



The Psychometric Characteristics of The Multidimensional Scale of Developmental Assets in Students with Emotional and Behavioral Problems

Ali Torkashvand¹, Amir Ghamarani^{2*}

Abstract

The present research was conducted to examine the psychometric properties of the Persian version of the Developmental Assets Scale. This study was a cross-sectional and validation study conducted in the city of Isfahan. The statistical population included all students with emotional and behavioral problems enrolled in schools in Isfahan during the academic year 2023-2024. From this population, 200 individuals (126 boys and 73 girls) were selected using purposive sampling. The research tool consisted of a 58-item Developmental Assets Scale. The validity of the scale was assessed using exploratory and confirmatory factor analysis, as well as the correlation of dimensions with the total score. The reliability of the scale was evaluated using internal consistency methods and split-half reliability. Data analysis was performed using SPSS and AMOS version 26. The findings identified eight dimensions. The results of the data fit confirm that the data support an 8-factor model, and exploratory analysis indicated that the eigenvalues related to the principal component analysis were above 1 for 8 factors, which explained 96/54% of the variance of the scale. The correlations of the subscales of positive, expectations and limitations, social competencies, commitment to learning, support, positive identity, and empowerment with the total scale were 0.816, 0.804, 0.821, 0.837, 0.802, 0.880 and 0.769, respectively. Additionally, the split-half reliability coefficient for the first half of the data was 0.772, for the second half was 0.816, and the correlation between the two halves was 0.672. These findings indicate a desirable internal consistency coefficient for the scale. After determining the dimensions of the scale, the Cronbach's alpha results for the entire test were 0.904, the subscale of positive values 0.893, expectations and limitations 0.899, social competencies 0.827, commitment to learning 0.882, support 0.818, positive identity 0.819, and empowerment 0.891. Based on the results of the first-order confirmatory factor analysis, all indices PNFI=0/85 .CMIN/DF=1/27 .RMSEA=0/04 .IFI=0/98 .CFI= 0/91, GFI=0/91 confirmed a good fit for the final model. The results indicate that the Developmental Assets Scale can be used as a suitable tool for assessing Developmental assets among students with emotional and behavioral problems.

Keywords: Developmental Assets, Emotional and Behavioral Problems, Reliability, Validity

Submission: 26 December 2024

Revised: 5 March 2025

Acceptance: 24 April 2025

1. PhD Student of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

2. **Corresponding author:** Associate Professor, Department of Psychology of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: a.ghamarani@edu.ui.ac.ir



ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی در دانش آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری

علی ترکاشوند^۱، امیر قمرانی^{۲*}

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس دارایی‌های تحولی بود. مطالعه حاضر از نوع مقطعی و اعتبارسنجی بود که در شهر اصفهان انجام پذیرفت. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری مشغول به تحصیل در مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین این افراد ۲۰۰ نفر شامل (۱۲۶ پسر و ۷۳ دختر) به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس ۵۸ سؤالی دارایی‌های تحولی بود که دارای هشت بعد ارزش‌های مثبت، انتظارات و محدودیت‌ها، شایستگی‌های اجتماعی، تعهد به یادگیری، حمایت، هویت مثبت، توانمندسازی و استفاده سازنده از زمان بود. روایی مقیاس با استفاده از روایی عاملی اکتشافی، تأییدی و همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل و پایایی مقیاس نیز با استفاده روش‌های همسانی درونی و پایایی تصنیفی مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۶ صورت گرفت. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده حاکی از شناسایی هشت بعد ارزش‌های مثبت، انتظارات و محدودیت‌ها، شایستگی‌های اجتماعی، تعهد به یادگیری، حمایت، هویت مثبت، توانمندسازی و استفاده سازنده از زمان بود. نتایج برازش داده‌ها تأیید می‌کند که داده‌ها به خوبی از الگوی ۸ عاملی حمایت می‌کند و نتایج تحلیل اکتشافی نیز نشان می‌دهد ارزش ویژه مربوط به تحلیل مؤلفه‌های اصلی در ۸ مورد بالاتر از ۱ است که این عوامل ۹۶/۵۴ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کند. همبستگی خرده مقیاس‌های ارزش‌های مثبت، انتظارات و محدودیت‌ها، شایستگی‌های اجتماعی، تعهد به یادگیری، حمایت، هویت مثبت و توانمندسازی با کل مقیاس دارایی‌های تحولی به ترتیب ۰/۸۲۱، ۰/۸۳۷، ۰/۸۰۲، ۰/۸۸۰ و ۰/۷۶۹ می‌باشد. همچنین، ضریب تصنیفی برای نیمه اول داده‌ها (۲۹ سؤال) برابر با ۰/۷۷۲ و برای نیمه دوم داده‌ها (۲۹ سؤال) برابر با ۰/۸۱۶ و همبستگی دونیمه ۰/۶۷۲ بود. این یافته‌ها حاکی از ضریب همسانی درونی مطلوب برای مقیاس دارایی‌های تحولی است. پس از تعیین ابعاد مقیاس نتایج آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۰۴، برای خرده مقیاس ارزش‌های مثبت ۰/۸۹۳، انتظارات و محدودیت‌ها ۰/۸۹۹، شایستگی‌های اجتماعی ۰/۸۲۷، تعهد به یادگیری ۰/۸۸۲، حمایت ۰/۸۱۸، هویت مثبت ۰/۸۱۹ و توانمندسازی ۰/۸۹۱ بود. طبق نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول تمام شاخص‌های $GFI=0/91$ ، $CFI=0/98$ ، $IFI=0/98$ ، $RMSEA=0/04$ ، $CMIN/DF=1/27$ ، $PNFI=0/85$ بودند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که نسخه فارسی مقیاس دارایی‌های تحولی از روایی و پایایی لازم برخوردار است و می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری مطلوب جهت ارزیابی دارایی‌های تحولی در میان دانش‌آموزان با اختلال هیجانی رفتاری در مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: پایایی، دارایی‌های تحولی، روایی، مشکلات هیجانی رفتاری

تاریخ دریافت: ۶ دی ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۵ اسفند ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۴ اردیبهشت ۱۴۰۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. ایمیل: a.gamarani@edu.ui.ac.ir

مقدمه

روان‌شناسی مثبت بیشتر به مطالعه علمی ویژگی‌های مثبت، بهزیستی و رضایت از زندگی تمرکز داشته است (فانگ و همکاران^۱، ۲۰۲۴). با ظهور روان‌شناسی مثبت‌گرا در دو دهه گذشته، علاقه فزاینده‌ای در بین محققان و پزشکان به درک سهم دارایی‌ها و نقاط قوت مثبت مربوط به افزایش بهزیستی و سلامت روان در بین نوجوان ایجاد شده است. به‌طور سنتی، اغلب مدل‌های مداخله دانش‌آموزان در مدارس بر مسائل منفی ارائه شده توسط کودکان تأکید می‌کردند، یعنی با تمرکز بر نقایص رفتاری و با فرض وجود یک موجود بیماری که باید قبل از درمان آن وجود داشته باشد اما در سال‌های اخیر دریافته‌اند که برای پیشگیری و درمان مشکلات دانش‌آموزان در معرض خطر، توجه به دارایی‌های تحولی^۲ می‌تواند مؤثر باشد (پرز و همکاران^۳، ۲۰۲۴). یکی از ویژگی‌های کلیدی این تمرکز جدید تئوریک، انعطاف‌پذیری می‌باشد؛ یعنی پتانسیلی که افراد برای تغییرات سامان‌مند در گذر زندگی دارند. این پتانسیل مشخص می‌کند که مسیر تحول و رشد کودکان ثابت نیست و می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی توسط محیط خانه، مدرسه و جوامع تحت تأثیر قرار گیرد (رز و تولان^۴، ۲۰۲۱). در نهایت، مجموعه ایده‌های نظری درباره انعطاف‌پذیری تحول نوجوانی و یافته‌های عملی درباره گذرگاه‌های چندانگانه کودکان از طریق نوجوانی، منجر به چارچوب شناخته‌شده‌ای تحت عنوان دارایی‌های تحولی شد. این رویکرد کودکان را به‌عنوان منابعی غنی از تحول می‌داند و نه به‌عنوان مشکلاتی که باید مدیریت شوند (جانسون و اتکال^۵، ۲۰۲۳).

