Applied Psychology, Volume 20, Issue 3, 2026, 28-52
ISSN: 2008-4331, eISSN: 2645- 3541
Received: 10 May 2021 *Revised: 12 June 2021* *Accepted: 3 July 2021*

Research Article

Developing and Validation of Iranian Positive youth Development Model

Sahar Pahlavn Neshan[1], Shahla Pakdaman[2*], Saeed Ghanbari[3], Shahriar Shahidi[4] & Omid Shokri[3]

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Education and Psychology Faculty, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: s-pakdaman@sbu.ac.ir
3. Assistant Professor, Education and Psychology Faculty, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. Professor, Department of Psychology and Education. Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Abstract

Aim: Positive youth development emphasizes the psychological, social, and personal resources that support healthy adolescent development. Because developmental experiences are influenced by cultural and social contexts, culturally appropriate models are needed to identify relevant developmental dimensions. This study aimed to develop and validate a positive youth development model specifically designed for Iranian adolescents.

Methods: A qualitative study incorporating thematic analysis was conducted to identify the principal components of positive youth development. The research involved 25 selected written sources, 23 teachers, 30 parents, 40 adolescent girls aged 15–17 years, and 15 psychologists. Data were collected from relevant literature and participant interviews until theoretical saturation was achieved. For model validation, eight psychologists and 320 adolescent girls and boys participated. Qualitative content analysis was followed by *exploratory and confirmatory factor analyses to examine the proposed model's* structure.

Results: The analysis identified eight major components: hope, meaning, health, positive education, happiness, positive communication, identity, and character and personality abilities. These components comprised 46 subcomponents. Identity and hope accounted for 18.93% and 2.62% of the total variance, respectively. Confirmatory factor analysis indicated satisfactory model fit ($\chi^2 = 0.7$, GFI = 0.98, RMSEA = 0.001).

Conclusion: The proposed model provides a culturally informed framework for understanding positive youth development among Iranian adolescents. Its components may guide the development of educational and psychological interventions aimed at strengthening personal resources, supporting healthy development, and promoting positive developmental outcomes.

Key Words: *Positive Youth Development, Adolescence, Validation, Iranian Society*

Citation: Pahlavn Neshan, S., Pakdaman, Sh., Ghanbari, S., Shahidi, Sh & Shokri, O. (2026). Developing and Validation of Iranian Positive youth Development Model. *Appl. Psychol 20 (3):28-52.*

10.48308/apsy.2021.221877.1046

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی، دورهٔ ۲۰، شمارهٔ ۳، پائیز ۱۴۰۵، ۵۲-۲۸
ISSN: 2008-4331, eISSN: 2645- 3541
دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۳۰ دریافت اصلاحات: ۱۴۰۰/۰۳/۲۲ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۲

مقاله پژوهشی

تدوین و اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

سحر پهلوان‌نشان[۱]، شهلا پاکدامن[۲*]، سعید قنبری[۳]، شهریار شهیدی[۴] و امید شکری[۳]

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. دانشیار، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: s-pakdaman@sbu.ac.ir
۳. استادیار، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. استاد، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران،ایران.

چکیده

هدف: هدف پژوهش تدوین و اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی بود.

روش: روش پژوهش از نوع کیفی و به شیوه تحلیل مضمون صورت گرفت. جامعه پژوهش تمامی منابع مکتوب مرتبط با تحول مثبت با کلیدواژه‌ها و پیشینه‌ی مرتبط، معلمان، والدین دارای نوجوان و نوجوانان محصل بود. نمونه پژوهش ۲۵ منبع منتخب دارای بیشترین تاثیر و نمایه شده در تارنمای جهانی تحول مثبت، ۲۳ معلم، ۳۰ والد، ۴۰ نوجوان دختر و پسر محصل و ۱۵ روانشناس به صورت تصادفی تا رسیدن به اشباع نظری و در بخش اعتبارسنجی مدل، ۸ روانشناس و ۳۲۰ نوجوان دختر و پسر محصل تشکیل داد.

نتیجه‌گیری: نتایج به دست آمده از منابع و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به شیوه تحلیل مضمون و در ادامه تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی نشان داد مدل مفهومی تحول مثبت نوجوانی ایرانی دارای هشت مؤلفهٔ امید، معنا، سلامت، آموزش‌مثبت، شادکامی، ارتباط مثبت، هویت، توانمندی‌های منش و ۴۶ مؤلفهٔ فرعی است. عوامل هویت‌یابی و امید به ترتیب با تبیین ۱۸/۹۳ درصد و ۲/۶۲ درصد از کل واریانس تحول مثبت به عنوان با اهمیت‌ترین وکم اهمیت‌ترین عوامل شناخته شدند و شاخص‌های برازش نیز همگی نشان از برازش مطلوب مدل داشتند.

نتیجه‌گیری: می‌توان با طراحی مداخلات مبتنی بر مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی مبتنی بر فرهنگ، در پرورش مؤلفه‌های تحول مثبت برای نوجوانان کوشید و دست‌یابی آن‌ها به تحول مثبت را تسهیل نمود.

کلید واژه‌ها: *تحول مثبت نوجوانی، نوجوان، اعتبارسنجی، جامعه‌ایرانی*

استناد به این مقاله: پهلوان‌نشان، سحر.، پاکدامن، شهلا.، قنبری، سعید.، شهیدی، شهریار و شکری، امید. (۱۴۰۵). تدوین و اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی. *فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰ (۳): ۵۲-۲۸.

مقدمه

ورود به دوره نوجوانی، تغییرات این مرحله و گذر از آن اغلب به عنوان زمان پرآشوب برای نوجوان، خانواده و افراد در ارتباط با وی شناخته می‌شود (شیک، ۲۰۱۷). بروز تغییرات متعدد در حوزه‌های زیستی- روانی و اجتماعی در مدّت زمانی کوتاه، آموزه‌های متفاوت، محیط و تفاوت‌های فردی و جنسی میان نوجوانان می‌تواند برای هر یک از آن‌ها تفاوت‌هایی را در نوع، میزان مواجهه با موقعیت‌ها، تجربه هیجان‌ها و واکنش نسبت به آن‌ها به دو وجه منفی و مثبت مستعد سازد (لرنر، ۲۰۱۳). وجوه مثبت و منفی برآمده از نوع مواجهه و مدیریت هیجانی موقعیت ها و هیجانات از سال ۱۹۹۷ در خصوص رویکردهای مرتبط با دوره نوجوانی (رویکردهای نقص و کمبود[1] و تحول مثبت نوجوانی[2]) در نوشته‌های بنسون نیز به چشم می‌خورد. در رویکرد اول تمرکز بر آشفتگی و کلیدواژه‌های مراقبت، تادیب، نباید ها و در بردارنده نواقص، آسیب ها و عواملی است که باعث تثبیت چنین مشکلاتی در نوجوان می‌شود. جهت‌گیری این رویکرد پیش‌بینی مشکلات در حیطۀ تحول نوجوان توام با جستجوی عوامل تثبیت‌کننده (آسیب‌شناسی) است (آلمون و سلیمن، ۲۰۱۷). در رویکرد تحول مثبت نوجوانی، نوجوان به عنوان سرمایه در نظر گرفته می‌شود و تمرکز بر توانمندی‌ها، سرمایه‌های وجودی، شایستگی‌ها، نقاط قوت، باید ها و روش‌هایی است که می‌توان از آن‌ها برای پرورش و بسط توانایی‌های وی استفاده نمود (کسل، ۲۰۱۷). اگرچه موقعیت‌هایی از قبیل نوجوانی، بلوغ، تعارض با والدین، تمایل به استقلال، هویت یابی و... در نهایت برای تمام نوجوانان در این دوره تحولی بروز پیدا می‌کند اما به راستی علّت تفاوت در نوع و میزان رویدادهای مواجه شده و واکنش به آن‌ها در میان نوجوانان چیست؟ چرا برخی از نوجوانان از این دوره با موفقیت عبور کرده و عدّه‌ای دیگر دچار آسیب‌های جبران ناپذیری می‌شوند؟ چرا برخی به صورت دائمی نیاز به وجود مراقبت کنندگان دارند و برخی همانند یک بزرگسال بی نیاز از مراقبت؟ از آن‌جا که رویکرد تحول مثبت نوجوانی برگرفته از نظریات تحولی و اصول آزادی و اختیار انسان است آیا نوجوان باید از خلال تجارب زندگی روزمره در ابعاد مختلف و به شکلی غیر مستقیم تحول مثبت را تجربه کند و یا نیاز به آموزش بیش از هر زمان دیگری در این موضوع برجسته می‌شود؟ بدیهی است که نمی‌توان زمان را از دست داد چراکه ممکن است نوجوان هیچوقت با موقعیت‌های مذکور مواجه نشود و یا در معرض موقعیت هایی با اثرات سؤ و جبران‌ناپذیر مواجه گردد به همین دلیل به نظر می‌رسد آموزش

[1] deficit approach
[2] positive youth development

می‌تواند در تسهیل تحول مثبت همراه با توجه به اصل آزادی برای نوجوان از اهمیت بالایی برخوردار باشد (لرنر، ۲۰۰۷).

