

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رشد خرد در دانشجویان

زهره جعفری*
سیاوش طالع‌پسند**
اسحق رحیمیان بوگر***

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه رشد خرد در دانشجویان دانشگاه سمنان بود. در کل ۶۰۷ نفر از دانشجویان دانشگاه سمنان در این مطالعه شرکت داشتند که پرسشنامه‌های رشد خرد، بهزیستی روان‌شناختی ریف و سلامت روان کیس را تکمیل کردند. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که داده‌ها با مدل هشت عاملی برازنده است. هماهنگی درونی پرسشنامه بالا بود. استقلال با درگیری الهام‌بخش و خودآگاهی؛ هدفمندی در زندگی با درگیری الهام‌بخش و قضاوت؛ پذیرش خود و قضاوت؛ و سن با تمام خرده‌مقیاس‌ها رابطه معنی‌دار نشان داد. بهزیستی هیجانی با مدیریت هیجانی و درگیری الهام‌بخش؛ بهزیستی روان‌شناختی با مهارت‌ها و دانش زندگی، درگیری الهام‌بخش، مدیریت هیجانی و خودآگاهی رابطه معنی‌دار داشت. میانگین نمره استادان در تمامی ابعاد بالاتر از دانشجویان بود. نمره پسران در ابعاد درگیری الهام‌بخش و مدیریت هیجانی بیشتر از دختران بود. نمره همه ابعاد با بالا رفتن پایه تحصیلی افزایش می‌یافت. نتایج نشان داد که پرسشنامه رشد خرد ابزاری روا و معتبر است.

واژگان کلیدی: اعتبار، روایی، رشد خرد، دانشجویان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۰۹/۰۲

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان
** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول):
(stalepasand@semnan.ac.ir)
*** دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

مقدمه

یکی از ساختارهای روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱ که علاقه وافری را در زمینه‌های رشد، آموزش و روان‌شناسی به خود معطوف داشته، خرد^۲ است (آردلت^۳، ۲۰۰۳؛ وبستر^۴، ۲۰۱۰؛ وینک و هلسون^۵، ۱۹۹۷). مفهوم خردمندی در متون فلسفی و دینی دارای قدمتی دیرینه است اما از حدود دو سه دهه اخیر این موضوع وارد مباحث و پژوهش‌های تجربی در عرصه‌های مختلف روان‌شناسی شده است (اسعدی و همکاران، ۱۳۹۲). خرد یک ویژگی مثبت قابل درک است، بنابراین، دانش روان‌شناسی و روان‌پزشکی، تأثیر مطلوب خرد بر سلامت روان را مطالعه کرده‌اند (روهاریکوا^۶، اسپجدل^۷، سیوایکوا^۸ و جاگلا^۹، ۲۰۱۳). در سطوح کلی‌تر، خرد بینشی استثنایی به موقعیت‌های افراد و معنایی از زندگی‌شان است (شهسواری و همکاران، ۲۰۱۵). خرد به مانند عشق، هوش، نجابت و عدالت است و اینها ویژگی‌های مطلوبی است که هر شخصی می‌تواند در زندگی خود داشته باشد. فرد خردمند در زندگی خود به موفقیت‌های بسیاری دست می‌یابد در مقابل فرد بی‌خرد به آرمان‌های کمتری در زندگی می‌رسد (کیکس^{۱۰}، ۱۹۸۳). بنابراین، خرد در زندگی واقعی بیشتر افرادی یافت می‌شود که مشکلات زندگی واقعی‌شان را با موفقیت حل و فصل می‌کنند، دید عملی و زندگی خوبی دارند (یانگ^{۱۱}، ۲۰۰۸). افراد خردمند به واسطه ارزش‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا برانگیخته می‌شوند، آنها به تمامیت خود دست می‌یابند و به‌طور پیوسته دید مثبت و یکپارچه‌ای از خود در زندگی دارند که به انسجام هویتی در آنها منجر می‌شود (وبستر، ۲۰۱۰). بر این اساس، می‌توان گفت که بهزیستی و سلامت روانی که از متغیرهای اساسی در روان‌شناسی مثبت‌گرا هستند با رشد خرد هم‌بسته هستند. خرد

¹.Positive Psychology

².Wisdom

³.Ardelt

⁴.Webster

⁵.Wink & Helson

⁶.Roharikova

⁷.Spajdel

⁸.Cvikova

⁹.Jagla

¹⁰.Kekes

¹¹.Yang

نمی‌تواند در خلأ رشد یابد بنابراین طی التزاماتی از زندگی، سختی و آشفتگی‌هایی که همیشه موجودند، ظاهر می‌شود. خرد فقط تجارب اندوخته شده نیست، در عوض تجربه‌های دشوار یا چالش‌برانگیز، اجازه می‌دهند که خرد رشد کند (ویستر، ۲۰۰۳). خرد هنگامی رشد می‌کند که افراد در فرایندهای یادگیری درس‌هایی که در داخل و خارج از کلاس یا در دانشگاه و در طی زندگی‌شان یاد می‌گیرند، درگیر شوند، روی آنها فکر کنند، آنها را ترکیب کنند و به کار گیرند (گرین و براون^۱، ۲۰۰۹). به گفته آردلت (۲۰۰۳) تعریف‌های متفاوتی از خرد شده است برای مثال، خرد "شکلی از عملکرد پیشرفته شناختی" (دیتمان_کوهلی و بالتز^۲، ۱۹۹۰)، "تخصص در رفتار و معنایی از زندگی" (بالتز و استودینگر^۳، ۲۰۰۰)، هنر سؤال کردن (آرلین^۴، ۱۹۹۰)، آگاهی از ناشناخته‌ها (میکام، ۱۹۹۰)، تحول درون‌فردی، میان‌فردی و تجارب فرافردی، در قلمروهایی از شخصیت، شناخت و رفتار تعریف شده است (آخینباوم و ارول^۵، ۱۹۹۱). در حالی که بعد عاطفی خرد معمولاً مورد غفلت واقع می‌شود، ابعاد شناختی و تأملی^۶ بیشترین تعریف خرد را به خود اختصاص داده‌اند. بُعد شناختی خرد، نشان‌دهنده میل به دانستن حقیقت و رسیدن به درک عمیق‌تری از زندگی، از جمله پذیرش جنبه‌های مثبت و منفی ماهیت انسان، محدودیت‌های دانش، بلا تکلیفی‌ها و غیرقابل پیش‌بینی بودن زندگی است (آردلت، ۲۰۰۰؛ کیکس، ۱۹۸۳). توجه به جنبه‌های مثبت و منفی ماهیت انسان به‌ویژه در جنبه‌های عاطفی مفهوم خرد را به بهزیستی ذهنی خردگرایانه نزدیک می‌کند (آنیک و تانیک، ۲۰۱۳). به این ترتیب، می‌توان استدلال کرد که بهزیستی می‌تواند با خرد همراه باشد.

بُعد تأملی نیز نشان‌دهنده خودآزمایی، خودآگاهی و توانایی مشاهده پدیده‌ها از زوایای مختلف و توانایی حس کردن از طریق وهم^۷ است که بر پژوهش‌های تجربی دلالت دارد (مک‌کی و باربر^۸، ۱۹۹۹). بُعد عاطفی "عشق همدلانه و دلسوزانه"^۹ برای

^۱.Greene & Brown

^۲.Dittmann_Kohli & Baltes

^۳.Baltes & studinger

^۴.Arlin

^۵.Achenbaum & Orwoll

^۶.Cognitive & Reflective

^۷.See Through Illusions

^۸.McKe & Barber

^۹.Sympathetic & Compassionate Love

دیگران^۱ تعریف شده است (استودینگر و گلوک^۱، ۲۰۱۱). بنابراین فردی که خردمند است می‌تواند دیگران را درک کند و در تمام لحظات تجارب زندگی‌شان با آنها همدردی کند و تمایل دارد برای دیگران فردی مفید باشد (لیووت^۲، ۱۹۹۹). آردلت (۲۰۰۹) بیان کرد که زنان نمره بالاتری در بعد عاطفی در مقایسه با مردان دارند و مردان در بعد شناختی در سنین بالاتر نسبت به زنان نمره بالاتری دارند. از دیدگاه نظری، مفهوم خرد به‌عنوان ترکیبی از شناخت، تأمل و ویژگی‌های شخصیتی عاطفی، با مدل مرحله‌ای اریکسون^۳ (۱۹۸۲) سازگار است که خرد را برتری^۴ توصیف می‌کند که به حل موفقیت‌آمیز بحران روانی مرحله هشتم "تمامیت در برابر ناامیدی"^۵ در سن پیری می‌شود. طبق نظریه اریکسون، تکالیف افراد در سن پیری در دوره‌هایی از زندگی فعلی‌شان و گذشته ثابت به دست می‌آید (اریکسون و اریکسون، کیونایک^۶، ۱۹۸۶؛ به نقل از آردلت، ۲۰۰۳) برای انجام این امر، آنها مجبورند که زندگی را آن‌گونه که با ضعف جسمانی و حقیقتی از مرگ هست بپذیرند. بنابراین خرد از نقاط قوتی است که گمان می‌رود با پیشرفت سن افزایش می‌یابد (پاسوپاتی^۷، استودینگر و بالتز، ۲۰۰۱؛ نایت و پار^۸، ۱۹۹۹). بر اساس این شواهد می‌توان استدلال کرد که سن می‌تواند از نشانگرهای مهم رشد خرد باشد. همچنین، از آنجا که تجربیات تحصیلی بالاتر در سنین بالاتر کسب می‌شود می‌توان استدلال کرد خرد می‌تواند با افزایش تجربیات تحصیلی همراه باشد.

