

Developing and Validation of Iranian Positive youth development Model

*Sahar pahlavn neshan,¹shahla pakdaman,²saeed ghanbari,³
shahriar shahidi,⁴omid shokri⁵*

Abstract

The aim of study was to develop and validate a positive youth development model for Iranian adolescents. **Methods:** The type of study is qualitative and thematic analysis. The statistical population of the study was all written sources related to positive change, including keywords and related semantic background, teachers, parents with adolescent and adolescents aged 15-17 years, of which 25 selected sources with the highest rate Impact and indexed on the Global Positive Transformation website, 23 teachers, 30 parents, 40 schoolgirls and 15 psychologists were randomly selected to achieve theoretical saturation and in the validation section of Model 8 psychologists and 320 school girls and boys. **Result:** Data obtained from semi-structured sources and interviews by content analysis and then exploratory and confirmatory factor analysis showed the conceptual model of positive Iranian adolescent development with eight components of hope, meaning, health, positive education, happiness, positive communication, identity, Character and personality abilities and 46 sub-components. Identification and hope factors were identified as the most important and least important factors by explaining 18.93% and 2.62% of the total variance of positive change, respectively. The indices $\chi^2 = 0.7$, GFI = 0.98 and RMSEA = 0.001 showed the optimal fit of the model. **Conclusion:** By designing educational and therapeutic interventions based on the model of positive change of Iranian adolescence based on culture, we can try to cultivate the components of positive change for adolescents and facilitate the achievement of positive change in Iranian adolescents.

Keywords: Positive Youth Development, Adolescence, Validation, Iranian Society

¹- phd condidate shahid beheshti university - psychology department - s.pahlavanneshan@gmail.com

²- [shahla pakdaman](mailto:shahla.pakdaman@sh.pakdaman@gmail.com) - associate shahid beheshti university - - psychology department (**Author**)- sh.pakdaman@gmail.com

³- assistant professor shahid beheshti university -- psychology department

⁴- assistant professor shahid beheshti university -- psychology department

⁵- assistant professor shahid beheshti university -- psychology department

تدوین و اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

سحر پهلوان نشان^۱، شهلا پاکدامن^{۲*}، سعید قنبری^۳، شهریار شهیدی^۴، امید شگری^۵

چکیده

هدف پژوهش تدوین و اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی بود. **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. **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 مؤلفه‌ی امید، معنا، سلامت، آموزش مثبت، شادکامی، ارتباط مثبت، هویت، توانمندی‌های منش و ۴۶ مؤلفه‌ی 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 و کم 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.

کلیدواژه‌ها: تحول مثبت نوجوانی، نوجوان، اعتبارسنجی، جامعه ایرانی

^۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران s.pahlavanneshan@gmail.com

^۲ - دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی - تهران، ایران (**نویسنده مسئول**) sh_pakdaman@gmail.com

^۳ - استادیار روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی - تهران، ایران s.ghanbari@sbu.ac.ir

^۴ - استاد روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران shahriarshahidi@hotmail.com

^۵ - استادیار روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران oshokri@yahoo.com

