



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research
E-ISSN: 2476-3705
Vol. 7, Issue 3, No.27, Autumn 2021, P:1-16
Received: 10/04/2021 Accepted: 10/12/2021

Research Article

Frequency of Flourishing in Gifted Students Based on Different Wellbeing Models: Is There a Difference Based on Gender?

Fahimeh Abbasi: PhD Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

Elaheh Hejazi*: Associate Professor, Department of Educational Psychology and counseling, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
ehajazi@ut.ac.ir

Javad Ejei: Professor. Department of Educational Psychology and counseling, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran Tehran, Iran
javadejei@ut.ac.ir

Rezvan Hakimzadeh: Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction, Faculty of Psychology and educational sciences, University of Tehran Tehran, Iran
hakimzadeh@ut.ac.ir

Abstract

The present study has investigated the frequency of flourishing in gifted students based on four flourishing models. It was a descriptive-comparative study. The sample consisted of 592 male (226) and female (366) high school students (age group 13-15 years) of Tabriz in the academic year of 2018-2019. Participants were selected by cluster sampling method and completed four different flourishing scales. Data were analyzed through cross-tabulation analysis, McNemar test, Cochran's Q test, and Chi-square test. The Results showed significant differences in the flourishing rate based on the flourishing models: 53.3% (based on the Huppert and So model), 63.1% (based on the Diner et al. model), 68.4% (based on the Keys model), and 72.5% (based on the Seligman model). Moreover, the results showed a difference in the prevalence rate of flourishing among male and female students, which favored male students. Results of the cross-tabulation analysis indicated strong agreement between Butler and Kern Scales and Keys (91.6%), Diner et al. and Huppert and So (86%), Butler and Kern and Huppert and So (80/2%), Huppert and So and Diner et al. (80%) and Huppert and So and Keys (79%). On the other hand, the agreement between the Diner et al. scale and Keys (70%) and Diner et al. and Butler and Kern (72%) was moderate. Results indicated that the diagnosis of flourishing depends greatly on the scale used and the combination of different components.

Keywords: flourishing, frequency of flourishing, gifted students, gender, wellbeing models.

*. Corresponding author

2476-3705/ © 2021 The Authors. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



[10.22108/PPLS.2021.127838.2085](https://doi.org/10.22108/PPLS.2021.127838.2085)



[20.1001.1.24764248.1400.7.3.1.1](https://doi.org/20.1001.1.24764248.1400.7.3.1.1)

فراوانی شکوفایی در دانش‌آموزان سرآمد براساس مدل‌های مختلف بهزیستی: آیا تفاوتی براساس جنسیت وجود دارد؟

فهیمة عباسی: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

الهه حجازی*: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ehjazi@ut.ac.ir

جواد اژه‌ای: استاد گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. وان‌شناسی دانشگاه تهران.

javadejei@ut.ac.ir

رضوان حکیم‌زاده: دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

hakimzadeh@ut.ac.ir

چکیده

در پژوهش حاضر، فراوانی شکوفایی در دانش‌آموزان سرآمد مبتنی بر چهار مدل شکوفایی بررسی شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی - مقایسه‌ای بود. نمونه پژوهش شامل ۵۹۲ دانش‌آموز پسر (۲۲۶ نفر) و دختر (۳۶۶ نفر) سرآمد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۳-۱۵ ساله) شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و چهار مقیاس مختلف شکوفایی را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل جدول متقاطع، آزمون مک‌نمار، آزمون کوکران‌کیو و آزمون‌های دو استفاده شد. نتایج تفاوت‌هایی در فراوانی شکوفایی مبتنی بر مدل‌های شکوفایی نشان دادند: ۵۳/۳ درصد (مبتنی بر مدل هوپرت و سو)، ۶۳/۱ درصد (مبتنی بر مدل داینر و همکاران)، ۶۸/۴ درصد (مبتنی بر مدل کیز) و ۷۲/۵ درصد (مبتنی بر مدل سلیگمن). همچنین، نتایج پژوهش حاضر حاکی از تفاوت فراوانی شکوفایی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر سرآمد بود؛ این تفاوت به نفع دانش‌آموزان پسر بود. نتایج تحلیل جدول متقاطع درصد توافق خوبی بین مقیاس‌های باتلر و کرن و کیز (۹۱/۶٪)، داینر و همکاران و هوپرت و سو (۸۶٪)، باتلر و کرن و هوپرت و سو (۸۰/۲٪)، هوپرت و سو و داینر و همکاران (۸۰٪) و هوپرت و سو و کیز (۷۹٪) نشان دادند. درصد توافق بین مقیاس‌های داینر و همکاران و کیز (۷۰٪) و داینر و همکاران و باتلر و کرن (۷۲/۵٪) متوسط بود. نتایج نشان دادند تشخیص شکوفایی بستگی زیادی به مقیاس به کاررفته و ترکیب مؤلفه‌های مختلف دارد.

واژه‌های کلیدی: جنسیت، دانش‌آموزان سرآمد، شکوفایی، فراوانی شکوفایی، مدل‌های بهزیستی

مقدمه

در سال‌های اخیر مطالعه درباره شکوفایی^۱ یا سطح بالای بهزیستی افزایش چشمگیری داشته است. هورپرت و سو (۲۰۱۳) شکوفایی را ترکیبی از احساس خوب و کارکرد مؤثر تعریف کرده‌اند. واندرویل (۲۰۱۷) آن را حالتی می‌داند که در آن تمام جنبه‌های زندگی شخص به‌خوبی در جریان است. در یک تعریف جامع‌تر، شکوفایی سازه‌ای چندوجهی است که دربرگیرنده جنبه‌های مختلف بهزیستی است (Hone et al., 2014).

امروزه شواهد تجربی فراوانی وجود دارد که شکوفایی یک شرایط مطلوب و ایدئال است که همه جوامع، سازمان‌ها و دولت‌ها باید در پی حفظ و ارتقای آن در بین شهروندان خود باشند (Catalino and Fredrickardson, 2011; Fredrickson and Losada, 2005; Gokcen et al., 2012; Michalec et al., 2009; Telef, 2011).

جنبش روانشناسی مثبت همواره به دنبال شناسایی شرایط و فرایندهایی است که در شکوفایی افراد نقش دارند. هامیلتون و هامیلتون (۲۰۰۹) معتقدند مدارس، یکی از مهم‌ترین بافت‌های تحول انسان، منبع کلیدی در مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای رسیدن به حداکثر ظرفیت‌های مورد نیاز موفقیت‌اند. بر همین اساس، به استفاده از برنامه‌های ارتقای شکوفایی در مدارس از سال ۲۰۰۹ توجه شده است. سلیگمن در سال ۲۰۰۹ با مطرح کردن اصطلاح «آموزش مثبت»^۲ این چالش را برجسته‌تر می‌کند که آیا دانش‌آموزان ما برای خوب‌بودن و خوشحال‌بودن آموزش می‌بینند و اگر شادکامی و بهزیستی از اهداف بسیار مطلوب انسان‌هاست، چرا آنها را در کلاس درس، پرورش ندهیم (Seligman et al., 2009).

