Archive of SID

اثربخشی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر شاخص‌های تحول مثبت در نوجوانان

The Effectiveness of Positive Youth Development Educating Program on Positive Development Indicators among Adolescents

ناهید حسین‌آباد
دانشجوی دکتری روان‌شناسی
دانشگاه سمنان

محمود نجفی*
دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی
دانشگاه سمنان

Nahid Hosseinabad
PhD Candidate in Psychology
Semnan University

Mahmoud Najafi, PhD
Semnan University

علی‌محمد رضایی
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه سمنان

AliMohammad Rezaei, PhD
Semnan University

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی برنامه تحول مثبت نوجوانی بر شاخص‌های تحول مثبت بود. بدین منظور در یک طرح شبه‌تجربی با روش پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری، ۴۸ دانش‌آموز دختر به‌صورت نمونه‌برداری تصادفی چندمرحله‌ای در دو گروه آزمایش (۲۳ نفر) و گواه (۲۵ نفر) از دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه نهم دبیرستان‌های دوره اول متوسطه دولتی شهر اراک در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انتخاب شدند. برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی طی ۲۴ جلسه یک‌ساعته برای گروه آزمایش اجرا شد. سپس هر دو گروه قبل و بعد از آموزش، همچنین دو ماه پس از پایان برنامه، به‌منظور پیگیری به پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی (آرنولد، نات و مینهولد، ۲۰۱۴) پاسخ دادند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت، برنامه تحول مثبت نوجوانی بر شاخص‌های تحول مثبت (صلاحیت، اطمینان، ارتباط، منش، مراقبت و همکاری) در دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج پژوهش نشان داد برنامه تحول مثبت نوجوانی می‌تواند برنامه عملی مناسبی برای افزایش شاخص‌های تحول مثبت و ورود نوجوانان به بزرگسالی مطلوب باشد.

واژه‌های کلیدی: برنامه تحول مثبت نوجوانی، روان‌شناسی مثبت، نوجوانان، شاخص‌های تحول مثبت

Abstract

The aim of this study was to examine the effectiveness of positive youth development program on positive development indicators among adolescents. In this quasi- experimental study with pretest-posttest, control-group design and follow up stage, 48 girl students were selected through multi stage random sampling and divided into experimental group (23 students) and control group (25 students) from ninth grade in state high schools of Arak city in 2017- 2018 academic year. Experimental group received positive youth development program in 24 one- hour sessions. Therefore, the both groups completed Positive Youth Development Questionnaire (Arnold, Nott & Meinhold, 2012) before, after and two months after program performance (follow up). The result of analysis of multivariate covariance indicated that positive youth program affects development indicators (competence, confidence, connection, character, care and contribution) positively. The findings suggest that positive youth development program is an appropriate practical plan for enhancing the positive development indicators and adolescents' entrance to ideal adulthood.

Keywords: positive youth development program, positive psychology, adolescents, positive development indicators

دریافت: ۹۸/۰۳/۲۶
پذیرش: ۹۸/۰۷/۲۱
این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی است.

received: 16 June 2019
accepted: 13 October 2019

Contact information: najafi2001ir@yahoo.com

www.SID.ir

Archive of SID

مقدمه

در سال‌های اخیر پژوهشگران قلمروی روان‌شناسی با فاصله گرفتن از فعالیت روی جنبه‌های منفی و نقایص انسانی، ضمن انتقاد از روی‌آورد آسیب‌شناختی، بیشتر بر ارتقای سطح سلامتی و بهزیستی متمرکز شده‌اند (گیلمن و هابنر، ۲۰۰۳). این تغییر جهت و علاقه از ابعاد منفی به ابعاد مثبت و شکوفایی انسان منجر به پیدایش روی‌آورد روان‌شناسی مثبت‌نگر شده است. روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌جای مشکلات روانی، عمدتاً بر سلامت روانی افراد متمرکز است. از این منظر عدم وجود نشانه‌های بیماری، شاخص سلامتی نیست، بلکه سازش‌یافتگی[1]، شادکامی[2]، اعتماد به خود[3]، رضایتمندی[4] و ویژگی‌های مثبت دیگر نشانگر سلامتی و هدف اصلی فرد در زندگی، شکوفایی قابلیت‌های خود است (ریف، لاو، اکسز و سینگر، ۱۹۹۸). بر مبنای روان‌شناسی مثبت‌نگر، از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ روان‌شناسی تحول مثبت[5] شکل گرفت که پایانی بر روی‌آوردهای نقصان‌نگر[6] تحول دوره نوجوانی بود. در روی‌آوردهای نقصان‌نگر، نوجوانی به‌عنوان دوره طوفان و تنیدگی[7] (هال[8]، ۱۹۰۴)، بحران[9] (اریکسون[10]، ۱۹۶۸) و اختلال تحولی[11] (فروید[12]، ۱۹۶۹) مورد توجه قرار می‌گرفت. درواقع این روی‌آوردها در توجیه نقش تعیین‌کننده عوامل ژنتیک و نمویافتگی، نوجوانی را نوعی شکست، خطر یا در معرض خطر قرار گرفتن می‌دانستند (بنسون، اسکیلز، هامیلتون و سسما، ۲۰۰۶)، اما از منظر تحول مثبت، تحول در نوجوانی وقتی اتفاق می‌افتد که نشانه‌های «مشکلات سازمان‌بخشی[13]» کاهش می‌یابد؛ بنابراین هدف روی‌آورد تحول مثبت نوجوانی[14] که از ترکیب پژوهش‌های دوره نوجوانی و بررسی‌ها در قلمرو تحولی انسان شکل گرفته است، پیشگیری از ایجاد رفتارهای پرخطر در نوجوانان به‌صورت نظری و عملی است (لرنر و دیگران، ۲۰۱۱؛ لرنر و دیگران، ۲۰۱۳؛ لرنر و دیگران، ۲۰۱۷). بر مبنای این روی‌آورد، از سال ۱۹۹۰ به بعد سازمان‌هایی با هدف کمک به ایجاد تحول بهینه در نوجوانان راه‌اندازی شده‌اند و بر اساس طرح‌های[15] مختلف، برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی به‌ویژه در مدارس اجرا می‌شوند.

