رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۲، شماره پیاپی ۱۰۵، اسفند ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(12), 2025

نقش میانجی یادگیری خودراهبر در رابطه توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

The mediating role of self-directed learning in the relationship between character strength and academic vitality of students

پروین ذوالقدری
استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
یداله کثیرلو (نویسنده مسئول)
هیأت علمی گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Parvin Zolghadri
Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.
Yadoleh Kathirlou *
Faculty of Psychology Department, Payam Noor University, Tehran, Iran.
kasirloo54@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی یادگیری خودراهبر در رابطه توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی -همبستگی از نوع مدل‌یابی ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه یازدهم شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ بود که به روش نمونه‌گیری دردسترس ۲۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (AVQ) دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری (SDLRS) فیشر و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامه توانمندی های منش (CSQ) پترسون و سیگلمن (۲۰۰۴) بود. از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش بود. نتایج بیانگر معناداری اثرمستقیم توانمندی‌های منش بر یادگیری خودراهبر (P=۰/۰۰۴) و اثر مستقیم یادگیر خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی (P=۰/۰۰۴) بود. اما اثر مستقیم توانمندی‌های منش بر سرزندگی تحصیلی معنادار نبود (P>۰/۰۵). همچنین نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم توانمندی‌های منش بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری یادگیری خودراهبر بود (P=۰/۰۰۴). این نتایج نشان می‌دهد که توانمندی منش می‌تواند به طور غیر مستقیم از طریق یادگیری خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی اثر بگذارد و به طور مستقیم نقشی روی آن ندارد.

واژه‌های کلیدی: *سرزندگی تحصیلی، توانمندی منش، یادگیری خودراهبر.*

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the mediating role of self-directed learning in the relationship between the character strength and academic vitality of students. The research method was descriptive-correlation of structural modeling type. The statistical population included the 11th-grade students of Khodabande city in the academic year of 1401-1402, 220 people were selected as the sample size using the available sampling method. The research tools include the Academic vitality questionnaire (AVQ) by Dehghanizadeh and Hossein Chari (2013), the self-directed learning readiness scale (SDLRS) by Fisher et al. (2001), and the Character strengths Questionnaire (CSQ) by Peterson and Siegelman (2004). Structural equation analysis was used to analyze the data. The results showed the optimal fit of the research model. The results showed a significant direct effect of character strengths on self-directed learning (P=0.004) and the direct effect of self-directed learning on academic vitality (P=0.004). However, the direct effect of character strengths on academic vitality was not significant (P<0.05). Also, the results showed the indirect effect of character strengths on academic vitality with the mediation of self-directed learning (P=0.004). These results show that character strengths can indirectly affect academic vitality through self-directed learning and do not have a direct role in it.

Keywords: *Academic Vitality, Character Strengths, Self-Directed Learning.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : مهر ۱۴۰۳** | **پذیرش: آبان ۱۴۰۳** | **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

مقدمه

تحصیل و درس خواندن تا حدود زیادی وظیفه اصلی است که اجتماع و خانواده از نوجوانان انتظار دارند. با این حال انجام آن از سوی دانش‌آموزان چندان راحت نیست و با چالش‌های متعددی مانند دروس سخت، معلمان انعطاف‌ناپذیر، محیط سرد و غیرهمدلانه مدرسه و افت نمرات درسی همراه است (محمد و همکاران، ۲۰۲۳). فائق آمدن بر این چالش در جهت انجام وظایف تحصیلی تا حدود زیادی نیازمند برخورد سازگارانه و همراه با موفقیت دانش‌آموزان است که بیشتر تحت عنوان سرزندگی تحصیلی[۱] شناخته می‌شود (زارعی و همکاران، ۱۴۰۳). سرزندگی تحصیلی از روانشناسی مثبت مشتق شده است که دانش آموزان را قادر می‌سازد تا با موفقیت بر موانع و چالش‌های تحصیلی، مانند نمرات ضعیف، فشار آزمون و تکالیف دشوار در دوره تحصیلی و مدرسه موفق گردند (گیل[۲] و همکاران، ۲۰۲۱). سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی قرار دارند، اشاره دارد (رضایی و همکاران، ۲۰۲۴). سرزندگی تحصیلی یکی از مولفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان شناسی مثبت منعکس می کند (گیل و همکاران، ۲۰۲۱). شناخت متغیرهای مرتبط و تبیین کننده سرزندگی تحصیلی می‌تواند یک مسئله اساسی برای محققان و سیاست‌گذاران آموزشی باشد؛ چرا که سرزندگی تحصیلی متمایز کننده دانش‌آموزان با خوشبینی تحصیلی و هدفمند از دانش‌آزمون بدبین و بدون هدف تحصیلی هستند (شهبازیان خونیق و همکاران، ۱۴۰۲). بر همین اساس سرزندگی تحصیلی را می‌توان یکی از عوامل تداوم بخش میل به تحصیل در دانش‌آموزان دانست که در تامین نیروی تحصیل کرده برای آینده جوامع نقش‌آفرینی می‌کند (اوضاعی و همکاران، ۱۳۹۸).