اگر مدارس بخواهند چنین اهدافی را داشته باشند، می‌باید تمرکز خود را نه تنها بر یادگیری تحصیلی داشته باشند، بهزیستی و منش را هم توسعه دهند (Peterson, 2006). از نظر واترز (۲۰۱۱؛ ۲۰۱۷) آموزش مثبت در

مدارس مسیرهای رسیدن به افزایش رضایت از زندگی، ارتقای یادگیری و خلاقیت، افزایش پیوندهای اجتماعی و همچنین ارتقای شهروندی را فراهم می‌آورد که در بزرگسالی هم ادامه خواهد داشت؛ بنابراین، آموزش مثبت با ارتقای ویژگی‌های روانشناختی مثبت همراه است و منجر به شکوفایی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، سنجش بهزیستی دانش‌آموزان، مدارس را به درک وضعیت موجود بهزیستی و ارتقای آن قادر می‌کند (Kern et al., 2014).

یکی از گروه‌های هدف در مدارس، دانش‌آموزان سرآمدند. نظام‌های آموزشی توجه خاصی به این گروه از دانش‌آموزان دارند و داشتن تصویری از وضعیت سلامت و بهزیستی آنان برایشان دارای اهمیت است؛ زیرا بهزیستی شرط لازم برای رسیدن به بالاترین رشد فردی و حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود (Neihart, 1999). اگرچه تعریف واحدی درباره سرآمدی وجود ندارد، از نظر کالاهان (۲۰۰۰) دانش‌آموزان سرآمد را می‌توان از طریق توانایی ذهنی، ظرفیت تحصیلی، موفقیت در مدرسه، خلاقیت، ویژه‌بودن در برخی از حوزه‌های توانمندی یا ترکیبی از همه این ویژگی‌ها شناسایی کرد. در تعریف دیگر، سرآمدی با هوش، خلاقیت و داشتن نمرات بالا در دروس مدرسه شناسایی می‌شود (Hany, 1993). نظر به اهمیت سرآمدی و همچنین، بهزیستی در سالهای اخیر، مطالعه بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد افزایش یافته است تا به این سؤال پاسخ داده شود که آیا افراد سرآمد دارای بهزیستی سطح بالا هستند. داینر (۱۹۸۴) معتقد است هوش یک متغیر شخصیتی است و انتظار می‌رود با بهزیستی ذهنی رابطه مستقیم داشته باشد؛ در حالی که زیگلر و راثول (۲۰۰۰) معتقدند در مطالعات این گرایش وجود دارد که افراد سرآمد، با هوش بالا دارای مشکلات هیجانی و اجتماعی زیادی باشند و سطح رضایت از زندگی آنان در مقایسه با افراد غیر سرآمد پایین است؛ بنابراین، یافته‌ها درباره رابطه سرآمدی و بهزیستی ناهماهنگ

¹ flourishing

² positive education

تجربه مثبت، پایین‌تر از افراد غیر سرآمد هستند؛ در حالی که از نظر غمگین‌بودن در سطح بالاتر قرار دارند. در یک مطالعه دیگر، کراسبرگن و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند تفاوت بهزیستی افراد سرآمد و غیر سرآمد بسیار اندک است و دانش‌آموزان سرآمد خودارزشی پایین و پذیرش اجتماعی کمتری را تجربه کرده‌اند. بررسی این یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد اگرچه به بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد علاقه وجود دارد، دانش درباره این موضوع همچنان ناکافی است.

همانگونه که درباره شناسایی سرآمدی دیدگاهها متفاوت‌اند، درباره سنجش شکوفایی نیز دیدگاه واحدی وجود ندارد. با وجود اتفاق نظر پژوهشگران به چندبعدی بودن سازه شکوفایی (Keys, 2002; Keyes and Annas, 2009; Huppert and So, 2009; Diner et al., 2010; Fredrickson and Losada, 2005) مفهوم‌سازی‌ها و مؤلفه‌های متفاوتی از آن ارائه شده‌اند. چهار الگوی عملیاتی کیز (۲۰۰۲)، هوپرت و سو (۲۰۰۹)، داینر و همکاران (۲۰۱۰) و سلیگمن (۲۰۱۱) از جمله مفهوم‌سازی‌های مهم در این حوزه‌اند.

مدل چندبعدی کیز (۲۰۰۲) بر معیارهای تشخیصی راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی و شناسایی نشانه‌های متضاد با آنها بنا نهاده شده است. این مدل مستلزم سطوح بالای نشانه‌های بهزیستی هیجانی، روانشناختی و اجتماعی است؛ از این‌رو، همان‌طور که تشخیص افسردگی مستلزم نشانه‌های عدم لذت و سوء کارکرد است، مدل کیز نیازمند وجود نشانه‌های لذت و کارکرد مثبت برای یک شخص است تا به‌عنوان فرد شکوفا طبقه‌بندی شود. روابط مثبت، علاقه، هدف در زندگی، پذیرش خود، شادکامی، مشارکت اجتماعی، ائتلاف اجتماعی، رشد اجتماعی، پذیرش اجتماعی، انسجام اجتماعی، تسلط محیطی، رشد شخصی، خودمختاری و رضایت از زندگی مؤلفه‌های مفهوم‌سازی‌شده در این مدل چندبعدی‌اند. هوپرت و سو (۲۰۱۳) الگویی را پیشنهاد داده‌اند که در آن ۱۰

است. شاید این موضوع به تعاریف متعدد سرآمدی، ملاک‌های تشخیص آن و نیز متغیرهای همبسته با آن مربوط باشد.

علاقه به اینکه چگونه سرآمدبودن بر بهزیستی تأثیر می‌گذارد، تاریخچه‌ای طولانی دارد (Berndt et al., 1982; Eysenck, 1995; Freeman, 1983; Hollingworth, 1942; Parker and Mills, 1996; Ramaseshan, 1957; Reynolds and Bradley, 1983; Richards, 1989; Strang, 1950; Watson, 1965).

طی ۵۰ سال گذشته، دو دیدگاه متضاد غالب و برجسته در خصوص سرآمدی و بهزیستی مطرح شده است. دیدگاه نخست این است که کودکان سرآمد به‌طور کلی نسبت به همسالان غیرسرآمدشان سازگاری بهتری دارند و این سرآمدی است که کودکان را از ناسازگاری حفظ می‌کند. این دیدگاه فرض می‌کند سرآمدان به دلیل ظرفیت‌های شناختی خود توانایی درک بهتر خود و دیگران را دارند و بنابراین، بهتر از همسالان خود با استرس، چالش‌ها و اختلالات تحولی مقابله می‌کنند. در این دیدگاه، سرآمدی یک عامل حفاظت‌کننده فرد از آسیب محسوب می‌شود و موجب تاب‌آوری می‌شود. مطالعاتی که از این دیدگاه حمایت می‌کنند، گزارش می‌کنند این کودکان، میانگین سازگاری بهتری نسبت به همسالان خود نشان می‌دهند (رضائی و همکاران، ۱۳۹۳; Baker, 1995; Jacobs, 1971; Kaiser et al., 1987; Ramaseshan, 1957; Scholwinski, and Reynolds, 1985). دیدگاه دوم این است که کودکان سرآمد نسبت به همسالان غیرسرآمدشان در معرض خطر بیشتر برای مشکلات سازگاری هستند که سرآمدبودن باعث آسیب‌پذیری کودکان در برابر این مشکلات می‌شود. در همین رابطه، پیفیر و استوکینگ (۲۰۰۰) دریافتند کودکان سرآمد باوجود سطح بالای موفقیت تحصیلی ممکن است نسبت به مشکلات روانشناختی آسیب‌پذیر باشند. کاسینوگارسیا و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه خود نشان دادند دانش‌آموزان سرآمد از نظر هوش هیجانی و