تحول مثبت نوجوانی که می‌تواند تبدیل به فرایند خودرهنمودی[16] گسترده‌ای در نوجوانان شود (ایکاس، مونتگومری، مکا و کارتینز، ۲۰۱۷) دارای چند ویژگی مهم است، ازجمله سرمایه‌نگری[17]، شایسته‌نگری[18]، کلی‌نگری[19]، جهت‌گیری اجتماعی[20]، تشریک مساعی[21]، پیوستگی[22]، تعلق فرهنگی[23]، عادی‌نگری[24]، عمومی‌نگری[25] و تحول‌نگری[26] (لرنر، ۲۰۰۹). به‌منظور هماهنگی مؤلفه‌های مجزای تحول مثبت نوجوانی و مفهوم‌سازی این روی‌آورد، اصطلاح «شش C» (صلاحیت[27]، اطمینان[28]، ارتباط[29]، منش[30]، مراقبت[31] و همکاری[32]) مطرح شده است (لرنر و دیگران، ۲۰۰۵). این شش شاخص، ارتباط بین نتایج مثبت برنامه‌های تحول نوجوانی و اصطلاحی است که متخصصان این روی‌آورد و والدین نوجوانان برای توصیف یک نوجوان موفق[33] از آن بهره می‌برند (براندستاتر، ۲۰۰۶؛ کینگ و دیگران، ۲۰۰۵). صلاحیت، دیدگاه فرد در مورد توانایی‌های خودش در دامنه عملکرد اجتماعی و تحصیلی؛ اطمینان، احساس درونی فرد در مورد همه ابعاد خودارزشمندی و هویت مثبت و ظاهری؛ ارتباط، رابطه مثبت فرد با مردم، مؤسسات، خانواده، همسالان و مدرسه؛ منش، احساس مسئولیت فرد در قبال قوانین، فرهنگ و استانداردهای رفتاری و تشخیص درست و غلط؛ مراقبت احساس همدردی و همدلی با دیگران؛ و همکاری، شرکت فرد در چالش‌های شهروندی و پویش‌های اجتماعی و تشریک مساعی در حل مشکلات جامعه است (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳).

با توجه به اینکه نشانگرهای بزرگسالی از حالت هنجاری‌ـ‌سنتی به مهارت‌های فردی و توانایی‌های خانوادگی تغییر کرده است

1. adaption
2. happiness
3. self-confidence
4. satisfaction
5. positive developmental psychology
6. defective approach
7. storm and stress
8. Hall, S.
9. crisis
10. Erikson, E. H.
11. developmental disturbance
12. Freud, S.
13. problems to be managed
14. positive youth development
15. protocol
16. self-directed process
17. asset-based
18. competence-building
19. holistic
20. community-oriented
21. collaborative
22. connectedness
23. cultural-membership
24. normative
25. universal
26. develpmental
27. competence
28. confidence
29. connection
30. character
31. caring
32. contribution
33. thriving youth

www.SID.ir

Archive of SID

(سلیمانی و حجازی، ۱۳۹۷)، برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی سه قسمت اصلی دارند؛ قسمت اول حمایت مثبت و قطعی در ارتباط نوجوان با بزرگسال، قسمت دوم فعالیت‌های ساختارمند مهارت‌های زندگی نوجوانان و قسمت سوم، فراهم کردن فرصت‌هایی برای مشارکت نوجوان و مدیریت فعالیت‌های ارزشمند اجتماعی در خانواده، مدرسه و جامعه است (لرنر و دیگران، ۲۰۱۸).

در این سه بخش عمده، بافت[1] و منابع محیطی (مانند خانه، مدرسه و اجتماع) نقش مهمی در ارتقای تحول نوجوانان دارند و درواقع سرمایه‌های تحولی[2] محسوب می‌شوند (تئوکاس و دیگران، ۲۰۰۵؛ فارست- بنک، نیکوترا، آنتونی و جنسون، ۲۰۱۵)؛ بنابراین در برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی، نوجوانان بهره‌گیری از این سرمایه‌ها را در عمل می‌آموزند. روی‌آورد تحول مثبت نوجوانی به‌منظور بهره‌مندی نوجوانان از سرمایه‌های تحولی در بیشتر کشورها نفوذ چشمگیری در نظام آموزشی داشته است؛ بدین صورت که افزون بر اجرای برنامه‌های جامعه‌محور در خارج از ساعات مدارس، برنامه‌های مدرسه‌محور[3] نیز طراحی و اجرا می‌شوند. برنامه‌های مدرسه‌محور تحول مثبت در جوامع مختلف، جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند و ازآنجاکه مدرسه اولین نهادی است که ارزش‌های یک فرهنگ را به کودکان و نوجوانان می‌آموزد، مدرسه مثبت و مربیان مثبت‌نگر به بهبود بهزیستی یک فرهنگ کمک می‌کنند (سلیگمن، ۲۰۱۹). اجرای برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی تا اندازه‌ای عملیاتی شده است که حتی برخی از این برنامه‌ها شامل فعالیت‌های بدنی و ورزشی مختلف به‌منظور افزایش مؤلفه‌های تحول مثبت هستند (مک‌دونوف، آلریچ- فرنچ و مک‌دیوید، ۲۰۱۸).

