consisted of all students with behavioral disorder at ninth grade in the academic year 2017-2018 at schools in Yazd, which were screened according to Achenbach's Child's Behavioral Checklist. Multi-stage random sampling method was used to select the sample and 54 students with behavioral problems were selected and randomly placed in two experimental groups and one control group. The research tools included Achenbach's Child's Behavioral Checklist (1991), Academic Resilience Questionnaire (Samuels, 2004) and Academic Well-Being Questionnaire (Pitriani, Soini & Pyhalto (2014). The two experimental groups were trained with an adolescent positive development training package and metacognitive skills. Analysis of variance with repeated measures was used to analyze the data. The results showed that the adolescent positive development training package and teaching metacognitive skills have positive effect on academic resilience and well-being. The results also showed that there is no significant difference between the effectiveness of the adolescent positive development training package and Teaching Metacognitive Skills. The results of this research showed that the use of metacognitive training helps a person to go through a better thinking process when facing problems based on information processing, by decentralizing the problem and its consequences towards self-attention, and also teaching the positive development of adolescence with regard to involving students increases the capacity and ability of students in facing problems as well as efforts towards success and academic progress.

Keywords: teaching metacognitive skills, positive adolescent development, academic resilience, academic well-being, behavioral problems

received: 12 July 2021

accepted: 05 December 2021

دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۲

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۴

*Contact information: aghamrani@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد خوراسگان است

مقدمه

شامل فرصت‌ها و حمایت‌های اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های همسالان و عوامل درونی شامل کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، بازخوردها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای مثبت است (فاستر، ۲۰۱۳). در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی به این باور رسیده‌اند که انتظارات و باورهای فراگیران پیرامون توانایی‌هایشان نقشی کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آن‌ها دارد (یوسف وند و علوی، ۲۰۱۸). بهزیستی تحصیلی نیز به‌عنوان عاملی فراگیر و مداخله‌کننده در درگیری هیجانی و شناختی در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی اگر بتوان فراگیران را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (نصیرزاده و نرگسیان، ۲۰۱۹). چنانچه در برنامه‌ریزی آموزشی، کارکردهای تحصیلی و عاطفی نیز مدنظر قرار گیرند، رابطه یادگیرنده - مدرسه بهبود می‌یابد. این رابطه اگر بر محور تعادل پیش رود، نه تنها به سازش‌یافتگی تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه دلبستگی آن‌ها به مدرسه و فضای آموزشی نیز افزایش می‌یابد (تومینن سوئینی و نیمبورتا، ۲۰۱۲). وانگ و اکلز (۲۰۱۱) نیز در این زمینه اعتقاد دارند دانشجویانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه می‌کنند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند. در سال‌های اخیر، درمانگران از روی‌آوردهای جدید روان‌شناختی برای افزایش سازش‌یافتگی دانش‌آموزان بهره برده‌اند. یکی از مؤثرترین اشکال مداخله، آموزش فراشناخت^۱ و تحول مثبت نوجوانی^۲ است. این نکته حائز اهمیت است که روی‌آوردهای قبل از سال‌های ۱۹۹۰ بر مبنای کمبود بودند. از آن پس نظریه‌های تحولی نوعی چهارچوب نظری مؤثر و خوش‌بینانه را برای بررسی تحول نوجوانان عرضه کردند که در

دوره نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است که شخصیت فرد در آن پایه‌ریزی می‌شود و در صورت عدم توجه به مشکلات رفتاری در سنین کودکی، نوجوانان با اختلالات رفتاری^۱ مواجه خواهند شد و این اختلالات می‌تواند پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تضعیف کند (دیشیون و پترسون، ۲۰۱۴). اختلالات رفتاری، اختلالات شایع و ناتوان‌کننده‌ای هستند که برای معلمان، خانواده و خود فرد مشکلات بسیاری را ایجاد می‌کنند و با پیامدهای منفی اجتماعی همراه هستند (حیبی، مرادی، پورولی و صالحی، ۲۰۱۵). این مشکلات اغلب در نوجوانی قابل توجه است. برای مثال، سن متوسط شروع اختلالات رفتاری، اختلالات خلقی و اختلالات مصرف مواد به ترتیب ۱۱، ۱۳ و ۱۵ سال است (دیشیون و پترسون، ۲۰۱۴). محمدی و علیزاده، (۲۰۰۴). افزون بر آن، این دانش‌آموزان مشکلاتی همچون نرخ پایین قبولی، میزان بالای رفتارهای منفی، پیشرفت تحصیلی پایین، انگیزش پایین و ضعف در گروه‌های دوستی دارند (کرن، ۲۰۱۴) و الگویی از عدم رعایت مشارکت و همکاری، دشواری در پاسخ دادن، صحبت بدون اجازه و درگیری با سایر دانش‌آموزان را نشان می‌دهند. در این میان، تقویت عواملی چون تاب‌آوری^۲ و بهزیستی تحصیلی^۳ باعث افزایش احتمال غلبه بر اختلالات رفتاری و ممانعت از پیشرفت این‌گونه مشکلات می‌شود (شریواستا و دسوزا، ۲۰۱۶؛ فرناندز، سیچینی، مندز، آلونسو و پریتو، ۲۰۱۷).

تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان شاخصی از سازش‌یافتگی با مدرسه^۴، پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای مشارکت در کلاس و انگیزه مطالعه است. در محیط آموزشی، دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به‌رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، بسیار موفق هستند (رشید زاده، بدری، فتحی آذر و هاشمی، ۲۰۱۹). تاب‌آوری تحصیلی دربردارنده دو عامل درونی و بیرونی است. عوامل بیرونی مؤثر بر تاب‌آوری دانش‌آموزان