پرداختن به موضوع آموزش نیازمند پاسخ‌دهی به مواردی از قبیل انتخاب شکل و ساختار مناسب آن با توجه به فرهنگ، زمان، تغییرات صورت گرفته در محیط، شناخت مؤلفه‌ها و طراحی محتوای مناسب است. علاوه بر این دیدگاه ما به عنوان یک والد، درمانگر، پژوهشگر، معلم یا .... راجع به یک نوجوان می‌تواند بر نوع و نحوهٔ آموزش، تربیت و خدمات ارائه شونده برای نوجوانان نیز اثرگذار بوده و نوجوان را به صورت موقت یا برای همیشه از مسیر دست یابی به تحول مثبت بازدارد. بنابراین شناخت مؤلفه‌های سبب ساز، تسهیل کننده و یا حتی بازدارنده تحول مثبت، سن و شیوهٔ مناسب برای شروع آموزش برای نوجوانان امری اساسی است.

در طی سالیان گذشته با توجه به کثرت، اهمیت و جایگاه نوجوانان درجامعه، ضرورت تجهیز و تقویت توانمندی‌های آن‌ها به منظور تجربهٔ تحول مثبت و تبدیل شدن به افرادی کارا در دورهٔ فعلی و بزرگسالانی شایسته در آینده بسیار مورد توجه قرار گرفت و آموزش به واسطهٔ بسته‌های آموزشی و درمانی و مدل‌های مفهومی که هر کدام یک یا چند مؤلفه از قبیل پیوندجویی، تاب‌آوری، شایستگی، خود تعیینی، معنویت، خودکارامدی، شناخت خود، هدف گزینی در آینده، رفتارهای مثبت و سازنده، درگیری در فعالیت جامعه پسند و هنجارهای جامعه پسند را در دستور کار خود قرار داده بودند صورت می‌گرفت (دستنامه تحول مثبت، ۲۰۲۰ و لرنر، ۲۰۱۳). در همین راستا لرنر (۲۰۰۵) نیز به عنوان یکی از متخصصان حوزه روان‌شناسی تحولی، مدل (پنج C) را به عنوان کلید تحول مثبت برای نوجوانان معرفی کرد. این مدل دربر دارندهٔ مؤلفه‌های شایستگی[1]، اعتماد[2]، ارتباط[3]، منش [4]و مراقبت[5] بود و بنا بر اعتقاد لرنر با ظهور ۵ سازهٔ یاد شده در زندگی یک نوجوان او با اطمینان بالا تحول مثبتی را تجربه کرده و در آینده به سمت یک بزرگسالی موفق پیش می‌رود و در این صورت سازهٔ ششم یعنی مشارکت[6] (درگیری اجتماعی) ظهور می‌کند (لرنر، ۲۰۰۴).

علی‌رغم اهمیت بسیار تدوین مدل‌هاو طراحی بسته‌های آموزشی و درمانی در ارتباط با نوجوان و تحول مثبت وی، تفاوت در روش‌های تعریف، اکتشاف مؤلفه‌ها و سنجش آن‌ها می‌تواند تفاوت‌های بسیاری را در تدوین مدل‌ها و طراحی بسته‌های مداخلاتی و آموزشی از نظر تعداد،

[1] competence
[2] confidence
[3] connection
[4] character
[5] caring
[6] coperation

ماهیت و محتوا همراه با میزان کارایی آن‌ها به همراه داشته باشد که خود می‌تواند قابلیت استفاده و کاربست ابزار، مدل و بسته را به شدّت تحت تأثیر قرار دهد (بولاک، ۲۰۱۲). مروری بر مدل‌های موجود در این حوزه نشان از گوناگوتی تعاریف در خصوص تحول مثبت، عوامل تبیین کننده و روش‌های اکتشاف و سنجش آن‌ها دارد. به طور مثال ماریانو و دایمون (۲۰۰۸) تحول مثبت را همسو با رشد اهداف در نوجوانان در نظر گرفته‌اند و نشانگر مرکزی در تحول مثبت نوجوانی را درگیر شدن وی در اهدافی که منافع عامه داشته و به مشارکت مؤثر وی در اجتماعات می‌انجامد در نظر می‌گیرند. بنسول، اسکین و سیورستن (۲۰۱۱)، نقش سرمایه‌های تحولی را در در این زمینه برجسته کرده‌اند. اکلس و ویگفید (۲۰۰۲) هماهنگی مغیرهای بافتی مانند مدرسه، خانواده و برنامه‌های آموزشی با ویژگی‌های فردی نوجوان از قبیل اهداف و انتظارات را برجسته کردند. لارسن، واکر و پیرس (۲۰۰۵) نظام انگیزشی را با اهمیت دانسته‌اند و لارسن و دیگران (۲۰۰۵) ثبات قدم در زمینه اهداف بلند مدت را مؤلفه اصلی تحول مثبت می‌دانند. سازمان جهانی چهاراچ (لرنر، ۲۰۰۵) پنج ویژگی شایستگی، اعتماد، منش، مراقبت و ارتباط را به عنوان مؤلفه‌های اساسی تحول مثبت نوجوانی بیان کرده‌است. شیک و سان (۲۰۱۲) دارا بودن محبت، انعطاف‌پذیری، شایستگی، خود تعیین‌گری، خودکارآمدی، معنویت، باور به آینده، هویت سالم– مثبت، پرداختن به کارهای جامعه پسند، همسویی با هنجارهای جامعه و قدردانی از رفتارهای مثبت را به عنوان مؤلفه‌های اصلی تحول مثبت برشمردند. برنتو، بروکنلگ و بوکرن (۱۹۹۰) چهار نشانگر اصلی تعلق، خبرگی، جوانمردی و استقلال را برای رشد و تحول مثبت نوجوانان معرفی می‌کنند. کاتالینو (۲۰۰۴) مجموعه‌ای از بازده‌های مثبتی که برنامه‌های کارامد نوجوانان پرورش می‌دهند را به عنوان مؤلفه‌های تحول مثبت ذکر کرده‌اند. ماستن (۲۰۱۴) بر این اعتقاد است که در تحول مثبت نوجوانی باید انعطاف پذیری را درنظر گرفت و نباید تنها به واکنش فرد در برابر ناملایمات اکتفا کرد بلکه باید بر میزان افعال خوب و موفق وی و کیفیت سازگاری نوجوان با بازده های تحولی نیز توجه نمود ودر انتها هملتون (۲۰۰۹) نیز بر کیفیت انتقال‌ها از دوره نوجوانی به بزرگسالی در خصوص تعریف تحول مثبت اشاره می‌کند.