اثربخشی برنامه‌های تحول مثبت بر مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی در جوامع مختلف مورد ارزیابی قرارگرفته است. فراتحلیل‌های انجام‌شده در کشورهای مختلف ازجمله ایالات متحده امریکا، ترکیه و کشورهای شرق آسیا گویای اثربخشی برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی بر پیشگیری از رفتارهای جنسی پرخطر و اعتیاد، مصرف دارو و دخانیات، ایجاد رفتارهای جامعه‌پذیر[4]، پیشرفت تحصیلی، هماهنگی با همسالان، ارتباط مؤثر با مدرسه و خانواده، صلاحیت هیجانی و اخلاقی[5] و مؤلفه‌های خود[6] (خودنظم‌جویی[7]، خودپنداشت[8]، خودمهارگری[9]، خودکارآمدی[10]) بوده است (شک و یو، ۲۰۱۱؛ کاتالانو، برگلوند، رایان، لانزاک و هافکینز، ۲۰۰۴؛ مارتین و آلاکاسی،۲۰۱۴؛ موری، برکل، سیمونز، سیمونز و گیبونز، ۲۰۱۴). همچنین فراتحلیل‌ها نشان می‌دهد نتایج مؤثر برنامه‌های مدرسه‌محور تحول مثبت نوجوانی تا ۶ ماه پس از اجرای برنامه همچنان به‌طور معناداری وجود داشته است (تایلر، آبرل، دورلاک و ویسبرگ، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش اسکمید، فلپس و لرنر (۲۰۱۱) در مورد ۱۳۱۱ نوجوان پایه‌های هفتم تا نهم نشان می‌دهد امید به آینده و خودنظم‌جویی، پیش‌بین‌های نیرومند تحول مثبت در نوجوانان هستند. همچنین بر اساس پژوهش لوئیس و دیگران (۲۰۱۶) با نمونه ۴۸۳ نفری از دانش‌آموزان کلاس‌های ششم تا هشتم در شیکاگو، برنامه عمل مثبت[11] که از برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی است بر شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی (خود، پیوستگی با همسالان، اخلاقیات و مهارت‌های اجتماعی) تأثیر مثبت دارد. پیلکاسکیت- ولیکین (۲۰۱۵) در پژوهشی روی ۱۷۲۳ دانش‌آموز ۱۴ تا ۱۹ ساله با بررسی رابطه سه مورد از شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی (منش، ارتباط، اطمینان) با بهزیستی و همکاری نشان داد دانش‌آموزان دارای سطوح پایین منش، ارتباط و اطمینان، از کمترین میزان بهزیستی روان‌شناختی برخوردار بودند. بلومکیست (۲۰۱۰) با بررسی رابطه بین حضور در برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی و خودپنداشت در نوجوانان دریافت که بین صلاحیت و مراقبت با خودپنداشت در نوجوانان رابطه معنادار وجود دارد، اما بین دیگر شاخص‌ها چنین نیست. تیرل و دیگران (۲۰۱۹) نیز در سنجش معنویت[12]، امیدواری[13] و کامیابی[14] در نوجوانان سالوادور دریافتند بین معنویت و منش، همچنین بین منش و ارتباط در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه رابطه مثبت معنادار وجود دارد. برخی پژوهش‌ها به بررسی تأثیر برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی بر مهارت‌های ارتباطی پرداخته‌اند که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و کاهش پرخاشگری (پرینز، بلچمن و داماس، ۱۹۹۴)،

1. context
2. developmental assets
3. school-based
4. sociable behaviors
5. emotional and moral competence
6. self-components
7. self-regulation
8. self-concept
9. self-control
10. self-efficacy
11. positive act
12. spirituality
13. hope
14. thriving

www.SID.ir

Archive of SID

سازش‌یافتگی تحصیلی و اجتماعی (نافپاکتیتیس و پرلماتر، ۱۹۹۸)، توانایی برقراری روابط ساختارمند هنگام تعارض (فوشی و دیگران، ۲۰۰۰)، بهبود اعتماد به خود، کاهش اضطراب در تعامل و افزایش تمایل به دریافت حمایت اجتماعی (فیلیپس، ۱۹۹۹) و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه (اسپوث، ریموند و شین، ۲۰۰۰) اثرگذار است. وورکر، ایکاپوچی، برد و هاروویتز (۲۰۱۹) در یک مدل از برنامه تحول مثبت نوجوانی با عنوان نوجوانان در نقش معلم[1] روی ۳۲ نفر (۲۷ دختر و ۵ پسر) با میانگین سنی ۱۵ سال دریافتند که شرکت‌کنندگان در این برنامه، تجارب مثبت و بهبود در شاخص‌های صلاحیت، اطمینان، ارتباط، مراقبت، منش و همکاری را گزارش کردند.

اجرای برنامه‌های مداخلات مثبت روی سنین مختلف حتی در افراد بزرگسالی که از سلامت روانی کمتر از میانگین برخوردار بوده‌اند و به‌صورت مجازی (از طریق ایمیل و شبکه‌های اجتماعی) منتج به افزایش مؤلفه‌های بهزیستی و کاهش نشانه‌های اضطراب و افسردگی شده است (اسکاتانوس- دیجسترا، پیترز، دروسرت، والبورگ و بالمیجر، ۲۰۱۹)؛ اما به‌رغم اثربخشی این برنامه‌ها، مداخلات مثبت و تحول مثبت نوجوانی در ایران، مفهومی نوظهور است و با توجه به آمار مشکلات روان‌شناختی در نوجوانان ۱۲ تا ۱۷ ساله ایرانی (محمدی و دیگران، ۲۰۱۳)، نیاز به اجرای برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی احساس می‌شود؛ بنابراین هدف این پژوهش تعیین تأثیر شرکت در برنامه تحول مثبت نوجوانی بر افزایش شاخص‌های تحول مثبت بود.

روش

طرح این پژوهش شبه‌تجربی با روش پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری آن همه دانش‌آموزان دختر پایه نهم دبیرستان‌های دوره اول متوسطه دولتی شهر اراک در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای، ابتدا از بین دو ناحیه آموزشی شهر اراک یک ناحیه، سپس از مجموع مدارس دخترانه دوره اول متوسطه در ناحیه انتخابی، سه مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از مجموع دانش‌آموزان مدارس انتخابی، ۶۰ نفر از پایه نهم به‌صورت تصادفی انتخاب و با همین روش در گروه آزمایش و گروه گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت‌نامه شرکت در پژوهش توسط دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، زندگی با والدین و تحت سرپرستی آن‌ها قرار داشتن، و عدم تأهل و ملاک‌های خروج از پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه بود. با توجه به ملاک‌ها ورود و خروج، ۷ نفر از گروه آزمایش و ۵ نفر از گروه گواه کنار گذاشته شدند.

پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی[2] (آرنولد، نات و مینهولد، ۲۰۱۴). این پرسشنامه شامل ۵۵ مادّه چهارگزینه‌ای است که شش شاخص تحول مثبت نوجوانی یعنی اطمینان (۹ مادّه)، صلاحیت (۱۴ مادّه)، منش (۷ مادّه)، مراقبت (۸ مادّه)، ارتباط (۱۰ مادّه) و همکاری (۷ مادّه) را در دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۷ و برای زیرمقیاس‌های صلاحیت ۰/۹۱، منش ۰/۹۱، ارتباط ۰/۸۶، مراقبت ۰/۹۲، اطمینان ۰/۸۹ و همکاری ۰/۹۱ گزارش شده است (آرنولد و دیگران، ۲۰۱۴). در پژوهش مرادی، اسدزاده، کرمی و نجفی (۱۳۹۷)، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه در دانش‌آموزان ایرانی ۰/۷۴ و در زیرمقیاس‌های صلاحیت ۰/۸۳، منش ۰/۷۸، ارتباط ۰/۷۳، مراقبت ۰/۷۳، اطمینان ۰/۷۳ و همکاری ۰/۷۴ به‌دست آمده و ساختار عاملی آن نیز تأیید شده است. در این پژوهش، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۷ و در زیرمقیاس‌های صلاحیت ۰/۷۸، منش ۰/۸۲، ارتباط ۰/۷۴، مراقبت ۰/۷۹، اطمینان ۰/۷۱ و همکاری ۰/۸۳ به‌دست آمد.

در روند اجرای پژوهش، پس از نمونه‌برداری ابتدا پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی به‌عنوان پیش‌آزمون در گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس گروه آزمایش در برنامه تحول مثبت نوجوانی (۲۴ جلسه یک‌ساعته) شرکت کردند که هفته‌ای دو جلسه اجرا می‌شد. پس از پایان برنامه، هر دو گروه در پس‌آزمون شرکت کردند. دو ماه پس از اجرای پس‌آزمون (زمان پیگیری)، به‌منظور بررسی پایداری نتایج، پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی مجدداً اجرا و نتایج آن بررسی شد. در این پژوهش ساختار جلسه‌ها بر اساس تحول مثبت نوجوانی بود که برای طراحی آن از ۱۵ مؤلفه تحول مثبت بنسون و دیگران (۲۰۰۶)، ۸ مؤلفه جامعه‌پذیری، پیوندجویی، معنویت، صلاحیت شناختی، صلاحیت

1. teenagers-as-teachers
2. Positive Youth Development Questionnaire

www.SID.ir

Archive of SID

هیجانی، صلاحیت اجتماعی، خودکارآمدی و خودنظم‌جویی انتخاب شد. این انتخاب بر مبنای نظر دو متخصص روان‌شناسی و تناسب آن‌ها با ویژگی‌های روانی- اجتماعی نوجوانان ایرانی بود. پس از شناسایی مؤلفه‌ها و تدوین چارچوب، محتوای برنامه تحول مثبت نوجوانی بر اساس برنامه کل‌نگر اجتماعی[1] شک و وو (۲۰۱۶)، برنامه تحول مثبت نوجوانی دوترویچ (۲۰۱۵) و برنامه عمل مثبت[2] فلای و آلرد (۲۰۱۰) طراحی و روایی صوری[3] و محتوایی[4] آن توسط چهار استاد متخصص روان‌شناسی، بررسی و اصلاحات لازم اعمال شد. این برنامه مدرسه‌محور بر فعال بودن دانش‌آموزان در اجرای برنامه تأکید دارد و محتوای آن در جدول ۱ آمده است.

داده‌های این پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شد.

جدول ۱

محتوای برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی (برگرفته از دوترویچ، ۲۰۱۵؛ شک و وو، ۲۰۱۶؛ فلای و آلرد، ۲۰۱۰)