1 - behavioral disorders
2 - resilience
3 - educational well-being

4 - adaptation to school
5 - metacognition
6 - positive youth development

رساند و با به‌کارگیری آنان در نقش‌ها و فعالیت‌های واقعی در جامعه، امکان دستیابی به سلامت روانی، جسمانی و جنسی آنان را میسر ساخت (ملندز-تورس و دیگران، ۲۰۰۵). به منظور شکوفایی توانمندی‌های بالقوه نوجوانان و مهیاسازی بستر تحول بهینه آن‌ها، برنامه‌های آموزشی تحول مثبت نوجوانی از همان سال‌های اولیه شکل‌گیری این روی‌آورد طراحی و اجرا شد و پژوهش‌های بسیاری کارآمدی این برنامه‌ها را تأیید کردند (حسین‌آباد، نجفی و رضایی، ۲۰۱۸). تحول مثبت نوجوانان هنگامی محقق می‌شود که فرصت‌ها به روش‌های معناداری در اختیار نوجوانان قرار می‌گیرد و پرورش‌کاران از آن‌ها برای توسعه ظرفیت‌ها و توانایی‌های فرد حمایت می‌کنند (ساندرز، مانفرد، انور، لیبنبرگ و آنبرگ، ۲۰۱۵). مداخلات مربوط به تحول مثبت در نوجوانان با تأکید بر ظرفیت‌ها و صلاحیت‌ها، به دنبال ارائه راه‌های مناسب به نوجوانان برای مقابله و پاسخ دادن به خطرات و بحران‌های آنان است که در نهایت باعث تاب‌آوری آن‌ها می‌شود (ساندرز و دیگران، ۲۰۱۵).

پژوهش‌های متعددی در زمینه اثربخشی فراشناخت تحول مثبت نوجوانی صورت گرفته است. رشیدزاده و دیگران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و با چنین آموزشی می‌توان برنامه‌هایی برای بهبود تاب‌آوری و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تدارک دید. حسین‌آباد، نجفی و رضایی (۲۰۱۸) دریافت‌اند که برنامه تحول مثبت نوجوانی آثار بلندمدتی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد و می‌تواند برنامه عملی مناسبی برای افزایش مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان باشد و منتج به بهداشت روانی مثبت آنان شود. زارعی محمودآبادی، حیدری‌زاده و رحیمی (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که آموزش فراشناخت توانسته است تنیدگی دانش‌آموزان را کاهش و تاب‌آوری آن‌ها را افزایش دهد. فوربس و فیشر (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که

آن‌ها نوجوانان به‌صورت جداگانه بررسی نمی‌شوند، بلکه در یک ارتباط دوسویه فرد و محیط در نظر گرفته می‌شوند (لی، چوانگ و وونگ، ۲۰۱۲).

نخست فلاول^۱ (۱۹۷۶) فراشناخت را هرگونه دانش یا کنش شناختی تعریف کرد که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت است. فراشناخت به دانش مرتبه بالاتر و فعالیت‌های ذهنی استفاده‌شده برای هدایت فرایندهای شناختی گفته می‌شود و از مؤثرترین مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده موفقیت در انجام تکالیف پیچیده به‌شمار می‌رود (یوسفوند و علوی، ۲۰۱۸). آموزش فراشناخت با آگاهی از فرایندهای شناختی و نیز یافتن روش‌هایی به‌منظور تقویت و بهبود این توانایی‌ها همواره توجه متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف کرده است؛ راهبردهای فراشناختی شامل بررسی آگاهانه یادگیری، طراحی و انتخاب راهبردها، بررسی پیشرفت یادگیری، تصحیح اشتباه‌ها، تحلیل کارایی راهبردهای شناختی یادگیری و تغییر رفتارها در زمان لازم است (وانگ و اکلس، ۲۰۱۱). از سوی دیگر هدف اساسی آموزش فراشناختی، خودمهارگری^۲ و خودآموزی^۳ است تا یادگیرندگان بتوانند به‌طور مستقل فرایندهای شناختی و یادگیری‌شان را در جهت اهداف تعیین‌شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند (توپینو و یاکونلی، ۲۰۱۸).

همان‌طور که پیشتر بیان شد، یکی از این روی‌آوردها «تحول مثبت نوجوانی» است که به‌جای تمرکز بر کاستی‌ها و مشکلات نوجوانان، بر توانایی‌ها و نیروهای درونی آنان تأکید می‌کند تا با تعامل مناسب با محیطی که آن‌ها را احاطه کرده، مهارت‌ها و قابلیت‌های خود را توسعه دهند (لرنر و دیگران، ۲۰۰۵). این روی‌آورد در کنار روی‌آوردهای مبتنی بر فراشناخت از جمله روی‌آوردهای آموزشی هستند که در مورد مشکلات تحصیلی علاقه‌مندی پژوهشگران زیادی را به خود جلب کرده‌اند. از منظری دیگر، با برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی، می‌توان به ارتقای مهارت‌ها، نیرومندسازی جوانان و خانواده‌ها یاری

آموزش راهبردهای فراشناختی می‌تواند بر اعتماد به خود دانش‌آموزان به‌میزان قابل توجهی مؤثر باشد. ساندروز و دیگران (۲۰۱۵) دریافتند که با اجرای برنامه تحول مثبت می‌توان انتظار داشت که تاب‌آوری آن‌ها تحول یابد. سان (۲۰۱۵) نیز نشان داده است که برنامه تحول مثبت نوجوانی، در بروز مشکلات رفتاری به‌خصوص در دختران نقش پیش‌بین دارد.

از آنجا که آموزش فراشناخت دربرگیرنده دانش روشمند، گزاره‌ای، شرطی و نیز بازیابی راهکارها و فرایندهای شناختی وابسته به یکدیگر است و بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال، ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای شناختی است، اکتساب چنین دانشی یعنی آگاهی از قواعد، راهبردها و اهداف باعث می‌شود که افراد بتوانند به‌طور کارآمد و منعطف‌تر به انطباق توانایی‌های شناختی خود با تکالیف جدید بپردازند (سیف، ۱۳۸۷). از نظر هایت و دیگران (۲۰۱۲) نیز تحول مثبت و بهزیستی نوجوانی، سلامت عمومی و رفتارهای بی‌خطر را پیش‌بینی می‌کند و اجرای برنامه تحول مثبت نوجوانی سبب افزایش شایستگی اجتماعی و کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان می‌شود. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد نوجوانان با سرمایه‌های بیرونی و درونی بیشتر که از شاخصه‌های تحول مثبت نوجوانی است، کمتر در معرض رفتارهای پرخطر مانند سوء مصرف مواد، خشونت و فعالیت‌های جنسی قرار می‌گیرند (کیانی، ۱۳۹۴).

