

نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد براساس مدل پرمای سلگمن: بررسی تفاوت‌های جنسیتی

الهه مجازی^۱، فنیسه عباسی^۲، رضوان حکیم‌زاده^۳ و جواد اژه‌ای^۴

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|--|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۸ | پژوهش حاضر با هدف ترسیم و مقایسه نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد دختر و پسر دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳ سال) براساس مدل شکوفایی سلگمن انجام شد. پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع مطالعات توصیفی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان سرآمد دختر و پسر دوره اول متوسطه شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند. ۵۹۲ نفر (۲۲۶ نفر دانش‌آموز پسر و ۳۶۶ نفر دانش‌آموز دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه این شهرستان انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه شکوفایی باتلر و کرن (۲۰۱۶) را تکمیل نمودند که برای سنجش مؤلفه‌های پنجگانه مدل پرمای طراحی شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیره صورت گرفت. نتایج نشان داد در هیجان‌ات مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران و در معنادهی و دستاورد تفاوت معنادار به نفع پسران وجود دارد، ولی هیچ تفاوت معناداری در درگیر شدن بین دانش‌آموزان دختر و پسر به‌دست نیامد. همچنین با وجود تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در ابعاد مختلف شکوفایی، نمره کل شکوفایی آنان تفاوت معناداری با هم نداشت. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به معلمان و مشاوران در شناسایی گروه‌هایی با نقاط قوت و ضعف خاص و انجام مداخلات ارتقای شکوفایی در محیط‌های آموزشی یاری رساند. |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| تفاوت‌های جنسیتی، دانش‌آموزان سرآمد، نیمرخ شکوفایی، مدل پرمای سلگمن. | |

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ehējazi@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. javadejei@ut.ac.ir

مقدمه

ترسیم وضعیت بهزیستی کودکان و نوجوانان سرآمد^۱ در هر نظام آموزشی می‌تواند گامی مؤثر برای برنامه‌ریزی و اقدام برای ارتقای سلامت روان این قشر مهم جامعه باشد. کودکان و نوجوانان سرآمد از سرمایه‌های اجتماعی مهم هر کشور هستند که می‌توانند در توسعه کشور در بخش‌های مختلف، نقش مهم و برجسته‌ای داشته باشند. سرآمد بودن، داشتن توانمندی ذهنی بالاتر از حد متوسط است. دانش‌آموزان سرآمد نسبت به دیگر دانش‌آموزان در همان سن، تجربه و محیط در یک یا چند حوزه در سطح بالاتری عمل می‌کنند و یا توانمندی عملکرد سطح بالاتر را دارند. تعریف واحد پذیرفته‌شده برای سرآمدی وجود ندارد و بیشتر ملاک‌گزینش در مدارس و مطالعات طولی، دارندگان بهره هوشی ۲۰۵٪ بالای جامعه یعنی بهره هوشی بالای ۱۳۰ بوده است. تعریف سرآمدی در سطح فرهنگ‌ها هم ممکن است، متفاوت باشد (فریمن^۲، ۲۰۰۵؛ رست^۳، ۲۰۰۶). نظام‌های آموزشی توجه خاصی به این گروه از دانش‌آموزان دارند و هرگونه تلاش برای سنجش، برنامه‌ریزی یا اقدام برای ارتقای بهزیستی در دوران نوجوانی که زمان شکل‌گیری هویت و احساس تعلق این دانش‌آموزان است، می‌تواند برای والدین و اجتماع مهم باشد (مارتین‌کروم^۴، ۲۰۱۸؛ سیلر، بزمن، ناتسان و پریسیروادی^۵، ۲۰۱۵).

علاقه به این‌که چگونه سرآمد بودن بهزیستی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تاریخچه‌ای طولانی دارد. طی ۵۰ سال گذشته دو دیدگاه متضاد غالب و برجسته در خصوص سرآمدی و بهزیستی مطرح شده است (نیهارت^۶، ۱۹۹۹). دیدگاه اول بیانگر آن است که کودکان سرآمد به طور کلی نسبت به همسالان غیرسرآمدشان سازگاری بهتری دارند و این سرآمدی است که کودکان را از ناسازگاری حفظ می‌کند. این دیدگاه فرض می‌کند که 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. دیدگاه دوم بیانگر آن است که کودکان سرآمد نسبت به همسالان غیرسرآمدشان در معرض خطر بیشتر برای مشکلات سازگاری هستند، که سرآمد بودن

1. Gifted

2. Freeman

3. Rost

4. Martin-Krumm

5. Saylor, Boazman, Natesan, & Periathiruvadi

6. Neihart

بودن باعث آسیب‌پذیری کودکان در برابر این مشکلات می‌شود. حامیان این دیدگاه معتقدند که کودکان سرآمد، به‌ویژه در دوران نوجوانی و بزرگسالی، در معرض خطر بیشتر برای مشکلات هیجانی و اجتماعی هستند. فرض آنها این است که سرآمدان نسبت به چالش‌های بین‌فردی بسیار حساس هستند و به دلیل ظرفیت شناختی‌شان نسبت به همسالانشان درجات بیشتری از انزوا و استرس را تجربه می‌کنند. شواهد تجربی و نظری در حمایت از هر دو دیدگاه وجود دارد (کاسینوگاریسیا، گارسیا-پیرز و لینارز-اینسا^۱، ۲۰۱۹؛ کراسبرگن، ون‌هویجدونک، ون‌ویرسن، میدل-لالمن و ریندرس^۲، ۲۰۱۶؛ پالت و اشنل^۳، ۲۰۱۷).