دارایی‌های تحولی فهرستی از روابط، تجربیات، ارزش‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های مثبت که همه کودکان برای موفقیت به آن نیاز دارند را شامل می‌شود (انستیتو پژوهشی^۶، ۲۰۱۸). دارایی‌های تحولی به دو دسته دارایی‌های درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند، دارایی‌های بیرونی به حمایت‌ها، روابط، فرصت‌ها و تجربیاتی که کودکان در خانواده‌ها، مدارس، برنامه‌ها و جوامع خود تجربه می‌کنند؛ اشاره دارد؛ در حالی که دارایی‌های درونی نقاط قوت اجتماعی-عاطفی خاصی را شناسایی می‌کنند که برای موفقیت در زندگی مورد نیاز است، از جمله تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت، دارایی‌های تحولی مکمل نظیر دارایی‌های مالی، دارایی‌های سلامت آموزشی است که کودکان، خانواده‌ها و جوامع به آن نیاز دارند (روهل کپارتین و بلیت^۷، ۲۰۱۹).

در باب اهمیت دارایی‌های تحولی نتایج تحقیقات موارد متعددی را نشان می‌دهد در این راستا مشخص شده است که دارایی‌های تحولی از طریق فراهم کردن حمایت‌ها، فرصت‌ها، روابط و نقاط قوت شخصی به رفاه و بهزیستی کودکان کمک می‌کند، همچنین به اجتناب آن‌ها از رفتارهای مخاطره‌آمیز و مشارکت در رفتارهای اجتماعی مثبت، می‌انجامد. دارایی‌های تحولی ریشه در رشد مثبت کودکان داشته و رویکرد پیشگیرانه‌ای برای کار با کودکان دارد (تریپاتی^۸، ۲۰۱۸). علاوه بر این، دارایی‌های تحولی سبب تقویت روابط اجتماعی، افزایش ارتباطات مؤثر، فراهم آوردن فرصت‌های مشارکت معنی‌دار، تنظیم مرزهای واضح و سازگار و برقراری ارتباط نیز می‌شود (کاباکچی^۹، ۲۰۲۲). در مجموع مشخص شده است که دارایی‌های تحولی طرح‌های ساختاری مثبتی‌اند که همه‌ی کودکان برای شکوفایی بدن نیازمندند و شامل روابط، مهارت‌ها، فرصت‌ها و ارزش‌هایی است که تسهیلگر اجتناب از رفتارهای خطرناک، افزایش انعطاف‌پذیری، افزایش تاب‌آوری در برابر ناملازمات و موفقیت در مدرسه و زندگی می‌باشند (آرنولد و گاگون^{۱۰}، ۲۰۲۰)؛ بنابراین با توجه به تأثیرات مثبت دارایی‌های تحولی و با عنایت به اینکه دارایی‌های تحولی به‌مثابه یک رویکرد پیشگیری اولیه برای کار با کودکان می‌باشد؛ توجه پژوهشگران زیادی را جلب نموده تا نسبت به سنجش و ارزیابی دارایی‌های تحولی کودکان اقدام نمایند.

1. Fang et al.
2. Developmental Assets
3. Perezé et al
4. Ross & Tolan
5. Johnson & Etekal
6. Search Institute
7. Roehilkepartain & Blyth
8. Tripathi
9. Kabakci
10. Arnold & Gagnon

به لحاظ تاریخی؛ سنجش دارایی‌های تحولی اولین بار در سال ۱۹۹۰، توسط انستیتو پژوهشی انجام گرفت که چارچوبی از ۴۰ دارایی تحولی را منتشر کرد که مجموعه‌ای از مهارت‌ها، تجربیات و رفتارهایی را شناسایی می‌کرد که کودکان و نوجوانان را قادر می‌ساخت تا به بزرگسالان موفق و مشارکت‌کننده تبدیل شوند (انستیتو پژوهشی، ۲۰۱۵). انستیتو پژوهشی (۲۰۰۵) مقیاس دارایی‌های تحولی را بر روی ۱۱۳۰۳ دانش‌آموز دبیرستانی با نژادهای مختلف سفید، آمریکایی، هندی‌آسیایی و گروه‌های چند قومیتی اجرا نمود. پایایی مقیاس دارایی‌های تحولی ۰/۸۱ و در باز آزمایی ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین انستیتو پژوهشی (۲۰۰۵) برای هشت طبقه‌ی دارایی‌ها به‌طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای پنج مقیاس زمینه‌ای ۰/۸۸ را گزارش نموده است. پس از اقدام اولیه ساخت مقیاس دارایی‌های تحولی، (ویلسون و همکاران، ۲۰۰۹). در مطالعه خود برای هر یک از هشت خرده مقیاس طبقه‌ی دارایی‌ها، پنج خرده مقیاس زمینه‌ای، مقیاس دارایی‌های درونی، مقیاس دارایی‌های بیرونی و کل دارایی‌های تحولی به‌عنوان یک مقیاس کلی را بررسی نمودند که پایایی همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و پایایی باز آزمایی مقیاس مناسب به دست آمد؛ همچنین مستندات قابل قبولی برای روایی‌های سازه، همگرا، افتراقی و پیش‌بین مقیاس فراهم شد. نتایج گسترش و توسعه بین‌المللی و بین فرهنگی مقیاس دارایی‌های تحولی نیز بسیار مطلوب و مورد تأیید می‌باشد به‌گونه‌ای که تاکنون این مقیاس در بسیاری از کشورها از جمله آلبانی، ارمنستان، آذربایجان، بنگلادش، بولیوی، برزیل، چین، کلمبیا، جمهوری دومینیکن، مصر، غزه، عراق، ژاپن، اردن، لبنان، مکزیک، مراکش، نپال، فیلیپین، رواندا و یمن مورد استفاده قرار گرفته است که نتایج گویای تأیید ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس در کشورهای مذکور بوده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۸). در مطالعه‌ای در ایران نیز دهقان حصار (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ مقیاس را برای هر یک از مؤلفه‌های درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۹ گزارش نموده است.

با توجه به اینکه دارایی‌های تحولی رویکرد پیشگیرانه داشته لذا محتمل به نظر می‌رسد که کودکان آسیب‌پذیر به لحاظ رشد، در مقایسه با کودکان نرمال، بیشتر به انواع دارایی‌های درونی و بیرونی برای پیشگیری از آسیب‌های آتی، نیازمند باشند. در این راستا کودکان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری، طیف وسیعی از کودکان را شامل شده که علیرغم شیوع بالا در سنین مدرسه که طبق پژوهش‌ها شیوع آن برای پسران ۱۳/۹۷ درصد و برای دختران ۱۱/۲۵ درصد است (شعبان و همکاران، ۱۴۰۲)؛ نسبت به همسالان عادی خویش مشکلات فراوانی را در همه حوزه‌های رشدی و منابع و فرصت‌های حمایتی از قبیل؛ معلم و مدرسه (بهلولیان و شاکر، ۱۴۰۰) والدینی (نجفی و همکاران، ۱۴۰۰)، ارتباط با همسالان (خزایی و همکاران، ۱۳۹۸) و خودپنداره (مدحی و قمرانی، ۱۳۹۹) تجربه می‌کنند. با در نظر گرفتن شرایط فوق، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و کشف ساختار و عوامل مقیاس دارایی‌های تحولی در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری ضرورتی آشکار می‌باشد. از این‌رو، مطالعات بیشتر به‌منظور بررسی تحلیل عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در جمعیت‌های مختلف به‌ویژه در ایران احساس می‌شود. بنابراین، هدف این مطالعه بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی در بین دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری بود.

