

Research Article

Developing a Mastery Goal Model Based on Character Strengths in Adolescents

Zahra Khosrojerdi¹, Mahmood Heidari^{2*}, Saeed Ghanbari³, Shahla Pakdaman⁴

1. PhD student, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology Shahid Beheshti University, tehran, iran.
4. Associate Professor of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between character strengths and mastery goal orientation in adolescents. The research was conducted using a correlation method. In this research, 417 ninth-grade students (213 girls and 204 boys), were selected by cluster sampling method and were asked to respond to the Values in Action Inventory of Strength Scale of Park and Peterson, Goal Orientation of Elliott and McGregor, Schwarzer and Jerusalem's Self-Efficacy Scale, Achievement Value of Pintrich and his colleagues, Nemati's Responsibility, and Happiness Scale of Lyubomirsky and Lepper. Findings showed that the assumed model has an acceptable goodness of fit, and the character strengths can explain the mastery goal. The indirect effects of the variables of character strengths, self-efficacy, responsibility, achievement value on mastery goal were also significant. There were no statistically significant differences between boys and girls in terms of output patterns based on Chi-square normalization value index, comparative fit index, the goodness of fit index, and root mean square. The results showed that the model of the mastery goal could be explained by character strengths through self-efficacy mediator variables, responsibility, the value of achievement, and happiness. Therefore, the mastery goal model can be used in the education of high school students.

Keywords: character strengths, happiness, mastery goal, achievement values, self-efficacy, responsibility, ninth grade high school students.

تدوین مدل تبهرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش در نوجوانان

زهرا خسروجردی^۱، محمود حیدری*^۲، سعید قنبری^۳، شهلا پاکدامن^۴

۱. دانشجوی دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

khosrojerdi.zahra1400@gmail.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

mahmood.heidari@gmail.com

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

ghanbari_sbu@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

pakdaman.shahla@gmail.com

چکیده

هدف مطالعه حاضر، تبیین تبهرمداری دانش‌آموزان براساس توانمندی‌های منش آنان است که با روش همبستگی انجام شد. در این پژوهش، ۴۱۷ (۲۱۳ دختر و ۲۰۴ پسر) دانش‌آموز پایه نهم با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به سیاهه ارزش‌ها در عمل از مقیاس توانمندی‌های نوجوانان پارک و پیترسون، جهت‌گیری هدف‌یوت و مک‌گرگور، خودکارآمدی شوارتز و جرسلم، ارزش موفقیت پیترریج و همکاران، مسئولیت‌پذیری نعمتی و شادی لیومیرسکی و لپر پاسخ دادند. یافته‌ها نشان دادند مدل مفروض با داده‌ها برازشی پذیرفتنی دارد و توانمندی‌های منش، تبیین‌کننده تبهرمداری است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیرهای توانمندی منش، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری و ارزش موفقیت بر تبهرمداری معنادار است. در مقایسه مدل مفروض بین دختر و پسر از نظر شاخص‌های کای اسکوتر بهنجار شده، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص برازش تطبیقی، ریشه میانگین مربعات برآورد تفاوتی وجود نداشت. نتایج پژوهش نشان دادند تبیین تبهرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش با متغیرهای میانجی خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی تبیین‌پذیر است و می‌توان تبهرمداری را در محیط‌های آموزشی و برای دانش‌آموزان نوجوان افزایش داد.

واژه‌های کلیدی: ارزش موفقیت، تبهرمداری، توانمندی‌های منش، خودکارآمدی، شادی، مسئولیت‌پذیری

عملکردمداری بر مبنای تست‌زنی بهتر به دانش‌آموز است (گیلمن، هوبنر و فورلانگ، ۲۰۰۹) و در سیستم آموزشی، عملکردمداری نسبت به تبحرمداری در اولویت قرار گرفته است. این درحالی است که مسی، آندرمن و آندرمن (۲۰۰۶) و لافتنگر و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند زمانی دانش‌آموزان به انگیزه درونی مؤثر و موفقیت می‌رسند که بر تبحرمداری متمرکز شوند. دستیابی به تبحرمداری با شجاعت و استقامت در ارتباط است. کودک با جهت‌گیری تبحرمداری به دنبال چالش‌ها و تجارب یادگیری است (تاگر -دورب، برلی، انگلهارد، مان و هاردن، ۲۰۱۶). شجاعت و استقامت از مباحث مهم در روانشناسی مثبت است.

در روانشناسی مثبت، رفتارهای مثبت، شادی و مهارت‌های تحصیلی درهم تنیده‌اند (واگنر و راج، ۲۰۱۵) و توانمندی‌های منش شاخصی از تلاش و کنجکاوی فکری است که مهارت‌های غیرشناختی^۵، مهارت‌های نرم و عوامل انگیزشی را در بر می‌گیرد و در بافت آموزشی به کار می‌رود و در موفقیت جوانان بسیار تأثیرگذار است (تاگر -دورب و همکاران، ۲۰۱۶). با رشد توانمندی‌ها احساس شایستگی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (شانکلند و روست، ۲۰۱۶)، توانمندی‌ها احساس و رفتارهای مثبت را نیز پرورش می‌دهند (پراکتر و لینلی، ۲۰۱۳). پیترسون و سلیگمن توسعه مدل ساختاری منش را معرفی و طبقه‌بندی ارزش‌ها در عمل، توانمندی‌ها و فضایل را ارائه دادند. ارزش‌ها در عمل، زندگی خوب روانشناختی را موجب می‌شود که علاوه بر توصیف توانمندی‌ها، روش‌های اندازه‌گیری، کاربرد هر توانمندی، مداخلات رشددهنده توانمندی‌ها، نمونه‌ها، پیامدها و تفاوت‌های جنسی هر توانمندی را مطرح

تبحرمداری بر هدف یادگیری، کسب یادگیری جدید و بهبود مهارت‌ها متمرکز است. مهارت‌های جدید و دانش در تبحرمداری حائز اهمیت است (یانگ، گراون و کور، ۲۰۱۴). تبحرمداری و عملکردمداری دو نوع از جهت‌گیری هدف هستند (لافتنگر، اسکات، اسکوبر، فینستروالد و اسپیل، ۲۰۱۴). افراد تبحرمدار زمانی احساس شایستگی دارند که بر تکلیف مسلط شوند یا عملکردهای خود را بهبود بخشند. در عملکردمداری احساس شایستگی زمانی است که تکلیف در مقایسه با دیگران بهتر باشد (هال، هانا، هانا و هال، ۲۰۱۵). الیوت و استوری (۲۰۱۷) بیان می‌کنند تبحرمداری به خودبهبودی و شایستگی در تکالیف کمک می‌کند. فرد تبحرمدار خود را در معرض تکالیف چالش‌برانگیز قرار می‌دهد؛ درحالی که عملکردمدار بر وانمودکردن شایستگی یا توانایی خود تمرکز دارد و نیز توجه دارد توانایی آنان در ارتباط با دیگران چگونه قضاوت می‌شود. تبحرمداری به دانش‌آموزان کمک می‌کند بر همه ابعاد محتوا مسلط شوند و دانش خود را در موضوعات مختلف بهبود بخشند؛ بنابراین، دانش آموزشی که بر مهارت در تکالیف متمرکز می‌شود، توجه کمتری به مقایسه خود با دیگران دارد (کسا و استکی، ۲۰۱۷).

نظریه پردازان جهت‌گیری هدف، سعی دارند برای دانش‌آموزان، اهداف سازنده‌تر، راهبردهای شناختی و رفتارهای منجر به موفقیت را مشخص کنند (واز، ۲۰۰۶). هرچند بهبود مهارت و یادگیری مؤثر از اهداف آموزش و پرورش است، انتظار بالا از دانش‌آموزان برای خوب عمل کردن در تست‌زنی، درواقع القای

4. Character strengths

5. non-cognitive skills

6. Values in Action (VIA) classification

1. mastery goals

2. performance goals

3. goal orientation

چینگ، ۲۰۱۹، مستروئی اودوروز، تالیاس و ماتی - استفانیدی، ۲۰۱۷).