در این میان پژوهش‌هایی هم نشان داده‌اند که تفاوت معناداری میان افراد سرآمد و غیرسرآمد در برخی ابعاد بهزیستی وجود ندارد (برگلد، ویثوین، رست و استین‌مایر^۴، ۲۰۱۵؛ کوسیر، هوروات، آرام و جورینک^۵، ۲۰۱۶؛ ویثوین و رست^۶، ۲۰۱۱). برخی پژوهشگران (لیستر و رابرتز^۷، ۲۰۱۱؛ فریمن، ۲۰۰۶؛ سایلر، بوازمان، ناتسان و پریاتیرووادی^۸، ۲۰۱۵) نیز نقش عواملی چون سن، جنسیت، نوع سرآمدی، کیفیت نظام آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی فرد، محیط زندگی، فرهنگ و همچنین ابزار سنجش در رابطه بین سرآمدی و بهزیستی را مورد تأکید قرار داده‌اند. دقت در این یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که اگرچه به‌زیستی دانش‌آموزان سرآمد علاقه وجود دارد، ولی دانش ما در باره این موضوع همچنان ناکافی است.

از سویی در سال‌های اخیر پژوهش‌ها در حوزه بهزیستی و سلامت روان بر مفهوم «شکوفایی»^۹ متمرکز شده‌اند. شکوفایی اشاره به سطح بالایی از هر دو بهزیستی لذت‌گرا و فضیلت‌گرا دارد (فردریکسون و لوسادا^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ کیز^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ هوپرت^{۱۲}، ۲۰۰۹). هوپرت و سو^{۱۳}

-
1. Casino-García, García-Pérez, & Llinares-Insa
 2. Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders
 3. Pollet, & Schnell
 4. Bergold, Wirthwein, Rost, & Steinmayr
 5. Kosier, Horvath, Aram, & Jurink
 6. Wirthwein, & Rost
 7. Lister, & Roberts
 8. Saylor, Boazman, Natesan, & Periathiruvadi
 9. Flourishing
 10. Fredrickson, & Losada
 11. Keyes
 12. Huppert
 13. Huppert, & So

(۲۰۱۳) شکوفایی را ترکیبی از احساس خوب و کارکرد مؤثر تعریف کرده‌اند. وواندول^۱ (۲۰۱۷) آن را حالتی می‌داند که در آن تمام جنبه‌های زندگی شخص به‌خوبی در جریان است. در یک تعریف جامع‌تر، شکوفایی به عنوان سازه‌ای چندوجهی که در برگیرنده جنبه‌های مختلف بهزیستی است، معرفی شده است (هون، گاردن، اسکفیلد و دونکان^۲، ۲۰۱۴).

همان‌گونه که در مورد بهزیستی و سرآمد بودن دیدگاه‌ها متفاوت است، در مورد سنجش شکوفایی نیز دیدگاه واحدی وجود ندارد. در بحث شکوفایی چهارچوب‌های مفهومی مختلفی ارائه شده است (از جمله کیز، ۲۰۰۲؛ هوپرت و سوسو؛ ۲۰۱۳ و داینر^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). مشهورترین مفهوم‌سازی شکوفایی که اخیراً کانون توجه پژوهش‌های روان‌شناسی بوده است، مدل پرمای^۴ ارائه شده توسط سلیگمن^۵ است. پرمای سر وازه پنج مؤلفه شکوفایی هیجانات مثبت^۶، درگیر شدن^۷، روابط مثبت^۸، معنادهی^۹ و پیشرفت^{۱۰} به زبان انگلیسی است. هیجانات مثبت اشاره به احساس لذت‌گرایانه شادکامی (برای مثال احساس لذت، رضایت و خوشی)، درگیر شدن اشاره به ارتباط روان‌شناختی به فعالیت‌ها و سازمان‌ها (برای نمونه، احساس مجذوب شدن، علاقه‌مند شدن و درگیر شدن در زندگی)، روابط مثبت شامل احساس یکپارچگی اجتماعی، مراقبت از دیگران و مورد حمایت قرار گرفتن از سوی آنها و احساس رضایت از ارتباطات اجتماعی، معنادهی اشاره به باور ارزشمند بودن زندگی و احساس ارتباط به چیزی فراتر از خویش و پیشرفت اشاره به پیشروی به سوی اهداف، احساس توانمندی برای انجام فعالیت‌های روزمره و احساس پیشرفت داشتن، دارد (سلیگمن، ۲۰۱۱؛ فوژید، جایاویکرم، کرن و سلیگمن^{۱۱}، ۲۰۱۱). سلیگمن (۲۰۱۱) اظهار می‌دارد که این پنج جزء اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه‌های مهمی هستند که افراد آنها را به خاطر خودشان انتخاب می‌کنند و هر یک را می‌توان مستقل از دیگر اجزا و عناصر تعریف و اندازه‌گیری کرد.

-
1. VanderWeele
 2. Hone, Jarden, Schofield, & Duncan
 3. Diener
 4. PERMA
 5. Seligman
 6. Positive emotions
 7. Engagement
 8. Positive relationships
 9. Meaning
 10. Accomplishment
 11. Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman

کرن، واترز، الدر و وایت^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داده‌اند که مدل پرمای سلیگمن (۲۰۱۱) چهارچوب کاربردی و قابل اجرای مناسبی در محیط‌های آموزشی است. ملاک‌های چندبعدی بهزیستی می‌توانند گروه‌هایی با نقاط قوت و ضعف خاص را شناسایی کنند. برای مثال شاید برخی دانش‌آموزان نیاز به بهبود روابط اجتماعی یا افزایش بروز هیجان‌ات مثبت داشته باشند، در حالی که گروهی دیگر نیاز به بازنگری در خصوص چرایی هستی، یافتن هدف و معنا برای زندگی داشته باشند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه شکوفایی دانش‌آموزان مولفه ضروری برای کارکرد آنها نه تنها در مدرسه، بلکه در تمام ابعاد زندگی‌شان دانسته شده و پژوهش‌ها در حیطه شکوفایی دوره نوجوانی به‌عنوان یک مرحله مهم گذار، محدود است (سها، هوبنر، سلدو و ویلس^۲، ۲۰۱۰)، انجام تحقیقاتی چندجانبه برای کشف بخش‌های متعدد آن در این دوره سنی مورد ضرورت دارد (وترینگ، اکسل و بروئر^۳، ۲۰۱۰).

