



مقیاس ایرانی نیک‌زیستی نوجوانان: ساخت و ارزشیابی ویژگی‌های فنی Iranian Adolescents Well-Being Scale (IWBS-A): Development and Technical Evaluation

Saeed Akbari-Zardkhaneh
Faezeh Sadeghi
Jalil Fathabadi
Mohammad Hosein Haji Mohammad Ali

سعید اکبری زردخانه*
فائزه صادقی**
جلیل فتح‌آبادی***
محمدحسین حاجی محمدعلی****

Abstract

The aim of this study was to develop an indigenous instrument to measure the well-being of Iranian adolescents based on the five-factor model of EPOCH (2016). Method: this study is a basic research in terms of descriptive survey method. The population consisted of high school students in Tehran who were selected in two phases, a total of 579 subjects (249 girls and 330 boys) who were randomly selected. In the first phase, after a literature review and selection of the theoretical model, 121 items were selected by experts from the original pool of 576 items. Then, Face validity was performed. In the second phase, item analysis and exploratory factor analysis were performed for a 99-item scale. The results of the item analysis led to the deletion of 10 items. The exploratory factor analysis yielded five components that were consistent with the theoretical model. The results of the parallel analysis also indicated that the items were not randomly ordered and confirmed the results of the exploratory factor analysis. The correlation coefficient of the perseveration components with Procrastination Assessment Scale (PASS) was -0.52, Inventory of School Motivational (ISM) 0.52, and with the Peer Rejection Scale (PRS) -0.26. The internal consistency of the total score and subscales ranged from 0.79 to 0.94. Analyses were performed with SPSS 20 software. The Adolescent Well-Being Scale has good psychometric properties, so it can be used for research purposes.

Keywords: Well-being, Scale Development, Adolescent, Instrument, Measure.

چکیده

هدف از این پژوهش، تهیه ابزار بومی برای سنجش نیک‌زیستی نوجوانان ایرانی براساس مدل پنج‌عاملی ایپوچ (۲۰۱۶) بود. این پژوهش از نظر هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی بود. جامعه پژوهش را دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران تشکیل دادند که در دو مرحله و در مجموع ۵۷۹ نفر (۲۴۹ دختر و ۳۳۰ پسر) به‌عنوان گروه نمونه و به شیوه تصادفی و در دسترس انتخاب شدند. در مرحله اول، پس از بررسی پیشینه پژوهش و انتخاب الگوی نیک‌زیستی نوجوانان ایپوچ به‌عنوان مدل پایه، از مخزن ۵۷۶ آیتمی اولیه، ۱۲۱ آیتم توسط متخصصان انتخاب و سپس روایی صورتی انجام شد. در مرحله دوم تحلیل آیتم و تحلیل عاملی اکتشافی روی مقیاس ۹۹ آیتمی صورت گرفت. نتایج تحلیل آیتم به حذف ده آیتم منجر شد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان از وجود پنج مؤلفه‌ای داشت که در تطابق با الگوی نظری بود. نتایج تحلیل موازی نیز خبر از غیرتصادفی قرار گرفتن آیتم‌ها در کنار هم و تأیید نتایج تحلیل عاملی اکتشافی می‌داد. ضریب همبستگی مؤلفه‌های استقامت با مقیاس اهمال‌کاری (PASS) -0.52، اشتیاق با انگیزش تحصیلی (ISM) 0.52 و طرد همسالان (PRS) -0.26 بود. همگونی درونی نمره کل و خرده‌مقیاس‌ها در بازه ۰/۷۹ تا ۰/۹۴ بود. تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۰ انجام گرفت. مقیاس نیک‌زیستی نوجوانان، دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی است؛ به‌طوری‌که می‌تواند برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: نیک‌زیستی، ساخت مقیاس، نوجوانان، ابزار، سنجه.

* نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران
** کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران
*** دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران
**** کارشناسی روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران

Email: s_akbari@sbu.ac.ir

Received: 24 Feb 2021

Accepted: 10 Jan 2022

پذیرش: ۰۰/۱۰/۲۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

دریافت: ۹۹/۱۲/۰۶

مقدمه

یکی از اساسی‌ترین مفاهیم روان‌شناسی مثبت، نیک‌زیستی^۱ است. نیک‌زیستی حالتی است که در آن، فرد در شرایط مثبت است و در حالت بهینه کارکرد قرار دارد (سلیگمن و سیکسزنتیمیهایلی، ۲۰۰۰). نوجوانانی که از نیک‌زیستی فراوان برخوردارند، کمتر در معرض افسردگی و اضطراب قرار می‌گیرند و تاب‌آوری، خودکارآمدی، سازگاری^۲ و سلامت روان بیشتری دارند (مک‌نایت، هوبنر و سولدو، ۲۰۰۲؛ هوبنر، سولدو، اسمیت و مک‌نایت، ۲۰۰۴؛ گیلمن و هوبنر، ۲۰۰۶؛ آنتارامیان، اسکات هوبنر، هیل و والوایس، ۲۰۱۰؛ اترتون، استیل-جانسون، ساوانو و کوواکس، ۲۰۲۰). بهبود نیک‌زیستی بر سلامت جسمانی فرد نیز اثرگذار است (کوشلو و همکاران، ۲۰۲۰).

تاکنون الگوهای متعدد و متفاوتی برای توصیف نیک‌زیستی ارائه شده که می‌توان آن‌ها را در سه گروه دسته‌بندی کرد: ۱. توصیف براساس رویکرد لذت‌گرایانه^۳: در این دسته از توصیفات، تمرکز بر شادی و لذت^۴ است (لنت، ۲۰۰۴) که شناخته‌شده‌ترین و شاخص‌ترین مدل ارائه‌شده مدل سه‌گانه دینر به‌شمار می‌رود (کوک، ملچرت و کانر، ۲۰۱۶). ۲. رویکرد فضیلت‌گرایانه^۵ که نیک‌زیستی را بر مبنای شکوفاکردن استعدادها بالقوه و عملکرد بهینه توصیف می‌کند. برخلاف رویکرد پیشین که فقط بر هیجان‌ها و رضایت از زندگی تأکید دارد، این رویکرد حوزه‌های بیشتری از زندگی را شامل می‌شود (لنت، ۲۰۰۴). از مشهورترین مدل‌های ارائه‌شده در این رویکرد، مدل ریف (۱۹۹۵) است. مدل ریف را نیک‌زیستی روان‌شناختی^۶ می‌نامند. ۳. رویکردهایی که نیک‌زیستی را در هر دو حوزه لذت‌گرایانه و فضیلت‌گرایانه وصف می‌کنند که از مشهورترین آن‌ها مدل کی‌یز (۱۹۹۸) و مدل سلیگمن (۲۰۱۲) است (دلفاوه، ۲۰۱۴؛ هوتا، ۲۰۱۶).

مدل دینر (۱۹۸۴) شامل سه جزء احساسات مثبت مکرر، احساسات منفی با تکرار کم و ارزیابی‌هایی شناختی است. از مزایای این مدل این است که به‌جای تمرکز صرف بر یکی از هیجان‌های مثبت و منفی، به هر دو هیجان توجه می‌کند و به ارزیابی‌های درونی فرد از زندگی به‌جای معیارهای خارجی تحمیل‌شده اصالت می‌دهد (لنت، ۲۰۰۴). این مدل، منحصر به بخش ذهنی نیک‌زیستی است. همچنین در این مدل، به‌دلیل تمرکز فراوان بر جنبه‌های ذهنی نیک‌زیستی، شرایط مادی و عینی مانند سلامتی نادیده گرفته می‌شود؛ درحالی‌که این شرایط بر میزان نیک‌زیستی ذهنی نیز مؤثر هستند (دینر، ۱۹۸۴). از محبوب‌ترین ابزارهای مورد استفاده برای سنجش نیک‌زیستی ذهنی، مقیاس رضایت از زندگی^۷ و فهرست عواطف مثبت و منفی^۸ است. ریف (۱۹۹۵) معتقد است این مقیاس‌ها مبانی نظری ضعیفی دارند؛ چرا که عملکرد مثبت را نادیده

-
1. well-being
 2. adaptation
 3. hedonic
 4. pleasure
 5. eudaimonic
 6. psychological well-being
 7. Satisfaction with Life Scale (SWLS)
 8. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

می‌گیرند. علاوه بر این، براساس پژوهشی که کرافورد و هنری (۲۰۰۴) بر فهرست عواطف مثبت و منفی انجام داده‌اند، علی‌رغم مناسبت روایی و پایایی این مقیاس، پیش‌فرض استقلال کامل هیجان‌های مثبت و منفی مردود اعلام شده است. این ابزار برای افراد بالای هجده سال طراحی شده است (دینر، ۱۹۸۴؛ دینر، ۲۰۰۹).

