

اثر توانمندی منش بر اشتیاق و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری استفاده از توانمندی‌های منش

امین طاهری*
عبدالزهره نعیمی**
آزیتا امیر فخرایی***
عسکر آتش‌افروز****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر توانمندی منش (شامل خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی) بر اشتیاق و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری استفاده از توانمندی‌های منش انجام گردید. بدین منظور ۳۵۴ دانش‌آموز پایه دوازدهم از مدارس شهرستان قلعه گنج به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های ارزش‌ها در عمل (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)، بهزیستی مدرسه (تیان و همکاران، ۲۰۱۴)، اشتیاق تحصیلی (منگ و جین، ۲۰۱۶) و پرسشنامه استفاده از توانمندی‌های منش (گاوینجی و لاینلی، ۲۰۰۷) را تکمیل کردند. برای آزمودن برازش الگوی پیشنهادی و بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم مسیرها، از الگویابی معادلات ساختاری و بوت استراپ استفاده شد. نتایج نشان داد که برخی مسیرهای مستقیم توانمندی‌های منش به بهزیستی و اشتیاق تحصیلی معنادار بودند اما همه مسیرهای توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش معنادار شدند. بر این اساس مدارس باید فرصت استفاده از توانمندی‌های منش را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. تلویحات کاربردی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، توانمندی منش

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس است.
* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران
** استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)
naamiabdol@scu.ac.ir
*** استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
**** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۱

مقدمه

یکی از مهم‌ترین تحولات در روان‌شناسی معاصر جنبش روان‌شناسی مثبت به رهبری مارتین سلیگمن است. ارزیابی از وضعیت روان‌شناسی جهانی موجب شد سلیگمن متوجه ناسازگاری مدل پزشکی در روان‌شناسی شود و مدل روان‌شناسی مثبت را به‌عنوان مدل کارآمد برای کمال و تعالی انسان‌ها مطرح کند. در واقع نگرش روان‌شناسی قبل از جنبش روان‌شناسی مثبت به انسان به‌صورت موجودی منفعل بود. یکی از نظریه‌های اساسی روان‌شناسی این بود که عوامل محیطی موجب شکل‌گیری رفتار انسان می‌شود. نظریه رایج دیگر این بود که وضعیت روانی انسان ناشی از تعارض‌های مدل‌های اولیه کودکی است. پژوهش‌های روان‌شناسی به‌طور عمده روی بخش درمان اختلالات روانی متمرکز بودند. با ظهور روان‌شناسی مثبت که بر موفقیت و رشد انسان تمرکز دارد، تحول شگرفی در نوع نگاه به انسان در روان‌شناسی به وجود آمد (رایت و گلدستاین، ۲۰۰۷). این جنبش موجب شد تمرکز علم روان‌شناسی از آسیب‌شناسی روانی به‌سوی موضوعات مثبت مانند شادی، سلامت ذهن، عواطف مثبت، معنویت، خلاقیت و فضایل اخلاقی سوق داده شود. این تغییر دیدگاه در تمام حوزه‌های روان‌شناسی از جمله در روان‌شناسی تربیتی نیز به وجود آمد. به این معنا که در مدارس باید به‌جای توجه صرف به کمبودها، نقاط ضعف و مشکلات دانش‌آموزان از جمله غیبت، تأخیر و مشکلات درسی و انضباطی مختلف به ویژگی‌ها و توانمندی‌های مثبت آن‌ها عنایت بیشتری به عمل آید. یکی از موضوع‌های مهم که در روان‌شناسی مثبت نگر مطرح شده و روان‌شناسان تربیتی نیز برای به‌کارگیری آن در مدارس برای افزایش بهزیستی دانش‌آموزان در حیطه‌های مختلف ذهنی، روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی اهتمام ویژه‌ای نشان دادند، توانمندی‌های منش^۱ است. توانمندی‌های منش به هر فرایند روان‌شناختی اطلاق می‌شود که فرد را قادر می‌کند به شیوه‌ای فکر یا رفتار کند که برای خود و جامعه مفید باشد (مک مولای و سیندر^۲، ۲۰۰۰). پترسون و سلیگمن^۳ در سال ۲۰۰۰ طبقه‌بندی از توانمندی‌های منش مطرح کرده‌اند. در این طبقه‌بندی، توانمندی‌های منش به شش فضیلت جهانی و ۲۴ توانمندی تقسیم شده که عبارت‌اند از خرد و دانش^۴ (شامل توانمندی‌های خلاقیت، کنجکاوی، روشن‌فکری،

1. Wright, T. A. & Goodstein, J.
2. character strengths
3. McCullough, M. E., & Snyder, C. R.

4. Peterson, C., & Seligman, M. E.
5. knowledge, and wisdom

علاقه به یادگیری)، شجاعت^۱ (شامل توانمندی‌های شهامت، پشتکار، اصالت، سرزندگی)، انسانیت^۲ (شامل توانمندی‌های صمیمیت، مهربانی و هوش اجتماعی)، عدالت^۳ (شامل توانمندی‌های انصاف، رهبری، شهروندی)، میانه‌روی^۴ (شامل توانمندی‌های بخشش، فروتنی، احتیاط و تسلط بر خود) و تعالی^۵ (شامل توانمندی‌های تحسین، زیبایی، قدردانی، امیدواری، شوخ‌طبعی و معنویت).