در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا[۳] سرزندگی تحصیلی به عنوان یک ظرفیت برای موفقیت تحصیلی شناخته و توانمندی‌های منشی[۴] به مثابه عوامل شخصیتی نسبتا انعطاف‌پذیر شناخته می‌شود که دستیابی به ظرفیت‌ها و موفقیت‌های تحصیلی را تسریع می‌کند (وانگ[۵] و همکاران، ۲۰۲۱). توانمندی منشی نشان دهنده ویژگی‌های روانشناختی است که جنبه‌های مثبت شخصیت را پوشش می‌دهد و در طول زمان نسبتاً پایدار فرض می‌شود، اما در مقایسه با ویژگی‌های شخصیتی سنتی‌تر، مانند پنج عامل بزرگ شخصیت، انعطاف‌پذیری بیشتری دارند (مک‌گرات[۶]، ۲۰۲۳). پترسون و سلیگمن[۷] به عنوان صاحب‌نظر توانمندی‌های منشی را بیان‌کننده‌ی فضایل[۸] می‌دانند. این توانمندی‌ها شامل شش فضیلت و بیست و چهار توانمندی است: خرد[۹]، شجاعت[۱۰]، انسانیت[۱۱]، عدالت[۱۲]، خویشتن‌داری یا توانمندی محافظتی[۱۳] و تعالی[۱۴] است (راچ و استاهلمن[۱۵]، ۲۰۲۴). خرد و دانش شامل صفات مثبت مربوط به کسب و استفاده از اطلاعات در خدمت زندگی خوب است. شجاعت مستلزم اعمال اراده برای دستیابی به اهداف در مواجهه با مخالفت‌های خارجی یا داخلی است. انسانیت شامل ویژگی‌های مثبتی مانند عشق و مهربانی است که در روابط و مراقبت از دیگران آشکار می‌شود. عدالت یک توانمندی بین‌فردی است که بیانگر رفتارهای مبتنی بر انصاف و عدل با دیگران است. خویشتن‌داری یا توانمندی محافظتی شامل صفات مثبتی مانند بخشش و فروتنی است که از افراد در برابر افراط محافظت می‌کنند. توانمندی تعالی به افراد اجازه می‌دهد تا با جهان بزرگتر ارتباط برقرار کنند و در نتیجه به زندگی خود معنا ببخشند (راچ[۱۶] و همکاران، ۲۰۲۱).

از لحاظ نظریه‌های روان‌شناسی مثبت برای مدارس، توانمندی‌های منشی به عنوان منابع ورودی است که همراه با دانش‌آموزان است و می‌تواند بر متغیرهای فرآیندی (یعنی رضایت از مدرسه، لذت از یادگیری، و خودکارآمدی تحصیلی) و پیشرفت مدرسه به‌عنوان متغیر پیامد اثربگذارد (واگنر و راچ[۱۷]، ۲۰۲۳). در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا سرزندگی به عنوان مولفه عاطفی بهزیستی شناخته می‌شود (توکلی و همکاران، ۲۰۲۱). اگرچه به صورت مستقیم به بررسی رابطه توانمندی‌های منشی با سرزندگی تحصیلی اقدام نشده است، اما در دانش‌آموزان نشان داده شده که توانمندی‌های منشی علاوه بر اینکه موجب ارتقاء بهزیستی می‌شوند، همچنین می‌تواند با بهبود شاخص‌های تحصیلی مانند افزایش در نمرات آزمون‌های تحصیلی و بهبود تاب‌آوری همراه گردد (ویلاسیس[۱۸] و همکاران، ۲۰۲۳؛ مندونکا[۱۹] و همکاران، ۲۰۲۴). توانمندی‌های منشی عامل محافظتی در برابر چالش‌ها، عوامل استرس و اضطراب و حفظ عملکرد تحصیلی است (وایت[۲۰] و همکاران، ۲۰۲۲).

---

[1] academic vitality
[2] Gill
[3] Positive psychology approach
[4] character strengths
[5] Wang
[6] McGrath
[7] Peterson & Seligman
[8] Virtues
[9] Wisdom and Knowledge
[10] Courage
[11] Humanity
[12] Justice
[13] Temperance
[14] Transcendence
[15] Ruch & Stahlmann
[16] Ruch
[17] Wagner & Ruch
[18] Villacís
[19] Mendonça
[20] White

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

با توجه به اینکه تغییر در توانمندی‌های منش و ویژگی‌های شخصیتی دشوار و زمان‌بر است (مک‌گرات، ۲۰۲۳) بنابراین شناسایی مکانیزم‌ها و مسیرهای اثرگذاری این متغیرها بر سرزندگی تحصیلی، می‌تواند زمینه کاربردی‌تری را برای تدارک آموزش‌ها و مداخله‌ها فراهم آورد. در همین رابطه به نظر می‌رسد که سرزندگی تحصیلی تا حدودی متاثر از محیط یادگیری قرار دارد که یادگیرنده‌ها در آن قرار دارند و براساس آن آموزش می‌بینند (بهمئی و همکاران، ۱۳۹۸).