جلسه	هدف	فعالیت‌ها
اول	آشنایی با برنامه تحول مثبت نوجوانی	تعریف نوجوانی و بلوغ و انواع بلوغ، بیان ویژگی‌ها و تغییرات رفتاری و شناختی دوره نوجوانی، معرفی نظریه و برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی، معرفی برنامه تحول مثبت نوجوانی، تهیه قوانین برنامه
دوم	آموزش جامعه‌پذیری	ارائه تعریف جامعه‌پذیری و اهداف و مراحل آن، معرفی عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری، توضیح نقش متقابل خانواده و نظام‌های آموزشی و گروه همسالان و رسانه‌ها در جامعه‌پذیری، ارائه تعریف شهروند و حقوق و تکالیف شهروندی
سوم تا هفتم	آموزش مهارت‌های معنوی	ابعاد وجودی انسان و اجزای هر بعد، آموزش خودآگاهی معنوی در قالب فعالیت‌های عملی، مفهوم معنویت، دین، و هم‌پوشی این دو مفهوم، شناسایی آموخته‌های دینی- معنوی در قالب فعالیت‌های عملی، آشنایی با ویژگی‌های انسان‌های معنوی، رابطه معنویت و احترام به خود، رابطه معنویت و ارزش‌های انسانی، آشنایی با معنای زندگی در قالب فعالیت عملی، شناسایی معنای زندگی در قالب فعالیت‌های عملی، آموزش روش‌های معنا دادن به زندگی در قالب فعالیت‌های عملی، راهکارهای پرورش بعد معنوی- دینی، آموزش مقابله‌های معنوی- دینی، آموزش مهارت حل مسئله در قالب فعالیت عملی، آموزش مهارت حل مسئله با روی‌آورد معنوی
هشتم	آموزش مهارت برنامه‌ریزی	تعریف، ضرورت، اصول برنامه‌ریزی، آموزش برنامه‌ریزی درسی به‌صورت عملی
نهم	آموزش مهارت تفکر خلاق	تعریف تفکر و اهمیت آن، انواع تفکر، ارائه تعریف خلاقیت و عناصر آن، مراحل تفکر خلاق، ویژگی‌های افراد خلاق، انجام فعالیت‌های خلاقانه
دهم	آموزش مهارت تفکر نقاد	تعریف تفکر نقاد، بیان اصول و مراحل تفکر نقاد، راه‌های تقویت تفکر نقاد، به‌کارگیری تفکر نقاد
یازدهم	آموزش خودمراقبتی جسمانی	تعریف سلامت، توضیح مؤلفه‌های سلامت، آموزش ارتقای مؤلفه‌های سلامت در زندگی شخصی
دوازدهم	آموزش مهارت همدلی	مفهوم همدلی، کاربرد آن و اشتباهات رایج در ابراز همدلی، عوامل مؤثر بر ابراز همدلی، آموزش مراحل همدلی، آموزش تفاوت همدلی با همدردی و ترحم
سیزدهم تا چهاردهم	آموزش مهارت صمیمیت	تعریف رفتار متقابل، نقش‌های کودک، بالغ و والد در رفتار متقابل، انواع رفتار متقابل، تعریف نوازش و انواع آن، توضیح مفهوم بهره نوازشی و نقش آن در روابط صمیمانه، مفهوم اقتصاد نوازش و ایجاد تعادل در اهدا و دریافت نوازش، مفهوم نوازش مصنوعی و تأثیر آن بر صمیمیت، تمرین رفتار متقابل و انواع نوازش
پانزدهم تا هفدهم	آموزش مهارت ارتباط مؤثر	تعریف ارتباط، اهمیت، اهداف، سطوح، روش‌ها و اجزای ارتباط، آموزش موانع ارتباط در قالب بازی‌های ارتباط و فعالیت‌های عملی، اصول شش مادّه‌ای ارتباطات، روش‌های مقابله با اختلاف‌ها در روابط، آموزش فنون بُرد- بُرد در حل اختلاف‌ها، آموزش گوش دادن فعال، انواع حریم در دنیای واقعی و مجازی، زبان رفتار و نشانه‌های آن، آموزش رفتار قاطعانه در موقعیت‌های خشم
هجدهم تا بیستم	آموزش فنون افزایش حرمت خود	تعریف حرمت خود و بیان تفاوت آن با اعتماد به خود، منابع حرمت خود، عوامل مؤثر بر حرمت خود، نتایج حرمت خود بالا و پایین، راهکارهای عملی افزایش حرمت خود
بیست‌ویکم تا بیست‌ودوم	آموزش مهارت خودنظم‌جویی	تعریف خودنظم‌جویی، جنبه‌های خودنظم‌جویی، آموزش پیدا کردن انگیزه‌های درونی و بیرونی رفتار، آموزش عملی رسیدن به خودنظم‌جویی، تعریف هیجان و کارکرد آن، انواع هیجان، مفهوم خودنظم‌جویی هیجانی، راهبردهای نظم‌جویی هیجان
بیست‌وسوم تا بیست‌وچهارم	آموزش مهارت خودکارآمدی	تعریف خودکارآمدی، منابع خودکارآمدی، انواع خودکارآمدی، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی، نتایج خودکارآمدی بالا، فنون افزایش انواع خودکارآمدی

1. Holistic Social Programs
2. positive action
3. face validity
4. content-related validity

www.SID.ir

Archive of SID

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی به تفکیک گروه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲

آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه آزمایش						گروه گواه			
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
صلاحیت	۳۲/۱۷	۷/۲۹	۴۱/۱۷	۷/۲۹	۳۷/۳۰	۷/۳۴	۲۹/۷۶	۶/۴۵	۳۰/۳۲	۵/۹۲	۲۹/۵۸	۴/۶۶
منش	۱۵/۷۴	۳/۳۲	۱۹/۷۸	۲/۶۲	۱۸/۹۱	۲/۶۹	۱۳/۸۴	۲/۷۶	۱۴/۸۸	۲/۵۵	۱۴/۹۲	۳/۰۲
ارتباط	۲۵/۴۳	۴/۴۴	۲۹/۲۲	۳/۴۲	۲۸/۴۸	۳/۷۶	۲۰	۲/۶۷	۲۱/۰۴	۲/۶۶	۲۲/۴۰	۲/۸۵
مراقبت	۱۷/۹۶	۳/۹۴	۲۲/۱۷	۳/۴۲	۱۹/۴۸	۳/۵۷	۱۶/۶۸	۳/۰۲	۱۷/۱۶	۲/۹۱	۱۶/۰۸	۲/۵۳
اطمینان	۱۷/۹۶	۱/۹۱	۲۲/۷۰	۳/۹۹	۲۳/۳۵	۳/۰۵	۱۸/۱۲	۲/۷۷	۱۹/۲۴	۲/۹۱	۲۰/۴۰	۳/۰۸
همکاری	۱۳/۷۴	۱/۹۳	۱۷/۳۵	۱/۹۶	۱۶/۳۹	۱/۶۹	۱۸/۸۰	۲/۴۱	۱۵/۲۰	۲/۶۱	۱۴/۲۴	۱/۹۴

در بررسی برقراری پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، نتایج آزمون لون[1] نشان داد شرط برابری واریانس‌های خطا برای تمام شاخص‌ها برقرار است (کفایت P=۰/۰۷، F=۳/۰۹؛ منش P=۰/۱۹، F=۱/۲۴؛ ارتباط P=۰/۳۰، F=۱/۰۸؛ مراقبت P=۰/۱۸، F=۱/۸۰؛ اطمینان P=۰/۱۰، F=۲/۷۰؛ همکاری P=۰/۱۳، F=۲/۲۹). نتایج آزمون ام‌باکس[2] نیز نشان داد مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کوواریانس رعایت شده است (P=۰/۶۱، F=۰/۸۸). همچنین پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون از طریق تعامل هر یک از شاخص‌ها با گروه در پس‌آزمون (P>۰/۰۵) و نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک[3]، ارزیابی و تأیید شد (P>۰/۰۵). نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نیز بیانگر تفاوت معنادار دو گروه در ترکیب خطی شاخص‌ها بود (P=۰/۰۰۱، F=۱/۴۷، =۰/۰۳ لامبدای ویلکز). نتایج بررسی الگوهای تفاوت در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳

نتایج اثرات بین گروهی شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی در پس‌آزمون

متغیر	MS	F	η^2
صلاحیت	۵۰۷/۰۵	۸۵۸/۷۳*	۰/۹۵
منش	۴۴/۵۹	۱۶/۱۰*	۰/۲۸
ارتباط	۱۶۰/۷۵	۴۱/۲۵*	۰/۵۰
مراقبت	۹۶/۴۰	۲۱/۹۶*	۰/۳۵
اطمینان	۴۱/۰۵	۱۳/۵۳*	۰/۲۶
همکاری	۳۸/۶۴	۱۲/۷۲*	۰/۲۴

*P < ۰/۰۰۵

بر اساس جدول ۳، در همه شاخص‌ها پس از استفاده از تصحیح بونفرونی[4] تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد (P<۰/۰۰۸)؛ یعنی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر افزایش شاخص‌های تحول مثبت مؤثر بوده است.

به‌منظور بررسی پایداری اثربخشی برنامه تحول مثبت نوجوانی بر شاخص‌های تحول مثبت، نتایج پیگیری دو ماهه با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی شد. نتایج

1. Levene's test
2. Boxe's M test
3. Shapiro-Wilk test
4. Bonferroni correction

www.SID.ir

Archive of SID

آزمون لون نشان داد شرط برابری واریانس‌های خطا برای تمام شاخص‌ها در مرحله پیگیری برقرار است (کفایت P=۰/۸۹، F=۰/۰۸؛ منش P=۰/۱۳، F=۲/۳۴؛ ارتباط P=۰/۴۶، F=۰/۵۴؛ مراقبت P=۰/۳۶، F=۰/۸۲؛ اطمینان P=۰/۸۹، F=۰/۰۴؛ همکاری P=۰/۷۵، F=۰/۹). طبق نتایج آزمون ام‌باکس، مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کوواریانس رعایت شده است (P=۰/۵۵، F=۰/۹۳). پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون نیز از طریق تعامل هر یک از شاخص‌ها با گروه در پس‌آزمون (P>۰/۰۵) و نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو- ویلک، ارزیابی و تأیید شد (P>۰/۰۵). نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نیز بیانگر تفاوت دو گروه در ترکیب خطی مؤلفه‌ها بود (P=۰/۰۰۱، F=۷/۲۱، ۰/۴۴= لامبدای ویلکز). نتایج بررسی الگوهای تفاوت در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

نتایج اثرات بین گروهی شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی در پیگیری

متغیر	MS	F	η^2
صلاحیت	۱۰۱/۴۰	۱۱/۳۹*	۰/۲۲
منش	۲۸/۵۴	۸/۱۸*	۰/۱۷
ارتباط	۱۹/۳۲	۷/۸۹*	۰/۱۲
مراقبت	۵۰/۲۶	۱۵/۳۵*	۰/۲۷
اطمینان	۲۹/۰۷	۷/۷۹*	۰/۱۶
همکاری	۳۳/۷۵	۱۲/۵۶*	۰/۲۳

*P < ۰/۰۰۵

بر اساس جدول ۴، در همه شاخص‌ها پس از استفاده از تصحیح بونفرونی تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد (P<۰/۰۰۸)؛ به عبارت دیگر شرکت در جلسه‌های برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر افزایش شاخص‌های تحول مثبت، اثربخشی پایدار داشته است.

بحث

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی یک برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بومی بر شاخص‌های تحول مثبت در نوجوانان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد بین دو گروه آزمایش و گواه در شاخص‌های صلاحیت، منش، ارتباط، مراقبت، اطمینان و همکاری در پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. بدین معنا که شرکت در برنامه تحول مثبت بر افزایش شاخص‌های تحول مثبت در نوجوانان مؤثر بوده است. اثر شرکت در این برنامه در مرحله پیگیری پس از دو ماه نیز بررسی شد و نتایج حاکی از ثبات اثربخشی این برنامه بود.

در پژوهش‌های انجام‌شده، برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی بر پیشگیری از رفتارهای جنسی پرخطر و اعتیاد، کاهش پرخاشگری، مصرف دارو و دخانیات، ایجاد رفتارهای جامعه‌پذیر، پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی و اجتماعی، هماهنگی با همسالان، ارتباط مؤثر با مدرسه و خانواده، صلاحیت هیجانی و اخلاقی و شاخص‌های خود (خودنظم‌جویی، خودپنداشت، خودمهارگری، خودکارآمدی)، توانایی برقراری روابط ساختارمند هنگام تعارض، بهبود اعتماد به خود، کاهش اضطراب در تعامل و افزایش تمایل به دریافت حمایت اجتماعی، تجارب مثبت و پیشرفت در شاخص‌های صلاحیت، اطمینان، ارتباط، مراقبت، منش و همکاری، مؤثر بوده (اسپوث و دیگران، ۲۰۰۰؛ پرینز و دیگران، ۱۹۹۴؛ شک و یو، ۲۰۱۱؛ فوشی و دیگران، ۲۰۰۰؛ فیلیپس، ۱۹۹۹؛ کاتالانو و دیگران، ۲۰۰۴؛ لوئیس و دیگران، ۲۰۱۶؛ مارتین و آلاکاسی،۲۰۱۴؛ موری و دیگران، ۲۰۱۴؛ نافپاکتیتیس و پرلماتر، ۱۹۹۸؛ وورکر و دیگران، ۲۰۱۹) و این اثربخشی‌ها در طول زمان، پایدار بوده است (تایلر و دیگران، ۲۰۱۷). ازآنجاکه شاخص صلاحیت دربرگیرنده صلاحیت اجتماعی، شناختی، تحصیلی و سلامتی؛ شاخص اطمینان دربرگیرنده همه ابعاد خود و هویت مثبت؛ شاخص ارتباط دربرگیرنده ارتباط مثبت با مردم، مؤسسات، خانواده، همسالان و مدرسه؛ شاخص منش دربرگیرنده احساس مسؤولیت، قانون‌پذیری و استانداردهای رفتاری؛ شاخص مراقبت دربرگیرنده همدلی؛ و شاخص همکاری دربرگیرنده مشارکت اجتماعی است (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳) و در این پژوهش، برنامه تحول مثبت منجر به ارتقای این شش شاخص شده است، یافته‌های پژوهش مؤید یافته‌های پژوهش‌های پیشین است.