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 مدت 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 موقعیت‌ها و هیجانات از سال ۱۹۹۷ در خصوص رویکردهای مرتبط با دوره نوجوانی (رویکردهای نقص و کمبود^۱ و تحول مثبت نوجوانی^۲) در نوشته‌های بنسون نیز به چشم می‌خورد. در رویکرد اول تمرکز بر آشفتگی و کلیدواژه‌های مراقبت، تادیب، نباید‌ها و در بردارنده نواقص، آسیب‌ها و عواملی است که باعث تشبیت چنین مشکلاتی در نوجوان می‌شود. جهت‌گیری این رویکرد پیش‌بینی مشکلات در حیطه تحول نوجوان توأم با جستجوی عوامل تشبیت‌کننده (آسیب‌شناسی) است (آلمون و سلیمان، ۲۰۱۷). در رویکرد تحول مثبت نوجوانی، نوجوان به عنوان سرمایه در نظر گرفته می‌شود و تمرکز بر توانمندی‌ها، سرمایه‌های وجودی، شایستگی‌ها، نقاط قوت، باید‌ها 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، هویت‌یابی و... در نهایت برای تمام نوجوانان در این دوره تحولی بروز پیدا می‌کند اما به راستی علت تفاوت در نوع و میزان رویدادهای مواجهه شده و واکنش به آن‌ها در میان نوجوانان چیست؟ چرا برخی از نوجوانان از این دوره با موفقیت عبور کرده و عده‌ای دیگر دچار آسیب‌های جبران‌ناپذیری می‌شوند؟ چرا برخی به صورت دائمی نیاز به وجود مراقبت‌کنندگان دارند و برخی همانند یک بزرگسال بی‌نیاز 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 موقعیت‌هایی با اثرات سوء و جبران‌ناپذیر مواجه گردد به همین دلیل به نظر می‌رسد آموزش می‌تواند در تسهیل تحول مثبت همراه با توجه به اصل آزادی برای نوجوان از اهمیت بالایی برخوردار باشد (لرنر، ۲۰۰۷).

¹-deficit approach

² -Positive youth development

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 می‌باشد. علاوه بر این دیدگاه ما به عنوان یک والد، درمانگر، پژوهشگر، معلم یا راجع به یک نوجوان می‌تواند بر نوع و نحوه 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 شیوه مناسب برای شروع آموزش برای نوجوانان امری اساسی است.

در طی سالیان گذشته با توجه به کثرت، اهمیت و جایگاه نوجوانان در جامعه، ضرورت تجهیز و تقویت توانمندی های آن‌ها به منظور تجربه تحول مثبت و تبدیل شدن به افرادی کارا در دوره فعلی و بزرگسالانی شایسته در آینده بسیار مورد توجه قرار گرفت و آموزش به واسطه بسته‌های آموزشی و درمانی و مدل های مفهومی که هر کدام یک یا چند مؤلفه از قبیل پیوند جویی، تاب آوری، شایستگی، خود تعیینی، معنویت، خودکارآمدی، شناخت خود، هدف‌گزینی 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 روان شناسی تحولی، مدل (پنج C) را به عنوان کلید تحول مثبت برای نوجوانان معرفی کرد. این مدل دربر دارنده مؤلفه‌های شایستگی^۱، اعتماد^۲، ارتباط^۳، منش^۴ و مراقبت^۵ بود و بنا بر اعتقاد لرنر با ظهور ۵ سازه 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 سازه ششم یعنی مشارکت^۶ (درگیری اجتماعی) ظهور می‌کند (لرنر، ۲۰۰۴).

علی رغم اهمیت بسیار تدوین مدل‌ها و 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، 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 شدت تحت تأثیر قرار دهد (بولاک، ۲۰۱۲). مروری بر مدل های موجود در این حوزه نشان از گوناگونی تعاریف در خصوص تحول مثبت، عوامل تبیین کننده و روش های اکتشاف