مروری بر تعاریف تحول مثبت و مؤلفه‌های تبیین‌کننده آن در بخش ساختاری- مفهومی (اکتشاف عوامل، تعداد، ماهیت و عناوین به منظور تدوین مدل های مفهومی) و هم در بخش اندازه گیری (آزمون‌های تجربی و ابزارهای اندازه‌گیری) را شکل می‌دهند، مشکل یکپارچگی به شکل بارزی به چشم می‌خورد. همان‌طور که پیش‌تر نیز بولاک (۲۰۱۲) بیان کرده بود شناخت مؤلفه‌های تشکیل دهنده هر پدیده و تولید و استفاده از دانش پژوهشی متناسب با هر بافت نیز از نظر توجه دقیق به ابعاد تاریخی، فرآیندهای فرهنگی و ویژگی‌های مختص هر منطقه و حتی

در نظر گرفتن عواملی مانند جامعه هدف، سن و جنس افراد نمونه همسو با روش شناسی مناسب در تدوین و طراحی مدل‌ها و مداخلات کاربردی از ضرورتی اجتناب ناپذیر برخوردار است. بنابراین ضمن توجه به طراحی و تدوین مدل‌هاو بسته‌های آموزشی- درمانی به منظور تجهیز و تقویت نوجوانان به مؤلفه‌های تحول مثبت و تسهیل فرایند تجربه و دست یابی به آن روش اکتشاف مؤلفه‌ها، تعداد و ماهیت آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر عوامل یاد شده کاملا متفاوت با موارد موجود و پیش از این باشد و لذا شناسایی مؤلفه‌ها و تعاریف در خصوص تحول مثبت نوجوانی به واسطه نوجوانان ایرانی و افراد در ارتباط نزدیک با آن‌ها (معلمان، متخصصان تعلیم و تربیت، روانشناسان، والدین، همسالان و ...) به منظور دست یابی به تعاریف و همبسته‌های این مؤلفه بر اساس بافت محیطی و فرهنگ کشورمان برای تسهیل تحول مثبت نوجوان ایرانی امری مهم و حیاتی است. علی‌رغم وجود پژوهش‌های بسیار در خصوص کاربست برنامه‌ها و بسته‌های مداخلاتی در حوزه تحول مثبت (عموماً بر مبنای مدل لرنر، ۲۰۰۵) و سنجش ارتباط این مؤلفه با دیگر متغیرهای جسمانی و روانشناختی، پژوهش در خصوص شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با مفهوم تحول مثبت نوجوانی در جامعه‌ایرانی، ساخت ابزار و مدل، اعتبار سنجی و ساخت بسته‌های مبتنی بر فرهنگ ایرانی به صورت کلی کمتر و در حد دو کار پژوهشی (ارائه یک مدل و یک سیاهه) عموما مبتنی بر یک جنس و روش اکتشاف مؤلفه‌ها نیز به شیوه ای کاملا متفاوت انجام گرفته است. بنابراین با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و نقش به سزای تحول مثبت در فرایند تحول نوجوان و تأثیرگذاری آن بر سایر ادوار تحولی، انجام پژوهش‌هایی مبتنی بر ارائه مدل‌های بومی با روش شناسی مناسب می‌تواند یک اولویت پژوهشی مهم برای محققان علاقمند باشد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی است. جامعه آماری این پژوهش در بخش استخراج مؤلفه‌ها و تدوین مدل مفهومی، تمامی بسته‌ها، سیاهه‌ها، مداخلات و ابزارهای آموزش تحول مثبت نوجوانی با در برداشتن کلیدواژه‌های مرتبط، معلمان مشغول به تدریس در مقطع تحصیلی متوسطه مناطق ۶-۱ شهر تهران، والدین دارای نوجوان محصل دختر و پسر ۱۷-۱۵ سال شهر تهران، نوجوانان دختر و پسر محصل۱۷-۱۵ سال شهر تهران و متخصصان روانشناس حوزه نوجوانی و روان‌شناسی مثبت و نمونه پژوهش حاضر را، ۲۵ بسته آموزش تحول مثبت نوجوانی مؤثر و دارای کلیدواژه‌های مرتبط در ارتباط با تحول مثبت، ۲۳ معلم مشغول به تدریس در مقطع متوسطه مناطق ۶-۱ شهرتهران، ۳۰ والدین دارای نوجوان دختر یا پسر ۱۷-۱۵ سال محصل،۴۰ نوجوان دختر و پسر ۱۷-۱۵ سال محصل در مناطق ۶-۱ شهر تهران و ۱۵ متخصص روانشناس براساس میزان

همکاری و به شیوهٔ در دسترس تا رسیدن مؤلفه‌ها به اشباع نظری (تکرار و عدم یافته جدید) تشکیل داد. در بخش دوم به منظور بررسی روایی و پایایی مدل مفهومی برامده از مؤلفه‌ها، نمونه پژوهش را تعداد ۸ نفر از متخصصان روانشناس دارای مدرک دکتری با حداقل سه سال سابقه کار با نوجوانان و ۳۲۰ نوجوان دختر و پسر ۱۷-۱۵ سال مشغول به تحصیل در مقطع دبیرستان در شهر تهران تشکیل داد.

روش اجرا

پس از ارائه پاره‌ای از توضیحات به صورت کلی درخصوص هدف پژوهش در ابتدا همه افراد گروه نمونه به پرسشنامه نیمه ساختار یافته با ذکر دو سؤال ۱- به نظر شما مؤلفه‌های تحول مثبت برای نوجوانان در جامعه ایرانی چیست؟ و ۲- کدامیک از این مؤلفه‌ها از اهمیت بیشتر و یا کمتری برخوردار است و چرا؟ پاسخ دادند و مؤلفه‌های مستخرج شده از بسته‌ها و برنامه‌ها نیز مورد بررسی و تجزیه و تحلیل به شیوه تحلیل مضمون به روش استرلینگ(۲۰۰۵) قرار گرفت. سپس مؤلفه‌های دارای وسعت معنایی، بیشترین میزان ارتباط با پیشینه، نظر متخصصان و مشترک میان گروه‌ها با بالاترین میزان فراوانی پس از بارها بررسی و دسته بندی به عنوان مؤلفه‌های اصلی و در مرتبه دوم فرعی و موارد با کمترین میزان ارتباط و اشتراک کنارگذاشته شدند که در انتها از ۱۸۷ مؤلفه ابتدایی ۸ مؤلفه اصلی و ۴۶ مؤلفه فرعی به جا ماند. در مرحله بعد ارتباط مؤلفه‌های فرعی با مؤلفه‌های اصلی مد نظر قرار گرفت و در این پژوهش برای سنجش روایی ابزار پژوهش از دو روش اعتبارسنجی محتوایی[1] و صوری استفاده شد. ابتدا تعداد ۸ پرسشنامه از مؤلفه‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها بین خبرگان (اساتید رشته روان‌شناسی) جهت سنجش اعتبار محتوایی ابزار توزیع شد. این پرسشنامه با هدف مفید و مناسب بودن هر یک از سؤالات مربوط به هر متغیر بر اساس طیف سه بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» به خبرگان ارائه شد. در مرحله بعد ضریب لاوشه هر کدام از سؤالات با استفاده از فرمول آن محاسبه گرد. ضرایب بدست آمده با جدول اعتبار محتوای لاوشه مورد مقایسه قرار گرفته و اعتبار محتوایی ابزار مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس تعداد متخصصینی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده اند، حداقل مقدار CVR قابل قبول بر اساس بایستی ۰/۷۵ باشد. سؤالاتی که مقدار CVR محاسبه شده برای آن‌ها کمتر از میزان مورد نظر با توجه به تعداد متخصصین ارزیابی کننده سؤال باشد بایستی از آزمون کنار گذاشته

[1] content validity

شوند اما در این پژوهش تمامی سؤالات با توجه به شاخص مورد نظر باقی ماندند. در بخش نهایی پژوهش نیز اعتبار سنجی مدل ارائه شده به شیوه تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی با بررسی ۸ نفر از متخصصان وتعداد ۳۲۰ دختر و پسر نوجوان ۱۷-۱۵ سال صورت گرفت و نتایج نشان از آن داشت که مدل مذکور از اعتبار مناسبی برخوردار است.

ابزار پژوهش

به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته در قالب مصاحبه نیمه ساختاریافته با ذکر دو سؤال۱- از نظر شما تحول مثبت نوجوانی از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است و ۲- کدامیک از مؤلفه‌ها دارای اهمیت بیشتر یا کمتری هستند؟ و چرا ؟ ۲۵ برنامه تحول مثبت نوجوانی موجود دارای بیشترین تأثیر و نمایه شده در تار نمای جهانی انجمن جهانی تحول مثبت به شرح زیر استفاده شد: ۱-برادران بزرگ/ خواهران بزرگ (تیرنی، گروسمن و ریچ، ۱۹۹۵)، ۲- برنامه مهارت‌های شایستگی بین فرهنگی (اسچینک و دیگران، ۱۹۸۸)، ۳- شناخت بدن خودتان (والتر، ویقان، ویندر، ۱۹۸۹)، ۴- برنامه رشد سالم (کونل، ترنر و ماسون، ۱۹۸۵؛ کونل و ترنر، ۱۹۸۵؛ اسمیت، ردیکان و السون، ۱۹۹۲)، ۵- برنامه مداخله برای فرزندان طلاق (پدرو-کارول و کاون، ۱۹۸۵)، ۶- آموزش مهارت‌های زندگی (بوتوین و دیگران، ۱۹۹۰؛ بوتوین و دیگران، ۱۹۹۵)، ۷- برنامه فراهم سازی راهبردهای تفکر جایگزین (گرین‌برگ، ۱۹۹۶؛ گرین‌برگ و کاسچی،۱۹۹۷)، ۸- پروژه آلرت (الیکسون، بلو هاریسون، ۱۹۹۳؛ الیکسون، بل و مک گویگان، ۱۹۹۳ و الیکسون و بل، ۱۹۹۰)، ۹- پروژه رشدکودک (باتیستیچ و دیگران، ۱۹۹۶)، ۱۰- پروژه پیشگیری حرکت سریع (گرینبرگ، ۱۹۹۸؛ گروه پژوهشی پیشگیری از مشکلات رفتاری (۱۹۹۷)، ۱۱- مطالعه کودکان ناحیه شهری (ارون و دیگران، ۱۹۹۷)، ۱۲- برنامه کاهش خطر (کیربی و دیگران، ۱۹۹۱)، ۱۳- پروژه تحول اجتماعی سیاتل (هاوکینز و دیگران، ۱۹۹۹)، ۱۴- برنامه شایستگی اجتماعی برای نوجوانان (ویسبرگ و کاپلان، ۱۹۹۸؛ کاپلان و دیگران، ۱۹۹۲)، ۱۵- موفقیت برای همه (اسلاوین و دیگران، ۱۹۹۶)، ۱۶- برنامه رشد نوجوانان (آلن و دیگران،۱۹۹۷)، ۱۷- در همه سنین (لسیوتو و دیگران، ۱۹۹۶)، ۱۸- پروژه گذار نوجوانی(اندروس، سوبرمن، دیشیون، ۱۹۹۵)، ۱۹- پروژه پیشگیری غرب میانه- پروژه استار- کانزاس (پنتز و دیگران، ۱۹۸۹ و پنتز و دیگران،۱۹۹۰)، ۲۰ - پروژه سرزمین شمالی (پری ودیگران، ۲۰۰۹)، ۲۱- پروژه جوانان ریچموند بر علیه خشونت/ مسئولیت در صلح و راه های مثبت (فاریل و میر، ۱۹۹۷ و ۱۹۹۸)، ۲۲- برنامه مشارکت جوانان با ارزش (کاردیناس، ۱۹۹۳)، ۲۳- پروژه تحول جوانی وودروک

(لوسیونو و دیگران، ۱۹۹۷)، ۲۴- ایجاد ارتباط پایدار (جانسون، ۱۹۹۶)، و ۲۵- برنامه فرصت های کوانتومی(هان، لیویت و ارون، ۱۹۹۴).

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال مدل فهومی تحول مثبت نوجوانی برای جامعه‌ایرانی از چه مؤلفه‌هایی اشباع - تشکیل شده است پس از مرور منابع و انجام مصاحبۀ نیمه ساختار یافته و کدگذاری آن‌ها ۱۸۷ مؤلفه به صورت کلی استخراج شدکه در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. اولویت‌بندی مؤلفه‌های استخراج شده از تحلیل مضامین منابع

مؤلفه	تکرار	
	فراوانی	**اولویت**
شفقت ورزی به خود و دیگران	۳۸	اول
عزت نفس	۳۴	دوم
ابراز وجود	۳۳	سوم
شیوه برخورد با مساله (مهارت حل مساله)		
هدفمندی و برنامه ریزی		
نظم و برنامه ریزی		
استقلال	۳۲	چهارم
اعتماد		
خلاقیت و تفکر خلاق	۳۰	پنجم
مدیریت زمان	۲۹	ششم
محیط زندگی مناسب		
سواد جنسی		
معنا		
سلامت جنسی	۲۸	هفتم
تاب آوری و صبر و بردباری		
مطالعه و کاشف بودن		
مثبت‌نگری		

مؤلفه	تکرار	
	فراوانی	**اولویت**
مراقبت و حمایت		
هویت‌یابی		
اعتماد بنفس	۲۷	هشتم
مدیریت استرس		
ارتباط سالم با همسالان	۲۵	نهم
آزادی عمل		
سازگاری رفتاری		
انعطاف‌پذیری روانشناختی		

مؤلفه	تکرار	
	فراوانی	اولویت
روابط محدود	۲۲	دهم
فعال بودن		
مدیریت احساسات	۲۰	یازدهم
ورزش		
خانواده اهل گفتگو		
هوش معنوی		
همدلی		
درک متقابل		
عدم پرخاشگری	۱۹	دوازدهم
خوش‌بینی		
همراهی با خانواده	۱۸	سیزدهم
مدیریت تکانه و واکنش‌های آنی		
درس‌خوان بودن و متمرکز بر مدرسه	۱۷	چهاردهم
خداباوری و باور به ائمه	۱۳	پانزدهم
مذهبی بودن	۱۲	شانزدهم

جدول۲.کد بندی و مقوله‌بندی مؤلفه‌های استخراج شده از منابع در خصوص تحول مثبت نوجوانی

ماهیت مؤلفه	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه	کد مقوله در شبکه مضامین
فردی	هویت‌یابی	داشتن هویت مثبت بر مبنای الزام و تعهد	A1
		شناخت و رعایت حریم شخصی خود و دیگران	A2
		تجربه بلوغ بهنگام و پذیرفتن تغییرات ان	A3
		خود دوست‌داری جسمی	A4
		آگاهی و شناخت از حقوق فردی و شهروندی - اجتماعی	A5
		داشتن حس تعلق به خانواده و اجتماع	A6
		پذیرفتن مثبت خود	A7
	شادی	انرژی داشتن	B1
		شوخ‌طبع بودن	B2
		برون‌گرا بودن	B3
		داشتن سرگرمی و تجربه مثبت	B4
		لذت‌جویی/ هیجان جویی	B5
	سلامت	داشتن سلامت جسم و روان خود و اعضای خانواده و مراقبت از آن	C1
		زندگی در جامعه سالم	C2
		دسترسی و بهره‌مندی از خدمات مراکز تامین بهداشت جسم و روان	C3
		تجربه سبک زندگی سالم	C4
		سلامت‌جنسی	C5
	منش و شخصیت	اخلاق مداری	D1
		هوشمندی	D2
		مراقبت‌کنندگی	D3
		ساختارشکنی متعارف	D4
		نوجویی و خلاقیت	D5
		مطالعه و به روز بودن	D6
		نقادی مبتنی بر جرات‌ورزی	D7
		آزادی عمل	D8
		پختگی	D9

ماهیت مؤلفه	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه	کد مقوله در شبکه مضامین
		محبوبیت و پذیرش مثبت	D10
		احترام به خود و دیگران	D11
	امید	آینده نگری	E1
		خوش بینی	E2
		داشتن انگیزه	E3
		تاب‌آوری	E4
اجتماعی	معناجویی و شفقت	شفقت‌ورزی به خود و دیگری	F1
		معناجویی	F2
		دینداری	F3
	ارتباط مثبت	اعتماد	F4
		داشتن ارتباط مثبت و پویا	G1
		شبکه حمایتی مثبت	G2
		دوستان موفق	G3
		برون‌گرایی	G4
		فضای مجازی	G5
	آموزش‌مثبت	چیرگی و تسلط آموزی	H1
		توانایی رشد پس آسیبی	H2
		یادگیری علمی و به کار بستن آموخته‌ها در موقعیت های عملی	H3
		یادگیری مهارت‌های اساسی زندگی	H4
		توانمندی‌های منشی (تجهیز و تقویت)	H5
		چندبعدی بودن	H6

اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

مقصود از روایی آن است که ابزار اندازه‌گیری به‌واقع بتواند خصیصه‌ی مورد نظر (و نه خصیصهٔ دیگری) را اندازه بگیرد. روایی موضوع پیچیده و بحث‌برانگیزی است که به ویژه در پژوهش‌های رفتاری حایز اهمیت است (هومن، ۱۳۸۰). به طورکلی روایی پرسشنامه یا آزمون به این بستگی دارد که تا چه میزان پرسشنامه و یا ابزار مدنظر آنچه را که هدف اندازه‌گیری است مورد اندازه گیری قرار می دهد. روایی اصطلاحی است که به هدفی که آزمون برای تحقق بخشیدن به آن