ویژگی روابط مثبت، درگیر شدن، معناداری، حرمت خود، هیجان مثبت، شایستگی، خوش‌بینی، ثبات هیجانی، سرزندگی و تاب‌آوری شناسایی شده‌اند. این ویژگی‌ها ترکیبی از احساسات و کارکرد یعنی جنبه‌های روانشناختی و ذهنی بهزیستی هستند. همان‌طور که هوپرت و سو (۲۰۱۳) بیان می‌دارند، این الگو براساس نظریه‌های مختلف ارائه شده است که می‌توان به نظریه خود-تعیین‌گری (Ryan and Deci, 2001)، نظریه سلینگمن (۲۰۰۶) و ریف (۱۹۸۹) اشاره داشت. داینر و همکاران (۲۰۱۰) برای سنجش شکوفایی ابزاری را متشکل از جنبه‌های مهم کارکرد انسان پیشنهاد می‌کنند که عبارت است از: روابط اجتماعی مثبت، داشتن هدفمندی و معنا در زندگی، احساس شایستگی، احترام به خود، درگیر شدن در فعالیت‌ها و خوش‌بینی. مدل پرما (سلینگمن، ۲۰۱۱) شکوفایی را با ۵ رکن اساسی بهزیستی ارائه می‌دهد (هیجان مثبت، درگیر شدن، روابط، معنا، موفقیت) و معتقد است با آموزش مثبت می‌توان آنها را ارتقا داد. این چهار الگو به‌صورت عملیاتی اجرا شده‌اند؛ برای مثال، هوپرت و سو (۲۰۰۹) نشان دادند فراوانی شکوفایی در جامعه آماری بزرگسال نیوزیلندی، مبتنی بر مفهوم‌سازی هوپرت و سو ۲۴ درصد، کیز ۳۹ درصد، داینر و همکاران ۴۱ درصد و سلینگمن و همکاران ۴۷ درصد گزارش شده است. این یافته دیدگاه باتلر و کرن (۲۰۱۶) را تأیید می‌کند که یک الگو برای بهزیستی وجود ندارد؛ بلکه مفهوم‌سازی‌های مختلف می‌تواند برای درک بهتر سازه شکوفایی و شناخت حوزه‌هایی که می‌تواند آن را اندازه‌گیری کند، مؤثر باشد.

همچنین در بحث فراوانی شکوفایی، به عوامل مؤثر بر آن نیز توجه شده است. از جمله در پژوهشی هوپرت و سو (۲۰۰۹) به بررسی فراوانی شکوفایی در اروپا و عوامل مشخص‌کننده آن پرداختند. یافته‌های این پژوهشگران، تغییرات گسترده‌ای در فراوانی شکوفایی

در سراسر اروپا نشان داد. بیشترین نرخ در اروپای شمالی و پایین‌ترین نرخ در اروپای شرقی بود. در بحث شاخص‌های توصیف‌کننده نیز تفاوت‌های جنسیتی، میزان درآمد، تحصیلات، وضعیت تأهل و سن از شاخص‌های مهم فراوانی شکوفایی بود. در این پژوهش، در میان شاخص‌های فراوانی شکوفایی، رابطه جنسیت با شکوفایی در مناطق مختلف اروپا قابل توجه و تأمل‌برانگیز به‌نظر می‌رسد؛ به طوری که در اروپای شمالی فراوانی در زنان و در اروپای شرقی فراوانی در مردان بیشتر بود؛ در حالی که در اروپای غربی و جنوبی هیچ تفاوتی در فراوانی شکوفایی زنان و مردان وجود نداشت. به‌نظر می‌رسد با این ناهمگنی در رابطه جنسیت و فراوانی شکوفایی در مناطق مختلف اروپا، نقش عوامل بافتی (فرهنگی) مؤثرتر باشد. دلافونته و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی بین‌جامعه آماری دانشجویان سنین بین ۱۸ تا ۲۹ سال اسپانیایی نرخ شکوفایی را در زنان به‌طور معنادارتری بالاتر از مردان گزارش کرده‌اند؛ در حالی که برخی دیگر از پژوهش‌ها بیان کرده‌اند مردان، بزرگسالان بین ۴۵ تا ۵۴ سال، بزرگسالان با ۱۶ سال تحصیلات یا بیشتر و بزرگسالان متأهل به احتمال زیاد جزو افراد شکوفا خواهند بود (Keyes, 2002; Keyes et al., 2012; Keyes and Simoes, 2012). برخی پژوهش‌ها نیز بر نقش محیط در شکوفایی یا وجود تفاوت در مؤلفه‌های شکوفایی در بین دو جنس تأکید کرده‌اند (Abdullah, 2018; Agam et al. 2015; Boazman and Sayler, 2011; Cross et al. 1996; Chaplin, 2015; Frost and McKelvie, 2004; LaFrance, Hecht, & Levy Paluck, 2003; Quatman and Watson, 2001; Sprecher and Sedikides, 1993).

به‌نظر می‌رسد انجام پژوهش‌های بیشتر برای روشن‌شدن رابطه جنسیت و شکوفایی لازم است. براساس آنچه ارائه شد مشخص است پژوهش در زمینه نرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد و همچنین، عوامل مؤثر بر آن محدود است و پژوهش در این زمینه می‌تواند تصویری از وضعیت نرخ شکوفایی

دانش‌آموزان سرآمد فراهم آورد. با وجود اهمیت سرآمدی در ایران اطلاعاتی از فراوانی شکوفایی در دانش‌آموزان سرآمد وجود ندارد. همچنین، یافته‌ها درباره تفاوت جنسیتی در بهزیستی این دانش‌آموزان متناقض است (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵، دستغیب و همکاران، ۱۳۹۳، رضوی علوی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، مدنظر قراردادن تفاوت جنسیتی در بررسی فراوانی شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد مفید است. در مجموع، با توجه به مباحث طرح‌شده، پژوهش حاضر در نظر دارد با مدنظر قراردادن دانش‌آموزان سرآمد دختر و پسر دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۳-۱۵ سال)، فراوانی شکوفایی این دانش‌آموزان را با توجه به جنسیت بررسی کند. همچنین، با توجه به پیشنهاد باتلر و کرن (۲۰۱۶)، سیلر و همکاران (۲۰۱۵) و شوتانوس - دیجکسترا و همکاران (۲۰۱۶) درباره بررسی شکوفایی با چند ابزار، هدف ما استفاده از چهار الگوی عملیاتی شکوفایی و مقایسه آنها در نمونه بررسی شده است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش این مطالعه، توصیفی از نوع مطالعات علی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس سمپاد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۳-۱۵ سال) نواحی پنجگانه شهرستان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. شهرستان تبریز پنج ناحیه آموزشی دارد که هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه ویژه دانش‌آموزان سرآمد در دوره اول متوسطه دارد. از بین نواحی پنجگانه، ابتدا دو ناحیه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. سپس دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه تیزهوشان این ناحیه‌ها در پژوهش شرکت کردند. تعداد دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ شهرستان تبریز ۱۷۹۶ نفر بود. مطابق جدول مورگان تعداد ۳۱۶