در مدل ریف (ریف و کیس، ۱۹۹۵) نیک‌زیستی با شش مؤلفه خودپذیری^۱، رشد فردی، هدف در زندگی، تسلط بر محیط، خودمختاری و روابط مثبت با دیگران تعریف می‌شود. این مدل فقط بر بخش ذهنی متمرکز نیست و عملکرد مثبت را نیز در نظر می‌گیرد. با وجود این، طی پژوهشی که اسپرینگر، هازر و فریز (۲۰۰۶) انجام دادند، مشخص شد بین این مؤلفه‌ها رابطه‌ای قوی وجود دارد و بنابراین فرض وجود مؤلفه‌های مستقل خدشه‌دار شد. از این‌رو هنگامی که ابزاری برای سنجش آن ساخته می‌شود، تمایز تجربی در بین مؤلفه‌های آن مشاهده نمی‌شود. به همین دلیل، زمانی که ریف (۱۹۸۹) ابزاری با نام مقیاس نیک‌زیستی روان‌شناختی ریف را براساس مدل ارائه کرد، روایی عاملی آن فقط برای نسخه سه‌گویه‌ای برای هر کدام از مؤلفه‌ها تأیید شد؛ درحالی‌که دو نسخه نه‌گویه‌ای و چهارده‌گویه‌ای از این حیث قابل قبول نبودند و نسخه سه‌گویه‌ای هم با وجود داشتن روایی عاملی، همسانی درونی پایینی نشان داد (ون‌دیرندانک، ۲۰۰۴). از محدودیت‌های دیگر این است که نسخه‌ای از آن برای سنجش نیک‌زیستی نوجوانان وجود ندارد.

در مدل کی‌یز (۲۰۰۲) نیز نیک‌زیستی از سه جزء تشکیل شده است. جزء اول نیک‌زیستی هیجانی یا ذهنی است که آن را نیک‌زیستی لذت‌گرایانه^۲ نام‌گذاری می‌کنند (روبیسچک و کی‌یز، ۲۰۰۹). جزء دوم نیک‌زیستی روان‌شناختی و جزء سوم نیک‌زیستی اجتماعی است که آن‌ها را نیک‌زیستی فضیلت‌گرایانه^۳ می‌نامند (کی‌یز، ۲۰۰۲). به بخش نیک‌زیستی اجتماعی کی‌یز انتقاداتی وارد شده است، از جمله اینکه با اینکه کی‌یز تلاش کرده است بخش اجتماعی زندگی انسان را نیز وارد مفهوم نیک‌زیستی بکند، در این کار به‌طور کامل موفق نبوده است؛ زیرا توصیفاتی که کی‌یز از مؤلفه‌های نیک‌زیستی اجتماعی ارائه می‌دهد، ادراک فرد از خود در اجتماع است و نه اصالت و تعریف نیک‌زیستی اجتماعی انسان (آرچیدیاکونو و دی‌مارتینو، ۲۰۱۶). کی‌یز (۲۰۰۹، ۲۰۰۲) برای سنجش این سازه، ابزاری به نام پیوستار سلامت روان-فرم کوتاه^۴ می‌سازد. در پژوهش لامرز، وسترهوف، بولمیجر، تن‌کلستر و کی‌یز (۲۰۱۱) بر ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مشخص شد این مقیاس علی‌رغم اینکه روایی افتراقی^۵ و همسانی درونی مطلوبی دارد، از اعتبار بازآزمایی متوسطی برخوردار است. علاوه بر این، جوانویش (۲۰۱۵) تصریح می‌کند که ضرایب زیرمقیاسی امگاک^۶ که برای احتساب اعتبار ابزار به‌دست آمده‌اند، مقادیر کمی هستند. نکته مهم اینکه هیچ‌یک

-
1. self-acceptance
 2. hedonic
 3. eudaimonic
 4. Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)
 5. discriminant validity
 6. omega-subscale coefficients

از مقیاس‌های یادشده برای رده سنی نوجوانان نبوده است و طیف سنی بزرگسال را شامل می‌شود (کی‌یز، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۲).

براساس مدل پرما^۱ (سلیگمن، ۲۰۱۱) نیک‌زیستی از پنج جزء هیجان‌های مثبت، اشتیاق، روابط، معنا و دستاورد تشکیل شده است. از قوت‌های این مدل می‌توان گفت پژوهش‌هایی که بر مدل سلیگمن انجام شده است، شواهدی بر تأیید این مدل ارائه می‌دهند (کرن، واترز، آدار و وایت، ۲۰۱۵). کرن و همکاران (۲۰۱۵) برای مدل سلیگمن ابزاری با نام پرما-پروفایلر^۲ ساخته‌اند. این ابزار ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبولی دارد، اما سلیگمن در تعریف شکوفایی معتقد است افراد باید در بازه بالای نمره خود در پنج عامل تعیین شده برای نیک‌زیستی باشند، درحالی‌که در ابزار ساخته‌شده، هیچ آستانه‌ای در نمرات به‌دست‌آمده تعیین نشده است (هون، جردن، شوفیلد و دانکن، ۲۰۱۴). آنچه در استفاده از این ابزار برای پژوهشگران محدودیت ایجاد می‌کند، این است که این ابزار برای سنجش نیک‌زیستی بزرگسالان مناسب است؛ چرا که براساس مدلی ساخته شده است که برای رده سنی بزرگسال طراحی شده است (باتلر و کرن، ۲۰۱۶).

نکته مشترکی که درمورد کلیه ابزارهای ساخته‌شده برای نیک‌زیستی براساس مدل‌های نظری متفاوت وجود دارد این است که جامعه‌ای که ابزار برای آن تدوین شده، شامل جمعیت بزرگسال و ۱۸ سال به بالا است (دینر، ۱۹۸۵؛ ریف، ۱۹۹۵؛ سلیگمن، ۲۰۰۷؛ کی‌یز، ۱۹۹۸) و از آنجا که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نیک‌زیستی نمی‌تواند از سطوح تحول شناختی، هیجانی و رفتاری مستقل باشد و این تحولات در دوره کودکی و نوجوانی با سرعت بیشتری نسبت به دوره‌های بعد تغییر می‌کند، نمی‌توان با اطمینان از آن برای گروه‌های سنی کودک و نوجوان استفاده کرد (کرن، بنسون، استینبرگ و استینبرگ، ۲۰۱۶)؛ برای مثال آزمون شخصیت مینه‌سوتا^۳ را که جمعیت هدف آن بزرگسال است، نمی‌توان برای جمعیت نوجوان به‌کار برد؛ زیرا این دو رده سنی از جهت ویژگی‌های هیجانی، شناختی و رفتاری با یکدیگر تفاوت‌های چشمگیری دارند. به همین دلیل، نسخه نوجوان آن تحت عنوان نسخه نوجوان آزمون شخصیت‌شناسی مینه‌سوتا^۴ ساخته شد (گیسینگر، ۱۹۹۴) و بدین ترتیب پژوهش‌هایی برای تدوین مدل متناسب با این سن ضروری به‌نظر می‌رسد (موریرا و همکاران، ۲۰۱۵؛ کانسولو، ۲۰۱۷).

در این راستا کرن و همکاران (۲۰۱۶) مدلی مفهومی برای نیک‌زیستی نوجوانان ارائه کردند. این مدل پنج مؤلفه‌ای ایپوچ^۵ نامیده شده و برگرفته از مدل سلیگمن (۲۰۰۷) است. اشتیاق یکی از مؤلفه‌های این مدل است که به معنای تمرکز و جذب و درگیر شدن در کارهایی است که فرد لازم است در زندگی انجام دهد. سطوح بالای اشتیاق را در اصطلاح غرقگی^۶ می‌نامند. مؤلفه دوم استقامت و پایداری در راه رسیدن به هدف

1. Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning & Accomplishment (PERMA)
2. PERMA-Profilier
3. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)
4. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent (MMPI-A)
5. Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, Happiness (EPOCH)
6. flow

است. مؤلفه سوم خوش‌بینی به معنای امیدواری و اطمینان به آینده، دیدن نیمه پر لیوان و ارزیابی اتفاقات منفی به‌عنوان اتفاقات موقت، وابسته به موقعیت و منسوب به عوامل بیرونی است. ارتباط به‌عنوان مؤلفه چهارم، به معنای داشتن روابط رضایت‌بخش است. فردی که سطوح بالای ارتباط را دارد، باور دارد برای دیگران بااهمیت، دوست‌داشتنی و باارزش است. خودش نیز به دیگران اهمیت می‌دهد و از آن‌ها حمایت می‌کند. مؤلفه شادی به‌عنوان یک حالت پایدار و کلی - و نه لحظه‌ای - خلق مثبت و احساس رضایت از زندگی در نظر گرفته می‌شود.

کرن و همکاران (۲۰۱۶) براساس مدل ایپوج، ابزار سنجشی با بیست گویه ساخته‌اند. ضرایب اعتبار این مقیاس با روش آلفای کرونباخ از ۰/۸۵ تا ۰/۹۵ و با روش بازآزمایی از ۰/۳۱ تا ۰/۷۵ متغیر است و این ضرایب در فاصله‌های زمانی بیشتر کمتر نیز می‌شوند. این مقیاس مطابق با فرهنگ آمریکایی-استرالیایی است که هریک از پنج مؤلفه‌ها را با چهار گویه ارزیابی می‌کند. الگوی روابط همگرا و واگرایی این ابزار نشان داد مؤلفه‌های ابزار با متغیرهای جنسیت و سن رابطه ندارد و به‌شدت با سنجه‌های نیک‌زیستی عمومی در ارتباط است و با ابزارهایی که بیماری‌ها (مثلاً افسردگی یا اضطراب) با می‌سنجند رابطه متوسط و با دیگر ابزارهای مربوط به سازه‌های مثبت به‌گونه‌ای متفاوت و بسته به سازه‌ها رابطه نشان می‌دهد. از جمله انتقادات دیگر این ابزار این است که گویه‌های مقیاس همه با عبارات مثبت بیان شده‌اند و این موضوع ممکن است موجب سوگیری پاسخ‌دهنده شود. کرن و همکاران (۲۰۱۶) از طیف لیکرت پنج‌تایی استفاده کرده‌اند. آن‌ها برای بهتر شدن و بررسی بیشتر پیشنهاد می‌کنند طیف لیکرت ۶ و ۱۱ نقطه‌ای نیز امتحان شود؛ چراکه برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند این دو طیف، توزیع نرمال دارند.

از آنجا که این مقیاس در فرهنگ غرب درست شده است، یکی از سؤالات اساسی در مورد آن، قابلیت کاربرد آن در فرهنگ‌های شرقی است (زنگ و کرن، ۲۰۱۹). برای این منظور، کرن و همکاران (۲۰۱۹) این مقیاس را به زبان چینی ترجمه و تغییرناپذیری آن را در میان فرهنگ‌های چینی، آمریکایی و استرالیایی و روی ۶۷۰۰ دانش‌آموز مطالعه کردند. نتیجه نشان از تأیید مدل نظری پنج‌مؤلفه‌ای در کلیه فرهنگ‌ها داشت، ولی حاکی از برقراری ضعیف تغییرناپذیری ساختار^۱ بود. این یافته بدین معنا است که میانگین نمره‌های افراد در فرهنگ‌های متفاوت قابل‌مقایسه با هم نیست و تفسیرهای متفاوتی دارد. در پژوهش دیگری زنگ و کرن (۲۰۱۹) در یازده گروه نمونه با چند ابزار برای بررسی روایی نسخه ترجمه‌شده کرن، زنگ، پنگ و هو (۲۰۱۹) نشان دادند این ابزار از ضرایب اعتبار مناسب در این جمعیت‌ها برخوردار نیست و الگوی روابط آن با دیگر سازه‌ها تفاوت مشخصی با الگوی پیش‌بینی‌شده و موجود در نسخه اصلی دارد. در پایان نیز بیان کرده‌اند که لازم است ترجمه چینی با احتیاط به‌کار رود و هنجاریابی آزمونی مستقل برای این فرهنگ پیشنهاد شده است. این مقیاس در ایران توسط طاهری، پورشهریاری، عبداللهی و حسینیان (۲۰۲۰) به فارسی ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن در یک گروه ۳۷۳ نفری از دانش‌آموزان نوجوان دختر مطالعه شد. نتایج

نشان‌دهندهٔ برآزش قابل‌قبول ساختار عاملی پنج‌مؤلفه‌ای ابزار و مناسب‌بودن ضریب همسانی درونی هر یک از زیرمقیاس‌ها است. ولی شواهدی در مورد تغییرناپذیری ساختار نسخهٔ فارسی در برابر نسخهٔ اصلی ارائه نشده است؛ در صورتی که پژوهش‌های متعدد نشانگر حساسیت مفهوم نیک‌زیستی به فرهنگ است (فاندا، ۲۰۰۹؛ مارتینو و کاپتاس، ۲۰۱۳؛ امری، پولایشین، هدایتی و نور، ۲۰۱۶؛ تامپسون-فاوست و کویگ، ۲۰۱۷؛ سو، هاریسون و ملونی، ۲۰۱۸؛ امری و فیلدوالز، ۲۰۱۸؛ پولینا، ۲۰۲۰؛ الکساندر، داکس و بامبریج، ۲۰۲۱؛ جوشنلو، واندولیرت و جوس، ۲۰۲۱). در این شرایط، متخصصان تأکید می‌کنند ابزارها در فرهنگ‌ها و زبان‌های بومی ساخته و استفاده شود؛ زیرا اگر از مدلی استفاده شود که در خارج از یک فرهنگ ساخته شده است، نیاز به کاری فراتر از ترجمهٔ صرف گویه‌ها هست و باید آن مدل را با جمعیت جدید و فرهنگ آن سازگار کرد (گیسینگر، ۱۹۹۴؛ گلوور و آلبرز، ۲۰۰۷)؛ بنابراین برای سنجش نیک‌زیستی در نوجوانان ایران لازم است ابزاری بومی ایجاد شود. با توجه به اینکه تاکنون هیچ ابزاری برای گروه سنی نوجوان در ایران ساخته نشده است، پژوهش حاضر با هدف ساخت و ارزشیابی روان‌سنجی آن انجام گرفته است.

روش

این پژوهش از نظر هدف در زمرهٔ پژوهش‌های بنیادی است و به لحاظ شیوهٔ جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی-پیمایشی مقطعی است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۰). جامعهٔ آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان متوسطهٔ اول و دوم است که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های شهر تهران بوده‌اند. نمونه‌گیری در دو مرحله و در مجموع به حجم ۵۷۹ نفر (۲۴۹ دختر و ۳۳۰ پسر) بود. به عبارت دقیق‌تر، حجم گروه نمونه در مرحلهٔ اول ۲۴۴ نفر (۶۹ دختر و ۱۷۵ پسر) و مرحلهٔ دوم ۳۳۵ نفر (۱۸۰ دختر و ۱۵۵ پسر) بود. برای نمونه‌گیری، ابتدا از مناطق شرقی، غربی، شمالی، جنوبی و مرکز شهر تهران دو مدرسه انتخاب شدند. پس از مراجعه به مدرسه و هماهنگی، برای گردآوری داده‌ها کلاس‌ها از طرف مدیریت مدرسه به پژوهشگر معرفی شد؛ بنابراین کلاس‌ها و دانش‌آموزان به صورت در دسترس گزینش شدند (جدول ۱). از آنجا که حجم نمونهٔ بیشتر از ۳۰۰ نفر برای تحلیل عاملی دارای بیش از سه عامل در سطح عالی است (پیرسون، ۲۰۰۸)، حجم نمونه در این پژوهش کافی است.

ابزار

مقیاس افسردگی کودک و نوجوان^۱ (CADS)

این مقیاس توسط جان بزرگی (۱۳۷۸) ساخته شده و شامل ۱۳ گویه است. شیوهٔ پاسخ‌دهی گویه‌های ۱ تا ۱۲ در طیف لیکرت، چهارنقطه‌ای است. گویهٔ آخر نیز به صورت بله و خیر است و نمرات بالای ۱۹ به معنای افسردگی شدید است. گروه مطالعه در ساخت این ابزار ۱۵۴۶ نفر کودک و نوجوان ایرانی در بازهٔ سنی ۷ تا

1. Children and Adolescent Depression Scale (CADS)

۱۸ سال بوده است. ضریب اعتبار این مقیاس با روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۶ است. روایی محتوایی آزمون از طریق بررسی گویه‌های مقیاس توسط ده متخصص بالینی کودک و نوجوان سنجیده شده است.

مقیاس ناامیدی کودکان^۱ (CHSC)

این مقیاس توسط کازدین، راجرز و کولباس (۱۹۸۶) تهیه شده است. مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده که مشارکت‌کننده باید به‌صورت بله یا خیر به آن پاسخ دهد و نمرات بالا به معنای ناامیدی بیشتر است. ضریب اعتبار با روش بازآزمایی درمورد کودکان بدون اختلال روانی در فاصله ۱۰ هفته، ۰/۴۹ گزارش شده و درمورد کودکان مبتلا به اختلال روانی در فاصله ۶ هفته ۰/۵۷ گزارش شده است. همسانی درونی، از روش دومیمه‌کردن نیز توسط کازدین، راجرز و کولباس (۱۹۸۶) و اسپیریتو، ویلیامز، استارک و هارت (۱۹۸۸) به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ گزارش شده است.