روش

این پژوهش به روش مقطعی با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دارایی‌های تحولی انجام شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری هیجانی رفتاری مشغول به تحصیل در مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. در این پژوهش نمونه‌ای مشتمل بر ۲۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. نمونه‌گیری در چند مرحله انجام شد، در وهله اول به کمک مصاحبه با معلمان، دانش‌آموزانی که پیش‌بینی می‌شد دارای نشانه‌های مشکلات رفتاری هیجانی هستند مشخص شدند و در وهله دوم برای تشخیص دقیق‌تر به‌وسیله آزمون سنجش مشکلات رفتاری آخنباخ (فرم خودگزارش دهی^۱) غربالگری دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری هیجانی انجام شد. در مرحله سوم از دانش‌آموزانی که در مرحله اول و دوم غربال شده

1. Wilson et al
2. Achenbach Youth Self-Report Scale (YSR)

بودند، بر اساس ملاک‌های ورود و تمایل به شرکت در پژوهش، برای شرکت در طرح پژوهش دعوت به عمل آمد. البته مقیاس در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۹۰ نفر از افراد نمونه اجرا شد و پس از بررسی اشکالات موجود مقیاس جهت اجرا آماده شد که در نهایت تعداد ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزانی که شرایط فوق را دارا بودند به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل؛ کسب یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین بر اساس پرسشنامه مشکلات کودکان آخنباخ، دارا بودن حداقل سواد خواندن و نوشتن، حواس بینایی و شنوایی سالم، بودند. همچنین ملاک‌های خروج شامل؛ عدم تمایل به شرکت از پژوهش و عدم تکمیل پرسشنامه بود.

به‌منظور انتخاب حجم نمونه ملاک‌های زیر مدنظر بود؛ ملاک اول مشتمل بر میزان حجم نمونه بر اساس نوع روش پژوهش بود، در این جهت معلوم شده است که پژوهش‌های توصیفی نمونه‌ای به حجم حداقل ۱۰۰ نفر ضروری است (ترکاشوند و قمرانی، ۱۴۰۳). ملاک دوم برای انتخاب حجم نمونه در پژوهش حاضر استناد به حجم نمونه در پژوهش‌های مشابه در خصوص روایی و پایایی مقیاس‌ها در داخل و خارج کشور بود، در خارج کشور پژوهش‌های جورج و همکاران (۲۰۲۰)، هال و هاس^۱ (۲۰۲۲)، با حجم ۱۵۰ نفر و در داخل کشور پژوهش ترکاشوند و همکاران (۱۴۰۳) با حجم ۲۰۰ نفر ملاحظه گردید ملاک سوم نیز مطابق با نظر کلاین (۲۰۱۵)، بود که اذعان داشت در تحلیل عامل اکتشافی حجم نمونه ۲۰۰ نفر مناسب و در تحلیل عامل تأییدی به ازای هر عامل ۲۰ نمونه الزامی است. با توجه به این موضوعات، در پژوهش حاضر به‌صورت مقدماتی بر روی ۹۰ نفر اجرا گردید و سپس حجم نمونه ۲۰۰ نفر انتخاب شد. این افراد شامل تمامی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری هیجانی مشغول به تحصیل در مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. سرانجام پرسشنامه‌های دارایی‌های تحولی در اختیار این ۲۰۰ نفر قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد که با توجه به شرایط خود، به‌صورت خودگزارش‌دهی به سؤالات پاسخ دهند.

ابزار

۱. مقیاس دارایی‌های تحولی^۲ (DAP): این مقیاس ۵۸ سؤالی در سال (۲۰۰۵) توسط انجمن پژوهشی مینه سوتا تدوین شده است و برای سنجش دو مجموعه‌ی دارایی‌های تحولی درونی و بیرونی استفاده می‌شود. هر بخش از این دو مجموعه شامل چهار قسمت بوده و در مجموع از هشت طبقه تشکیل شده است. دارایی‌های تحولی بیرونی عبارت است از حمایت، توانمندسازی، محدودیت‌ها و انتظارات، استفاده‌ی سازنده از زمان و دارایی‌های تحولی درونی عبارت است از تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت است. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس فرمت لیکرت ۴ نمره‌ای است، ۲۶ آیتم دارایی‌های بیرونی را می‌سنجد به‌گونه‌ای که به ترتیب هر یک از مؤلفه‌های حمایت با ۷ گویه (۱۳، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۱، ۵۴، ۵۶)، توانمندسازی ۶ گویه (۱۷، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۶، ۴۶)، انتظارات و محدودیت‌ها ۹ گویه (۴۳، ۴۴، ۴۵، ۵۰، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۷ و ۵۸) و استفاده‌ی سازنده از زمان ۴ گویه (۳۱، ۳۴، ۴۰ و ۴۲) مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. ۳۲ آیتم نیز معرف دارایی‌های درونی‌اند به‌گونه‌ای که تعهد به یادگیری دارایی ۷ گویه (۵، ۷، ۸، ۱۰، ۲۶، ۲۸ و ۳۸)، ارزش‌های مثبت ۱۱ گویه (۱، ۹، ۱۶، ۲۲، ۲۳، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۳۷ و ۴۱)، شایستگی‌های اجتماعی ۸ گویه (۴، ۶، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و ۳۹) و هویت مثبت ۶ گویه (۲، ۳، ۱۲، ۱۴، ۱۵ و ۲۷) می‌باشند. پایایی مقیاس دارایی‌های تحولی ۰/۸۱ و در بازآزمایی ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین انجمن پژوهشی مینه سوتا (۲۰۰۵) برای هشت طبقه‌ی دارایی‌ها به‌طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را گزارش کرده است. پرسش‌نامه‌ی نگرش‌ها و رفتارها انجمن پژوهشی مینه سوتا (۲۰۰۲) هم برای بررسی روایی مقیاس مورد استفاده قرار گرفته که نتایج روایی هم‌زمان ضریب همبستگی ۰/۸۲ برای جمع نمرات دارایی‌ها، ۰/۷۶ برای دارایی‌های بیرونی، ۰/۸۰ برای دارایی‌های درونی و ۰/۶۲ را به‌طور متوسط برای طبقات دارایی‌ها نشان داده است. در مطالعه‌ی در ایران دهقان حصار (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ مقیاس را برای هر یک از مؤلفه‌های درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۹ گزارش نموده است. در پژوهش ترکاشوند و قمرانی (۱۴۰۲) مقیاس دارایی‌های تحولی از لحاظ وضوح

1. Hall & Haas
2. Developmental Assets Profile

ترجمه، عدم استفاده از لغات تخصصی، مطابقت با فرهنگ ایرانی و عدم تغییر مفاهیم موجود در نسخه اصلی مورد ارزیابی قرار گرفت. در نهایت، نسخه نهایی مقیاس پس از ویرایش ادبی توسط یکی از دانشجویان دکتری زبان و ادبیات فارسی، تهیه گردید. مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی شامل فرم ۵۸ سؤالی بود و نیز ضریب آلفای کرونباخ مقیاس در نمونه مقدماتی برای دارایی‌های بیرونی ۰/۶۲ و برای دارایی‌های درونی ۰/۷۰ برای ۳۰ دانش‌آموز برآورد شد.

شیوه اجرای پژوهش

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۶ صورت گرفت. برای تحلیل آمارهای توصیفی، از فراوانی و درصد استفاده شد. برای بررسی روایی محتوایی دارایی‌های تحولی، پس از نظرخواهی از متخصصان، از طریق بررسی نسبت روایی محتوایی^۱ و شاخص روایی محتوایی^۲ انجام گرفت (سوروجو و ماسلاکچو^۳، ۲۰۲۰). در راستای بررسی تحلیل مواد مقیاس که نوعی روایی محسوب می‌شود، همبستگی نمرات هر سؤال با نمره کل و همبستگی ابعاد با نمره کل به کار گرفته شد. به منظور بررسی روایی سازه و تعیین ساختار عاملی مقیاس تحت بررسی، تحلیل عاملی اکتشافی^۴ به روش تحلیل ابعاد اصلی^۵ با چرخش واریمکس^۶ انجام شد. در این تحلیل عوامل دارای ارزش‌های ویژه^۷ بالاتر از ۱ به‌عنوان عوامل اصلی در نظر گرفته شد (لارسون هال^۸، ۲۰۱۵). تحلیل عاملی تأییدی^۹ نیز جهت بررسی برازش مقیاس مورد استفاده قرار گرفت. پایایی مقیاس با روش همسانی درونی به شیوه محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و پایایی به شیوه تنصیفی (دونیم کردن) مورد بررسی قرار گرفت. سطح معناداری در ۰/۰۵ معین شد.