نفر نمونه برای این حجم جامعه آماری کفایت می‌کند؛ اما از تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دو ناحیه انتخابی، خواسته شد پرسشنامه پژوهش را تکمیل کنند که در مجموع ۵۹۲ پرسشنامه تکمیل شده به دست رسید که همه پرسشنامه‌های تکمیل شده در پژوهش شرکت داده شدند. از بین این ۵۹۲ دانش‌آموز، ۲۲۶ نفر پسر و ۳۶۶ نفر دختر بودند (۳۸/۱۸ درصد پسر، ۶۱/۸۲ درصد دختر، میانگین سنی ۱۳/۸۳ و انحراف استاندارد ۰/۸۹). با توجه به اینکه پژوهش حاضر در ایام شیوع بیماری کووید ۱۹ و تعطیلی مدارس صورت گرفت، پرسشنامه پژوهش حاضر به صورت الکترونیکی و از طریق شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) برای دانش‌آموزان ارسال شد؛ به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولین مربوطه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی صورت گرفت و پس از معرفی به مدیران دبیرستان‌های تیزهوشان، اهداف و شیوه اجرای پژوهش حاضر برای آنان تشریح شد. سپس با ارسال پیامی به اولیا و دانش‌آموزان مبنی بر درخواست مشارکت داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموزان در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات آنان، دانش‌آموزان پرسشنامه الکترونیکی را تکمیل کردند.

ابزارهای سنجش: مقیاس شکوفایی کیز^۱: فرم کوتاه پیوستار سلامت روانی کیز (MHC-SF) در یک فرم ۱۴ سؤالی براساس طیف لیکرت شش گزینه‌ای توسط کیز (۲۰۰۲)، از فرم بلند پیوستار سلامت مشتق شده است. در این پرسشنامه، ۳ گویه (خوشحالی، علاقمندی به زندگی و رضایت) برای نشان دادن احساسات و هیجانات (بهزیستی هیجانی)، ۶ گویه (پذیرش خود، چیرگی بر مسئولیت‌ها در محیط، روابط مثبت با دیگران، رشد شخصی، خودمختاری، هدفمندی در زندگی) برای سنجیدن بهزیستی روانی و ۵ گویه

¹ Keys flourishing scale

(شایستگی، ثبات هیجانی، اشتیاق، معنی، خوش‌بینی، هیجان مثبت، روابط مثبت، تاب‌آوری، احترام به خود و سرزندگی) مشخص کردند. سپس تحلیل عاملی درباره این سیاهه انجام شد. نتیجه تحلیل عاملی، دو عامل به دست داد که آنها را «ویژگی‌های مثبت»² (هیجان مثبت، ثبات هیجانی، سرزندگی، خوش‌بینی، تاب‌آوری و عزت نفس) و «کارکرد مثبت»³ (اشتیاق، شایستگی، معناداری و روابط مثبت) نام نهادند. مبتنی بر این داده‌ها، هوپرت و سو یک تشخیص طبقه‌ای برای شکوفایی مطرح کردند که نیازمند وجود قوی هیجان مثبت، چهار نشانه از پنج نشانه ویژگی‌های مثبت و سه نشانه از چهار نشانه کارکرد مثبت است. بیشتر گویه‌های این پرسشنامه در یک مقیاس 5 درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم پاسخ داده می‌شوند؛ به جز هیجان‌ات مثبت که در یک طیف لیکرت ده درجه‌ای از 0 تا 10 درجه‌بندی شده است (بسیار آندوهگین تا بسیار شاد) و ثبات هیجانی و سرزندگی که روی یک طیف لیکرت 4 درجه‌ای از هیچ‌وقت تا همیشه درجه‌بندی شده است. در پژوهش حاضر، تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس، شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df = 1.43$ ، $RMSEA = 0.04$ ، $GFI = 0.93$ و $NFI = 0.90$ به دست داد که در دامنه پذیرفتنی قرار دارند و وجود ساختار دو عاملی تأیید شد. ضریب آلفا در پژوهش برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های ویژگی‌های مثبت و کارکرد مثبت به ترتیب 0.68، 0.65، 0.72 به دست آمد.

مقیاس شکوفایی داینر و همکارانش⁴: داینر و همکارانش (2010) این مقیاس را در قالب سنجش مختصر و کوتاه عملکرد روانشناختی تهیه کردند. این مقیاس برای نخستین بار به‌عنوان مقیاس شکوفایی روانشناختی در یک فرم 12 گوی‌های معرفی شد (Diener and Biswas-Diener, 2008)؛ اما بعدها به یک فرم 8 گوی‌های تبدیل شد و مؤلفه‌های معناداری، روابط مثبت، درگیر شدن، مشارکت اجتماعی،

(مشارکت و کمک در اجتماع، انسجام با جامعه، شکوفایی اجتماعی، پذیرش اجتماعی و توجه و درک اجتماعی) برای سنجش بهزیستی اجتماعی انتخاب شده‌اند. در این مقیاس، پاسخ‌دهندگان باید دست‌کم به هفت نشانه از 14 نشانه در یک طیف لیکرت شش‌درجه‌ای پاسخ هر روز یا تقریباً هر روز بدهند تا به‌عنوان شکوفا طبقه‌بندی شوند. پژوهش‌ها نشان دادند فرم کوتاه پیوستار سلامت روانی ثبات درونی بالا (آلفای کرونباخ بالاتر از 0.80) و روایی خوبی در نوجوانان (رده سنی 12-18) و بزرگسالان ایالات متحده آمریکا، هلند و آفریقای جنوبی دارد (Keyes, 2005; 2006; Keyes et al. 2008; Lamers et al. 2009; Westerhof and Keyes, 2011). پایایی بازآزمون فرم کوتاه پیوستار سلامت روان در دوره سه ماهه 0.68 و در دوره نه ماهه 0.65 گزارش شده است (Lamers et al. 2011). ساختار سه عاملی فرم‌های کوتاه و بلند پیوستار سلامت روان، بهزیستی هیجانی، روانشناختی و اجتماعی، در نمونه‌های بزرگسالان ایالات متحده (Gallagher et al., 2009)، دانشجویان ایالات متحده (Robitschek and Keyes, 2009) و نمونه نوجوانان رده سنی بین 12 تا 18 سال (Keyes, 2005; 2009) همچنین، در آفریقای جنوبی (Keyes et al. 2008) و هلند (Lamers et al. 2011) تأیید شد. در پژوهش حاضر، تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df = 2.23$ ، $RMSEA = 0.03$ ، $GFI = 0.95$ و $NFI = 0.95$ به دست داد که در دامنه پذیرفتنی قرار دارند و وجود ساختار سه عاملی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های بهزیستی هیجانی، روانشناختی و اجتماعی به ترتیب 0.92، 0.86، 0.79 و 0.87 به دست آمد.