استرنبرگ^۹ (۱۹۹۸) در نظریه تعادلی^{۱۰} خود، خرد را کاربرد دانش ضمنی تعریف کرده است که با ایجاد تعادل میان علایق چندگانه درون‌فردی، میان‌فردی و فرافردی با هدف کسب تعادل، بین بافت‌های محیطی موجود و تحت تأثیر ارزش‌ها، برای

¹.Gluck

².Levitt

³.Erikson

⁴. Virtue

⁵.Integrity Versus Despaire

⁶. Kivnick

⁷. Knight

⁸. Parr

⁹. Strenberg

¹⁰. Balance Theory

رسیدن به خیر مشترک^۱ است. پارادایم خرد برلین^۲، خرد را تخصص در واقعیت‌گرایی بنیادی تعریف کرده است که این واقعیت‌گرایی بنیادی از زندگی به بینش عمیق زندگی و عقل سلیم درباره چگونگی هستی بشر و روش‌های برنامه‌ریزی، مدیریت کردن و درک کردن یک زندگی خوب اشاره دارد (استودینگر و گلوک، ۲۰۱۱). در مدل براون (۲۰۰۴) خرد شامل شش بعد یا عامل به هم مرتبط خودآگاهی^۳، درک دیگران^۴، قضاوت^۵، دانش زندگی^۶، مهارت‌های زندگی^۷ و تمایل به یادگیری^۸ است (گرین و براون، ۲۰۰۹). در مدل براون (۲۰۰۴) شرایطی که به‌طور مستقیم رشد خرد را آسان می‌کنند: جهت‌گیری به یادگیری^۹ که به نگرش‌ها، تجارب و زندگی‌نامه‌های شخصی و انگیزه‌های فردی به‌موجب تعامل با افراد و موقعیت‌هایشان اشاره دارد؛ تجربه‌ها^{۱۰} که به هر نوع فعالیت سازمان‌یافته و سازمان‌نیافته اشاره دارد؛ تعامل با دیگران^{۱۱} اشاره دارد به اینکه چطور دانشجویان با اشخاص شبیه به خود یا متفاوت از خودشان در زمینه‌های گوناگون مواجه می‌شوند؛ و محیط^{۱۲} اشاره به جایگاه جامعی دارد و در زمینه‌هایی توسعه می‌یابد که دانشجویان، جهت‌گیری به یادگیری، انواعی از تجارب و تعامل با مردم متقابلاً برای تولید خرد در یکدیگر اثر می‌کنند. عامل‌هایی نیز وجود دارند که به رشد خرد کمک می‌کنند این عوامل شامل تجارب کاری، تجارب زندگی، کنش متقابل اجتماعی، مشاهدات، آموزش خانواده، رشد حرفه‌ای، مذهب و خواندن است (چین^{۱۳}، وو^{۱۴}، چینگ و سو^{۱۵}، ۲۰۱۱).

1. Common Good

2. Berlin Wisdom Paradigm

3. Self_Knowledge

4. Understanding of Others

5. Judgment

6. Life Knowledge

7. Life Skills

8. Willingness to Learn

9. Orientation to Learning

10. Experience

11. Interactions with Others

12. Environment

13. Chen

14. Wu

15. Heng

به این ترتیب، یکی از زمینه‌هایی که به رشد خرد کمک می‌کند دریافت آموزش مناسب است. به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌عنوان بستر مناسبی برای آموزش خرد توجه بسیاری شده است. در حال حاضر، دانشگاه‌ها سعی بر تسهیل یادگیری دارند. بنابراین، مدل توسعه خرد ابزار مفیدی است برای هدایت استادان در تدوین طرح‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌هایشان و گسترش تعاملاتشان با دانشجویان که به‌طور خودکار فرایندهای یادگیری مرتبط با زندگی را در دانشجویان برانگیزانند (براون، ۲۰۰۴). این شواهد از مقیاس رشد خرد به‌عنوان ابزار اندازه‌گیری مبتنی بر مدل براون از رشد خرد حمایت می‌کنند.

رشد و رواسازی ابزاری برای اندازه‌گیری خرد ضروری است. مقیاس رشد خرد می‌تواند به پژوهشگران کمک کند که پژوهش‌های زیادی در زمینه‌های متعدد انجام دهند. یک محور از مطالعات می‌تواند در مورد نهادهای اجتماعی‌ای باشد که تلاش می‌کنند روی مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و اخلاقی تأثیر بگذارند. برای مطالعاتی از این دست، به ساخت و رواسازی ابزارهایی با ساختارهای یکپارچه از قبیل خرد نیاز است. این پژوهش به رشد پژوهش‌هایی کمک می‌کند که نشان می‌دهند (براون ۲۰۰۴؛ براون و گرین، ۲۰۰۶) مقیاس رشد خرد ویژگی‌های روان‌سنجی لازم را دارد که بر اساس آن بتوان استنباط‌های قابل دفاعی را در مورد شرکت‌کنندگان به عمل آورد. اهمیت خرد در مشاوره نیز ضروری به نظر می‌رسد. مفهوم خرد می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های آینده در آموزش مشاوره باشد. علاوه بر این مشاوران می‌توانند مفهوم خرد را در برنامه درسی آموزشی و تجربی خود ترکیب کنند (استرلند^۱، ۲۰۱۴). همچنین کمک به فراگیران در محیط آموزشی برای تدریس دانش همراه با خرد مفید است و تدریس تفکر خردمندانه و محاوره‌ای باعث می‌شود که آنان علایق و ایده‌هایشان را از چشم‌اندازهای گوناگون درک کنند. با تدریس تفکر خردمندانه یادگیرندگان می‌توانند بین علایق خود و دیگران تعادل برقرار کنند و علاقه به دیگران را یاد بگیرند. همچنین، یاد بگیرند که چطور به مسائل مهم زندگی در زمان‌های مختلف زندگی خود مثلاً رفتن به دانشگاه پاسخ دهند (استرلند، ۲۰۰۴). بنابراین با ایجاد این نوع تدریس در یادگیرندگان می‌توان انتظار داشت که رشد خرد در جامعه مفید است؛ چراکه قضاوت‌های حاصل از آن می‌تواند کیفیت زندگی را بهبود ببخشد،

^۱.Osterlund

فراگیران می‌توانند قضاوت‌های عادلانه و صحیح نسبت به جامعه داشته باشند، احساس همدلی و دلسوزی و تعامل با دیگران در آنان افزایش یافته و دید واقع‌بینانه‌ای به زندگی در آنان ایجاد می‌شود. به این ترتیب، هدف این مطالعه بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رشد خرد در دانشجویان دانشگاه سمنان است که بر اساس دیدگاه براون و گرین (۲۰۰۴) تهیه شده است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، همه دانشجویان دانشگاه سمنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ هستند ($N = 16654$). برای استخراج عوامل در روش تحلیل عاملی، متخصصان نسبت‌های متفاوتی را برای $N:p$ پیشنهاد می‌کنند. این نسبت‌ها از ۳:۱ تا ۲۰:۱ در تغییر است (ویلیام، براون و اونسمان، ۲۰۱۰). در مطالعه حاضر این نسبت ۹:۱ در نظر گرفته شد. شرکت‌کنندگان ۶۰۷ نفر (۳۰۰ پسر و ۳۰۷ دختر) از دانشجویان دانشگاه سمنان در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بودند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. برای انتخاب نمونه، حجم دانشجویان در ۲۰ دانشکده دانشگاه سمنان طبق آمار اداره کل آموزش استخراج شد. نسبت نمونه‌گیری و تعداد دانشجویان انتخابی از هر دانشکده محاسبه شد. سپس با مراجعه به هر یک از دانشکده‌های دانشگاه سمنان به تعداد لازم پرسشنامه بین دانشجویان توزیع شد. تعداد دانشجویان انتخاب شده از هر دانشکده بدین صورت بود که ۳۶ نفر از دانشکده مهندسی مکانیک (۱۲ دختر و ۲۴ پسر)، ۲۶ نفر از دانشکده مهندسی شیمی، نفت، گاز (۱۱ دختر و ۱۵ پسر)، ۳۸ نفر از دانشکده مهندسی عمران (۱۰ دختر و ۲۸ پسر)، ۸۱ نفر از دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر (۲۹ دختر و ۵۲ پسر)، ۴۰ نفر از دانشکده مهندسی مواد و صنایع (۱۹ دختر و ۳۱ پسر)، ۲۷ نفر از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی (۱۳ دختر و ۱۴ پسر)، ۷۱ نفر از دانشکده اقتصاد و مدیریت و علوم اداری (۳۳ دختر و ۳۸ پسر)، ۸۲ نفر از دانشکده علوم انسانی (۵۳ دختر و ۲۹ پسر)، ۴۸ نفر از دانشکده ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر (۲۷ دختر و ۲۱ پسر)، ۴۲ نفر از دانشکده هنر (۲۶ دختر و ۱۶ پسر)، ۱۹ نفر از دانشکده شیمی (۱۴ دختر و ۵ پسر)، ۴ نفر

