

Research Article

The Effect of Developmental Assets on Wisdom with the Mediating Role Self-Esteem

Yasser Azizisaeid¹, Rasool Kordnoghi^{2*}, Nasrolah Erfani³

1. Ph. D Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Saveh Branch, Iran
2. Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran
3. Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Hamedan, Iran

Abstract

This research aimed to determine the effect of developmental assets on wisdom with the mediation of self-esteem. The research method was descriptive, and the design was structural equation modeling. Therefore 322 girl students of gifted highschools of Hamedan province were selected through proportional ratio sampling, and the participants completed the Ardlet Three-Dimensional Wisdom Scale, Minnesota Developmental Assets Profile, and *Cooper Smith* Self-Esteem Inventory. The results of structural equation modeling suggested that the model fitted the data. The results also showed that developmental assets (internal and external) had a significant indirect negative effect on students' wisdom through the mediation of self-esteem. Developmental assets (internal and external) did not directly affect wisdom, but their impact on self-esteem was significant, and the highest effects were external developmental assets on self-esteem. Also, self-esteem had a significant effect on students' wisdom. Developmental assets are only associated with students' wisdom when they have high self-esteem. One who believes in himself and respects himself considers his developmental assets and uses them as tools for wisdom. In contrast, low self-esteem blocks the path to wisdom, even if the person has the necessary assets.

Key words: Developmental assets, self-esteem, wisdom, highschool, gifted, female students.

*. rkordnoghi@gmail.com

مقاله پژوهشی

تأثیر دارایی‌های تحولی بر خرد با میانجی‌گری عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

یاسر عزیزی سعید^۱، رسول کردنوقابی^{۲*}، نصراله عرفانی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه، ایران

dr.saeid64@gmail.com

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

rkordnoghi@gmail.com

۳. دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، همدان، ایران

erfani@pnu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر دارایی‌های تحولی بر خرد با میانجی‌گری عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه انجام شد. روش پژوهش توصیفی و طرح پژوهش، از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود که در آن ۳۲۲ نفر از دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان استان همدان از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب و مقیاس سه بعدی خرد آردلت، پروفایل دارایی‌های تحولی مینه‌سوتا و پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت توسط شرکت‌کنندگان تکمیل گردید. نتایج مدل معادلات ساختاری حکایت از برازندگی مدل مفروض پژوهش داشت. نتایج نشان داد که دارایی‌های تحولی (درونی و بیرونی) به واسطه‌ی عزت‌نفس نقش اثرگذار معناداری بر خرد دانش‌آموزان داشت و این تأثیرات منفی بود. دارایی‌های تحولی (درونی و بیرونی) نقش اثرگذار مستقیمی بر خرد نداشت اما تأثیرات آن‌ها بر عزت‌نفس معنادار بود و بالاترین میزان تأثیر را دارایی‌های تحولی بیرونی بر عزت‌نفس داشت. همچنین، عزت‌نفس نیز نقش اثرگذار معناداری بر خرد دانش‌آموزان داشت. دارایی‌های تحولی تنها در صورتی با خرد دانش‌آموزان مرتبط می‌شود که آن‌ها از عزت‌نفس بالایی نیز برخوردار باشند. کسی که خود را باور دارد و به آنچه هست احترام می‌گذارد به دارایی‌های تحولی خود توجه دارد و آن‌ها را به‌عنوان ابزارهایی برای خرد به کار می‌گیرد. در مقابل عزت‌نفس پایین مسیر دستیابی به خرد را مسدود می‌کند حتی اگر فرد از دارایی‌های لازم برخوردار باشد.

واژه‌های کلیدی: دارایی‌های تحولی، عزت‌نفس، خردمندی، دوره‌ی متوسطه، استعدادهای درخشان، دانش -

آموزان دختر دوره متوسطه.

مقدمه

توانمندی‌ها و فضیلت‌های افراد، شناخت و پرورش آنها و استفاده بهینه و بجا از آنها، جزو موضوع‌ها و مباحثی است که روانشناسان مثبت‌گرا به مطالعه و پژوهش درباره آن علاقه‌مندند. پیترسون و سلینگمن (۲۰۰۴) با ایجاد یک طبقه‌بندی از فضایل و توانمندی‌های شخصیتی جهان‌شمول سعی کردند هدف و علاقه فراموش‌شده علم روانشناسی به صفات مثبت اخلاقی انسان را احیا کنند که شش فضیلت عمومی و بیست‌و‌چهار توانمندی شخصیتی جهانی را شامل می‌شود. این فضایل عبارت‌اند از: خرد و دانش، شجاعت، انسانیت، عدالت، خویشتن‌داری و تعالی. در این رویکرد روانشناسی، خرد نخستین صفت از شش ویژگی است که متعلق به انسان سالم است و همیشه منبع مثبت از توانمندی انسان شناخته شده است (کالیار و کالیار، ۲۰۱۸).

نظریه‌های روانشناختی خرد، مجموعه‌ای از موضوع‌های مختلف از قبیل تعاریف عامیانه از خرد (برای مثال، گلوک و بلوک، ۲۰۱۱)، تعریف و اندازه‌گیری خرد (اسعدی، امیری، مولوی و باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۲)، درک تحول خرد (برای مثال، استرنبرگ و جردن، ۲۰۰۵)، بررسی شکل‌گیری خرد (برای مثال، بالتز و استادینگر، ۲۰۰۰) و همچنین مطالعه کاربردپذیری دانش روانشناختی درباره خرد در زمینه‌های مختلف زندگی (برای مثال، استرنبرگ، جاروین و گریگورینکو، ۲۰۰۹) را پوشش داده است. نظریه خرد برلین، خرد را تخصص در ملاحظه‌های عملی بنیادی زندگی در نظر می‌گیرد و بر دانش وابسته به خرد متمرکز است (بالتز و استادینگر، ۲۰۰۰؛ بالتز، پائل و اسمیت، ۲۰۰۸). استرنبرگ در نظریه خود، چگونگی استفاده از دانش را مهم می‌داند و آردلت (۲۰۰۳) به فرد حامل این دانش اهمیت می‌دهد و خرد

را ویژگی و دارایی فردی و مشخصاً تلفیقی از ویژگی‌های شناختی، تأملی و عاطفی تعریف می‌کند (آردلت، ۲۰۰۰).

بیشتر در ذهن عموم مردم فرض بر این است که تجربه و سن بالا، خرد را به ارمغان می‌آورد؛ اما به‌طور تجربی لزوماً این چنین نیست (وسترن و گلوک، ۲۰۱۷). دو عامل مهم یعنی یادگیری از زندگی و تعامل سازنده با دیگران، رشد خرد را تسهیل می‌کند؛ بنابراین شاید تجارب زندگی شرط لازم برای رشد خرد باشد؛ اما شرط کافی نیست (گلوک، بلوک، ۲۰۱۳). براساس نتایج پژوهش در زمینه سن و خرد (آردلت، پریدجن و نوچر، ۲۰۱۸)، خرد در سال‌های اولیه زندگی در اثر شخصیت سالم، رشد ذهنی و آموزش و پرورش افزایش می‌یابد (فراری، کان، بنایون و نرو، ۲۰۱۱)؛ یعنی ممکن است با افزایش سن، خرد فقط در کسانی افزایش یابد که به شکل فعال پیگیر کسب یادگیری از تجارب زندگی هستند (گلوک و بلوک، ۲۰۱۳). یک منحنی پیوسته به شکل U معکوس بین سن و خرد در اوج میانسالی وجود دارد (توماس، بنجن، آردلت و جست، ۲۰۱۷). اگر افراد دیدگاه جزم‌اندیشانه پیدا کنند، فکر کنند خیلی بیشتر از اعمالی که انجام می‌دهند، می‌دانند و محدودیت‌ها و نواقص دانش خود را تشخیص ندهند (استرنبرگ، ۱۹۹۰)، ممکن است خرد با افزایش سن، کاهش نیز پیدا کند! بنابراین، اگر خرد به تمایل برای یادگیری از تجربه‌های ما وابسته باشد (استادینگر و گلوک، ۲۰۱۱)، احتمالاً با افزایش سن رشد می‌کند؛ اما فقط تا جایی رشد می‌کند که مردم به این باور می‌رسند درباره زندگی به اندازه کافی یاد گرفته‌اند! اما به‌طور کلی گروه‌های سنی متفاوت، اثر معناداری بر خردمندی ندارند (اسعدی، امیری و مولوی، ۱۳۹۴). براساس پژوهش‌های آردلت و همکاران (۲۰۱۸)، تحصیلات به‌طور معنی‌داری با خرد مرتبط است.