1 - Competence

2 - Confidence

3 - Connection

4 - Character

5 - Caring

6 - Cooperation

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 این زمینه برجسته کرده‌اند. اکلز 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، خودتعیین‌گری، خودکارآمدی، معنویت، باور به آینده، هویت سالم - مثبت، پرداختن به کارهای جامعه‌پسند، 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 کارآمد نوجوانان پرورش می‌دهند را به عنوان مؤلفه‌های تحول مثبت ذکر کرده‌اند. ماستن (۲۰۱۴) بر این اعتقاد است که در تحول مثبت نوجوانی باید انعطاف‌پذیری را در نظر گرفت و نباید تنها به واکنش فرد در برابر ناملازمات اکتفا کرد بلکه باید بر میزان افعال خوب و موفق وی و کیفیت سازگاری نوجوان با بازده‌های تحولی نیز توجه نمود و در 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 مدل‌های مفهومی) و هم در بخش اندازه‌گیری (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 تشکیل‌دهنده 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 روش‌شناسی مناسب در تدوین و طراحی مدل‌ها و مداخلات کاربردی از ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برخوردار است. بنابراین ضمن توجه به طراحی و تدوین مدل‌ها و بسته‌های آموزشی- درمانی به منظور تجهیز و تقویت نوجوانان به مؤلفه‌های تحول مثبت و تسهیل فرایند تجربه و دست‌یابی به آن روش اکتشاف مؤلفه‌ها، تعداد و ماهیت آن‌ها می‌تواند تحت تاثیر عوامل یاد شده کاملاً 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 کاربرست 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 جامعه ایرانی، 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) عموماً مبتنی بر یک جنس و روش اکتشاف مؤلفه‌ها نیز به شیوه ای کاملاً متفاوت انجام گرفته است. بنابراین با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و نقش به‌سزای تحول مثبت در فرایند تحول نوجوان و تأثیرگذاری آن بر سایر ادوار تحولی، انجام پژوهش‌هایی مبتنی بر ارائه مدل‌های بومی با روش‌شناسی 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 محصل ۱۷-۱۵ 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 کلیدواژه - های مرتبط در ارتباط با تحول مثبت، ۲۳ معلم مشغول به تدریس در مقطع متوسطه مناطق ۶-۱ شهر تهران، 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 بر اساس میزان همکاری و به شیوه 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 برآمده 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 پاره ای 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 کنار گذاشته 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^۱ 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 سوالات 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 سوالات 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 سوالات 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 شوند اما در این پژوهش تمامی سوالات 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 و تعداد 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 سوال ۱- 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

۱. Content Validity

شایستگی بین فرهنگی (اسچینک و دیگران، ۱۹۸۸)، ۳- شناخت بدن خودتان (والتر، وبقان، 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 آلت (الیکسون، بلو هاریسون؛ ۱۹۹۳؛ الیکسون، بل و مک گوینگان، ۱۹۹۳ و الیکسون و بل، ۱۹۹۰)، ۹- پروژه رشد کودک (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، سویرمن، دیشیون، ۱۹۹۵)، ۱۹- پروژه پیشگیری غرب میانه- پروژه استار- کانزاس (پنتز و دیگران؛ ۱۹۸۹ و پنتز و دیگران، ۱۹۹۰)، ۲۰- پروژه سرزمین شمالی (پری و دیگران، 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 فہومی تحول مثبت نوجوانی برای جامعه ایرانی از چه مؤلفه‌هایی اشباع - تشکیل شده است پس از مرور منابع و انجام مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته و کدگذاری آن‌ها ۱۸۷ مؤلفه به صورت کلی استخراج شد که در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱- اولویت بندی مؤلفه‌های استخراج شده از تحلیل مضامین منابع

تکرار	مؤلفه
اولویت	فراوانی
اول	۳۸ شفتت ورزی به خود و دیگران
دوم	۳۴ عزت نفس
سوم	۳۳ ابراز وجود

شیوه برخورد با مساله (مهارت حل مساله)

		هدفمندی و برنامه ریزی
		نظم و برنامه ریزی
چهارم	۳۲	استقلال
		اعتماد
پنجم	۳۰	خلاقیت و تفکر خلاق
ششم	۲۹	مدیریت زمان
		محیط زندگی مناسب
		سواد جنسی
		معنا
هفتم	۲۸	سلامت جنسی
		تاب آوری و صبر و بردباری
		مطالعه و کاشف بودن
		مثبت نگری
		مراقبت و حمایت
		هویت یابی
هشتم	۲۷	اعتماد بنفس
		مدیریت استرس
نهم	۲۵	ارتباط سالم با همسالان
		آزادی عمل
		سازگاری رفتاری
		انعطاف پذیری روانشناختی
	تکرار	مؤلفه
اولویت	فراوانی	
دهم	۲۲	روابط محدود
		فعال بودن
یازدهم	۲۰	مدیریت احساسات
		ورزش
		خانواده اهل گفتگو