از دانشکده علوم پایه (۳ نفر دختر و ۱ نفر پسر)، ۲۴ نفر از دانشکده فیزیک (۱۱ نفر دختر و ۱۳ نفر پسر)، ۱۵ نفر از دانشکده کویرشناسی (۱۱ نفر دختر و ۴ نفر پسر)، ۱۴ نفر از دانشکده گردشگری (۱۱ نفر دختر و ۳ نفر پسر)، ۱ نفر از دانشکده علوم شناختی (۱ نفر دختر)، ۱۱ نفر از آموزشکده دامپزشکی (۶ نفر دختر و ۵ نفر پسر)، ۲۳ نفر از دانشکده دامپزشکی (۱۴ نفر دختر و ۹ نفر از پسر)، ۱ نفر از دانشکده نانو فناوری (۱ نفر دختر) و ۴ نفر از دانشکده منابع طبیعی (۲ نفر دختر و ۲ نفر پسر)، در مطالعه شرکت نمودند. از تعداد ۶۰۴ دانشجو، ۴ نفر (۷ درصد) در مقطع کاردانی، ۴۱۱ نفر (۶۷/۷ درصد) کارشناسی، ۱۴۷ نفر (۲۴/۲ درصد) کارشناسی ارشد و ۴۵ نفر (۷/۴ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. همچنین، از این تعداد ۵۳۱ نفر مجرد (۸۷/۵) و ۷۶ نفر متأهل (۱۲/۵) بودند. برای اجرای مقایسه گروهی نمونه‌ای به حجم ۳۰ استاد با ملاک ورود ۴۵ سال به بالا به‌طور تصادفی انتخاب شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس رشد خرد. این پرسشنامه توسط براون و گرین در سال ۲۰۰۶ ساخته شده است. مقیاس رشد خرد ابزاری است که هشت عامل و ۶۶ آیتم دارد. در پژوهش‌های ابتدایی (براون و گرین، ۲۰۰۶) مقیاس رشد خرد شامل پنج عامل از شش عامل خودآگاهی، درک دیگران، قضاوت، دانش زندگی، مهارت‌های زندگی و تمایل به یادگیری می‌شود. از تحلیل مقیاس رشد خرد (براون و گرین، ۲۰۰۶) دو عامل از دو سازه کلی‌تر کشف شده است. دو عامل نوع دوستی^۱ و درگیری الهام‌بخش^۲، از سازه کلی‌تر به نام درک میان فردی^۳ و همچنین دو عامل مهارت‌های زندگی و مدیریت هیجانی^۴ از سازه کلی‌تر مهارت‌های زندگی، کشف شد که عامل تمایل به یادگیری در اینجا مورد حمایت قرار نگرفت. در پژوهش گرین و براون (۲۰۰۹) هشت عامل مقیاس رشد خرد عبارت‌اند از: خودآگاهی، نوع دوستی، درگیری الهام‌بخش، مدیریت هیجانی، قضاوت، دانش زندگی، مهارت‌های زندگی و تمایل به یادگیری. چهار گویه این پرسشنامه مربوط به خرده‌مقیاس خودآگاهی (کاملاً از باورهایم آگاهم)، پنج گویه

^۱.Altruism

^۲.Enspirational Engagement

^۳.Interpersonal Understanding

^۴. Emotional Management

آن مربوط به خرده مقیاس مدیریت هیجانی (استرسم را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنم)، دوازده گویه آن مربوط به خرده مقیاس نوع دوستی (نسبت به دیگران دلسوز هستم)، ده گویه آن مربوط به خرده مقیاس درگیری الهام‌بخش (به دیگران روحیه می‌دهم)، هشت گویه آن مربوط به خرده مقیاس قضاوت (درک می‌کنم که چگونه گذشته من دید مرا نسبت به دنیا شکل داده است)، یازده گویه آن مربوط به خرده مقیاس دانش زندگی (می‌پذیرم که چیزهای غیرقابل پیش‌بینی هم در زندگی وجود دارند)، یازده گویه آن مربوط به خرده مقیاس مهارت‌های زندگی (از فرصت‌های زندگی‌ام خوب استفاده می‌کنم) و پنج گویه آن مربوط به خرده مقیاس تمایل به یادگیری (از یادگیری به خاطر اینکه یاد می‌گیرم لذت می‌برم) است. در زمینه اعتبار، در نمونه حرفه‌ای آلفای کرونباخ ۰/۹۲۸ بود. ضریب اعتبار در ابعاد تمایل به یادگیری ۰/۷۰۲، نوع دوستی ۰/۹۰، دانش زندگی ۰/۸۸، مهارت‌های زندگی ۰/۸۷، مدیریت هیجانی ۰/۸۴، قضاوت ۰/۸۷، درگیری الهام‌بخش ۰/۸۶ و خودآگاهی ۰/۸۷ گزارش شده است. در نمونه دانشگاهی آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بود. ضریب اعتبار در ابعاد تمایل به یادگیری ۰/۷۴، نوع دوستی ۰/۹۲، دانش زندگی ۰/۸۵، مهارت‌های زندگی ۰/۸۹، مدیریت هیجانی ۰/۸۴، قضاوت ۰/۸۸، درگیری الهام‌بخش ۰/۸۶ و خودآگاهی ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر میزان اعتبار برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ است و برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل خودآگاهی ۰/۶۹، مدیریت هیجانی ۰/۸۵، نوع دوستی ۰/۸۶، درگیری الهام‌بخش ۰/۸۶، قضاوت ۰/۷۸، دانش زندگی ۰/۸۰، مهارت‌های زندگی ۰/۸۷، تمایل به یادگیری ۰/۶۷ به دست آمد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌شود. نمره بالا به معنای خردمندی بیشتر است.

برگردان و برگردان مجدد پرسشنامه توسط دو نفر از متخصصان انجام شد. جنبه‌های فرهنگی، زبانی و روان‌شناختی، بررسی شد و گویه‌های پرسشنامه تعدیل شدند. سپس در مرحله پایلوت پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از دانشجویان اجرا شد که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند. متخصصان، گویه‌های مبهم را مجدداً بازنویسی کردند. مرحله پایلوت، سه بار و هر بار روی یک نمونه به حجم ۳۰ نفر اجرا شد. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف. این پرسشنامه ۱۸ گویه دارد و هدف آن ارزیابی و بررسی بهزیستی روان‌شناختی از ابعاد مختلف (استقلال، تسلط بر محیط،

رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود) است. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت شش گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. نمره‌گذاری گویه‌های شماره ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۷ معکوس است. این پرسشنامه دارای ۶ بعد است. گویه‌های ۹، ۱۲، ۱۸ مربوط به بعد استقلال (خودم را آن‌گونه که فکر می‌کنم مهم است، قضاوت می‌کنم؛ نه بر اساس ارزش‌هایی که برای دیگران مهم است)، گویه‌های ۱، ۴، ۶ مربوط به بعد تسلط بر محیط (به‌طور کلی احساس می‌کنم من مسئول وضع زندگی کنونی‌ام هستم)، گویه‌های ۷، ۱۵، ۱۷ مربوط به بعد رشد شخصی (برای من، زندگی فرایند مستمر یادگیری، تغییر و رشد است)، گویه‌های ۳، ۱۱، ۱۳ مربوط به بعد ارتباط مثبت با دیگران (افراد مرا فردی بخشنده و علاقه‌مند به صرف وقت با دیگران، توصیف می‌کنند)، گویه‌های ۵، ۱۴، ۱۶ مربوط به بعد هدفمندی در زندگی (بعضی از افراد بی‌هدف، زندگی خود را سپری می‌کنند؛ اما من از آن دسته از افراد نیستم)، گویه‌های ۲، ۸، ۱۰ مربوط به بعد پذیرش خود (بیشتر جنبه‌های شخصیت خود را دوست دارم) است. برای به دست آوردن امتیاز هر بعد مجموع امتیازات آن بعد را با هم جمع کرده و به‌منظور به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه مجموع امتیازات تک تک گویه‌ها محاسبه می‌شود. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی بالاتر است. ریف و کیس (۱۹۹۵) ضریب آلفا را برای ابعاد پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال را به ترتیب، ۰/۵۲، ۰/۴۹، ۰/۵۶، ۰/۳۳، ۰/۴۰ و ۰/۳۷ گزارش کرده‌اند. در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک‌گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس (پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال) از برازش خوبی برخوردار است. آلفای کرونباخ در شش عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمده است.

پرسشنامه سلامت روان کیس. این پرسشنامه توسط کیس در سال ۲۰۰۵ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از هرگز تا همیشه است. پرسشنامه درجاتی از بهزیستی هیجانی شامل

گویه‌های ۳،۲،۱ است و شامل عبارت‌هایی از شادی، علاقه به زندگی و رضایت از زندگی می‌شود. بهزیستی اجتماعی که شامل گویه‌های ۸،۷،۶،۵،۴ است و شامل عبارت‌هایی از پذیرش اجتماعی، واقعیت اجتماعی، همکاری اجتماعی، ارتباط اجتماعی و یکپارچگی اجتماعی می‌شود. بهزیستی روان‌شناختی که شامل گویه‌های ۱۰،۹،۱۱،۱۲،۱۳،۱۴ است. این عبارت‌ها در مدل ریف (۱۹۸۹) نیز تعریف شده و شامل ابعاد استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود است. آلفای کرونباخ برای بهزیستی هیجانی $0/73$ ، بهزیستی اجتماعی $0/67$ و بهزیستی روان‌شناختی $0/59$ و برای کل مقیاس $0/74$ به دست آمده است (کیس و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای بهزیستی هیجانی $0/74$ ، بهزیستی اجتماعی $0/53$ و بهزیستی روان‌شناختی $0/81$ و برای کل مقیاس $0/83$ به دست آمده است.

یافته‌ها

تحلیل عاملی تأییدی^۱

ساختار روابط درونی گویه‌های پرسشنامه رشد خرد بر اساس چهارچوب مفهومی در یک مدل هشت عاملی آزمون شد. برای آزمون مدل، نخست چولگی تک‌متغیری و چندمتغیری بررسی شد و از برآوردهای بیشینه در چهارچوب نظریه نرمال استفاده شد. از شاخص‌های برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب^۲، ریشه استاندارد واریانس پس‌ماند^۳، شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۴، شاخص نیکویی برازش^۵ و شاخص برازش معیار^۶ و شاخص برازش معیار نشده^۷ برای سنجش برازندگی مدل استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی از سوی متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقادیر مساوی یا کمتر از $0/05$ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مساوی یا بالاتر از $0/96$ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل

1. Confirmatory Factor Analysis

2. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

3. Standardized Root Mean Square Residual

4. Comparative Fit Index (CFI)

5. Goodness of Fit Index (GFI)

6. Normed Fit Index (NFI)

7. Non-Normed Fit Index (NNFI)

است. از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌ماند کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد.