ادبیات پژوهش نشان دادند که توانمندی‌های منش نقش و اثر قابل توجهی در کاهش رفتارهای منفی و افزایش رفتارهای مثبت دارند. برای مثال پژوهش‌ها نشان دادند که توانمندی‌های منش مثل امیدواری، شوخ‌طبعی، شکرگزاری و عشق ارتباط قوی با عواطف مثبت و خشنودی دارند (لتیمان و استگر^۶، ۲۰۱۰). پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) نیز مطرح می‌کنند که زندگی کردن بر اساس توانمندی‌های منش برای سلامتی کلی (بهبودی) فرد بسیار مهم است.

در مورد کاربرد توانمندی‌های منش در حیطه‌های آموزشی و تربیتی، پژوهش‌ها نشان دادند که توانمندی‌های منش نقش مهمی در مقابله دانش‌آموزان با استرس‌های تحصیلی دارند (ون و ورکام و همکاران^۷، ۲۰۱۶؛ هارزر و راش^۸، ۲۰۱۵). همچنین توانمندی‌های منش با ابعاد مختلف بهزیستی و اشتیاق تحصیلی مرتبط است (پروکتور و همکاران^۹، ۲۰۱۱). شواهد اخیر نیز نشان‌دهنده ارتباط توانمندی‌های منش با عملکرد ذهنی و تحصیلی است (باکر و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹). در ایران شبستری و خادمی (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که نمرات توانمندی‌های منش دانشجویان رشته علوم انسانی بالاتر از دانشجویان فنی-مهندسی، علوم کشاورزی و پایه بوده است. قادری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که بین مؤلفه‌های فضایل و توانمندی‌های منش، اصالت شخصیت و اقدام برای رشد شخصی با میزان خرد در دانشجویان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌های خدابخش و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که درمان مثبت‌نگر بر افزایش توانمندی‌های منش در بیماران سرطانی مؤثر بوده است.

البته لازم به ذکر است که پژوهش‌های مختلف نشان دادند صرف برخورداری از توانمندی‌های منش به تنهایی نمی‌تواند بهزیستی دانش‌آموزان را در حیطه‌های مختلف

1. courage
2. humanity
3. justice
4. temperance
5. transcendence

6. Littman-Ovadia, H., & Steger, M.
7. Van Woerkom et al.
8. Harzer, C., & Ruch, W.
9. Proctor et al.
10. Bakker et al.

تضمین کنند، بلکه فقط شرط لازم را فراهم می‌آورند. متغیر مهمی که می‌تواند اثر این توانمندی‌ها را جامه عمل بپوشاند، استفاده از توانمندی‌های منش است (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). استفاده از توانمندی‌های منش به معنی شناسایی توانمندی‌ها خود و به‌کارگیری آن‌ها در انجام وظایف محوله است (درتاج و همکاران، ۱۳۹۸). برای مثال کنتول^۱ (۲۰۰۵) در مطالعه خود نشان داد که استفاده و به‌کارگیری توانمندی‌های منش اثر مثبتی بر اشتیاق تحصیلی داشته است. لانسباری و همکاران^۲ (۲۰۰۹) نشان دادند که استفاده از توانمندی‌های منش باعث افزایش نمرات درسی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

بر اساس الگوی مطرح‌شده در مورد توانمندی‌های منش و استفاده از آن توسط پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) و مرور پیشینه پژوهش پیرامون آن، در پژوهش حاضر الگویی طراحی و آزمون گردید که طی آن توانمندی‌های منش و استفاده از آن‌ها در دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گرفت.

در این پژوهش همچنین بر اساس نظریه روان‌شناسی مثبت، دو متغیر مهم نشئت‌گرفته از این دیدگاه در حیطه تعلیم و تربیت یعنی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای ملاک انتخاب شدند.

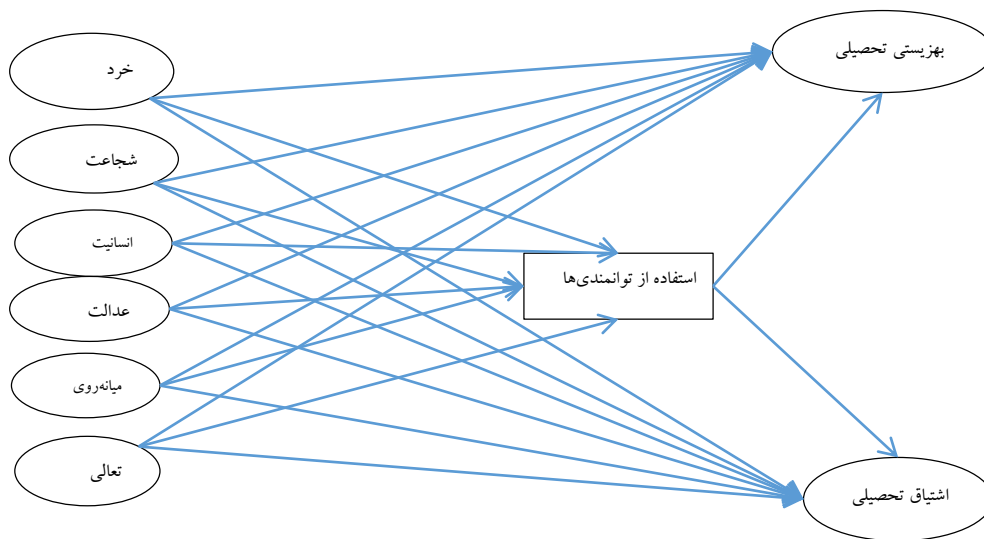
اشتیاق تحصیلی به‌عنوان زمان و انرژی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های هدفمندانه آموزشی صرف می‌کند، تعریف می‌شود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ کوه و همکاران^۳، ۲۰۰۸). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد مجذوب تحصیل شدن، شوق داشتن به تحصیل و وقف خود برای تحصیل است. اشتیاق تحصیلی عنوان پیش‌بینی‌کننده برجسته موفقیت تحصیلی فرد در کوتاه‌مدت و بلندمدت محسوب می‌شود (نعامی و پیریایی، ۱۳۹۱).