یافته‌های این پژوهش در راستای نتایج پژوهش‌های پیشین و اصول روی‌آورد تحول مثبت نوجوانی نشان داد همه نوجوانان برای تحول مثبت دارای ظرفیت ذاتی هستند، بافت زیست‌بومی

www.SID.ir

Archive of SID

غنی، تحول مثبت نوجوانی را امکان‌پذیر می‌سازد، همه نوجوانان از مزایای روابط، بافت و زیست‌بوم‌شان بسته به عملکرد بافت و محیط اجتماعی بهره می‌برند و نوجوانان، خود منابع مهمی برای تحول خودشان و ایجاد روابط، بافت، بوم، اجتماعات و امکاناتی هستند که تحول مثبت نوجوانی را میسر می‌سازد (بنسون و دیگران، ۲۰۰۶). با تکیه بر یافته‌های پژوهشی در زمینه تحول مثبت نوجوانی می‌توان گفت تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای پرخطر و مشکل‌ساز[1] با یکدیگر رابطه منفی دارند؛ یعنی نوجوانان با مقادیر کمتر شاخص‌های تحول مثبت در زندگی خود، با احتمال بیشتری در مسیر حرکت به‌سوی رفتارهای فردی و اجتماعی پرخطر هستند (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳). نتایج این پژوهش در راستای پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد، برنامه تحول مثبت نوجوانی به بهبود فرایند تحول نوجوانان کمک می‌کند و شرایطی را فراهم می‌سازد تا نوجوانان با کمترین احتمال تجربه آسیب‌های روانی- اجتماعی، این مرحله را سپری کنند.

همه نوجوانان با درجات مختلف، استعدادی بالقوه برای تغییر دارند (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳). وجود این استعداد بیانگر آن است که این دوره از تحول، در صورت فراهم بودن محیط و شرایط مناسب می‌تواند ارتقا یابد. به‌منظور فراهم آوردن چنین محیطی، چارچوب برنامه اجرا شده در این پژوهش شامل ۸ مؤلفه جامعه‌پذیری، پیوندجویی، معنویت، صلاحیت شناختی، صلاحیت هیجانی، صلاحیت اجتماعی، خودکارآمدی و خودنظم‌جویی بود که دربرگیرنده سرمایه‌های درونی تحول (تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، صلاحیت‌های اجتماعی، هویت مثبت) و سرمایه‌های بیرونی تحول (حمایت، توانمندسازی، ارتباطات، مدیریت زمان) هستند (بنسون و دیگران، ۲۰۰۶). ارتقای شاخص‌های تحول مثبت در این پژوهش، بیانگر اثربخشی برنامه تحول مثبت نوجوانی بر سرمایه‌های درونی و بیرونی تحول است. سرمایه‌های درونی تحول مثبت، ویژگی‌های درونی نوجوان و سرمایه‌های بیرونی، خانواده، مدرسه، جامعه و سازمان‌های مدنی هستند که برای تأمین این سرمایه‌ها، تغییر باور جامعه علمی (پژوهشگران، معلمان، اساتید و مربیان) و افراد دیگر (والدین، بزرگسالان و حتی خود نوجوانان) نسبت به دوره نوجوانی، گام بسیار مهمی است؛ بنابراین انجام پژوهش‌هایی از این دست به‌منظور کمک به تأمین سرمایه‌های تحولی مثبت، ضروری به نظر می‌رسد.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدودیت سنی در نمونه‌برداری و اجرای تک‌جنسیتی بود. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های بومی تحول مثبت در سنین پایین‌تر (کمتر از ۱۵ سال) و بالاتر (تا ۱۸ سال) در شهرهای مختلف، با نمونه‌هایی از هر دو جنس، و در سایر گروه‌های در معرض آسیب به‌منظور پیشگیری از رفتارهای پرخطر انجام گیرد، تا امکان مقایسه نتایج و اجرای برنامه‌های اثربخش در پیشگیری از آسیب‌های روانی- اجتماعی و تعمیم نتایج فراهم شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به‌منظور برنامه‌ریزی جهت تحول مثبت و رسیدن به بزرگسالی ایده‌آل، نقش و ارتباط سایر متغیرهای تأثیرگذار بر تحول مثبت در نوجوانان نیز بررسی شود.

منابع

سلیمانی، ز. و حجازی، ا. (۱۳۹۷). ادراک جوانان از مفهوم بزرگسالی: آیا بین دو جنس تفاوت وجود دارد؟ *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۷)، ۱۶ -۳.

مرادی، خ.، اسدزاده، ح.، کرمی، ا. و نجفی، م. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه تحول مثبت نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴ (۵۵)، ۳۲۷ -۳۱۵.

Arnold, M.E., Nott, B. D., & Meinhold, J. L. (2014). *The Positive Youth Development Inventory*. Oregon State University.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., Sesma Jr, A., Hong, K. L., & Roehlkepartain, E. C. (2006). Positive youth development so far: Core hypotheses and their implications for policy and practice. *Search Institute Insights & Evidence*, *3*(1), 1-13.