یافته‌ها نشان داد که بیشتر شاخص‌های برازندگی مدل هشت عاملی نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل است، ولی شاخص GFI نشان‌دهنده برازندگی نامناسب مدل است ($X^2 = 6246/43$, $df = 2051$, $X^2/df = 3/04$, $NFI = 0/923$, $RMSEA = 0/058$, $GFI = 0/762$, $SRMR = 0/0629$, $CFI = 0/949$, $NNFI$). بررسی شاخص‌های اصلاح و مقادیر تغییر مورد انتظار نشان می‌دهد که در نظر گرفتن کوواریانس بین پارامتر خطای سؤال‌های ۵۱ و ۵۲ به کاهش تقریباً ۱۵۴ درجه آزادی منجر خواهد شد. از آنجا که فرض کوواریانس بین خطاهای اندازه‌گیری به لحاظ نظری پذیرفته نیست و با توجه به اینکه بیشتر شاخص‌های برازندگی حاکی از برازش مناسب داده - مدل است، این مدل به عنوان مدل نهایی در نظر گرفته شد.

برآورد پارامترها: با توجه به اینکه مدل هشت عاملی با ۶۶ گویه برازندگی مناسبی نشان داد، ضرایب استاندارد، جملات خطا و واریانس تبیین شده R^2 بررسی شد (جدول ۱). در عامل خودآگاهی گویه ۲ با ضریب مسیر استاندارد ۰/۷۹۳، نیرومندترین نشانگر سازه به شمار می‌رود. در عامل مدیریت هیجانی گویه ۶ "استرسم را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنم" نیرومندترین نشانگر سازه و دارای بیشترین ضریب استاندارد است. پس از آن گویه ۸ بیشترین ضریب استاندارد را دارد. در عامل نوع دوستی گویه ۱۷ "به دیگران کمک می‌کنم" نیرومندترین نشانگر سازه است. در عامل درگیری الهام بخش بررسی گویه‌ها نشان می‌دهد که گویه ۲۸ "به توانایی‌هایم اطمینان دارم" نیرومندترین نشانگر سازه است. در این عامل گویه ۲۷ "به آنچه که می‌دانم اعتماد کامل دارم" در مرتبه بعدی قرار دارد. شواهد مربوط به سایر عامل‌ها و نشانگرهای مرتبط با آنها در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول (۱) ضرایب استاندارد، واریانس خطا و ضریب تعیین پرسشنامه رشد خرد ($n = 607$)

عامل‌ها	گویه‌ها	ضریب مسیر استاندارد	واریانس خطا	ضریب تعیین
خودآگاهی	۱. به خوبی از همه نقاط ضعفم آگاهم	۰/۶۹۴	۰/۵۱۹	۰/۴۸۱
	۲. به خوبی از همه ارزش‌هایم آگاهم	۰/۷۹۳	۰/۳۷۰	۰/۶۳۰
	۳. به خوبی از همه علایقم آگاهم	۰/۷۱۳	۰/۴۹۲	۰/۵۰۸
	۴. به خوبی از همه اعتقاداتم آگاهم	۰/۶۶۴	۰/۵۵۹	۰/۴۴۱
مدیریت هیجانی	۵. بلا تکلیفی‌ها را به خوبی مدیریت می‌کنم	۰/۵۷۸	۰/۶۶۶	۰/۳۳۴
	۶. استرس را به‌طور موثر مدیریت می‌کنم	۰/۸۳۷	۰/۲۹۹	۰/۷۰۱
	۷. هیجانانگیز را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنم	۰/۷۴۱	۰/۴۵۲	۰/۵۴۸
	۸. در موقعیت‌های استرس‌آور خونسردی خود را حفظ می‌کنم	۰/۷۹۲	۰/۳۷۲	۰/۶۲۸
نوع دوستی	۹. به آسانی دچار آشفتگی نمی‌شوم	۰/۶۸۹	۰/۵۲۵	۰/۴۷۵
	۱۰. به خوبی در دیگران تأثیر می‌گذارم	۰/۴۳۸	۰/۸۰۸	۰/۱۹۲
	۱۱. با دیگران با احترام رفتار می‌کنم.	۰/۶۲۵	۰/۶۱۰	۰/۳۹۰
	۱۲. قدردانی‌ام را نسبت به دیگران نشان می‌دهم	۰/۶۴۸	۰/۵۸۰	۰/۴۲۰
	۱۳. دید خوبی به دیگران دارم	۰/۵۱۳	۰/۷۳۶	۰/۲۶۴
	۱۴. به حریم خصوصی دیگران احترام می‌گذارم	۰/۵۳۱	۰/۷۱۸	۰/۲۸۲
	۱۵. نسبت به کسانی که از آنها صدمه دیده‌ام، رفتارم را تجدید نظر می‌کنم	۰/۶۱۳	۰/۶۲۴	۰/۳۷۶
	۱۶. از دیگران یاد می‌گیرم	۰/۵۸۶	۰/۶۵۶	۰/۳۴۴
	۱۷. به دیگران کمک می‌کنم.	۰/۷۲۲	۰/۴۷۹	۰/۵۲۱
	۱۸. نسبت به دیگران دلسوز هستم	۰/۷۰۳	۰/۵۰۵	۰/۴۹۵
	۱۹. در زمان مناسب با دیگران سازش می‌کنم	۰/۶۳۱	۰/۶۰۲	۰/۳۹۸
	۲۰. به نیازهای دیگران حساس هستم	۰/۵۶۷	۰/۶۷۹	۰/۳۲۱
۲۱. دیگران را می‌پذیرم	۰/۵۱۵	۰/۷۳۵	۰/۲۶۵	

عواملها	گویه‌ها	ضریب مسیر استاندارد	واریانس خطا	ضریب تعیین
درگیری الهام‌بخش	۲۲. به دیگران روحیه می‌دهم	۰/۵۸۶	۰/۶۵۷	۰/۳۴۳
	۲۳. توصیه‌های خوبی در مورد مسائل زندگی می‌دهم	۰/۶۰۱	۰/۶۳۸	۰/۳۶۲
	۲۴. بر محدودیت‌های اعمال شده توسط دیگران غلبه می‌کنم	۰/۵۱۱	۰/۷۳۹	۰/۲۶۱
	۲۵. دیگران به‌عنوان یک الگو به من نگاه می‌کنند	۰/۵۳۲	۰/۷۱۷	۰/۲۸۳
	۲۶. در مواقع ضروری از خود شجاعت نشان می‌دهم	۰/۶۳۱	۰/۶۰۲	۰/۳۹۸
	۲۷. به آنچه می‌دانم اعتماد کامل دارم	۰/۶۷۶	۰/۵۴۳	۰/۴۵۷
	۲۸. به توانایی‌هایم اطمینان دارم	۰/۶۸۵	۰/۵۳۱	۰/۴۶۹
	۲۹. استدلال‌های خوبی ارائه می‌دهم	۰/۶۵۴	۰/۵۳۷	۰/۴۲۷
	۳۰. به‌طور مؤثر با دیگران ارتباط برقرار می‌کنم	۰/۶۴۴	۰/۵۸۶	۰/۴۱۴
	۳۱. برای بسیاری از موقعیت‌ها آماده هستم	۰/۶۰۵	۰/۶۳۴	۰/۳۶۶
قضاوت	۳۲. از روش‌های مختلف زندگی، فلسفه و فرهنگ‌ها آگاه هستم	۰/۴۰۳	۰/۸۳۷	۰/۱۶۳
	۳۳. کنجکاو هستم	۰/۳۶۳	۰/۸۶۸	۰/۱۳۲
	۳۴. هنگام تصمیم‌گیری تمام شرایط را در نظر می‌گیرم	۰/۶۵۶	۰/۵۷۰	۰/۴۳۰
	۳۵. آنچه را که از یک بخش زندگی‌ام یاد گرفته‌ام یکپارچه کرده و در بخش‌های دیگر استفاده می‌کنم	۰/۶۸۳	۰/۵۳۳	۰/۴۶۷
	۳۶. درک می‌کنم که چگونه گذشته من دید مرا نسبت به دنیا شکل داده است	۰/۶۱۰	۰/۶۲۸	۰/۳۷۲
	۳۷. جنبه‌های مختلف هویت من در آنچه هستم، یکپارچه‌اند	۰/۶۶۰	۰/۵۶۴	۰/۴۳۶
	۳۸. می‌دانم که در موقعیت‌های مختلف چطور رفتار کنم	۰/۶۰۳	۰/۶۳۶	۰/۳۶۴
	۳۹. قادرم با افرادی که متفاوت از من هستند، ارتباط برقرار کنم	۰/۵۳۹	۰/۷۰۹	۰/۲۹۱

عامل‌ها	گویه‌ها	ضریب مسیر استاندارد	واریانس خطا	ضریب تعیین
دانش زندگی	۴۰. مردم و طبیعت را مرتبط می‌دانم	۰/۵۲۰	۰/۷۳۰	۰/۲۷۰
	۴۱. دانش و ایده‌ها را مرتبط می‌دانم	۰/۶۰۰	۰/۶۴۰	۰/۳۶۰
	۴۲. مرتباً به زندگی می‌اندیشم	۰/۵۹۱	۰/۶۵۰	۰/۳۵۰
	۴۳. می‌دانم که مراحل در زندگی وجود دارند	۰/۶۱۴	۰/۶۲۳	۰/۳۷۷
	۴۴. معنای عمیق‌تری از رویدادها در زندگی جستجو می‌کنم	۰/۷۴۴	۰/۴۴۷	۰/۵۵۳
	۴۵. به دنبال کشف پرسش‌های عمیق‌تری از زندگی هستم	۰/۶۸۹	۰/۵۲۵	۰/۴۷۵
	۴۶. خودم و تجربه‌هایم را در بافت وسیع‌تری از زندگی در نظر می‌گیرم	۰/۶۹۲	۰/۵۲۱	۰/۴۷۹
	۴۷. معانی ضمنی موقعیت‌ها را می‌سنجم	۰/۴۱۹	۰/۸۲۴	۰/۱۷۶
	۴۸. علاقه‌مند به موضوعاتی هستم که همه ی مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهند	۰/۳۶۹	۰/۸۶۴	۰/۱۳۶
	۴۹. می‌پذیرم آنچه را نمی‌توانم تغییر دهم	۰/۱۹۸	۰/۹۶۱	۰/۰۳۹
مهارت‌های زندگی	۵۰. می‌پذیرم که ابهاماتی در زندگی وجود دارند	۰/۳۴۰	۰/۸۸۴	۰/۱۱۶
	۵۱. زمان را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنم	۰/۶۱۵	۰/۶۲۱	۰/۳۷۹
	۵۲. پروژه‌هایم را به‌طور مؤثر اولویت‌بندی می‌کنم	۰/۶۷۱	۰/۵۵۰	۰/۴۵۰
	۵۳. اخلاق کاری نیرومندی دارم	۰/۵۷۶	۰/۶۶۹	۰/۳۳۱
	۵۴. به اهدافم دست می‌یابم	۰/۶۶۱	۰/۵۶۳	۰/۴۳۷
	۵۵. به‌طور مؤثر وظایف متعددی را مدیریت می‌کنم	۰/۷۱۶	۰/۴۸۸	۰/۵۱۲
	۵۶. احساس می‌کنم که در زندگی هدف دارم	۰/۵۹۷	۰/۶۴۴	۰/۳۵۶
	۵۷. تصمیمات درست می‌گیرم	۰/۶۴۴	۰/۵۸۶	۰/۴۱۴
	۵۸. از فرصت‌های زندگی‌ام خوب استفاده می‌کنم	۰/۷۰۱	۰/۵۰۹	۰/۴۹۱
	۵۹. به‌راحتی از عهده انجام چندین تکلیف برمی‌آیم	۰/۶۰۲	۰/۶۳۸	۰/۳۶۲
	۶۰. وظایفم را در قبال دیگران انجام می‌دهم	۰/۵۲۰	۰/۷۳۰	۰/۲۷۰
	۶۱. به مسائل مهم زندگی توجه می‌کنم	۰/۴۸۰	۰/۷۶۹	۰/۲۳۱

عامل‌ها	گویه‌ها	ضریب مسیر استاندارد	واریانس خطا	ضریب تعیین
تمایل به یادگیری	۶۲. محدودیت‌های دانش خود را می‌شناسم	۰/۴۹۰	۰/۷۶۰	۰/۲۴۰
	۶۳. از تجربه‌هایم یاد می‌گیرم	۰/۶۹۶	۰/۵۱۶	۰/۴۸۴
	۶۴. یادگیری را به خاطر خودش دوست دارم	۰/۶۵۰	۰/۵۷۷	۰/۴۲۳
	۶۵. پذیرای تغییر هستم	۰/۴۵۶	۰/۷۹۲	۰/۲۰۸
	۶۶. انتقادات سازنده را می‌پذیرم	۰/۴۷۷	۰/۷۷۲	۲۲۸

اعتبار^۱. اعتبار پرسشنامه با استفاده از دو روش بازآزمایی و ثبات درونی (آلفای کرونباخ) محاسبه شد. به‌منظور بررسی اعتبار پرسشنامه رشد خرد و هر کدام از مؤلفه‌های آن از روش همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داده است که میزان اعتبار برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ است و برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل خودآگاهی ۰/۶۹، مدیریت هیجانی ۰/۸۵، نوع دوستی ۰/۸۶، درگیری الهام‌بخش ۰/۸۶، قضاوت ۰/۷۸، دانش زندگی ۰/۸۰، مهارت‌های زندگی ۰/۸۷، تمایل به یادگیری ۰/۶۷ به دست آمد. به‌منظور بررسی اعتبار پرسشنامه به روش بازآزمایی، پرسشنامه رشد خرد بر روی ۳۰ نفر از گروه نمونه به فاصله‌ی دو هفته مجدداً اجرا شد. ضریب ثبات برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل خودآگاهی ۰/۷۴، مدیریت هیجانی ۰/۸۵، نوع دوستی ۰/۸۴، درگیری الهام‌بخش ۰/۸۴، قضاوت ۰/۷۸، دانش زندگی ۰/۸۷، مهارت‌های زندگی ۰/۸۹، تمایل به یادگیری ۰/۶۷ به دست آمد (جدول ۲).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹. reliability

جدول (۲) آلفای کرونباخ، ضریب تمیز و آلفا در صورت حذف گویه برای خرده مقیاس‌های رشد خرد ($n = 607$)

آلفا در صورت حذف	ضریب تمیز	گویه‌ها	ابعاد	آلفا در صورت حذف	ضریب تمیز	گویه‌ها	ابعاد
۰/۷۳۵	۰/۵۹۰	۳۴	قضاوت	۰/۷۶۵	۰/۶۰۴	۱	خودآگاهی (۰/۸۰۵)
۰/۷۳۷	۰/۵۸۰	۳۵		۰/۷۲۵	۰/۶۸۳	۲	
۰/۷۴۵	۰/۵۳۵	۳۶		۰/۷۵۱	۰/۶۳۳	۳	
۰/۷۴۱	۰/۵۵۹	۳۷		۰/۷۸۰	۰/۵۶۸	۴	
۰/۷۴۹	۰/۵۱۵	۳۸		۰/۸۵۱	۰/۵۰۴	۵	
۰/۷۶۰	۰/۴۴۱	۳۹	مدیریت هیجانی (۰/۸۴۶)	۰/۷۸۶	۰/۷۵۶	۶	
۰/۷۸۰	۰/۴۶۹	۴۰		۰/۸۱۳	۰/۶۶۰	۷	
۰/۷۷۲	۰/۵۴۴	۴۱		۰/۷۹۶	۰/۷۲۱	۸	
۰/۷۷۶	۰/۵۱۲	۴۲		۰/۸۲۱	۰/۶۳۶	۹	
۰/۷۷۴	۰/۵۳۸	۴۳		۰/۸۶۳	۰/۳۷۰	۱۰	
۰/۷۶۳	۰/۶۳۰	۴۴		۰/۸۴۹	۰/۵۸۱	۱۱	
۰/۷۶۹	۰/۵۶۹	۴۵		۰/۸۴۸	۰/۵۹۲	۱۲	
۰/۷۶۹	۰/۵۷۸	۴۶		۰/۸۵۵	۰/۴۹۳	۱۳	
۰/۷۸۸	۰/۳۸۸	۴۷		۰/۸۵۴	۰/۴۹۰	۱۴	
۰/۷۹۲	۰/۳۵۴	۴۸		۰/۸۵۱	۰/۵۵۱	۱۵	
۰/۸۱۶	۰/۲۰۱	۴۹	۰/۸۵۲	۰/۵۳۰	۱۶		
۰/۷۹۳	۰/۳۳۳	۵۰	۰/۸۴۵	۰/۶۵۳	۱۷		
۰/۸۵۸	۰/۵۸۲	۵۱	۰/۸۴۴	۰/۶۵۲	۱۸		
۰/۸۵۳	۰/۶۳۸	۵۲	۰/۸۴۸	۰/۵۹۳	۱۹		
۰/۸۶۱	۰/۵۳۴	۵۳	۰/۸۵۱	۰/۵۳۹	۲۰		
۰/۸۵۵	۰/۶۰۹	۵۴	۰/۸۵۵	۰/۴۹۴	۲۱		
۰/۸۵۲	۰/۶۶۴	۵۵	۰/۸۴۳	۰/۵۴۱	۲۲		
۰/۸۶۰	۰/۵۴۵	۵۶	۰/۸۴۱	۰/۵۷۳	۲۳		
۰/۸۵۷	۰/۵۹۳	۵۷	۰/۸۵۰	۰/۴۵۹	۲۴		
۰/۸۵۲	۰/۶۶۰	۵۸	۰/۸۴۹	۰/۴۸۶	۲۵		
۰/۸۶۰	۰/۵۴۲	۵۹	۰/۸۴۰	۰/۵۷۸	۲۶		
۰/۸۶۴	۰/۴۷۶	۶۰	۰/۸۳۷	۰/۶۱۶	۲۷		
۰/۸۶۷	۰/۴۳۰	۶۱	۰/۸۳۷	۰/۶۱۲	۲۸		
۰/۶۷۴	۰/۳۵۶	۶۲	۰/۸۳۹	۰/۵۹۵	۲۹		
۰/۶۲۰	۰/۴۹۴	۶۳	۰/۸۳۸	۰/۶۰۱	۳۰		
۰/۶۱۴	۰/۵۰۴	۶۴	۰/۸۴۲	۰/۵۵۴	۳۱		
۰/۶۴۲	۰/۴۴۲	۶۵	۰/۷۷۷	۰/۳۵۰	۳۲		
۰/۶۴۶	۰/۴۳۲	۶۶	۰/۷۸۲	۰/۳۳۲	۳۳		

روایی همگرا^۱. شواهد روایی همگرای پرسشنامه رشد خرد با سن، پرسشنامه بهزیستی ریف و پرسشنامه سلامت روان کیس بررسی شد (جدول ۳). نخست روایی همگرا بین ابعاد پرسشنامه رشد خرد و سن با مدل پیرسون بررسی شد. بین سن با تمام خرده‌مقیاس‌های رشد خرد، نوع دوستی ($r=0/16, p<0/01$)، مهارت‌های زندگی ($r=0/21, p<0/01$)، دانش زندگی ($r=0/13, p<0/01$)، درگیری الهام‌بخش ($r=0/14, p<0/01$)، مدیریت هیجانی ($r=0/17, p<0/01$)، خودآگاهی ($r=0/08, p<0/05$)، قضاوت ($r=0/12, p<0/01$) و تمایل به یادگیری ($r=0/19, p<0/01$) رابطه معنی‌داری و در جهت نظری از پیش فرض شده وجود داشت.