		هوش معنوی
		همدلی
		درک متقابل
دوازدهم	۱۹	عدم پرخاشگری
		خوش بینی
سیزدهم	۱۸	همراهی با خانواده
		مدیریت تکانه و واکنش های آنی
چهاردهم	۱۷	در س خوان بودن و متمرکز بر مدرسه
پانزدهم	۱۳	خدا باوری و باور به ائمه
شانزدهم	۱۲	مذهبی بودن

جدول ۲- کد بندی و مقوله بندی مؤلفه های استخراج شده از منابع در خصوص تحول مثبت نوجوانی

ماهیت مؤلفه	مضمون سازمان	مضمون پایه	کد مقوله در شبکه مضامین
هویت یابی		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 دوست داری 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
		شوخ طبع بودن	B2
		برون گرا بودن	B3
		داشتن سرگرمی و تجربه مثبت	B4
		لذت جویی/ هیجان جویی	B5
		داشتن سلامت جسم و روان خود و اعضای خانواده و مراقبت از آن	C1

C2	زندگی در جامعه سالم	سلامت	فردی
C3	دسترسی و بهره مندی از خدمات مراکز تامین بهداشت جسم و روان		
C4	تجربه سبک زندگی سالم		
C5	سلامت جنسی		
D1	اخلاق مداری	منش و شخصیت	
D2	هوشمندی		
D3	مراقبت‌کنندگی		
D4	ساختار شکنی متعارف		
D5	نوجویی و خلاقیت		
D6	مطالعه و به روز بودن		
D7	نقادی مبتنی بر جرات‌ورزی		
D8	آزادی عمل		
D9	پختگی		
D10	محبوبیت و پذیرش مثبت		
D11	احترام به خود و دیگران	امید	
E1	آینده نگری		
E2	خوش بینی		
E3	داشتن انگیزه		
E4	تاب‌آوری	معناجویی و شفقت	
F1	شفقت‌ورزی به خود و دیگری		
F2	معناجویی		
F3	دینداری		
F4	اعتماد	اجتماعی	
G1	داشتن ارتباط مثبت و پویا		
G2	شبکه حمایتی مثبت		ارتباط مثبت
G3	دوستان موفق		
G4	برون‌گرایی		
G5	فضای مجازی	چیرگی و تسلط آموزی	
H1	چیرگی و تسلط آموزی		
H2	توانایی رشد پس آسیمی		

H3	یادگیری علمی و به کار بستن آموخته‌ها در موقعیت‌های عملی	آموزش مثبت
H4	یادگیری مهارت‌های اساسی زندگی	
H5	توانمندی‌های منشی (تجهیز و تقویت)	
H6	چندبعدی بودن	

اعتبارسنجی مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

مقصود از روایی آن است که ابزار اندازه‌گیری به‌واقع بتواند خصیصه‌ی مورد نظر (و نه خصیصه‌ی دیگری) را اندازه بگیرد. روایی موضوع پیچیده و بحث برانگیزی است که به ویژه در پژوهش‌های رفتاری حایز اهمیت است (هومن، ۱۳۸۰). به طور کلی روایی پرسشنامه یا آزمون به این بستگی دارد که تا چه میزان پرسشنامه و یا ابزار مدنظر آنچه را که هدف اندازه‌گیری است مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. 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^۱ و اعتبار صوری^۲ استفاده شده است. اعتبار محتوایی بر این امر دلالت دارد که آیا شیوه یا ابزار جمع‌آوری داده‌ها به خوبی معرف همان محتوایی که باید اندازه‌گیری 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^۳ میزان موافقت میان ارزیابان یا داوران در خصوص "مناسب یا اساسی بودن" یک گویه یا سوال خاص را اندازه‌گیری می‌کند (میرزایی، ۱۳۸۸؛ ۳۲۷). در بخش تاییدی برای ۸ نفر خبره در پژوهش حاضر، ضریب لاوشه برابر با ۰/۷۵ می‌باشد 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 سوالات 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.