در بحث تفاوت گروه‌های مختلف در ابعاد شکوفایی، بحث جنسیت و شکوفایی مورد تمرکز قرار گرفته است. برخی مطالعات حاکی از آن است که تفاوت جنسیتی کم اما معناداری در بروز هیجان‌ات به‌ویژه هیجان‌ات مثبت به نفع دختران وجود دارد (فوره، یورکویچ و کشدان^۴، ۲۰۰۹؛ چپلین و آلدو^۵، ۲۰۱۳؛ چپلین^۶، ۲۰۱۵)؛ این در حالی است که برخی دیگر از پژوهش‌ها این تفاوت را در مجموع به نفع پسرها (شمیم و معظم^۷، ۲۰۱۸؛ سیمون و نث^۸، ۲۰۰۴) گزارش کرده‌اند. برخی دیگر از پژوهشگران بر نقش عوامل اجتماعی و فرهنگی در تفاوت‌های جنسیتی و هیجان‌ات تأکید کرده‌اند (برودی و هال^۹، ۲۰۰۸؛ برودی، ۲۰۰۹). در بحث درگیر شدن (لیتارت، رودا، لیورس، ورچورن و دی‌فرین^{۱۰}، ۲۰۱۵) و روابط اجتماعی مثبت (سپرچر و سدیکیدز^{۱۱}، ۱۹۹۳؛ فورمن و شافر^{۱۲}، ۲۰۰۳) نیز این تفاوت جنسیتی به نفع دختران گزارش شده است. هر

-
1. Kern, Waters, Adler, & White
 2. Saha, Huebner, Suldo, & Valoi
 3. Wetering, Exel, & Bruwer
 4. Froh, Yurkewicz, & Kashdan
 5. Chaplin, & Aldao
 6. Chaplin
 7. Shamim, & Muazzam
 8. Simon, & Nath
 9. Brody, & Hall
 10. Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren, & De Fraine
 11. Sprecher, & Sedikides
 12. Furman, & Shaffer

چند که برخی پژوهشگران به نقش متغیرهای واسطه‌ای همچون حمایت ادراک‌شده معلم در درگیری توجه کرده‌اند (لیتارت و همکاران، ۲۰۱۵). در حالی که انجام پژوهش‌های گسترده برای روشن شدن تفاوت‌های جنسیتی در ابعاد مختلف شکوفایی در رده‌های مختلف سنی مورد نیاز است، در کشور ما پژوهش‌ها در این زمینه بسیار محدود است. بر این اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد با مد نظر قرار دادن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، ابعاد پنج‌گانه شکوفایی مدل پرمای را در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مقایسه کند. یافته‌های این پژوهش مدارس و متولیان آموزشی را قادر به درک وضعیت موجود بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد و ارتقای آن می‌کند. از این روی، پرسش پژوهش حاضر بدین صورت است: چه تفاوتی بین ابعاد شکوفایی و شکوفایی کلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش این مطالعه توصیفی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس سمپاد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳ سال) نواحی پنجگانه شهرستان تبریز 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 شد. 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 می‌کرد. لیکن از تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دو ناحیه انتخابی خواسته شد که پرسش‌نامه پژوهش را تکمیل کنند. ملاک ورودی شامل تحصیل در دوره اول متوسطه مدارس تیزهوشان، تکمیل آگاهانه و داوطلبانه پرسش‌نامه و ملاک خروج، پاسخ ندادن به کل سؤالات پرسشنامه بود. در مجموع ۵۹۲ پرسش‌نامه تکمیل شده به دست محققان 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 این که پژوهش حاضر در ایام شیوع بیماری کرونا و تعطیلی مدارس صورت گرفت، پرسشنامه پژوهش حاضر به صورت الکترونیکی

و از طریق شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) برای دانش‌آموزان ارسال گردید؛ به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولان 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 گردید. سپس با ارسال پیامی به اولیای دانش‌آموزان اهداف پژوهش برای ایشان تصریح و رضایت آنان مبنی بر شرکت دانش‌آموزان در پژوهش جلب شد. همچنین دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در خصوص اهداف و روش اجرا و فواید احتمالی پژوهش آگاه شدند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان صرفاً برای کار پژوهشی استفاده خواهد شد و هیچ‌یک از مسئولان مدرسه و یا افراد دیگر در جریان اطلاعات آنان قرار نخواهد گرفت؛ سپس از آنان خواسته شد که داوطلبانه پرسشنامه پژوهش را تکمیل و ارسال نمایند.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، نرم‌افزار SPSS 26 به کار گرفته شد و از آنجایی که قصد مقایسه بیش از یک متغیر کمی در دو گروه مستقل وجود داشت، از روش تحلیل واریانس چندمتغیره برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر از پرسشنامه محقق‌ساخته جمعیت شناختی شامل ناحیه آموزشی، دوره تحصیلی، پایه تحصیلی، نوع مدرسه، سن، جنس و پایه تحصیلی و همچنین پرسشنامه شکوفایی باتلر و کرن^۱ (۲۰۱۶) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

پرسش‌نامه شکوفایی باتلر و کرن (۲۰۱۶): باتلر و کرن این پرسش‌نامه را در سال ۲۰۱۶ و مبتنی بر مؤلفه‌های پنج‌گانه مدل شکوفایی سلیگمن (۲۰۱۱) طراحی کرده‌اند. این پرسش‌نامه طی یک فرایند گسترده نظری و تجربی و در ۱۵ گویه (سه گویه برای هر مؤلفه) تدوین شده است. ویژگی برجسته این پرسش‌نامه این است که به‌زیستی 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، ۰/۸۶ و پیشرفت ۰/۸۰ و برای کل پرسش‌نامه