همچنین رابطه منحنی و متفاوتی به‌واسطه تحصیلات بین سن و خرد، شکل می‌گیرد و بزرگسالان تحصیل کرده مسن‌تر، میانگین بالاتری در ابعاد خردمندی دارند (آردلت، ۲۰۱۰).

رویکردهای مبتنی بر تجارب زندگی فرض می‌کند خرد از تجارب زندگی رشد می‌یابد که در برگرفته تغییرات اساسی است (فراری و وست استریت، ۲۰۱۳). دارایی‌های تحولی (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶) به‌منزله بخش مهمی از تجارب زندگی تأثیر بسزایی در رشد خردمندی در اواخر نوجوانی و بزرگسالی دارند (مرادی، کردنوقابی، یعقوبی و رشید، ۱۳۹۷). دارایی‌های تحولی طرح‌های ساختاری مثبتی‌اند که تمام کودکان، نوجوانان و جوانان برای موفق‌شدن به آنها نیاز دارند و ارتباطات مهم، مهارت‌ها، فرصت‌ها و ارزش‌هایی را در بر می‌گیرند که به نوجوانان کمک می‌کنند از رفتارهای مخاطره‌آمیز دور بمانند، تاب‌آوری‌شان، افزایش و کامیابی آنها ارتقا یابد و نیز موجب افزایش احتمال موفقیت در مدرسه، ارتباطات و کل زندگی می‌شود (اسکلز، بنسون، روهلکپرتین، سسما و نندالمن، ۲۰۰۶). دارایی‌های تحولی به دو مجموعه دارایی‌های تحولی بیرونی و درونی تقسیم می‌شوند. دارایی‌های تحولی بیرونی شامل حمایت، توانمندسازی، محدودیت‌ها و انتظارات، استفاده سازنده از زمان (روابط و فرصت‌های «بیرونی» فراهم‌شده از دیگران برای جوانان) و دارایی‌های تحولی درونی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت (ارزش‌ها، مهارت‌ها و خودادراکی‌های «درونی» که جوانان در مسیر تدریجی به‌سوی خودتنظیمی ساخته‌اند) است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷).

همچنین آردلت خرد را ویژگی شخصیتی مهم و در تعامل با سایر ویژگی‌ها در نظر گرفته است. خوشبینی و دیدگاه مثبت نسبت به آینده، هدفمندی، عزت‌نفس (مرادی، ۱۳۹۴؛ کردنوقابی، دلفان و عربلو، ۱۳۹۴) و تحصیلات (آردلت و همکاران، ۲۰۱۸؛ چراغی، کدیور، آردلت، اصغری و فرزاد، ۲۰۱۵) - به‌منزله عاملی بیرونی - از ویژگی‌های مؤثر بر خردند. عزت‌نفس نقشی اساسی در شکل‌گیری خرد انسان دارد (اسعدی و همکاران، ۱۳۹۲). عزت‌نفس عبارت است از ارزشیابی فرد درباره خود یا قضاوت‌های درباره ارزش خود (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷؛ به نقل از گنجی، ۱۳۹۲، ص ۸۵). عزت‌نفس شش رکن اصلی دارد که زندگی آگاهانه، خودپذیری، مسئولیت در قبال خود، قاطعیت و ابراز وجود، زندگی هدفمند، انسجام و یکپارچگی را شامل می‌شود (براندن، ۲۰۰۳/۱۳۹۳ ترجمه قراچه داغی). اشخاص دارای عزت‌نفس بسیار خردگرا هستند و از واقع‌بینی، شهودی‌بودن، استقلال رأی، انعطاف‌پذیری و بسیاری از ویژگی‌های مثبت بهره می‌برند (براندن، ۱۳۸۸/۱۹۹۸ ترجمه هاشمی).

عوامل زیادی در فرایند رشد عزت‌نفس کودکان تا بزرگسالی دخیل‌اند؛ از کیفیت روابط والد - فرزندی، بازخوردهای اجتماعی، سبک تربیتی والدین و عزت‌نفس والدین تا عملکرد و ساختار خانواده در ایجاد و تقویت عزت‌نفس یا کمبود عزت‌نفس انسان‌ها اثرگذارند (شیهان، ۱۳۸۳/۱۹۶۴ ترجمه گنجی). تأثیر روابط حمایت‌گراانه از سوی اعضای خانواده، اجتماع و مدارس (به‌عنوان دارایی‌های بیرونی) بر ارتقای رشد اجتماعی و عزت‌نفس نشان داده شده است (رجبی، علیبازی، جمالی و عباسی، ۱۳۹۴). والدین دارای محدودیت‌های مشخص و انتظارات بالا، فرزندان با

عزت نفس بالاتری دارند (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷، به نقل از پاپالیا، الدز و فلدمن، ۲۰۰۱/۱۳۹۶ ترجمه عرب قهستانی و همکاران). همچنین دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی به عنوان قلب تحول مثبت، از عوامل مؤثر فردی و اجتماعی بهره‌مندی از عزت نفس قلمداد می‌شوند که برخی از متغیرهای یادشده در رشد عزت نفس را شامل می‌شوند. چرخه پیچیده از موفقیت بیرونی و بازخورد درونی - همچون خودپنداره افراد (الکاینده، ۱۹۶۷، به نقل از پاپالیا و همکاران، ۲۰۰۱/۱۳۹۶ ترجمه عرب قهستانی و همکاران) - می‌تواند میزان اثر دارایی‌های تحولی را بر میزان عزت نفس افراد را دستخوش تغییر قرار دهد. هرچه کیفیت زندگی افراد جامعه در سطوح بالاتری باشد، آنها عزت نفس بیشتری را تجربه خواهند کرد (زکی، ۱۳۸۶).

برخورداری بیشتر از دارایی‌های تحولی به احتمال زیاد به کیفیت بهتر زندگی و افزایش عزت نفس در افراد جامعه منجر خواهد شد؛ اما این رابطه به بررسی علمی نیاز دارد. بنا به نظر برون فن برنر (۱۹۹۷)، محیط نیروی راکدی نیست که بر افراد به طور یکسان تأثیر بگذارد؛ بلکه پویا و همیشه متغیر است. هنگامی که افراد نقش‌ها یا موقعیت‌ها را به زندگی خود اضافه می‌کنند، وسعت خرده‌نظام‌ها تغییر می‌کند. این تغییر در محیط‌ها یا به قول برون فن برنر، انتقال‌های بوم‌شناختی در سراسر زندگی صورت می‌گیرند و بیشتر نقطه عطف مهمی در تحول هستند. در این میان نباید از تأثیر ویژگی‌های زیستی دیگری همچون هوش بر تأثیرات دریافتی از محیط و پردازش آنها غافل شد. دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به تجربه‌های بیرونی و درونی خود انعطاف بیشتری دارند و ظرفیت بیشتری برای بازیابی (گلوک و بلوک، ۲۰۱۳؛ مایکلر و استادینگر، ۲۰۰۸) و تغییر ارزش‌ها و باورهای نادرست