درست شده است، اشاره دارد. در این پژوهش برای سنجش روایی ابزار پژوهش از دو روش اعتبارسنجی اعتبار محتوایی[1] و اعتبار صوری[2] استفاده شده است. اعتبار محتوایی بر این امر دلالت دارد که آیا شیوه یا ابزار جمع‌آوری داده‌ها به خوبی معرف همان محتوایی که باید اندازه-گیری شود هست یا نه. این روش با پوشش کل محتوای یک سازه معین سر و کار دارد و معمولاً از طریق ضریب لاوشه (CVR) یا نسبت اعتبار محتوا گزارش می‌شود (میرزایی، ۱۳۸۸، ۲۰۵). ضریب لاوشه[3] میزان موافقت میان ارزیابان یا داوران در خصوص "مناسب یا اساسی بودن" یک گویه یا سؤال خاص را اندازه‌گیری می‌کند (میرزایی، ۱۳۸۸؛ ۳۲۷).در بخش تاییدی برای ۸ نفر خبره در پژوهش حاضر، ضریب لاوشه برابر با ۰/۷۵ است که اگر ضرایب بدست آمده برای هر یک از موارد برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۷۵ باشند در پرسشنامه باقی خواهند ماند و در غیر این صورت کنار گذاشته خواهند شد. بنا بر تحلیل صورت گرفته تمامی سؤالات دارای ضریب ۰/۷۵ و بالاتر بودند .

تحلیل عاملی اکتشافی مدل

تحلیل عاملی اکتشافی با رویکرد تحلیل مؤلفه اصلی طی چهار فرآیند ذیل انجام گرفت.

۱- تهیه ماتریس همبستگی و بررسی امکان انجام تحلیل عاملی بر داده‌ها: تهیه یک ماتریس همبستگی از مضامین متغیرهای مورد مطالعه، اولین گام در تحلیل عاملی است. در این مرحله بر اساس آزمون کایزر- میر- اولکین[4] از امکان تقلیل داده‌ها به عامل‌های زیر بنایی اطمینان حاصل شد. طبق یک اصل پذیرفته شده آماری، در صورتی که مقداره آماره آزمون مذکور ۷۰ درصد و بالاتر باشد انجام تحلیل عاملی پیشنهاد می‌شود (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۸۸، ص۳۲۱). همچنین بر اساس آزمون کرویت[5] بارتلت در سطح خطای کوچک‌تر ۰/۰۱ از ناهمسانی ماتریس همبستگی اطمینان حاصل شد. ۲- استخراج عامل‌ها[6]: یکی از مراحل مهم در تحلیل عاملی انتخاب روش مناسب برای استخراج عامل‌ها است. در این پژوهش برای استخراج عامل‌ها از روش تحلیل مؤلفه اصلی استفاده شد. علت انتخاب روش مؤلفه اصلی این بود که این روش به گونه کلی ساده‌تر است، نتایج آن معمولا با نتایج سایر روش ها تفاوت فاحشی ندارد، نیازی به برآورد میزان اشتراک ندارد، بلکه بر اساس ملاک کایزر– میر و الکین مقدار ویژه (۱) که در قطر ماتریس قرار می‌گیرد، امکان محاسبه نمره عاملی به گونه مستقیم

[1] content validity
[2] face validity
[3] lawshe
[4] kaiser-meyer-olkin test
[5] bartlett test of sphericity
[6] factor extraction

را فراهم می‌سازد. ۳- انتقال یا چرخش عامل‌ها[1]: چرخش عامل‌ها به معنی تحول ساختار عاملی به یک ساختار ساده از بار عاملی است که به منظور سهولت بیشتر تفسیر این ساختار انجام می‌گیرد. به عبارت دیگر عامل‌های حاصل از تحلیل اولیه معمولا چرخش داده می‌شود تا مطلوب‌ترین طرح که به آسان‌ترین شیوه قابل تفسیر باشد به‌دست آید. در این پژوهش از چرخش ممضمون ایل[2] با روش پرو ماکس[3] استفاده شد. علت انتخاب این روش چرخش این بود که در چرخش ممضمون ایل آزادی عمل بیشتری در انتخاب وضعیت عامل‌ها در فضای عاملی وجود دارد زیرا زاویه محور بیشتر یا کمتر از ۹۰ درجه است، اصولاً در علوم اجتماعی و انسانی پدیده‌ها چن بعدی هستند و بنابراین بین عامل‌ها همواره احتمال همبستگی وجود دارد، و چرخش ممضمون ایل برای این‌گونه شرایط مناسب‌تر است، همچنین با آزمون و اجرای روش دیگر (روش متعامد) اطمینان حاصل شد که نتایج تقریباً یکسان بود. یک نکته مهم دیگر برای انتخاب روش چرخش ممضمون ایل با رویکرد پروماکس این بود که ضمن اینکه حالت دو رگه بین چرخش ممضمون ایل و متعامد است، راه حلی به‌دست می‌دهد که قابلیت تجدید و تکرار دارد و نتایج آن از تعمیم پذیری بیشتری برخوردار است و تفسیر نتایج و تصمیم گیری: بر اساس معیار کایزر- میر- اوکلین تنها عامل‌هایی انتخاب می شوند که مقدار ویژه آن‌ها بالاتر از یک باشد. سایر عامل‌ها با مقادیر کمتر از یک حذف می‌شوند. برای دسته‌بندی گویه‌ها در بین عامل‌ها با مراجعه به ماتریس الگویی[4] بر اساس مقدار بار عاملی آن‌ها که بین ۱- و ۱+ نوسان دارد تصمیم‌گیری شد. متغیرهایی که بیشترین بار عاملی را بر روی یک عامل داشتند جدا کرده، بر اساس مبنای نظری تحت عنوان خاصی، مفهوم‌سازی شدند. تنها متغیرهایی که مقدار بار عاملی آن‌ها ۰/۳ و بیشتر بودند در این فرایند مورد توجه قرار گرفتند. همان‌گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود نتایج آزمون بر اساس معیار کایزر- میر- اوکلین برای انجام تحلیل عاملی برای داده های پژوهش بسیار مناسب بوده است. زیرا مقدار شاخص کایزر- مایر- اوکلین برابر با ۰/۸۴۴ است. مقادیر بالای ۰/۷ این شاخص، کفایت نمونه را برای به کاربردن تحلیل عاملی نشان می‌دهد. همچنین آزمون بارتلت نیز همبستگی بالای بین متغیرها (غیر واحد بودن ماتریس همبستگی) و در نتیجه مناسب بودن این روش را نشان می‌دهد. میزان سطح معنی‌داری این آزمون ۰/۰۰۱ است و با توجه به این که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است بنابراین فرض صفر یعنی واحد بودن ماتریس همبستگی

[1] factor rotation
[2] oblique
[3] promax
[4] pattern matrix

رد می‌گردد. نتیجه هر دو شاخص حاکی از مناسب بودن انجام تحلیل عاملی برای داده‌های پژوهش است.

جدول ۳. نتایج آزمون کایزر- مایر- اوکلین و بارتلت

کایزر – مایر اوکلین	۰/۸۴۴
بارتلت	۵۲۰۹/۵۷۷
درجه آزادی	۱۳۸۷
شاخص معناداری	۰/۰۰۱

نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده‌ها در جدول ۴ خلاصه شده است. مؤلفه‌های اندازه‌گیری شده در پرسشنامه در نهایت ۸ مؤلفه در تحلیل عاملی دارای بار عاملی شدند و ارزش‌های ویژه ۴ عامل بیشتر از یک است و درصد واریانس مشترک بین متغیرها برای این ۸ عامل بر روی هم ۴۲/۶۷ درصد کل واریانس متغیر را تبیین می کند. به بیان دیگر میزان دقت بیان شده توسط این ۸ عامل در مجموع بیش از ۴۲ درصد است. سهم عامل یکم با ارزش ویژه ۱۰/۰۳۷ در حدود ۱۸/۹۳ درصد کل واریانس متغیر و در نهایت عامل هشتم با ارزش ویژه ۱/۳۹ معادل ۲/۶۲ درصد از واریانس کل را تبیین می کند.