1. Butler, & Kern

۰/۸۸ به‌دست آمده است. هم‌چنین روایی این پرسش‌نامه با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و شاخص‌های برازش $TLI=0/95$ ، $CFI=0/96$ ، $SRMR=0/03$ ، $RMSEA=0/06$ به‌دست آمده است. روایی واگرایی این پرسش‌نامه با هیجانان منفی، افسردگی، اضطراب، فرسودگی و استرس ادراک شده و روایی همگرایی آن با سلامت جسمانی، خودکارآمدی، عملکرد شغلی نیز بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است. هون، جاردن، اسکوفیلد و دانکن^۱ (۲۰۱۴) طی پژوهشی از این پرسش‌نامه استفاده و نرخ شیوع شکوفایی را برحسب آن در جامعه آماری بزرگسالان نیوزیلند ۴۷ درصد اعلام کرده‌اند. شکوفایی کلی در این مقیاس از میانگین ۱۵ گویه که در یک طیف لیکرت ۱۰ درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند، به‌دست می‌آید. برای این‌که پاسخ دهنده بتواند در این مقیاس به‌عنوان شکوفا طبقه‌بندی شود، باید در ۴ مؤلفه از ۵ مؤلفه نمره لازم را کسب نماید. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df=1/81$ ، $GFI=0/90$ ، $RMSEA=0/05$ ، $NFI=0/94$ و به‌دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و وجود ساختار پنج عاملی تأیید شد. ضریب آلفا در پژوهش برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های هیجانان مثبت، درگیرشدن، روابط مثبت، معنادهی و دستاورد به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۴، ۰/۹۳، ۰/۸۲ به‌دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۵۹۲ دانش‌آموز سرآمد که شامل ۲۲۶ دانش‌آموز پسر و ۳۶۶ دانش‌آموز دختر بودند (۳۸/۱۸ درصد پسر، ۶۱/۸۲ درصد دختر) با میانگین سنی ۱۳/۸۳ و انحراف استاندارد ۰/۸۹ شرکت کردند. قبل از گزارش نتایج تحلیل، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | | انحراف استاندارد | | کجی | | کشیدگی | |
|--------------|---------|------|------------------|------|-------|-------|--------|-------|
| | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر |
| هیجانان مثبت | ۷/۹۰ | ۸/۵۷ | ۱/۳۶ | ۱/۴۲ | -۱/۱۱ | -۱/۰۹ | ۰/۲۷ | ۰/۴۴ |
| درگیرشدن | ۸/۲۵ | ۸/۵۳ | ۱/۵۹ | ۱/۴۷ | -۱/۱۸ | -۰/۹۴ | ۰/۵۸ | ۰/۰۵ |
| روابط مثبت | ۷/۵۰ | ۸/۰۹ | ۱/۷۲ | ۱/۷۷ | -۰/۶۱ | -۰/۸۵ | -۰/۸۸ | -۰/۵۱ |

1. Hone, Jarden, Schofield, & Duncan

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی |
|-------------|---------|------------------|------|--------|
| معنادهی | ۸/۶۰ | ۷/۷۷ | ۱/۷۲ | ۱/۵۵ |
| دستاورد | ۸/۷۷ | ۸/۲۵ | ۱/۲۴ | ۱/۵۵ |
| شکوفایی کلی | ۸/۲۱ | ۸/۲۴ | ۱/۲۸ | ۱/۲۷ |

در مطالعه حاضر از میانگین مقادیر مشاهده شده برای انتساب مقادیر گم شده استفاده شد. مقدار کجی و کشیدگی برای همه متغیرها در بازه بین (۲ تا -۲) به دست آمد (جدول ۱) و از آنجایی که برای همه موارد فاصله مهالنوبیس^۱ قابل قبولی به دست آمد (هیچ اندازه‌ای از χ^2 بحرانی ۲۰/۵۲ با درجه آزادی ۵ فراتر به دست نیامد)، نتیجه گرفته شد که هیچ داده پرت چند متغیری وجود ندارد.

با اجرای رگرسیون چندگانه که شامل یازده متغیر پیش‌بین در هم‌بستگی سطوح بود (جدول ۲) نتیجه گرفته شد که دلیلی برای نگرانی در مورد هم‌خطی وجود ندارد؛ چرا که مقادیر تولرانس ۰/۰۱ یا کمتر و یا مقادیر VIF بزرگتر از ۱۰ نشان دهنده هم‌خطی چندگانه است (میرز، گامست و گارینو^۲، ۲۰۱۶).

جدول ۲: برونداد تحلیل رگرسیون چندگانه با همه متغیرها

| شاخص‌های هم‌خطی | Sig | t | ضرایب | | |
|-----------------|-----------|-------|--------------------|-----------------|--------------|
| | | | ضرایب غیراستاندارد | ضرایب استاندارد | |
| VIF | Tolerance | بتا | انحراف استاندارد | B | |
| | ۰/۰۰۱ | ۶/۷۴۷ | ۰/۱۷۶ | ۱/۱۸۵ | ثابت |
| ۲/۰۱۶ | ۰/۴۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۴/۷۱۱ | ۰/۳۳۱ | هیجانان مثبت |
| ۲/۱۷۷ | ۰/۴۵۹ | ۰/۰۱۷ | ۲/۴۰۲ | ۰/۱۷۶ | درگیر شدن |
| ۲/۰۱۶ | ۰/۴۹۶ | ۰/۰۰۳ | ۳/۰۳۷ | ۰/۲۱۴ | روابط مثبت |
| ۲/۸۶۳ | ۰/۳۴۹ | ۰/۰۰۱ | ۶/۹۱۵ | ۰/۵۸۰ | معنادهی |
| ۲/۲۶۹ | ۰/۴۴۱ | ۰/۲۳۱ | ۱/۲۰۱ | ۰/۰۹۰ | دستاورد |

1. Mahalanobis
2. Meyers, Gamst, & Guarino

برای بررسی یکسانی واریانس خطا از آزمون لون استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که شاخص F این آزمون برای چهار متغیر هیجانانگیز مثبت، درگیر شدن، روابط مثبت و معناداری معنادار نیست ($p < 0/05$). $F(1 و 298) = 0/247$ ، $F(1 و 298) = 0/059$ ، $F(1 و 298) = 0/206$ ، $F(1 و 298) = 0/281$ و حاکی از آن است که واریانس خطا در گروه‌های آزمون همگن است. لیکن نتیجه این آزمون برای متغیر دستاورد معنادار به‌دست آمده ($p < 0/05$)، $F(1 و 298) = 6/858$. بنابراین در صورت معنادار بودن آزمون چندمتغیره از سطح آلفای سخت‌گیرانه‌تری ($0/01$) برای سنجش معناداری تفاوت این متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه استفاده خواهد شد (آلن و بنت، ۲۰۰۸).

برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس، از آزمون ام. باکس استفاده شد. نتیجه آزمون (ام. باکس $111/38$ ، $F(15 و 235) = 7/28$) حاکی از آن است که شاخص F این آزمون در سطح $p < 0/01$ معنادار است و حاکی از آن است که ماتریس‌های واریانس-کواریانس در گروه‌ها همگن نیست. این آزمون زمانی که تعداد آزمودنی‌ها در گروه‌ها نابرابر باشد حساس است (در این پژوهش ۲۲۶ آزمودنی پسر و ۳۶۶ آزمودنی دختر وجود دارد). زمانی که متغیرهای وابسته زیادی وجود دارد یا تعداد آزمودنی‌ها نابرابر است، معنادار شدن آزمون ام باکس. محتمل بوده و توصیه شده است که در این صورت اثر پیلائی گزارش شود (تاباکنیک و فیدل، ۲۰۰۱). نتایج آزمون پیلائی (مقدار $0/721$ ، $F(5 و 294) = 22/715$) بیانگر آن است که این آزمون در سطح $p < 0/01$ معنادار است و بین گروه‌ها یعنی بین دختر و پسر در ترکیب متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

برای مشخص شدن این‌که بین کدام متغیر وابسته بین گروه‌های وابسته تفاوت معنادار وجود دارد، جدول مقایسه‌های زوجین (همسران) گزارش شده است. نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بین هیجانانگیز مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران وجود دارد؛ در حالی که این تفاوت مثبت و معنادار در متغیرهای معناداری و دستاورد به نفع پسران است. در متغیر درگیر شدن هیچ تفاوت معناداری بین گروه‌های مورد مطالعه دیده نشد.

-
1. Allen, & Bennett
 2. Tabachnick, & Fidel

جدول ۳: مقایسه‌های زوجین متغیرهای وابسته پژوهش

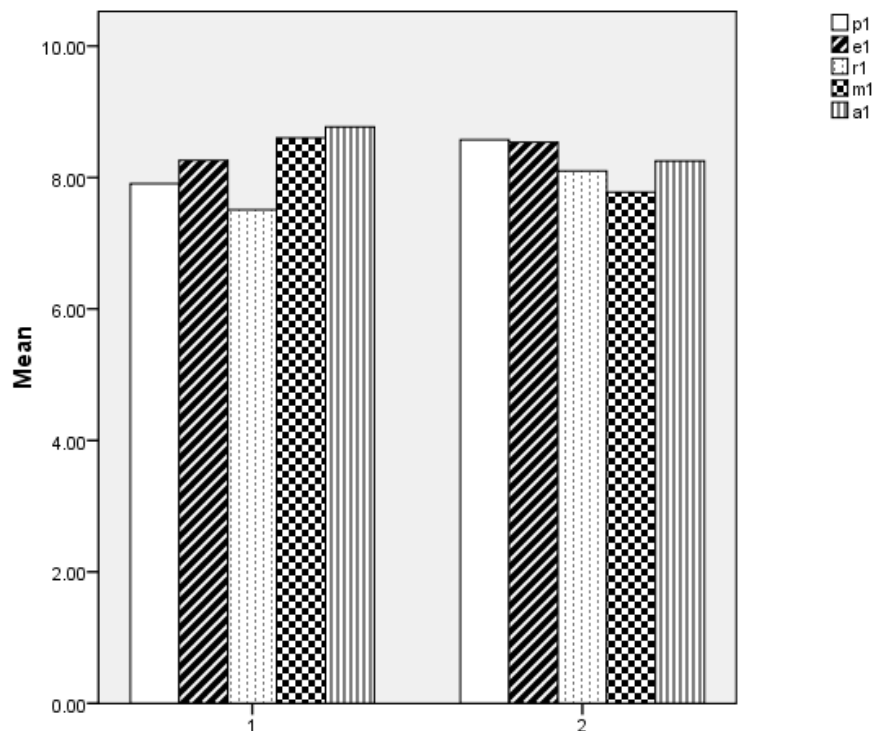
| متغیر وابسته | جنسیت ۱ | جنسیت ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | Sig | فاصله اطمینان ۹۵ درصد | |
|--------------|---------|---------|---------------|----------------|-------|-----------------------|---------|
| | | | | | | حد پایین | حد بالا |
| هیچانان | ۱ | ۲ | -۰/۶۶۸ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ | -۰/۹۹۳ | -۰/۳۴۲ |
| مثبت | ۲ | ۱ | ۰/۶۶۸ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۴۲ | ۰/۹۹۳ |
| درگیر شدن | ۱ | ۲ | -۰/۲۷۷ | ۰/۱۸۴ | ۰/۱۳۴ | -۰/۶۳۹ | ۰/۰۸۵ |
| | ۲ | ۱ | ۰/۲۷۷ | ۰/۱۸۴ | ۰/۱۳۴ | -۰/۰۸۵ | ۰/۶۳۹ |
| روابط مثبت | ۱ | ۲ | -۰/۵۸۹ | ۰/۲۰۷ | ۰/۰۰۵ | -۰/۹۹۶ | -۰/۱۸۱ |
| | ۲ | ۱ | ۰/۵۸۹ | ۰/۲۰۷ | ۰/۰۰۵ | ۰/۱۸۱ | ۰/۹۹۶ |
| معنادهی | ۱ | ۲ | ۰/۸۲۷ | ۰/۱۹۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۳۹ | ۱/۲۱۴ |
| | ۲ | ۱ | -۰/۸۲۷ | ۰/۱۹۷ | ۰/۰۰۱ | -۱/۲۱۴ | -۰/۴۳۹ |
| دست‌آورد | ۱ | ۲ | ۰/۵۱۹ | ۰/۱۶۳ | ۰/۰۰۲ | ۰/۱۹۹ | ۰/۸۳۹ |
| | ۲ | ۱ | -۰/۵۱۹ | ۰/۱۶۳ | ۰/۰۰۲ | -۰/۱۹۹ | -۰/۸۳۹ |