بهزیستی تحصیلی یکی از عواملی مهمی است که می‌تواند فراگیران را در موفقیت تحصیلی و زندگی کمک کند (جاودان و همکاران، ۱۳۹۴). در این پژوهش بهزیستی تحصیلی دارای سه عنصر اصلی است: دو عنصر هیجانی یعنی تجربه مکرر عاطفه یا هیجان مثبت، تجربه اندک هیجان یا عاطفه منفی در مدرسه و نیز یک عنصر شناختی ارزیابی افراد از رضامندی از مدرسه یا تحصیل است (کیز^۴، ۲۰۰۳).

1. Cantwell, L. D.
2. Lounsbury et al.

3. Kuh et al.
8. Keyes, C. L.

علیرغم توجه ویژه به توانمندی‌های منش و کاربردهای متعدد آن در زمینه‌های مختلف تربیتی و آموزشی در دنیا، در نظام آموزشی و تربیتی کشورمان این موضوع هنوز مورد توجه قرار نگرفته و یک خلأ جدی از لحاظ پژوهشی و کاربردی در این خصوص احساس می‌شود. بازنگری پژوهشگران پژوهش حاضر در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود در کشور نشان داد که تا به حال پژوهشی در مورد توانمندی‌های منش، استفاده از توانمندی‌های منش و ارتباط آن‌ها با اشتیاق و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان انجام نگرفته است. به همین دلیل در پژوهش حاضر الگویی از اثر توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری استفاده از توانمندی‌های منش در دانش‌آموزان ایرانی تدوین و برآزش آن مورد بررسی قرار گرفت (شکل ۱) تا به مدد این یافته‌ها بتوان تا حدودی از یک طرف کمبودهای پژوهشی و کاربردی این حیطه مهم را برطرف کرد و از طرف دیگر اندیشمندان و پژوهشگران علاقه‌مند به این زمینه را به پژوهش بیشتر در این عرصه ترغیب کرد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان پایه دوازدهم شهرستان قلعه گنج است. تعداد ۳۵۴ دانش‌آموز بر اساس جدول مورگان با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند که نیمی از آن‌ها پسر و نیمی دیگر دختر می‌باشند.

به این ترتیب که ابتدا از بین تمام مدارس شهرستان قلعه گنج ۲۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از مدارس انتخاب شده ۲۸ کلاس پایه دوازدهم و در مرحله نهایی از این کلاس‌ها ۳۸۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و پرسشنامه پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت. در نهایت پس از حذف ۲۶ پرسشنامه به علت مخدوش یا ناقص بودن، پرسشنامه ۳۵۴ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی و آزمون برازش الگوی پژوهش از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و بررسی اثرات غیرمستقیم از روش بوت استراپ^۱ استفاده شد. ابزار پژوهش مورد استفاده در پژوهش حاضر در ادامه بیان شده است.

پرسشنامه ارزش فعال در عمل استفاده: برای سنجش توانمندی‌های منش از پرسشنامه ارزش فعال در عمل استفاده گردید. نسخه اصلی پرسشنامه ارزش‌های فعال در عمل توسط پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) ساخته شده و برای اولین بار در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس ۲۴ توانمندی در قالب شش توانمندی منش یعنی خرد و دانش، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی می‌سنجد. دانش‌آموزان در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات پرسشنامه بیان کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با روش تنصیف و آلفای کرونباخ برای خرد و دانش ۰/۸۷ و ۰/۸۹؛ مقیاس شجاعت ۰/۸۸ و ۰/۸۱؛ مقیاس انسانیت ۰/۹۱ و ۰/۷۸؛ مقیاس عدالت ۰/۷۵ و ۰/۷۹؛ مقیاس میانه‌روی ۰/۷۸ و ۰/۷۹؛ مقیاس تعالی ۰/۸۷ و ۰/۸۹ محاسبه شدند. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازندگی مطلوبی آن است ($\chi^2/df = 2/209$ ، $GFI = 0.97$ ، $TLI = 0.96$ ، $RMSEA = 0.065$).