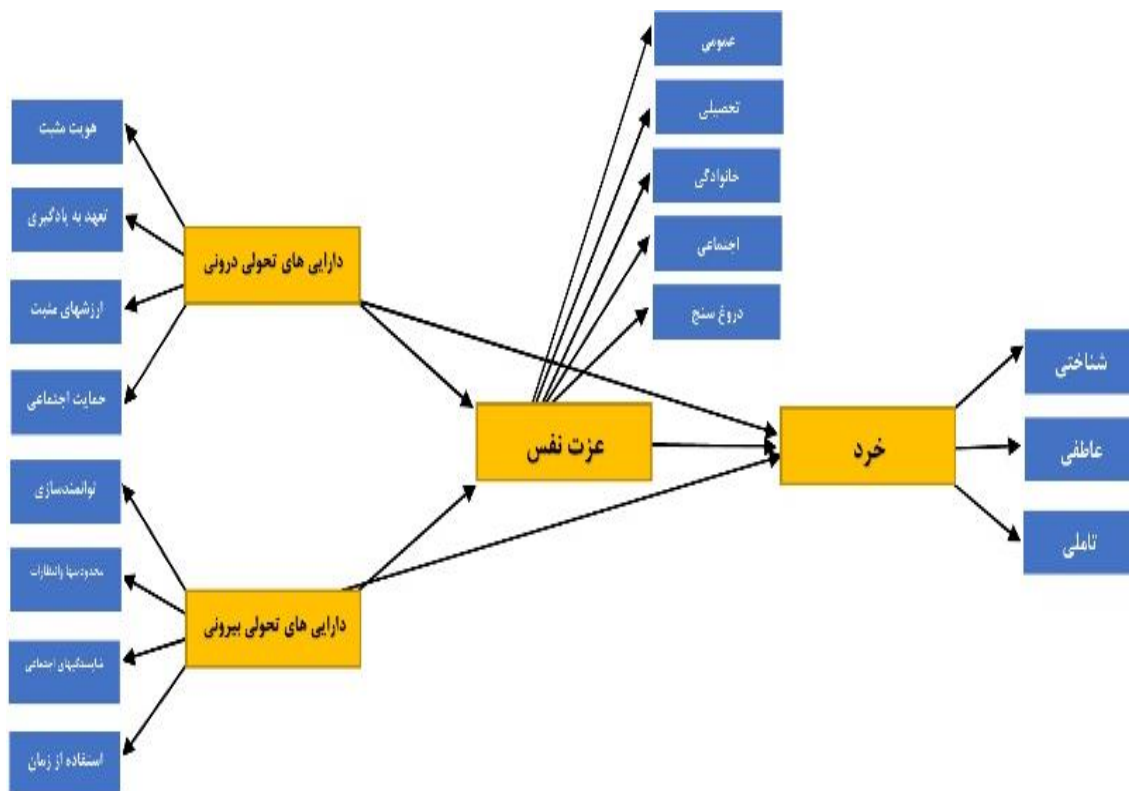
دارند (دستغیب و همکاران، ۱۳۹۳). هوش، مدت‌ها اصلی‌ترین عامل موفقیت در نظر گرفته می‌شد؛ اما امروزه با تغییر در دیدگاه‌های نظری درخصوص عوامل تشکیل‌دهنده هوش، نمی‌توان صرفاً آن را پیش‌بینی‌کننده موفقیت برای پیشرفت و به‌ویژه خرد محسوب کرد (ثمیری و طهماسبی، ۱۳۸۶). خرد هنگامی رشد می‌یابد که افراد در فرایندهای یادگیری در کلاس و در زندگی درگیر شوند، بر آنها فکر کنند، آنها را ترکیب کنند و به کار بگیرند (گرین و براون، ۲۰۰۹). همان‌گونه که بیان شد به نظر می‌رسد تحصیلات، اکتساب خرد را افزایش می‌دهد و افراد را در برابر کاهش خرد در زندگی آتی مقاوم می‌کند (آردلت و همکاران، ۲۰۱۸). افراد دارای تحصیلات بالا، مدت طولانی‌تری در حال یادگیری هستند و ممکن است فرصت‌های بیشتری برای یادگیری از زندگی و رشد بیشتر خرد داشته باشند.

علاوه بر رابطه مثبت بین تحصیلات و تفاوت‌های میزان خرد، ممکن است رابطه خرد با سن و ویژگی‌های فردی به تحصیلات وابسته باشد؛ بنابراین کیفیت ارائه تکالیف آموزشی در مدارس (به‌ویژه مدارس استعدادهای درخشان) و آموزش مستقیم یا غیرمستقیم خرد (استرنبرگ و جردن، ۲۰۰۵) به دانش‌آموزان می‌تواند به منزله چالشی در افزایش یا کاهش خرد در آنها بررسی شود. مطالعات نشان داده‌اند به دلیل تأکید بر افزایش توانایی‌های ذهنی و مهارت‌های شناختی در نظام‌های آموزشی دنیا (به‌ویژه ایران)، به‌ازای هر نسل (۳۰ سال) میزان بهره هوشی ۹ نمره افزایش یافته است (استرنبرگ، ۲۰۰۴، به نقل از کردنوقایی، ۱۳۹۶، ص ۱۳)؛ یعنی انسان‌ها نسل به نسل باهوش‌تر شده‌اند؛ اما آیا به همین اندازه، روابط انسانی نیز بهبود یافته است؟ آیا صلح و دوستی گسترش پیدا کرده است؟ آیا انسان‌ها در دنیای بهتر و انسانی‌تری زندگی می‌کنند؟ و بالاخره

۱۳۹۶، ص ۴۷۳) مشاهده شده‌اند (بیابان‌گرد، ۱۳۷۸)، دارایی‌های تحولی، شاخصی انتخاب شدند که می‌تواند معرف مناسبی برای عوامل فردی و زمینه‌ای مؤثر در رشد خرد نیز باشد و متغیر عزت‌نفس که یکی از عوامل مهم و اساسی شخصیت هر فردی را تشکیل می‌دهد و به‌طور حتم بر سایر جنبه‌های شخصی انسان اثر می‌گذارد و کمبود یا نبود آن باعث رشد نکردن سایر جنبه‌های شخصیت یا ناموزونی آنها خواهد شد (بیابان‌گرد، ۱۳۷۸)، در این مدل، متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. این روابط در چارچوب مدلی ساختاری مطالعه شده است؛ به گونه‌ای که دارایی‌های تحولی متغیرهای مستقل و برون‌زای مدل، عزت‌نفس متغیر میانجی و خرد به‌مثابه پیامد نهایی تحول نوجوانی، متغیر وابسته در مدل تعریف شده‌اند. الگوی مفهومی زیر روابط مدنظر را نشان می‌دهد:

آیا به همان اندازه انسان‌ها خردمندتر شده‌اند؟ مدارس ویژه استعداد‌های درخشان با تأکید بر یادگیری حجم بالای درس و افزایش مهارت‌های شناختی، دارای محیطی نسبتاً متفاوت با مدارس عادی‌اند. آیا تفاوت این محیط‌های آموزشی موجب تقویت عزت‌نفس و کاهش اضطراب دانش‌آموزان این مدارس می‌شود؟ آیا این دانش‌آموزان در خردمندی نیز به اندازه مهارت‌های شناختی رشد یافته‌اند؟ آیا دانش‌آموزان با عزت‌نفس بالا به همان اندازه خردمندند؟

با توجه به اینکه پژوهش‌های قبلی از مناسبت چهارچوبی با نام دارایی‌هایی تحولی برای ارتقای موفقیت در جوانان و نوجوانان حمایت کرده‌اند (همچون پژوهش مرادی، ۱۳۹۴) و مستندات در تأیید نقش برخی از این دارایی‌ها بر رشد و پرورش عزت‌نفس به‌منزله نیاز اساسی (آدلر، ۱۹۲۶؛ به نقل از سیدمحمدی



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش - نقش دارایی‌های تحولی بر خرد به‌واسطه عزت‌نفس

استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای از بین پایه‌های تحصیلی دهم، یازدهم و پیش‌دانشگاهی به نسبت جمعیت پایه‌ها، انتخاب و مقیاس سه‌بعدی خرد آردلت، پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت و پروفایل دارایی‌های تحولی درباره آنها اجرا شدند.