در این راستا می‌توان از توانمندی‌های منش به‌عنوان تبیین‌کننده‌های تبحرمداری سود جست. متغیرهای میانجی خودکارآمدی، شادی، ارزش موفقیت و مسئولیت‌پذیری در ارتباط بین تبحرمداری و توانمندی‌های منش اهمیت بسزایی دارند که در پژوهش‌های پیشین هر کدام به‌طور مجزا بررسی شدند؛ برای نمونه، تحقیقات گارسیا، اندرسون آرنتن و آرچر، ۲۰۱۵، ین و مجید، ۲۰۱۸، ویکفیلد و کمبریا ۲۰۱۰، تیان، یو و هوبنر، ۲۰۱۷، تونر، هسل، رابینسون و ویلامز، ۲۰۱۲ اشاره کرد. دانش‌آموزان تبحرمدار، خودکارآمدی بالاتری دارند و رفتارهای مثبت یادگیری مانند توجه به کلاس، پردازش اطلاعات به‌طور معنادار و دستاوردهای بالاتری در تکالیف دارند. دانش‌آموز عملکردمدار اجتنابی، خودکارآمدی پایین‌تری دارد و کمتر به دنبال تکالیف چالش‌برانگیز است و ارزش کمتری برای یادگیری قائل است (شی، چو، لیو و شالرت، ۲۰۰۸). خودکارآمدی به‌طور مثبت با تبحرمداری مرتبط است و تقویت‌کننده انگیزه دانش‌آموزان است (لازاریدس، باکولز و رابچ، ۲۰۱۸). پراکتر، مالتبی و لینلی (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند بین خودکارآمدی، عزت نفس و توانمندی‌های منش ارتباط وجود دارد. همچنین ین و مجید (۲۰۱۸) در تحلیل ۱۵ مقاله، متغیرهای مؤثر بر توانمندی‌های منش را از جمله خودکارآمدی مشخص کردند. در چند دهه اخیر، علاقه به بررسی ارتباط بین توانمندی‌های منش و تجارب مثبت ذهنی افزایش یافته است و در تحقق زندگی شایسته، بدیهی شمرده می‌شود و با خودکارآمدی مرتبط است. خودکارآمدی ممکن است شیوه‌ای برای زندگی شایسته باشد؛ زیرا افراد با خودکارآمدی بالا خواسته‌های خود را به‌منزله چالش نه

می‌کند. اصلاح منش خوب نیز زمانی به کار می‌رود که ارزش‌ها و عادت‌ها انعکاس‌دهنده ارزش‌های اخلاقی‌اند. چنین امری در توانمندی‌های منش محقق می‌شود. توانمندی‌های منش دربرگیرنده ۲۴ توانمندی و ۶ فضیلت‌اند (پیترسون و سیلگمن، ۲۰۰۴). براساس تحقیقات دالک‌ورث و دیگران (دالک‌ورث و دیگران، ۲۰۰۷ به نقل از مالین، لیاو و دامون، ۲۰۱۷)، توانمندی پشتکار، موفقیت را در پی دارد. برای موفقیت در کار و مدرسه، پشتکار قوی‌ترین توانمندی است. پشتکار، عشق، قدردانی و امید پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان‌اند (پارک و پیترسون، ۲۰۰۹). پارک و پیترسون (۲۰۰۸، ۲۰۰۹)، لانس‌بری، فیشر، لوی و ولش (۲۰۰۹)، آنویوزی (۱۹۹۹) و نیمیک (۲۰۱۳) بیان می‌کنند پس از کنترل بهره‌هوشی، توانمندی پشتکار، قدردانی، امید، ژرف‌نگری، عشق به یادگیری، شوخ‌طبعی و مهربانی، معدل تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و سطح بالای امید با تحصیلات بالاتر، شایستگی اجتماعی و خلاقیت بالا مرتبط است. وبر و راج (۲۰۱۲) پژوهشی درباره نقش ۲۴ توانمندی منش در مدرسه با دانش‌آموزان ۱۲ ساله انجام دادند و ارتباط بین توانمندی‌های منش، تجارب مثبت در مدرسه، رفتارهای مثبت معلم در کلاس و موفقیت تحصیلی را مطالعه کردند. توانمندی عشق به یادگیری، پشتکار و آینده‌نگری با موفقیت تحصیلی مرتبط بودند؛ به‌ویژه افزایش توانمندی‌های ژرف‌نگری، قدردانی، امید، خودتنظیمی، پشتکار، عشق به یادگیری در دانش‌آموزان موجب بهبود نمرات آنان در طول سال شد (واگنر و راج، ۲۰۱۵)؛ ازاین‌رو، توانمندی‌های منش در دانش‌آموزان موجب ترغیب آنان به استفاده از استعداد‌های خود و رسیدن به هدف‌شان می‌شود (پارک و پیترسون، ۲۰۰۶، تانگ، لی، دوران، می و

تهدید، درک می‌کنند. توانمندی‌های منش پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی به‌عنوان سپری در برابر اثرات منفی مشکلات است (وهر، راج، لیتمن - اووادیا، لاوی، گای، ۲۰۱۳).

محققان بر اهمیت خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف تأکید می‌کنند. در نظریه انگیزشی، دانش‌آموز در رفتارهایی برانگیخته می‌شود که ارزش و دلایل پذیرفتنی برای موفقیت دارد. پنتریج و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از ویکفیلد و کمبریا، (۲۰۱۰) در مطالعه طولی مشخص کردند ارزش تکلیف و تبحرمداری بر یکدیگر مؤثرند. افرادی که عشق به یادگیری نشان می‌دهند، ارزش بیشتری برای محتوای آنچه یاد می‌گیرند، قائل‌اند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). همچنین، جهت‌گیری هدف بر میزان رضایت و احساس شادمانی افراد تأثیر می‌گذارد. کمبود تحقیقات در زمینه جهت‌گیری هدف، به‌ویژه بررسی رابطه تبحرمداری با شادی (به‌عنوان مهم‌ترین شاخص هیجانی و سلامت روان) در دانش‌آموزان وجود دارد (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱)؛ درحالی‌که آموزشی مناسب دانش‌آموزان است که به بهزیستی و یادگیری تحصیلی، باهم توجه داشته باشد (تیان و همکاران، ۲۰۱۷). این در حالی است که شادی نه‌تنها به عملکرد فردی، به فعالیت‌های آموزشی و شناسایی توانمندی‌های دانش‌آموزان کمک می‌کند (دورون - راموس و گارسیا - وازکز، ۲۰۱۸، یاسمین و خان، ۲۰۱۷). شادی و رضایت از زندگی با عشق، امید، قدردانی و سرزندگی در نوجوانان مرتبط است. چنین توانمندی‌هایی در برنامه‌های مثبت آموزشی جوانان، ضروری است. کنجکاوی و عشق، پیش‌بینی‌کننده شادی است (تونر و همکاران، ۲۰۱۲).