مقیاس شکوفایی هوپرت و سو¹: هوپرت و سو (2013) این مقیاس را در یک فرم ده مؤلفه‌ای طراحی کردند. هوپرت و سو سیاهه‌ای متشکل از ده ویژگی

² positive characteristics

³ positive functioning

⁴ Diener et al.'s flourishing scale

¹ Huppert and So's flourishing scale

شایستگی، احترام به خود، خوش‌بینی و روابط اجتماعی را می‌سنجد. در پژوهش حاضر، نقطه برش این مقیاس برای تعیین شکوفایی مطابق با پژوهش مشابه (Hone et al. 2014) ۴۸ تعیین شد (دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۷ تا ۵۶ است). گویه‌های این پرسشنامه در یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم پاسخ داده می‌شوند. برای اینکه پاسخ‌دهنده بتواند نمره ۴۸ در این مقیاس کسب کند و به‌عنوان شکوفا طبقه‌بندی شود، باید در همهٔ سؤالات گزینه موافقم یا کاملاً موافقم را انتخاب کند. پژوهش‌های متعددی روایی، پایایی و ساختار تک‌عاملی این مقیاس هشت گویه‌ای را در جوامع آماری مختلف تأیید کرده‌اند (Diener et al., ; Soleymani et al., 2017; Hone et al. 2014; Silva and Caetano, 2013). در پژوهش حاضر، تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس، شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df = 1/90$ ، $GFI = 0/93$ ، $NFI = 0/93$ ، $RMSEA = 0/05$ که در دامنه پذیرفتنی قرار دارند و وجود ساختار تک‌عاملی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش برای مقیاس ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس شکوفایی باتلر و کرن^۱: باتلر و کرن (۲۰۱۶) این مقیاس را مبتنی بر مؤلفه‌های پنج‌گانه مدل شکوفایی سلیگمن (۲۰۱۱) و طی یک فرآیند گسترده نظری و تجربی در ۱۵ گویه (سه گویه برای هر مؤلفه) تدوین کرده‌اند. ویژگی برجسته این پرسشنامه این است که شکوفایی را برحسب ابعاد چندگانه می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ، بررسی و برای هیجانان مثبت ۰/۸۸، درگیر شدن ۰/۷۲، روابط مثبت ۰/۸۲، معنادهی، ۰/۹۰ و پیشرفت ۰/۷۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین، پایایی پرسشنامه مذکور به روش بازآزمایی نیز بررسی و برای هیجانان مثبت ۰/۸۴، درگیر شدن، ۰/۷۸، روابط مثبت، ۰/۸۳، معنادهی، ۸۶ و پیشرفت ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین، روایی

این پرسشنامه با تحلیل عاملی تأییدی، بررسی و شاخص‌های برازش $RMSEA = 0/06$ ، $CFI = 0/96$ ، $TLI = 0/95$ گزارش شده است. روایی واگرایی این پرسشنامه با هیجانان منفی، افسردگی، اضطراب، فرسودگی و استرس، ادراک و روایی همگرایی آن با سلامت جسمانی، خودکارآمدی، عملکرد شغلی، بررسی و تأیید شده است. ضیایی و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی در بین جامعه آماری دانش‌آموزان، روایی این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند. هون و همکاران (۲۰۱۴) طی پژوهشی از این پرسشنامه، استفاده و فراوانی شکوفایی را برحسب آن در جامعه آماری بزرگسالان نیوزیلند ۴۷ درصد اعلام کرده‌اند. شکوفایی کلی در این مقیاس از میانگین ۱۵ گویه به دست می‌آید که در یک طیف لیکرت ۱۰ درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند. برای اینکه پاسخ‌دهنده بتواند در این مقیاس به‌عنوان شکوفا طبقه‌بندی شود، باید نمره لازم را در ۴ مؤلفه از ۵ مؤلفه کسب کند. در پژوهش حاضر، تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس، شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df = 1/81$ ، $GFI = 0/94$ ، $NFI = 0/94$ ، $RMSEA = 0/05$ که در دامنه پذیرفتنی قرار دارند و وجود ساختار پنج‌عاملی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های هیجانان مثبت، درگیر شدن، روابط مثبت، معنادهی و دستاورد به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۴، ۰/۹۳ و ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌ها

پس از تعیین نقطه برش هر مقیاس برای تعیین شکوفایی، پاسخ‌ها به صورت صفر (عدم شکوفایی) و یک (شکوفایی)، تنظیم و داده‌ها در قالب مقیاس اسمی وارد برنامه SPSS شدند. برای تعیین درصد توافق و ضریب همبستگی اسپیرمن بین مقیاس‌های پژوهش، از تحلیل جدول متقاطع^۲ استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول زیر آمده‌اند.

² cross tabulation analysis

¹ Butler, & Kern flourishing scale

جدول ۱. درصد توافق و ضریب همبستگی اسپیرمن مدل‌های مختلف شکوفایی

Table 1. Percentage of agreement and Spearman's correlations for different models of flourishing

مدل پرما	هوپرت و سو	داینر و همکاران	کیز و همکاران
درصد توافق	درصد توافق	درصد توافق	درصد توافق
همبستگی	همبستگی	همبستگی	همبستگی
۱	۱	۱	۱
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
۰/۶۴**	۰/۵۸**	۰/۴۰**	۰/۵۶**
۸۰/۲	۷۲/۵	۹۱/۶	۰/۷۸**
۰/۵۲**	۰/۷۸**	۰/۷۸**	۰/۷۸**

**P<0/01

برای تعیین رابطه بین مقیاس‌های مختلف شکوفایی، از آزمون مک‌نمار^۱ و کوکران کیو^۲ استفاده شد. از آزمون مک‌نمار برای تعیین وجود تفاوت معنادار بین

جفت مقیاس‌ها استفاده شد که برونداد این آزمون در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آزمون مک‌نمار^۲ برای تعیین وجود تفاوت بین جفت مقیاس‌ها

Table 2. McNemar tests for determining the differences between pairs of measures

هوپرت و سو و داینر و همکاران	هوپرت و سو و کیز و همکاران	هوپرت و سو و باتلر و همکاران	کیز و سو و داینر و همکاران	کیز و سو و باتلر و همکاران
و همکاران	و همکاران	و همکاران	و همکاران	و همکاران
مجدورخی	مجدورخی	مجدورخی	مجدورخی	مجدورخی
۴/۸۴۰	۱۹/۶۸۰	۴۵/۷۸۲	۳۲/۰۲۳	۶/۱۱۳
۰/۰۲۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱۳

**P<0/01

برای تعیین وجود تفاوت معنادار بین همه مقیاس‌ها نیز از آزمون کوکران کیو استفاده شد که برونداد آن در

جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳. آزمون کوکران کیو برای تعیین وجود تفاوت معنادار بین هر چهار مقیاس

Table 3. Cochran's Q test for determining the differences between all four measures

تعداد	۵۹۲
کوکران کیو	۹۶/۲۲۰
درجه آزادی	۳
سطح معناداری	۰/۰۰۱

نتایج آزمون مک‌نمار و کوکران کیو حاکی از آن است که شاخص‌های دو هر دو آزمون معنادار بوده است؛ بنابراین، بین جفت مقیاس‌ها و نیز کل مقیاس‌های آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد.