پرسشنامه طرد همسالان^۲ (PRI)

توسط طهماسیان و غلامرضایی (۱۳۸۴) تهیه شد که ۱۵ گویه دارد. نمرات بالا نشان‌دهنده طرد بیشتر توسط همسالان است. گروه هدف نوجوانان در مقطع دبیرستان بودند. اعتبار توسط سازنده با روش همسانی درونی براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱، ضریب تصنیف آن ۰/۹۴ و روش بازآزمایی ۰/۹۳ به‌دست آمد.

سیاهه انگیزش تحصیلی^۳ (ISM)

این ابزار توسط مک‌اینرنی و سین‌کلیر (۱۹۹۱) ساخته شد. یک مقیاس ۴۹ گویه‌ای براساس لیکرت پنج‌نقطه‌ای است که روایی و اعتبار آزمون برای سه گروه فرهنگی متفاوت در استرالیا تأیید شد. نمرات بالاتر، انگیزش تحصیلی پایین‌تر را گزارش می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۶ بوده است. بحرانی (۱۳۷۲) آلفای کرونباخ را محاسبه و آن را به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۸۷ گزارش کرد.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری^۴ (PASS)

نسخه دانش‌آموز توسط سولومون و روسلوم (۱۹۸۴) تهیه شد که دارای ۲۷ گویه است، براساس طیف لیکرت ساخته شده و همسانی درونی آن ۰/۸۴ گزارش شده است. حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) ضریب اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ را ۰/۷۹ گزارش کردند و علی‌مدد (۱۳۸۸) آن را ۰/۷۸ گزارش کرد.

-
1. Children's Hopelessness Scale for Children (CHSC)
 2. Peer Rejection Inventory (PRI)
 3. Inventory of School Motivational (ISM)
 4. Procrastination Assessment Scale-Student (PASS)

روش اجرا

پژوهش طی دو فاز ساخت و استانداردسازی اجرا شد (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۷).

ساخت ابزار

بررسی مبانی پژوهشی و تعیین الگوی نظری

هدف از این مطالعه، بررسی الگوهای نظری موجود در حوزه نیک‌زیستی بود که پس از بررسی، الگوی نیک‌زیستی ایپوچ (کرن و همکاران، ۲۰۱۶) انتخاب شد. این الگو با اصلاح در الگوی سلیگمن (۲۰۰۷) و واردکردن ویژگی‌های تحولی دوره نوجوانی در آن ایجاد شده است.

تدوین بانک گویه‌ها و نسخه مقدماتی مقیاس

این مرحله شامل زیرمرحله‌هایی است که به توضیح آن‌ها در ادامه پرداخته می‌شود.

الف) تدوین و ساخت گویه: در این مرحله، گویه‌های گردآوری‌شده برای مدل ایپوچ (کرن و همکاران، ۲۰۱۶) به‌عنوان بانک اولیه گویه‌ها استفاده شد. این بانک از طریق جمع‌آوری گویه‌های مربوط به نیک‌زیستی از ابزارهای دیگر و همچنین نگارش گویه توسط کرن تهیه شده است. این بانک از طریق ارتباط شخصی از ایشان دریافت شد. پس از دریافت، تمامی گویه‌ها (۵۷۶ گویه) مرور و ۱۲۱ گویه مناسب انتخاب شد. دلیل این تعداد این بود که تعداد گویه‌های ابتدایی باید $\frac{2}{5}$ برابر تعداد گویه‌هایی باشد که درنهایت در ابزار قرار می‌گیرد؛ زیرا طی تحلیل‌های آماری و براساس ویژگی‌های روان‌سنجی گویه‌ها، تعداد زیادی از آن‌ها حذف می‌شوند (دولیس، ۲۰۱۶). گروه انتخاب آیت‌های اولیه مشتمل بر دو متخصص حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی و سنجش و اندازه‌گیری با تجربه بالای ۱۵ سال در امر ساخت آزمون و همچنین دو عضو کارشناسی ارشد با پیشینه نظری مناسب در حوزه نظری مورد سنجش بود.

ب) ترجمه و پالایش گویه‌ها: پس از انتخاب، گویه‌ها ترجمه شدند. ترجمه به شکلی صورت گرفت که ساختار جملات مطابق با فرهنگ و زبان فارسی باشد (گلوور و آلبرز، ۲۰۰۷). پس از آماده‌سازی اولیه ابزار، روایی صوری با نوجوانان به‌صورت بحث‌های گروهی بررسی شد. این کار به‌دلیل یکسان‌سازی برداشت اولیه نوجوانان با هدف اصلی گویه انجام شد. گویه‌های ترجمه‌شده توسط یک متخصص زبان انگلیسی‌بازنگری و اصلاح شدند. سپس توسط یک فرد دوزبانه ترجمه معکوس شدند و بعد از آن توسط گروه سه یا چهارنفری با متن اصلی تطبیق یافت و تفاوت‌ها برطرف شدند.

ج) بررسی روایی محتوایی: گروه پژوهشی متشکل از متخصصان روان‌سنجی و روانشناسی تربیتی به بررسی روایی محتوایی گویه‌ها و بررسی مجدد زبان گویه‌ها شدند به‌طوری‌که آسیبی به مفهوم الگو وارد نشود و بر این اساس برخی تغییرات را اعمال کردند. دو گویه از مقیاس دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۸۸) که به جهت مفاهیم مؤلفه‌های الگوی ایپوچ شباهت داشتند به لیست گویه‌ها اضافه شدند. سه گویه نیز که به جهت مبانی اعتقادی تحت مفاهیم مؤلفه‌های نیک‌زیستی می‌گنجید، اضافه شدند.

چ) بررسی روایی صوری توسط نوجوانان: با هماهنگی مدیر مدرسه و پس از اخذ مجوز از آموزش و پرورش کل شهر تهران، به‌منظور بررسی روایی صوری با نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله (متوسطه اول و دوم) بحث‌های گروهی^۱ انجام شد. به این شکل که ۶۹ دختر و ۱۷۵ پسر در قالب بیست گروه مستقل ۱۲ تا ۱۵ نفری در جلسات گروهی شرکت کردند. هولدن (۲۰۱۰) نیز بر این امر تأکید می‌کند که روایی صوری برای سنجش صحیح یک سازه، حائز اهمیت است.

ح) آماده‌سازی نسخه مقدماتی مقیاس: گویه‌ها به‌صورت متناوب از پنج مؤلفه سازه نیک‌زیستی چیده شدند و پاسخ‌دهی به گویه‌ها براساس مقیاس شش‌تایی لیکرت بود؛ بدین‌گونه که پاسخ‌دهنده میزان مخالفت یا موافقت خود را با هریک از گویه‌ها باید در بازه کاملاً تا اصلاً اعلام می‌کرد.

استانداردسازی

هدف از انجام این بخش از پژوهش، نهایی‌سازی ابزار بود و بر همین مبنا اقدامات زیر انجام شد:

انتخاب گروه نمونه از جامعه هدف: با تقسیم‌بندی مناطق شهر تهران به پنج منطقه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز شهر تهران مدارس انتخاب شدند و این نمونه‌گیری با هماهنگی با مدیران آن مدارس صورت گرفت.

اجرای ابزار: پرسشنامه‌ها در میان گروهی از نوجوانان توزیع شد که پس از بررسی کیفیت پاسخ‌دهی به ابزارها، داده‌های ۱۸۰ دختر و ۱۵۵ پسر برای تحلیل داده‌ها به‌کار گرفته شدند.

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی گویه‌ها: ویژگی‌های روان‌سنجی هر گویه که شامل صفات آماری مثل میانگین، انحراف استاندارد، ضریب چولگی و کشیدگی استاندارد و هم‌چنین میزان ضریب همبستگی با نمره کل، مجذور ضریب همبستگی چندگانه و آلفای کرونباخ است، بررسی و براساس نتایج، تعدادی از گویه‌ها حذف شدند.

دستیابی به الگوی عاملی اکتشافی: با استفاده از نرم‌افزار علوم اجتماعی، تحلیل‌عاملی صورت گرفت. پس از مشخص کردن تعداد، عوامل نام‌گذاری شدند و درنهایت برای اطمینان از نتایج تحلیل‌عاملی اکتشافی، از روش تحلیل موازی^۲ (هورن، ۱۹۶۵) استفاده شد.

انجام اصلاحات لازم در نسخه مقدماتی و دستیابی به نسخه نهایی مقیاس: با توجه به نتایج، در نسخه ابتدایی تغییراتی اعمال و نسخه نهایی آماده شد.

بررسی روایی ابزار: برای این امر از هریک از شرکت‌کنندگان خواستیم پس از پاسخگویی به مقیاس طراحی‌شده، به یک ابزار همراه دیگر نیز پاسخ دهند. اینکه کدام ابزار همراه توسط کدام شرکت‌کننده تکمیل شود، به‌صورت تصادف و توسط پژوهشگر از بین پنج ابزار روایی انتخاب شد. پس از گردآوری داده‌ها و

1. group discussion
2. Parallel Analysis (PA)

بررسی کیفیت پاسخ‌دهی معین شد که ۳۳۵ شرکت‌کننده به شیوه مناسب هم مقیاس طراحی شده و هم ابزار همراه را تکمیل کرده‌اند. از این تعداد، ۷۲ نفر مقیاس افسردگی کودک و نوجوان، ۶۰ نفر ناامیدی کودکان، ۸۰ نفر طرد همسالان، ۶۲ نفر انگیزش تحصیلی و ۶۱ نفر مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری را پاسخ داده بودند.