هنگامی که نوجوان ضرورت وجود مسئولیت‌پذیری را در خود بیشتر درک کند، انتخاب هوشمندانه‌تری در

موقعیت‌های مختلف نشان می‌دهد؛ زیرا خود را مسئول پیامدهای آن می‌داند. اهمیت این موضوع زمانی دوچندان می‌شود که تأثیر والدین در این دوران سنی کمتر است و نوجوان تصمیماتی می‌گیرد که به‌طور بالقوه تغییر زندگی را ممکن سازد (مرگلر، اسپنسر و پاتون، ۲۰۰۸). چاندر، کل و کاکواکول (۲۰۱۴) نشان دادند بین تبحرمداری و عملکردمداری، رابطه مثبت و بین عملکردمداری اجتنابی با مسئولیت‌پذیری رابطه منفی وجود دارد. زمانی که نوجوان در فعالیت‌هایی مشارکت دارد که خودباوری را تقویت می‌کند، اشتیاق و علاقه بیشتری را در برنامه‌های آموزشی و علمی از خود نشان می‌دهد. دکارت در قرن هفدهم (به نقل از گیلمن و همکاران، ۲۰۰۹) تأیید می‌کند مدارس به‌طور مستقیم و غیرمستقیم می‌توانند رفتارهای مثبتی مانند مهربانی، احترام و مسئولیت‌پذیری را آموزش دهند و انگیزه، افکار و رفتارهای اجتماعی تقویت‌کننده چنین رفتارهای مثبتی را حمایت کنند. نیلسون ارتباط بین منش و بهزیستی را نشان می‌دهد. زمانی که منش، مسئولیت‌پذیری و بهزیستی باهم در تعامل باشند، چشم‌اندازی از سلامتی ارائه می‌شود (گارسیا و همکاران، ۲۰۱۵).

تبحرمداری به دانش‌آموزان در درک عمیق یادگیری کمک می‌کند. از طرفی توانمندی‌های منش با تأکید بر تجارب مثبت ذهنی و توانمندی‌ها، دانش‌آموزان را به سمت وسوی تبحرمداری سوق دهد. براساس پژوهش‌های ذکرشده (پارک و پیرسون، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹، لانس‌بری و همکاران، ۲۰۰۹، واگنر و راج ۲۰۱۵ و نیمیک، ۲۰۱۳) هشت توانمندی مؤثر بر تبحرمداری در این پژوهش مدنظر قرار گرفت تا تبیین تبحرمداری باشد. در تدوین مدل، تفاوت‌های جنسیتی به تفکیک نیز مدنظر قرار گرفتند. از زمانی که سلیگمن و پیترسون طبقه‌بندی توانمندی‌ها را ارائه دادند، این

راموس و گارسیا - واز کز، ۲۰۱۸ و یاسمین و خان، ۲۰۱۷)، ارزش موفقیت (ویکفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰، سلینگمن و پیترسون، ۲۰۰۴) و مسئولیت‌پذیری (گیلمن و همکاران، ۲۰۰۹، گارسیا و همکاران، ۲۰۱۵) در نظر گرفته شده است و توانمندی‌های منش پیش‌بینی‌کننده تبحرمداری است. شناسایی توانمندی‌های منش نوجوانان، اهمیت اساسی دارد؛ زیرا منش خوب برای پرورش رشد فردی و حرفه‌ای سودمند است و با توان بالقوه و خودشکوفایی ارتباط دارد (بوگوماز، لیتوینا، کوزلوا و آتامانوا، ۲۰۱۵). محققان با ترسیم توانمندی‌های منش، امیدوارند درک خود را از بهزیستی، شادی و عملکرد بهینه در نوجوانان تقویت کنند (تونر و همکاران، ۲۰۱۲) که با بهزیستی کودک و نوجوان و نیز با موفقیت در مدرسه مرتبط است (واگنر و راج، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، با توجه به عوامل مختلف تبحرمداری و توانمندی‌های منش و در نظر گرفتن پژوهش‌های محققان پیشین و مبانی نظری، مدل مفروض زیر ارائه می‌شود. سؤال پژوهش ناظر بر تأییدشدن یا نشدن مدل تدوین‌شده از داده‌های گردآوری‌شده از دانش‌آموزان است.

موضوع حجم وسیعی از تحقیقات را به خود اختصاص داد؛ ولی کمتر بر نقش تفاوت‌های جنسیتی توانمندی‌های منش متمرکز شدند. توجه به تفاوت‌ها و شباهت‌های جنسیتی توانمندی‌های منش دارای چند بعد مهم است؛ وجود تفاوت‌های جنسی در تحقیقات آینده علت، تحول، تغییرات و پیامد توانمندی‌های منش را روشن می‌سازد و به محققان در ارزیابی کمک می‌کند تا جنسیت را کنترل یا از سوگیری نسبت به آن اجتناب کنند. علاوه بر این، براساس آگاهی از توانمندی‌های دختران و پسران می‌توان برنامه‌های مداخلاتی مبتنی بر نیازهای آنان تدارک دید (اوویجرو، ۲۰۱۲، هانیز، کاراما و راج، ۲۰۱۷). ازاین‌رو، با توجه به ادبیات موجود، تا کنون مدلی برای تبیین تبحرمداری از طریق توانمندی‌های منش ارائه است و تدوین مدل تبیین‌کننده مذکور ضروری است که می‌تواند یک نوآوری در راستای تبحرمداری برای دانش‌آموزان باشد. دانش‌آموزان برای تبحرمداری به مجموعه‌ای از مؤلفه‌هایی نیاز دارند که متغیرهای میانجی خودکارآمدی (شی و همکاران، ۲۰۰۸، وبر و همکاران، ۲۰۱۳ و ین و مجید، ۲۰۱۸)، شادی (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱، تیان و همکاران، ۲۰۱۷، دورون -



شماره ۱. مدل مفهومی پیشنهادی توانمندی‌های منش و تبحرمداری

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و داده‌ها با روش معادلات ساختاری تحلیل شدند. جامعه آماری، نوجوانان متوسطه دوره اول پایه نهم شامل ۴۴۷۰۲ پسر و ۴۳۵۲۵ دختر در شهر تهران بودند (عدالت‌آذری، خلقی، سعادت، ثقفی و بهرامی، ۹۷). نمونه آماری پژوهش از مناطق ۳، ۴، ۱۰، ۱۳ در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۴۱۷ دانش‌آموز (۲۱۳ دختر و ۲۰۴ پسر، ۵۱/۱ درصد دختر و ۴۸/۹ درصد پسر، ۰/۵ درصد از منطقه ۳، ۲۷/۸ درصد از منطقه ۴، ۵۲/۳ از منطقه ۱۰، ۱۹/۴ درصد از منطقه ۱۳ با میانگین سنی ۱۴/۶۴) انتخاب شدند. سپس دانش‌آموزان پایه نهم با موافقت مدیر مدرسه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. هومن (۱۳۹۴) بیان می‌کند هرچند برای تخمین مدل معادلات ساختاری درباره حجم نمونه، توافق کلی وجود ندارد، برآوردها از ۱۰۰ برای یک مطالعه کوچک تا ۳۰۰ آزمودنی برای هر متغیر به کار می‌رود و با در نظر گرفتن نرخ ریزش، حجم نمونه ۳۰۰ خوب و ۵۰۰ نفری خیلی خوب خواهد بود.