برای بررسی اینکه آیا بین نمره کل شکوفایی دختران و پسران در مقیاس شکوفایی سلیگمن تفاوت معنادار وجود دارد یا نه از تحلیل واریانس تک‌متغیره استفاده شد. نتیجه تحلیل واریانس تک‌متغیره که در جدول ۴ آمده حاکی از آن است که هیچ تفاوت معناداری در نمره کل شکوفایی دختران و پسران براساس مقیاس شکوفایی سلیگمن وجود ندارد.

جدول ۴: آزمون‌های تک‌متغیره

| متغیر وابسته: شکوفایی کلی | | | | | |
|---------------------------|-------|-----------------|------------|-------------|------|
| Sig. | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | جمع مجذورات | |
| ۰/۸۰۸ | ۰/۰۶۱ | ۲۲/۳۷۴ | ۱ | ۲۲/۳۷۴ | ثابت |
| | | ۳۶۸/۸۲۳ | ۲۹۸ | ۱۰۹۹۰۹/۲۹۳ | خطا |

به عبارتی، هر چند که نیمرخ شکوفایی دختران و پسران در ابعاد شکوفایی متفاوت است، ولی نمره کل شکوفایی آنان هیچ تفاوت معناداری باهم ندارد.



شکل ۱: نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان در ابعاد پنج‌گانه مقیاس شکوفایی سلیگمن (۱: پسر و ۲: دختر)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، ترسیم نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳) براساس مدل پرمای سلیگمن و بررسی تفاوت‌های جنسیتی بود. نتایج نشان داد در هیجان‌ات مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران و در معناداری و دستاورد تفاوت معنادار به نفع پسران وجود دارد. با این‌همه، هیچ تفاوت معناداری در درگیر شدن بین دانش‌آموزان دختر و پسر به‌دست نیامد. هم‌چنین با وجود تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در ابعاد مختلف شکوفایی، نمره کل شکوفایی آنان تفاوت معناداری با هم نداشت.

برتری نسبی دانش‌آموزان دختر در هیجان‌ات مثبت با پژوهش چپلین و آلدو (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. نتایج مطالعه این پژوهشگران بیانگر تفاوت جنسیتی کم اما معناداری در بروز هیجان‌ات مثبت در دختران و درون‌ریزی هیجان‌ات (از جمله ناراحتی، اضطراب، همدلی) نسبت به پسران

و برون‌ریزی هیجانات (از جمله خشم) در پسران نسبت به دختران وجود دارد. تفاوت جنسیتی در ابراز هیجانات مثبت به نفع دختران نوجوان در پژوهش فوره و همکاران (۲۰۰۹) نیز دیده می‌شود. در مطالعه این پژوهشگران دختران نوجوان هیجانات مثبت و بهزیستی ذهنی بالاتری را نسبت به پسران گزارش کرده‌اند.

برتری دختران در هیجانات مثبت در چهارچوب نظریه‌های زیستی و سازاگرایی اجتماعی قابل تبیین است. نظریه‌های زیستی عنوان می‌کنند که دختران و پسران تفاوت‌های زیستی اساسی دارند. این تفاوت‌ها یا پیش از تولد یا زمان تولد (بدلیل تفاوت‌های ژنتیکی) وجود دارد یا در دوران بلوغ آشکار می‌شود (بدلیل تفاوت‌های هورمونی در دوران بلوغ) و منجر به تفاوت‌های جنسیتی در رفتار می‌گردد. برای نمونه، پسرها تحرک زیادی در مقایسه با دخترها در دوران کودکی و کودکی اولیه و توانایی زبانی و بازداری کمتری از دخترها دارند (برودی و هال، ۲۰۰۸). این تفاوت‌های جنسیتی اولیه به احتمال زیاد نشان‌دهنده عوامل زیستی نظیر تفاوت‌های جنسیتی در ژن‌ها و تأثیر هورمون‌های جنسی (نظیر تستوسترون) است که به مغز و بدن کمک می‌کند تا بین دختر و پسر تفاوت ایجاد کنند (زهن-وکسلر، شیتکلایف و مارسینو، ۲۰۰۸). در بحث جنسیت و هیجانات مثبت نیز پژوهشگران با استناد به این نکته که دختران در ایالات متحده و فرهنگ‌های متعدد اروپایی هیجانات مثبت بیشتری از خود نشان می‌دهند بر نقش عوامل زیستی بر تفاوت‌های جنسیتی تأکید دارند (کرینگ و گوردن، ۱۹۹۸).

نظریه‌های سازاگرایی اجتماعی بیشتر روی بافت کنونی و انتظارات اجتماعی از دختران و پسران در بحث بروز هیجانات تأکید می‌کنند (شیلدز، ۲۰۰۲؛ وست و زیمرمن، ۱۹۸۷). در چهارچوب این نظریه‌ها ابراز هیجانات در کودکان و نوجوانان ممکن است زمانی که آنها در جمع همسالان یا غریبه‌ها هستند بیشتر باشد، چرا که آنان معتقدند در محیط‌های اجتماعی بیشتر انتظار وجود دارد تا آنان مطابق با رفتارهای جنسیتی اجتماعی خود عمل کنند (مک‌کوبی، ۱۹۹۰؛ رز و رادوف، ۲۰۰۶).

-
1. Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau
 2. Krings, & Gordon
 3. Shields
 4. West, & Zimmerman
 5. Maccoby
 6. Rose, & Rudolph

مطابق با این نظریه‌ها دختران هیجانانگیز مثبت بیشتری از خود بروز می‌دهند، چون اجتماع از دختران انتظار دارد که عاطفی‌تر و احساسی‌تر از پسرها باشند. فراتحلیل صورت‌گرفته توسط لافرنس، هیچ و پالوک^۱ (۲۰۰۳) نیز نشان داد که دختران به ویژه در موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده هیجانانگیز مثبت بیشتری از خود نشان می‌دهند.