روایی همگرا بین ابعاد پرسشنامه رشد خرد و ابعاد پرسشنامه بهزیستی ریف از طریق مدل پیرسون بررسی شد. بین استقلال با درگیری الهام‌بخش ($r=0/28, p<0/05$) و خودآگاهی ($r=0/30, p<0/05$) رابطه معنی‌دار وجود داشت. بین هدفمندی در زندگی با درگیری الهام‌بخش ($r=0/30, p<0/05$) و قضاوت ($r=0/29, p<0/05$) رابطه معنی‌دار وجود داشت. بین پذیرش خود و قضاوت ($r=0/30, p<0/05$) رابطه معنی‌دار وجود داشت. همچنین، روایی همگرا بین ابعاد پرسشنامه رشد خرد و پرسشنامه سلامت روان کیس از طریق مدل پیرسون بررسی شد. بهزیستی هیجانی با خرده‌مقیاس‌های مدیریت هیجانی ($r=0/33, p<0/01$)، درگیری الهام‌بخش ($r=0/32, p<0/05$)، رابطه معنی‌دار داشت. بهزیستی روان‌شناختی با خرده‌مقیاس مهارت‌های زندگی ($r=0/46, p<0/01$)، دانش زندگی ($r=0/29, p<0/05$)، درگیری الهام‌بخش ($r=0/55, p<0/01$)، مدیریت هیجانی ($r=0/29, p<0/05$)، خودآگاهی ($r=0/29, p<0/05$) رابطه معنی‌دار داشت.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹. convergent validity

جدول ۳ همبستگی پیرسون بین ابعاد پرسشنامه رشد خرد با سن، پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف و پرسشنامه سلامت روان کیس

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	
۱. سن	۱																		
۲. نوع دوستی	۰/۱۶۵۵	۱																	
۳. مهارت‌های زندگی	۰/۲۱۵۵	۰/۴۴۵۵	۱																
۴. دانش زندگی	۰/۱۳۵۵	۰/۴۶۵۵	۰/۴۷۵۵	۱															
۵. درگیری الهام بخش	۰/۱۴۵۵	۰/۵۷۵۵	۰/۶۰۵۵	۰/۴۹۵۵	۱														
۶. مدیریت هیجانی	۰/۱۷۵۵	۰/۲۹۵۵	۰/۵۰۵۵	۰/۲۴۵۵	۰/۴۸۵۵	۱													
۷. خودآگاهی	۰/۰۸۵۵	۰/۳۳۵۵	۰/۴۳۵۵	۰/۲۴۵۵	۰/۴۳۵۵	۰/۳۷۵۵	۱												
۸. قضاوت	۰/۱۲۵۵	۰/۴۷۵۵	۰/۵۴۵۵	۰/۵۸۵۵	۰/۶۲۵۵	۰/۴۱۵۵	۰/۴۱۵۵	۱											
۹. تمایل به یادگیری	۰/۱۹۵۵	۰/۴۸۵۵	۰/۵۲۵۵	۰/۵۰۵۵	۰/۴۴۵۵	۰/۳۴۵۵	۰/۲۹۵۵	۰/۵۱۵۵	۱										
۱۰. استقلال	۰/۲۰	۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۲۲	۰/۲۸	۰/۰۱	۰/۳۰	۰/۲۵	۰/۱۳	۱									
۱۱. تسلط بر محیط	۰/۱۱	۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۷	۱								
۱۲. رشد شخصی	۰/۰۸	-۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۱۸	۰/۱۱	۰/۱۹	۰/۰۸	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۳۳	۰/۱۰	۱							
۱۳. ارتباط مثبت با دیگران	-۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۱۰	۰/۲۲	-۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۱۶	۱						
۱۴. هدفمندی در زندگی	-۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۲۳	۰/۱۶	۰/۳۰	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۲۹	-۰/۰۳	۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۲۳	۰/۲۳	۱					
۱۵. پذیرش خود	۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۲۳	۰/۲۳	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۰	۰/۱۰	۰/۲۲	۰/۱۴	۰/۱۰	۰/۵۰	۰/۴۴	۱				
۱۶. بهزیستی هیجانی	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۲۳	-۰/۰۸	۰/۳۲	۰/۳۳	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۱۹	-۰/۱۹	-۰/۰۲	۰/۳۰	۰/۲۰	۱			
۱۷. بهزیستی اجتماعی	۰/۳۴	۰/۰۴	۰/۱۰	۰/۲۳	۰/۱۸	۰/۱۹	-۰/۱۰	۰/۱۰	-۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۱۳	-۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۱۶	۰/۳۳	۰/۵۲	۱		
۱۸. بهزیستی روانشناختی	۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۴۶	۰/۱۷	۰/۵۵	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۱۵	۰/۰۶	۰/۳۴	۰/۰۷	-۰/۱۹	-۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۴۴	۰/۴۴	۱	

*p<.05 **p<.01

روایی سازه^۱. به‌عنوان شواهدی از روایی سازه نمره پرسشنامه رشد به‌عنوان تابعی از گروه استادان و دانشجویان دانشگاه سمنان تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که میانگین نمره استادان در تمامی ابعاد رشد خرد بالاتر از دانشجویان بود. همچنین، پراکندگی نمره‌های دانشجویان در ابعاد رشد خرد نیز بیشتر از استادان بود. از مدل تحلیل

^۱.Construct validity

واریانس چندمتغیری برای تحلیل نمره ابعاد پرسشنامه رشد خرد در دو گروه استادان و دانشجویان استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مقدار آماره لاندای ویلکز (۰/۹۵۹) با درجه آزادی (۸) در سطح یک درصد معنی‌دار است لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین دو گروه در ابعاد رشد خرد تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بنابراین، برای بررسی اینکه گروه‌ها در نمره کدام ابعاد تفاوت معنی‌دار دارند از تحلیل‌های تک‌متغیری استفاده شد (جدول ۴).

یافته‌های تحلیل تک‌متغیری نشان داد که بین دو گروه دانشجویان و استادان باتجربه در متغیر نوع دوستی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=7/849, P < 0/01$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میانگین گروه استادان در این بعد (۵/۹۳) به‌طور معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه دانشجویان (۵/۵۴) بود. بین دو گروه در متغیر مهارت‌های زندگی تفاوت معنی‌دار وجود داشت ($F=13/370, P < 0/01$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میانگین گروه استادان در این بعد (۵/۵۶) به‌طور معنی‌دار بیشتر از میانگین گروه دانشجویان (۴/۹۷) بود. بین دو گروه در متغیر مدیریت هیجانی تفاوت معنی‌دار وجود داشت ($F=8/958, P < 0/01$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میانگین گروه استادان در این بعد (۵/۰۱) به‌طور معنی‌دار بیشتر از میانگین گروه دانشجویان (۴/۳۳) بود. بین دو گروه در متغیر تمایل به یادگیری تفاوت معنی‌دار وجود داشت ($F=13/735, P < 0/01$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میانگین گروه استادان در این بعد (۶/۱۱) به‌طور معنی‌دار بیشتر از میانگین گروه دانشجویان (۵/۵۱) بود. در نهایت، بین دو گروه در متغیر دانش زندگی ($F=0/165, P > 0/05$)؛ متغیر درگیری الهام‌بخش ($F=1/415, P > 0/05$)؛ متغیر خودآگاهی ($F=0/165, P > 0/05$) و متغیر قضاوت ($F=0/141, P > 0/05$) تفاوت معنی‌دار دیده نشد.

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه بین گروهی دانشجویان و استادان
باتجربه

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
نوع دوستی	۴/۴۰۷	۱	۴/۴۰۷	۷/۸۴۹	۰/۰۰۵	۰/۰۱۲
مهارت‌های زندگی	۹/۸۳۴	۱	۹/۸۳۴	۱۳/۳۷۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲۱
دانش زندگی	۱/۱۵۶	۱	۱/۱۵۶	۱/۹۳۰	۰/۱۶۵	-
درگیری الهام‌بخش	۰/۹۵۳	۱	۰/۹۵۳	۱/۴۱۵	۰/۲۳۵	-
مدیریت هیجانی	۱۳/۰۰۷	۱	۱۳/۰۰۷	۸/۹۵۸	۰/۰۰۳	۰/۰۱۴
خودآگاهی	۱/۱۵۶	۱	۱/۱۵۶	۱/۹۳۰	۰/۱۶۵	-
قضاوت	۱/۴۱۱	۱	۱/۴۱۱	۲/۱۷۶	۰/۱۴۱	-
تمایل به یادگیری	۱۰/۳۱۴	۱	۱۰/۳۱۴	۱۳/۷۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۲۱

تفاوت‌های جنسیتی و تحصیلی

برای بررسی تفاوت‌های جنسیتی و تحصیلی، نمره هر یک از خرده مقیاس‌های پرسشنامه رشد خرد به‌عنوان تابعی از جنس و دوره تحصیلی تحلیل شد. یافته‌ها بیانگر این است که در عامل نوع دوستی با افزایش سطح تحصیلات میانگین نیز افزایش می‌یابد که این افزایش میانگین در بین زنان بارزتر است. الگوی مشابهی در عامل‌های مهارت‌های زندگی، دانش زندگی، خودآگاهی، قضاوت و تمایل به یادگیری مشاهده می‌شود. در عامل درگیری الهام‌بخش با توجه به مقایسه میانگین‌های افراد تفاوت چشمگیری بین زنان و مردان مشاهده نشد. در عامل مدیریت هیجانی با افزایش سطح تحصیلات میانگین نیز افزایش می‌یابد که این افزایش میانگین در بین مردان بارزتر است (جدول ۵).