ابزارهای سنجش: برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است. مقیاس خرد سه‌بعدی آردلت (۲۰۰۳): این مقیاس، خرد را به‌عنوان متغیری مکنون با شاخص‌های اثر شناختی، عاطفی و تأملی ارزیابی می‌کند و در مجموع شامل ۳۹ گویه در فرمت لیکرت ۵ نمره‌ای است که ۱۴ گویه بعد شناختی (۲۳ و ۱۹، ۱۶، ۳۱، ۲۸، ۲۵، ۲۲، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۹، ۵، ۳، ۱) و ۱۲ گویه بعد تأملی (۳۹، ۳۷، ۳۵، ۳۲، ۲۹، ۲۶، ۲۳، ۲۰، ۱۸، ۱۶، ۱۰، ۶) و ۱۳ گویه بعد عاطفی (۳۳ و ۳۶، ۳۰، ۲۷، ۲۴، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۲، ۸، ۴، ۲) را می‌سنجند. گویه‌های ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۳۲ و ۳۵ به‌صورت معکوس و سایر گویه‌ها به‌صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند (آردلت، ۲۰۰۳). دامنه نمرات به‌ترتیب برای خرد کلی بین ۳۹ تا ۱۹۵، بعد شناختی خرد ۱۴ تا ۷۰، بعد تأملی خرد ۱۲ تا ۶۰ و بعد عاطفی خرد ۱۳ تا ۶۵ قرار می‌گیرند. پایایی نمرات مقیاس با استفاده از ارزش آلفای کرونباخ سنجیده شده که پایایی هر سه بعد خرد برای گروه نمونه در سطح پذیرفتنی (شناختی $\alpha = 0/85$ ، عاطفی $\alpha = 0/72$ ، تأملی $\alpha = 0/71$) و در بازآزمایی به‌ترتیب $\alpha = 0/78$ ، $\alpha = 0/74$ ، $\alpha = 0/75$ به دست آمده است. در پژوهش مرادی (۱۳۹۴)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خرد و ابعاد شناختی، عاطفی و تأملی به‌ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۵۸ و ۰/۷۴ به دست آمد. نتایج یک تحلیل عاملی از مؤلفه‌های اصلی خرد با چرخش

بنابراین، بررسی این مسئله، یعنی همان هدف پژوهش، مهم و ضروری به نظر می‌رسد که آیا در فرایند تحول و در دوره نوجوانی، متغیرهای دارایی‌های تحولی و عزت‌نفس می‌توانند بر خرد اثرگذار باشند؟ آیا اگر عزت‌نفس، مرکز ثقل روابط متغیرهای موجود در نظر گرفته شود، می‌توان اکتساب خردمندی را براساس میزان برخورداری از دارایی‌های تحولی پیش‌بینی کرد؟ و سرانجام اینکه کدام یک از مؤلفه‌های دارایی‌های تحولی، نقش بیشتری در پیش‌بینی خرد و عزت‌نفس دارند؟ با توجه به هدف‌های پژوهش، پنج فرضیه زیر تدوین و آزموده شدند.

۱. مدل خرد براساس دارایی‌های تحولی با نقش واسطه‌ای عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان، از برآزش مناسبی برخوردار است.

۲. عزت‌نفس نقش واسطه‌ای در اثرگذاری دارایی‌های تحولی بر خرد دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان دارد.

۳. دارایی‌های تحول درونی و بیرونی نقش اثرگذاری بر خرد در دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان دارند.

۴. دارایی‌های تحول درونی و بیرونی نقش اثرگذاری بر عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان دارند.

۵. عزت‌نفس نقش اثرگذاری بر خرد دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان دارد.

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر، در قالب طرح‌های توصیفی - همبستگی و به شیوه تحلیل معادلات ساختاری انجام شد. برای این منظور از بین تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم مدارس استعدادهای درخشان شهر همدان که ۸۰۰ نفر بودند و در دو مدرسه تحصیل می‌کردند، ۳۲۲ نفر با

چنانچه پاسخ‌دهنده از سؤالات دروغ‌سنج بیش از ۴ نمره بیاورد، بدان معنا است که اعتبار آزمون پایین بوده و آزمودنی سعی کرده است خود را بهتر از آنچه هست جلوه دهد؛ اما درباره نمره‌گذاری سایر سؤالات، چنانچه آزمودنی به سؤالات ۱، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۰، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۳، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۳، ۴۶، ۴۷ با بله پاسخ دهد، یک نمره و اگر با خیر پاسخ دهد، نمره صفر می‌گیرد و بقیه سؤالات به صورت معکوس است؛ یعنی پاسخ خیر آنها یک نمره و پاسخ بله، صفر نمره می‌گیرد؛ بنابراین نمره کل آزمودنی حداقل صفر و حداکثر ۵۰ خواهد بود. حداقل نمره خرده‌مقیاس عزت‌نفس کلی، صفر و حداکثر ۲۶، عزت‌نفس اجتماعی، صفر و ۸ و عزت‌نفس تحصیلی، صفر و ۸ عزت‌نفس خانوادگی، صفر و ۸ خواهد بود. پژوهش‌های متعدد، روایی آزمون کوپر اسمیت را تأیید کرده‌اند. در مطالعه شکرکن و نیسی که روی دانش‌آموزان سال اول تا سوم دبیرستان‌های نجف‌آباد انجام شد، ضرایب روایی با روش همبسته‌کردن نمره‌های آزمون با معدل سال آخر آنان محاسبه شدند. ضرایب به‌دست‌آمده برای پسران ۰/۶۹ و برای دختران ۰/۷۱ بودند که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بوده‌اند. در پژوهش دیگری، ضریب پایایی با روش همبستگی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود و پس از اجرای پژوهش برای کل نمونه نیز ضریب پایایی محاسبه‌شده برابر با ۰/۷۹ بود (بیابان‌گرد، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر پایایی مرکب برای عزت‌نفس ۰/۸۶ و اعتبار درونی (روایی همگرا) ۰/۷۵ به دست آمده است. نتایج روایی تشخیصی در سطح معرف از میزان مناسبی برخوردار است. شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) برای عزت‌نفس ۰/۲۲۶ به دست آمده است.

پرومکس در دو نمونه مجزا، به ترتیب برای ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی از عامل مکنون خرد، بارهای عاملی ۰/۷۱، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ برای گروه نمونه سالمندان و ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ برای گروه نمونه دانشجویان را نشان داده است (آردلت، ۲۰۱۰). در این پژوهش پایایی مرکب برای متغیر خرد به ترتیب ۰/۸۴ به دست آمده است که سازگاری درونی زیادی را نشان می‌دهد. همچنین اعتبار درونی (روایی همگرا) برای متغیر خرد ۰/۵۸ به دست آمده است که نشان از همسانی یا اعتبار درونی مدل اندازه‌گیری دارد. نتایج روایی تشخیصی در سطح معرف (متغیرهای مشاهده‌پذیر) از میزان مناسبی برخوردارند.

پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷/۱۳۹۲ ترجمه گنجی): کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ مقیاس عزت‌نفس خود را براساس تجدیدنظری تهیه و تدوین کرد که روی مقیاس عزت‌نفس راجرز^۳ و دیموند^۴ انجام داد. این پرسشنامه دارای ۵۸ عبارت بوده است. در مجموع شامل ۴ خرده‌مقیاس اصلی است که ۸ عبارت عزت‌نفس اجتماعی (۱۱، ۱۵، ۱۸، ۳۲، ۳۹، ۴۴، ۴۶، ۵۳)، ۸ عبارت عزت‌نفس خانوادگی (۵، ۱۲، ۱۹، ۲۷، ۳۳، ۴۰، ۴۷، ۵۴)، ۸ عبارت عزت‌نفس تحصیلی (سؤالات ۷، ۱۴، ۲۸، ۳۵، ۴۲، ۴۹، ۵۶) و ۲۶ عبارت عزت‌نفس عمومی (۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۵، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۷، ۵۸) را می‌سنجد و نیز ۸ سؤال دروغ‌سنج بوده است و در محاسبه نمره کل، این ۸ سؤال منظور نمی‌شود. شماره سؤالات دروغ‌سنج عبارت است از: ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۶، ۳۴، ۴۱، ۴۸، ۵۵. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت صفر و یک است و

1. promax rotation
2. Cooper Smith self esteem inventory
3. Rogers
4. Dymond

نگرش‌ها و رفتارها (A&B) انستیتو پژوهشی مینه سوتا (۲۰۰۲) نیز برای بررسی روایی مقیاس استفاده شده که نتایج روایی، هم‌زمان ضریب همبستگی ۰/۸۲ برای کل نمرات دارایی‌ها، ۰/۷۶ برای دارایی‌های بیرونی، ۰/۸۰ برای دارایی‌های درونی و ۰/۶۲ را به‌طور متوسط برای طبقات دارایی‌ها نشان داده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی مرکب برای متغیر دارایی‌های تحولی ۰/۸۴ به دست آمده است (به نقل از بنسون و اسکلز، ۲۰۰۹) که سازگاری درونی زیادی را نشان می‌دهد. شاخص مقادیر آزمون متوسط واریانس استخراج شده (AVE) ۰/۶۱ به دست آمده است که نشان از همسانی یا اعتبار درونی مدل اندازه‌گیری دارد. نتایج روایی تشخیصی در سطح معرف (متغیرهای مشاهده‌پذیر) نشان می‌دهد متغیر دارایی‌های تحولی طبق آزمون بار عرضی از روایی تشخیصی مناسبی برخوردار است. شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) برای متغیرهای دارایی‌های تحولی درونی و دارایی‌های تحولی بیرونی به ترتیب ۰/۴۷۹ و ۰/۴۹۱ به دست آمده است که همگی مثبت است و کیفیت مدل اندازه‌گیری انعکاسی اثبات می‌شود.

روش اجرا و تحلیل: به‌منظور ایجاد انگیزه، دقت بیشتر در پاسخگویی به سؤالات و جلب همکاری، به شرکت‌کنندگان گفته شد در صورت تمایل، نتایج فردی از طریق آدرس پست الکترونیک (به‌صورت محرمانه) برای آنها ارسال می‌شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS21 و Smart PLS3 استفاده شد. از دلایل استفاده از این رویکرد، توانایی زیاد آن در پیش‌بینی مدل، توسعه مدل‌های جدید، حساسیت‌نداشتن به نرمال‌بودن داده‌ها و حجم نمونه هستند.

پروفایل دارایی‌های تحولی^۱ (۱۹۹۸): این مقیاس دارای ۵۸ گویه است و برای سنجش دو مجموعه دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی ساخته شده است که بنسون (۱۹۹۸) در انستیتو پژوهشی مینه سوتا تعیین کرد. هر کدام از این دو مجموعه شامل چهار بخش بوده و در مجموع از هشت طبقه تشکیل شده است. نمره‌گذاری مقیاس براساس فرمت لیکرت ۴ نمره‌ای است. ۲۶ گویه دارایی‌های تحولی بیرونی را شامل می‌شود؛ به این ترتیب که زیرمقیاس‌های حمایت با ۷ (۱۳، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۱، ۵۴ و ۵۶)، توانمندسازی ۶ (۱۷، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۶ و ۴۶)، محدودیت‌ها و انتظارات ۹ (۴۳، ۴۴، ۴۵، ۵۰، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۷ و ۵۸) و استفاده سازنده از زمان ۴ (۳۱، ۳۴، ۴۰ و ۴۲) گویه ارزیابی می‌شوند. همچنین ۳۲ گویه دارایی‌های تحولی درونی را می‌سنجد؛ به این ترتیب که زیرمقیاس‌های تعهد به یادگیری با ۷ گویه (۵، ۷، ۸، ۱۰، ۲۶، ۲۸ و ۳۸)، ارزش‌های مثبت ۱۱ (۱، ۹، ۱۶، ۲۲، ۲۳، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۳۷ و ۴۱)، شایستگی‌های اجتماعی ۸ (۴، ۶، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و ۳۹) و هویت ۶ (۲، ۳، ۱۲، ۱۴، ۱۵ و ۲۷) گویه ارزیابی می‌شوند. کلیه آیت‌ها به‌صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات به ترتیب برای دارایی‌های تحولی بین ۵۸ تا ۲۳۲، دارایی‌های بیرونی ۲۶ تا ۱۰۴، دارایی‌های درونی ۳۲ تا ۱۲۸ و برای خرده‌مقیاس‌های حمایت ۷ تا ۲۸، توانمندسازی ۶ تا ۲۴، انتظارات و محدودیت‌ها ۹ تا ۳۶، استفاده سازنده از زمان ۴ تا ۱۶، تعهد به یادگیری ۷ تا ۲۸، ارزش‌های مثبت ۱۱ تا ۴۴، شایستگی‌های اجتماعی ۸ تا ۳۲ و هویت مثبت ۶ تا ۲۴ قرار می‌گیرد (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶). برای هشت طبقه دارایی‌ها به‌طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای پنج مقیاس زمینه‌ای ۰/۸۸ را گزارش کرده است. پرسشنامه

1 .developmental assets profile(DAP)

2 . Search Institute of Minnesota

نتایج

۳۴/۲۴ و ۵/۲۰ به دست آمد. میانگین و انحراف استاندارد دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب ۹۲ و ۱۴/۲۵، ۷۴ و ۱۳ و همچنین میانگین و انحراف استاندارد عزت‌نفس کلی ۱۸/۶۲ و ۵، ۴/۸۳، اجتماعی ۴/۸۳ و ۱/۶۷، خانوادگی ۵/۰۶ و ۱/۹۴ و تحصیلی ۴/۲۳ و ۱/۵ به دست آمد.

در ادامه برای آزمون مدل مفروض در مدل‌سازی معادلات ساختاری، از دو روش مدل‌سازی مبتنی بر کواریانس و مدل‌سازی مبتنی بر واریانس استفاده می‌شود. در تحلیل نتایج از روش مبتنی بر واریانس (حداقل مربعات جزئی) به دلیل مزیت‌هایی همچون کاربرد در مقاصد پیش‌بینی مدل، تأیید نظریه و همچنین پیشنهاد ارتباط‌های احتمالی و موضوعاتی برای آزمون بعدی استفاده شد. با توجه به حساس نبودن روش حداقل مربعات جزئی به نرمال بودن داده‌ها و حجم نمونه، فرضیه‌های پژوهش به آزمون گذاشته شد.

بیشترین میزان پاسخ‌دهندگان متعلق به پایه دهم با فراوانی ۱۸۲ نفر (۵۶ درصد) و کمترین تعداد (۳۴ نفر) برای پایه دوازدهم بوده است. بیشترین شرکت‌کنندگان از رشته ریاضی به تعداد ۱۲۸ نفر بوده‌اند. بیشتر دانش‌آموزان علاوه بر تحصیل، به فعالیت‌های فوق برنامه همچون مهارت‌های هنری، ورزشی، مطالعه و ... می‌پرداختند (۷۲ درصد). ۲۳ درصد یعنی ۷۴ نفر نیز اعلام کردند هیچ‌گونه فعالیتی جز تحصیل ندارند. دانش‌آموزان رشته علوم انسانی، علاوه بر تحصیل، بیشترین فعالیت‌های جانبی را داشتند (۸۴ درصد). دانش‌آموزان رشته علوم تجربی، کمترین فعالیت‌های فوق برنامه را داشتند (۶۹ درصد). میانگین و انحراف استاندارد نمره خرد، دارایی‌های تحولی و عزت‌نفس دانش‌آموزان به ترتیب ۱۰۹ و ۱۳/۸۳، ۲۵ و ۳۳ و ۷/۷۷ به دست آمد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی خرد به ترتیب ۳۷/۶۴ و ۷، ۳۷/۱۸ و ۵/۸۵،