یادگیری خودراهبر[1] یکی از مهم‌ترین صلاحیت‌هایی است که باعث استقلال یادگیرنده‌ها در یادگیری و زمینه‌ساز یادگیری مادام‌العمر می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰). یادگیری خود راهبر بیانگر این است که دانش‌آموزان با کمک یا به ابتکار خود، نیازهای یادگیری‌شان را تشخیص می‌دهند، در این مسیر فراگیران ضمن تعیین اهداف یادگیری، راهبردهای مناسب جهت یادگیری را نیز انتخاب می‌کنند و در نهایت پیامدهای اقدامات خود را ارزیابی می‌کنند (تیلور[2] و همکاران، ۲۰۲۳). ادبیات پژوهشی موجود اگرچه به خوبی رابطه میان یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی را نشان داده است، با این حال با این خلاء روبرو بوده‌اند که این رابطه را بیشتر در دانشجویان مورد توجه قرار داده‌اند و از جمعیت دانش‌آموز غافل بوده‌اند (حبیبی کلیبر رامین، قبادی، ۱۳۹۹؛ حسین پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰). با این حال چنین ادبیاتی از این فرضیه نیز حمایت می‌کند که در دانش‌آموزان احتمال چنین روابطی وجود دارد. پژوهش‌ها از رابطه میان یادگیری خودراهبر با سرزندگی تحصیلی و از رابطه میان یادگیری خودراهبر و توانمندی‌های منشی (ارب[3] و همکاران، ۲۰۲۴؛ هوانگ کیم[4]، ۲۰۲۳؛ الرباعی و العامر[5]، ۲۰۲۲) حمایت کرده است، بنابراین شکل‌گیری این فرضیه که یادگیری خودراهبر نقش میانجی در رابطه میان نیازهای بنیادی و توانمندی‌های منشی با سرزندگی تحصیلی دارد، قوت می‌گیرد. علاوه بر این پژوهش‌ها، از منظر روان‌شناسی مثبت‌گرا دانش‌آموزان با یکسری از ظرفیت‌ها و ویژگی‌های فردی مانند توانمندی‌های منشی وارد مدارسه می‌شوند که به واسطه اثرگذاری بر فرآیندهای یادگیری و تحصیلی بر نتایج تحصیلی اثر می‌گذارند (واگنر و راچ، ۲۰۲۳). علاوه بر این جعفری و همکاران (۱۴۰۰) در مرور ادبیات حوزه یادگیری خودراهبر به این نتیجه رسیدند که توانمندهای منشی مانند اشتیاق و خلاقیت در کنار توجه به نیازهای فردی یادگیرنده از عوامل اساسی هدایت کننده یادگیری خودراهبر است.

در باب ضرورت و اهمیت پژوهش می‌توان گفت که بررسی مدل‌های تبیین کننده سرزندگی تحصیلی در جامعه ایران از آن جهت مهم و ضروری است که نتایج بدست آمده از پژوهش‌ها نشان داده که دانش‌آموزان ایرانی با افت انگیزه برای ادامه به تحصیل روبرو هستند و احساس ناتوانی در مقابله با چالش‌های موجود در محیط مدرسه و خانواده از عوامل ترک تحصیل در آنها است (حکمتی جاه و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به اینکه در روان‌شناسی مثبت‌گرا سرزندگی جزئی از سازه بهزیستی در نظر گرفته شده و توانمندی‌های منشی نیز سازه اساسی در تبیین بهزیستی در سن نوجوانی است (واگنر و راچ، ۲۰۲۳)، بنابراین در نظرگرفتن نقش آن در سرزندگی تحصیلی نوجوانان از لحاظ نظری حمایت شده است. از سوی دیگر یادگیری خودراهبر هم قابلیت آموزش در کوتاه مدت را دارد و هم به عنوان یک روش تدریس توسط معلمان نیز قابلیت اجرا دارد، بنابراین بررسی این متغیر به عنوان متغیر میانجی و مکانیزم اثرگذاری توانمندی‌های منشی بر سرزندگی تحصیلی اولویت و ضرورت دارد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰).

در مجموع می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی با توجه به اینکه همراه با ادامه دادن تحصیلات و غلبه بر چالش‌های تحصیلی است، به مثابه یک عامل محافظتی در برابر عوامل تهدید کننده افت و یا ترک تحصیل است. بر همین اساس شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده آن جهت تدارک محیط و آموزش‌های ارتقا دهنده سرزندگی تحصیلی یک مسئله اساسی است. با توجه به اینکه توانمندی‌های منشی در نوجوانان نیز عامل ارتقاء بخش تحصیلی و بهزیستی هستند، بنابراین به عنوان متغیر زیربنایی می‌توانند تبیین کننده سرزندگی تحصیلی باشند. با این حال این خلاء وجود دارد که هنوز مکانیزم‌ها و مسیرهای اثرگذاری این متغیرها بر سرزندگی تحصیلی جهت تدارک آموزش‌ها و مداخله‌های کارآمدتر مورد بررسی قرار نگرفته است. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی یادگیری خودراهبر در رابطه توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش

روش پژوهش توصیفی_همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پایه یازدهم شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۱ -۱۴۰۲ بود. حداقل حجم نمونه لازم برای تحلیل معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر پیشنهاد شده است (گارور و منتزر[6]، ۱۹۹۹). با در نظر گرفتن این ملاک و در نظر گرفتن احتمال ریزش، حجم نمونه ۲۲۰ نفر برآورد گردید. روش نمونه‌گیری