ابزارهای سنجش: مقیاس جهت‌گیری هدف؛ لیوت و مک گرگور^۱ (۲۰۰۱) فرم ۲۰ ماده‌ای مقیاس جهت‌گیری هدف را طراحی کردند. این مقیاس دارای ۴ زیرمقیاس است که برای هر یک از زیرمقیاس‌ها ۵ ماده در نظر گرفته شده است. زیرمقیاس‌ها عبارت‌اند از: تبحرمداری گرایشی^۲، تبحرمداری اجتنابی^۳، عملکردمداری گرایشی^۴ و عملکردمداری اجتنابی^۵. حیدری، خدایپناهی و دهقانی (۱۳۸۸) بعد از بررسی

فرم، آن را به مقیاس ۱۸ ماده‌ای تغییر دادند که روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱، تقریباً مخالفم ۲، کمی مخالفم ۳، کمی موافقم ۴، تقریباً موافقم ۵ و کاملاً موافقم ۶) نمره‌گذاری می‌شود. با جمع هر کدام از سؤالات زیرمقیاس‌ها نمرات مربوط به دست می‌آیند. سؤالات (۳، ۹، ۱۲، ۱۴ و ۱۵) تبحرمدار اجتنابی، (۲، ۵، ۸، ۱۱ و ۱۶) تبحرمداری گرایشی، (۱، ۴، ۶، ۱۰ و ۱۷) عملکردمدار اجتنابی، (۷، ۱۳ و ۱۸) عملکردمدار گرایشی است. دامنه نمرات بین ۶ تا ۳۶ است. در هر خرده‌مقیاس نمرات بیشتر به معنای داشتن تبحرمداری (گرایشی یا اجتنابی) و عملکردمداری (گرایشی یا اجتنابی) است. اویانگ^۷ (۲۰۰۸) این مقیاس را تحلیل عاملی کرد. ضمن تأیید ساختار عاملی مقیاس، همسانی درونی از ۰/۶۷ برای زیرمقیاس عملکردمداری اجتنابی تا ۰/۸۴ برای زیرمقیاس تبحرمداری گرایشی گزارش کرد. حیدری و همکاران (۱۳۸۸) در بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس نشان دادند ۱۸ ماده از مقیاس روی ۴ عامل بار می‌شوند که به لحاظ محتوایی با ۴ زیرمقیاس ارائه‌شده لیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) هماهنگی دارد؛ اما تعداد و ترکیب مواد در هر یک از زیرمقیاس‌ها با مقیاس اصلی تفاوت دارد. همسانی درونی به‌دست آمده برای تبحرمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹، تبحرمدار گرایشی با ۵ ماده ۰/۸۲، عملکردمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷ و عملکردمدار گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ است (به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی تبحرمداری اجتنابی ۰/۸۷، تبحرمداری گرایشی ۰/۸۲، عملکردمداری اجتنابی ۰/۶۳ و عملکردمداری گرایشی ۰/۷۳ است.

1. Goal orientation scale
2. Elliott & McGregor
3. mastery approach
4. mastery avoidance
5. performance approach
6. performance avoidance

7. Ouyang

پارک و پیترسون مقیاس توانمندی‌های نوجوانان را بعد از ۶ ماه با روش بازآزمایی از ۰/۴۶ تا ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، مقیاس به فارسی، ترجمه و ترجمه مجدد شد و پس از تأیید صحت ترجمه توسط متخصصان حوزه مربوط و بررسی مفهوم‌بودن مواد مقیاس، برای اجرا آماده شد. در بررسی ویژگی روان‌سنجی آلفای کراباخ با روش بازآزمایی از ۰/۶۰ تا ۰/۹۷ بود. ضریب همبستگی فضائل و توانمندی‌ها با فاصله زمانی ۱۵ روزه، مقادیر آن از ۰/۴۹ تا ۰/۹۷ است. روایی همگرایی مقیاس توانمندی‌های منش با شادی از ۰/۱۴ تا ۰/۵۷ است. فضیلت‌ها، خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، اعتدال، تعالی در تحلیل عامل تأییدی شاخص‌های کای اسکوتر بهنجار شده CMIN/DF از میزان ۱/۷۴ تا ۳/۸۵، شاخص برازش مقایسه‌ای CFI بالای ۰/۹۰، شاخص برازش تطبیقی PCFI بالاتر از ۰/۶۰ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA کمتر از ۰/۰۸ است.

همچنین همسانی درونی خرد ۰/۹۰، خلاقیت، ۰/۷۲، کنجکاوی، ۰/۷۲، آزاداندیشی ۰/۸۱، عشق به یادگیری ۰/۷۹، ژرف‌نگری ۰/۷۱، شجاعت ۰/۸۵، دلیری ۰/۷۲، پشتکار ۰/۶۷، یکپارچگی ۰/۷۳، سرزندگی ۰/۸۰، انسانیت ۰/۷۷، عشق ۰/۶۱، مهربانی ۰/۶۳، هوش اجتماعی ۰/۶۱، عدالت ۰/۸۲، کارگروهی ۰/۷۰، عدل و انصاف ۰/۶۴، رهبری ۰/۷۶، فضیلت اعتدال ۰/۸۱، بخشش ۰/۷۸، فروتنی و تواضع ۰/۵۰، دوراندیشی ۰/۷۰، خودتنظیمی ۰/۶۹، تعالی ۰/۸۵، ستایش زیبایی‌ها و کمالات ۰/۶۷، قدردانی ۰/۶۹، امید ۰/۶۶، شوخ‌طبعی ۰/۸۲ و معنویت ۰/۵۲ است.

مقیاس شادی عمومی^۳ مقیاس شادی عمومی (لیومیرسکی و لپر، ۱۹۹۹) به‌منظور سنجش شادی ذهنی استفاده می‌شود. این مقیاس مشتمل بر ۴ سؤال

سیاهه ارزش‌ها در عمل از مقیاس توانمندی‌های نوجوانان (VIA-Youth)^۱؛ سیاهه ارزش‌ها در عمل توانمندی‌های منش ۹۶ ماده‌ای فرم خلاصه‌شده مقیاس ۱۹۸ ماده‌ای پارک و پیترسون در سال ۲۰۰۶ است و برای گروه سنی ۸ تا ۱۸ سال مناسب است. هر مقیاس در برگیرنده ۴ ماده برای هر توانمندی است و روی طیف لیکرت ۵ گزینه از خیلی شبیه من (۵ نمره)، تقریباً شبیه من (۴ نمره)، تاحدی شبیه من است (۳ نمره)، کمی شبیه من است (۲ نمره)، اصلاً شبیه من نیست (۱ نمره) پاسخ داده می‌شود. مقیاس دارای ۲۴ توانمندی و شش فضیلت است. نمره‌گذاری برخی سوالات، معکوس است. از جمع خرده مقیاس توانمندی مربوطه به دست می‌آید. همچنین براساس طبقه‌بندی سیاهه ارزش‌ها در عمل، از جمع توانمندی‌های مربوط به هر فضیلت، نمره آن به دست می‌آید. در واقع توانمندی‌ها مسیر رسیدن به ارزش‌ها در عمل است. سیاهه ارزش‌ها در عمل، اطلاعات جامعی درباره روش‌های اندازه‌گیری، مداخلات، پایه‌های نظری و پژوهشی توانمندی‌ها، نحوه پرورش و بروز توانمندی‌ها را در مراحل گوناگون زندگی در اختیار پژوهشگران و درمانگران می‌گذارد (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). دامنه نمرات از ۴ تا ۲۰ است. نمره بیشتر به معنای توانمندی بیشتر است. به دلیل ملاحظات اخلاقی و خواست سایت روانشناسی مثبت آمریکا مبنی بر منتشر نشدن چگونگی نمره‌گذاری به سایت روانشناسی مثبت مراجعه کنید. مک‌گروث و والکر (۲۰۱۶) بیان می‌کند میانگین همبستگی بین مقیاس اصلی با مقیاس توانمندی تجدیدنظر شده ۰/۸۲ (دامنه = ۰/۷۰ تا ۰/۹۲) است. همسانی درونی مقیاس توانمندی‌های نوجوانان در سایت روانشناسی مثبت بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ است.