جدول ۱. برازش کلی مدل و میزان تغییرات خرد (واریانس تبیین شده) بر اساس دارایی‌های تحولی و عزت‌نفس

ردیف	فرضیه	برازش (GOF)
۱	تبیین مدل خرد بر اساس دارایی‌های تحولی با نقش واسطه‌ای عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان، از برازش مناسبی برخوردار است.	۰/۲۷
۲	عزت‌نفس نقش واسطه‌ای در اثرگذاری دارایی‌های تحولی بر خرد دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان دارد.	۳/۱۱۰ ۳/۸۲۹
۳	دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی نقش اثرگذاری بر خرد در دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان دارند.	۰/۵۸۵ ۱/۵۸
۴	دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی نقش اثرگذاری بر عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان دارند.	۴/۳۰۵ ۶/۹۰۴
۵	عزت‌نفس نقش اثرگذاری بر خرد در دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان دارد.	۵/۰۹۵ -۰/۳۷۱

هنگامی که رابطه بین سازه‌ها از مقدار $1/64$ بیشتر باشد، نشان از صحت رابطه میان سازه‌ها دارد. در شکل (۲) مسیر دارایی‌های تحولی (درونی و بیرونی) ← عزت‌نفس ← خرد دارای ضریب متوسط است. مقدار ضریب z یا همان T -values برای مسیر دارایی‌های تحولی با عزت‌نفس $20/945$ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است و فرضیه دوم تأیید شد؛ اما مسیر مستقیم دارایی‌های تحولی با خرد دارای تأثیر معنادار نیست و نشان می‌دهد = این مؤلفه نتوانسته است رابطه خود را با سازه خرد به خوبی نشان دهد و فرضیه سوم تأیید نشد. مسیر مستقیم دارایی‌های تحولی و عزت‌نفس تأثیر معنادار بالایی را نشان می‌دهد و فرضیه چهارم نیز تأیید شد. همچنین، این مقدار برای مسیر میان عزت‌نفس با خرد برابر با $5/09$ است که معنی‌داری خود را نشان می‌دهند و فرضیه پنجم نیز تأیید شد. در نهایت به لحاظ آماری رابطه متغیر برون‌زا (مستقل) یعنی دارایی‌های تحولی با خرد به واسطه عزت‌نفس تأیید می‌شود. مقدار R^2 به دست آمده برای متغیر عزت‌نفس ($R^2 = 0/40$)، متوسط و برای متغیر خرد ($R^2 = 0/09$)، ضعیف است. معیار Q^2 برای متغیر عزت‌نفس $0/17$ (متوسط) به دست آمده است. کلیه مقادیر به دست آمده برای شاخص CV Red مثبت است؛ بنابراین مدل ساختاری از کیفیت مناسبی برخوردار است.

بحث

هدف این پژوهش، تبیین نقش دارایی‌های تحولی بر خرد، به واسطه عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان بوده است. مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد دارایی‌های تحولی بر خرد آنان تأثیرگذار بوده است. همچنین عزت‌نفس بر خرد مؤثر واقع شده است و در نهایت یافته‌های پژوهش نشان دادند دارایی‌های تحولی (درونی و بیرونی) به واسطه

عزت‌نفس بر خرد دانش‌آموزان تأثیر داشته است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین (کردنوقابی و همکاران، ۱۳۹۴؛ مرادی، ۱۳۹۴، آردلت و همکاران، ۲۰۱۸) همخوانی داشت و براساس مدل سه‌بعدی خرد آردلت تبیین‌پذیر است. براساس مدل خرد آردلت (۲۰۰۳) بالارفتن میزان تحصیلات و سن با شرایطی به افزایش خرد منجر می‌شود؛ بنابراین تحصیلات با کیفیت بالا در همه افراد با خرد ارتباط پیدا نمی‌کند (استرنبرگ، ۱۹۹۰). درباره نمونه بررسی شده، دارایی‌های بیرونی، بیشترین تأثیر غیرمستقیم را بر خرد داشته و این تأثیر منفی بوده است. براساس نتایج پرسشنامه جمعیت‌شناختی در گروه نمونه این پژوهش، بهره‌مندی از دارایی‌های بیرونی بالا دور از انتظار نبود. وجود والدین حمایت‌گر و سیستم‌های دربرگیرنده مثبت بیرونی در این دانش‌آموزان کاملاً مشهود است. براساس دیدگاه فن‌برنر (۱۹۹۷) وجود نظامات درونی و بیرونی و چگونگی تعامل این نظامات نقش اساسی در تحول افراد دارد؛ بنابراین بخشی از افزایش عزت‌نفس در این افراد، ناشی از دارایی‌های بیرونی و تفسیر ذهنی از وجود آنها برای دانش‌آموزان است. دارایی‌های بیرونی، همچنان که بنسون و همکاران (۲۰۰۶) تعریف کرده‌اند، مجموعه تجارب مثبتی‌اند که جوان از افراد، نهادها و مؤسسه‌های مرتبط به زندگی خویش دریافت می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد این تجارب مثبت از جمله حمایت‌های دریافتی از نوجوان، تلاش‌های صورت‌گرفته برای توانمندسازی او، فرصت‌های فراهم‌شده برای استفاده بهینه از زمان و محدودیت‌ها و انتظارات منطقی از او بر رشد و ارتقای دارایی‌های درونی او نیز تأثیر دارند و بالطبع بخشی از تأثیر خویش بر اکتساب خرد را به وساطت نقشی اعمال می‌کنند که بر عزت‌نفس او ایفا می‌کنند. همبستگی بالای دارایی‌های بیرونی و درونی بر این مدعا گواه است.

در این پژوهش تأثیر مستقیم متغیرهای دارایی‌های تحولی بر خردمندی، معنا دار نبود. این نتایج با پژوهش‌های کردنوقایی و همکاران (۱۳۹۴) و مرادی (۱۳۹۴) همخوانی نداشت. نتایج نشان می‌دهند برخورداری از دارایی‌های تحولی، چه بیرونی و چه درونی، ارتباطی به‌طور مستقیم با خرد (حداقل بر اساس ابزار آردلت) ندارد؛ اما هنگامی که عزت‌نفس وارد معادله می‌شود این ارتباط معنا دار می‌شود. عزت‌نفس، متغیر کلیدی این معادله است. دارایی‌های تحولی، تنها در صورتی با خرد دانش‌آموزان مرتبط می‌شوند که سبب افزایش عزت‌نفس در آنها شوند؛ اما کسی که بیش از حد خود را باور دارد و به آنچه هست احترام می‌گذارد و متکی به دارایی‌های تحولی خود است، ممکن است دیگر نیازی به تجارب جدید و تلاش بیشتر احساس نکند و افزایش بیش از حد عزت‌نفس رابطه منفی با خرد پیدا کند. بازبودن تجربه، یکی از ویژگی‌های مرتبط با خرد (گلوک و بلوک، ۲۰۱۳؛ مایکلر و استادینگر، ۲۰۰۸)، نقش مهمی در این زمینه دارد. افرادی که برای تجارب جدید و یادگیری از موقعیت‌های زندگی تلاشی نمی‌کنند، تخصص لازم را به‌عنوان فرد خردمند کسب نمی‌کنند. همچنین می‌باید وجود گروه نمونه متفاوت در این پژوهش در مقایسه با پژوهش‌های قبلی را در نظر گرفت. دائماً از سوی والدین، جامعه و رسانه‌ها به این دانش‌آموزان القا می‌شود نخبه، تیزهوش و ... هستید و بیشترین وقت خود را به برنامه‌های آموزشی تحصیلی صرف می‌کنند تا از چرخه رقابت در مدرسه عقب نمانند و زمان لازم برای تجارب جدید را به سختی در دسترس دارند. در صورتی که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به تجربه‌های بیرونی و درونی پیرامون خود انعطاف بیشتری دارند و ظرفیت بیشتری برای بازبینی و تغییر ارزش‌ها و باورهای نادرست دارند (دستغیب و همکاران، ۱۳۹۲). در این

شرایط می‌باید وجود موانع برای بهره‌مندی و شکوفایی استعدادها درونی آنان بررسی دقیق شود و موانع ایجادشده توسط محیط آموزشی در بالفعل کردن خردمندی در این افراد شایان توجه علمی قرار گیرد؛ بنابراین ممکن است با ارائه فشرده و تمام‌عیار دروس در مدارس استعدادها درخشان به پیشرفت تحصیلی بالایی برسیم؛ اما این به معنای تربیت دانش‌آموزان خردمند نیست.