فراوانی شکوفایی در جدول ۴ آمده است. نتایج حاکی از آن است که فراوانی شکوفایی در جامعه آماری دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه مبتنی بر مدل هوپرت و سو ۵۳/۳ درصد، داینر و همکاران ۶۳/۱

نتایج آزمون مک‌نمار و کوکران کیو حاکی از آن است که شاخص‌های دو هر دو آزمون معنادار بوده است؛ بنابراین، بین جفت مقیاس‌ها و نیز کل مقیاس‌های آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد.

¹ mcnemar test² cochrans q³ mcnemar test

شکوفایی مبتنی بر هوپرت و سو که ۶۸/۸ درصد از دانش‌آموزان پسر سرآمد و ۵۹/۷ درصد از دانش‌آموزان دختر سرآمد، حداقل معیار لازم را برای شکوفایی مبتنی بر مدل داینر و همکاران و ۷۵/۲ درصد از دانش‌آموزان پسر سرآمد و ۷۰/۸ درصد از دانش‌آموزان دختر سرآمد حداقل معیار لازم را برای شکوفایی مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن داشتند.

درصد، مدل کیز ۶۸/۴ درصد و سلیگمن ۷۲/۵ درصد است. همچنین، نتایج به تفکیک جنسیت در جدول ۴ ذکر شده‌اند. نتایج نشان می‌دهند ۷۰/۱ درصد از دانش‌آموزان پسر سرآمد و ۶۷/۵ درصد از دانش‌آموزان دختر سرآمد، حداقل معیار لازم را برای شکوفایی مبتنی بر مدل کیز، ۵۸/۲ درصد از دانش‌آموزان پسر سرآمد و ۵۰/۴ درصد از دانش‌آموزان دختر سرآمد، حداقل معیار لازم را برای

جدول ۴. فراوانی شکوفایی

Table 4. Frequency of flourishing

کل	دختر	پسر	
۶۸/۴	۶۷/۵	۷۰/۱	پرسشنامه کیز
۵۳/۳	۵۰/۴	۵۸/۲	پرسشنامه هوپرت و سو
۶۳/۱	۵۹/۷	۶۸/۸	داینر و همکاران
۷۲/۵	۷۰/۸	۷۵/۲	سلیگمن

اینکه آیا این اختلاف درصدها معنادار است یا نه، از آزمون ناپارامتریک خی‌دو استفاده شد. برونداد این آزمون در جدول ۵ آمده است.

درصدهای به‌دست‌آمده در جدول ۴ حاکی از آن‌اند که فراوانی شکوفایی در دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر سرآمد است. برای پی‌بردن به

جدول ۵. آزمون ناپارامتریک خی‌دو برای بررسی تفاوت فراوانی شکوفایی بین دختران و پسران

Table 5. Non-Parametric Chi-Square test for investigating the differences of frequency of flourishing between girls and boys

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار		
۰/۰۴۵	۱	۴/۰۱۹	مجذور خی	مقیاس هابرت و سو
۰/۰۱۶	۱	۵/۸۰۲	مجذور خی	مقیاس داینر و همکاران
۰/۲۳۵	۱	۱/۴۱۱	مجذور خی	مقیاس کیز
۰/۲۳۸	۱	۱/۳۹۱	مجذور خی	مقیاس سلیگمن

**P<0/01

گفت فراوانی شکوفایی در دانش‌آموزان پسر سرآمد بیشتر از دانش‌آموزان دختر سرآمد است.

بحث

مطالعات درباره بررسی و سنجش بهزیستی، مهم و ضروری‌اند؛ زیرا شواهدی فراهم می‌آورند که از برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر سلامت روان حمایت

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند اختلاف فراوانی شکوفایی در مقیاس‌های هوپرت و سو و داینر و همکاران، معنادار است؛ اما این اختلاف در دو مقیاس دیگر به لحاظ آماری معنادار نیست؛ بنابراین، مبتنی بر مدل‌های هوپرت و سو و داینر و همکاران می‌توان

Keyes and Annas, 2009; Keyes and Simoes, 2012). با تأمل در مؤلفه‌های مدل‌های طرح‌شده در بین مؤلفه‌ها، درگیر شدن، مؤلفه‌ای است که در هر چهار مفهوم‌سازی آمده است؛ با این تفاوت که در مدل کیز با عنوان عاطفه مثبت طرح شده است که علاقه را می‌سجد. هر چهار مدل بر داشتن روابط مثبت، به‌عنوان مؤلفه مهم برای شکوفایی تأکید می‌کنند. بر معنادگی و هدفمندی نیز در هر چهار مفهوم‌سازی تأکید شده است؛ با این تفاوت که کیز به‌طور خاص به هدفمندی در زندگی، هوپرت و سو به معنادگی و داینر و همکاران و سلیگمن در یک تعریف گسترده‌تر، هر دو سازه را در کنار هم استفاده کرده‌اند. سه مقیاس، وجود هیجانان مثبت (کیز، هوپرت و سو و سلیگمن) را ضروری دانسته‌اند؛ در حالی که مقیاس شکوفایی داینر و همکاران اغلب در کنار مقیاس عاطفه مثبت و منفی استفاده می‌شود تا هم‌زمان بهزیستی هیجانی را بسنجد (Diener et al. 2010; Silva and Caetano, 2013). مؤلفه دستاورد در هر سه مدل هوپرت و سو، سلیگمن و داینر و همکاران (در قالب اصطلاح شایستگی) مطرح و در مدل کیز، نزدیک‌ترین سازه به این مؤلفه، تسلط محیطی است. سازه‌های نزدیک مرتبط با پذیرش خود و عزت نفس در سه مدل (کیز، هوپرت و سو و داینر و همکاران) برجسته شدند؛ اما در مدل سلیگمن تأکید نشده است.