1. Values in Action Inventory of Strengths scale (VIA-Youth)

2. www.viacharacter.org

3. general happy Scale

۱۳۹۳). در پژوهش حاضر، همسانی درونی ۰/۸۴ است. *مقیاس ارزش موفقیت*^۲: مقیاس پیتریج، اسمیت، گارسیا و مکچی (۱۹۹۱) برای ارزش تکلیف ساخته شد. این مقیاس دارای ۶ گویه در طیف پنج لیکرتی از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) است. دامنه نمرات بین ۵ تا ۳۰ است. نمره بیشتر نشان دهنده ارزش موفقیت بیشتر است. در پژوهش لواسانی، خضری آذر و امانی (۱۳۹۰) روی دانش آموزان دبیرستانی، به منظور تعیین روایی مقیاس با شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $GFI = ۰/۹۹$ ، $AGFI = ۰/۹۷$ و $RMSEA = ۰/۰۳$ تعیین شدند. ضریب پایایی این خرده‌مقیاس در مطالعه پیتریج و همکاران برابر با ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش لواسانی و همکاران (۱۳۹۰)، ضریب پایایی آن روی دانش آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه مقدماتی ۰/۸۷ و در مطالعه اصلی برای کل نمونه ۰/۸۸ گزارش شد. در پژوهش فریدونی (۱۳۹۲)، ضریب پایایی خرده‌مقیاس ارزش تکلیف با روش آلفای کرونباخ و تنصیف (اسپیرمن براون) به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۳ حاصل شد. همچنین روایی خرده‌مقیاس با روش تحلیل عاملی تأیید شد. در پژوهش حاضر، تغییراتی در سؤال ایجاد شد تا برای مقیاس ارزش موفقیت مناسب باشد. سپس برای بررسی مفهوم بودن مقیاس، ۳۰ دانش آموز در دسترس انتخاب شدند و از آنان خواسته شد روی پیوستار ۱۰ درجه (از کاملاً مفهوم است تا اصلاً مفهوم نیست) نظر خود را درباره ماده‌های مقیاس ارائه شده مشخص کنند. سپس برای بررسی پایایی مقیاس با روش آزمون مجدد، ۳۰ دانش آموز با روش در دسترس انتخاب شدند و مقیاس در دو فاصله ۱۵ روزه روی آنان اجرا شد. ضریب همسانی درونی ارزش موفقیت در مرحله اول ۰/۸۹ در مرحله دوم ۰/۹۴ بود. ضریب همبستگی با فاصله زمانی

است که هر یک روی مقیاس ۷ گوی‌های لیکرتی نمره گذاری می‌شود. از جمع ۴ نمره، شادی عمومی به دست می‌آید. حداقل نمره ۴ و حداکثر نمره ۲۸ است. نمره بیشتر نشان دهنده شادی بیشتر است. این مقیاس در نمونه‌های متعددی که سازندگان آن به منظور سنجش ویژگی‌های روان‌سنجی به کار گرفتند، همسانی درونی خوبی (۰/۷۹ تا ۰/۹۴) نشان داد. پایایی بازآزمایی این مقیاس با فاصله زمانی ۱ ماه توسط سازندگان آن برابر با ۰/۸۵ گزارش شده است. روایی همگرا در ارتباط با بهزیستی، مقدار آن از ۰/۶۱ تا ۰/۷۲ است. با مقیاس‌های مرتبط با شادی به لحاظ نظری و تجربی از جمله خوش‌بینی و هیجان‌ات مثبت از ۰/۳۶ تا ۰/۶۰ با میانگین ۰/۵۱ بود (لیومیرسکی و لپر، ۱۹۹۹). همچنین استگر، آلیشی و کاشدان (۲۰۰۹) همسانی درونی این مقیاس را برابر با ۰/۸۰ گزارش می‌دهند. در پژوهش احمدی (۱۳۹۵)، همسانی درونی ($a = ۰/۸۵$) و پایایی بازآزمایی ($r = ۰/۶۸$ ، $p = ۰/۰۰۱$) به دست آمده است (احمدی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر، همسانی درونی ۰/۷۶ است.

مقیاس خودکارآمدی عمومی^۱: شوارتز و جرسلم (۱۹۹۵)، مقیاس خودکارآمدی ۱۰ سؤالی را طراحی کردند و براساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (اصلاً صحیح نیست، کمی صحیح است، تا حدی صحیح است، کاملاً صحیح است) به ترتیب با مقادیر ۱ تا ۴ انجام می‌شود. دامنه نمرات از ۱۰ تا ۴۰ است. شوارتز و جرسلم ضرایب همسانی درونی آن را در آلمان ۰/۸۴، در کاستاریکا و اسپانیا ۰/۸۱ و در چین ۰/۹۱ به دست آوردند. در ایران، رجبی (۱۳۸۵) ضریب همسانی درونی را ۰/۸۲ و ضرایب روایی هم‌زمان برای پرسشنامه خودکارآمدی عمومی و عزت نفس روزنبرگ ۰/۳۰ به دست آورد (غلامی بورنگ، مقدری، و عادل پور،

۲. achievement value scale

۱. general Self-efficacy Scale

تک‌تک سؤالات با مفهوم کلی آزمون یعنی مسئولیت‌پذیری) بین ۰/۴۸ و ۰/۷۸ است. بررسی روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی روی دو گروه با مسئولیت‌پذیری بالا و پایین، با استفاده از آزمون t تفاوت معناداری را در تمامی ۷ عامل نشان داد. در پژوهش حاضر، همسانی درونی عامل اول خودمدیریتی ۰/۷۸، عامل دوم نظم‌پذیری ۰/۸۲، عامل سوم قانون‌مندی ۰/۷۷، عامل چهارم امانت‌داری ۰/۵۴، عامل پنجم وظیفه‌شناسی ۰/۴۵، عامل ششم سازمان‌یافتگی ۰/۴۶ و عامل هفتم پیشرفت‌گرایی ۰/۵۰ است.

روش اجرا و تحلیل: برای دانش‌آموزان قبل از اجرای پرسشنامه‌ها، هدف از انجام کار، رضایت آگاهانه، رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات شخصی توضیح داده شد و از آنها خواسته شد به تمام سؤالات پاسخ دهند. هنگام بازگردانی پرسشنامه‌ها توسط دانش‌آموزان، محقق به همراه معلم کلاس تمام پاسخ‌ها را بررسی کرد تا دانش‌آموزان به تمامی سؤالات پاسخ داده باشند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نسخه بیست و دوم SPSS و بیست و سوم AMOS استفاده شد. پس از ورود داده‌ها به نرم‌افزار، برای آزمون مدل پژوهش از روش تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری، با به کارگیری روش برآورد حداکثر درست‌نمایی (ML) استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس نتایج مدل معادلات ساختاری ارائه می‌شود. داده‌های توصیفی متغیرها شامل ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد در جدول (۱) ارائه شده‌اند.

۱۵ روزه ۰/۶۷ بود. روایی مقیاس با شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $GFI = ۰/۹۹$ ، $CMIN/DF = ۲,۱۹۳$ و $RMSEA = ۰/۰۵$ تعیین شدند. همسانی درونی ۰/۸۷ است.

مقیاس مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی: پری سیما نعمتی (۱۳۸۸)، مقیاس مسئولیت‌پذیری نوجوانان ۵۰ سؤالی را طراحی کرد. مقیاس ۷ عامل (خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانون‌مندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی) را به روش لیکرت ۵ گزینه‌ای می‌سنجد. کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، بی‌نظر نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵ می‌گیرد. نمره‌گذاری برخی سؤالات معکوس (۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴ و ۴۶) است. سؤالات عامل خودمدیریتی (۲، ۳، ۴، ۴۸، ۳۳، ۱۴، ۱۳، ۹، ۷، ۵)، نظم‌پذیری (۱۹، ۳۷، ۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۵، ۴۶، ۴۹، ۵۰)، قانون‌مندی (۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۴۰، ۴۲، ۴۴)، امانت‌داری (۱۱، ۱۸، ۲۳، ۲۵، ۳۱)، وظیفه‌شناسی (۱۷، ۲۱، ۲۶، ۲۷، ۲۹)، سازمان‌یافتگی (۶، ۸، ۱۰، ۳۶، ۳۸) و پیشرفت‌گرایی (۱، ۱۵، ۲۸، ۳۵، ۴۷) است. با جمع هر کدام از سؤالات زیرمقیاس‌ها، نمرات مربوط و با جمع کل مقیاس، نمره کلی به دست می‌آید. دامنه نمرات از ۵۰ تا ۲۵۰ است. نمره بیشتر نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری بیشتر است. پایایی با روش همسانی درونی برای کل پرسشنامه ۰/۹۱، ضریب همبستگی برای هفت عامل از ۰/۷۸، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۵۵، ۰/۵۵، ۰/۶۰، ۰/۵۲ است. همچنین ضرایب پایایی حاصل از روش بازآزمایی از ۰/۸۶، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۲، ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی آزمون با دو روش محتوایی و روایی سازه نشان داد آزمون از ۷ عامل تشکیل شده و اشتراکات سؤال‌ها (همبستگی

^۱ Individual and social responsibility scale

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد توانمندی‌های منش، تبحرمداری، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی

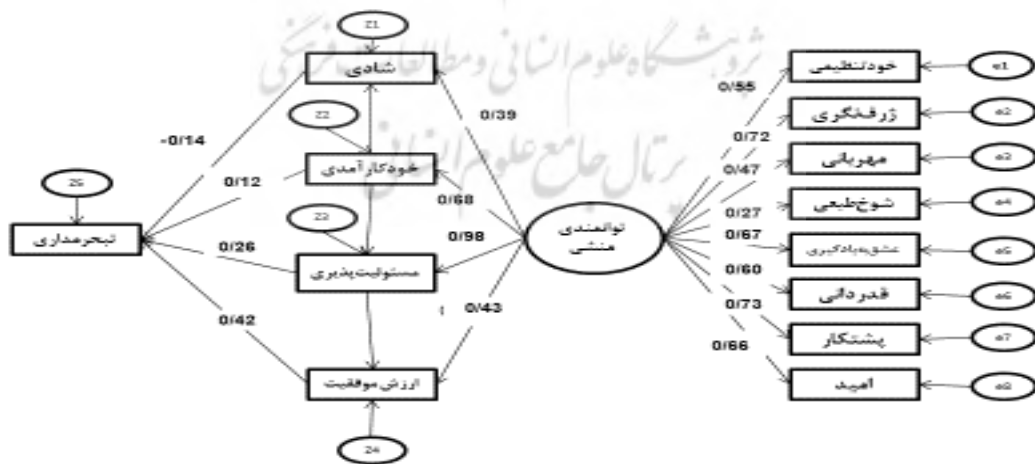
متغیرهای مدل	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- هشت توانمندی منش	۱۲۱/۳۳	۱۷/۵۶	۱					
۲- تبحرمداری	۲۴/۸۵	۴/۸۰	۰/۳۹**	۱				
۳- خودکارآمدی	۳۰/۴۵	۵/۴۹	۰/۵۹**	۰/۳۵**	۱			
۴- شادی	۱۷/۶۶	۳/۷۶	۰/۳۷**	۰/۲	۰/۳۳**	۱		
۵- ارزش موفقیت	۲۱/۴۶	۵/۴۶	۰/۵۵**	۰/۶۰**	۰/۴۰**	۰/۱۲**	۱	
۶- مسئولیت‌پذیری	۱۸۸/۷۷	۲۵/۷۳	۰/۶۹**	۰/۵۲**	۰/۴۱**	۰/۲۶**	۰/۶۰**	۱

P<0/05 * P<0/01 **

است در مدل ارائه شده با هدف امکان به تصویر کشیدن مدل قالب گزارش، متغیرهای نهفته به صورت متغیرهای آشکار تعریف شده‌اند که این متغیرها به ترتیب تبحرمداری، خودکارآمدی، شادی، ارزش موفقیت و مسئولیت‌پذیری است که دارای ۵ نشانگر، ۱۰ نشانگر، ۴ نشانگر، ۶ نشانگر و ۵۰ نشانگر با ۷ خرده‌مقیاس است. همچنین هشت توانمندی‌های منش خودتنظیمی، ژرف‌نگری، شوخ‌طبعی، مهربانی، قدردانی، پشتکار، عشق به یادگیری و امید هر کدام به طور جداگانه دارای ۴ نشانگر هستند.

جدول نشان می‌دهد مسئولیت‌پذیری و شادی، بیشترین و کمترین میانگین و انحراف استاندارد را داراست. بین تمام متغیرها به جز شادی و تبحرمداری رابطه معناداری وجود دارد.

به منظور تدوین الگوی تبحرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش نوجوانان با متغیرهای میانجی خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در شکل ۲ استفاده شد. در این شکل، مجموعه متغیرهای در حالت کلی (دختران و پسران) ارائه شده است. در خور ذکر



شکل ۲. مدل ساختاری توانمندی‌های منش و تبحرمداری

ژرف‌نگری و خودتنظیمی است. خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی نشانگرهای

با توانمندی‌های منش نوجوانان در برگیرنده ۸ توانمندی امید، پشتکار، قدردانی، شوخ‌طبعی، مهربانی،

(۱۳۸۴) بیان می‌کند مقدار CFI باید برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشد، PCFI هرچه قدر نزدیک به ۱ باشد، بهتر است، مقادیر کمتر از ۰/۰۸ در RMSEA نشان‌دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است. نتایج در جدول (۲) آمده‌اند. همچنین نتایج هشت توانمندی منش و تبحرمداری با متغیرهای میانجی خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی به تفکیک جنس ارائه شده‌اند.

متغیرهای میانجی و تبحرمداری متغیر پیش‌بینی شونده هستند. در مدل ساختاری تمامی ضرایب مسیر معنادار است. برای برآورد مدل از کای اسکوتر بهنجار شده (CMIN/DF)، شاخص برآزش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برآزش تطبیقی (PCFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) استفاده شد. قاسمی (۱۳۹۲) کای اسکوتر بهنجار شده (CMIN/DF) را بین مقادیر ۲ تا ۳ برای این شاخص پذیرفتنی می‌داند. هومن

جدول ۲. شاخص برازندگی مدل توانمندی‌های منش و تبحرمداری

RMSEA	PCFI	CFI	Sig	DF	CMIN	CMIN/DF	
۰/۰۴۷	۰/۵۸۸	۰/۹۳۶	۰/۰۰۱ >	۱۴۷	۲۶۷/۳۰۱	۲/۸۶۲	حالت کلی
۰/۰۸۳	۰/۶۱۲	۰/۹۳۶	۰/۰۰۱ >	۵۱	۱۲۵/۰۱۸	۲/۴۵۱	دختران
۰/۰۷۷	۰/۶۴۶	۰/۹۳۴	۰/۰۰۱ >	۵۴	۱۱۸/۷۹۸	۲/۲۰۰	پسران

حدود اطمینان اثر غیرمستقیم متغیرهای هشت توانمندی منش، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری و ارزش موفقیت بر تبحرمداری با ۱۰۰۰ نمونه خودگردان در حدود اطمینان ۰/۹۵٪ با روش خودگردان‌سازی محاسبه شد. نتایج در جدول (۳) آمده‌اند.

نتایج جدول نشان می‌دهند شاخص برازندگی الگو در حالت کلی (دختران و پسران) و در بررسی تفاوت بین دختران و پسران شاخص‌های کای اسکوتر بهنجار شده CMIN/DF نزدیک به ۳، شاخص برآزش مقایسه‌ای CFI بالای ۰/۹۰، شاخص برآزش تطبیقی PCFI بین ۰/۵۸۸ تا ۰/۶۴۱ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA از ۰/۰۴۷ تا ۰/۰۸۳ است.

جدول ۳. ماتریس حدود اطمینان اثر غیرمستقیم متغیرهای مرتبط با تبحرمداری

تبحرمداری	متغیرهای پیش‌بین
$0.945 \leq \beta \leq 1$	هشت توانمندی منش
$-0.155 \leq \beta \leq -0.054$	خودکارآمدی
$0.006 \leq \beta \leq 0.040$	مسئولیت‌پذیری
$0.006 \leq \beta \leq 0.053$	ارزش موفقیت

می‌کنند. دانش آموز عمدتاً تبهرمدار، شانس بیشتری برای بروز تحول مثبت و شناسایی توانمندی‌های خود دارد (مستروئی و دوروز و همکاران، ۲۰۱۷). همان‌طور که تانگ و همکاران (۲۰۱۹) مطرح کردند، زمانی که دانش‌آموزان توانمندی‌های منش را به کار می‌برند، از اراده و توانایی‌های طبیعی خود برای رسیدن به هدف و استفاده از استعدادهای خود ترغیب می‌شوند که به پیامدهای ارزشمندی مانند موفقیت تحصیلی، بهزیستی و تبهرمداری منجر می‌شود. این در حالی است که ویژگی‌های فرد همچون خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری و شادی نیز فرد را در جهت کارآمدی بیشتری سوق می‌دهد. زمانی که آموزش با ارزش موفقیت همراه شود، اثرات ماندگاری بر دانش‌آموز می‌گذارد. در این پژوهش نیز مسیر معناداری بین متغیرهای میانجی با تبهرمداری و توانمندی‌های منش وجود داشت.

لازاریدس و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی با تبهرمداری مرتبط است و تقویت‌کننده انگیزه دانش‌آموزان است. ین و مجید (۲۰۱۸) نیز در تحلیل ۱۵ مقاله متغیری‌های مؤثر بر توانمندی‌های منش از جمله خودکارآمدی را مشخص کردند. ارزش موفقیت، متغیرهای میانجی دیگری است که در ارتباط بین توانمندی‌های منش و تبهرمداری معنادار است. به عبارتی، دانش‌آموز در رفتاری برانگیخته می‌شود که ارزشی برای موفقیت داشته باشد. علاوه بر این، افرادی که انتظار دارند در تکلیف موفق شوند، عمدتاً نسبت به سایرین پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. تبهرمداری به احتمال بسیار زیاد با نوعی عشق به یادگیری مرتبط است؛ زیرا تبهرمداری به فرد اجازه می‌دهد احساس کارایی خود را حین یادگیری تداوم بخشد و انواع راهبردهای یادگیری را به کار گیرد (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). همچنین تبهرمداری با

پریچر و هیز (۲۰۰۸) در تفسیر خودگردان‌سازی بیان می‌کنند خودگردان‌سازی با حدود بالا و پایین ضرایب صورت می‌گیرد و اگر حدود بالا و پایین هر دو مثبت یا منفی باشند، اثر غیرمستقیم معنادار است.

نتایج جدول نشان می‌دهند سطح معناداری تمامی اثرات غیر مستقیم گزارش شده در جدول کمتر از ۰/۰۱ است.

بحث

نتایج پژوهش نشان‌دهنده برآزش مدل با داده‌های جمع‌آوری شده در نمونه پژوهش‌اند. هشت توانمندی براساس پژوهش‌های ذکر شده پارک و پیترسون (۲۰۰۸، ۲۰۰۹)، لانس‌بری و همکاران (۲۰۰۹)، واگنر و راج (۲۰۱۵) و نیمیک (۲۰۱۳) ارتباط بیشتری با موفقیت تحصیلی دارند که به‌عنوان تدوین مدل تبهرمداری ارائه شد. تبهرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش با متغیرهای میانجی خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، ارزش موفقیت و شادی تبیین می‌شود. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند مدل از برآزش مناسبی برخوردار است و شاخص‌های آن مقادیر مناسبی را داراست. همچنین در مدل ساختاری بین دختر و پسر از نظر شاخص‌های کای اسکور بهنجار شده، شاخص برآزش مقایسه‌ای، شاخص برآزش تطبیقی، ریشه میانگین مربعات برآورد تفاوتی وجود نداشت. در پژوهش‌های هاینز و همکاران (۲۰۱۷) و اوویچرو (۲۰۱۲) نیز بین دختر و پسر در توانمندی‌های منش تفاوتی مشاهده نکردند.

تبهرمداری در ارتباط با بهزیستی دانش‌آموزان با نتایج تحصیلی مثبت، پشتکار و هیجان مثبت همراه است که مانع هیجان‌های منفی آنان در طی سال تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان اجتناب از عملکرد، نتایج تحصیلی مثبت کمتری و هیجان منفی بیشتری را تجربه

بهبودی و شادکامی آنان به همراه مهارت‌های تحصیلی در مدرسه فراهم شود و با ارائه بسته‌ها و دستورالعمل‌های مناسب براساس مدل به دست آمده، زمینه‌ساز سلامت روانشناختی دانش‌آموزان باشد. همچنین تبحرمداری با عوامل مرتبط با ساختار کلاس بررسی شده است؛ در حالی که توجه به توانمندی‌های منش در بافت آموزشی، به ویژه در جهت تبحرمداری از نظر عملی و کاربردی در جهت شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان و ترغیب آنان به مهارت، دانش، شایستگی و عشق به یادگیری اثرگذار است. به لحاظ نظری، علاوه بر توجه به جنبه‌های انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان می‌توان به جنبه‌های توانمندی و صفات مثبت در احساس، افکار و رفتار دانش‌آموزان توجه کرد. همچنین نوجوانی دوران شکوفایی منابع مختلف فردی، اجتماعی و آموزشی است که توجه به چنین امری منابع آنان را گسترش می‌دهد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که این مدل در مقطع متوسطه دوم انجام نشده است؛ بنابراین، انجام این مدل در مقطع متوسطه دوم، دوره نوجوانی را به طور کامل تحت پوشش قرار می‌دهد. همچنین ضروری است این مدل در فرهنگ‌های مختلف کشور انجام شود تا بتواند در سیستم آموزشی جایگاه مناسبی پیدا کند.

منابع

احمدی، س. (۱۳۹۵). *بررسی تحولی منابع، ابعاد و همبسته‌های معنای زندگی*. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

حیدری، م.، خداپناهی، م. ک.، و دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودنا توان‌سازی، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۲)،

داشتن اهداف یادگیری و مهارت، موجبات شادی را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند. در این مورد پژوهش‌های کمتری انجام شده است. سلیگمن بیان می‌کند افراد برای رسیدن به شادی به شناسایی توانمندی‌ها و بهره‌گیری از آنها در زندگی خود نیاز دارند (یاسمین و خان، ۲۰۱۷).

تبحرمداری با مسئولیت‌پذیری توأم است؛ زیرا تعهد و علاقه دانش‌آموز را در جهت تبحرمداری سوق می‌دهد. همان‌طور که گیلمن و همکاران (۲۰۰۹) مطرح می‌کنند، مسئولیت‌پذیری در نوجوانان، آنها را در جهت شناسایی توانمندی‌ها و خودباوری هدایت می‌کند. برای اینکه دانش‌آموز بتواند در زندگی فردی، آموزشی و اجتماعی خود موفق شود، مجموعه‌ای از عوامل و متغیرها اثرگذارند. مسئله مدنظر در این پژوهش، یکپارچگی متغیرهای اثرگذار در دنیای واقعی است تا مدل مناسبی ارائه دهد. با وجود اینکه تبحرمداری تأثیرات مثبتی در فضای آموزشی و جهت‌گیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد، در سیستم آموزشی درباره آن تأملی صورت نگرفته است. همان‌گونه که گیلمن و همکاران (۲۰۰۹) مطرح می‌کنند، انتظار خوب تست زدن از دانش‌آموز موجب می‌شود او به سمت‌وسوی عملکردمداری سوق داده شود؛ در حالی که توانمندی‌های منش می‌تواند خلأهای موجود را پر کند. پارک و پیترسون (۲۰۰۶) نشان دادند توانمندی‌های منش، بهیستی و شکوفایی کودک و نوجوان را نشان می‌دهد؛ بنابراین، تدوین مدل تبیین‌کننده تبحرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش مقدمه‌ای برای آغاز تحولات در زندگی دانش‌آموزان است.