1 . Content Validity

2 . Face Validity

3 . Lawshe

۱- تهیه ماتریس همبستگی و بررسی امکان انجام تحلیل عاملی بر داده ها: تهیه یک ماتریس همبستگی از مضامین متغیرهای مورد مطالعه، اولین گام در تحلیل عاملی است. در این مرحله بر اساس آزمون کایزر-میر-اولکین^۱ از امکان تقلیل داده ها به عامل های زیر بنایی اطمینان حاصل شد. طبق یک اصل پذیرفته شده آماری، در صورتی که مقدره آماره آزمون مذکور ۷۰ درصد و بالاتر باشد انجام تحلیل عاملی پیشنهاد می شود. (حبیب پور و صفری، ۱۳۸۸، ص ۳۲۱). همچنین بر اساس آزمون کرویت آبارتلت در سطح خطای کوچک تر ۰/۱. از ناهمسانی ماتریس همبستگی اطمینان حاصل شد. ۲- استخراج عامل ها: یکی از مراحل مهم در تحلیل عاملی انتخاب روش مناسب برای استخراج عامل ها است. در این پژوهش برای استخراج عامل ها از روش تحلیل مؤلفه اصلی استفاده شد. علت انتخاب روش مؤلفه اصلی این بود که این روش به گونه کلی ساده تر است، نتایج آن معمولاً 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 می گیرد، امکان محاسبه نمره عاملی به گونه مستقیم را فراهم می سازد. ۳- انتقال یا چرخش عامل ها: چرخش عامل ها به معنی تحول ساختار عاملی به یک ساختار ساده از بار عاملی است که به منظور سهولت بیشتر تفسیر این ساختار انجام می گیرد. به عبارت دیگر عامل های حاصل از تحلیل اولیه معمولاً چرخش داده می شود تا مطلوب ترین طرح که به آسان ترین شیوه قابل تفسیر باشد به دست آید. در این پژوهش از چرخش مضمون ایل^۵ با روش پرو ماکس^۶ استفاده شد. علت انتخاب این روش چرخش این بود که در چرخش مضمون ایل آزادی عمل بیشتری در انتخاب و وضعیت عامل ها در فضای عاملی وجود دارد زیرا زاویه محور بیشتر یا کمتر از ۹۰ درجه است، اصولاً در علوم اجتماعی و انسانی پدیده ها چند بعدی هستند و بنابراین بین عامل ها همواره احتمال همبستگی وجود دارد، و چرخش مضمون ایل برای این گونه شرایط مناسب تر 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 مضمون ایل با رویکرد پرو ماکس این بود که ضمن اینکه حالت دو رگه بین چرخش مضمون ایل و متعامد است، راه حلی بدست می دهد 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-اولکین تنها عامل هایی انتخاب می شوند که مقدار ویژه آنها بالاتر از یک باشد. سایر عامل ها با مقادیر کمتر از یک حذف می شوند. برای دسته بندی گویه ها

1. Kaiser-Meyer-olkin Test

2. Bartlett Test of Sphericity

3. Factor Extraction

4. Factor Rotation

5. Oblique

6. Promax

در بین عامل ها با مراجعه به ماتریس الگویی^۱ بر اساس مقدار بار عاملی آنها که بین ۱- و ۱+ نوسان دارد تصمیم گیری شد. متغیرهایی که بیشترین بار عاملی را بر روی یک عامل داشتند جدا کرده، بر اساس مبنای نظری تحت عنوان خاصی، مفهوم سازی 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- میر- اوکلین برابر با ۰/۸۴۴ است. مقادیر بالای ۰/۷ این شاخص، کفایت نمونه را برای به کار بردن تحلیل عاملی نشان می دهد. همچنین آزمون بارتلت نیز همبستگی بالای بین متغیرها (غیر واحد بودن ماتریس همبستگی) و در نتیجه مناسب بودن این روش را نشان می دهد. میزان سطح معنی داری 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 رد می گردد. نتیجه هر دو شاخص حاکی از مناسب بودن انجام تحلیل عاملی برای داده های پژوهش است.

جدول ۳- نتایج آزمون کایزر- میر- اوکلین و بارتلت

۰/۸۴۴	کایزر - میر اوکلین
۵۲۰۹/۵۷۷	بارتلت
۱۳۸۷	درجه آزادی
۰/۰۰۱	شاخص معناداری

نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده ها در جدول ۴ خلاصه شده است. مؤلفه های اندازه گیری شده در پرسشنامه در نهایت ۸ مولفه در تحلیل عاملی دارای بار عاملی شدند و ارزش های ویژه ۴ عامل بیشتر از یک است و درصد واریانس مشترک بین متغیر ها 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

1. Pattern Matrix

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

ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی	مؤلفه
۱۰,۰۳۷	۱۸,۹۳۷	۱۸,۹۳۷	هویت
۲,۴۴۷	۴,۶۱۷	۲۳,۵۵۴	شادی
۲,۱۱۱	۳,۹۸۳	۲۷,۵۳۷	ارتباط مثبت
۱,۸۲۶	۳,۴۴۵	۳۰,۹۸۲	سلامت
۱,۷۷۶	۳,۳۵۱	۳۴,۳۳۳	منش و شخصیت
۱,۶۱۲	۳,۰۱۴	۳۷,۳۷۴	آموزش مثبت
۱,۴۱۹	۲,۶۷۷	۴۰,۰۵۱	معنا
۱,۹۰	۲,۶۲۲	۴۲,۶۷۴	امید

تحلیل عاملی تاییدی

در مدل یابی معادلات ساختاری با تأکید بر نرم افزار لیزرل باید برای تعیین برازش مدل از سه شاخص برازش مطلق؛ تطبیقی؛ و مقتصد^۱ استفاده کرد.

جدول ۵- شاخص‌های برازش مدل به کمک نرم افزار لیزرل

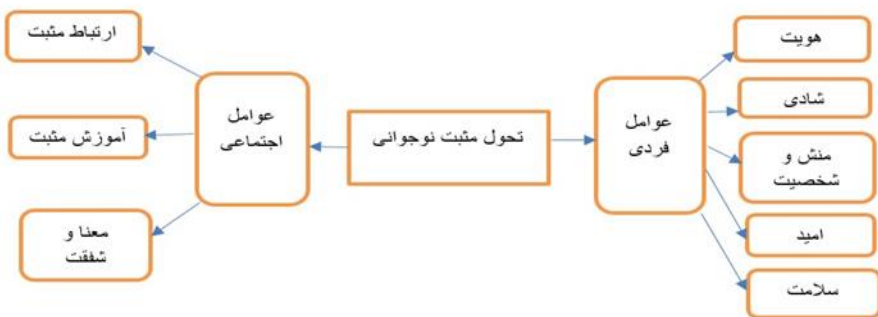
تفسیر	ملاک	میزان	شاخص برازش	مطلق
برازش مطلوب	$\chi^2/df = ۰/۷۵۶$ کمتر از ۳	۷۲۸/۱۶ درجه آزادی ۹۶۳	χ^2	
برازش مطلوب	بیش از ۰/۹۰	۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش	

1. Absolute Index
2. Comparative Index
3. Parsimonious Index

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 از ۰/۰۵	برازش مطلوب

بر اساس نتایج جدول ۵، مقدار آماره χ^2 برابر با ۷۲۸/۱۶ با درجه آزادی ۹۶۳ برابر با ۰/۷ است. با توجه به این که این مقدار کمتر از ۳ قرار دارد که نشان دهنده تأیید مدل می باشد. شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۸ است که نشان دهنده قابل قبول بودن این میزان برای برازش مطلوب مدل است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۰۱ است که شاخص دیگر نیکویی برازش است نیز ۰/۰۰۱ می باشد که با توجه به این که کمتر از ۰/۰۸ است، قابل قبول بوده و نشان دهنده تأیید مدل پژوهش می باشد. دیگر شاخص های نیکویی برازش برای معادلات ساختاری بدین صورت است که مقدار شاخص توکر- لویس (TLI) ۰/۹۹۲؛ شاخص برازش بنتلر- بونت (BBI) ۰/۹۷۴؛ شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۸۵ و شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) ۰/۷۴ است که همگی نشان دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل اندازه گیری تحول مثبت نوجوانی برای نوجوانان ایرانی می باشد. 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.

1. Goodness Fit Index
2. Root Mean Squared Error of Approximation
3. Tucker- Lewis Index
4. Bentler- Bonett Index
5. Comparative Fit Index
6. Parsimonious Normed Fit Index



شکل ۱- مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی از ۸ مؤلفه اصلی امید، معنا و شفقت، سلامت، آموزش مثبت، 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 هویت یابی 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، آموزش مثبت، منش و سلامت نیز از لحاظ میزان درصد تبیین واریانس و اهمیتشان در حد واسطه این مؤلفه‌ها قرار گرفتند. برخی از مؤلفه‌ها مانند آموزش مثبت، شفقت، معنا و هویت مؤلفه‌هایی بودند که در مداخلات و مدل‌های پیشین کمتر و یا اصلاً به آن‌ها پرداخته نشده بود و تنها در مدل ایرانی دیده شدند. بنابر این مدل تحول مثبت نوجوانی ایرانی از لحاظ تعداد مؤلفه‌ها و ماهیت آن‌ها با مدل‌های پیشین متفاوت است اما بدین واسطه نیز نمی‌توان تفکیک واضحی از ویژگی‌ها - صفات یا مؤلفه‌ها مطابق با آن چه در مدل لرنر و مدل‌های مشابه یا برگرفته از آن برآمده است ارائه داد. همچنین به جز مؤلفه ارتباط و منش، هیچ یک از مؤلفه‌های مدل ایرانی انطباق کاملی با مدل لرنر نداشتند و این مؤلفه از نظر مؤلفه‌های فرعی نیز با مفاهیم مورد استفاده توسط لرنر کاملاً 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 برآزش‌های 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 برآزش‌های 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-4) داشت. به نظر می‌رسد در تفکیک میان عوامل- صفات و مؤلفه‌ها، عناصر فردگرایی و جمع‌گرایی بیش از هر چیز دیگری رخ می‌نماید 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 دیمیترووا (۲۰۱۸) در بررسی ساختار عاملی تحول مثبت جوانی در نوجوانان چینی نشان دادند ارتباط و مراقبت به عنوان برآزش‌های 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 جامعه 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 جمع‌گرای کامل تعریف کرد بنابراین بهتر است فردگرایی و جمع‌گرایی به صورت یک بعد در هم تنیده در نظر گرفته شوند.

هشت مؤلفه به دست آمده در این پژوهش قائل به تفکیک در دو بعد فردی و اجتماعی می‌باشند 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 می‌شوند، فراهانی و کرمی نوری (۱۳۹۵) معتقد اند بهتر است فردگرایی و جمع‌گرایی به صورت یک بعد درهم تنیده در نظر 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. دقیقاً نکته قابل توجه و تامل نیز همین جا است اگرچه تا پیش از این از فرهنگ ایرانی به عنوان یک فرهنگ جمع‌گرا یاد می‌شد 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 یا چند 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 فرصت‌های 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 توانمندی‌های 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 مسلماً 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 در دسترس، 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 کاربردی 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 دست آمده از شرکت کنندگان، 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 شاخص‌های 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 شهیدبهبشتی 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 بر خود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

اکبری زردخانه، سعید، محمودی، مریم. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش برنامه تحول نوجوان به والدین بر ارتباط والد - فرزند و کارکرد خانوادگی. فصلنامه تحول روانشناختی کودک. ۱(پیاپی ۳): ۵۵-۶۲. [پیوند]
بابایی، جلال، نجفی، محمود و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۶). خصوصیات روانسنجی مقیاس تحول مثبت نوجوانی در دانش آموزان. مجله علوم روانشناختی. ۱۶(پیاپی ۱۴): ۵۷۰-۵۵۳. [پیوند]

بابایی، جلال، رضایی، علی محمد و اکبری بوط بنگان، افضل . (۱۳۹۶). پیش بینی نگرش به مواد مخدر بر اساس مؤلفه‌ها تحول مثبت نوجوانی رضایت از زندگی در نوجوانان. فصلنامه اعتیاد پژوهشی سو مصرف مواد، ۱۱، (پیاپی ۴۳): ۱۲۷-۱۴۴. [\[پیوند\]](#).