پرسشنامه استفاده از توانمندی‌های منش: در این پژوهش متغیر استفاده از توانمندی‌های منش با استفاده از پرسشنامه استفاده از توانمندی‌ها که به وسیله گاوینجی و لاینلی (۲۰۰۷) ساخته شده است و برای اولین بار در این پژوهش بکار رفته، مورد ارزیابی قرار

1. bootsrap

گرفت. این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه است که بر روی یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. گاوینچی و لاینلی (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ محاسبه شد. همچنین، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نسبت خبی دو برابر با ۳۸/۴۵۲ و CFI، IFI، RMSEA به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۵؛ و ۰/۰۸ محاسبه شد که حاکی از روایی مطلوب پرسشنامه در سطح یک عامل کلی بود.

پرسشنامه بهزیستی در مدرسه: برای سنجش بهزیستی تحصیلی از پرسشنامه بهزیستی در مدرسه که توسط تیان و همکاران^۱ (۲۰۱۵)، طراحی و ساخته شده (برای اولین بار در این پژوهش به کار رفته)، استفاده شد. این پرسشنامه از ۸ گویه تشکیل شده است. روش نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک پیوستار ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق انجام می‌گیرد. تحلیل اکتشافی پرسشنامه توسط سازندگان حاکی از اعتبار مطلوب پرسشنامه بود و نشان داد که همه گویه‌ها از بار عاملی بالاتر از ۰/۶۰ برخوردارند. تحلیل عامل تأییدی نیز نشان داد که این پرسشنامه با $TLI=0/94$ ، $CFI=0/96$ ، $RMSE=0/07$ از برازندگی نسبتاً مطلوبی برخوردار است. پایایی پرسشنامه نیز توسط طراحان با روش بازآزمایی برابر با ۰/۷۱ محاسبه شده بود. در پژوهش حاضر پایایی آن با استفاده از تنصیف و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۱ محاسبه شد. روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به دست آمد. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی $GFI=0/94$ ، $\chi^2/df=3/870$ ، $RMSEA=0/055$ ، $TLI=0/98$ حاکی از برازش مطلوب پرسشنامه بود.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط منگ و جین (۲۰۱۶)، طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده است و بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ توسط سازندگان برابر با ۰/۹۱ محاسبه شده است. تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازندگی مطلوب پرسشنامه بوده است ($CFI=0/99$ ، $RMSE=0/02$)، در پژوهش حاضر پایایی آن با استفاده از روش تنصیف و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با استفاده از

1. Tian et al.

تحلیل عاملی تأییدی به دست آمد ($\chi^2/df=1/686$)، $GFI=0.93$ ، $TLI=0.90$ ، $RMSEA=0.047$ که حاکی از برازش مطلوب پرسشنامه بود.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شاخص متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
تحصیلی	۳۱/۳۹	۳/۴۹	۱								
تحصیلی اشتیاق	۵۷/۴۲	۷/۹۱	۰/۴۹۴*	۱							
توانمندی	۵۷/۲۰	۶/۶۱	۰/۴۰۸*	۰/۵۶۱**	۱						
دانش خرد و	۵۳/۰۷	۱۳/۲۸	۰/۳۷۳**	۰/۴۸۸**	۰/۵۰۹**	۱					
عدالت	۸۶/۸۳	۱۰/۶۱	۰/۳۸۷**	۰/۴۳۳**	۰/۵۷۵**	۰/۸۸۷**	۱				
انسانیت	۶۹/۶۲	۷/۸۷	۰/۳۰۵**	۰/۱۹۳*	۰/۵۱۳*	۰/۳۸۶**	۰/۲۲۴**	۱			
شجاعت	۵۳/۴۹	۶/۱۴	۰/۳۳۴**	۰/۳۵۸**	۰/۷۱۳*	۰/۸۸۷**	۰/۱۶۶*	۰/۳۶۶**	۱		

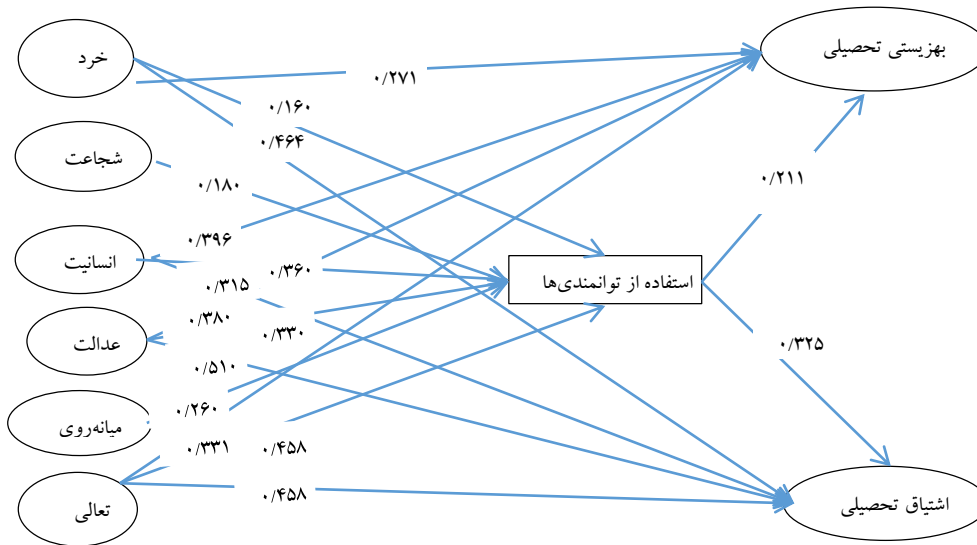
شاخص متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
میانروی	۵۵/۵۷	۷/۱۸	۰/۳۴	۰/۱۴	۰/۸۱	۰/۳۸	۰/۱۶	۰/۷۵	۰/۱۹	۰/۲۵	۰/۱۵
تعالی	۶۲/۱۰	۷/۷۰	۰/۳۳	۰/۴۴	۰/۵۰	۰/۱۸	۰/۵۷	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۲۵	۰/۱۵

همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است تمام متغیرهای پژوهش با یکدیگر همبستگی معناداری دارند. جدول ۲ نیز شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد. جدول ۳ شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی و اصلاح‌شده

الگو	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۱۷۲۸/۶۵۳	۷۹۳	۲/۱۸۰	۰/۹۰	۰/۷۶	۰/۸۵	۰/۷۵	۰/۸۲	۰/۰۶۱
الگوی نهایی	۱۶۳۳/۴۵۸	۷۷۲	۲/۱۱۰	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۰۵۶

نتایج جدول ۲ نشان‌دهنده برازش منطقی و قابل قبول برای الگوی پیشنهادی نیست؛ بنابراین با توجه به مقادیر پایین شاخص‌ها در الگوی پیشنهادی، برای رسیدن به برازش بهتر ۴ مسیر غیرمعنادار (شامل مسیر شجاعت به بهزیستی و اشتیاق تحصیلی؛ و مسیر میانروی به بهزیستی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی) از الگو حذف شدند (الگوی اصلاح‌شده). شاخص‌های برازش برای الگوی نهایی در جدول ۲ ارائه شده است. شکل ۲ الگوی نهایی پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده را نشان می‌دهد.



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

در جدول ۳ ضرایب مسیر، مقادیر خطا برای متغیرهای درون‌زا و بار عاملی نشان‌گرها بر روی متغیر مکنون مربوط به خود ارائه شده است.

جدول ۳. اثرات استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم

مسیر	برآورد استاندارد (□)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای استاندارد	نسبت بحرانی (CR)	سطح معناداری
خرد و دانش ← بهزیستی تحصیلی	۰/۲۷۱	۱/۶۳۳	۴/۷۲۰	۰/۳۴۰	۰/۰۴۸
خرد و دانش ← اشتیاق تحصیلی	۰/۴۶۴	۸/۵۳۷	۷/۹۱۰	۱/۰۷۹	۰/۰۴۹
خرد و دانش ← استفاده از توانمندی منش	۰/۱۶۰	۶/۳۹۷	۲/۸۷۱	۲/۱۸۹	۰/۰۳۲
شجاعت ← بهزیستی تحصیلی	۰/۰۲۶	۰/۰۳۰	۲/۲۹۳	۰/۰۱۳	۰/۵۰۴
شجاعت ← اشتیاق تحصیلی	۰/۰۸۴	۱/۵۹۰	۴/۶۳۸	۰/۳۴۳	۰/۱۴۵
شجاعت ← استفاده از توانمندی منش	۰/۱۸۰	۵/۳۷۷	۶/۸۵۲	۰/۷۵۸	۰/۰۳۱
انسانیت ← بهزیستی تحصیلی	۰/۳۹۶	۲/۲۱۴	۲/۶۱۹	۰/۸۴۵	۰/۰۴۴
انسانیت ← اشتیاق تحصیلی	۰/۳۱۵	۵/۵۱۵	۵/۸۰۵	۰/۹۵۰	۰/۰۳۲
انسانیت ← استفاده از توانمندی منش	۰/۳۶۰	۲/۳۷۷	۲/۸۵۲	۰/۷۵۸	۰/۰۱۲
عدالت ← بهزیستی تحصیلی	۰/۳۸۰	۰/۶۱۲	۱/۷۳۰	۰/۸۰۶	۰/۰۲۰
عدالت ← اشتیاق تحصیلی	۰/۵۱۰	۰/۱۵۴	۰/۷۶۰	۰/۳۸۱	۰/۰۲۲
عدالت ← استفاده از توانمندی منش	۰/۳۳۰	۰/۲۳۷	۱/۲۷۰	۱/۱۲۹	۰/۰۴۲

مسیر	برآورد استاندارد	برآورد غیراستاندارد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی (CR)	سطح معناداری
میان‌روی ← بهزیستی تحصیلی	۰/۰۰۷	۵/۶۴۶	۱/۴۳۸	۰/۵۱۸	۰/۴۱۱
میان‌روی ← اشتیاق تحصیلی	۰/۰۲۲	۲/۰۶۲	۱/۸۹۳	۱/۰۰۹	۰/۳۱۸
میان‌روی ← استفاده از توانمندی منش	۰/۲۶۰	۲/۳۷۷	۶/۸۵۲	۰/۷۵۸	۰/۰۱۱
تعالی ← بهزیستی تحصیلی	۰/۳۳۱	۴/۰۴۰	۲/۱۹۵	۱/۸۴۱	۰/۰۴۵
تعالی ← اشتیاق تحصیلی	۰/۴۵۸	۳/۶۰۴	۲/۹۸۲	۱/۸۱۶	۰/۰۴۴
تعالی ← استفاده از توانمندی منش	۰/۲۲۲	۱/۳۷۷	۱/۵۴۶	۰/۲۵۸	۰/۰۳۴
استفاده از توانمندی منش ← بهزیستی تحصیلی	۰/۲۱۱	۱/۳۷۷	۱/۵۴۶	۰/۲۵۸	۰/۰۳۲
استفاده از توانمندی منش ← اشتیاق تحصیلی	۰/۳۲۵	۱/۳۴۸	۰/۳۵۲	۰/۳۲۵	۰/۰۲۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که ضرایب مسیر خرد و دانش، انسانیت، عدالت و تعالی به استفاده از توانمندی‌های منش، بهزیستی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی معنادار می‌باشند. در جدول ۴ معناداری مسیرهای غیرمستقیم توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و میانجی‌گری متغیر استفاده از توانمندی‌های منش با روش بوت استرپ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج بوت استرپ مربوط به اثر غیرمستقیم توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش

مسیر	اندازه اثر استاندارد	خطای استاندارد	شاخص‌های اندازه‌گیری	سطح معناداری
خرد از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۱۹	۰/۰۱۱	حد بالا حد پایین	۰/۰۳۵
خرد از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی	۰/۱۰۸	۰/۰۸۵	حد بالا حد پایین	۰/۰۴۳
شجاعت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۹۸	۰/۱۲۵	حد بالا حد پایین	۰/۰۲۴
شجاعت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی	۰/۰۵۴	۰/۳۲۴	حد بالا حد پایین	۰/۰۱۳
انسانیت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۹۹	۰/۰۶۵	حد بالا حد پایین	۰/۰۴۴

شاخص‌های اندازه‌گیری					مسیر
سطح معناداری	حد پایین	حد بالا	خطای استاندارد	اندازه اثر استاندارد	
۰/۰۱۴	۰/۰۲۵	۰/۰۸۶	۰/۱۲۹	۰/۰۳۹	انسانیت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۴۳	۰/۰۳۵	۰/۰۷۶	۰/۰۵۸	۰/۰۸۷	عدالت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی
۰/۰۴۳	۰/۰۲۵	۰/۰۶۶	۰/۰۴۴	۰/۱۱۸	عدالت از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۲۳	۰/۰۳۵	۰/۰۸۶	۰/۰۲۶	۰/۰۷۸	میان‌روی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی
۰/۰۴۳	۰/۰۳۵	۰/۰۷۳	۰/۰۵۲	۰/۰۱۶	میان‌روی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۱۵	۰/۰۵۵	۰/۰۸۵	۰/۱۱۵	۰/۰۹۵	تعالی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر بهزیستی تحصیلی
۰/۰۲۵	۰/۰۲۴	۰/۰۸۲	۰/۱۹۵	۰/۰۸۸	تعالی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش بر اشتیاق تحصیلی

لازم به ذکر است که چنانچه حد بالا و حد پایین رابطه غیرمستقیم، صفر را در برنگیرد نشان‌دهنده معنادار بودن این رابطه غیرمستقیم است. همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تمام روابط غیرمستقیم توانمندی‌های منش به بهزیستی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش معنادار بوده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که استفاده از توانمندی‌های منش یک عامل ضروری برای اثربخشی توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری استفاده از توانمندی‌های منش تأثیر دارند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش لانسباری و همکاران (۲۰۰۹)، کنتول (۲۰۰۵)، باکر و همکاران (۲۰۱۹) باکر (۲۰۱۸) و بیسواس-داینر و همکاران^۱ (۲۰۱۸) هماهنگ است.

1. Biswas-Diene et al.

در اینجا به طور مختصر نحوه اثرگذاری استفاده از توانمندی‌های منش به صورت کلی و بعد از آن اثر استفاده هر کدام از انواع توانمندی‌های منش بر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

داشتن توانمندی‌های منش به تنهایی باعث کامروایی از زندگی و ایجاد کنش‌های مثبت نمی‌گردد بلکه فقط شرط لازم است. برای مثال چنان چه فردی توانایی خلاقیت داشته باشد اما نتواند از این توانایی سود ببرد، منجر به پیامدهای مثبت نمی‌گردند، اما اگر فردی با توانایی خلاقیت بالا در مدرسه فرصتی برای بروز خلاقیت خویش داشته باشد، باعث می‌گردد تا با ایجاد حس معناداری و شایستگی زمینه برای ایجاد بهزیستی و اشتیاق تحصیلی وی فراهم آید.

دانش‌آموزانی که به شکل واقعی از توانمندی‌های منش در زندگی روزانه و مدرسه استفاده می‌کنند، می‌توانند حس کامروایی و موفقیت را افزایش دهد که این عامل باعث موفقیت آن‌ها می‌گردد. همچنین بر اساس نظر سلیگمن و سلیگمن و مهالی (۲۰۰۰)، سعی در به کارگیری توانمندی‌های منش و تبدیل آن‌ها به عادات رفتاری باعث تجربه حس خودکامروایی و پیامدهای مثبت متعدد دیگر می‌گردد. همچنین پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) مطرح کردند که استفاده از توانمندی‌های منش باعث می‌شود تا افراد احساس انرژی، نیرومندی و سرزندگی بیشتری کنند. علاوه بر آن استفاده از توانمندی‌های منش با افزایش عزت نفس، سرزندگی و عواطف مثبت منجر به بهزیستی و اشتیاق تحصیلی می‌گردد.