[1] self-directed learning
[2] Taylor
[3] Erbe
[4] Hwang & Kim
[5] Alrabai & Alamer
[6] Garver & Mentzer

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

پژوهش دردسترس بود. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان عبارت بودند از؛ تمایل و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، دامنه سنی ۱۶ الی ۱۸ سال، عدم سابقه ترک تحصیل، عدم سابقه اختلالات روانی و سابقه مصرف داروهای اعصاب و روان (با توجه به اظهار نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش). ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از گویه‌های پرسشنامه و درخواست انصراف از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بود. رضایت از شرکت در پژوهش، محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش و امکان خروج از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش از جمله ملاحظه‌های اخلاقی پژوهش بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از دو نرم افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (AVQ)[1]: دهقانی زاده و حسین چاری در سال ۱۳۹۱ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش[2] که چهار گویه داشت توسعه دادند. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملا مخالف = ۱ تا کاملا موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌گردد. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سوال های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند . بعد از ترجمه ی گویه‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها برروی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتا ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. سازندگان ضمن تایید روایی محتوای بالاتر از ۰/۷۸ برای گویه‌ها و کل پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ را برای پرسشنامه گزارش کرده‌اند. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بدست آمد که نتایج بیانگر این است که گویه ها از همسانی درونی و پایایی رضایت بخشی برخوردارند (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری (SDLRS)[3]: مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری توسط فیشر[4] و همکاران (۲۰۰۱) جهت بررسی یادگیری خودراهبری با ۴۱ گویه ساخته شد و براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملا مخالفم = ۱ تا کاملا موافقم =۵ نمره‌گذاری می‌گردد. این مقیاس شامل سه عامل خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی است. سازندگان ضمن تایید روایی محتوایی بالاتر از ۰/۷۶ برای سه عامل مقیاس، مقدار آلفای کرونباخ نمره کل و خرده مقیاس‌های آن را بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش دادند (فیشر و همکاران، ۲۰۰۱). در ایران نادی و سجادیان (۱۳۸۵) در بررسی این مقیاس برای دانش‌آموزان، ضمن بررسی تایید روایی محتوایی مقیاس با مقدار ۰/۷۴ توسط چند تن از متخصصان، مقدار آلفای کرونباخ را برای نمره کل مقیاس ۰/۸۲، برای خودمدیتی ۰/۷۸، برای رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ و برای عامل خودکنترلی ۰/۶۰ گزارش دادند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها و نمره کل پرسشنامه بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه توانمندی‌های منش (CSQ)[5] **:**پرسشنامه توانمندی‌های منش توسط پترسون و سیگلمن (۲۰۰۴) طراحی شد. پرسشنامه توانمندی های منش دارای ۲۴ سوال و ۶ مولفه دانش و خرد، شجاعت، انسان دوستی، عدالت، اعتدال، و تعالی می باشد و براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۱= کاملا شبیه تا ۵= کاملا برعکس) به سنجش توانمندی های منش می‌پردازد. سازندگان مقدار آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی را برای خرده مقیاس‌ها را با فاصله ۴ ماه بالاتر از ۰/۷۰ گزارش دادند. همچنین راچ[6] و همکاران (۲۰۱۴) روایی همگرایی عامل‌های فرم ۲۴ سوالی را با فرم بلند آن با ضریب همبستگی ۰/۴۱ تا ۰/۷۷ معنادار گزارش داد. در ایران نیز نامداری (۱۳۸۹) این پرسشنامه را در ایران بررسی کرد و مقدار همسانی درونی و روایی محتوایی را بالاتر از ۰/۷۰ و مقدار آلفای کرونباخ را بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۶ گزارش داد. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها و نمره کل پرسشنامه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ بدست آمد.

یافته ها

از ۲۲۰ شرکت کننده در پژوهش ۱۴۱ نفر دختر (۶۴/۱۰ درصد) و ۷۹ نفر پسر (۳۵/۹۰ درصد) بودند.. میانگین سنی و انحراف معیار آن نیز در شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۷/۴۶ و ۱/۰۲ بود.

[1] Academic vitality questionnaire (AVQ)
[2] Martin & Marsh
[3] self-directed learning readiness scale (SDLRS)
[4] Fisher
[5] Character strengths Questionnaire (CSQ)
[6] Ruch

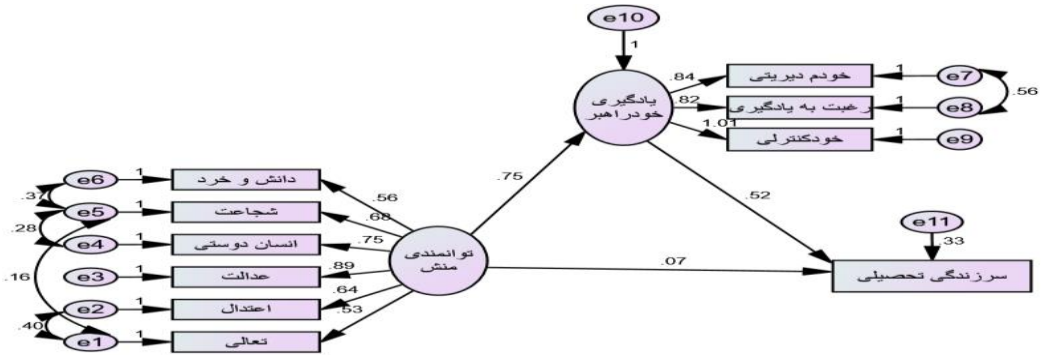
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