یافته‌ها

از تعداد ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی رفتاری برونی ۶۳ درصد پسران و ۳۷ درصد دختران بودند هر دو گروه در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال قرار داشتند و میانگین سنی کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش نیز ۱۳/۹۲ سال بود. میانگین نمرات تحصیلی (معدل) در شرکت‌کنندگان دختر ۱۸/۰۵ و در شرکت‌کنندگان پسر ۱۷/۲۴ بود.

نسبت روایی محتوایی برای ۵۸ سؤال مقیاس در دامنه ۸۰ تا ۱۰۰ درصد قرار داشت. بر اساس جدول لاواشه برای ارزیابی ۱۰ متخصص نسبت روایی محتوایی بالاتر از ۰/۶۲ لازم است (قمرانی و محسنی اژیه، ۱۳۹۵). شاخص روایی محتوایی نیز برابر با ۰/۸۴ بود که مقدار قابل قبولی است؛ حداقل مقدار قابل قبول آن برابر با ۰/۷۰ است (سوروجو و ماسلاکچو، ۲۰۲۰). همچنین روایی مقیاس از طریق تحلیل مواد و همبستگی خرده مقیاس با نمره کل ارزیابی شد که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. همبستگی گویه‌ها و ابعاد با کل آزمون

سؤال	همبستگی با آزمون	سؤال	همبستگی با آزمون	سؤال	همبستگی با آزمون	سؤال	همبستگی با آزمون	سؤال	همبستگی با آزمون
۱	۰/۶۹۲	۱۳	۰/۸۲۲	۲۴	۰/۶۹۰	۳۶	۰/۷۷۴	۴۹	۰/۷۵۷
۲	۰/۵۶۳	۱۴	۰/۷۶۲	۲۵	۰/۷۷۶	۳۷	۰/۸۰۶	۵۰	۰/۷۱۵
۳	۰/۷۵۰	۱۶	۰/۷۴۱	۲۶	۰/۸۷۸	۳۸	۰/۷۳۹	۵۱	۰/۶۸۷
۴	۰/۶۹۵	۱۷	۰/۸۵۴	۲۷	۰/۷۵۵	۳۹	۰/۶۹۹	۵۲	۰/۸۱۴
۵	۰/۷۷۲	۱۸	۰/۸۹۰	۲۸	۰/۶۷۰	۴۰	۰/۸۸۵	۵۳	۰/۷۱۸

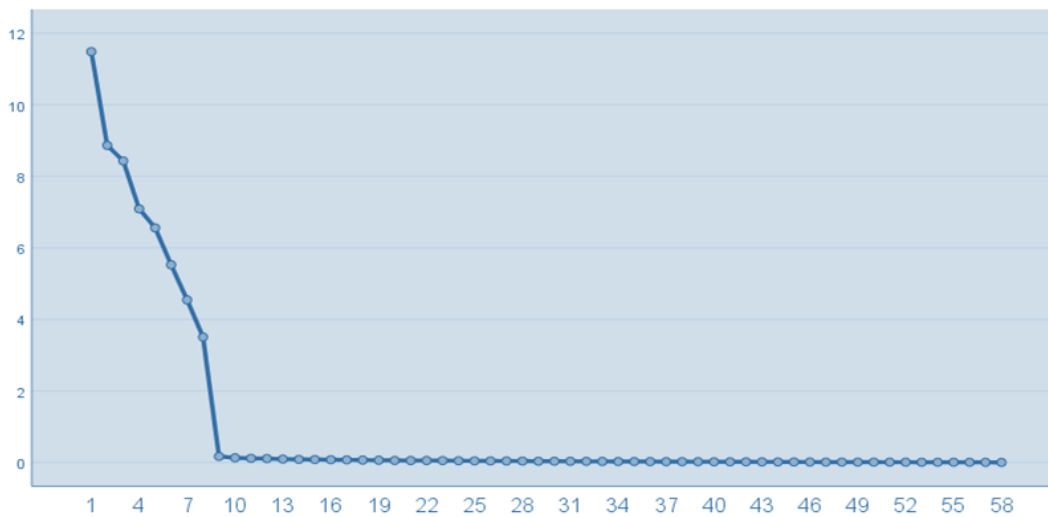
1. Content Validity Ratio (CVR)
2. Content Validity Index (CVI)
3. Sürücü & Maslakçı
4. Analysis Factor Explorator
5. Component Principal Analysis
6. Rotation Varimax
7. Eigenvalues
8. Larson-Hall
9. Confirmatory Analysis Factor

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری

علی ترکشوند و امیر قمرانی

۰/۷۶۱	۵۴	-/۷۸۰	۴۱	۰/۷۵۱	۳۹	-/۸۸۵	۱۹	۰/۷۶۶	۶
۰/۶۹۲	۵۵	-/۶۷۳	۴۲	۰/۷۲۷	۳۰	-/۸۰۶	۲۰	۰/۶۴۸	۷
۰/۶۹۶	۵۶	-/۷۸۹	۴۳	۰/۶۸۴	۳۱	-/۷۴۱	۱۶	۰/۶۸۰	۸
۰/۷۰۶	۵۷	-/۸۲۶	۴۴	۰/۷۸۶	۳۲	-/۸۵۴	۱۷	۰/۷۰۳	۹
۰/۸۱۲	۵۸	-/۷۵۱	۴۵	۰/۸۶۲	۳۳	-/۷۷۷	۲۱	۰/۶۳۲	۱۰
۰/۸۲۱	شایستگی‌های اجتماعی	-/۷۱۲	۴۷	۰/۶۷۶	۳۴	-/۷۸۱	۲۲	۰/۵۶۷	۱۱
۰/۸۳۷	تعهد به یادگیری	-/۸۲۴	۴۸	۰/۸۷۸	۳۵	-/۵۶۳	۲۳	۰/۵۶۶	۱۲
۰/۸۱۴	استفاده سازنده از زمان	-/۷۶۹	توانمندسازی	۰/۸۸۰	هویت مثبت	-/۸۱۶	ارزش‌های مثبت	۰/۸۰۲	حمایت
							دارایی‌های تحولی	۰/۸۰۴	انتظارات و محدودیت‌ها
						۱			

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی کلیه گویه‌ها با خرده‌مقیاس‌ها و همچنین خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل معنی‌دار می‌باشد که دلالت بر روایی مطلوب مقیاس دارد. به‌منظور بررسی روایی سازه تحلیل عاملی استفاده شد. ابتدا کفایت نمونه‌گیری آزمون^۱ از طریق ضریب KMO، بررسی شد؛ میزان KMO برای پرسشنامه دارایی‌های تحولی در دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری هیجانی برابر ۰/۸۰۷ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و مورد تأیید می‌باشد. در ادامه میزان اشتراکات هر سؤال با کل پرسشنامه، ماتریس بارهای عاملی، ارزش ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل ارائه شده است.



شکل ۱. نمودار شیب دامنه عوامل (اسکری پلات)

تحلیل عاملی اکتشافی^۲ مقیاس دارایی‌های تحولی که با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریمکس^۳ انجام شد. ملاک استخراج عوامل، مقدار ویژه بالاتر از یک بود. نتایج حاصل از تحلیل عاملی حاکی از آن است که ارزش ویژه مربوط به تحلیل مؤلفه‌های اصلی در ۸ مورد بالاتر از ۱ است.

1. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
2. Exploratory Factor Analysis
3. Varimax Rotation

جدول ۲. ماتریس بار عاملی و عوامل مقیاس

عامل ۸		عامل ۷		عامل ۶		عامل ۵		عامل ۴		عامل ۳		عامل ۲		عامل ۱	
بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال	بار عاملی	سؤال
۰/۸۱۰	۳۱	۰/۷۸۰	۱۷	۰/۷۲۰	۲	۰/۶۲۰	۱۳	۰/۸۶۰	۵	۰/۶۱۰	۴	۰/۸۴۰	۴۳	۰/۶۸۰	۱
۰/۷۹۰	۳۴	۰/۸۳۰	۲۱	۰/۷۴۰	۳	۰/۵۶۰	۴۷	۰/۸۳۰	۷	۰/۷۷۰	۶	۰/۸۳۰	۴۴	۰/۷۸۰	۹
۰/۸۲۰	۴۰	۰/۸۸۰	۲۵	۰/۴۲۰	۱۴	۰/۶۵۰	۴۸	۰/۸۴۰	۸	۰/۸۶۰	۱۱	۰/۵۸۰	۴۵	۰/۶۸۰	۱۶
۰/۷۸۰	۴۲	۰/۸۴۰	۲۹	۰/۷۰۰	۱۵	۰/۶۶۰	۴۹	۰/۸۵۰	۱۰	۰/۷۳۰	۱۸	۰/۷۹۰	۵۰	۰/۶۰۱	۲۲
		۰/۸۱۰	۳۶	۰/۶۷۰	۲۷	۰/۷۶۰	۵۱	۰/۸۴۰	۲۶	۰/۸۵۰	۱۹	۰/۷۱۰	۵۲	۰/۸۷۰	۲۳
		۰/۷۱۰	۴۶			۰/۸۱۰	۵۴	۰/۸۱۰	۲۸	۰/۸۴۰	۲۰	۰/۸۳۰	۵۳	۰/۷۸۰	۳۰
						۰/۷۸۰	۵۶	۰/۸۸۰	۳۸	۰/۸۵۰	۲۴	۰/۷۹۰	۵۵	۰/۷۴۰	۳۲
										۰/۸۲۰	۳۹	۰/۶۹۱	۵۷	۰/۸۹۰	۳۳
												۰/۷۹۰	۵۸	۰/۷۳۰	۳۵
														۰/۸۴۰	۳۷
														۰/۹۳۰	۴۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲ مقیاس حاضر دارای ۵۸ سؤال و ۸ عامل اصلی است. با تقسیم‌بندی سؤالات در زیرگروه‌های مختلف هر گروه از نظر محتوایی مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به ویژگی‌ها و تعاریف در این زمینه تحت مؤلفه‌های اصلی بدین ترتیب نام‌گذاری گردیدند: عامل اول ارزش‌های مثبت، عامل دوم انتظارات و محدودیت‌ها، عامل سوم شایستگی‌های اجتماعی، عامل حمایت تعهد به یادگیری، عامل پنجم حمایت، عامل ششم هویت مثبت، عامل هفتم توانمندسازی و عامل هشتم استفاده سازنده از زمان. پس از تعیین عوامل و گویه‌های مقیاس با روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار Amos، تحلیل عامل تأییدی مقیاس برای ارزیابی برازش مدل زیربنایی سؤالات انجام گردید که نتایج آن در جدول (۳) ارائه شده است.

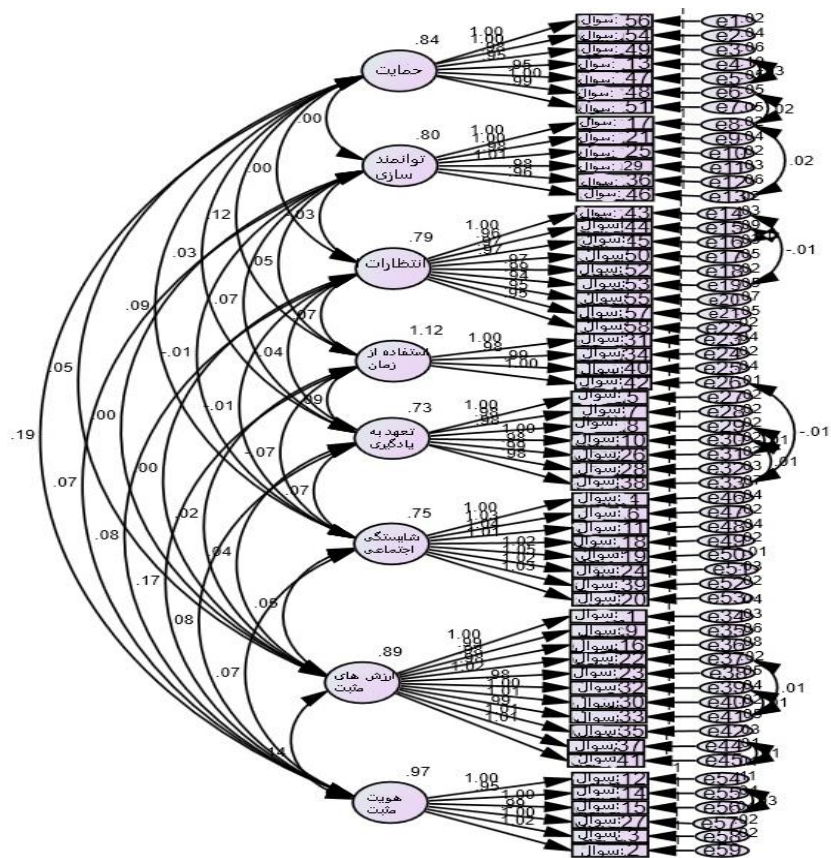
جدول ۳. شاخص‌های کلی برازش نسخه فارسی مقیاس دارایی‌های تحولی

RMSEA	PNFI	IFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/DF	دارایی‌های تحولی
۰/۰۴	۰/۸۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱	۱/۲۷	دارایی‌های تحولی
%۱۰	%۵۰	%۹۰	%۹۰	%۹۰	%۹۰	%۹۰	۲	بrazش قابل قبول

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که مدل برآورد شده برای مقیاس ۵۸ سؤالی دارایی‌های تحولی از برازش مناسبی برخوردار است و به عبارتی، شاخص‌های کلی تأیید می‌کند که داده‌ها به خوبی از الگوی ۸ عاملی حمایت می‌کند.

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری

علی تراکشوند و امیر قمرانی



شکل ۲. سازه مقیاس دارایی‌های تحولی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

طبق شکل فوق تمامی بارهای عاملی استاندارد شده عوامل و گویه‌های هر عامل مناسب است. به منظور ارزیابی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و پایایی تنصیفی استفاده شد؛ که نتایج آن در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های آماری مقیاس دارایی‌های تحولی و ضرایب پایایی

مقیاس	تعداد سؤال	گمبینه	پیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	خطای استاندارد میانگین	آلفای کرونباخ	پایایی تنصیفی	پایایی
ارزش‌های مثبت	۱۱	۱۲	۴۴	۲۸/۶۴	۷/۹۳	-۰/۱۹۳	-۰/۴۲۵	۰/۶۶	۰/۸۹۳		
محدودیت‌های هیجانی	۹	۹	۳۶	۲۲/۸۶	۶/۴۳	۰/۱۹۶	-۰/۲۶۹	۰/۵۴	۰/۸۹۹		
شناخت‌های اجتماعی	۸	۸	۳۲	۱۹/۱۳	۵/۲۳	۰/۹۸	۰/۵۸۹	۰/۴۳	۰/۸۲۷	۰/۸۱۶	۰/۶۷۲
تعهد به یادگیری	۷	۷	۲۸	۱۷/۳۰	۵/۳۸	-۰/۱۱۹	-۰/۴۲۳	۰/۴۵	۰/۸۸۲		
حمایت	۷	۷	۲۸	۱۷/۰۴	۵/۴۳	۰/۳۰۲	-۰/۳۸۳	۰/۴۵	۰/۸۱۸		
هویت مثبت	۶	۸	۲۴	۱۴/۸۹	۴/۱۰	۰/۴۴	-۰/۷۲۱	۰/۳۴	۰/۸۱۹		