یافته‌ها

جدول ۱ دربرگیرنده یافته‌های توصیفی گروه نمونه است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه

متغیر	طبقات متغیر	درصد (فراوانی)
جنسیت	دختر	۵۳/۷ (۱۸۰)
	پسر	۴۶/۳ (۱۵۵)
	هفتم	۳۸/۲ (۱۲۸)
مقطع تحصیلی	هشتم	۲۲/۱ (۷۴)
	نهم	۱۰/۱ (۳۴)
	دهم	۶/۶ (۲۲)
	یازدهم	۲۳ (۷۷)
	سه	۳۱/۳ (۱۰۵)
منطقه مدرسه	چهار	۱۴/۳ (۴۸)
	هفت	۲۰/۶ (۶۹)
	دوازده	۱۶/۷ (۵۶)
	چهارده	۱۷ (۵۷)
نوع مدرسه	دولتی	۸۵/۷ (۲۸۷)
	غیردولتی	۱۴/۳ (۴۸)

جدول ۱ نشان می‌دهد نسبت آزمودنی‌های دختر و پسر تقریباً برابر بوده است، ولی توزیع از نظر مقطع تحصیلی به مقاطع پایین‌تر (هفتم و هشتم) متمایل است. در ضمن حضور دانش‌آموزان مدارس دولتی غالب بوده است. در ادامه به منظور انجام تحلیل اکتشافی داده‌ها، ابتدا باید داده‌ها طی مراحل زیر غربال و آماده شوند. ۱. تحلیل داده‌های گمشده: در صورتی که فردی بیشتر از ۵ درصد گویه‌ها را پاسخ نداده بود، به عنوان داده گمشده حذف شد. ۲. بررسی صحت پاسخ‌های ارائه شده با استفاده از نمودار میله‌ای بدین صورت بود که افرادی که پاسخ اریب دادند حذف شدند. در ادامه نتایج تحلیل گویه نشان داد ۱۰ گویه از ۹۹ گویه تعبیه شده در مقیاس نیک‌زیستی براساس ویژگی‌های آماری کفایت لازم را ندارند. ضریب آلفای کرونباخ پس از حذف ۱۰ گویه مشکل‌دار تغییری پیدا نکرد و ۰/۹۷ به دست آمد که بیانگر همگونی درونی مناسب پرسشنامه ۸۹ گویه‌ای است.

تحلیل اکتشافی در نرم‌افزار بسته آماری علوم اجتماعی، به روش‌های مختلف و چرخش انجام شد و

در نتیجه روش مؤلفه اصلی^۱ با چرخش ابلیمین مستقیم^۲ با محدودسازی ارزش ویژه روی مقدار ۲، ساختار ساده به دست آمد که مطابق با مدل نظری پژوهش بود. پس اجرای تحلیل اکتشافی پنج مؤلفه با حداقل بار عاملی ۰/۳ برای گویه‌ها در نظر گرفته شد که به میزان ۵۱/۵ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کند و مناسب‌ترین و ساده‌ترین ساختار برای داده‌ها است. شایان ذکر است که این الگو پس از ۱۹ مرتبه چرخش حاصل شده است. نتایج کفایت نمونه‌گیری در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. نمونه گویه، مقدار ویژه و درصد تبیین واریانس مؤلفه‌ها

مؤلفه	گویه	مقدار ویژه	درصد تبیین واریانس	درصد تبیین واریانس جمعی
شادی	حال و احوالم خوب است.	۱۱/۸۶۰	۱۹/۱۲۸	۱۹/۱۲۸
خوش‌بینی	اتفاقات خوبی در آینده در انتظارم است.	۶/۳۲۴	۱۰/۲۰۱	۲۹/۳۲۹
استقامت	هر کاری را که شروع کنم به اتمام می‌رسانم.	۵/۱۶۶	۸/۳۳۲	۳۷/۶۶۱
اشتیاق	نسبت به دانستن چیزهایی که نمی‌دانم علاقه‌مندم.	۴/۶۹۸	۷/۵۷۷	۴۵/۲۳۸
روابط	از روابطم با دوستانم احساس رضایت می‌کنم.	۳/۹۳۵	۶/۳۴۷	۵۱/۵۸۵

با به دست آمدن شاخص کفایت نمونه‌برداری کیسر-مایر-الکین^۳ برابر ۰/۹ و شاخص آزمون کرویت بارتلت^۴ ۹۹۷۶/۵۹ با درجه آزادی ۲۵۵۶ در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار شده است و در نتیجه ماتریس داده‌ها کفایت لازم را برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی دارد. گویه‌هایی که بار عاملی اشتراکی کمتر از ۰/۳ دارند، حذف شدند.

جدول ۳. مقادیر ویژه حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی داده‌های مشاهده شده و تصادفی

مؤلفه	مشاهده شده	مورد انتظار
شادی	۱۱/۸۶	۲/۳۶
خوش‌بینی	۶/۳۲	۲/۲۷
استقامت	۵/۱۶	۲/۲۰
اشتیاق	۴/۷۰	۲/۱۴
روابط	۳/۹۳	۲/۰۷

جدول ۳ نشان می‌دهد مؤلفه‌های استخراج شده مقادیر ویژه بزرگ‌تر از ۲ دارند. این مؤلفه‌ها تقریباً ۵۲ درصد از واریانس کل گویه‌ها را تبیین می‌کنند. در ادامه برای بررسی اینکه آیا ارزش ویژه مؤلفه‌های

1. component analysis
2. direct oblimin
3. adequacy sampling
4. Bartlett's test of Sphericity

استخراج‌شده از داده‌ها به لحاظ آماری معنادار است یا نه، از تحلیل موازی^۱ استفاده شد. در جدول ۳ مقادیر ویژه به‌دست‌آمده از تحلیل عامل اکتشافی به‌دست‌آمده در کنار مقادیر ویژه مورد انتظار نشان داده شده است. نتایج تحلیل موازی با ۹۹ متغیر، ۳۱۰ آزمودنی و ۲۰ تکرار است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تمامی ارزش‌های ویژه حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی (مقادیر ویژه مشاهده‌شده) از ارزش‌های ویژه حاصل از تحلیل موازی (مقادیر ویژه مورد انتظار) بیشتر است و این موضوع بدان معنا است که مؤلفه‌های حاصل برحسب تصادف به‌دست نیامده و گویه‌ها به‌صورت تصادفی کنار یکدیگر قرار نگرفته‌اند؛ بنابراین می‌توان این ارزش‌های ویژه حاصل را از نظر آماری معنادار در نظر گرفت.

جدول ۴. نتایج توصیفی سه گویه از هر زیرمقیاس و ضرایب همگونی درونی زیرمقیاس نیک‌زیستی نوجوانان

عامل	گویه	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفا با حذف	آلفا	همبستگی نمره کل
شادی	۱۰	۴/۳۳	۱/۵۶۹	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۷۷
	۴۵	۴/۳۲	۱/۴۸۸	۰/۹۴		۰/۶۰
	۹۳	۴/۹۵	۱/۳۳۹	۰/۹۴		۰/۵۹
خوش‌بینی	۳	۵/۰۶	۱/۱	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۶۴
	۵۸	۵/۰۶	۱/۲۷۵	۰/۸۸		۰/۴۰
	۸۷	۴/۶۴	۱/۳۳۸	۰/۸۶		۰/۶۳
استقامت	۷	۴/۳۶	۱/۲۵۹	۰/۷۸	۰/۸۲	۰/۵۷
	۵۷	۳/۷۵	۱/۶۷۶	۰/۸۲		۰/۳۷
	۹۵	۴/۷۶	۱/۵۷	۰/۸۱		۰/۳۸
اشتیاق	۱۱	۴/۲۶	۱/۴۴۸	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۴۰
	۴۱	۴/۷۷	۱/۲۹	۰/۸۲		۰/۶۸
	۸۶	۴/۸۱	۱/۳۷۱	۰/۸۳		۰/۶۰
روابط	۲۴	۴/۶	۱/۴۵۵	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۵۵
	۶۴	۳/۶۹	۱/۷۰۵	۰/۸۰		۰/۲۹
	۸۸	۴/۲۳	۱/۷۹۲	۰/۷۵		۰/۵۲

برای نشان‌دادن ضرایب اعتبار، ویژگی‌های آماری توصیفی و مقادیر آلفای کرونباخ هر عامل و ضرایب همبستگی هر کدام از گویه‌ها با زیرمقیاس مربوط در جدول ۴ نشان داده شده است. در بررسی اعتبار گویه‌ها، زیرمقیاس مدل نشان داد زیرمقیاس‌ها از همگونی بالایی برخوردارند که بین عدد ۰/۷۹ تا ۰/۹۴ متغیر است. همچنین ضرایب همبستگی نمره گویه‌ها با نمره کل هر زیرمقیاس مشخص شد که این اعداد نیز در بازه ۰/۲۹ تا ۰/۸۶ تغییر می‌کند (جدول ۴). ماتریس همبستگی زیرمقیاس‌های ابزار حاصل و زیرمقیاس‌های آزمون‌های ملاک در جدول ۵ و ۶ گزارش شده است.