این روش‌های آموزشی می‌توانند اثرات متفاوتی بر بهزیستی تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان داشته باشند که در این پژوهش به مقایسه اثربخشی آن‌ها پرداخته شده است. شایان ذکر است که بسته آموزشی تحول نوجوانی مثبت برای اولین بار توسط پژوهشگران حاضر تدوین شده است و به‌نظر می‌رسد تا به امروز در ایران از چنین بسته‌ای برای آموزش دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و کاهش مشکلات تحصیلی آن‌ها استفاده نشده است، لذا ضروری است مقایسه‌ای بین کارآمدی بسته مذکور با روش آموزشی مشابهی که

ممکن است بر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان اثر داشته باشد صورت گیرد. با توجه به اهمیت مسئله و لزوم به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی از یک‌سو و خالصاً پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مقایسه کارایی این دو روش مداخله در دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در ایران از سوی دیگر، این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری سازماندهی شده است.

روش

طرح پژوهش شبه تجربی همراه با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه با پیگیری و جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پایه نهم دوره دوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با روش مرحله‌ای، از بین نواحی آموزشی شهر یزد سه ناحیه و از هر ناحیه یک مدرسه انتخاب شدند. سپس ۲۰۰ دانش‌آموز به فهرست رفتاری آشنیباخ^۱ (۱۹۹۱) پاسخ دادند و ۶۰ نفر که نمرات بالاتر از میانگین را در مقیاس‌های مربوط به اختلال رفتاری کسب کرده بودند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل عدم ابتلا به اختلالات روان‌پزشکی و عدم دریافت مداخله‌های روان‌شناختی در ۶ ماه اخیر، کسب نمره مورد نظر بر اساس فهرست رفتاری آشنیباخ، سلامت حواس بینایی و شنوایی و نداشتن اختلال همراه و ملاک‌های خروج نیز عدم همکاری در انجام تکالیف، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی، ابتلا به بیماری خاص، مصرف دارو و وجود مشکلات و اختلالاتی که روند مداخله را تحت تأثیر قرار دهد، در نظر گرفته شد. با توجه به ملاک‌های ورود و خروج در مجموع، ۵۴ نفر به صورت هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. پس از انجام پیش‌آزمون، دو گروه آزمایشی با بسته آموزشی تدوین شده بر اساس تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت (هفته‌ای دو جلسه به مدت یک ماه و نیم) آموزش دیدند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

کرونباخ آن را ۰/۷۰ به دست آمده است. در این پژوهش نیز اعتبار سیاهه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمده است.

فهرست رفتاری کودک (آشنیباخ، ۱۹۹۱). این فهرست از ابزارهای غربالگری مشکلات رفتاری-هیجانی کودکان و نوجوانان است که ۱۰۵ ماده دارد و مشکلات رفتاری، هیجانی و اجتماعی را می‌سنجد. پاسخ‌ها به نشانه‌ها یا مشکلاتی اشاره می‌کنند که در طول ۶ ماه گذشته تجربه شده‌اند. در این فهرست مشکلات رفتاری-هیجانی در سه مقوله قرار می‌گیرند: اختلال درونی‌سازی (رفتارهای بیش از حد مهار شده‌ای که معطوف به درون است)، اختلال برونی‌سازی (مشکلاتی که رو به بیرون دارند و در تعارض با دیگر افراد و محیط قرار می‌گیرند) و بینابینی. از بین هشت عامل مشکلات رفتاری-هیجانی در این فهرست به ترتیب سه عامل گوشه‌گیری، شکایات بدنی و اضطراب/افسردگی به‌عنوان مشکلات درونی‌سازی شده، دو عامل رفتارهای قانون‌شکنانه و رفتارهای پرخاش‌گرانه به‌عنوان مشکلات برونی‌سازی و سه عامل مشکلات اجتماعی، مشکلات در تفکر و مشکلات توجه به عنوان بینابینی (نه کاملاً جزء درونی‌شده و نه کاملاً جزء برونی‌شده) در نظر گرفته شده است. روایی این فهرست به سه شیوه محتوایی، وابسته به ملاک و سازه بررسی شده است (مینایی، ۲۰۰۶). اعتبار این فرم از طریق همسانی درونی و بازآزمایی محاسبه شده که ضرایب همسانی درونی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ در نوسان است. هم‌چنین همبستگی‌های معناداری بین مرتبه اول و دوم اجرا گزارش شده است (مینایی، ۲۰۰۶).

بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی^۴ (موحدیان، ۲۰۱۹). محتوای بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی، شامل آموزش مجموعه‌ای از مفاهیم در حوزه‌های شناختی، اجتماعی و معنوی است. برای تهیه و تدوین بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی، داده‌های مستخرج از پیشینه‌های داخلی

سیاهه تاب‌آوری تحصیلی^۱ (سامونلز، ۲۰۰۴). نسخه اصلی این سیاهه ۴۰ ماده دارد و شامل سه زیرمقیاس مهارت‌های ارتباطی^۲، جهت‌گیری آینده^۳ و مسئله محور/مثبت‌نگر^۴ است. سامونلز (۲۰۰۴) روایی سازه این سیاهه را مطلوب و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد کرد. سلطان‌نژاد، اسبقی، احمدی و توانایی یوسف‌نیا (۲۰۰۴) در پژوهش خود به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این سیاهه پرداختند و ضرایب آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این سیاهه در نمونه دانش‌آموزی ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. در پژوهش موحدیان (۲۰۱۹) با تحلیل عاملی تأییدی به روش چرخش واریماکس ۱۱ ماده به علت بار عاملی کمتر از ۰/۳ حذف شد و در نهایت ۲۹ ماده باقی ماند. در این سیاهه پایین‌ترین نمره ۲۹ و بالاترین نمره ۱۴۵ است. نمره بالا در این سیاهه نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین است. در این پژوهش نیز اعتبار سیاهه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شده است.

سیاهه بهزیستی تحصیلی^۵ (پیترینن، سوینی و پای‌هانتو، ۲۰۱۴). این سیاهه تک‌مؤلفه‌ای با ۱۱ ماده ابعاد مختلف بهزیستی در محیط‌های آموزشی را بررسی می‌کند. پاسخ‌گویان در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ خود را مشخص می‌کنند و برای محاسبه نمره کلی سیاهه، نمره همه ماده‌های سیاهه با هم جمع می‌شود. دامنه نمره این سیاهه بین ۱۱ تا ۵۵ است و هر چه نمره فرد در این سیاهه بیشتر باشد، نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی بیشتر است. استانکولاسو (۲۰۱۳) اعتبار این سیاهه را در پژوهش خود ۰/۸۳ گزارش کرده است و در پژوهش مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) ضمن تأیید روایی صوری و محتوایی مقیاس بهزیستی تحصیلی، ضریب آلفای

1 - Academic Resilience Inventory

2 - communication skills

3 - future orientation

4 - problem oriented/positive

5 - Academic Well-Being Inventory

6 - Educational Package for Positive Adolescent Development

برای سؤال‌های بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی محاسبه شد. باتوجه به این که مقدار CVR بسته آموزشی بزرگتر از ۰/۶۴ بود، روایی محتوایی آن تأیید شد. نتایج بررسی اعتبار این بسته در نمودار ۱ و محتوای جلسه‌های بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی در جدول ۱ آمده است.

و خارجی علمی، منابع الکترونیکی، کتاب، پایان‌نامه و مجلات مرتبط و در دسترس با موضوع پژوهش گردآوری و با توجه به این داده‌ها، آموزش‌های لازم در نظر گرفته شد. برای تعیین روایی کیفی محتوای بسته، از CVR استفاده شد. پس از نظرخواهی از ده متخصص مشاوره و روان‌شناس، روایی محتوایی



نمودار ۱. بررسی اعتبار بسته پژوهشی

جدول ۱

خلاصه بسته آموزشی تحول مثبت نوجوانی (موحدیان، ۲۰۱۹)

جلسه	هدف	محتوا	تکیف
اول	معرفه، بیان اهداف و ساختارها و قوانین موجود در جلسات	معرفی اعضا، بیان اهداف، بیان ساختار جلسات، زمان‌بندی، طول مدت جلسات، تشریح وظایف و تکالیف، بیان قوانین گروه، شنیدن سؤال‌های اعضای گروه و پاسخ به آن‌ها، دریافت پسخورندهای اعضای گروه	فراهم آوردن وسایل موردنیاز
دوم	صحبت در مورد اهمیت جامعه و ارزش‌های آن و اهمیت انتخاب هدف	تعریف جامعه و اهمیت تعامل با آن	نوشتن اهداف و آرزوهای خود برای زندگی
سوم	بررسی اهداف و تعیین الگو الگوپردازی	صحبت درباره اهداف و بحث گروهی در مورد آن‌ها و تعیین یک الگو (فرد) که از منظر هر کدام از مشارکت‌کنندگان در راستای هدف آنان شایان اهمیت است و صحبت درباره امکان وجود نکات منفی فردی که الگوست.	تعیین یک الگو و نوشتن درباره آن‌ها
چهارم	بررسی الگوها و نقد اخلاقی آن	صحبت درباره هر الگو و بحث درباره نقاط ضعف الگوها و چگونگی اجتناب از آن‌ها	نوشتن راه‌های فرضی و تلاش‌هایی که می‌تواند (بدون قید ارزش مثبت یا منفی) و باید در راستای رسیدن به اهداف انجام شود.
پنجم	بحث درباره شیوه‌های رسیدن به اهداف و تعریف هدف	بحث درباره شیوه‌ها و ارزش‌گذاری آن‌ها تعیین هدف گروهی برای نگارش یک نشریه و تعیین تکلیف هر فرد برای بخشی از نشریه	نوشتن اندیشه‌های هر کدام از افراد برای بخش خود
ششم	تعیین قواعد و شیوه اجرای نشریه و بررسی اندیشه‌ها	بحث درباره قواعد و توافقی بر سر نام‌گذاری نشریه و زمان‌بندی آن	تقویت اندیشه و خطمشی‌گذاری و برنامه‌ریزی فردی
هفتم	تهیه محتوای نشریه و گفت‌وگو درباره آن	بحث گروهی درباره توسعه شناختی و اجتماعی، توانایی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری و نیز خودنظم‌دهی	تکمیل متن و طرح‌ریزی بیشتر آن

هشتم	تهیه محتوای نشریه و گفت‌وگو درباره آن	بحث گروهی درباره توسعه شناختی و اجتماعی، توانایی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری و خودنظم‌دهی	تکمیل متن و طرح‌ریزی بیشتر آن
نهم	تهیه محتوای نشریه و گفت‌وگو درباره آن	بحث گروهی درباره توسعه شناختی و اجتماعی، توانایی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری و خودنظم‌دهی	طرح اندیشه برای نشریه
دهم	ساخت و صفحه‌بندی نشریه	توافق بر شکل نشریه و اجرای آن	نوشتن مشکلات شناسایی شده توسط افراد در کار گروهی و ضعف‌های فردی
یازدهم	مطالعه نشریه و نقد آن و بحث در مشکلات ایجادشده	بحث درباره نشریه و محتوای آن و نیز مشکلات اجرایشده در کار گروهی	نوشتن راهکارهای پیشنهادی برای بهبود و رفع اشکال
دوازدهم	جمع‌بندی نهایی از جلسات	بحث درباره راهکارها و دستاوردهای فردی در طی جلسات و چگونگی رفع مشکلات فردی	

بسته آموزشی فراشناخت (CVR) در پژوهش صحراگرد و رضایی (۲۰۱۶) بزرگتر از ۰/۶۲ گزارش شده و روایی آن نیز توسط متخصصان روان‌شناسی تأیید شده است. شرح مختصر جلسه‌های بسته آموزشی فراشناخت در جدول ۳ قابل مشاهده است.

بسته آموزشی فراشناخت: محتوای بسته آموزشی فراشناخت از پژوهش صحراگرد و رضایی (۲۰۱۶) اقتباس شده و شامل آموزش مجموعه‌ای از مفاهیم در حوزه‌های راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت، ارزیابی، نظم‌دهی، تعیین هدف و یادگیری است. روایی کیفی

جدول ۳

محورهای آموزش فراشناخت (برگرفته از صحراگرد و رضایی، ۲۰۱۶)

جلسه	محورهای آموزش فراشناخت
اول	معرفی برنامه آموزشی و بیان انتظارات و مقررات و اهداف جلسات و آشنایی با منطق آموزش فراشناختی معرفی کلی راهبردهای فراشناختی شامل: ۱. برنامه‌ریزی (تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای یادگیری یا راهبردهای شناختی)، ۲. نظارت و ارزیابی (ارزیابی از پیشرفت)، نظارت بر توجه، طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری، بررسی زمان و سرعت مطالعه، پیش‌بینی سؤال‌های امتحانی و ۳. نظم‌دهی (تعديل سرعت مطالعه، انتخاب راهبردهای مؤثرتر یادگیری)
دوم	آشنایی با راهبرد تعیین هدف و ارائه مثال در مورد اهداف نهایی، اهداف بین‌راهی و اهداف ورودی، ارائه تکلیف
سوم	مرور تکالیف جلسه قبل، آشنایی با روش خواندن اجمالی به‌منظور رسیدن به اهداف (پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با مطالب یادگیری)، ارائه تکلیف
چهارم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش راهبردهای یادگیری در بخش ساده (راهبردهای تکرار و مرور مانند بخش به بخش حفظ کردن، چندبار نویسی، خط کشیدن زیر مطالب و...)، ارائه تکلیف
پنجم	مرور تکالیف جلسه قبل، ادامه آموزش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری، ارائه تکلیف
ششم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش روش عبارت خوانی (شامل: سطح مکانیکی و سطح ادراکی) به‌منظور رسیدن به اهداف: ارائه تکلیف
هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش روش خواندن تجسسی (کی زمان سؤال پرسیدن است؟ کنترل سؤال‌ها، طبقه‌بندی سؤال‌ها) به‌منظور رسیدن به هدف طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری و پیش‌بینی سؤال‌های امتحانی، ارائه تکلیف
هشتم	ارزیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و بررسی زمان و سرعت مطالعه و سایر تکنیک‌های جلسات قبل
نهم	آموزش راهبردهای سازمان‌دهی مانند دسته‌بندی اطلاعات، ترتیب زمانی، تهیه فهرست عنوان‌ها یا فرصل‌ها و ... و ارائه مثال و تکلیف
دهم	آموزش راهبردهای پیچیده مانند راهبردهای بسط و گسترش معنایی مانند استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی و ...
یازدهم	آموزش تفکر در مورد تفکر، بازپرسی از نحوه مطالعه و یادگیری خود، هدف‌گذاری عینی و ذهنی، تلاش برای ارائه راه‌حل‌های خلاقانه مطالعه با استفاده از تکنیک بارش مغزی
دوازدهم	مرور تکالیف جلسه قبل، بحث در مورد خلاصه‌ای از کارهای انجام‌شده، بررسی نقش راهبردهای فراشناختی مورد آموزش در بهبود تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

آموزشی شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری آمده است.

پس از پایان جلسه‌ها ابزار پژوهش در مرحله پس‌آزمون و در نهایت سه ماه بعد از انجام پژوهش نیز در مرحله پیگیری اجرا شد. نکات اخلاقی این پژوهش آگاهی و رضایت شرکت‌کنندگان از فرایند پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات جمع‌آوری شده و داشتن حق کناره‌گیری از پژوهش بود. تمام ۵۴ نفر دانش‌آموز در این دوره‌های

جدول ۴

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M
تاب‌آوری تحصیلی	فراشناخت	۱۰/۷۲۲	۴۷/۸۳۳	۱۲/۲۷۸	۷۴/۷۷۷	۶۳/۹۴۴	۱۵/۸۲۰
	تحول مثبت نوجوانی	۱۱/۷۲۳	۴۷/۴۴۴	۱۲/۶۹۵	۷۶/۵۵۵	۶۸/۶۱۱	۸/۳۴۶
	گواه	۱۲/۲۸۲	۵۴/۱۶۶	۱۱/۸۵۱	۴۹/۲۷۷	۵۱/۱۶۶	۱۴/۹۳۶
بهزیستی تحصیلی	فراشناخت	۴/۵۵۰	۲۶/۶۶۶	۱۵/۴۸۹	۴۷/۱۶۶	۳۶/۶۶۷	۷/۵۶۹
	تحول مثبت نوجوانی	۳/۲۹۸	۲۳/۰۵۵	۱۳/۶۵۴	۴۶/۸۸۹	۳۹/۰۵۵۶	۹/۳۸۳
	گواه	۴/۵۰۶	۲۵/۱۸۵	۱۰/۵۰۰	۳۰/۱۶۶	۳۱/۱۱۱	۷/۵۲۹

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین نمره تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در دو گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است و این افزایش در مرحله پیگیری نیز نسبت به پیش‌آزمون مشاهده می‌شود. برای مقایسه اثربخشی آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد تا

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین نمره تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در دو گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است و این افزایش در مرحله پیگیری نیز نسبت به پیش‌آزمون مشاهده می‌شود. برای مقایسه اثربخشی آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد تا

جدول ۵

آزمون شاپیرو-ویلک در مورد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		آماره	معناداری	آماره	معناداری	آماره	معناداری
تاب‌آوری تحصیلی	فراشناخت	۰/۹۱۱	۰/۱۱۰	۰/۹۴۷	۰/۳۸۵	۰/۸۹۷	۰/۰۷۶
	تحول مثبت نوجوانی	۰/۹۲۰	۰/۱۳۱	۰/۹۵۸	۰/۵۶۴	۰/۹۳۷	۰/۲۵۴
	گواه	۰/۹۳۴	۰/۱۴۹	۰/۹۱۷	۰/۱۱۵	۰/۹۰۸	۰/۰۹۳
بهزیستی تحصیلی	فراشناخت	۰/۹۵۱	۰/۴۴۸	۰/۹۱۰	۰/۱۰۳	۰/۹۶۸	۰/۷۶۹
	تحول مثبت نوجوانی	۰/۹۳۱	۰/۲۰۴	۰/۸۸۹	۰/۰۶۲	۰/۹۰۷	۰/۰۹۵
	گواه	۰/۹۵۴	۰/۴۹۱	۰/۹۲۲	۰/۲۱۶	۰/۹۶۲	۰/۶۳۸

بررسی پیش فرض همگنی واریانس از آزمون لون^۱ استفاده شد. نتایج آزمون لون بیانگر عدم معناداری آن بود و نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس رعایت شده است. آزمون کرویت ماجلی^۲ نیز نشان داد پیش فرض یکنواختی کوواریانس‌ها یا برابری کوواریانس‌ها با کوواریانس کل رعایت شده است.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در متغیرهای پژوهش و در همه گروه‌ها و مراحل تأیید شده است. هم‌چنین نتایج آزمون ام باکس برای بررسی فرض همگنی ماتریس کواریانس میان گروه‌ها در متغیرهای پژوهش نشان داد که فرض همگنی ماتریس کوواریانس برای متغیرها قابل پذیرش است

جدول ۶

نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط در گروه آزمایش و گواه

متغیرها	نوع ارزیابی	منبع تغییر	SS	df	MS	F	اندازه اثر
تاب‌آوری تحصیلی	درون گروهی	زمان	۴۶۲۸/۲۳۱	۱	۴۶۲۸/۲۳۱	۳۲/۱۲۷	۰/۳۸۶
		تأثیر زمان و گروه	۳۹۵۱/۱۳۰	۲	۱۹۷۵/۵۶۵	۱۳/۷۱۳	۰/۳۵۰
بین گروهی	خطا	خطا	۷۳۴۷/۱۳۹	۵۱	۱۴۴/۰۶۲		
		گروه	۴۲۲۱/۱۲۳	۲	۲۱۱۰/۵۶۲	۱۶/۹۱۳	۰/۳۹۹
بهزیستی تحصیلی	درون گروهی	زمان	۲۹۳۴/۸۹۸	۱	۲۹۳۴/۸۹۸	۷۷/۸۸۵	۰/۶۰۴
		تأثیر زمان و گروه	۵۱۹/۷۹۶	۲	۲۵۹/۸۹۸	۶/۸۹۷	۰/۲۱۳
بین گروهی	خطا	خطا	۱۹۲۱/۸۰۶	۵۱	۳۷/۶۸۲		
		گروه	۲۰۵۶/۸۲۷	۲	۱۰۲۸/۴۱۴	۱۰/۶۹۹	۰/۲۹۶
		خطا	۴۹۰۲/۰۹۳	۵۱	۹۶/۱۱۹		

* $P < 0.05$

اما درعین حال اثر گروه نیز به‌تنهایی معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت صرف‌نظر از زمان اندازه‌گیری، بین میانگین نمرات متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه، تفاوت معنادار وجود دارد. در ادامه با توجه به اینکه نتایج نشان داد اثر تعاملی آزمون‌ها و گروه‌ها معنادار است، برای مشخص شدن میانگین‌هایی که با هم تفاوت دارند از آزمون پس از تجربه بونفرونی استفاده شده است.

جدول ۶ حاکی از آن است که تأثیر زمان اندازه‌گیری بر متغیرهای وابسته معنادار است؛ لذا می‌توان اذعان کرد که صرف‌نظر از گروه، بین میانگین نمرات تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. هم‌چنین اثر تعامل بین زمان و گروه نیز معنادار است؛ این یافته نشان می‌دهد آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر متغیرهای پژوهش اثر دارند.

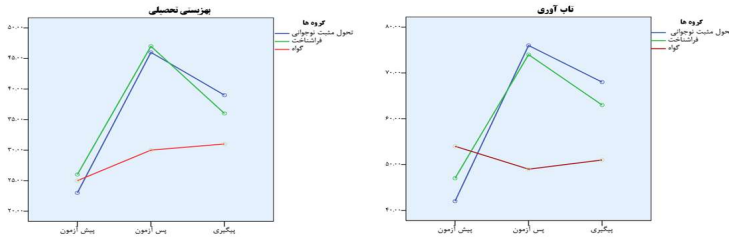
آزمون بونفرونی برای مقایسه نمرات تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایش

متغیر	گروه	میانگین تفاوت‌ها
تاب‌آوری تحصیلی	تحول مثبت نوجوانی	۰/۳۵۲
	تحول مثبت نوجوانی	۱۱/۰۰
	فراشناخت	۱۰/۶۴۸
بهزیستی تحصیلی	تحول مثبت نوجوانی	-۰/۵۰۰
	تحول مثبت نوجوانی	۷/۲۹۶
	فراشناخت	۷/۷۹۶

* $P < .05$

آموزش فراشناخت و تحول مثبت نوجوانی بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی اثربخش بوده است. اما مقایسه دو متغیر در دو گروه آزمایش تفاوت معناداری مشاهده نشد. نمودارهای زیر به مقایسه گروه‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرداخته است (شکل ۱).

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد در هر دو گروه آزمایش میانگین‌های نمرات مربوط به تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در مقایسه با گروه گواه تفاوت معناداری دارند و نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایش بیش از گروه گواه است. بنابراین می‌توان اذعان کرد که



شکل ۱. مقایسه گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

نشان داد هر دو روش مداخله آموزش تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت به‌طور معناداری موجب افزایش تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری شده است. هم‌چنین مشخص شد که بین دو روش مداخله از نظر تأثیرگذاری بر متغیرهای پژوهش تفاوت معنادار وجود ندارد. در رابطه با روش آموزش فراشناخت نیز نتایج به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌های پیشین (مانند زارعی محمودآبادی و دیگران، ۲۰۱۶؛ رشیدزاده و دیگران، ۲۰۱۹؛ شیخ‌الاسلامی و قنبری‌طلب، ۲۰۱۸) هم‌سو است. برای مثال

مقایسه هریک از متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه در شکل ۱ نشان می‌دهد میانگین تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است.

بحث

هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم دارای مشکلات رفتاری در شهرستان یزد بود. یافته‌ها

و آگاهی از توانایی‌ها و ناتوانایی‌های فردی که جزء ویژگی‌های نظام فراشناختی محسوب می‌شود، باعث بسیج انگیزه و مبادرت به یک‌رشته اعمال برای تفوق در تکلیف خاص می‌شود. تحقق این امر به فرد این فرصت را می‌دهد تا آگاهانه بر بازمینی خود دست یازد که آیا در مواجهه با مشکلات قدرت سازگاری برای انجام رفتار خاص را دارد یا خیر؟ همچنین مشخص کند به‌رغم مشکلات موجود چقدر تلاش خواهد کرد و چه مدت به تلاش خود در زمینه خاص ادامه خواهد داد. در این شرایط افراد به خوداثربخشی کافی که از ویژگی تاب‌آوری است، خواهند رسید، قادرند به‌طور مؤثرتری از عهده رویدادهای ناخوشایند یا پیچیده زندگی خود برآمده و در نهایت خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی در فرایند تاب‌آوری فعال می‌شود.

آموزش تحول مثبت نوجوانی نیز با توجه به درگیر کردن دانش‌آموزان به مطالب مربوط به روان‌شناسی مثبت‌نگر، ظرفیت و توانمندی دانش‌آموزان را در مواجهه با مشکلات و همچنین تلاش در راستای موفقیت و پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهد. در آموزش تحول مثبت نوجوانی، از افراد خواسته می‌شود تا در مورد راه‌حل‌ها صحبت کنند و در مورد اینکه راه رسیدن به هدف خستگی‌آفرین است و باید در مسیر آن استمرار داشته باشند بحث شود و با شنیدن راهکارهای مختلف مشارکت‌کنندگان، با راه‌حل‌های ابتکاری آنان راه‌های ممکن برای بهبود تاب‌آوری بررسی شود. به‌نظر می‌رسد نتایج به‌دست‌آمده باهدف آموزشی موجود در روش مداخله‌ای موردنظر همخوانی دارد.

بنابراین می‌توان بیان کرد هرچند این دو روش آموزشی در نحوه کاربرد با یکدیگر متفاوت هستند اما هر دو توانایی اثرگذاری بر تاب‌آوری و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. این روش‌ها توانسته‌اند میزان تاب‌آوری را در دانش‌آموزان تغییر دهند اما این موضوع که اثربخشی دو نوع درمان تحول مثبت و درمان فراشناختی با هم تفاوتی نداشتند می‌تواند به دلیل راهکارهای ارائه‌شده در جهت ارتقاء سطح تاب‌آوری به یک نسبت در هر دو بسته آموزشی برای دانش‌آموزان

شیخ‌الاسلامی و قنبری‌طلب (۲۰۱۸) با بررسی رابطه آموزش فراشناخت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند که دانش فراشناخت از طریق افزایش هیجان‌گناه و امید و کاهش هیجان شرم منجر به افزایش بهزیستی مدرسه می‌شود. این پژوهش نیز تأثیر آموزش فراشناخت برافزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. فیشر و فوریس (۲۰۱۸) نشان دادند که آموزش راهبردهای فراشناختی می‌تواند بر اعتماد به خود و مهارت دانش‌آموزان به میزان قابل توجهی مؤثر باشد. حسین‌آباد و دیگران (۲۰۱۸) نیز نشان داده‌اند که برنامه تحول مثبت نوجوانی آثار بلندمدتی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد و می‌تواند برنامه عملی مناسبی برای افزایش مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان باشد و به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی در افزایش انطباق‌پذیری مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانشجویان مؤثر است. سان (۲۰۱۵) نیز با بررسی ۱۶۵۲ دانش‌آموز دریافت که تحول مثبت نوجوانی، نقش پیش‌بین در بروز مشکلات رفتاری به‌خصوص در دختران دارد و در این میان، رضایت از مدرسه نقش میانجی را بازی می‌کند. یافته‌های پژوهش اناک (۲۰۰۹) نشان می‌دهند شرکت در برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی در پیشگیری از رفتارهای پرخطر و خشونت اجتماعی مؤثر است.

در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که استفاده از آموزش فراشناخت به فرد کمک می‌کند در مواجهه با مشکلات بر مبنای پردازش اطلاعات، با تمرکز دایمی از مشکل و تبعات آن به‌سوی توجه به خود، روند فکری بهتری طی شود که خود منجر به رفتار مطلوب‌تر و پیشگیری از آسیب‌های بعدی می‌شود. به عبارت دیگر، تغییر روند تفکر فرد کمک می‌کند تا نسبت به منابع سودمند موجود هشیار باشد و آگاهی از منابع سودمند، احتمالاً خوش‌بینی را در فرد فرامی‌خواند و برای پرسش به وضعیت تعادل (تاب‌آوری) به یاری او می‌آید. این تجارب فراشناختی، تفکر فرد را در مواجهه با مسئله و حل مشکل هدایت می‌کند. فرد در این وضعیت به مطابقت آن با اندوخته‌های حافظه خود می‌پردازد. اعتقاد

منابع

- Allison, K. W. Edmonds, T. Wilson, K. Pope, M. & Farrell, A. D. (2011). Connecting youth violence prevention, positive youth development, and community mobilization. *American Journal of Community Psychology*, 48(1-2), 8-20.
- Cefai, C. (2008). Promoting resilience in the classroom: *A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, UK.: Jessica Kingsley Publishers.
- Chegini, T., Gholamali Lavasani, M., & Hejazi, E. (2017). The mediation role of intrinsic motivation in relationship between perceptions of parenting styles with academic resilience. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 13(52), 383-394. [In Persian].
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447-459.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2014). The development and ecology of antisocial behavior: Linking etiology, prevention, and treatment. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and psychopathology* (pp. 647-678). New York: Wiley.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J.A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8(22), 45-58.
- Forbes, K., & Fisher, L. (2018). The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*, 46(2), 173-85.
- Foster, T. A. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty. Doctoral dissertation, Piedmont College, Ann Arbor. Retrieved 22 July 2021, from <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1437671585.html?fmt=ABS>.
- Habibi, M., Moradi, Kh., Pouravali, M., & Salehi, S. (2015). Prevalence of behavioral disorders in middle
- درای مشکلات رفتاری باشد. از سوی دیگر، مطابق با یافته‌های این پژوهش، دو روش مداخله‌ای آموزش تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت در افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است؛ این نتایج نشان‌دهنده آن است که هر دو روش توانسته است در جهت افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری موفق عمل کند. در بحث کلی می‌توان گفت برخی از دانش‌آموزان بدون تحت تأثیر قرار گرفتن به واسطه چالش‌ها و شرایط نامطلوب به موفقیت‌هایی دست پیدا می‌کنند، اما دانش‌آموزانی دیگر با همان شرایط با افت تحصیلی مواجه می‌شوند و حتی از تحصیل بازمی‌مانند. موفقیت دانش‌آموزان در طول تحصیل و در مواجهه با شرایط نامطلوب با پدیده تاب‌آوری تحصیلی مرتبط است. در مجموع، به نظر می‌رسد که متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش با یکدیگر در ارتباط هستند.
- از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به کوتاه بودن دوره پیگیری اشاره کرد. این پژوهش صرفاً بر روی دانش‌آموزان دختر با مشکلات رفتاری انجام شد. با توجه به ماهیت متغیرهای مورد بررسی می‌توان تصور کرد که مقایسه بین دو جنس از نظر میزان اثربخشی هر یک از دو روش آموزش تحول مثبت نوجوانی و آموزش فراشناخت، داری اهمیت باشد. به‌رغم این محدودیت‌ها، بسته آموزشی ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند در بخش‌های مختلف حوزه روان‌شناسی تربیتی جهت کاهش اختلالات رفتاری کودکان مورد استفاده قرار گیرد. تاب‌آوری تحصیلی، خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان از جمله این موارد است. با توجه به حساسیت‌های خاص دوره نوجوانی پیشنهاد می‌شود بروشوری حاوی نکات و راهنمایی‌های کلی تحول نوجوانی از دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر، به مدارس و خانواده‌ها ارائه شود تا با تأکید بر جنبه‌های مثبت تحول نوجوانی، از حساسیت‌زایی بیش از حد این دوره کاسته شود.

in Adolescents with Conduct Disorder. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 1(1), 55-65. [In Persian].

Mohanna, S., & Talepasand, S. (2016). The relationship between environmental support and emotional self-awareness with academic involvement: The mediating role of academic welfare. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(4), 31-42. [In Persian].

Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.

Movahedian, Z. (2019). Developing the educational package for adolescent development and comparing its effectiveness with metacognitive training on resilience, well-being, self-regulation and academic burnout in female students with behavioral problems in Yazd City. Doctoral dissertation in Educational Psychology Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan, Iran [In Persian].

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.

Palinscar, A. S. B. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 75-117.

Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Student-emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.

Rashidzadeh, A., Badri, R., FathiAzar, A., & Hashemi, T. (2019). The effectiveness of teaching metacognitive self-directed learning strategies on resilience and academic procrastination. *Educational Innovations*, 18(1), 139-58. [In Persian].

Sahragard, A., Rezaei, & A. M. (2016). Effectiveness of teaching metacognitive strategies to improve the use of these strategies and strengthen memory performance in students with poor metacognition, Master's Thesis In Technology-Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].

Sanders, J., Munford, R., Thimasarn-Anwar, T., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and

and high school students in Qom province. *Iranian Journal of Epidemiology*, 11(1), 56-63. [In Persian].

HosseiniAbad, N., Najafi, M., & Rezaei, A. M. (2018). The effectiveness of adolescent positive development educational program on the components of psychological well-being in adolescents. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 9(35), 223-39. [In Persian].

Kern, L. (2015). Addressing the needs of students with social, emotional, and behavioral problems: Reflections and visions. *Remedial and Special Education*, 36(1), 24-27.

Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, Hindawi: Open Access Publishing for the Scientific Community.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents' findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (Eds.). (2008). *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts*. Canada: University of Toronto Press

Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-69.

Melendez-Torres, G. J., Dickson, K., Fletcher, A., Thomas, J., Hinds, K., Campbell, R., & Bonell, C. (2016). Positive youth development programs to reduce substance use in young people: Systematic review. *International Journal of Drug Policy*, 36, 95-103.

Minaei, A. (2006). Adaptation and standardization of Achenbach's Child's Behavioral Checklist, self-assessment questionnaire and teacher report form. *Research in Exceptional Children*, 6(1), 529-58. [In Persian].

Mohammadi, N. H., & Alizadeh, K. (2004). A Study of Problem-Solving Styles and Fear of Assertiveness

- Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Wang, M., & Eccles, J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 9-31.
- Yousefvand, M., & Alavi, Z. (2018). The effectiveness of cognitive and metacognitive strategies (CMST) training on creative self-efficacy and academic motivation in male high school students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 11(42), 143-59. [In Persian].
- Yousefzadeh, M. R., Yaghoubi, A., & Rashidi, M. (2012). The effect of teaching metacognitive skills on self-efficacy of female students in high school psychology. *Journal of School Psychology*, 1(3), 118-34. [In Persian].
- Zarei Mahmoudabadi, H., Heidarizadeh, B. A., & Rahimi, M. (2016). *Studying the effect of group metacognition education on the resilience of ninth grade students in Yazd*. The First International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology, Tehran. [In Persian].
- enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 42, 40-53.
- Shaykh al-Islami, R., & Ghanbari Talab, M. (2018). The relationship between metacognitive knowledge and school welfare: The mediating role of academic emotions. *Applied Psychology Quarterly*, 12(3), 27-47. [In Persian].
- Shrivastava, A., & Desousa, A. (2016). Resilience: A psychobiological construct for psychiatric disorders. *Indian Journal of Psychiatry*, 58(1), 38-43.
- Soltaninejad, M., Asyabi, M., Adhami, B., & Tavanaci Yousefian, S. (2014). Evaluation of psychometric parameters of ARI Academic Resilience Questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. [In Persian].
- Sun, R. C. (2015). Student misbehavior in Hong Kong: The predictive role of positive youth development and school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 4, 1-17.
- Toppino, T. C. L., & Iaconelli, R.T. (2018). Metacognitive control in self-regulated learning: Conditions affecting the choice of restudying versus retrieval practice. *Memory & Cognition*, 46(7), 1164-77.
- Tuominen-Soini, HS-A., & Niemivirta, M. (2012).