با توجه به یافته‌ها شاید علت بالا بودن نرخ شکوفایی در هر چهار مدل و به‌ویژه مدل پرما تأکید بر مؤلفه‌هایی است که در مدارس استعداد‌های درخشان بر آنها تأکید می‌شود: درگیر شدن در فعالیت، موفقیت و هدفمندی. در الگوی کیز و همکاران، تأکید بر بهزیستی اجتماعی، ذهنی و روانشناختی است. همه دانش‌آموزان در مدارس سمپاد سرآمدند؛ بنابراین، مؤلفه‌هایی مانند پذیرش خود و روابط اجتماعی و خودمختاری کاملاً مشاهده می‌شود

می‌کنند (Lamers et al. 2011). میشل و همکاران (۲۰۰۹) هشت بهره در سنجش بهزیستی افراد برشمرده‌اند: بررسی تغییرات طی زمان، مقدور شدن بازمینی و ارزیابی تصمیمات سیاسی، ممکن شدن مقایسه‌های بین‌المللی، امکان مقایسه تغییرات زیرگروه‌ها، امکان شناسایی زمینه نیازها و فرصت‌های آینده، امکان ارزیابی تأثیر احتمالی طرح‌های سیاسی و شکل دادن سیاست‌های جدید هدف طبق زیرگروه‌های جامعه. با توجه به مهم و ثمربخش بودن سنجش بهزیستی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان سرآمد، در پژوهش حاضر تلاش شد وضعیت بهزیستی این دانش‌آموزان مبتنی بر جنسیت و مدل‌های مختلف شکوفایی بررسی شود.

نتایج پژوهش حاضر، تفاوت چشمگیری در فراوانی شکوفایی از ۵۳/۳ درصد (مبتنی بر مدل هوپرت و سو) تا ۷۲/۵ درصد (مبتنی بر سلیگمن و همکاران) در بین جامعه آماری دانش‌آموزان سرآمد نشان داد. هون و همکاران (۲۰۱۴) نیز فراوانی شکوفایی را در جامعه آماری بزرگسال نیوزیلندی، مبتنی بر مفهوم‌سازی هوپرت و سو ۲۴ درصد، کیز ۳۹ درصد، داینر و همکاران ۴۱ درصد و سلیگمن و همکاران ۴۷ درصد گزارش کرده‌اند. به نظر می‌رسد با توجه به اذعان هون و همکاران (۲۰۱۴)، با وجود توافق نظریه‌پردازان بر اینکه شکوفایی به سطح بالای بهزیستی اطلاق می‌شود و سازه‌ای چندبعدی است، نه تنها نظریه‌ها و مفهوم‌سازی‌های شکوفایی آنها متفاوت‌اند، تشخیص شکوفایی بستگی زیادی به مقیاس به کاررفته، ترکیب مؤلفه‌های مختلف و نقطه برش تعیین شده و به کاررفته مقیاس توسط پژوهشگر دارد. هر چهار مدل طرح‌شده در پژوهش، شکوفایی را در جمع شدن احساس خوب و عملکرد مطلوب تعریف می‌کنند که این نکته در تشخیص شکوفایی، لازم و مفید دانسته شده است

Frost and McKelvie, 2004; Watson, 2001 Abdullah, () و خوش‌بینی (Agam et al. 2015; 2018) بر نوجوانان دختر است. همچنین، تمام مقیاس‌ها بر وجود هیجان مثبت و روابط مثبت به‌عنوان مؤلفه‌های شکوفایی تأکید کرده‌اند که پژوهش‌ها حاکی از برتری دختران بر پسران در این مؤلفه‌ها دارد (Chaplin, 2003; LaFrance, Hecht, & Levy Paluck 2015; Sprecher and Sedikides, 1993)

انجام پژوهش‌های آتی با مقایسه‌ی جداگانه مؤلفه‌ها در دو جنس و در شرایط عادی در روشن‌تر شدن موضوع مفید است.

باتوجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان سرآمد بود، انجام پژوهش‌های آتی با هر دو نمونه دانش‌آموزان سرآمد و عادی و در دوره‌های تحولی مختلف در دقیق‌تر شدن موضوع مؤثر است.

سپاسگزاری

پژوهشگران این مطالعه از مسئولین اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش صمیمانه سپاسگزاری می‌کنند.

منابع

حق‌شناس، ح.، چمنی، ا.، و فیروزآبادی، ع. (۱۳۸۵). مقایسه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *فصلنامه اصول بهداشتی*، ۸(۳۰) و ۲۹، ۵۷-۶۶.

دستغیب، ز.، نریمانی، م.، قبادی، ک.، حسینی، ف.، قارلی‌پور، ذ.، ایمانزاد، م.، غلامی، م.، و قیطاس‌پور، ک. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی باورهای غیرمنطقی و شادکامی

(رضائی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، مطابق با بوازمین و سیلر (۲۰۱۱) شکوفایی افراد سرآمد تا حدودی بستگی به تجربه‌ها، محیط‌ها و آگاهی‌های آنان دارد. مدارس سمپاد با ایجاد محیط تحصیلی چالشی و نیز حمایت و ارزنده‌سازی این دانش‌آموزان، زمینه شکوفایی را در آنان ایجاد می‌کنند. این یافته همسو با دیدگاه کراس و همکاران (۱۹۹۶) نشان می‌دهد محیط آموزشی مثبت می‌تواند به سازگاری و اثرات روانشناختی مثبت منجر شود. در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش هون و همکاران (۲۰۱۴)، در میان چهار مقیاس فراوانی، شکوفایی، پایین‌ترین نرخ را در هر دو جنس پسر و دختر مبتنی بر مقیاس هابرت و سو داشت (۵۸/۲ درصد در بین دانش‌آموزان پسر و ۵۰/۴ درصد در بین دانش‌آموزان دختر). این نکته را می‌توان به سخت‌گیرانه‌تر بودن ملاک این مقیاس برای شکوفایی اطلاق کردن پاسخ‌دهندگان نسبت داد. در مقیاس هابرت و سو، وجود هیجان قوی در کنار چهار نشانه از پنج نشانه ویژگی‌های مثبت و سه نشانه از چهار نشانه کا کرد مثبت برای تشخیص شکوفایی لازم دانسته شده است؛ این نکته اطلاق پاسخ‌دهندگان را به‌عنوان شکوفایی نسبت به مقیاس‌های دیگر دشوارتر می‌سازد.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر حاکی از تفاوت فراوانی شکوفایی در دو جنس دختر و پسر بود که این تفاوت به نفع پسرها بود؛ اما در پژوهش حاضر، این اختلاف فراوانی مبتنی بر دو مقیاس هابرت و سو و داینر و همکاران، معنادار و مبتنی بر دو مقیاس کیز و سلیگمن غیرمعنادار به دست آمد. این امر را می‌توان به متفاوت بودن مؤلفه‌های مقیاس‌ها نسبت داد؛ ازجمله اینکه بر وجود مؤلفه عزت نفس و خوش‌بینی به‌عنوان مؤلفه جداگانه در مقیاس‌های هابرت و سو و داینر و همکاران تأکید شده که پژوهش‌ها حاکی از برتری نوجوانان پسر در مؤلفه عزت نفس (Quatman and