جدول ۴. جدول ارزش ویژه و واریانس تبیین شده عوامل استخراج شده

مؤلفه	درصد تراکمی	درصد واریانس تبیین شده	ارزش ویژه
هویت	۱۸.۹۳۷	۱۸.۹۳۷	۱۰.۰۳۷
شادی	۲۳.۵۵۴	۴.۶۱۷	۲.۴۴۷
ارتباط مثبت	۲۷.۵۳۷	۳.۹۸۳	۲.۱۱۱
سلامت	۳۰.۹۸۲	۳.۴۴۵	۱.۸۲۶
منش و شخصیت	۳۴.۳۳۳	۳.۳۵۱	۱.۷۷۶
آموزش مثبت	۳۷.۳۷۴	۳.۰۱۴	۱.۶۱۲
معنا	۴۰.۰۵۱	۲.۶۷۷	۱.۴۱۹
امید	۴۲.۶۷۴	۲.۶۲۲	۱.۹۰

تحلیل عاملی تأییدی

در مدل‌یابی معادلات ساختاری با تأکید بر نرم افزار لیزرل باید برای تعیین برازش مدل از سه شاخص برازش مطلق[1]، تطبیقی[2] و مقتصد[3] استفاده کرد.

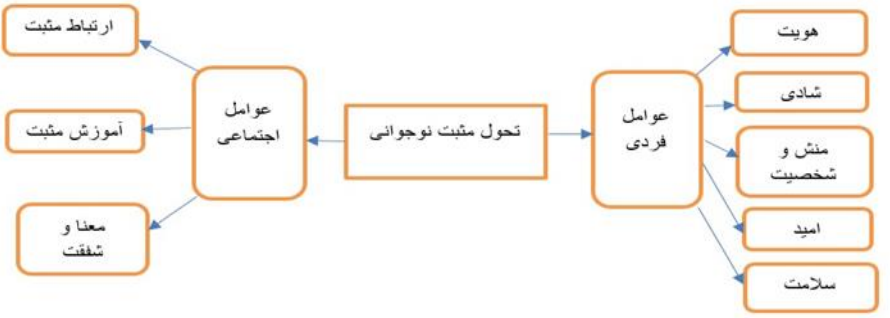
جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل به کمک نرم افزار لیزل

	شاخص برازش	میزان	ملاک	تفسیر
مطلق	X۲	۷۲۸/۱۶ با درجه آزادی ۹۶۳	/df۲x = ۰/۷۵۶ کمتر از ۳	**برازش مطلوب**
	شاخص نیکویی برازش	۰/۹۸	بیش از ۰/۹۰	**برازش مطلوب**
تطبیقی	شاخص توکر- لویس (TLI)	۰/۹۹	بیش از ۰/۹۰	**برازش مطلوب**
	شاخص برازش بنتلر- بونت (BBI)	۰/۹۷	بیش از ۰/۹۰	**برازش مطلوب**
	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	بیش از ۰/۹۰	**برازش مطلوب**
مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۰۱	کمتر از ۰/۰۸	**برازش مطلوب**
	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)	۰/۷۳	بیشتر از۰/۰۵	**برازش مطلوب**

براساس نتایج جدول۵، مقدار آماره x^2 برابر با ۷۲۸/۱۶ با درجه آزادی ۹۶۳ برابر با ۰/۷ است. با توجه به این‌که این مقدار کمتر از ۳ قرار دارد که نشان دهنده تأیید مدل است. شاخص نیکویی برازش[4](GFI) ۰/۹۸ است که نشان دهنده قابل قبول بودن این میزان برای برازش مطلوب مدل است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)[5] که شاخص دیگر نیکویی برازش است نیز ۰/۰۰۱ است که با توجه به این‌که کمتر از ۰/۰۸ است، قابل قبول بوده

[1] absolute index
[2] comparative index
[3] parsimonious index
[4] goodness fit index
[5] root mean squared error of approximation

و نشان دهنده تأیید مدل پژوهش می‌باشد. دیگر شاخص‌های نیکویی برازش برای معادلات ساختاری بدین صورت است که مقدار شاخص توکر- لویس (TLI)[1] ۰/۹۹؛ شاخص برازش بنتلر- بونت (BBI)[2] ۰/۹۷ شاخص برازش تطبیقی(CFI)[3] ۰/۹۸ و شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)[4] ۰/۷۳ است که همگی نشان دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل اندازه‌گیری تحول مثبت نوجوانی برای نوجوانان ایرانی است. بنابراین مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی به شرح زیر با دربرداشتن ۸ مؤلفه اصلی و ۴۶ مؤلفه فرعی در دو بعد فردی و اجتماعی به شرح زیر به دست آمد.



شکل۱. مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی از ۸ مؤلفهٔ اصلی امید، معنا و شفقت، سلامت، آموزش‌مثبت، شادکامی، ارتباط مثبت، هویت و منش و تعداد ۴۶ مؤلفه فرعی در دو بعد فردی اجتماعی تشکیل شده است. در مدل حاضر تعداد مؤلفه‌های به دست آمده، عناوین و ماهیت آن‌ها تا حد بسیار زیادی با مدل‌های پیشین (برآمده از مدل لرنر و مداخلات غربی موجود) متفاوت بود. در تبیین مؤلفه‌های مرتبط با مدل ایرانی (تعداد، عناوین و ماهیت آن‌ها) می‌توان گفت دو عامل هویت‌یابی و شادی بیشترین و امید و معنا کمترین میزان تبیین واریانس تحول مثبت نوجوانی را برای نوجوان ایرانی به خود اختصاص دادند و سایر مؤلفه‌ها مانند ارتباط مثبت،

[1] tucker- lewis index
[2] bentler- bonett index
[3] comparative fit index
[4] parsimonious normed fit index

آموزش‌مثبت، منش و سلامت نیز از لحاظ میزان درصد تبیین واریانس و اهمیتشان در حد واسط این مؤلفه‌ها قرار گرفتند. برخی از مؤلفه‌ها مانند آموزش‌مثبت، شفقت، معنا و هویت مؤلفه‌هایی بودند که در مداخلات و مدل‌های پیشین کمتر و یا اصلا به آن‌ها پرداخته نشده بود و تنها در مدل ایرانی دیده شدند. بنابر این مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی از لحط تعداد مؤلفه‌ها و ماهیت آن‌ها با مدل های پیشین متفاوت است اما بدین واسطه نیز نمی‌توان تفکیک واضحی از ویژگی‌ها-صفات یا مؤلفه‌ها مطابق با آن چه در مدل لرنر و مدل های مشابه یا برگرفته از آن برامده است ارائه داد. همچنین به جز مؤلفه ارتباط و منش، هیچ یک از مؤلفه‌های مدل ایرانی انطباق کاملی با مدل لرنر نداشتد و این مؤلفه از نظر مؤلفه‌های فرعی نیز با مفاهیم مورد استفاده توسط لرنر کاملا تفاوت داشت. در این راستا نتایج پژوهش با برخی از پژوهش‌ها مانند گلدوف(۲۰۱۴) و چن، ووم و دمیترا (۲۰۱۸) همخوان است. گلدوف (۲۰۱۴) در پژوهش خود اظهار داشت ایجاد تمایز دقیق میان مؤلفه‌های ارائه شده در مدل‌های تحول مثبت نوجوانی امر مشکلی است. چن و دیگران (۲۰۱۸) نیز در نوع و میزان اهمیت عوامل تشکیل دهنده تحول مثبت در فرهنگ چینی تفاوت‌هایی را با مدل لرنر نشان دادند؛ به طور مثال مؤلفه‌های ارتباط و مراقبت به عنوان برازش های کلیدی در فرهنگ چینی اگرچه با مدل لرنر همخوانی داشت اما سه عامل منش، اعتماد و شایستگی به خوبی با نشانگرهای خود هماهنگ نبودند. همچنین علاوه بر برازش‌های کلیدی هر فرهنگ، در تحلیل مؤلفه‌های مدل ایرانی با مدل‌های موجود تحول مثبت نوجوانی نیز تفاوت‌های بسیاری در خصوص ماهیت مؤلفه‌ها و یا فردی و جمعی بودن آن‌ها مشاهده شد که نشان از همخوانی نتایج پژوهش مذکور با پژوهش‌های مارینو و دایمون (۲۰۰۸)، بنسون، اسکیل و سیورستن (۲۰۱۱)، اکلس و ویگفید (۲۰۰۲)، لارسن، واکر و پیرس (۲۰۰۵)، هملتون و هملتون (۲۰۰۹)، ماستن (۲۰۱۴)، کاتالینیو و دیگران (۱۹۹۹، ۲۰۰۴)، برنتو بروکنلگ و بوکرن (۱۹۹۰)، شیک و سان (۲۰۱۲) و سازمان جهانی چهار-اچ (H-۴) داشت.

به نظر می‌رسد در تفکیک میان عوامل- صفات و مؤلفه‌ها، عناصر فردگرایی و جمع‌گرایی بیش از هر چیز دیگری رخ می نماید که هر دو اهمیت نقش فرهنگ را برجسته می‌سازند. مقایسه مدل تحول مثبت لرنر و دیگران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد نمی‌توان تفکیک واضحی از ویژگی/ صفات را مشابه آنچه در مدل لرنر و دیگران ۲۰۱۳، آمده با نمونه ایرانی ارائه داد. هیچ یک از عوامل استخراج شده به جز مؤلفه‌های ارتباط و منش، انطباقی با مدل لرنر و دیگران (۲۰۰۵) ندارد. گلدهاف (۲۰۱۴) معتقد است در مدل‌های ارائه شده برای تحول مثبت جوانی تمایز دقیق میان مفاهیم مشکل است. همچنین پژوهش چن، ووم و دیمیتروا (۲۰۱۸) در بررسی ساختار عاملی تحول مثبت جوانی در نوجوانان چینی نشان دادند ارتباط و مراقبت به عنوان برازش های کلیدی

در فرهنگ چینی با مدل 5 c هماهنگی داشتند. اما سه عامل منش، اعتماد و شایستگی به خوبی با نشانگرهای خود هماهنگ نبودند. آن‌ها عنوان می‌کنند مدل لرنر و دیگران در تحلیل عاملی تأییدی نتایج بهتری نسبت به تحلیل اکتشافی به دست می‌دهد. بنابراین مواردی از تحول مثبت نوجوانی که در جامعه آمریکایی به عنوان نماد فردگرایی بسط و توسعه یافته‌اند ممکن است بازتابی از رفتارهای جوانان چینی و فرهنگ جمع‌گرای آن‌ها نباشد (انجی، پومرانتز و لم، ۲۰۰۷). اما جامعهٔ ایران با ابعاد مختص به خود خود بخشی از نشانگرهای فرهنگ فردگرا و بخشی از نشانگرهای فرهنگ جمع‌گرا را در خود دارد. همان‌گونه که ایرزمن و دیگران (به نقل از فراهانی و کرمی نوری ،۱۳۹۵) اعتقاد دارند در هر جامعه‌ای دو فرهنگ فردگرایی و جمع‌گرایی باهم وجود دارد و به صورت خالص نمی‌توان یک فرهنگ را فردگرای کامل یا جمع گرای کامل تعریف کرد بنابراین بهتر است فردگرایی و جمع گرایی به صورت یک بعد درهم تنیده در نظر گرفته شوند.

هشت مؤلفه به دست آمده در این پژوهش قائل به تفکیک در دو بعد فردی و اجتماعی هستند و مروری اجمالی بر آن‌ها نشان می‌دهد عوامل با بیشترین میزان تبیین واریانس در تحول مثبت از ماهیتی فردی برخوردار هستند (شادی و هویت). علی‌رغم این‌که کشور ما و مردمانش به عنوان جامعه و مردمانی جمع‌گرا شناخته می شوند، فراهانی و کرمی نوری(۱۳۹۵) معتقد اند بهتر است فردگرایی و جمع‌گرایی به صورت یک بعد درهم تنیده درنظر گرفته شود؛ بدین معنا که در هر جامعه‌ای هر دو فرهنگ با هم وجود داشته باشد چرا که به صورت خالص نمی‌توان یک فرهنگ را فردگرا یا جمع‌گرای خالص نامید. دقیقا نکته قابل توجه و تامل نیز همین جا است اگرچه تا پیش از این از فرهنگ ایرانی به عنوان یک فرهنگ جمع‌گرا یاد می شد اما هشت عامل به دست آمده در این پژوهش ترکیبی از مؤلفه‌های فردی و جمعی هستند و عواملی که در ابتدای پیوستار به عنوان عوامل کلیدی و با اهمیت بالا در تبیین واریانس تحول مثبت برای نوجوان ایرانی شناخته شده اند در ظاهر جزو عوامل فردی به حساب می‌آیند اما در ذات خود از ماهیتی اجتماعی و دگرگرا نیز برخوردارند؛ هویت و شادی به عنوان مؤلفه‌های فردی می‌توانند بازتاب بسیار وسیع‌تری در حوزه ارتباطات بین فردی نیز داشته باشند چرا که تجربه بسیاری از این ویژگی‌ها به شکل مثبت و در قالب فردی می‌تواند نمود بیشتر و بهتری در ارتباط جمعی و رغم زدن تحول مثبت از طریق ارتباطات میان فردی برای دیگران و جامعه‌ای که نوجوان با آن در ارتباط است را دارا باشد. از طرفی برخی از مؤلفه‌ها مانند شادی و یا امید می‌توانند همزمان فردی و یا جمعی باشند یک جامعه پر امید و شاد می‌تواند سطح این دو مؤلفه را در تک تک اعضای خود نیز افزایش دهد و به عکس. پس به نظر می‌رسد برای تجربه یک تحول مثبت هر

دو بعد فردی و اجتماعی باید باهم در نظر گرفته شود چرا که صرف تحول یافتگی در یک یاچند بعد خاص می‌تواند در ابتدا نوجوان و سپس دیگر افراد در ارتباط با وی را نیز دچار چالش‌ها و مشکلات مختلفی نماید. تجربه یک یا چند مورد از عوامل یاد شده در حد بسیار بالا و عدم تجربه مؤلفه‌های دیگر می‌تواند میزان رضایت، شادی و امید را در نوجوان کاهش داده که خود این مساله زمینه را برای بروز انفعال و تجربه هیجانات منفی و دوری از فرصت های بسیار و ارزشمند دوره نوجوانی مهیا می‌سازد و در مقابل تجربه التذاذ و شادی، امید، هویت مثبت و سالم، ارتباطات مثبت، بهره‌مندی از سلامت و تندرستی، داشتن معنا و شفقت نسبت به خود و دیگری و همچنین داشتن شخصیت و توانمندی های منشی در محیطی شاد و ایمن، ذهن نوجوان را پویا، زبان وی را گویا، استعداد وی را شکوفا و سبک زندگی وی را سالم و در نهایت تحول مثبت وی را سبب ساز می‌شود و این امر جز در سایه آموزش، همراهی و همکاری تمامی بخش‌های جامعه و افراد درگیر با نوجوانان میسر نخواهد شد.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت مسلما امکان کنترل همه عوامل مداخله‌گر ممکن نبوده و نیاز به استفاده از مشاهده و مصاحبه حضوری نیز می‌تواند در تکمیل داده‌های به دست آمده به شدت احساس شد. پیشنهاد می‌شود در انجام پژوهش‌های آتی در این حوزه علاوه بر توجه به قومیت‌های فرهنگی موجود در کشور، ساخت بسته‌های آموزشی- درمانی، بسط الگو و به موازات آن تدوین بسته‌ها و کتب آموزشی و درمانی همراه با ساخت نرم افزار مرتبط به منظور تسهیل ارائه آموزش‌های جامع تر متناسب با شیوه‌های به روز و دردسترس، معرفی دوره‌های مبتنی بر تقویت مؤلفه‌های تحول مثبت در قالب کارگاه دوره در سطح مراکز مشاوره دانشگاه‌ها به منظور آشنایی بیشتر با این مفهوم و حوزه‌های کاربست آن به منظور آشناسازی افراد درگیر با نوجوانان مانند متخصصین تعلیم و تربیت، معلمان، والدین و ... با مفهوم، مؤلفه‌ها و بسته تحول مثبت نوجوانی ایرانی و نقش آن در ابعاد مختلف زندگی نوجوان هرچه بیشتر مد نظر قرار گیرد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی چون اخذ رضایت نامه کتبی از نمونه پژوهش به منظور شرکت در پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات به دست‌آمده از شرکت‌کنندگان، مختار بودن آن‌ها به خروج از پژوهش در صورت عدم تمایل به ادامه همکاری، اطمینان دادن به شرکت کنندگان پژوهش پیرامون عدم ضرر و زیان جسمی، روانی و مالی متعاقب شرکت یا عدم شرکت در پژوهش، متعهد

بودن پژوهشگر نسبت به حفظ شأن، منزلت انسانی و سلامت شرکت کنندگان پژوهش، ارائه نتایج پژوهش به صورت شاخص های کلی توسط پژوهشگر به مسئولین مرتبط رعایت شد.