Bloomquist, K. (2010). *Participation in Positive Youth Development Programs and 4-H: Assessing the Impact on Self-Image in Young People*. Master of Science Thesis, University of Nebraska.

Brandtstädter, J. (2006). Adaptive Resources in Later Life: Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal

1. Risk/Problem Behaviors

www.SID.ir

Archive of SID

King, P. E., Dowling, E. M., Mueller, R. A., White, K., Schultz, W., Osborn, P., Dickerson, E., Bobek, D. L., Lerner, R. M., Benson, P. L., & Scales, P. C. (2005). Thriving in adolescence the voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 94-112.

Lerner, R. M. (2009). 14 The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of Strengths-Based Approach to Adolescent Development. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development.* National 4-H Council, Washington, DC, US.

Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In *Handbook of resilience in children* (pp. 293-308). Boston, MA: Springer.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Smith, L. M. (2005). Positive Youth Development, Participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17-71.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T., & Dowling, E. (2018). Studying positive youth development in different nations: Theoretical and methodological issues. In J. J. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook on adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 68-83). New York, NY: Oxford University Press.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K, & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of* Adjustment. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 143-164). Oxford University Press.

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 Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98-124.

Dotterweich, J. (2015). A Curriculum for Youth Work Professionals-Positive Youth Development 101. *Act for Youth Center*. Retrieved from: https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.cornell.edu/dist/2/ 6676/ files/2015/11/pyd_pyd101curriculum-1ukhw8c.pdf.

Eichas, K., Montgomery, M. J., Meca, A., & Kurtines, W. M. (2017). Empowering marginalized youth: A self- transformative intervention for promoting positive youth development. *Child Development*, *88*(4), 1115-1124.

Flay, B. R., & Allred, C. G. (2010). The Positive Action program: Improving academics, behavior and character by teaching comprehensive skills for successful learning and living. In T. Lovat & R. Tommey (Eds.), *International handbook on values education and student well-being* (pp. 471-501). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Forrest-Bank, S. S., Nicotera, N., Anthony, E. K., & Jenson, J. M. (2015). Finding their Way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review*, *55*, 147-158.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Greene, W. F., Koch, G. G., Linder, G. F., & MacDougall, J. E. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health*, *90*(10), 1619-1622.

Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.

www.SID.ir

Archive of SID

432.

Phillips, R. S. (1999). Intervention with siblings of children with developmental disabilities from economically disadvantaged families. *Families in Society*, *80*(6), 569-577.

Pilkauskaite-Valickiene, R. (2015). The role of character, confidence, and connection on contribution and subjective well-being., *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 265- 270.

Prinz, R. J., Blechman, E. A., & Dumas, J. E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*(2), 193-203.

Ryff, C. D., Love, G. D., Essex, M. J., & Singer, B. (1998). Resilience in adulthood and later life. In *Handbook of aging and mental health* (pp. 69-96). Boston, MA: Springer.

Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, *34*(6), 1127-1135.

Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2019). Possible mechanisms in a multicomponent email guided positive psychology intervention to improve mental well-being, anxiety and depression: A multiple mediation model. *The Journal of Positive Psychology*, *14*(2), 141-155.

Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*, *15*, 1-23.

Shek, D. T. L. & Yu, L. (2011). A review of validated youth prevention and positive youth development programs in Asia. *International Journal of Adolescents Medicine and Health*, *23(4)*, 317-324.

Shek, D. T., & Wu, F. K. (2016). The Project PATHS in Hong Kong: Work done and lessons learned in a decade. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, *29*(1), S3-S11.

Spoth, R. L., Redmond, C., & Shin, C. (2000). Reducing

Youth Development, *6*(3), 40-64.

Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., ... & Lerner, J. V. (2017). Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive youth development of minority children and youth* (pp. 5-17). Cham: Springer.

Lewis, K. M., Vuchinich, S., Ji, P., DuBois, D. L., Acock, A., Bavarian, N., & Flay, B. R. (2016). Effects of the Positive Action program on indicators of positive youth development among urban youth. *Applied Developmental Science*, *20*(1), 16-28.

Martin, R. A. & Alacaci, C.(2014). Positive youth development in Turkey: a critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000-2012, *Research Papers in Education*, *30(3)*, 327-346.

McDonough, M. H., Ullrich-French, S., & McDavid, M. L. (2018). Helping kids connect: Participant and staff perspectives on facilitating social relationships in a physical activity-based positive youth development program for youth from low-income families. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *7*(1), 13-29.

Mohammadi, M. R., Arman, S., Khoshhal Dastjerdi, J., Salmanian, M., Ahmadi, N., Ghanizadeh, A., … & Motavallian, A.(2013). Psychological problems in Iranian adolescents: Application of the self-report form of strengths and difficulties questionnaire. *Iran Journal Psychiatry*, *8*(4), 152-159.

Murry, V. M., Berkel, C., Simons, R. L., Simons, L. G., & Gibbons, F. X. (2014). A twelve-year longitudinal analysis of positive youth development among rural African American males. *Journal of Research on Adolescence*, *24*(3), 512-525.

Nafpaktitis, M., & Perlmutter, B. F. (1998). School-based early mental health intervention with at-risk students. *School Psychology Review*, *27*(3), 420-

www.SID.ir

Archive of SID

of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156-1171.

Tirrell, J. M., Geldhof, G. J., King, P. E., Dowling, E. M., Sim, A. T., Williams, K., & Lerner, R. M. (2019). Measuring spirituality, hope, and thriving among Salvadoran youth: Initial findings from the Compassion International Study of Positive Youth Development. *Child & Youth Care Forum*, *2*(48), 241-268.

Worker, S. M., Iaccopucci, A. M., Bird, M., & Horowitz, M. (2019). Promoting positive youth development through teenagers-as-teachers programs. *Journal of Adolescent Research*, *34*(1), 30-54.

adolescents' aggressive and hostile behaviors: Randomized trial effects of a brief family intervention 4 years past baseline. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *154*(12), 1248-1257.

T Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 113-143.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis

www.SID.ir