استفاده از توانمندی‌های منش با کاهش استرس تحصیلی، افزایش خودکارآمدی، باعث افزایش توانایی دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف می‌گردد که این‌ها نیز به افزایش پیامدهای مثبت مثل بهزیستی و اشتیاق تحصیلی منجر می‌گردد (شوشانی، ۲۰۱۸).

استفاده از توانمندی‌های منش باعث می‌شود تا دانش‌آموزان احساس مثبتی در مورد خود پیدا کنند و این عامل انرژی آن‌ها را برای اشتیاق تحصیلی افزایش می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان از توانمندی‌های خود در فعالیت‌های مرتبط با تحصیل استفاده می‌کنند، می‌توانند کارهایشان را بهتر انجام دهند و به احتمال زیاد بهتر می‌توانند به اهداف خود برسند. موفقیت دانش‌آموزان سبب می‌شود احساسات مثبتی نظیر غرور و خوشبختی و همچنین احساساتی در ارتباط با تحصیل مانند مثبت اندیشی، پشتکار و حالت‌های ذهنی مثبت همراه با نشاط باعث افزایش بهزیستی و اشتیاق تحصیلی می‌گردد (شوگرن، ۲۰۱۸).

استفاده از توانمندی‌های منش باعث می‌شود دانش‌آموزان با انجام کاری که در آن خوب هستند، احساس استقلال، شکوفایی و اعتماد به نفس آن‌ها را در انجام تکالیف تحصیلی بالا می‌برد و به تبع آن اشتیاق به تحصیل را بیشتر می‌کند. همچنین استفاده از توانمندی‌های منش باعث می‌شود که دانش‌آموزان با استفاده از توانمندی‌های منش خود، علاقه‌مندی بیشتری به یادگیری پیدا کنند و علاوه بر آن انگیزش درونی آن‌ها برای یادگیری بیشتر افزایش می‌یابد (اباسمی و همکاران، ۲۰۱۷).

استفاده از توانمندی خرد باعث تمایل به فراگیری و استفاده از دانش، خلاقیت و کنجکاوی می‌شود که می‌تواند اشتیاق تحصیلی را افزایش دهد چون باعث می‌شود دانش‌آموزان با موضوعات تحصیلی درگیری و دل‌بستگی ذهنی بیشتری پیدا کنند. برای مثال میل به یادگیری باعث می‌شود تا دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و خلاقیت، احساسات مثبتی را تجربه کنند و این احساسات به نوبه خودشان انگیزش و تلاش افراد برای فعالیت تحصیلی بیشتر فراهم می‌آورند (اسکافیلی و بکر، ۲۰۰۴).

استفاده از توانمندی عدالت، یعنی این باور که پاداش‌ها بر اساس شایستگی تقسیم شوند و این‌که افراد سرانجام به آنچه لیاقتش را دارند، می‌رسند (آدلر و فاگلی، ۲۰۰۵)، باعث می‌شود که دانش‌آموزان تلاش و کوشش و نیز استفاده از حداکثر ظرفیت‌های شناختی را به‌عنوان عامل موفقیت تحصیلی در نظر بگیرند. این موفقیت‌های تحصیلی نگرش و اشتیاق آن‌ها را نسبت به یادگیری می‌تواند افزایش دهد (اسکافیلی و همکاران، ۲۰۰۲).

در تبیین ارتباط استفاده از میانه‌روی با بهزیستی و اشتیاق تحصیلی از طریق استفاده از توانمندی‌های منش می‌توان گفت که میانه‌روی نوعی خویش‌داری، کنترل و مراقبت جهت پیشبرد و دستیابی به اهداف ارزشمند است. به عبارت دیگر استفاده از توانمندی میانه‌روی با تقویت خودنظم‌دهی و قدرت سازگاری با شرایط نامطلوب، انگیزه دانش‌آموزان را برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند (لانسباری و همکاران، ۲۰۰۹).

استفاده از توانمندی تعالی به‌عنوان پیوند با چیزی برتر یعنی باور به این‌که معنا یا هدفی برتر دنبال شود باعث می‌شود که دانش‌آموزان به‌جای این‌که فقط برای نمره گرفتن که یک انگیزه کاملاً بیرونی است، تلاش کنند، یادگیری و تسلط بر مطالب و لذت از یادگیری را به‌عنوان هدف ارزشمند مدنظر قرار می‌دهند (کتول، ۲۰۰۵).