توانمندسازی	۶	۶	۲۴	۱۴/۷۰	۴/۷۳	۰/۱۷۴	-۰/۵۲۴	۰/۳۹	۰/۸۹۱
استفاده سازنده	۶ <td>۴ <td>۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td></td></td>	۴ <td>۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td></td>	۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td>	۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td>	۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td>	۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td>	-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td>	۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td>	۰/۸۷۹
از زمان	۶ <td>۴ <td>۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td></td></td>	۴ <td>۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td></td>	۱۶ <td>۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td></td>	۹/۹۰ <td>۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td></td>	۳/۵۶ <td>۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td></td>	۰/۲۰۸ <td>-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td></td>	-۰/۷۳۰ <td>۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td></td>	۰/۳۰ <td>۰/۸۷۹ </td>	۰/۸۷۹
دارایی‌های تحولی	۵۸	۱۰۵	۱۹۶	۱۴۴/۵۰	۱۹/۳۴	۰/۳۲۲	-۰/۲۶۸	۱/۶۲	۰/۹۰۴

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش تصفی^۱ برای نیمه اول داده‌ها (۲۹ سؤال)، نیمه دوم داده‌ها (۲۹ سؤال) و همبستگی دونیمه مطلوب بود. این یافته‌ها حاکی از ضریب همسانی درونی مطلوب برای مقیاس دارایی‌های تحولی بود. همچنین نتایج آلفای کرونباخ برای کل آزمون و خرده مقیاس‌های هشتگانه مطلوب بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی روایی و پایایی مقیاس دارایی‌های تحولی در بین دانش آموزان با مشکلات رفتاری هیجانی بود. اهمیت و ارزش این مطالعه از آن جهت که دانش آموزان دارای مشکلات هیجانی-رفتاری؛ طیف وسیعی از دانش آموزان در سنین مدرسه را شامل شده و معمولاً در مدارس به صورت یک گروه فراموش شده که بار مسئولیت مشکلات سایر دانش آموزان را نیز به ناحق به دوش می‌کشند و انگ و برچسب مشکل‌دار را دریافت نموده و حتی به خود انگیز دست می‌زنند (عباسی و همکاران، ۲۰۲۴؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۶)، بیشتر آشکار می‌گردد؛ به عبارت دیگر دانش آموزان دارای مشکلات هیجانی-رفتاری در بعد دارایی‌های درونی ضعیف‌تر از همسالان نرمال خود می‌باشند. از سوی دیگر این دانش آموزان در بعد منابع و دارایی‌های بیرونی نیز از همسالان نرمال خود، ضعیف‌تر بوده چه آنکه معلمان و والدین که هر دو منبع حمایتی بیرونی قوی در دوران مدرسه می‌باشند و به‌عنوان دارایی بیرونی برای این کودکان مطرح بوده، دچار ادراکات و باورهای بعضاً نادرست نسبت به توانایی و عملکرد آن‌ها می‌باشند که آن نیز به نوبه خود، دارایی بیرونی این کودکان را تحت شعاع قرار می‌دهد. بر این اساس اسگاراملا و فراری^۲ (۲۰۲۴)، ادعان داشتند که دارایی‌های تحولی بایستی در مدارس دانش آموزان گنجانده شوند و به همه‌ی دانش آموزان به‌خصوص دانش آموزان با رفتارهای پرخطر در قالب آموزش رسمی ارائه گردد. پژوهش‌هایی که میزان و شدت و وضعیت دقیق دارایی‌های تحولی را در دانش آموزان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری به تفکیک مشخص نماید؛ همچنین، بنابراین روایی و پایایی این مقیاس صرف‌نظر از اهداف پژوهشی می‌تواند تلویحاتی کاربردی برای معلمان، والدین، متخصصین، مشاوران و حتی برنامه ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران به همراه داشته باشد در این راستا مقیاس دارایی‌های تحولی دارای سطوح چهارگانه بوده که می‌تواند به صورت دقیق وضعیت هر کودک دارای مشکلات هیجانی رفتاری را به تفکیک در چهار سطح شامل سطح یک در معرض خطر (۰-۱۰)، سطح دو آسیب‌پذیر (۱۱-۲۰)، سطح سه مناسب (۲۱-۳۰) و سطح چهار رشد یافته (۳۱-۴۰) دسته‌بندی نموده و نسبت به ارتقای دارایی‌های تحولی آن دسته از دانش آموزان دارای مشکلات هیجانی رفتاری که بیشترین ضعف را نشان می‌دهند، اقدام می‌نهند و فراهم‌سازی و تطبیق روان‌سنجی مقیاس دارایی‌های تحولی، گامی مقدماتی در راستای نیل به این هدف نیز می‌باشد (سوآرس و همکاران^۳، ۲۰۲۴). اهمیت مطالعه حاضر به لحاظ تئوریک و نظری نیز از منظر فراهم آوردن پشتوانه تجربی برای رویکرد قوت محور در حوزه کودکان با نیازهای خاص قابل استناد می‌باشد. بر اساس رویکرد قوت محور، مهارت‌های رفتاری، هیجانی، کفایت‌ها و ویژگی‌های کودکان برای ایجاد کمال فرد، اندازه‌گیری می‌شود و از آن برای ایجاد روابط رضایت‌بخش با اعضای خانواده، همسالان و بزرگسالان و ارتقای فردی برای مقابله با استرس و موقعیت‌های ناگوار استفاده می‌شود (نعمتی، ۱۴۰۱). به نظر می‌رسد مقیاس دارایی‌های

1. Bisection Method
2. Sgaramella & Ferrari
3. Soares, Pais-Ribeiro & Silva

تحولی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار برای سنجش کودکان دارای مشکلات هیجانی رفتاری با بهره‌گیری از رویکرد قوت‌محور مدنظر قرار گیرد که این موضوع همسو با یافته‌های ویوم و همکاران (۲۰۲۱)، سوارز و همکاران (۲۰۲۴) است؛ نقش دارایی‌های تحولی به‌عنوان یک سازه‌ی محافظتی برای کودکان در معرض خطر مورد تأکید است (ویوم و همکاران، ۲۰۲۱). به‌طور کلی، نتایج حاصل از روایی و پایایی مقیاس، گویای کفایت روان‌سنجی مطلوب مقیاس بود. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰۴ بود که همسو با یافته‌های عبدالقادر و رسیدا (۲۰۲۲)، ویوم و همکاران (۲۰۲۱) و درویشی و همکاران^۱ (۲۰۲۴) بود که آلفای کرونباخ در همه‌ی این پژوهش‌ها مطلوب گزارش گردیده است.

بررسی روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که مقیاس دارایی‌های تحولی از هشت خرده مقیاس اشباع‌شده است و فرم نهایی مقیاس به‌صورت هشت خرده مقیاس و ۵۸ سؤال می‌باشد. با توجه به محتویات مجموعه سؤالات هر مؤلفه و ویژگی‌های دارایی‌های تحولی عوامل به‌این ترتیب نام‌گذاری گردیدند: عامل اول بعد ارزش‌های مثبت، عامل دوم بعد انتظارات و محدودیت‌ها، عامل سوم بعد شایستگی‌های اجتماعی، عامل چهارم بعد تعهد به یادگیری، عامل پنجم بعد حمایت، عامل ششم بعد هویت مثبت، عامل هفتم بعد توانمندسازی و عامل هشتم استفاده‌سازنده از زمان. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص برازش مدل، نشان داد که مدل برآوردشده برای مقیاس ۵۸ سؤالی دارایی‌های تحولی از برازش مناسبی برخوردار است و به عبارتی، شاخص‌های کلی تأیید می‌کند که داده‌ها به‌خوبی از الگوی ۸ عاملی حمایت می‌کند این یافته همسو با پژوهش‌های ووردولجاک و همکاران^۲ (۲۰۲۳)، عبدالقادر و رسیدا (۲۰۲۲)، ویوم و همکاران (۲۰۲۱)، دیمیترا و ویوم^۳ (۲۰۲۲) و درویشی و همکاران (۲۰۲۴) بود که تمامی پژوهش‌ها از مدل هشت عاملی دارایی‌های تحولی حمایت کردند.