1. Parallel Analysis (PA)

جدول ۵. ماتریس ضرایب همبستگی مؤلفه‌های استخراجی مقیاس نیک‌زیستی با ابزارهای ملاک

مؤلفه	افسردگی	طرد همسالان	انگیزش تحصیلی	اهمال کاری	ناامیدی
شادی	-۰/۰۶	-۰/۰۹	۰/۴۸**	-۰/۲۹*	-۰/۰۲
خوش‌بینی	-۰/۰۱	-۰/۳۱*	۰/۵۶**	-۰/۴۴**	-۰/۰۵
استقامت	۰/۲۲	-۰/۲۰	۰/۵۱**	-۰/۵۲**	-۰/۰۲
اشتیاق	۰/۰۸	-۰/۱۶	۰/۵۲**	-۰/۳۳**	-۰/۰۵
روابط	۰/۲۰	-۰/۲۶*	۰/۲۷**	-۰/۳۰*	۰/۰۴
کل	۰/۰۶	-۰/۲۱	۰/۵۹**	-۰/۴۶**	-۰/۰۴

* معناداری در سطح کمتر از ۰/۰۱ و ** معناداری در سطح کمتر از ۰/۰۱

جدول ۵ نشان می‌دهد بین عوامل نیک‌زیستی و ابزارهای ملاک طرد همسالان، انگیزش تحصیلی و اهمال کاری ضریب همبستگی معناداری مشاهده می‌شود؛ برای مثال ضریب همبستگی بین استقامت و اهمال کاری و استقامت ۰/۵۲-، اشتیاق و انگیزش تحصیلی ۰/۵۲ و روابط و طرد همسالان ۰/۲۶- است. این نشان‌دهنده روایی ملاکی ابزار در سه عامل روابط، اشتیاق و استقامت است؛ درحالی‌که بین عوامل نیک‌زیستی و دو ابزار ملاک افسردگی و ناامیدی همبستگی معناداری مشاهده نمی‌شود.

جدول ۶. ماتریس ضرایب همبستگی عوامل استخراجی با زیرمقیاس‌های انگیزش تحصیلی

مؤلفه	هدف‌داری	رقابت‌جویی	تکیف	گرایش به کار و تکلیف	پیشرفت به گرایش به	وابستگی	همبازی	شهرت‌طلبی	پاداش‌ها	قدرت‌طلبی	بزرگ‌نفسی	اتکاب‌نفسی
شادی	۰/۳۸**	۰/۲۳	۰/۰۸	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۹**	۰/۴۰**	۰/۰۱	۰/۳۱*	۰/۴۹**	۰/۲۴
خوش‌بینی	۰/۴۸**	۰/۲۷*	۰/۱۲	۰/۳۷**	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۵۲**	-۰/۰۲	۰/۲۹*	۰/۶۲**	۰/۴۸**
استقامت	۰/۴۷**	۰/۲۶*	۰/۱۷	۰/۴۶**	۰/۲۵	۰/۲۵	۰/۲۵	۰/۳۹**	۰/۰۶	۰/۳۲*	۰/۴۱**	۰/۳۷**
اشتیاق	۰/۳۶**	۰/۳۳*	۰/۲۶*	۰/۴۹**	۰/۲۱	۰/۲۱	-۰/۲۴	۰/۳۸**	۰/۲۴	۰/۵۱**	۰/۳۰*	۰/۱۷
روابط	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۲۲	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۳۹**	۰/۲۵	-۰/۱۸	۰/۰۹	۰/۲۱	۰/۲۳
کل	۰/۴۷**	۰/۲۹*	۰/۱۵	۰/۴۳**	۰/۲۹*	۰/۲۹*	۰/۳۷**	۰/۵۰**	۰/۰۲	۰/۳۶**	۰/۵۷**	۰/۳۶**

* معناداری در سطح کمتر از ۰/۰۱ و ** معناداری در سطح کمتر از ۰/۰۱

جدول ۶ نشان می‌دهد بین عوامل استخراجی و زیرمقیاس‌های آزمون ملاک انگیزش تحصیلی ضریب همبستگی معنادار و مثبتی وجود دارد؛ برای نمونه ضریب همبستگی بین خوش‌بینی و عزت‌نفس ۰/۶۲*، اشتیاق و گرایش به پیشرفت ۰/۴۹* و استقامت و هدف‌داری ۰/۴۷* محاسبه شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ساخت ابزار سنجش نیک‌زیستی انجام شد. دلیل انتخاب الگوی کرن و همکاران

(۲۰۱۶) هم‌راستایی این الگو با الگوی نظری سلیگمن (۲۰۰۷) بود. پیش از آن، کرن با سلیگمن همکاری داشت و ابزار سنجش مدل پرما را نیز خود کرن ساخت (باتلر، ۲۰۱۶). کرن مفاهیم نظری الگویی را از سلیگمن اتخاذ کرده و مدعی است که مؤلفه‌های نیک‌زیستی مدل او بر مؤلفه‌های نیک‌زیستی سلیگمن مؤثر است (کرن و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از نکات مثبتی که در انتخاب این الگو وجود دارد این است که چون در راستای الگوی مقبولی مانند سلیگمن (۲۰۰۷) در رده سنی دیگر است، می‌تواند در پژوهش‌های طولی استفاده شود. این موضوع از این نظر حائز اهمیت است که نشان‌دهنده روند نیک‌زیستی فرد در طول یک دوره طولانی است. پژوهش‌های طولی در بررسی تغییرات و نوسان‌های هیجانات، شناخت و رفتار کاربرد فراوانی دارد (کارلسون، هس، میلر، دونا هو و مارتین، ۲۰۰۹) و چون عوامل نیک‌زیستی مربوط هرکدام سه بعد هیجان، شناخت و رفتار را دارند، چنین پژوهشی اطلاعات زیادی را در دسترس قرار می‌دهد و این امکان را فراهم می‌کند که عوامل اثرگذار و بهبوددهنده نیک‌زیستی را در کنار عوامل مخرب بررسی کرد. علاوه بر این با دانستن این روند، از تأثیر اقداماتی که در جهت بهبود نیک‌زیستی انجام شده، می‌توان اطلاعات خوبی به دست آورد.

مقیاس کرن و همکاران به زبان انگلیسی است (کرن و همکاران، ۲۰۱۶). در حال حاضر تنها اقدامی که به صورت رایج برای استفاده از یک ابزار با زبان متفاوت انجام می‌شود، ترجمه گویه‌ها است؛ درحالی‌که به‌منظور محقق شدن سنجش صحیح این اقدام ناکافی است و سازگاری ابزار با جمعیت هدفی که قرار است در آن استفاده شود الزامی است (گیسینگر، ۱۹۹۴؛ گلوور و آلبرز، ۲۰۰۷). این مهم در مورد سنجش نیک‌زیستی نوجوانان در کشورمان محقق نشده بود و بنابراین براساس پیشنهادی که کرن و همکاران (۲۰۱۶) نیز مبنی بر ساخت این ابزار در کشورها و فرهنگ‌های دیگر داده بودند، انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسید.

با تحلیل گویه‌ها و بررسی ویژگی‌های آماری هر گویه نشان داده شد که گویه‌هایی از ابزار اولیه با محتوای خانواده، دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب نیستند و بنابراین احتمالاً با سوگیری و وانمود اجتماعی^۱ پاسخ داده می‌شوند. این اتفاق به دلیل تمایل نداشتن به دیدن نکات منفی در خانواده و استفاده از واکنش دفاعی آرمانی‌سازی^۲ در ارتباط با خانواده است؛ چرا که فرد تمایل ندارد نکات منفی چهره دلبستگی خود را ببیند (کاسیدی و کوباک، ۱۹۸۸). بدین ترتیب این سبک گویه‌ها درجهت تمرکز پاسخ‌ها حذف شدند. درنهایت برای اطمینان از نتایج تحلیل‌عاملی اکتشافی، از تحلیل موازی نیز استفاده شد. نتایج نشان داد تمامی ارزش‌های ویژه حاصل از تحلیل‌عاملی اکتشافی از ارزش‌های ویژه حاصل از تحلیل موازی بیشتر است و این موضوع بدان معنا است که پنج عامل حاصل از تحلیل‌عاملی اکتشافی برحسب تصادف به‌دست نیامده‌اند و گویه‌ها به‌صورت تصادفی کنار یکدیگر قرار نگرفته‌اند.