برای بررسی اثر جنسیت، سطح تحصیلات و کنش متقابل آنها بر نمرات ابعاد رشد خرد از یک مدل تحلیل چند متغیری واریانس دوراهه استفاده شد. برای بررسی

مفروضه همسانی واریانس-کواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون ام باکس با آماره (۳۴۶/۹۶۶) در سطح ۵ درصد معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۵$). برای بررسی فرض همبستگی معنی‌دار بین متغیرهای وابسته از آزمون بارتلت استفاده شد. نتایج آزمون کرویت بارتلت معنی‌دار و حاکی از رد فرض کرویت بارتلت است ($p < ۰/۰۱$). همسانی واریانس‌ها با آزمون لون بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که مفروضه همسانی واریانس در تمام ابعاد رشد خرد رعایت شده است. به این دلیل از آماره لانداى ویلکز برای بررسی تفاوت‌های چند متغیری استفاده شد.

جدول (۵) میانگین و انحراف معیار نمره‌های مؤلفه‌های رشد خرد در دانشجویان بر حسب مقطع تحصیلی و جنسیت

پهنه	کارشناسی		ارشد		دکتری		مرد		زن	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نوع دوستی	۵/۴۶	۰/۷۳۲	۵/۶۷	۰/۸۱۲	۵/۷۶	۰/۷۲۱	۵/۴۸	۰/۷۷۶	۵/۵۸	۰/۷۳۸
مهارت‌های زندگی	۴/۸۴	۰/۸۳۵	۵/۱۸	۰/۸۱۵	۵/۴۹	۰/۹۴۲	۴/۹۵	۰/۸۶۴	۵/۰۰	۰/۸۶۰
دانش زندگی	۵/۱۶	۰/۷۵۰	۵/۳۳	۰/۸۲۶	۵/۵۷	۰/۷۳۰	۵/۱۲	۰/۸۰۰	۵/۳۴	۰/۷۳۵
درگیری الهام‌بخش	۵/۰۲	۰/۸۳۲	۵/۲۶	۰/۷۷۴	۵/۵۳	۰/۷۸۱	۵/۱۲	۰/۸۴۸	۵/۱۱	۰/۸۰۸
مدیریت هیجانی	۴/۲۱	۱/۲۴۰	۴/۴۷	۱/۰۴۲	۴/۹۵	۱/۲۷۹	۴/۴۶	۱/۱۴۷	۴/۲۰	۱/۲۶۳
خودآگاهی	۵/۱۲	۱/۱۴۴	۵/۱۳	۱/۰۳۴	۵/۵۴	۰/۷۸۴	۵/۱۴	۱/۱۸۶	۵/۱۷	۱/۰۰۸
قضاوت	۵/۰۲	۰/۸۰۶	۵/۲۰	۰/۸۰۱	۵/۵۱	۰/۷۳۵	۵/۰۷	۰/۸۱۰	۵/۱۴	۰/۸۱۰
تمایل به یادگیری	۵/۴۴	۰/۸۸۸	۵/۶۰	۰/۸۴۷	۵/۸۷	۰/۷۵۵	۵/۴۹	۰/۸۴۳	۵/۵۴	۰/۸۷۷

یافته‌ها نشان داد که با توجه به مقدار آماره آزمون لانداى ویلکز (۰/۹۶۷) با درجه آزادی (۸) و مقایسه با آلفای (۰/۰۵) می‌توان نتیجه گرفت که بین دانشجویان در عامل جنسیت در ابعاد رشد خرد تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی الگوی

تفاوت‌های جنسیتی و مقطع تحصیلی از آزمون‌های تک‌متغیری استفاده شد. بین دانشجویان دو جنس در متغیر مهارت‌های زندگی ($F=0/884, P>0/01$)، نوع دوستی ($F=0/019, P>0/01$)، دانش زندگی ($F=1/432, P>0/01$)، خودآگاهی ($F=0/01, P>0/01$)، قضاوت ($F=0/544, P>0/01$) و تمایل به یادگیری ($F=1/221, P>0/01$) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. اما در متغیرهای درگیری الهام‌بخش ($F=0/572, P>0/01$) و مدیریت هیجانی ($F=12/374, P<0/01$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد (جدول ۶).

جدول (۶) نتایج تحلیل واریانس تک متغیری عامل جنسیت در مؤلفه‌های رشد خرد

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
نوع دوستی	۰/۰۱۱	۱	۰/۰۱۱	۰/۰۱۹	۰/۸۸۹	-
مهارت‌های زندگی	۰/۶۱۹	۱	۰/۶۱۹	۰/۸۸۴	۰/۳۸۴	-
دانش زندگی	۰/۸۲۴	۱	۰/۸۲۴	۱/۴۳۲	۰/۲۳۲	-
درگیری الهام‌بخش	۲/۸۱۶	۱	۲/۸۱۶	۴/۲۸۷	۰/۰۳۹	۰/۰۰۷
مدیریت هیجانی	۱۷/۴۶۰	۱	۱۷/۴۶۰	۱۲/۳۷۴	۰/۰۰۱	۰/۰۲۰
خودآگاهی	۱/۴۶۱	۱	۱/۴۶۱	۱/۲۲۱	۰/۲۷۰	-
قضاوت	۰/۳۴۵	۱	۰/۳۴۵	۰/۵۴۴	۰/۴۶۱	-
تمایل به یادگیری	۰/۴۳۲	۱	۰/۴۳۲	۰/۵۷۲	۰/۴۵۰	-

نتایج تحلیل چند متغیری عامل مقطع تحصیلی نیز بررسی شد. با توجه به مقدار آماره آزمون لاندای ویلکز ($0/936$) با درجه آزادی (۱۶) و مقایسه با آلفای ($0/05$) می‌توان نتیجه گرفت که بین دانشجویان در عامل مقطع تحصیلی در ابعاد رشد خرد تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بین دانشجویان در سه مقطع تحصیلی در متغیر نوع دوستی ($F=5/213, P<0/01$)، مهارت‌های زندگی ($F=15/149, P<0/01$)،

درگیری الهام‌بخش ($F=۸/۲۵۱, P>۰/۰۱$)، مدیریت هیجانی ($F=۵/۶۶۲, P<۰/۰۱$)، قضاوت ($F=۶/۵۸۹, P<۰/۰۱$) و تمایل به یادگیری ($F=۴/۴۲۸, P<۰/۰۱$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. اما در متغیرهای دانش زندگی ($F=۶/۰۷۴, P>۰/۰۱$) و خودآگاهی ($F=۱/۶۲۶, P>۰/۰۱$) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد (جدول ۷). در نهایت، با توجه به مقدار آماره آزمون لاندای ویلکز ($۰/۹۷۷$) با درجه آزادی (۱۶) و مقایسه با آلفای ($۰/۰۵$) می‌توان نتیجه گرفت که بین دانشجویان در تعامل جنس و مقطع در ابعاد رشد خرد تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. به عبارت دیگر، کنش متقابل معنی‌دار نیست.

جدول (۷) نتایج تحلیل واریانس تک متغیری عامل مقطع تحصیلی در مؤلفه‌های رشد خرد

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
نوع دوستی	۵/۸۵۳	۲	۲/۹۲۶	۵/۲۱۳	۰/۰۰۶	۰/۰۱۷
مهارت‌های زندگی	۲۱/۲۲۲	۲	۱۰/۶۱۱	۱۵/۱۴۹	۰/۰۰۱	۰/۰۴۸
دانش زندگی	۶/۹۸۶	۲	۳/۴۹۳	۶/۰۷۴	۰/۰۰۲	-
درگیری الهام‌بخش	۱۰/۸۴۰	۲	۵/۴۲۰	۸/۲۵۱	۰/۰۰۱	۰/۰۲۷
مدیریت هیجانی	۱۵/۹۷۸	۲	۷/۹۸۹	۵/۶۶۲	۰/۰۰۴	۰/۰۱۹
خودآگاهی	۳/۸۹۱	۲	۱/۹۴۶	۱/۶۲۶	۰/۱۹۸	-
قضاوت	۸/۳۶۸	۲	۴/۱۸۴	۶/۵۸۹	۰/۰۰۱	۰/۰۲۹
تمایل به یادگیری	۶/۶۸۰	۲	۳/۳۴۰	۴/۴۲۸	۰/۰۱۲	۰/۰۱۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه رشد خرد بود. برای تعیین روایی پرسشنامه رشد خرد از روش تحلیل عاملی و روایی همگرا استفاده شد.

ساختار روابط بین گویه‌ها مطابق با مدل نظری در یک مدل هشت عاملی آزمون شد. نخستین یافته این پژوهش آن بود که ساختار هشت عاملی پرسشنامه با مدل نظری برازنده بود. به این ترتیب، پرسشنامه رشد خرد از عامل‌های نوع‌دوستی، مهارت‌های زندگی، دانش زندگی، درگیری الهام‌بخش، مدیریت هیجانی، خودآگاهی، قضاوت و تمایل به یادگیری تشکیل شده است. این یافته با یافته‌های سازندگان اصلی پرسشنامه هماهنگ بود. براون و گرین (۲۰۰۶) گزارش کردند که پرسشنامه رشد خرد، ابزاری چندبعدی است که خرد را در ابعاد مختلف اندازه‌گیری می‌کند.