همچنین براساس نتایج پژوهش، دارایی‌های تحولی (درونی و بیرونی) تأثیر مستقیم زیادی بر عزت‌نفس را نشان داده‌اند. اثرگذارترین رابطه غیرمستقیم به‌واسطه عزت‌نفس، بین مؤلفه هویت مثبت (دارایی تحولی درونی) و خرد به دست آمده است که منطبق بر نتیجه پژوهش مرادی (۱۳۹۴) است. بدیهی است مؤلفه هویت مثبت مکمل بسیار مناسبی برای عزت‌نفس در انسان است. بر همین اساس، این دارایی موجب احساس قدرت درونی، عزت‌نفس و دیدگاه مثبت فرد نسبت به آینده خویش می‌شود (اسکلز و همکاران، ۲۰۰۶). این ویژگی‌ها از مهم‌ترین عوامل موردنیاز برای رشد و ارتقای خرد است.

نتایج پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند با افزایش سن، خرد فقط در کسانی افزایش می‌یابد که به شکل فعال پیگیر کسب یادگیری از تجارب زندگی‌اند (استادینگر و گلوک، ۲۰۱۱). نتایج این پژوهش نشان دادند دانش‌آموزان مدارس استعدادها درخشان با بهره‌مندی از دارایی‌های تحولی، عزت‌نفس بالایی دارند. بر پایه نظریه‌های رفتارگرایانه و نظریه شناختی اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۵ / ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۶) به نظر می‌رسد در آنها این یادگیری نقش بسته باشد که ملاک دریافت بازخورد مثبت (تقویت) از جامعه توجه به فعالیت‌های صرف درسی است و بر اساس همین دور

خردمندی به دست بیاورد که می‌کوشد با دقت تمام، خود را در برابر استانداردهای بسیار سطح بالا ارزیابی کند. در این رابطه، سنجش‌های مبتنی بر عملکرد در مقایسه با رویکردهای خود گزارشی از مزیت منحصر به فردی برخوردارند؛ بنابراین پرسشنامه‌های مبتنی بر عملکرد خردمندانه می‌تواند خرد واقعی در این دانش‌آموزان را با حذف متغیر مزاحم خود - قضاوتی مثبت بسنجد.

متأسفانه هنوز کسب خرد، بیشتر تکلیف شخصی در نظر گرفته می‌شود؛ در حالی که جامعه فعالانه از سیستم آموزشی مروج سرمایه‌فکری حمایت می‌کند. برای موفقیت در زمینه حل این تناقض به‌عنوان جامعه، مدارس و دانشگاه‌ها نه تنها باید کسب دانش عقلانی و فنی را ترویج کنند، رشد خرد را مدنظر قرار دهند (استرنبرگ، ۱۳۹۶/۲۰۰۴ ترجمه کردنوقایی). ممکن است در دوره نوجوانی، دانش‌آموزان دچار خودمحوری شوند که با افزایش خردمندی که متضمن نگرش عمیق همه‌جانبه و جامع است، در تضاد است. خودمحوری مانع انسان‌ها در دیدن واقعیت می‌شود (مازلو، ۱۳۹۴/۱۹۷۰ ترجمه مرادی)؛ زیرا درک حقیقت با وجود تحریف‌های ذهنی یا سوگیری به سمت خویش میسر نمی‌شود (استرنبرگ، ۲۰۰۹). مشخصه بعد عاطفی خرد، عشق همدلانه و مشفقانه نسبت به دیگران است که به موجب بینش عمیق‌تر نسبت به انگیزه‌ها و رفتارهای خویش و دیگران و کاهش خودمحوری حاصل می‌شود (آردلت، ۲۰۰۰). کمترین میزان رشد در گروه نمونه، در بعد عاطفی خرد وجود داشت که با تأکید صرف بر رشد بعد شناختی در مدارس و دوره رشد نوجوانی مبتنی بر خودمحوری (الکایند، ۱۹۶۷/ به نقل از پاپالیا و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۱ ترجمه عرب

باطل، با پیشرفت تحصیلی بالاتر، بازخورد مثبت بیشتری دریافت می‌شود و عزت‌نفس در آنها افزایش می‌یابد (خودپنداره - عزت‌نفس کاذب) و همان‌طور که روبه‌رو شدن با این محرک‌ها می‌تواند بسیار مؤثر باشد، مشاهده تشویق یا تنبیه دیگران نیز مؤثر است (ارائه الگوی رسانه‌ای پیشرفت تحصیلی بیشتر - تیزهوشی)؛ ممکن است این نگرش سطحی و خودمحورانه با رشد ابعاد خرد در تضاد باشد.

همچنین نتایج نشان دادند عزت‌نفس در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان با میزان خرد رابطه معکوس دارد. افراد دارای عزت‌نفس زیاد، خردمندی کمتری را نشان دادند؛ اما افراد دارای عزت‌نفس متوسط، نسبت به گروه قلبی میزان خرد در آنها بیشتر بود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های آردلت و همکاران (۲۰۱۸) همخوانی دارد. علاوه بر موضوع خود - قضاوتی مثبت، می‌توان برای تبیین این نتیجه از ضعف پرسشنامه خرد نیز بهره جست. آردلت در مقیاس سه‌بعدی خردمندی، از موقعیت زندگی خود افراد در قالب پرسشنامه‌های خود گزارشی بهره گرفته است. همچنین به اعتقاد آردلت (۲۰۱۰)، پرسشنامه‌های خود گزارشی بسیار کاربردی‌اند و از سهولت اجرا برخوردارند؛ اما روایی صوری گویه‌های این نوع مقیاس‌ها برای روایی سنجش مشکل‌آفرین است. ابزارهای خود گزارشی همیشه از دو متغیر مداخله‌گر ارائه خود مثبت و بی‌دقتی افراد در قضاوت‌هایشان از خود تأثیر می‌گیرند. متغیر دوم، احتمالاً در سنجش خردمندی مشکلات جدی ایجاد می‌کند: در صورتی که خردمندی مستلزم خود - تأملی و خود - انتقادی باشد، احتمالاً خود - قضاوتی مطلوب در مقیاس‌های خود گزارشی با خردمندی رابطه منفی پیدا می‌کند. فرد بسیار مبتدی با عزت‌نفس بالا ممکن است در یک مقیاس خود گزارشی نمره‌ای بسیار بالاتر از فرد

1. egocentrism

2. Maslow

قهستانی و همکاران) تبیین پذیر است. همچنین با توجه به نبود آموزش مهارت‌های اجتماعی در مدارس و توجه‌نداشتن به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان، این مسئله قابلیت بررسی گسترده‌تر دارد. این خطر وجود دارد که ممکن است سود و موفقیت دنیوی به زیان در خرد منجر شود؛ بنابراین خرد نه وابسته به موفقیت یا هوش است (استرنبرگ، ۱۹۹۸) و نه با توان شخصی، جایگاه فردی و ویژگی‌های برتری فردی همچون اطلاعات بالای شخص رابطه دارد (آردلت، ۲۰۰۰).