حسین آباد، ناهید، نجفی، محمود و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۷). اثر بخشی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر رضایت از زندگی و خودکارآمد پنداری در نوجوانان. مجله علوم روانشناختی، ۱۷ (پیاپی ۷۲): ۹۳۶-۹۲۷. [\[پیوند\]](#).

حسین آباد، ناهید، نجفی، محمود و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی در نوجوانان. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳ (پیاپی ۳۵): ۲۲۳-۲۳۹. [\[پیوند\]](#).

خدادادیان، محمدرضا، کرمی، جهانگیر و یزدانبخش، کامران . (۱۳۹۸). پیش بینی استعداد اعتیاد بر اساس خود تنظیمی ارادی و تحول مثبت نوجوانی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه فصلنامه اعتیاد پژوهی سو مصرف مواد، ۱۳ (پیاپی ۵۴): ۱۰۹-۱۲۵. [\[پیوند\]](#).

فیاضی، گلنار، زاده محمدی، علی و پناغی، لیلی . (۱۳۹۸). بررسی ساختار تکامل خانواده با تکامل مثبت نوجوانان. مجله مطالعات ناتوانی. زیر چاپ. [\[پیوند\]](#).

قاسمی، محمود، فراهانی، محمد نقی و عبدالهی، محمد حسین . (۱۳۹۸). ساختار عاملی و ارائه مدل برای تحول مثبت جوانی در نوجوانان ایرانی. مجله روانشناسی ۹۰. (پیاپی ۲): ۱۱۴-۱۳۱. [\[پیوند\]](#).

کیانی، مسعود، حجازی، الهه و لواسانی، غلامعلی مسعود . (۱۳۹۴). طراحی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی و اثربخشی آن بر خودتنظیمی، هویت یابی و شایستگی اجتماعی نوجوانان. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران. [\[پیوند\]](#).

لواسانی، غلامعلی مسعود، حجازی، الهه و صالح نجفی، مهسا . (۱۳۹۴). رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش بینی با تحول مثبت دانش آموزان. مجله روانشناسی، ۷۴ (پیاپی ۱۹): ۱۸۸-۱۹۸. [\[پیوند\]](#).

مرادی، خدیجه، اسدزاده، حسن، نجفی، محمود و کرمی، ابوالفضل . (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه تحول مثبت نوجوانان: فصلنامه روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۴، (پیاپی ۵۵): ۶۶-۸۰. [\[پیوند\]](#).

مرادی، خدیجه. (۱۳۹۸). رابطه مؤلفه‌ها تحول مثبت نوجوانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله علوم روانشناختی، ۱۸ (پیاپی ۷۷): ۶۲۷-۶۳۴. [\[پیوند\]](#).

موسوی، سیده فاطمه، دبیری، سولماز و نصیری پور، صدیقه . (۱۳۹۷). نقش عملکرد خانواده و تحول مثبت نوجوانی در پیش بینی افسردگی دختران نوجوان، مجله علوم روانشناختی، ۱۷ (۷۲ پیاپی): ۹۲۷-۹۱۹. [\[پیوند\]](#).

نجفی، محمود؛ بابایی، جلال و رضایی، علی محمد . (۱۳۹۷). پیش بینی قلدری بر اساس مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رضایت از زندگی در نوجوانان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۳ (پیاپی ۱۱): ۳۳-۴۶. [\[پیوند\]](#).

هنرمندزاده، ریحانه و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مثبت نگر گروهی بر بهزیستی روانشناختی، تاب آوری و شادکامی دختران نوجوان بی سرپرست. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۲ (پیاپی ۲): ۵۰ - ۳۵. [\[پیوند\]](#)

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., & Sems, 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. [\[link\]](#).

Brenttro, 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.), *Handbook 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. [\[link\]](#).

Gestsdóttir, 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 University 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, McDonald, 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 of Community 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 Development. [\[link\]](#).

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 in developmental 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 new inventory 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. [\[link\]](#).