جدول ۱. نتایج شاخص‌های توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه متغیرها

متغیر	۱	۲	۳
۱- سرزندگی تحصیلی	۱		
۲- یادگیری خودراهبر	۰/۵۵**	۱	
۳- توانمندی منش	۰/۳۶**	۰/۶۴**	۱
میانگین	۲۷/۲۰	۸۸/۹۴	۶۶/۱۵
انحراف معیار	۸/۲۰	۲۲/۸۵	۱۳/۱۵
کجی	-۰/۱۲	۰/۲۹	۰/۶۸
کشیدکی	-۰/۵۶	۰/۶۸	۰/۳۱

*P<۰/۰۵ و **P<۰/۰۱

نتایج بدست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر توانمندی منش رابطه مثبت و معنادار دارد (P<۰/۰۱). همچنین نتایج نشان داد که یادگیری خودراهبر و توانمندی منش رابطه مثبت و معنادار دارد (P<۰/۰۱). با توجه به اینکه شاخص کجی و کشیدگی بدست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ همگی در محدوده ۱+ تا ۱- قرار دارند، بنابراین شکل توزیع متغیرها در شرایط تقریبا نرمالی قرار دارند. علاوه بر مقادیر گزارش شده در جدول ۱، مقادیر آماره تحمل برای متغیرها بیشتر از ۰/۴۰ و همچنین مقادیر آماره VIF کم‌تر از ۱۰ بود، بنابراین هم خطی میان متغیرهای پیش بین پژوهش نگران کننده نبود. همچنین مقدار بدست آمده برای آزمون دوربین واتسون برابر با ۲/۳۱ بود و بین مقدار مناسب ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، بنابراین می‌توان گفت که فرض استقلال مقادیر خطا نیز از یکدیگر رعایت شده است. در شکل ۱ مدل برازش شده پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. نگاره مدل برازش شده پژوهش در حالت استاندارد

در شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش به صورت بررسی نقش میانجی یادگیری خودراهبر در رابطه میان توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی در محیط نرم‌افزار AMOS به همراه ضرایب مسیر آن رائه شده است. در این مدل، متغیر یادگیری خودراهبر نقش متغیر میانجی، توانمندی منش که با شش مولفه آن مشخص شده (دانش و خرد، شجاعت، انسان دوستی، عدلت، اعتدال و تعالی) نقش متغیر برون‌زا (مستقل) و متغیر سرزندگی تحصیلی نیز نقش متغیر درون‌زا (وابسته) را دارد. در جدول ۲ معناداری ضریب مسیرهای مستقیم مدل ارائه شده پژوهش بررسی شده است.

جدول ۲. نتایج اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیر	اندازه استاندارد	اثر غیر استاندارد	حد پایین اثر	حد بالا	مقدار تی	P
اثر مستقیم توانمندی منش بر سرزندگی تحصیلی	۰/۳۸	۰/۷۵	-۰/۱۲	۰/۲۳	۰/۶۴	۰/۵۸
اثر مستقیم توانمندی منش بر یادگیری خودراهبر	۴/۳۷	۰/۰۷	۰/۶۸	۰/۸۰	۶/۸۸	۰/۰۰۴
اثر مستقیم یادگیری خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی	۰/۵۳	۰/۵۲	۰/۳۷	۰/۷۰	۵/۴۷	۰/۰۰۴

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

نتایج بدست آمده از جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم توانمندی منش بر سرزندگی تحصیلی معنادار نبوده (P>۰/۰۵) ولی اثر مستقیم آن بر یادگیری خودراهبر با اندازه اثر استاندارد ۰/۷۵ (P=۰/۰۰۴) معنادار بوده است. همچنین طبق نتایج اثر مستقیم یادگیر خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی با اندازه اثر استاندارد ۰/۵۲ (P=۰/۰۰۴) معنادار بود.