نتایج اعتبار همسانی درونی کل ابزار نهایی نشان داد آزمون طراحی شده از همسانی درونی بسیار زیادی

1. social desirability

2. idealization

برخوردار است و این موضوع نشان‌دهنده همگونی درونی بالای گویه‌های ابزار است. اگر ابزاری همسانی درونی‌اش بالای ۰/۹ باشد، یعنی از همسانی درونی بسیار بالایی برخوردار است، تمامی اجزای این ابزار مفهوم واحدی را ارزیابی می‌کند و اجزا با یکدیگر ارتباط درونی دارند (دولیس، ۲۰۱۶).

بررسی ضرایب اعتبار مقیاس نهایی نشان داد دامنه ضرایب آلفای کرونباخ عوامل استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی در محدوده‌ای است که گلیم و گلیم (۲۰۰۳) آن را عالی ارزیابی می‌کنند و بیانگر انسجام درونی بسیار بالای عوامل و روابط بین گویه‌های هر عامل است (نانالی، ۱۹۸۶). علاوه بر این نتایج نشان داد در ابزار نهایی، ضرایب همبستگی گویه‌ها با زیرمقیاس مربوط خوب است. شایان ذکر است که هر کدام از این ضرایب بیانگر شاخص تمایز هر کدام از گویه‌ها است (سیف، ۱۳۸۶) که این شاخص در واقع حساسیت هر گویه در تشخیص تفاوت بین افراد، به حساب می‌آید. حداقل میزان همبستگی برای اینکه یک گویه حساس محسوب شود ۰/۳ است. تقریباً تمامی گویه‌های ضرایب همبستگی بیشتر از این مقدار را دارند و بنابراین گویه‌ها از حساسیت برخوردار هستند.

برای سنجش روایی همگرایی ابزار، رابطه پنج عامل نیک‌زیستی با سازه‌های همگرا بررسی شد. بین انگیزش تحصیلی و عامل اشتیاق و نیک‌زیستی رابطه مستقیم مشاهده شد. این یافته در تطابق با پژوهش‌های دیگری است که نشان دادند انگیزه تحصیلی (بیرونی و درونی) با اشتیاق دانش‌آموزان در ارتباط است و بر آن اثر می‌گذارد (سعید و زاینگیر، ۲۰۱۲). انگیزه درونی برای تحصیل با نیک‌زیستی ذهنی رابطه مستقیم دارد (بایلی و فیلیپس، ۲۰۱۶). همچنین انگیزه درونی با شادی دارای رابطه مستقیم است (اکاکانات، ۲۰۲۰). بین ناامیدی و خوش‌بینی رابطه مشاهده نشد. این در حالی است که هیرش و کونر (۲۰۰۶) نشان داده‌اند افرادی که خوش‌بینی در آن‌ها افزایش می‌یابد، ناامیدی آن‌ها کاهش می‌یابد. در این پژوهش این همبستگی معنادار نشد که می‌تواند به دلیل تعداد کم اعضای گروه زیرنمونه‌های روایی مربوط باشد. گال، بورگ و گال (۱۹۹۶) اذعان می‌کنند با افزایش تعداد نمونه، این ضریب می‌تواند معنادار شود؛ بنابراین شاید دلیل معنادار نشدن این همبستگی، حجم نمونه مرتبط باشد. همچنین بین اهمال‌کاری و عوامل نیک‌زیستی رابطه معکوس قوی نشان داده شد و بیشترین رابطه هم به عامل استقامت مربوط بود. شر و استرمن (۲۰۰۲) رابطه‌ای معکوس و قوی بین اهمال‌کاری و مسئولیت‌پذیری^۱ را که یکی از پنج عامل بزرگ شخصیت است، بیان کردند. مسئولیت‌پذیری مفهومی بسیار نزدیک به استقامت است (کرن و همکاران، ۲۰۱۶). سیرویس و توستی (۲۰۱۲) نیز نشان دادند بین اهمال‌کاری و نیک‌زیستی رابطه معکوس وجود دارد.

کرن و همکاران (۲۰۱۶) روابط موفق را داشتن افرادی می‌داند که از فرد مراقبت می‌کنند، او را دوست دارند و برای او اهمیت قائل هستند و به او احساس ارزشمند بودن می‌دهند. وی نیز متقابلاً با آن‌ها چنین است. در مقابل جانز و مور (۱۹۸۷) طرد اجتماعی را نقطه مقابل شرایط یادشده می‌دانند و طرد همسالان یکی از انواع طرد اجتماعی است؛ بنابراین کسی که به دلیل تعداد یا کیفیت، آنچه را که کرن بیان می‌دارد

نداشته باشد، از نظر اجتماعی مطرود است. بدین ترتیب توقع بر آن است که همبستگی منفی بین عامل روابط و طرد همسالان مشاهده شود که در پژوهش حاضر نیز چنین نتیجه‌ای حاصل شد. مطابق با پژوهش‌های پیشین (رضایی و همکاران، ۲۰۱۶) انتظار بر آن است که بین عامل شادی و افسردگی رابطه‌ای معکوس مشاهده شود، اما در این پژوهش ملاحظه نشد که بنا به گفته گال، گال و بورگ (۱۹۹۶) می‌تواند به دلیل حجم نمونه باشد که در صورت افزایش نمونه احتمال مشاهده رابطه وجود دارد. از دیگر دلایل احتمالی این است که آزمون ملاک افسردگی شامل تعدادی گویه با گزینه‌های با جملات طولانی بود که فرد می‌بایست نزدیک‌ترین حالت به خودش را انتخاب می‌کرد. بنا بر نظر آکرمن و کانفر (۲۰۰۹) هنگامی که مقیاس طولانی می‌شود، موجب خستگی شناختی^۱ می‌شود و این موضوع در سنجش اختلال ایجاد می‌کند؛ بنابراین با توجه به نتایجی که عدم رابطه آزمون ملاک افسردگی را نشان می‌دهد، نمی‌توان نتیجه گرفت که مقیاس ساخته‌شده در پژوهش حاضر روا نیست، بلکه باید با تعداد نمونه بیشتر یا آزمون ملاک مناسب‌تر، بررسی انجام شود.

از محدودیت‌های این طرح این است که در دامنه سنی خاصی کاربرد دارد. به دلیل ویژگی‌های خاص روان‌شناختی در هر دوره سنی، این طرح چون بنا بر زمان نوجوانی ساخته شده است، نمی‌تواند برای کودکان و بزرگسالان استفاده شود. از دیگر محدودیت‌ها این است که این ابزار در تهران ساخته شده و با نوجوانان این شهر سازگار است. اگر این ابزار در شهرهای دیگر بالاخص شهرهایی که تفاوت‌های زیادی در جنبه‌های متفاوت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی با تهران دارند، استفاده شود، پیش از آن، این تفاوت‌ها را باید بررسی و لحاظ کرد تا اشکالی در سنجش ایجاد نشود.

پیشنهاد‌های کاربردی و پژوهشی بر مبنای این پژوهش این است که این مقیاس در صورت محاسبه شاخص‌های نمره برش، حساسیت و اختصاصی بودن می‌تواند برای استفاده در غربالگری نیک‌زیستی نوجوانان استفاده شود. در بخش مهم دیگر یعنی مدارس نیز برای سنجش نیک‌زیستی و پیداکردن زمینه‌هایی از نیک‌زیستی که نوجوانان در آن سطح مطلوبی برخوردار نیستند و احتیاج به اقدامات و مهارت‌آموزی‌های بیشتری در آن زمینه دارند، کمک‌کننده است. علاوه بر این، انجام پژوهشی با هدف بررسی ساختار تحلیل‌عاملی تأییدی می‌تواند موجب فهم بهتر و دانش مناسب‌تر در مورد ابزار شود. از دیگر پیشنهادها می‌توان به تحلیل تفاوت کارکرد گویه‌ها^۲ در نوجوانان دختر و پسر اشاره کرد که بیش مناسبی از فرایندها و نشانگرهای مربوط به بهزیستی در این دو گروه ایجاد می‌کند. همچنین تحلیل داده‌های پژوهش حاضر با رویکردهای جدید تحلیل‌عاملی همانند دوعاملی^۳، اطلاعات کامل^۴ و بی‌زی^۵ می‌تواند موجب گسترش بیش به فرایندهای روان‌سنجی ابزار حاضر و همچنین ایجاد مهارت‌های جدید برای ساخت ابزارهای آتی شود. تعامل

-
1. cognitive fatigue
 2. Differential Item Functioning (DIF)
 3. bifactor
 4. full information
 5. bayesian

زیرمقیاس‌های نیک‌زیستی بر یکدیگر نیز از دیگر موضوعاتی است که می‌توان در آینده به آن پرداخت. می‌توان پژوهشی طراحی کرد با این موضوع که آیا مؤلفه‌های نیک‌زیستی بر یکدیگر اثر گذارند و اگر اثر دارند رابطه آن‌ها با یکدیگر چگونه است. همان‌طور که ذکر شد، این ابزار براساس مدلی منتج از فرهنگ غیرایرانی ساخته شد. از این‌رو مفهوم‌بندی نیک‌زیستی در فرهنگ ایرانی با رویکرد کیفی، پیشنهاد اساسی این پژوهش است.