سوارز و همکاران (۲۰۲۴)، از جمله برتری‌های این مقیاس می‌توان به کاربرد آن در چندین وضعیت مختلف اشاره کرد، به‌گونه‌ای که در بخش وسیعی از پژوهش‌ها از نمره کل مقیاس به‌تنهایی، همچنین در بخشی از پژوهش‌ها از هشت خرده مقیاس به‌تنهایی و در بخش دیگری از پژوهش‌ها هم از نمره کل و خرده مقیاس‌ها به‌صورت ترکیبی استفاده شده است که نتایج گویای آن است که هر سه وضعیت نمره دهی مقیاس دارای رهیافت‌های مهمی برای پیش‌بینی سلامت روان و کاربرد آن به‌عنوان یک عامل محافظتی می‌باشد. پژوهش حاضر دارای محدوده‌هایی شامل مقطعی بودن پژوهش بود. یکی از محدودیت‌ها مقطعی بودن پژوهش بود، با بررسی پژوهش‌های آتی به این نتیجه برسیم که آیا نتایج پژوهش در طول زمان ثابت خواهد ماند یا خیر؛ محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود که ممکن است تعمیم‌پذیری محدودی به افراد غیر از نمونه پژوهش یا سایر زمینه‌های فرهنگی داشته باشد.

تشکر و قدردانی

بدین ترتیب از همه‌ی معلم‌ها و دانش‌آموزانی که به‌عنوان مشارکت‌کننده در این پژوهش شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- بهلولیان، آ. و شاکر، ع. (۱۴۰۰). مقایسه خودپنداره تحصیلی، اضطراب امتحان و خودنظم‌دهی تحصیلی در کودکان با اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی و عادی شهر تبریز. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۲(۴)، ۸۶-۷۸.
- ترکاشوند، ع.، خونساری، ف. و قمرانی، ا. (۱۴۰۳). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ساده‌لوحی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*.
- ترکاشوند، ع. و قمرانی، ا. (۱۴۰۲). ارزیابی تأثیر مداخله سرریز شدگی به مادران بر دارایی‌های تحولی و مشکلات رفتاری برونی فرزندان. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۴(۳)، ۲۳-۱۲.

1. Dervishi et al
2. Vrdoljak et al
3. Dimitrova & Wium

- خزایی، ف.، شعیری، م.، آزاد فلاح، پ. و جلالی، م. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی فرزند پروری ذهن آگاه در کاهش مشکلات برونی سازی کودکان پسر دبستانی و رفتارهای فرزند پروری مادران آن‌ها. *روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۹(۱) (پیاپی ۳۶)، ۱۳-۱.
- دهقان حصار، م. (۱۳۹۱). *رابطه سرمایه تحول آفرین و خودتنظیمی با هویت اخلاقی در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان*. [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران]. تهران.
- شیخ محمدی، ع.، قنبر زاده، م. و رنجبر، س. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان و بی‌ثباتی هیجانی/منفی‌گرایی کودکان در رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای والدین با هیجانات منفی کودکان و مشکلات رفتاری آنان. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۵(۳)، ۳۳۰-۳۱۵.
- ظاهر، ع.، قمرانی، ا.، عسگری، پ.، فرامرزی، س. و حافظی، ف. (۱۴۰۰). اثربخشی کارکردهای اجرایی بر سطح تعاملات اجتماعی، خودانگی و اضطراب کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعال. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۱۶۳)، ۳۰-۲۱.
- محسنی اژیه، ع. و قمرانی، ا. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی در مادران کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۵(۹)، ۸۳۴-۸۲۱.
- مدحی، م. و قمرانی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش فرزند پروری مبتنی بر شفقت به خود بر مشکلات رفتاری و خود پنداره کودکان با نارسایی‌های ذهنی و تحولی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۱(۳)، ۱۸-۱.
- مرادی، ش.، کرد نوقایی، ر.، یعقوبی، ا. و رشید، خ. (۱۳۹۷). تبیین خرد بر مبنای دارایی‌های تحولی و میانجی‌گری بالندگی (ارائه مدلی علی). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۱)، ۲۵-۷.
- نجفی، ف.، تجربه کار، م. و محمد طهرانی، ح. (۱۴۰۰). مقایسه تأثیر آموزش ارتباط مؤثر والد و کودک با توانمندسازی شناختی بر بهبود عملکرد کودکان مبتلا به کم‌توجهی بیش‌فعالی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۲(۴)، ۳۷-۲۶.
- نعمتی، ش. (۱۴۰۱). روان‌شناسی مثبت در حوزه نارسایی‌های تحولی، مقایسه پارادایم‌های قوت-محور و نارسایی-محور. *فصل‌نامه کودکان استثنایی*، ۲۲(۲)، ۱۱۶-۱۰۷.
- Abbasi, S., Ghamarani, A., & Asanjarani, F. (2024). Examining the Relationship Between the Dimensions of the Triarchic Model of Psychopathy and Externalizing Disorders in Male Adolescents. *Deviant Behavior*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01639625.2024.2410374>.
- Abdul Kadir, N. B. Y. & Rusyda, H. M. (2022). Developmental assets, creativity, thriving, and mental health among Malaysian emerging adults. *Frontiers in Psychology*, 13, 944238.
- Abdul Kadir, N. B., & Rusyda, H. M. (2022). Developmental assets, creativity, thriving, and mental health among Malaysian emerging adults. *Frontiers in psychology*, 13, 944238.
- Arnold, M. E., & Gagnon, R. J. (2020). Positive youth development theory in practice: An update on the 4-H Thriving Model. *Journal of Youth Development*, 15(6), 1.
- Dervishi, E., Canollari-Baze, A., & Wium, N. (2024). Developmental assets as predictors of Albanian adolescents' life satisfaction. *Revista de Psicología*, 42(1), 174-208.
- Dimitrova, R., & Wium, N. (2021). Handbook of positive youth development: Advancing the next generation of research, policy and practice in global contexts (pp. 3-16). *Springer International Publishing*.
- Fang, L., Yuen, M., Zhang, J., Ho, E. Y. F., Chan, S., Wu, F., & Xie, N. (2024). A network analysis of positive developmental assets of Hong Kong school-age children during the Covid-19 pandemic. *Current Psychology*, 43(13), 12188-12197.
- Favieri, F., Marini, A., & Casagrande, M. (2021). Emotional regulation and overeating behaviors in children and adolescents: a systematic review. *Behavioral Sciences*, 11(1), 11.
- Fernandes, D., Pivec, T., Dost Gözkan, A., Uka, F., Gaspar De Matos, M., & Wium, N. (2021). Global Overview of Youth Development: Comparison of the 5 Cs and Developmental Assets across 6 countries. *Frontiers in Psychology*, 12, 2723.
- George, M. S. & Teunisse, A. K. & Case, T. I. (2020). Gotcha! Behavioural validation of the Gullibility Scale. *Personality and Individual Differences*. 162: 110-134.
- Griffin, D., Williams, J. M., & Bryan, J. (2021). School-Family-Community Partnerships for Educational Success and Equity for Black Male Students. *Professional School Counseling*, 25(1_part_4).