هر چند که نظریه‌های زیستی و سازاگرایی اجتماعی تفاوت‌های جنسیتی در هیجانانگیز مثبت را قابل تبیین می‌سازند، ولی به نظر می‌رسد آن چنان که فوره و همکاران (۲۰۰۹) نیز بدان اذعان می‌دارند تفاوت‌های جنسیتی در خصوص هیجانانگیز مثبت نیازمند کاوش و بررسی بیشتر است، تا بتوان تبیین‌های دقیق‌تری در این زمینه ارائه کرد.

هم‌چنین در پژوهش حاضر برتری دختران در روابط مثبت نسبت به پسران به دست آمد. این یافته با نتایج مطالعه سپرچر و سدیکیدز (۱۹۹۳) همسو می‌باشد. این پژوهشگران طی مطالعه‌ای این سؤال را مورد بررسی قرار دادند که "آیا زنان عاطفی‌تر از مردان هستند؟" در پژوهش آنان زنان گزارش نمودند که هیجانانگیز متعددی را مکرراً نسبت به مردان تجربه می‌کنند، در حالی که شاید در رابطه بین فردی گزارش شده زیاد هم درگیر نشده باشند. هم‌چنین زنان معتقد بودند آنان ابرازگری هیجانی و درگیری عاطفی بیشتری نسبت به مردان دارند و مردان نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند. رافی^۲ (۲۰۱۲) نیز بر این باور است که دوستی زنان و دختران با فاکتورهای مانند داشتن سطح بالای صمیمیت و خودافشاگری شناخته می‌شود که این فاکتورها حمایت عاطفی را بیشتر از آنچه در دوستی پسرها وجود دارد، تسهیل می‌کند. روابط مثبت بین فردی در دوران نوجوانی می‌تواند شکل‌گیری حس هویت و تعلق را در این دوره تسهیل کند (کاترل^۳، ۲۰۰۷)، لذا آموزش مهارت‌های بین فردی در مدارس به ویژه برای دانش‌آموزان پسر می‌تواند حائز اهمیت باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر بیانگر برتری پسران در معنادگی و دستاورد نسبت به دختران بود. مطالعات حاکی از وجود تفاوت‌های کلیدی بین دختران و پسران در اتخاذ رویکرد هدفی، شیوه پیگیری و حصول اهداف است. از جمله اینکه دانش‌آموزان دختر به ویژه دانش‌آموزان با وضعیت تحصیلی بالا اهداف سخت‌گیرانه‌تری برای خود اتخاذ می‌کنند که این امر خود نیل به هدف را برای دختران مشکل می‌سازد. از سویی یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که دختران نوجوان

1. LaFrance, Hecht, & Paluck

2. Roffey

3. Cotterell

کمال‌گراتر از پسران هستند و سطح موفقیت خود را کمتر از آنچه هست برآورد می‌کنند. کمال‌گرایی در روان‌شناسی، ویژگی شخصیتی است که خصوصیات آن، با تلاش فرد برای بی‌عیب‌ونقص بودن و تنظیم استانداردهایی برای بالاترین سطح عملکرد توصیف می‌شود و با خود-ارزیابی انتقادی و نگرانی در مورد ارزیابی دیگران نیز همراه است (چایلدز و استبرا، ۲۰۱۰). دختران در دوره نوجوانی نمرات بالاتری در کمال‌گرایی، اضطراب و نمرات کمتری در خودباوری و اعتماد به نفس نسبت به پسران کسب می‌کنند (ماسون، کادوت و آنسی، ۲۰۰۳؛ گلستانه و قربانی، ۱۳۹۲). هویت، فلت و ادیگر^۳ (۱۹۹۶) معتقد است که افراد کمالگرا تمایل دارند فقط به جنبه‌های منفی زندگی‌شان نگاه کنند و اگر چیزی عالی و بی‌نقص نباشد، آنان احساس موفقیت و رضایت‌مندی نخواهند کرد؛ ولی کمال‌گرایی یک ویژگی چندبعدی (فرست، مارتن، لاهارت و روزنیلت، ۱۹۹۰) و بسته به حوزه تخصصی (مثلاً ورزشی یا تحصیلی) (مک‌آردل، ۲۰۱۰) دانسته شده است. از سوی دیگر، دستاورد و معناداری متغیرهای گسترده‌ای هستند که می‌توانند از عوامل فردی و بافتی متعددی تأثیر پذیرفته و احتمال دارد تفاوت جنسیتی زنان و مردان در دوره‌های تحولی مختلف در این متغیرها، متفاوت باشد، از این روی، انجام پژوهش‌های بیشتر در این حوزه ضروری به نظر می‌رسد.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش نشان داد که در درگیر شدن هیچ تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر وجود ندارد. در مدل پرمای سلیگمن درگیر شدن وابسته به حوزه یا فعالیت خاصی تعریف نشده است، در حالی که پژوهش‌های انجام‌یافته پیشین در خصوص درگیر شدن، بیشتر ناظر بر درگیری تحصیلی بوده است. از جمله مهرا^۴ (۱۳۹۲) طی پژوهشی نشان داد پسران در درگیری شناختی و درگیری عاملیت نسبت به دختران و دختران در درگیری عاطفی و فراشناختی نمرات بالاتری نسبت به پسران کسب می‌کنند، ولی در درگیری رفتاری بین پسران و دختران تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوت معنادار در درگیری تحصیلی دختران و پسران در پژوهش و ندرستوپ، آندرمن و میدگلی^۶ (۱۹۹۴) نیز دیده نشده است.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که نمره کل شکوفایی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری با هم ندارد که این یافته همسو با یافته دانش (۱۳۸۹) و ناهمسو با یافته