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استراپ جهت بررسی نقش میانجی یادگیری خودراهبر در رابطه توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی

مسیر	اندازه اثر غیر استاندارد	اندازه اثر استاندارد	حد پایین	حد بالا	P
توانمندی منش_یادگیری خودراهبر _ سرزندگی تحصیلی	۲/۲۸	۰/۳۹	۰/۲۷	۰/۵۴	۰/۰۰۴

نتایج بدست آمده از آزمون بوت استراپ در جدول ۳ نشان داد که توانمندی منش با اندازه اثر استانداردہ شده ۰/۳۹ (P=۰/۰۰۴) اثر غیر مستقیم معناداری بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری یادگیری خودراهبر دارد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل پژوهش

شاخص	df	$^{2x}/_{df}$	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI
ملاک برازش		٭ ≤ ۳	٭≤۰/۱۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≤۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰
آمارهٔ پژوهش حاضر	۲۸	۲/۱۸	۰/۰۷	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۰

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم x^2 بر درجه آزادی کوچکتر از ۳ باشد، برازندگی مدل بهتر است. مقدار بدست آمده در پژوهش حاضر ۲/۹۰ بود که حاکی از برازش مدل بود. همچنین به طور کلی هرچه مقدار IFI، CFI، GFI و AGFI به یک نزدیکر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل دارد. با توجه به اینکه مقادیر بدست آمده برای چهار شاخص ذکر شده در پژوهش حاضر برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ بوده، بنابراین بر اساس این شاخص‌ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص RAMSEA نیز مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن بیانگر برازش مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۰/۰۷ بود. به طور کلی نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار بدست آمده برای شاخص‌های برازش در سطح بسیار مطلوبی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش یادگیری خودراهبر در رابطه توانمندی منش و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج بیانگر اثرمستقیم معنادار توانمندی منش بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های ارب و همکاران (۲۰۲۴)، هوانگ کیم (۲۰۲۳)، الرباعی و العامر (۲۰۲۲) و جعفری و همکاران (۱۴۰۰) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که دانش‌آموزان با ویژگی‌های خودراهبر افرادی خودجوش و فعال هستند که دست به یادگیری هدفمند و معنادار می‌زنند و با توجه به اینکه انگیزه بالایی دارند یادگیری پایدار و مداومی از خود نشان می دهند. در همین رابطه توانمندی‌های منشی مانند خردمندی، شجاعت و تعالی با افزایش آگاهی و اقدام مبتنی بر پیشرفت می‌تواند منجر به دنبال کرده اهداف تحصیلی و برنامه‌ریزی جهت دست‌یابی به اهداف شود. توانمندی‌های منشی ویژگی‌های مثبت شخصیتی محسوب می‌شوند که با ایجاد انگیزه‌های مثبت و ترقی‌خواهی می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت یادگیری و کسب لذت از یادگیری سوق دهد (واگنر و راچ، ۲۰۲۳). در همین رابطه یادگیری خودراهبر با توجه به اینکه توسط خود دانش‌آموز طرح‌ریزی می‌شود و اهداف متناسب با توانمندی و علایق دانش‌آموز است، می‌تواند همراه با لذت و فعلیت بخشیدن به توانایی‌های شخصی باشد. توانمندی‌های منش با توجه به اینکه همراه با فعال کردن ویژگی‌های مثبت شخصیتی هستند، احتمالا دانش‌آموزان را به سمت یادگیری خودراهبر هدایت می‌کنند که در راستای توانمندی‌های منش همراه با نتایج مثبت و خوشایندی برای خود و دیگران است. علاوه بر این باید توجه کرد که توانمندی‌های همراه با بهبود کارآمدی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان است (ویلاسیس و همکاران، ۲۰۲۳؛ مندونکا و همکاران، ۲۰۲۴). بر همین اساس می‌توان این احتمال را داد که توانمندی‌های منشی با فعال‌کردن و افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان در مقابل چالش‌های تحصیلی امکان خودراهبردی را حفظ و بالا می‌برند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

همچنین نتایج بیانگر اثر مستقیم و معنادار یادگیر خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های حبیبی کلیبر (۱۳۹۹)، حسین پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، بهمئی و همکاران (۱۳۹۸) و واگنر و راچ (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده باید توجه کرد که سرزندگی بیانگر حالت عاطفی مثبت در دانش‌آموزان است که در منجر به موفقیت تحصیلی می‌شود، بنابراین شکلی از یادگیری که همراه با افزایش عواطف مثبت باشد، احتمالا منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی در آنها می‌گردد. در همین رابطه یادگیری خود راهبر همراه با توجه به ابتکارها، انگیزه‌ها و نیازهای شخصی است (تیلور و همکاران، ۲۰۲۳). بر همین اساس می‌توان انتظار داشت یادگیری خودراهبر که همراه با توجه به نیازها و عواطف شخصی است، همراه با افزایش سرزندگی تحصیلی باشد که نیازمند وجود عواطف و انگیزه‌های مثبت و خوشایند تحصیلی است. علاوه بر این، یادگیری خودراهبر همراه با حس استقلال و خودکنترلی است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰). حس استقلال و خودکنترلی همراه با یادگیری خودراهبر می‌تواند با افزایش سرزندگی تحصیلی همراه باشد، چرا که سرزندگی تحصیلی علاوه بر نیاز به عواطف مثبت مستلزم غلبه بر موانع و چالش‌های تحصیلی است (رضایی و همکاران، ۲۰۲۴). خودکنترلی و تمایل به عمل مستقل در یادگیری خودراهبر احتمالا توانایی دانش‌آموزان را در غلبه بر وظایف و چالش‌های تحصیلی مه نیازمند عمل مستقل است افزایش می‌دهد. افزایش عواطف مثبت در کنار کمک به عمل مستقل و فعال برای غلبه بر وظایف تحصیلی از جمله کارکردهای یادگیری خودراهبر هستند که احتمالا منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج بدست آمده نشان داد که اثر مستقیم توانمندی‌های منش بر سرزندگی تحصیلی معنادار نبود. پژوهش‌های پیشین به بررسی اثر مستقیم توانمندی‌های منش بر سرزندگی تحصیلی اقدام نکرده‌اند. با این حال به نظر می‌رسد که توانمندی‌های منش نرخ موفقیت تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (ویلاسیس و همکاران، ۲۰۲۳). نکته حائز اهمیت این مورد است که توانمندی‌های منشی با کاهش عوامل خطری نظیر استرس و اضطراب باعث ارتقاء بهزیستی و موفقیت تحصیلی می‌شود (وایت و همکاران، ۲۰۲۲). بر همین اساس می‌توان این انتظار را داشت که توانمندی‌های منش به واسطه اثرگذاری بر دیگر متغیرها منجر به تغییر در سرزندگی تحصیلی گردد.