برای تعمیم‌پذیری چنین مدلی در سیستم آموزشی، لازم است مدل در تمام مقطع تحصیلی - آموزشی بررسی شود. تفاوت‌های سنی، رشدی و تحولی دانش‌آموزان در تدوین چنین مدلی مدنظر قرار گیرد تا

- تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. مجله ۹۷-۱۰۶.
- رجبی، غ. م. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-10) در دانشجویان روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲ (۱ و ۲)، ۱۱۱-۱۲۲.
- عدالت آذری، م. ح.، خلقی، م.، سعادت، ح.، ثقفی، ف.، و بهرامی، س. ز. (۱۳۹۷). *سالنامه آماری اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- غلامی بروننگ، ف.، مقدری، م.، و عادل پور، ز. (۱۳۹۳). نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی سلامت روان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، *مجله علوم پزشکی سبزوار*، ۲۲ (۱)، ۱۶۰-۱۶۸.
- فریدونی (۱۳۹۲). *مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف (ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری) دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی و پایه دوم دبیرستان مدارس استعدادهای درخشان و عادی شهر اهواز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- قاسمی، و. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics*، تهران: جامعه‌شناسان.
- کهولت، ن.، و جوکار، ب. (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی براساس ابعاد هویت با واسطه جهت‌گیری هدف، *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۳ (۲)، ۸۱-۹۴.
- لواسانی، غ.، خضری آذر، م. ه.، و امانی، ج. (۱۳۹۰). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، ارزش
- تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. مجله مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان، ۹، ۳۲-۷.
- نعمتی، پ. س. (۱۳۸۸). *ساخت و هنجاریابی آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، علامه طباطبایی.
- هومن، ح. (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- هومن، ح. (۱۳۹۴). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پیک فرهنگ.
- Bogomaz, S. A. , Litvina, S. A. , Kozlova, N. V. , & Atamanova, I. V. (2015). Culture-specific subjective evaluation of character strengths. *Social and Behavioral Sciences*, 200, 92 – 100.
- Chantara, S. Koul, R. & Kaewkuekool, S. (2014). Relationship between responsibility and achievement goal orientation among vocational students in Thailand. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 36-47.
- Durón-Ramos, M. F. , & García-Vázquez, F. (2018). Orientation to happiness as predictor of university student engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 294- 298.
- Elliott, C. N. , & Story, P. A. (2017). Motivational effects of goal orientation, *The Kennesaw Journal of Undergraduate Research*, 5(1), 1-18.
- Garcia, D. Andersson Arnten, A. , C. , and Archer, T. (2015). Editorial, responsibility and well- being: influence on mental health and constructive behavior patterns. *Frontiers in psychology*, 6, 1-2.
- Gilman, R. , Huebner, E. S. , & Furlong, M, j. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge /Taylor & Francis group.
- Hall, M. , Hanna, L-A. , Hanna, A. , & Hall, K. (2015). Associations between achievement goal orientations and academic performance among students at a UK pharmacy school. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(5), [64].
- Heintz, S. , Kramm, C. , & Ruch, W. (2017). A meta-analysis of gender differences in character strengths and age, nation, and

- student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 505–528.
- Mergler, A. G. , Spencer, F. H. , & Patton, W. A. (2008). Personal responsibility: the creation, implementation and evaluation of a school-based program. *Journal of Student Wellbeing*, 2(1), 35-51.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years), perspectives on positive psychology, In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Relation of hope to self-perception. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 535-540.
- Ovejero, M. (2012). How are character strengths related to gender? Available in: <https://www.researchgate.net/publication/257512374>
- Park, N. , & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10 (4), 1-10.
- Park, N. , & Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. In M. Ferrari & G. Poworowski (Eds.), *Teaching for wisdom*. (pp. 57-75). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Park, N. , & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Peterson, C. , & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*, New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. , Smith, D. A. , Garcia, T & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan Press, National center for research to improve postsecondary teaching and learning. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> . Retrieved from ERIC databass.
- Preacher, K. J. , & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavioral Research Methods*, 40, 879-891.
- measure as moderators. *Journal of Positive Psychology* ,14(1), 103-112.
- Hsieh, P. P. H. , Cho, Y. , Liu, M. , & Schallert, D. L. (2008). Examining the intraply tttween mill e ccool ttunnt” achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education*, 36(3), 33-50.
- Kassaw, K. , & Astatke, M. (2017). Gender, academic self-efficacy, and goal orientation as predictors of academic achievement. *Global journal of human –school science: A art & humanities- psychology*, 17(6), 54-65.
- Lazarides, R. , Buchholz, J. , & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Lounsbury, J. W. , Fisher, L. A. , Levy, J. J. , & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Lüftenegger, M. , Schoot, R. v. d. , Schober, B. , Finsterwald, M. , & Spiel, C. (2014). mmmntinn ff ttdttt” msstry goal orientations: does target work? *Educational Psychology*, 34(4), 451–469.
- Lyubomirsky, S. , & lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46 (2), 137- 155
- Malin, h. , Liauw, I. , & Damon, W. (2017). Purpose and character development in early adolescence. *Youth Adolescence*, 46, 1200–1215.
- Mastrotheodoros, S. , Talias, M. A. , & Motti-Stefanidi, F. (2017). Goal orientation profiles, academic achievement and well-being of adolescents in greece. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, 12, 104-120.
- McGrath, R. E. , & Walker, D. I. (2016). Factor structure of character strengths in youth: consistency across ages and measures, *Journal of Moral Education*, 1-19.
- Meece, J. , Anderman, E. M. , & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure,

- childhood character and academic achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 790–815.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.
- Wagner, L. , & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6(24), 610-621.
- Weber, M. , & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334. 746.
- Weber, M. , Ruch, W. , Littman-Ovadia, H. , Lavy, S. , and Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy – The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 322-327.
- ii gfill,, A. , & Camrrria, J. (0000). eeeceets’ cchivvmnttt – vll sss, glll orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Yasmin,N. , & Khan, W. (2017). Character strengths and subjective well-being: An exploratory study of Indian youth. *Indian Journal of Positive Psychology*, 22(1), 135-153.
- Yeung, A. S. , Craven, R. G. , & Kaur, G. (2014). Influences of mastery goal and perceived competence on educational outcomes. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 117-130.
- Yin, L. C. , & Majid, R. A. (2018). The goodness of character strengths in education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(6), 1237–1251
- Proctor, C. , & Linley, P. A. (2013). *Research, applications, and interventions for children 13 and adolescents: A positive psychology perspective*. New York, NY: Springer.
- Proctor, C. , Maltby, J. & Linley, P. A. (2011) Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153-169.
- Schwarzer, R. , & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, & J. Weinman, (Eds.), *Measures in health psychology: nA ’user ’stportfolio. causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Shankland, R. , & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 27(4), 363-392.
- Steger, M. F. , Oishi, S. & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.
- Tang, X. , Li Y. , Duan W. , Mu, W. , and Cheng, X. (2019) Character strengths lead to satisfactory educational outcomes through strength use: A longitudinal analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(1829), 1-9.
- Tian, L. , Yu, T. , & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and llll eccett s’ bbbj’ttive wlll-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8(3), 1-11.
- Toner, E. , Haslam, N. , Robinson, J. , & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642.
- Tucker-Drob, E. M. , Briley, D. E. , Engelhardt, L. E. , Mann, F. D. , & Harden, K. P. (2016). Genetically-Mediated associations between measures of