منابع

- اکبری زردخانه، س.، زنگانه، ع. م.، منصورکیایی، ن.، مهدوی، م.، آل‌بویه، م.، جلال‌دانش، م.، طیموری، ع. ا. و طهماسبی گرمتانی، س. (۱۳۹۷). نسخه معلم‌مقیاس مقدماتی مشکلات روان‌شناختی کودکان: ساخت و ارزیابی روان‌سنجی. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۱۳-۱۶.
- بحرانی، م. (۱۳۷۲). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه گروهی از دانش‌آموزان متوسطه شیراز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی*. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه شیراز.
- جان‌بزرگی، م. (۱۳۷۸). ساخت و سنجش اعتبار آزمون افسردگی کودکان و نوجوانان (CADS). تهران: مرکز مشاوره طلعه.
- حسین‌چاری، م.، و دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۳(۴)، ۳۰-۲۱.
- خدایاری‌فرد، م.، رحیمی‌نژاد، ع.، غباری‌بناب، ب.، شکوهی‌یکتا، م.، فقیهی، ع. ن.، آذربایجانی، م.، ... و هادی بهرامی، ا. (۱۳۸۸). آماده‌سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران، گزارش پژوهشی، سازمان ملی جوانان، سازمان تبلیغات اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سرمد، ز.، بازرگان، ع. و حجازی، ا. (۱۳۸۰). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی (چاپ هفتم). تهران: دوران.
- طهماسبیان، ک.، و غلامرضایی، م. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین حیطه‌های خوداثرمندی و طرد همسالان در رده جوانان. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)*. ۴(۱۴)، ۷-۱۸.
- علی‌مدد، ز. (۱۳۸۸). بررسی نقش خودتعیینی در رابطه بین ابعاد فرزندپروری و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان شیراز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی*. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه شیراز.

References

- Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (2009). Test length and cognitive fatigue: an empirical examination of effects on performance and test-taker reactions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(2), 163.
- Akçakanat, T. (2020). The Effect of Happiness at Work on Organizational Citizenship Behavior: The Role of Intrinsic Motivation and Resilience. In *Handbook of research on positive organizational behavior for improved workplace performance* (pp. 179-200). IGI Global.

- Alexander, M. A., Dacks, R., & Bambridge, T. (2021). *Evidence for Culturally Grounded Wellbeing in Oceania*. Oceania.
- Antaramian, S. P., Scott Huebner, E., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462-472.
- Arcidiacono, C., & Di Martino, S. (2016). A critical analysis of happiness and well-being. Where we stand now, where we need to go. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 6-35.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Carlson, N. R., Heth, D., Miller, H., Donahoe, J., & Martin, G. N. (2009). *Psychology: the Science of Behavior*. Boston: Pearson Education.
- Cassidy, J., & Kobak, R. R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 300-323). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757.
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 245-265.
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi sulla Formazione*, 20(1), 81-94.
- Delle Fave, A. (2014). Eudaimonic and hedonic happiness. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Michalos, Ac, Ed. 1999-2004.
- Delle Fave, A. E., & Happiness, H. (2014). In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*; Michalos, AC, Ed.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage publications.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In *The science of well-being* (pp. 11-58): New York: Springer.
- Emery, S. G., Pavlyshyn, H., Hedayati, M., & Nur, S. (2016). Crossing cultural boundaries with a cuppa: a case study of cultural wellbeing within a postgraduate peer circle. In *Australian Association for Research in Education (AARE) Conference 2016: transforming education research* (pp. 1-10), Melbourne, Australia.
- Emery, S., & Fielding-Wells, J. (2018). Fluid methods to make sense of an unknown: An emergent grounded theory study of cultural wellbeing. In *Structuring the Thesis* (pp. 183-195). Singapore: Springer.
- Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2020). Resilience effects

- on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of General Psychology*, Advance online publication.
- Fonda, M. (2009). Towards cultural well-being: implications of revitalising traditional Aboriginal religion. *Canadian Issues*, 73, 10-18.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishing.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, Columbus, 82-88.
- Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45(2), 117-135.
- Hirsch, J. K., & Conner, K. R. (2006). Dispositional and explanatory style optimism as potential moderators of the relationship between hopelessness and suicidal ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(6), 661-669.
- Holden, R. B. (2010). Face validity. In I. B. Weiner, & W. E. Craighead (Eds.), *The corsini encyclopedia of psychology*, Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Huta, V. (2016). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Eds.), *Handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects*, 215-231.
- Jones, W. H., & Moore, T. L. (1987). Loneliness and social support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2(2), 145-156.
- Joshanloo, M., Van de Vliert, E., & Jose, P. E. (2021). Four fundamental distinctions in conceptions of wellbeing across cultures. In M. L. Kern, M. L. Wehmeyer (Eds.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 675-703). Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland.
- Jovanović, V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short Form: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 75, 154-159.
- Kazdin, A. E., Rodgers, A., & Colbus, D. (1986). The Hopelessness Scale for

- Children: Psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of consulting and clinical psychology*, 54(2), 241-245.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Kern, M.L., Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2019). The Chinese Version of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being: Testing Cross-Cultural Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757-769.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Keyes, C. L. M. (2009). *Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF)*. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/MHC-SFEnglish.pdf>.
- Kushlev, K., Heintzelman, S. J., Lutes, L. D., Wirtz, D., Kanippayoor, J. M., Leitner, D., & Diener, E. (2020). Does happiness improve health? Evidence from a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 31(7), 807-821.
- 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.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.
- Marriott, R., & Kapetas, J. (2013). Collaborating with a regional community for optimal aboriginal perinatal mental health, parenting, cultural wellbeing and resilience. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22 (Supp. 1), 1-37.
- McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1991). Cross cultural model testing: Inventory of school motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 123-133.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687.
- Moreira, P. A., Cloninger, C. R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J. T., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-15.
- Nunnally, J. O. (1986). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pearson, R. H. (2008). *Recommended sample size for conducting exploratory factor analysis on dichotomous data*. Unpublished dissertation, University of Northern Colorado, Colorado, USA.
- Poelina, A. (2020). A coalition of hope! A regional governance approach to

- Indigenous Australian cultural wellbeing. In *Located research* (pp. 153-180). Palgrave Macmillan, Singapore.
- Rezaee, M., Hedayati, A., Naghizadeh, M. M., Farjam, M., Sabet, H. R., & Paknahad, M. (2016). Correlation between Happiness and Depression According to Beck Depression and Oxford Happiness Inventory among University Students. *Galen Medical Journal*, 5(2), 75-81.
- 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), 321-329.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). *Psychological well-being in adult life*. Current directions in psychological science, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*: Houghton Mifflin Harcourt.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychology*, 55(1), 5-14.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.
- Spirito, A., Williams, C. A., Stark, L. J., & Hart, K. J. (1988). The Hopelessness Scale for Children: Psychometric properties with normal and emotionally disturbed adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(4), 445-458.
- Springer, K. W., Hauser, R. M., & Freese, J. (2006). Bad news indeed for Ryff's six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1120-1131.
- Su, X., Harrison, N., & Moloney, R. (2018). Becoming familiar strangers: an exploration of inland boarding school education on cultural wellbeing of minority students from Xinjiang province. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(2), 3-1.
- Taheri, A., Pourshahriari, M., Abdollahi, A., & Hosseinian, S. (2020). Psychometric assessment of the Persian translation of the EPOCH measure among adolescent

- girls. *Current Psychology*, 39(3), 1-10.
- Thompson-Fawcett, M., & Quigg, R. (2017). Identity, place, and the (cultural) wellbeing of Indigenous children. In Ergler, C. R., Kearns, R., & Witten, K. (Eds.), *Geographies of Children's Health and Wellbeing in Urban Environments*, (pp. 223-233). London: Routledge.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643.
- Zeng, G., & Kern, M. L. (2019). The Chinese EPOCH Measure of Adolescent Wellbeing: Further Testing of the Psychometrics of the Measure. *Frontier in Psychology*, 10, 1457.
- Zeng, G., Peng, K., & Hu, C. P. (2019). The network structure of adolescent well-being traits: results from a large-scale Chinese sample. *Frontiers in psychology*, 10, 2783.