- Hall, M., & Haas, C. (2022). A Research Agenda to Understand Drivers of Digital Gullibility. *ICIS 2022*.
- Johnson, S. K., & Ettekal, A. V. (2023). The five Cs of positive youth development: configurations of thriving in four US adolescent samples. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 656-679.
- Kabakci, O. F. (2022). SEL in the Developmental Context: The Youth Assets as Promoting Factors for the Social-Emotional Learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5).
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th ed) New York: Guilford publications.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child abuse & neglect*, 110, 104429.
- Larson-Hall, J. (2015). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R* (2nd ed). *Routledge*.
- Perez, R. M., Archambault, K., & Dupéré, V. (2024). Promoting Positive Youth Development Through an After-School Organized Art Activity Designed for Adolescents with Internalizing Problems. *In Child & Youth Care Forum* (pp. 1-24). New York: Springer US.
- Ross, K. M., & Tolan, P. H. (2021). Positive youth development in the digital age: Expanding PYD to include digital settings. *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts*, 531-548.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., & Shramko, M. (2017). Aligning youth development theory, measurement, and practice across cultures and contexts: Lessons from use of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 10(4), 1145-1178.
- Search Institute (2005). *User Guide for the Developmental assets profile*.
- Search Institute (2018). *User Guide for the Current research on developmental assets*. Retrieved February 28, 2018, from <http://www.searchinstitute.org/development-assets>.
- Search Institute (2015). *User Guide for the Developmental Assets*.
- Sgaramella, T. M., & Ferrari, L. (2024). Developmental Assets and Career Development in the Educational System: Integrating Awareness of Self-Identity, Knowledge of the World of Work and the SDGs in School Programs. *Behavioral Sciences*, 14(2), 109.
- Soares, A. S., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2024). Developmental assets in emerging adulthood—Systematic review. *Environment and Social Psychology*, 9(6).
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and Reliability in Quantitative Research. *Business & Management Studies: An International Journal*. 8. 2694-2726.
- Tripathi, S. (2018). Validation of the factor structure of the Positive Life Assets Scale for high school students in Thailand. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(1), 3-11.
- Vrdoljak, G., Kurtović, A., Babić Čikeš, A., & Hirnstein, M. (2023). Gender and educational stage moderate the effects of developmental assets on risk behaviours in youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1).
- White, R. M., Witherspoon, D. P., Wei, W., Zhao, C., Pasco, M. C., Maereg, T. M., ... & Winkler, E. (2021). Adolescent development in context: A decade review of neighborhood and activity space research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 944-965.
- Wiiium, N., Beck, M., & Ferrer-Wreder, L. (2021). The importance of developmental assets to mental health in Norwegian youth. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 687537.
- Wilson, D. S., O'Brien, D. T., & Sesma, A. (2009). Human prosociality from an evolutionary perspective: Variation and correlations at a city-wide scale. *Evolution and Human Behavior*, 30, 190-200.
- Xiang, G. X., Gan, X., Jin, X., Zhang, Y. H., & Zhu, C. S. (2022). Developmental assets, self-control and internet gaming disorder in adolescence: testing a moderated mediation model in a longitudinal study. *Frontiers in Public Health*, 10, 808264.

پیوست. مقیاس دارایی‌های تحولی

من.....	هرگز یا به ندرت	تا حدودی یا گاهی اوقات	زیاد یا اغلب اوقات	بسیار زیاد یا تقریباً همیشه
۱- بر آنچه که باور دارم پافشاری می‌کنم.				
۲- احساس می‌کنم بر زندگی و آینده‌ام کنترل دارم.				
۳- احساس خوبی نسبت به خودم دارم.				
۴- از چیزهایی که خطرناک و یا ناسالم هستند اجتناب می‌کنم.				
۵- از خواندن و مطالعه لذت می‌برم.				
۶- با دیگران به راحتی دوست می‌شوم.				
۷- نسبت به درس و تحصیل احساس مسئولیت می‌کنم.				
۸- تکالیف درسی‌ام را خوب انجام می‌دهم.				
۹- از سیگار، الکل و مواد مخدر دوری می‌کنم.				
۱۰- از یادگیری لذت می‌برم.				
۱۱- احساساتم را به روش‌های مناسب ابراز می‌کنم.				
۱۲- نسبت به آینده‌ام خوش بین هستم.				
۱۳- در امور زندگی‌ام با والدینم مشورت می‌کنم.				
۱۴- با شکست‌هاییم به شیوه‌های مثبت برخورد می‌کنم.				
۱۵- به روش‌های مثبت بر چالش‌ها غلبه می‌کنم.				
۱۶- فکر می‌کنم کمک به دیگران بسیار مهم است.				
۱۷- در خانه احساس امنیت و آرامش دارم.				
۱۸- اهل برنامه‌ریزی هستم و تصمیم‌های درست می‌گیرم.				
۱۹- در برابر تأثیرات و نفوذهای بد دیگران مقاوم هستم.				
۲۰- تعارض‌ها و اختلافات را بدون اینکه کسی برنجد یا آسیب ببیند حل می‌کنم.				
۲۱- احساس می‌کنم از جانب دیگران مورد تحسین بوده و ارزشمند هستم.				
۲۲- مسئولیت آنچه را انجام می‌دهم می‌پذیرم.				
۲۳- حقیقت را می‌گویم حتی اگر گفتنش آسان نباشد.				
۲۴- افرادی را که با خود متفاوت هستند می‌پذیرم.				
۲۵- در مدرسه احساس امنیت می‌کردم.				
۲۶- فعالانه برای یادگیری چیزهای جدید تلاش می‌کنم.				
۲۷- دارای حس هدفمندی در زندگی‌ام هستم.				
۲۸- مشتاقم تا چیزهایی که می‌توانند برایم خوب باشند را امتحان کنم.				
۲۹- در امور و تصمیم‌های خانوادگی مشارکت می‌کنم.				
۳۰- به بهتر شدن اجتماع یا گروهی که عضو آن هستم کمک می‌کنم.				
۳۱- در یک اجتماع یا گروه مذهبی فعالیت می‌کنم.				
۳۲- به عادت‌ها و رفتارهای مراقبت از سلامتی‌ام بها می‌دهم.				
۳۳- مشتاق کمک به دیگران هستم.				
۳۴- عضو یک گروه، باشگاه یا تیم ورزشی هستم.				
۳۵- سعی می‌کنم به حل مشکلات اجتماعی کمک کنم.				
۳۶- مسئولیت‌ها و نقش‌های مفیدی را به عهده می‌گیرم.				
۳۷- نسبت به همه مردم با احترام برخورد می‌کنم.				
۳۸- مشتاق به پیشرفت و موفقیت در تحصیل و سایر فعالیت‌هایم هستم.				
۳۹- نسبت به نیازها و احساسات دیگران حساس هستم.				

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی دارایی‌های تحولی در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی رفتاری

علی ترکشوند و امیر قمرانی

				۴۰- در امور خلاقانه مانند هنر، موسیقی، نمایش فعالیت می‌کنم.
				۴۱- به افراد جامعه یا گروه خویش خدمت می‌کنم.
				۴۲- وقتی در خانه هستم اوقات خوشی با والدینم دارم.
				من دارم یا داشته‌ام
				۴۳- دوستانی که الگوهای خوبی برای من بوده‌اند.
				۴۴- مدرسه‌ای که قوانین روشنی برای دانش‌آموزان مقرر کرده بود.
				۴۵- بزرگ‌ترهایی که الگوهای خوبی برای من بوده‌اند.
				۴۶- یک محله امن دارم (داشته‌ام).
				۴۷- والدینی که تلاش کرده‌اند برای موفقیتیم به من کمک کنند.
				۴۸- همسایگان خوبی که نسبت به من احساس مسئولیت داشته‌اند.
				۴۹- مدرسه‌ای که نسبت به دانش‌آموزانش احساس مسئولیت داشته است.
				۵۰- معلمینی که مرا به پیشرفت و موفقیت واداشته‌اند.
				۵۱- بزرگ‌ترهایی غیر از از والدینم که از من حمایت کرده‌اند.
				۵۲- خانواده‌ای که در آن قوانین روشن و شفافی حاکم بوده‌است.
				۵۳- والدینی که مرا به عملکرد خوب در مدرسه واداشته‌اند.
				۵۴- خانواده‌ای که به من عشق و حمایت می‌داد.
				۵۵- همسایه‌هایی که به مراقبت از من کمک می‌کردند.
				۵۶- والدینی که در مورد امور مختلف به خوبی با من گفتگو می‌کردند.
				۵۷- مدرسه‌ای که قوانین را منصفانه و عادلانه اجرا می‌نمود.
				۵۸- خانواده‌ای که می‌دانستند من کجا هستم و مشغول به انجام چه کاری هستم.