در زمینه روایی ابزار رشد خرد به یافته‌های متعددی توجه شد. یافته دیگر این مطالعه آن بود که از نظر روایی همگرا، بین سن با تمام خرده‌مقیاس‌های رشد خرد، رابطه معنی‌دار و در جهت نظری از پیش فرض شده وجود داشت. این نتایج با برخی از پژوهش‌های پیشین (پاسوپاتی و همکاران، ۲۰۰۱؛ نایت و پار، ۱۹۹۹) همسو بود که دلیل احتمالی آن این است که با بالا رفتن سن و کسب تجارب بیشتر، رضایت افراد از زندگی بیشتر می‌شود و آنها همچنین توانایی مقابله کردن با شرایط دشوار زندگی را کسب می‌کنند (آردلت، ۲۰۰۵). از طرفی، نتایج این پژوهش با پژوهش بالتز و استودینگر (۲۰۰۰) ناهمسو بود چراکه آنها بیان کردند که با افزایش سن خرد کاهش می‌یابد. تبیین آنها این بود که این کاهش با کاهش سلامتی جسمانی ارتباط دارد. یافته دیگر مربوط به روایی همگرا، بررسی رابطه نمره‌های پرسشنامه رشد خرد با نمره‌های پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف و پرسشنامه سلامت روان کیس بود. بهزیستی هیجانی با مدیریت هیجانی و درگیری الهام‌بخش؛ بهزیستی روان‌شناختی با مهارت‌های زندگی، دانش زندگی، درگیری الهام‌بخش، مدیریت هیجانی و خودآگاهی رابطه معنی‌دار داشت. این یافته‌ها با پژوهش توماس^۱ (۱۹۹۱) و آردلت (۲۰۰۰، ۱۹۹۷) همسو بود. آنها بیان کردند که بین رضایت از زندگی و خرد رابطه وجود دارد که این بدان معناست که افراد خردمند توانایی پذیرفتن زندگی‌شان را صرف نظر از مقتضیات و شرایط دارند. یافته دیگر این مطالعه مربوط به شواهد روایی سازه بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که میانگین نمره استادان در تمامی ابعاد رشد خرد بالاتر از دانشجویان بود. این یافته تأییدی بر دیدگاه گرین و براون (۲۰۰۹) است. براون (۲۰۰۴) بیان می‌کند که در حالی که خرد رابطه کامل با سن

^۱. Thomas

ندارد، جمعیت‌های مسن‌تر، مانند نمونه حرفه‌ای، نمره‌های بالاتری در خرده‌مقیاس رشد خرد نسبت به جمعیت جوان‌تر مانند نمونه دانشجویان کسب می‌کنند. بنابراین یافته‌های این مطالعه با مطالعه گرین و براون (۲۰۰۹) همسو است.

در این مطالعه نقش جنس در کارکرد پرسشنامه رشد خرد بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین زنان و مردان در عامل‌های نوع دوستی، خودآگاهی، قضاوت، تمایل به یادگیری، مهارت‌های زندگی و دانش زندگی وجود ندارد. اما در عامل‌های درگیری الهام‌بخش و مدیریت هیجانی بین دو جنس تفاوت معنی‌دار بود. یعنی میانگین مردان نسبت به زنان بالاتر بود. این یافته‌ها با آنچه آردلت (۲۰۰۹) بیان کرد، همخوان نیست. وی گزارش کرد که زنان نمره‌های بالاتری در بعد عاطفی نسبت به مردان دارند و مردان در بعد شناختی در سنین بالاتر نسبت به زنان نمره‌های بالاتری داشتند. یک دلیل احتمالی این ناهماهنگی ویژگی گروه نمونه این مطالعه است. در این مطالعه از دانشجویان استفاده شده است، افرادی که متوسط سن آنها کمتر از ۳۰ سال است، در حالی که آردلت مدعی است در سنین بالا بین مردان و زنان در بعد شناختی تفاوت مشاهده خواهد شد.

یافته دیگر این مطالعه مربوط به اعتبار پرسشنامه رشد خرد بود. برای تعیین ضریب اعتبار پرسشنامه رشد خرد از دو شیوه همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه رشد خرد از همسانی درونی و ضریب ثبات مناسبی برخوردار است. همسانی درونی و ثبات خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی، مدیریت هیجانی، نوع دوستی، درگیری الهام‌بخش، قضاوت، دانش زندگی، مهارت‌های زندگی مناسب بود، ولی تمایل به یادگیری اعتبار مناسبی نشان نداد. نتایج این مطالعه با نتایج سازندگان اصلی پرسشنامه هماهنگ (براون و گرین، ۲۰۰۶) بود. در پژوهش آنها عامل تمایل به یادگیری نیز مورد حمایت قرار نگرفت.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است که این مطالعه روی دانشجویان دانشگاه سمنان انجام شده است، بنابراین در خصوص تعمیم نتایج آن باید احتیاط کرد. محدودیت دیگر آن است که مطالعه حاضر از نوع همبستگی است، روابط بین نمره خرده‌های مقیاس رشد خرد با سن، نمره بهزیستی ریف و سلامت روان کیس از نوع هم‌زمانی است، بنابراین نمی‌توان روابط علت و معلولی بین متغیرها را بر مبنای این روابط استنتاج کرد. شواهد بیشتری مورد نیاز است تا معنای نمره‌های حاصل از این ابزار روشن شود. هنوز مشخص نیست نمره‌های بالا در این ابزار تا چه اندازه با

رفتارهای افراد در زندگی واقعی روزمره مرتبط است. آیا نمره‌های بالا واقعا با رفتارهای خردمندانه در زندگی همبسته است یا می‌تواند بروز چنین رفتارهایی را پیش‌بینی کند. در مورد حساسیت ابزار به برنامه‌های مداخله و اعتبار نمره‌های این ابزار در این موقعیت‌ها شواهدی در دست نیست.

پیشنهاد می‌شود مطالعه حاضر در جامعه‌های دیگر، از جمله دانشجویان تکرار شود تا شواهدی از قابلیت تعمیم سازه رشد خرد به دست آید. از لحاظ روایی ملاکی باید مطالعاتی طرح‌ریزی شود تا نمره هر یک از خرده مقیاس‌های این ابزار با اندازه‌های واقعی ملاک همبسته شود تا شواهدی از توان پیش‌بین این ابزار در محیط‌های واقعی زندگی به دست آید. همچنین حساسیت نمره‌های مقیاس رشد خرد نسبت به اثر مداخلات آموزشی در مطالعات آینده، طرح‌ریزی و اجرا شود. بررسی روایی واگرایی این ابزار در مطالعات آتی توصیه می‌شود.

به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نسخه فارسی مقیاس رشد خرد در جامعه ایرانی از روایی قابل قبولی برخوردار است و پژوهشگران از آن می‌توانند به‌عنوان ابزاری معتبر در اندازه‌گیری رشد خرد در ابعاد ذکر شده استفاده کنند. همچنین این مقیاس می‌تواند زمینه پژوهش‌های متعددی را در قلمرو روان‌شناسی مثبت‌گرا فراهم آورد.

منابع

- اسعدی، سمانه؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین؛ باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۲). معرفی مفهوم خردمندی در روان‌شناسی و کاربردهای آموزشی آن. رویکردهای نوین آموزشی، ۲ (۱۸)، ۱-۲۸.
- خانجانی، مهدی؛ شهیدی، شهریار؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ مظاهری تهرانی، محمدعلی و شکری، امید (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه ۱۸ سؤالی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی- دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۸، ۲۷-۳۶.
- Anić, P. & Tončić, M. (2013). Orientations to Happiness, Subjective Well-being and Life Goals. *Psychological Topics*, 1, 135-153.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 52B, 15 – 27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology. An International Journal of Research and Practice*, 26 (8), 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25 (3), 275-324.
- Ardelt, M. (2009). How similar are wise men and women? A comparison across two cohorts *Research in Human Development*, 6 (1), 9-2.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A Meta heuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Brown, S. C. & Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the Conceptual to the Concrete. *Journal of college student development*, 4 (1), 1-19.
- Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
- Chin, L. M.; Wu, P. J.; Cheng, Y. Y. & Hsueh, H. I. (2011). A qualitative inquiry of wisdom development: Educators perspectives. *Aging and Human Development*, 72 (3), 171-178.
- Greene, J. A. & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: further validity investigation. *Aging and Human Development*, 68 (4), 289-320.
- Kekes, J. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly*, 20 (3), 277-286.

- Knight, A. J. & Parr, W. V. (1999). Age as a factor in judgments of wisdom and creativity. *New Zealand Journal of Psychology*, 28, 37-47.
- Levitt, H. M. (1999). The development of wisdom: An analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39 (2), 86-105.
- McKee, P., & Barber, C. (1999). On defining wisdom. *Journal of aging and human development*, 49 (2), 149-164.
- Osterlund, I. C. (2014). Wisdom in the Counseling Relationship. *Jesuit Higher Education*, 3 (2), 74-84.
- Pasupathi, M.; Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 351-361.
- Riff, C. D.; Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Roharikova, V.; Spajdel, M.; Cvikova, V. & Jagla, F. (2013). Tracing the relationship between wisdom and health. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 55 (3), 95-102.
- Shahsavarani, A. M.; Hakimi Kalkhoran, M.; Alirezaloo, N. & Sattari, K. (2015). Teaching for wisdom as a strategy to improve quality of life and aggregate social capital. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5 (9S), 143-149.
- Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: age/Cohort differences in responses to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26 (3), 494-505.
- Staudinger, U. M. (1999). Older and Wiser? Integrating Results on the Relationship between age and wisdom-related Performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (3), 641-664.
- Staudinger, U. M. & Gluck, J. (2011). Psychological wisdom research commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social*, 591, 164-74.
- Strenberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2 (4), 347-365.
- Thomas, L. Eugene. (1991). "Dialogues with Three Religious Renunciates and Reflections on Wisdom and Maturity." International. *Journal of Aging and Human Development*, 32, 211-27.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10 (1), 13-22.

- Webster, J. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17, 70-80.
- William, B., Brown, T., & Osman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five – step guide for novices. *Australian Journal Paramedicine*, 8 (3), 1-14.
- Wink, P., & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4 (1), 1-15.
- Yang, S. Y. (2008). A Process View of Wisdom. *Journal of Adult Development*, 15, 62-75.