توانمندی شجاعت و استفاده از آن انرژی و توان دانش‌آموزان را برای مقابله با چالش‌ها و مشکلات درسی افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر شجاعت باعث می‌شود که دانش‌آموزان به جای این‌که در مواجهه با امور درسی ترس و هراس داشته باشند و از مقابله با آن‌ها اجتناب کنند با سرزندگی و میل به تسلط بر مسائل، بر مشکلات درسی فائق می‌آیند و به این ترتیب یک نگرش مثبت نسبت به موضوعات تحصیلی پیدا می‌کنند. مانند هر پژوهشی این پژوهش نیز با محدودیت‌هایی مواجه است که از جمله آن احتیاط در تعمیم نتایج است. دوم، از آنجایی که در این پژوهش ابزار مورد استفاده پرسشنامه بوده است، محدودیت‌های مربوط به این ابزار را باید مدنظر قرار داد. از نظر پژوهشی استفاده از دانش‌آموزان پایه‌های مختلف به عنوان جامعه آماری، استفاده از متغیرهای میانجی و پیامدهای دیگر و به کارگیری طرح‌های آزمایشی و تجربی در پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود. از نظر کاربردی پیشنهاد می‌شود اقداماتی در راستای فراهم آوردن فرصت برای دانش‌آموزان جهت آشنایی بهتر با توانمندی‌های خود، برنامه‌هایی برای توسعه توانمندی‌های آن‌ها اجرا و فرصت استفاده از توانمندی‌ها را برای آن‌ها ایجاد کنند؛ بنابراین سعی در به کارگیری توانمندی‌های منش و تبدیل آن‌ها به عادات رفتاری باعث تجربه حس خوشایند در افراد می‌شود و این منجر به ایجاد پیامدهای مثبت متعدد از جمله انرژی، نیرومندی و سرزندگی و رضایتمندی تحصیلی بیشتری می‌شود.

منابع

- جاودان، م.، حاجی علی زاده، ک. و رفیعی پور، ا. (۱۳۹۴). رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر بندرعباس. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۰)، ۱۲۳-۱۴۵.
- خدابخش، ر.، خسروی، ز. و شاهنگیان، س. (۱۳۹۴). تأثیر روان‌درمانی مثبت نگر بر علائم افسردگی و توانمندی‌های منش در بیماران مبتلا به سرطان. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۴۹)، ۳۵-۴۹.
- درتاج، ا.، عباس پور، ع.، دلاور، ع. و عبدالهی، ح. (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان کرمان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶)، ۷-۲۲.

شبستری، ف. و خادمی، ع. (۱۳۹۷). مقایسه بهزیستی روانی و نیرومندی‌های منش در دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱ (۷۱)، ۹۱-۱۰۷.

قادری، ف.، کجیاف، م. و شکراللهی، م. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط فضیلت‌های شخصیتی، اصالت شخصیت و اقدام برای رشد شخصی با کسب خرد در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۱ (۴)، ۱-۱۵.

نعامی، ع. و پیریایی، ص. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶ (۱۶)، ۲۹-۴۲. هاشمی، س.، هاشمی، ز. و نقش، ز. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی-اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۳)، ۱۳۱-۱۴۶.

References

- Abasimi, E., Gai, X., & Wang, G. (2017). Character strengths and life satisfaction of high school students. *International Journal of Applied Psychology*, 7(2), 36-43.
- Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of personality*, 73(1), 79-114.
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2019). Daily strengths use and employee well-being: The moderating role of personality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 144-168.
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2018). Strengths use in organizations: A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 59(1), 38.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Lyubchik, N. (2017). Psychological strengths at work. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work*, 34-47.
- Cantwell, L. D. (2005). A comparative analysis of strengths-based versus traditional teaching methods in a freshman public speaking course: Impacts on student learning and academic engagement: Azusa Pacific University.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205.
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 419-430.

- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research, 7*(1).
- McCullough, M. E., & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 1-10.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1): Oxford University Press.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies, 12*(1), 153-169.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298): Springer.
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Niemiec, R. M., & Adkins, M. (2018). Assessing Character Strengths in Youth With Intellectual Disability: Reliability and Factorial Validity of the VIA-Youth. *Intellectual and developmental disabilities, 56*(1), 13-29.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*(2), 615-634.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W., & Bakker, A. B. (2016). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 25*(3), 384-397.
- Wright, T. A., & Goodstein, J. (2007). Character is not "dead" in management research: A review of individual character and organizational-level virtue. *Journal of management, 33*(6), 928-958.
- Javvdan, M., Haji Ali Zade, K., & Rafii Poor, A. (2015). Causal relationship between mental well-being, quality of life and identity styles with academic achievement through academic self-efficacy in male high school students in Bandar Abbas. *Rabete. Jiera, 9*(30), 123-145. [In Persian]
- Khodabakhash, R., Khosravi, Z., & Shahangian, S. (2015). Effect of Positive Psychotherapy in Depression Symptoms and Character Strengths in Cancer Affected Patients. *Positive Psychology, 1*(1), 35-50. [In Persian]
- Dortaj, A., Abbaspour, A., Delavar, A., & Abdollahi, H. (2019). Identify and prioritize effective factors in empowering in technical and vocational schools managers of kerman. *Jiera, 13*(46), 7-22. [In Persian]
- Shabestari, F., & Khademi, A. (2018). Comparison of psychological well-being and strengths of character in students based on the field of study. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology, 1* (71), 107-91. [In Persian]
- Naami, A. Z., & Piriaei, S. (2012). Relationship between the dimensions of motivation education and enthusiasm education of third year high school students in Ahvaz. *Journal of Research in Educational Systems, 6* (16), 29-42. [In Persian]
- Ghaderi, F., Kajbaf, M., & Shokrollahi, M. (2017). Structural Model of Relationships of Personality Virtues, Personality Originality and Action for Personal Growth

- by Acquiring Wisdom in Students, *Quarterly Journal of Research in Mental Health*, 11 (4), 1-15. [In Persian]
- Hashemi, S., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The Mediating Role of the Achievement Emotions in the Relationship between Class Psychosocial Climate and Academic Burnout. *Jiera*, 12(43), 131-146. [In Persian]