در نهایت نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم و معنادار توانمندی منش بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری یادگیری خودراهبر بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های جعفری و همکاران (۱۴۰۰)، حسین پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، بهمئی و همکاران (۱۳۹۸)، ویلاسیس و همکاران (۲۰۲۳)، مندونکا و همکاران (۲۰۲۴) و وایت و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی نیازمند برخورد موفقیت‌آمیز و کارآمد دانش‌آموزان با وظایف و چالش‌های مرتبط با مدرسه است (زارعی و همکاران، ۱۴۰۳). در همین راستا توانمندی‌های منش ظرفیت‌های مثبت شخصیتی مانند تعالی، شجاعت و خردمندی است که منجر به اتخاذ راهبردهای مثبت جهت غلبه بر شرایط و چالش‌های پیش‌روی دانش‌آموزان است. یادگیری خودراهبر بیانگر شکلی از یادگیری در دانش‌آموزان است که تحت تاثیر خصیصه‌ها و ویژگی‌های منش و شخصیت دانش‌آموزان است. به عبارتی ظرفیت و توانمندی‌های دانش‌آموزان در استفاده از دانش و ظرفیت‌های اقدام و برنامه‌ریزی می‌تواند آنها را به یادگیری خودراهبر که توسط خود دانش‌آموزان جهت‌دهی می‌شود، هدایت کند و با بهره‌گیری از آن به اهداف و چالش‌های تحصیلی پاسخ دهند. علاوه بر این توانمندی‌های منشی در حفظ تداوم و حس یکپارچگی تحصیلی نقش معناداری دارند (راچ و استاهلمن، ۲۰۲۴). با توجه به اینکه یادگیری خودراهبر که همراه با رضایت و ابتکار عمل است از تداوم و یکچارچگی بیشتری در مقایسه با شکل‌های منفعل و معلم‌محور است، این احتمال وجود دارد که توانمندی‌های منش انگیزه و نیروی اولیه‌ای باشند که یادگیری خودراهبر را برانگیخته و فعال می‌نمایند و یادگیری خودراهبر نیز به نوبه خود با توجه به اینکه حاوی خودانگیزشی و عمل مستقل است از تداوم بیشتری برای انجام و غلبه بر چالش‌ها و اهداف تحصیلی برخوردار است که می‌تواند منجر به سرزندگی تحصیلی بیشتری گردد.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که یادگیری خودراهبر علاوه بر اثرمستقیمی که بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد، همچنین در رابطه میان توانمندی‌های منش و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد. این نتایج نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر به عنوان یک متغیر و راهبرد نوین در یادگیری دانش‌آموزان با توجه به نقش زیربنایی توانمندی‌های منشی، احتمالا نقش معناداری در تبیین سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین نیاز است که متخصصان روان‌شناسی و مشاوره، به ویژه متخصصان روان‌شناسی مراکز مشاوره دانش-آموزای که بیشتر با جمعیت دانش‌آموزان سروکار دارند و مشکلات مربوط به سرزندگی تحصیلی از دلایل اصلی مراجع دانش‌آموزان به این مراکز است، به نقش یادگیری خودراهبر با توجه به نقش توانمندی‌های منشی توجه کنند و در صورت نیاز آموزش‌ها و مداخله‌های لازم و مرتبط با این متغیرها را برای آنها فرآهم آورند. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر تفکیک دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند جنسیت و وضعیت اقتصادی - فرهنگی صورت نگرفت، بنابراین لحاظ کردن اثر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر نتایج محدودیت عمده پژوهش حاضر بود. همچنین نمونه‌گیری به صورت دردسترس صورت گرفت که این امر تعمیم‌پذیری نتایج را تا حدودی محدود می‌کند. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود ضمن بررسی نقش و اثر متغیرهای جمعیت‌شناختی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در نمونه‌ای در دیگر دانش‌آموزان و پایه‌های تحصیلی صورت گیرد تا قدرت تعمیم‌پذیری نتایج بدست آمده مورد بررسی قرار گیرد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

منابع

احمدی، س؛ سهرابی، س؛ حبیبی، ا. و عرب زاده، ن. (۱۴۰۰). بررسی سطح آمادگی یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. *آموزش پرستاری*، ۱۰ (۶)، ۵۲-۴۴. http://jne.ir/article-1-1313-fa.html