-
1. Childs, & Stoeber
 2. Masson, Cadot, & Ansseau
 3. Ediger
 4. Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate
 5. McArdle
 6. VanderStoep, Anderman, & Midgley

کیانی و مظاهری (۱۳۹۷) است که این تعارض در یافته‌ها می‌تواند ناشی از تعدد مدل‌ها و مؤلفه‌های شادکامی و همچنین تفاوت دوره تحولی مورد مطالعه باشد. انجام پژوهش‌های آتی با مدنظر قرار دادن متغیرهای مرتبط دیگر می‌تواند به روشن‌تر شدن موضوع بیشتر کمک نماید.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که نیمرخ پرمای سلیگمن می‌تواند چهارچوب مناسبی برای کاربست در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در بین دانش‌آموزان سرآمد باشد. این مدل می‌تواند در جهت کسب اطلاعات بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد در حوزه‌های چندگانه و تفاوت‌های احتمالی دانش‌آموزان در این حوزه‌ها و همچنین شناسایی تفاوت‌های گروهی دانش‌آموزان به روان‌شناسان و مربیان آموزشی یاری رساند.

یادآور می‌شویم که جامعه آماری پژوهش حاضر، محدود به دانش‌آموزان سرآمد بوده و تعمیم نتایج به دانش‌آموزان عادی و دیگر دوره‌های تحولی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین پژوهش حاضر در زمان شیوع بیماری کرونا و ایام قرنطینه صورت گرفته است و صرفاً امکان استفاده از پرسش‌نامه خودگزارشی در گردآوری داده‌ها مقدور شد. همچنین نیمرخ بهزیستی دانش‌آموزان و تفاوت‌های گروهی آنان ممکن است متأثر از شرایط اجتماعی کنونی آنان بوده باشد. انجام پژوهش‌های آتی در این زمینه با هر دو نمونه دانش‌آموزان سرآمد و عادی، در دوره‌های تحولی مختلف و شرایط عادی پیشنهاد می‌شود. از آنجایی که مدل پرمای سلیگمن یک ملاک چند بعدی بهزیستی است، در راستای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای ارتقای شکوفایی پیشنهاد می‌شود ابعاد بهزیستی دانش‌آموزان در گروه‌های سنی مختلف بر مبنای این مدل پنج مؤلفه‌ای ترسیم و مورد بررسی قرار گیرد.

پژوهشگران این مطالعه از همکاری مسئولان محترم اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی در فرایند اجرای پژوهش، همچنین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش سپاسگزاری می‌کنند.

منابع

- Allen, P., & Bennett, K. (2008). *SPSS for the health & behavioural sciences*. Thomson.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6: 1623.
- Brody, L. (2009). *Gender, emotion, and the family*. Harvard University Press.

- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). *Gender and emotion in context*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 395–408). The Guilford Press.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3): 1-48.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-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): 3266.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1): 14-21.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4): 735.
- Cotterell, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence* (Vol. 1). Routledge.
- Danesh, E. (2010). Comparison of happiness and physical and mental health levels of married and single university students. *Journal of Applied Psychology*, 4 (4): 56-71 (Text in Persian).
- 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 negative feelings. *Social indicators research*, 97(2): 143-156.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7): 678.
- Freeman. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80–97). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4): 384-403.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3): 633-650.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5): 449-468.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). *The role of romantic relationships in adolescent development*. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (p. 3–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Golestaneh, Seyed Mousa and Ghorbani, Aftab (2013). *Comparison of perfectionism and its dimensions in adolescent girls and boys*. The Second Congress of Social Psychology, Tehran: March 5 and 7, 2014. (Text in Persian).

- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(2): 276-280.
- 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. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2): 137-164.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research, 110*(3): 837-861.
- 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. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior, 43*(2): 207-222.
- Kiani, Zeinab and Mazaheri, Mehrdad (1397). A comparative study of the feeling of happiness of male and female high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies, 15* (31): 199-216 (Text in Persian).
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2): 129-148.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of personality and social psychology, 74*(3): 686.
- 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.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4): 498-518.
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2): 130-140.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist, 45*(4): 513.
- Martin-Krumm, C. (2018). *Découvrir la psychologie positive*. InterEditions.

- Masson, A. M., Cadot, M., & Ansseau, M. (2003). Failure effects and gender differences in perfectionism. *L'encephale*, 29(2): 125-135.
- McArdle, S. (2010). Exploring domain-specific perfectionism. *Journal of Personality*, 78(2): 493-508.
- Mehran, Mohsen (2013). *Identify the relationship between tissue factors (teachers), academic involvement and academic achievement*. Master Thesis. Faculty of Psychology: University of Tehran (Text in Persian).
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1): 10-17.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of happiness studies*, 18(5): 1459-1484.
- Roffey, S. (2012). Introduction to positive relationships: Evidence-based practice across the world. In *Positive relationships* (pp. 1-15). Springer, Dordrecht.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1): 98.
- Rost, D. H. (2013). *Handbuch intelligenz*. Weinheim: Beltz.
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2010). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research*, 3(2): 149-165.
- 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.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3): 1-60.
- Shamim, A., & Muazzam, A. (2018). Gender differences in positive emotion. *Journal of Arts and Social Sciences*, 1: 125-137.
- Shields, S. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior?. *American journal of sociology*, 109(5): 1137-1176.
- Sprecher, S., & Sedikides, C. (1993). Gender differences in perceptions of emotionality: The case of close heterosexual relationships. *Sex roles*, 28(9-10): 511-530.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of personality assessment*, 92(6): 577-585.

- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: AllynandBacon.
- VanderStoep, S. W., Anderman, E. M., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal "venturesomeness", a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3): 254-271.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31): 8148-8156.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2): 125-151.
- Wetering, E. J., Exel, N. J. A., & Bruwer, W. B. F. (2010). *Piecing the jigsaw puzzle of adolescent happiness*. *Journal of Economic Psychology*, 31: 923-935.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focussing on over excitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and Individual Differences*, 51(3): 337-342.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 4: 275-303.