مشارکت نویسندگان

پژوهش حاضر بخشی از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی است که زیر نظر اساتید راهنما و اساتید مشاور صورت گرفته است. تمامی نویسندگان این مقاله در طراحی، مفهوم سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری، پیشنویس، ویراستاری و نهایی سازی نوشته نقش تاثیرگذاری داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله برخود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند تشکر و قدردانی نمایند. این پژوهش بدون حمایت مالی نگاشته شده است.

References

Najafi, mahmoud, babaee, jalal, & rezaei, alimohammad. (2017). the prediction of bullying on the basis of positive youth development and life satisfaction in adolescents. positive psychology research, 3(3 (11)), 33-46. [link].

Abubakar, A., Schachner, M., Aydnili-Karakulak, A., Alonso-Arbiol, I., Martinez- Fernandez, V., Nyongesa, M. K., & Shauri, H. (2017). Family connectedness and its association with psychological well-being among emerging adults across four cultural contexts. In A. Petersen, S. H. Koller, F. Motti-Stefanidi, & S. Verma (Eds.), Positive youth development in global contexts of social and economic change (pp. 137–156). Abington, UK: Taylor & Francis Group .[link].

Allen, J. P., Philliber, S., Herrling, S. & Kuperminc, G. (1997). Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally-based approach. Child Development, 68(4), 729-742. [link].

Battistich, V., Schaps, E., Watson., M. & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial.Journal of Adolescent Research, 11(1), 12-35. [link].

Benson, P L., Scales, P.C., & Syvertsen, A.K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In R.M. Lerner. [link].

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Semsa, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.). Theoretica models of human development. Volume 1 of handbook of child psychology (6th ed.).Editors-in chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley. [link].

Brendtro, L.K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Educational Service. [link].

Bullock, M. (2012). International Psychology. In D. Freedheim & I. Weiner (Eds.), Hand- book of psychology: Vol. 1. History of psychology (2nd ed., pp. 562–596). Hoboken, NJ: Wiley. [link].

Cardenas, J. A., Montecel, M. R., Supik, J. D. & Harris, R. J. (1992). The Coca-Cola Valued Youth Program. Dropout prevention strategies for at-risk students. Texas Researcher, 3, 111-130. [link].

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of youth development programs. Annals of the American Academy of Political and Social Science. [Special issue] Positive Development: Realizing the Potential of Youth, 591, 98-124. [link].

Chen. Bin-Bin, Wiium. Nora & Dimitrova. Radosveta. (2018). Factor structure of positive youth development: Contributions of exploratory structural equation modeling. Personality and Individual Differences 124, 12–15.[link].

Dimitrova, R., Musso, P., Abubakar, A., Solcova, I. P., Stefenel, D., Uka, F., Jordanov, V. (2017). Identity resources for positive adaptation of Roma Ethnic Minority Youth in Albania, Bulgaria, the Czech Republic,Italy, Kosovo, and Romania. In A. Petersen, S. H. Koller, F. Motti-Stefanidi, & S. Verma (Eds.), Positive youth development in global contexts of social and economic change (pp. 183–198). Abington, UK: Taylor & Francis Group. [link].

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment. *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404–434). [link].

Flay, B.R., & Allred, C.G. (2003). Long term effects of the positive action program. American Journal of Health Behavior, 27(1), S6-S21. [link].

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. Journal of Research on Adolescence, 24, 163–176. [link].

Gestsdo´ttir, S., & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. Developmental Psychology. 43 (2), 508–521. [link].

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. Human Development, 51(3), 202-224. [link].

Hahn, A., Leavitt, T. & Aaron, P. (1994). Evaluation of the Quantum Opportunities Program (QOP). Did the program work? A report on the postsecondary outcomes and cost-effectiveness of the QOP Program (1989-1993). Waltham, MA: Brandeis Uni versity Heller Graduate School Center for Human Resources. [link].

Hamilton, S.F., & Hamilton, M.A. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology: 2 (61)Contextual influences on adolescent development, (3rd ed., pp. 492 526). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. [link].

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53,87−98.. [link].

Heck, K.E., & Subramaniam, A. (2009). Youth development frameworks. [Monograph]. Davis, CA: 4-H Center for youth development, University of California. [link].

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, Linda G., M., Camiré, J. Côté, Fraser-Th., Jessica, Mc Donald, D., Strachan L. & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. International Review of Sport and Exercise Psychology. 10 (1), 1–49. [link].

Johnson, K., Strader, T., Berbaum, M., Bryant, D., Bucholtz, G., Collins, D. & Noe, T. (1996). Reducing alcohol and other drug use by strengthening community, family, and youth resiliency: An evaluation of the Creating Lasting Connections Program. Journal of Adolescent Research, 11(1). 36-67. [link].

Kirby, D., Barth, R. P., Leland, N. & Fetro, J. V. (1991). Reducing the risk: Impact of a new curriculum on sexual risk-taking. Family Planning Perspectives, 23(6), 253- 263. [link].

Larson, R.W., Walker, K.C., & Pearce, N. (2005). A comparison of youth-driven and adult driven youth programs: Balancing inputs from youth and adults. Journal ofCommunity Psychology, 33(1), 57-74. [link].

Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Colleagues. (2013). The positive development of youth: comprehensive findings from the 4-h Study of positive youth development. Tufts University: Institute for Applied Research in Youth 2Development. [link].

LoSciuto, L., Freeman, M. A., Harrington, E., Altman, B. & Lanphear, A. (1997). An outcome evaluation of the Woodrock youth development project. Journal of Early Adolescence, 17(1), 51-66. [link].

Mariano, J.M., & Damon, W. (2008). The role of spirituality and religious faith in supporting purpose in adolescence. In R.M. Lerner, R.W. Roeser, & E. Phelps (Eds.), Positive youth development and spirituality: From theory to research (pp. 210-230). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press. [link].

Masten, Ann S. (2014). Resilience and positive youth development frameworks indevelopmental science. Journal of Youth and Adolescence, 43 (6), 1018–1024. [link].

National Research Council and Institute of Medicine. (2002). In J. Eccles & J. Gootman (Eds.), Community programs to promote youth development. Washington, DC National Academy Press. [link].

Ng, F. F.-Y., Pomerantz, E. M., & Lam, S. (2007). European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses. Developmental Psychology, 43, 1239–1255. [link].

Pedro-Carroll, J. L. & Cowen, E. L. (1985). The children of divorce intervention program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53(5), 603-611. [link].

Perry, C. L., Williams, C. L., Veblen-Mortenson, S., Toomey, T.L., Komro, K.A., Anstine, P.A., McGovern, P.G., Finnegan, J.R., Forster, J.L., Wagenaar, A.C. & Wolfson, M. (1996). Project Northland: Outcomes of a community wide alcohol use prevention program during early adolescence. American Journal of Public Health,86(7), 956-965. [link].

Petersen, A., Koller, S., Motti-Stefanidi, F., & Verma, S. (2017). Positive youth development in global contexts of social and economic change. Abington, UK: Taylor & Francis Group. [link].

Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust to intimacy: A newinventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. Journal of Youth and Adolescence, 10, 525–537. [link].

Shek, Daniel T. L & Sun, Rachel C. F. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong

Kong: A replication. Social Indicators Research Journal, 105, 3, 541–559. [link].

Taylor, C. S., Smith, P. R., Taylor, V. A., von Eye, A., Lerner, R. M., Balsano, A. B. Almerigi, J. B. (2005). Individual and ecological assets and thriving among African American adolescent male gang and community-based organization members: A report from wave 3 of the "overcoming the odds" study. The Journal of Early Adolescence, 25, 72–93. [link].

Theokas, Ch., & Lerner, R. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. Applied Developmental Science, 10 (2), 61–74. [link].

Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (1995). Making a difference: An impact study of big brothers/big sisters. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures. [link].

****