اوضاعی، ن؛ عظیم پور، ا. و امام جمعه، م. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطهٔ بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸(۱)، ۲۳۷-۲۶۲.20.1001.1.2423494.1398.8.1.11.2

بهمئی، ج؛ مستطاب، ر؛ شمالی نژاد، م؛ مالکی، آ. و مباشری، ف. (۱۳۹۸). بررسی سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنها از محیط یادگیری در دانشکده علوم پزشکی آبادان در سال ۱۳۹۷. *مجله تحقیقات سلامت در جامعه*، ۵ (۲)، ۳۱-۴۰. 20.1001.1.24236772.1398.5.2.4.8

جعفری، ع؛ نادی، م. و منشئی، غ. (۱۴۰۰). تدوین و اعتباریابی بستهٔ آموزش یادگیری خودراهبر و تعیین اثربخشی آن بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۸(۶۸)، ۱۰۳-۱۲۳.10.30486/jsre.2021.1905878.1701

دهقانی زاده، م. و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.10.22099/jsli.2013.1575

زارعی، ا؛ سعدی پور، ا؛ درتاج، ف. و اسدزاده، ح. (۱۴۰۳) اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مجله علوم روانشناختی، ۲۳ (۱۳۴)، ۲۸۷-۳۰۳ ۲۳.۱۳۴.۲۸۷/JPS.۱۰.۵۲۵۴۷

شهبازیان خونیق، آ؛ صمیمی، ز. و حبیبی کلیبر، ر. (۱۴۰۲). تمایز دانش آموزان با سرزندگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۴(۱)، ۲۴۷-۲۶۷. doi: 10.22051/jontoe.2018.15882.1845

نادی، م. و سجادیان، ا. (۱۳۹۰). اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری برای دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۱۸۲-۱۷۴.http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1274-fa.html

نامداری، ک. (۱۳۸۹). *استانداردسازی آزمون عملی و ارزشی (VIA-IS) و اثربخشی آموزش شناختی در ارتقای امید بر سطح توانایی مراجعان افسرده*. پایان نامه دکتری روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

Erbe, R., Konheim-Kalkstein, Y., Fredrick, R., Dykhuis, E., & Meindl, P. (2024). Designing a Course for Lifelong, Self-Directed Character Growth. *Journal of Character and Leadership Development*, *11*(1), 34-41. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1182689

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, *21*(7), 516-525. https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589

Gill, A. C., Singhal, G., Schutze, G. E., & Turner, T. L. (2021). Educational coaches: facilitating academic vitality and a pathway to promotion for clinician-educators. *The Journal of Pediatrics*, *235*, 3-5. https://doi.org/10.3390/educsci11110658

Hwang, E. H., & Kim, K. H. (2023). Relationship between optimism, emotional intelligence, and academic resilience of nursing students: the mediating effect of self-directed learning competency. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1182689. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1182689

McGrath, R. E. (2023). A summary of construct validity evidence for two measures of character strengths. *Journal of Personality Assessment*, *105*(3), 302-313. https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2120402

Mendonça, S. E., Dykhuis, E. M., & Lamb, M. (2024). Purposeful change: The positive effects of a course-based intervention on character. *The Journal of Positive Psychology*, *19*(2), 323-336. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178954

Mohamad, M., Palani, K., Nathan, L. S., Sandhakumarin, Y., Indira, R., & Jamila, E. (2023). Educational challenges in the 21st century: A literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *12*(2), 23-31. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Classification and Handbook*; American Psychological Association: Washington, DC, USA; Oxford University Press: New York, NY, USA,

Rezaei, I., Ghassemi, M., kochak entezar, R., & Emamipour, S. (2024). Causal Model of Academic Vitality Based on Critical Thinking Mediated by Academic Self-Efficacy in Gifted Students. *Journal of Research in Educational Systems*, *18*(64), 55-70. doi: 10.22034/jiera.2024.442399.3119.

Ruch, W., & Stahlmann, A. G. (2024). Ten dos and don'ts of Character Strengths Research. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1-35. https://doi.org/10.1007/s41042-024-00155-4.

Ruch, W., Gander, F., Wagner, L., & Giuliani, F. (2021). The structure of character: On the relationships between character strengths and virtues. *The Journal of Positive Psychology*, *16*(1), 116-128. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689418

Taylor, T. A., Kemp, K., Mi, M., & Lerchenfeldt, S. (2023). Self-directed learning assessment practices in undergraduate health professions education: a systematic review. *Medical Education Online*, *28*(1), 2189553. https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2189553

Villacís, J. L., Naval, C., & De la Fuente, J. (2023). Character strengths, moral motivation and vocational identity in adolescents and young adults: A scoping review. *Current Psychology*, *42*(27), 23448-23463. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03427-x.

Wagner, L., & Ruch, W. (2023). Displaying character strengths in behavior is related to well-being and achievement at school: Evidence from between-and within-person analyses. *The Journal of Positive Psychology*, *18*(3), 460-480. https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109196

Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in psychology*, *12*, 731721. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721

White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Education Sciences*, *13*(7), 709. https://doi.org/10.3390/educsci13070709

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]