- Berndt, D. J., Kaiser, C. F., & Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 142-150.
- Boazman, J., & Sayler, M. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), 76-85.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Callahan, C. M. (2000). *Instruments & Evaluation Designs Used in Gifted Programs*. DIANE Publishing.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Linares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 32-66.
- Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*, 11(4), 938-950.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21.
- Cross, T.L., Cook, R.S. & Dixon, D.N. (1996). Psychological autopsies of three academically talented adolescents who committed suicide. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7(3), 403-409.
- Dastgheib, Z.; Narimani, M., Ghobadi, K., Hoseini, F., Gharlipour, Z., Imanzad, M., & Gheyaspour, K. (2015). Comparing irrational believes and happiness among gifted and non-gifted students. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 22(3), 27-33. (In Persian)
- de la Fuente, R., Parra, Á., Sánchez-Queija, I., & Lizaso, I. (2019). Flourishing During Emerging Adulthood from a Gender Perspective. *Journal of Happiness Studies*, 21(8), 2889-2908.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and
- در دانش‌آموزان تیزهوش با عادی. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۲ (۳)، ۲۷-۳۳.
- رضائی، ل.، مصطفایی، ع.، و خانجانی، ز. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع‌دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۷ (۲۵)، ۴۱-۲۹.
- رضوی‌علوی، ز.، شکری، ا.، و پورشریفی، ح. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۷ (۲۸)، ۹۵-۱۳۵.
- سلیمانی، س.، علی‌دوست، ف.، رضایی، ع.، و بارانی، م. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه شکوفایی در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷ (۲۷)، ۸۳-۱۰۲.
- ضیایی، ح.، رضایی، ع.، طالع‌پسند، س.، و محمدی‌فر، م. (۱۳۹۹). برازش الگوی روانشناختی انسان (HPFM) در بین دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴ (۳۴)، ۱۷-۴۴.

References

- Abdullah, M. Q. (2018). Optimism/pessimism and its relationship with locus of control among children and adolescents. *Mathews Journal of Psychiatry & Mental Health*, 3(1), 1-9.
- Agam, R., Tamir, S., & Golan, M. (2015). Gender differences in respect to self-esteem and body image as well as response to adolescents' school-based prevention programs. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 2(5), 1-6.
- Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.

- Huppert, F.A., So, T.T., (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicator Research*, 110(3), 837-861.
- Jacobs, J. C. (1971). Rorschach studies reveal possible misinterpretations of personality traits of the gifted. *Gifted child quarterly*, 15(3), 195-200.
- Kaiser, C.F., Berndt, D.J., & Stanley, G. (1987, August 3-7). *Moral judgment and depression in gifted adolescents* [Paper presentation]. 7th World Conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City, Utah.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C. L. M. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. . In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. (pp. 9-23). Routledge.
- Keyes, C. L. M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133.
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum—Short Form (MHC—SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical negative feelings. Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity* (Vol. 12). Cambridge University Press.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7), 678-686.
- Freeman, M. D. (1983). *The rights and wrongs of children*. Pinter Pub Limited.
- Frost, J., & McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex roles*, 51(1-2), 45-54.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of personality*, 77(4), 1025-1050.
- Gokcen, N., Hefferon, K., & Attree, E. (2012). University students' constructions of flourishing in British higher education: An inductive content analysis. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 1-21.
- Haghshenas, H., Chamani, A. & Firouzabadi, A. (2005). Comparison of personality traits and mental health of gifted and nongifted high school students. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health*. 8(29&30), 57-66. (In Persian)
- Hamilton, S., & Hamilton, M. (2009). *The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag*. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 492-526). John Wiley and Sons.
- Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal of High Ability*, 4(2), 196-211.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: origin and development*. New York.
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1).62-90.
- Huppert, F. A., & So, T. (2009, July). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them. In *IX ISQOLS Conference* (pp. 1-7).

- exploration of domains. *The Journal of genetic psychology*, 162(1), 93-117.
- Ramaseshan, P.M. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted (Doctoral dissertation, Lincoln, Nebraska). *Dissertation Abstracts International*, 17(06), 1267.
- RazaviAlavi, Z.; Shokri, O; & Pourshahriyar, H. (2018). Modeling Relationships Between Perfectionism, Achievement Emotions, and Academic Well-Being in Gifted Students: A Test of Sexual Immutability. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals*, 7(28), 95-135. (In Persian)
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12(2), 190-194.
- Rezaee, L., Mostafaei, A., & Khanjani, Z. (2014). The comparison of moral development, altruism and social self-efficacy in gifted and normal female high schools in Urmia. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(25), 29-41. (In Persian)
- Richards, W. D. (1989). U.S. Patent No. 4,887,601. Patent and Trademark Office.
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sayler, M. F., Boazman, J., Natesan, P., & Periathiruvadi, S. (2015). Subjective well-being of gifted American college students: An examination of psychometric properties of the PWI-A. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 236-248.
- Scholwinski, E. & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 125-130.
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H., Westerhof, G. J., De Graaf, R., Ten Have, M., ... & Bohlmeijer, Psychology & Psychotherapy, 15(3), 181-192.
- Keyes, C. L., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The journal of positive psychology*, 4(3), 197-201.
- Keyes, C. L., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American journal of public health*, 102(11), 2164-2172.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- LaFrance, M., Hecht, M. A., & Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: a meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological bulletin*, 129(2), 305-334.
- Lamers, S. M., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., Marks, N., Aked, J., ... & Potts, R. (2009). *National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. New Economics Foundation.
- Michalec, B., Keyes, C., & Nalkur, S. (2009). Flourishing. In Shane J. Lopez (ed.), *The encyclopedia of positive psychology*. Wiley-Blackwell. pp. 1-391
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper review*, 22(1), 10-17.
- Parker, W. & Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An

- Psychological Well-being Scale* [Paper presentation]. 11th National Congress of Counseling and Guidance, İzmir, Turkey.
- VanderWeele, T. J. (2017). *On the promotion of human flourishing*. Proceedings of the National Academy of Sciences, U.S.A., 31, 8148-8156.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Waters, L. (2017). Visible Wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *Australian Educational Leader*, 39(1), 6.
- Watson, G.H. 1965. *Emotional problems of gifted students*. In Psychology and education of the gifted: Selected readings, Edited by: Barbe, W.B. 342-353. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110-119.
- Ziaee, H., Rezaei, A., Talepasand, S., Mohammadyfar, M. (2021). The Mediating Role of Flourishing Motivation, Self-management, and Flourishing Facilitators in the Relationship between Finalism and Flourishing. *Positive Psychology Research*, 6(4), 17-44.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.
- E. T. (2016). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1351-1370.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life* (1st Vintage Books ed.). Vintage Books.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1st Free Press hardcover ed.). Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Silva A J, Caetano A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110, 469-478.
- Soleymani, S., Alidoost, F., Rezaee, A., & Barani, M. (2017). Psychometric Properties of Flourishing Questionnaire (HFQ) among Iranian Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(27), 83-102.
- Sprecher, S., & Sedikides, C. (1993). Gender differences in perceptions of emotionality: The case of close heterosexual relationships. *Sex roles*, 28(9-10), 511-530.
- Strang, R. (1950). Inner world of gifted adolescents. *Journal of Exceptional Children*, 16(4), 97-125.
- Telef, B. B. (2011, October 3-5). *The validity and reliability of the Turkish version of the*