نتایج این پژوهش از لحاظ نظری و عملی کاربرد دارد. پژوهشی، به لحاظ نظری، در جستجوهای موضوعی ما یافت نشد که روابط بین دارایی‌های تحولی و خردمندی را با واسطه‌گری عزت‌نفس بررسی کرده باشد و در پژوهش‌های معدود در این زمینه فقط به ارتباط دوجه‌دوی متغیرها پرداخته شده و بنابراین بررسی روابط این متغیرها در قالب یک مدل به غنای دانش در این زمینه افزوده است. همچنین با توجه به اهمیت خردمندی به منزله یکی از سازه‌های مهم روانشناسی مثبت در نظام‌های آموزشی دنیا به خصوص در سال‌های اخیر، شناسایی پیش‌آیندها و متغیرهای مرتبط با خردمندی پیام‌های مهمی برای متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دارد؛ زیرا با شناسایی این عوامل می‌توان به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در زمینه افزایش خردمندی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخت. در نظامات آموزشی جهان، مانند گذشته، صرفاً بر هوش و مهارت‌های تفکر تأکید نمی‌کنند و آنها را تنها دغدغه نظام‌های آموزشی نمی‌دانند؛ بنابراین بهتر است با فراهم آوردن محیط‌های آموزشی غنی همه‌جانبه در جهت کسب دارایی‌های تحولی همه مدارس و پرورش دانش‌آموزان خردمند در آینده، کیفیت زندگی انسان‌ها را افزایش داد.

محدودیت این پژوهش، اجرای آن در میان دانش‌آموزان دوره تحصیلی خاصی (متوسطه) و صرفاً دختران مدارس استعدادهای درخشان استان همدان بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌رو می‌سازد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در نمونه‌هایی با پراکندگی سنی گسترده و در گروه‌های مختلف فرهنگی صورت گیرد. رابطه و تأثیرات سایر متغیرها در تحقق خرد به‌عنوان متغیرهای میانجی آزموده شوند و با توجه به نبود توافق در میان پژوهشگران در تعریف خردمندی و وجود ابزارهای مختلف برای اندازه‌گیری خردمندی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی از ابزارهای دیگر سنجش خردمندی اعم از پرسشنامه و مصاحبه، استفاده و نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند.

منابع

- اسعدی، س. امیری، ش. و مولوی، ح. (۱۳۹۴). تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۱)، ۳۷-۵۲.
- اسعدی، س. امیری، ش. مولوی، ح. و باقری نوع‌پرست، خ. (۱۳۹۲). معرفی مفهوم خردمندی در روانشناسی و کاربردهای آموزشی آن. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۲)، ۲۱-۲۸.
- براندن، ن. (۱۳۸۸). روانشناسی حرمت نف: یک مفهوم جدید از حرمت نف. ترجمه ج. هاشمی. تهران: شرکت سهامی انتشار. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۵).
- براندن، ن. (۱۳۹۳). روانشناسی عزت‌نفس. ترجمه م. قراچه داغی، تهران: نخستین. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۰).
- بیابانگرد، ا. (۱۳۷۸). روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.

- یابانگرد، ا. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت، و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روانشناختی*، ۱ (۴)، ۱۴۴-۱۳۱.
- پاپالیسا، د. ا.، الدز، س. و فلدمن، ر. د. (۱۳۹۶). روانشناسی رشد و تحول انسان. ترجمه عرب قهستانی، د. آوادیس یانس، ه. سهرابی، ح. داورپناه، ف. حیات روشنائی، ا. و نقشبندی، س. تهران: رشد. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۱).
- ثمیری، ع. ا. و طهماسبی، ف. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *اصول بهداشت روانی*، ۹ (۳۵)، ۱۲۱-۱۲۸.
- دستغیب، ز. نریمانی، م. قبادی داشدبی، ک. قارلی‌پور، ذ. ایمانی، م. حسینی، ف. غلامی، م. و قیطاس‌پور، ک. (۱۳۹۳). مقایسه باورهای غیرمنطقی و شادکامی در دانش‌آموزان تیزهوش با عادی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۲ (۳)، ۳۳-۲۷.
- رجبی، غ. علیبازی، ه. جمالی، ا. و عباسی، ق. (۱۳۹۴). بررسی رابطه عزت‌نفس و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه شهیدچمران اهواز. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲ (۲۱)، ۱۰۴-۸۳.
- زکی، م. (۱۳۸۶). کیفیت زندگی و رابطه آن با عزت‌نفس در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. *روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۴ (۱۳)، ۴۱۶-۴۱۹.
- شیهان، ا. (۱۳۸۳). عزت‌نفس. ترجمه م. گنجی. تهران: ویرایش. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۶۴).
- فیست، ج. و فیست گک. ج. (۱۳۹۷). نظریه‌های شخصیت. ترجمه سیدمحمدی. تهران: روان. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- کردنوقایی، ر. (۱۳۹۶). روانشناسی خرد. تهران: ارجمند.
- کردنوقایی، ر. دلفان بیرانوند، آ. و عربلو، ز. (۱۳۹۴). دیدگاه سالمندان درمورد خرد و مؤلفه‌های آن: روانشناسی خرد. *روانشناسی پیری*، ۱ (۳)، ۱۶۷-۱۵۷.
- گنجی، ح. (۱۳۹۲). ارزشیابی شخصیت. تهران: ساوالان.
- مرادی، ش. (۱۳۹۴). تبیین مدل علی خرد بر مبنای دارایی‌های تحولی و میانجی‌گری بالندگی. پایان‌نامه دکتری تخصصی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان.
- مرادی، ش. کردنوقایی، ر. یعقوبی، ا. و رشید، خ. (۱۳۹۷). تبیین خرد بر مبنای دارایی‌های تحولی و میانجی‌گری بالندگی (ارائه مدلی علی) نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۲ (۴۱)، ۴۰-۲۱.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26(8), 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on aging*, 25(3), 275-324.
- Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193-207.
- Ardelt, M., Pridgen, S., & Nutter-Pridgen, K. L. (2018b). The relation between age and three-dimensional wisdom: Variations by wisdom dimensions and education. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1339-1349.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on psychological science*, 3(1), 56-64.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122-136.
- Benson, P. L. (1998). Mobilizing communities to promote developmental assets: A promising strategy for the prevention of

- Examining the roles of wisdom character strengths and stress. *Personnel Review*, 47(2), 334-352.
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology aging*, 23(4), 787-799.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1): Oxford University Press.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, 29(5), 691-708.
- Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual review of psychology*, 62, 215-241.
- Sternberg, R., & Jordan, J. (2005). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*: Corwin Press.
- Thomas, M. L., Bangen, K. J., Ardel, M., & Jeste, D. V. (2017). Development of a 12-item abbreviated three-dimensional wisdom scale (3D-WS-12) item selection and psychometric properties. *Assessment*, 24(1), 71-82.
- Weststrate, N. M., & Glück, J. (2017). Hard-earned wisdom: Exploratory processing of difficult life experience is positively associated with wisdom. *Developmental psychology*, 53(4), 800-814.
- high-risk behaviors. *Family Science Review*, 11, 220-238.
- Benson, P. L., & C. Scales, P. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., Sesma Jr, A., Hong, K., & Roehlkepartain, E. (2006). Positive youth development so far: Core hypotheses and their implications for policy and practice. *Search Institute Insights Evidence*, 3(1), 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: Harvard university press.
- Cheraghi, F., Kadivar, P., Ardel, M., Asgari, A., & Farzad, V. (2015). Gender as a Moderator of the Relation Between Age Cohort and Three-Dimensional Wisdom in Iranian Culture. *The International Journal of Aging and Human Development*, 81(1-2), 3-26.
- Ferrari, M., Kahn, A., Benayon, M., & Nero, J. (2011). Phronesis, sophia, and hochma: Developing wisdom in Islam and Judaism. *Research in Human Development*, 8(2), 128-148.
- Ferrari, M., & Weststrate, N. M. (2013). The Scientific Study of Personal Wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience* (pp. 325-341). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The More Life Experience Model: A Theory of the Development of Personal Wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience* (pp.75-97). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Glück, J., & Bluck, S. (2011). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences Social Sciences*, 66(3), 321-324.
- Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *The International Journal of Aging Human Development*, 68(4), 289-320.
- Kalyar, M. N., & Kalyar, H. (2018). Provocateurs of creative performance: