

## ساختار عاملی پرسشنامه بهزیستی ذهنی در نوجوانان شهر قم

**افضل اکبری بلوطبگان:** دانشجوی دوره دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران - نویسنده رابط:  
akbariafzal@semnan.ac.ir  
**محمود نجفی:** استادیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران  
**جلال بابایی:** دانشجوی دوره کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۵/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۱۷

## چکیده

**زمینه و هدف:** هدف از پژوهش حاضر بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان بود.  
**روش کار:** پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. بدین منظور تعداد ۴۰۰ نفر (۲۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر) از دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر قم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به ابزارهای بهزیستی ذهنی و شادکامی آکسفورد پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل عاملی، ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی پیرسون استفاده شد.  
**نتایج:** یافته‌های تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس از چهار عامل تشکیل شده است. علاوه بر آن نتایج همبستگی پیرسون نشان داد، بهزیستی ذهنی با شادکامی ( $r=0/27$ )، نمره انضباط ( $r=0/11$ ) و پیشرفت تحصیلی ( $r=0/28$ ) رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح  $p<0/01$  دارد. همچنین اعتبار پرسشنامه بهزیستی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس  $0/87$  و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل ارتباط با مدرسه  $0/69$ ، لذت از یادگیری  $0/85$ ، اهداف آموزشی  $0/73$  و کارآمدی تحصیلی  $0/78$  بدست آمد که نشان از قابلیت بالای ابزار بود.  
**نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش بیانگر این است که نسخه فارسی پرسشنامه بهزیستی ذهنی از خصوصیات روانسنجی قابل قبولی برخوردار است و می‌توان از آن به عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های روانشناختی استفاده کرد.  
**واژگان کلیدی:** بهزیستی ذهنی، روایی، ساختار عاملی، دانش‌آموزان.

## مقدمه

نمی‌تواند ایده‌آل تصور شود (Diener and Scollon 2003). همچنین در طول دهه‌های گذشته، روانشناسی مثبت‌گرا راه خود را در مدارس و بر روی ادبیات پژوهشی روانشناسی مدرسه باز کرده است (Roisamb et al. 2002). روانشناسی مثبت به عنوان مطالعه علمی زندگی خوب (Peterson and Park 2003)، سلامت روانی (Peterson and Seligman 2004)، نقاط قوت و فضائل انسانی (Sheldon and King 2001) و شرایط و

در ابتدا پژوهش‌های روانشناسی حول محور هیجانات منفی مانند اضطراب و افسردگی بوده (Myers 2000) اما در دو دهه گذشته، پژوهش پیرامون رفاه افزایش چشمگیری داشته و تعاریف متعددی از آن شده است. به این معنی که بهزیستی، یکی از مؤلفه‌های زندگی مطلوب عنوان شده، زیرا زندگی که فاقد لذت، عاطفه و احساس خرسندی و معنا باشد و به جای آن سرشار از ناراضیاتی، خشم و افسردگی باشد،

داده‌اند که بهزیستی ذهنی جوانان و نوجوانان با دستاوردهای علمی (Renshaw and Bolognino 2014) و همچنین با انواع ارتباطات مشترک موفقیت در مدرسه به عنوان مثال سلامت جسمانی، استفاده کمتر از مواد مخدر و رفتارهای هدف گذاری شده (Proctor et al. 2009) همسو بوده است. از سویی نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که هم پژوهشگران و هم دانش‌آموزان اعتقاد دارند بهزیستی ذهنی باید به عنوان یکی از خروجی‌های اصلی آموزش و پرورش عمومی باشد (Sahlberg 2011; Tough 2012). در رابطه با بهزیستی ذهنی Diener مدلی سه بعدی ارائه نموده که در آن مؤلفه اول با رضایت افراد از جنبه‌های مختلف زندگی (شغل، پدر و مادر، ازدواج) در ارتباط بوده و جنبه شناختی بهزیستی ذهنی نامیده شد (Diener 1984). دو مؤلفه دیگر بهزیستی ذهنی عاطفه مثبت و منفی بوده که واضح‌تر و کلی‌تر هستند و تجارب عاطفی روزانه را توصیف می‌کنند (Tsaousis et al. 2007). اما در ادامه یک حوزه‌ای از تحقیق به راه افتاده که در آن به سنجش بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان اعتبار داده و حرکتش را فراتر از سنجش سنتی شاخص بهزیستی ارائه داد (Huebner et al. 2014). این حوزه به سنجش چند بعدی ساختار بهزیستی ذهنی پرداخته است. از سویی یک موج تحقیقی جدید به سنجش حوزه خاص در مقابل حوزه کلی به وجود آمده که بهزیستی ذهنی خاص مدرسه را در جوانان هدف قرار داده است. برای مثال تجربیات مثبت در مقیاس مدرسه منجر به ساختارهای چهارگانه حوزه خاص مدرسه یعنی قدردانی، رغبت، خوشبینی و پشتکار شد (Furlong et al. 2013). نتایج پژوهش‌ها نشان داده بهزیستی ذهنی حوزه خاص مدرسه از لحاظ پیش‌بینی محتوا نسبت به بهزیستی حوزه عمومی قویتر بوده است (Renshaw and Bolognino 2014). با این حال با توجه به تحقیقات پراکنده در مورد این موضوع در حال حاضر در مورد ماهیت و ساختار بهزیستی ذهنی خاص

فرایندهایی که منجر به شکوفایی و یا عملکرد مطلوب می‌شود (Gable and Haidt 2005) تعریف شده است. از این رو بهزیستی فرا ساختاری است که تمام جنبه‌های زندگی سالم و موفق از جمله روانی، اقتصادی و بقیه حوزه‌ها را در بر می‌گیرد. بهزیستی ذهنی از طریق خودگزارشی‌هایی از رضامندی زندگی و عواطف مثبت در طول تاریخ بدست آمد (Diener et al. 2009). با این حال در طی سال‌های اخیر مفهوم بهزیستی ذهنی گسترش داده شده و شامل درگیری، ارتباط، معنایابی و دامنه موفقیت‌ها بوده و برخی از آنها از طریق سنجش عملکردی و آگاهی، قابل ارزیابی و اندازه‌گیری هستند. چنین مفهوم گسترده‌ای از بهزیستی نشان می‌دهد که چگونه روانشناسان مدرسه از ابتدا چنین ساختاری را مفهوم‌سازی کردند. روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر مدرسه می‌تواند شاخص‌های ذهنی سنتی مانند رضایت از زندگی (Huebner et al. 2004) ارتقاء صلاحیت علمی، پشتکار و موفقیت از طریق آموزش مهارت‌های رفتاری (Martens Sheridan et al. 2004) یا حمایت از روابط (Sheridan et al. 2004) و پیشرفت‌های زیست محیطی را در بر بگیرد (Jenson et al. 2004). بنابراین هدف‌گذاری و پرورش بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان یک ایده قدیمی است. یک بررسی دقیق از ادبیات تجربی نشان می‌دهد که تلاش روان-شناسان مدرسه برای ترویج بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در طی سال‌ها چندان موفق نبوده، چرا که به شاخص‌های مبتنی بر عملکرد و دارای آگاهی (مانند مشاهدات مستقیم رفتار مثبت اجتماعی و مهارت علمی) توجه بیشتری شده و این در حالی بود که شاخص‌های ذهنی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Renshaw et al. 2014). ضمن اینکه هدف آموزش و پرورش عمومی کمک به دانش‌آموزان برای کسب مهارت‌های علمی است که به آنها توانایی می‌دهد به طور موفق در جامعه حضور داشته باشند و مشارکت کنند (Terjesen et al. 2004). از این رو بررسی‌های اخیر نشان

و روابط معلم و شاگرد) تشکیل شده است. ۵ بعد به عملکرد آموزشی و رفتارهای یادگیری تأکید داشته (خودکارآمدی، مشارکت معنی‌دار، پشتکار، عشق به یادگیری و خلاقیت). ۴ مورد به تجربیات مؤثر در مدرسه یا در مورد مدرسه اشاره داشته (قدردانی، اشتیاق، خوشبینی و کنجکاوی) و ۳ مورد به ارزیابی جامع از جهت‌گیری به سمت تجربه در مدرسه (رضایت، هدف‌گرایی و هدف‌های آموزشی) تأکید داشته است. در نهایت با استفاده از روایی ظاهری چهار حوزه موضوعی ارتباط مدرسه (School Connectedness)، کارآمدی تحصیلی (Academic Efficacy)، لذت از یادگیری (Joy of Learning) و اهداف آموزشی (Educational Purpose) در نظر گرفته شد. هر کدام از این چهار زیر مقیاس انتخاب شده، برای بقیه ابعاد با حوزه موضوعی خودش تا حدودی در نظر گرفته شده است (Renshaw et al. 2014). بنابراین با توجه به ادبیات موجود و پیشینه ذکر شده دانش روانشناسی، امروزه به حوزه‌های مثبت زندگی بشر از جمله بهزیستی روی آورده و در صدد هر چه بهتر کردن زندگی افراد است. بنابراین هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان (Structure of Subjective Well-being Questionnaire) بود.

## روش کار

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه پسران و دختران مدارس متوسطه دولتی شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در این شهر مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، تعداد ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۸ سال انتخاب شدند. میانگین و انحراف معیار سن این گروه  $15/37 \pm 1/17$  بود. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که در ابتدا از مناطق شهر قم

مدرسه یک عدم اجماع وجود دارد که با ساختارهای به خوبی تعریف شده بهزیستی مبتنی بر عملکرد و آگاهی و استانداردهای هسته مشترک مهارت‌های علمی در تضاد است. به این دلایل بوده که پژوهشگران عنوان کرده‌اند برای ریشه دواندن در مدارس، سنجش بهزیستی باید در حوزه روانسنجی قویتر جلوه کند (Clonan 2004). بنابراین بر مبنای اصول پایه‌ای (Clark and Watson's 1995) تصمیم به ساخت و توسعه مقیاس بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در مدرسه شد. پس از مرور پیشینه به ۱۳ مورد از زیرساخت‌های بهزیستی ذهنی حوزه خاص مدرسه پرداخته شد که عبارت بودند از ارتباط (Furlong et al. 2011)، رضایت (Huebner and McCullough 2000)، قدردانی، خوشبینی و اشتیاق (Furlong et al. 2013)، مشارک معنی‌دار (Jennings 2003)، رفتار پیش اجتماعی و پایداری (Furlong et al. 2013)، ارتباط با همسالان و روابط معلم و شاگرد (Hazel et al. 2014)، خودکارآمدی (Hoigaard et al. 2014)، هدف‌گرایی و اهداف آموزشی (Hazel et al. 2014). علاوه بر آن ۳ ساختار دیگر که با همدیگر ارتباط داشته و با موارد خاص مدرسه سنجیده نمی‌شد، ولی می‌توانستند به راحتی در تنظیمات مدرسه تعمیم و همچنین هویت یابند: کنجکاوی، عشق به یادگیری و خلاقیت (Park and Peterson 2006) به ساختارهای قبلی اضافه شده و در نهایت ۱۶ زیر ساختار برای سنجش بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در حوزه خاص مدرسه تهیه شد. اما هدف پژوهشگران توسعه و تکمیل یک ابزار چند بعدی خلاصه و مفید برای اهداف مختلف بهزیستی ذهنی در مدارس بود. بنابراین برای تهیه یک ابزار بهینه تصمیم گرفته شد از ۳ تا ۵ بعد و هر کدام از ۴ یا ۵ مورد تشکیل گردد که وقتی با یکدیگر در نظر گرفته شوند یک مقیاس مرکب از بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان ارائه گردد. در نهایت همه ابعاد در هم ادغام شده و بطور کلی ۴ بعد شامل ارتباط با مدرسه که خود از سازه‌های (ارتباط، رفتار پیش اجتماعی، ارتباط با همسالان

روش اجرا: به منظور اجرای پژوهش ابتدا پرسشنامه توسط دو نفر از متخصصان زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس ترجمه برگردان انجام شد. مشکلات مربوط به ترجمه گویه‌ها بررسی و رفع شد. در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه ترجمه شده در اختیار یک نمونه ۲۰ نفری (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) از دانش‌آموزان قرار گرفت پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها واژگانی که برای دانش‌آموزان قابل فهم نبود بازنویسی شد و با نزدیکترین واژه جایگزین گردید. پرسشنامه نهایی در اختیار ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار داده شد که ۱۰ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بود، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند. علاوه بر آن پس از تکمیل و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها برای حفظ اصول اخلاقی به افراد نمونه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند. داده‌های نهایی با استفاده از نرم افزارهای SPSS-19 و LISREL 8.80 تحلیل شد.

تحلیل عاملی اکتشافی: به منظور تعیین عاملی و مطالعه ویژگی‌های ۱۶ گویه مقیاس بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. برای استخراج عامل‌ها از تحلیل مولفه‌های اصلی استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی شاخص کفایت نمونه‌برداری (Kaiser-Meyer-Olkin) و مقدار آزمون کرویت بارتلت محاسبه گردید.

تحلیل عاملی تأییدی: پس از بررسی داده‌های خارج از محدوده و نیز داده‌های پرت تک متغیری چولگی تک متغیری و چندمتغیری داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و از برآوردهای بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب (Root Mean Square Error of Approximation)، ریشه استاندارد واریانس پس مانده (Standardized Root Mean Square Residual)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (Comparative Fit Index)، شاخص نیکویی برازش (Goodness of Fit Index) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (Adjusted

دو منطقه به صورت تصادفی و از هر منطقه ۲ مدرسه انتخاب شد. از مدارس هر منطقه یکی دخترانه و دیگری پسرانه بود. در هر مدرسه به تعداد مورد نیاز (۱۰۰ نفر) از بین دانش‌آموزان اول، دوم و سوم متوسطه به صورت تصادفی انتخاب و ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند.

ابزارهای اندازه‌گیری ۱- پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان (SSWQ): این پرسشنامه به منظور تکمیل پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بر مبنای اصول پایه‌ای Clark and Watson's و Renshaw توسط همکاران در سال ۲۰۱۴ ساخته و توسعه داده شد. پرسشنامه دارای ۱۶ آیتم می‌باشد که بهزیستی ذهنی را به صورت سازه‌ای چهار بعدی اندازه‌گیری می‌کند. عامل‌ها عبارت بودند از ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی. این ابزار بر روی یک طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از (۱= تقریباً هرگز تا ۴= تقریباً همیشه) قرار دارد. ضریب اعتبار این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۶ و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل ارتباط با مدرسه ۰/۷۲، لذت از یادگیری ۰/۷۴، اهداف آموزشی ۰/۷۲ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ بدست آمد (Renshaw et al. 2014).

۲- پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHQ): این پرسشنامه نسخه اصلاحی فهرست شادکامی آکسفورد است که توسط Hills and Argyle منتشر شده و شامل ۲۹ سوال با مقیاس پاسخگویی لیکرت ۶ درجه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط سازندگان ۰/۹۱ گزارش شده است (Hills and Argyle 2002). این پرسشنامه توسط پژوهشگران ایرانی هنجاریابی شد و میزان اعتبار ابزار را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۷۹ بدست آوردند (Najafi et al. 2012).

مقادیر VIF بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نبوده است. بنابراین بر اساس دو شاخص مطرح شده وجود همخطی در داده‌ها مشاهده نشد (جدول ۱). پس از کلیه مفروضات نتایج تحلیل عاملی نشان داد مقدار KMO برابر با ۰/۸۸۴ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۲/۷۴۹ بدست آمد که با درجه آزادی ۱۲۰ معنی‌دار ( $p \leq 0/0001$ ) بود. بدین ترتیب علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس مورد مطالعه نیز قابل توجیه بود. برای تعیین اینکه مقیاس بهزیستی ذهنی از چند عامل اشباع شده، شاخص‌های ارزش ویژه، نسبت واریانس تبیین شده و نمودار اسکری را مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس چهار عامل استخراج شد که این عوامل توانستند ۶۱/۹۸٪ از واریانس کل آزمون را تبیین نمایند. بررسی نمودار اسکری نشان داد که در ابتدا یک عامل بزرگ و اولیه (لذت از یادگیری) با ارزش ویژه ۵/۶۹٪ بدست آمده که ۱۸/۶۳٪ از واریانس کل را تبیین نمود. به دنبال آن سه عامل کارآمدی تحصیلی، اهداف آموزشی و ارتباط با مدرسه بدست آمده که هر کدام دارای ارزش ویژه ۱/۸۹، ۱/۲۲ و ۱/۱۲ بوده و توانستند به ترتیب ۱۶/۷۶، ۱۴/۶۵ و ۱۱/۹۴٪ از واریانس کل را تبیین نمایند. در جدول ۲ بارهای عاملی سوال‌های مقیاس بهزیستی ذهنی با استفاده از روش تعیین مؤلفه‌های اصلی گزارش شده است.

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود همه بارهای عاملی مناسب می‌باشند. کوچکترین بار عاملی متعلق به سوال ۴ با ۰/۵۰۴ و بزرگترین بار عاملی متعلق به سوال ۶ با ۰/۸۴۹ می‌باشد.

افزون بر آن برای تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های برازندگی فرم نهایی پرسشنامه بررسی شد. یافته‌ها حاکی از برازندگی مطلوب داده - مدل است. در این مدل،  $X^2=279/574$ ،  $df=98$  و بنابراین نسبت  $X^2/df=2/85$  می‌باشد.

برآورد پارامترها: با توجه به اینکه مدل چهار عاملی با ۱۶ گویه برازندگی مناسبی نشان داد، ضرایب استاندارد، جملات

(Goodness of Fit Index) برای سنجش برازندگی مدل استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس‌ماند، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است (Joreskog and Sorbom 2003). از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگتر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌ماند کوچکتر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچکتر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (Berkler 1990).

## نتایج

قبل از انجام تحلیل‌های مربوط به داده‌ها وضعیت کلی داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا وجود داده‌های خارج از محدوده بررسی و با مراجعه به اصل پرسشنامه‌ها اصلاحات لازم انجام شد. داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی (Box Plot) بررسی و نتایج نشان داد که هیچ داده پرت تک متغیری وجود ندارد. برای ارزیابی داده‌های پرت چندمتغیری از آماره Mahalanobis استفاده شد. نتایج نیز نشان داد که هیچ داده پرت چند متغیری در داده‌ها وجود ندارد. علاوه بر آن کجی و چولگی داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد کجی و چولگی هیچ کدام از مقادیر بیشتر از  $\pm 1$  نمی‌باشد. همچنین استقلال داده‌ها با استفاده از آماره دوربین واتسون (Durbin-Watson) بررسی و تأیید شد. بعلاوه هم‌خطی چندگانه با استفاده از آماره تلرانس و تورم واریانس (Inflation Factor Variance) محاسبه شد و نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر تلرانس کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از

روایی ابزار: برای محاسبه روایی پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان از اجرای همزمان آن با پرسشنامه شادکامی آکسفورد، نمره انضباط و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. متغیرهای ذکر شده به طور همزمان در بین ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا و اطلاعات حاصله با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون تحلیل گردید.

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین نمره کل بهزیستی ذهنی با پیشرفت تحصیلی (۰/۲۸)، انضباط (۰/۱۱) و شادکامی (۰/۲۷) همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود داشته است. سایر نتایج همبستگی در جدول ۵ آمده است.

تحلیل اعتبار پرسشنامه بهزیستی ذهنی: اعتبار مقیاس بهزیستی ذهنی با استفاده از روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که اعتبار کل ابزار ۰/۸۷ و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل ارتباط با مدرسه ۰/۶۹، لذت از یادگیری ۰/۸۵، اهداف آموزشی ۰/۷۳ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ می‌باشد.

## بحث

بهزیستی ذهنی یک ساختار مهم در پژوهش‌های مربوط به تفسیر شخصیت است و به عنوان ارزیابی مثبت از زندگی و تعادل میان عاطفه مثبت و منفی تعریف شده است (Walker and Ulrich 2008). بنابراین هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی پرسشنامه بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان بود. به این ترتیب تعداد ۴۰۰ نفر از دختران و پسران مدارس متوسطه شهر قم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند. اطلاعات با استفاده از تحلیل عاملی، همبستگی پیرسون و ضریب آلفای کرونباخ تحلیل شد. یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این ابزار بهزیستی ذهنی را به صورت سازه‌ای چهار بعدی اندازه‌گیری می‌کند. این یافته با

خطا و واریانس تبیین شده ( $R^2$ ) بررسی شد (جدول ۴). همه مسیرهای استاندارد معنادار بودند. برای عامل اول یعنی ارتباط با مدرسه برآورد اعتبار برای گویه ۴ ( $R^2=0/42$ ) قابل قبول بود. در حالی که این برآورد برای سه گویه ۲، ۳ و ۱ به ترتیب ( $R^2=0/35$ ،  $R^2=0/33$  و  $R^2=0/32$ ) نسبتاً خوب بود. به این ترتیب معتبرترین و نیرومندترین نشانگر سازه نهفته ارتباط در مدرسه گویه ۴ ( $\lambda_{41(s \text{ tand})}=0/65$ ) و به دنبال آن گویه‌های ۲، ۳ و ۱ (به ترتیب  $\lambda_{21(s \text{ tand})}=0/59$ ،  $\lambda_{31(s \text{ tand})}=0/57$  و  $\lambda_{11(s \text{ tand})}=0/51$ ) می‌باشد. برای عامل لذت از یادگیری گویه‌های ۷ و ۶ از اعتبار قابل قبولی برخوردار بودند (به ترتیب  $R^2=0/68$  و  $R^2=0/67$ )، همچنین برای گویه ۸ و ۵ این اعتبار قابل قبول بوده (به ترتیب  $R^2=0/59$  و  $R^2=0/45$ ). برای این عامل معتبرترین و نیرومندترین نشانگر سازه نهفته گویه ۷ و ۶ (به ترتیب  $\lambda_{72(s \text{ tand})}=0/82$ ،  $\lambda_{62(s \text{ tand})}=0/82$ ) و به دنبال آن گویه‌های ۸ و ۵ (به ترتیب  $\lambda_{82(s \text{ tand})}=0/77$ ،  $\lambda_{52(s \text{ tand})}=0/67$ ) می‌باشد. برای عامل سوم یعنی اهداف آموزشی اعتبار گویه‌های ۱۰ و ۹ قابل قبول بود (به ترتیب  $R^2=0/47$  و  $R^2=0/43$ )، همچنین اعتبار دو گویه ۱۱ و ۱۲ نسبتاً خوب بود (به ترتیب  $R^2=0/39$  و  $R^2=0/37$ ). بنابراین معتبرترین و نیرومندترین نشانگر سازه نهفته اهداف آموزشی گویه ۱۰ ( $\lambda_{103(s \text{ tand})}=0/68$ ) و به دنبال آن گویه‌های ۹، ۱۱ و ۱۲ (به ترتیب  $\lambda_{93(s \text{ tand})}=0/65$ ،  $\lambda_{113(s \text{ tand})}=0/63$ ،  $\lambda_{123(s \text{ tand})}=0/61$ ) می‌باشد. برای عامل کارآمدی تحصیلی میزان اعتبار گویه ۱۳ خیلی خوب بوده ( $R^2=0/84$ )، همچنین این میزان برای گویه‌های ۱۶، ۱۴ و ۱۵ قابل قبول فرض شده (به ترتیب  $R^2=0/64$ ،  $R^2=0/55$  و  $R^2=0/53$ ). از این رو معتبرترین و نیرومندترین نشانگر سازه نهفته کارآمدی تحصیلی گویه ۱۳ (به ترتیب  $\lambda_{134(s \text{ tand})}=0/64$ ) و به دنبال آن گویه‌های ۱۶، ۱۴ و ۱۵ (به ترتیب  $\lambda_{164(s \text{ tand})}=0/61$ ،  $\lambda_{144(s \text{ tand})}=0/51$  و  $\lambda_{154(s \text{ tand})}=0/64$ ) می‌باشد.

استرس - افسردگی (زیر مقیاس‌های عاطفه منفی) است که با نتایج پژوهش حاضر همسو نبوده است. علاوه بر آن برای بررسی اعتبار مقیاس بهزیستی ذهنی از روش همسانی درونی، با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که این مقیاس از اعتبار قابل قبولی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای سنجش بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بهره برد. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو بوده است (Renshaw et al. 2014; Renshaw and Bolognino 2014). افزون بر آن برای محاسبه روایی مقیاس از اجرای همزمان آن با نمره انضباط، پیشرفت تحصیلی و شادکامی استفاده شد که بر اساس پژوهش‌های انجام شده این اندازه‌ها با بهزیستی ذهنی رابطه معنی‌داری داشتند (Manzoor et al. 2014; Ayyash-Abdo and Sanchez-Ruiz 2012; Ross et al. 2012; Manzoor et al. 2014) نشان دادند افرادی که دارای بهزیستی ذهنی بالاتری هستند پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی بالاتری را در دروس مختلف از خود نشان می‌دهند. این در حالی بود که نتایج نشان داد افراد دارای بهزیستی ذهنی کمتر نمرات کمتر و عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری را از خود نشان دادند. همچنین گفته می‌شود که اگر شخص رضایت از زندگی بیشتری را تجربه کند و فقط گاه‌گاهی هیجاناتی مثل غمگینی و خشم را تجربه نماید از بهزیستی ذهنی بالایی برخوردار است و بر عکس اگر شخص از زندگی خود ناراضی باشد و خوشی و علاقه اندکی را تجربه نماید و پیوسته هیجانات منفی مثل خشم و اضطراب را احساس کند دارای بهزیستی ذهنی پایینی است (Diener et al. 2009). در نهایت با توجه به سهولت اجرا، سهولت نمره‌گذاری، سهولت تعبیر و تفسیر، قابلیت اجرا به صورت فردی و گروهی، عملی بودن و روایی و اعتبار مناسب نتیجه گرفته می‌شود که این مقیاس ابزار مناسبی برای اندازه‌گیری بهزیستی ذهنی در میان دانش‌آموزان مدارس می‌باشد. نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است مشخص نیست نمرات حاصل از این ابزار تا

نتایج پژوهش (Renshaw et al. 2014; Renshaw and Bolognino 2014) مبنی بر چهار عاملی بودن مقیاس همسو بوده است. عوامل عبارت بودند از ارتباط با مدرسه به معنای مراقبت و احساس تعلق به مدرسه به وسیله ارتباط خوب با دیگران تعریف شده است. کارآمدی تحصیلی رفتار علمی قابل ارزیابی و تأمین‌کننده تقاضاهای محیطی معرفی شده است، در حالی که لذت از یادگیری به معنای شناخت‌ها و تجربه‌های هیجانی مثبت وقتی که فرد مشغول و درگیر با امور علمی است. علاوه بر آن اهداف آموزشی به عنوان امور مهم و معنادار علمی و قابل ارزیابی در مدرسه تعریف شده است (Renshaw et al. 2014). علاوه بر تحلیل عاملی اکتشافی برای برازندگی مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که این یافته نیز چهار عاملی بودن مدل را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید نمود. این یافته با نتایج (Renshaw et al. 2014; Renshaw and Bolognino 2014) نیز همسو بود. بر اساس نظر (Renshaw et al. 2014; Renshaw and Bolognino 2014) بهزیستی ذهنی سازه‌ای ۴ بعدی است. این در حالی است که Diener و همکاران بیان کردند که بهزیستی ذهنی یک ساختار مهم در پژوهش‌های مربوط به تفسیر شخصیت است و به عنوان ارزیابی مثبت از زندگی و تعادل میان عاطفه مثبت و عاطفه منفی تعریف شده است. از این رو آنها مدل سه عاملی را برای بهزیستی ذهنی معرفی کردند که شامل رضایت افراد از جنبه‌های مختلف زندگی (مانند شغل، ازدواج و پدر و مادر شدن) و دو مؤلفه دیگر عاطفه مثبت و منفی است که تجارب عاطفی روزانه را توصیف می‌کنند. از سوی دیگر به اعتقاد (Myers 2000) سرزندگی نیز به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی مطرح شده است و به معنی این بوده که در آن فرد در خود احساس روحیه و شور زندگی می‌کند. همچنین (Molavi et al. 2010) نشان دادند که بهزیستی ذهنی از چهار بعد تشکیل شده که شامل سرزندگی و اراده (زیر مقیاس‌های عاطفه مثبت) و روان‌رنجوری و

همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه بهزیستی ذهنی در مدارس با متغیرهای مختلف انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، بهداشت روانی، درگیری تحصیلی، افت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص بهزیستی ذهنی در مدارس و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود.

### نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های بدست آمده از این پژوهش می‌توان گفت ابزار از خصوصیات روان‌سنجی و ساختار عاملی مناسبی برخوردار بوده و می‌توان از آن در پژوهش‌های روان-شناختی استفاده نمود.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه مدیران، کارمندان و دانش‌آموزان مدارس به خاطر اعتماد و همکاری صمیمانه شان با نویسندگان این مقاله سپاسگذاری می‌نمایند.

چه اندازه با رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. محدودیت دوم این ابزار مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. این مطالعه بر روی دانش‌آموزان متوسطه شهر قم صورت گرفته است و لذا نمی‌توان یافته‌های آن را به سایر شهرهای کشور تعمیم داد و یا در صورت تعمیم‌دهی جوانب احتیاط باید رعایت شود. براساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود نمرات بهزیستی ذهنی با اندازه‌های رفتار واقعی در زندگی روزمره همبسته شود تا شواهدی از بسط نمرات حاصل از تشخیص این ابزار در موقعیت‌های واقعی زندگی فراهم شود. بدین معنا که هنوز مشخص نیست که آیا نمرات بالا در این پرسشنامه توان پیش‌بینی رفتارهای بهزیستی عملی را دارد یا خیر؟ همچنین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که ضمن تشخیص نمرات برش دقیق این ابزار برای تشخیص بهزیستی ذهنی، کاربردهای عملی نمرات این ابزار را در پیش‌بینی رفتارهای واقعی در محیط زندگی فرد تشخیص دهند. افزون بر آن بررسی روایی نمرات حاصل از این ابزار به عنوان ابزاری برای تشخیص حساسیت اثر مداخلات درمانی می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های مناسب در مورد این ابزار باشد.

جدول ۱- نتایج آزمون همخطی چندگانه برای متغیرهای پژوهش

| متغیر           | تلرانس | تورم واریانس (VIF) |
|-----------------|--------|--------------------|
| لذت از یادگیری  | ۰/۷۴۳  | ۱/۳۴۵              |
| کارآمدی تحصیلی  | ۰/۶۰۰  | ۱/۶۶۸              |
| اهداف آموزشی    | ۰/۶۰۳  | ۱/۶۵۸              |
| ارتباط با مدرسه | ۰/۶۹۴  | ۱/۴۴۱              |

جدول ۲- بارهای عاملی سوال‌های پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان (SSWQ)

| شماره مورد | سؤالات پرسشنامه                                                               | لذت از یادگیری | کارآمدی تحصیلی | اهداف آموزشی | ارتباط با مدرسه |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|--------------|-----------------|
| ۶          | به کارهایی که در مدرسه انجام می‌دهم، واقعا علاقمندم.                          | ۰/۸۴۹          |                |              |                 |
| ۸          | از کار کردن و یادگیری در مدرسه احساس شادی می‌کنم.                             | ۰/۸۳۹          |                |              |                 |
| ۷          | از انجام دادن تکالیف و پروژه‌های کلاس لذت می‌برم.                             | ۰/۸۳۱          |                |              |                 |
| ۵          | برای یادگیری چیزهای جدید در کلاس، هیجان دارم.                                 | ۰/۶۹۱          |                |              |                 |
| ۱۶         | در کلاسهایم رتبه‌های خوب می‌گیرم.                                             |                | ۰/۷۸۸          |              |                 |
| ۱۳         | دانش‌آموز موفق هستم.                                                          |                | ۰/۷۳۷          |              |                 |
| ۱۴         | در مدرسه خوب کار می‌کنم.                                                      |                | ۰/۶۴۵          |              |                 |
| ۱۵         | تکالیف کلاسی را به نحو احسن انجام می‌دهم.                                     |                | ۰/۵۹۵          |              |                 |
| ۱۰         | فکر می‌کنم مسائل مدرسه باید جدی گرفته شود.                                    |                |                | ۰/۷۹۸        |                 |
| ۱۲         | معتقدم چیزهایی که در مدرسه یاد می‌گیرم، در زندگی شخصی‌ام به من کمک خواهد کرد. |                |                | ۰/۶۹۱        |                 |
| ۱۱         | فکر می‌کنم این مهم است که کارهایم را به نحو احسن در کلاس انجام دهم.           |                |                | ۰/۶۸۲        |                 |
| ۹          | احساس می‌کنم کارهایی که در مدرسه انجام می‌دهم مهم هستند.                      |                |                | ۰/۵۲۱        |                 |
| ۲          | واقعا می‌توانم خودم را در این مدرسه احساس کنم.                                |                |                |              | ۰/۸۲۳           |
| ۱          | احساس می‌کنم به این مدرسه تعلق دارم.                                          |                |                |              | ۰/۷۰۰           |
| ۳          | احساس می‌کنم دیگران در این مدرسه به من اهمیت می‌دهند.                         |                |                |              | ۰/۵۲۸           |
| ۴          | در این مدرسه با من با احترام رفتار می‌شود.                                    |                |                |              | ۰/۵۰۴           |

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل چهار عاملی پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان (تعداد=۳۹۰)

| مدل        | $\chi^2$ | CFI  | IFI  | NFI  | NNFI | RMSEA | RMSEA CI 90%  | RMR   | SRMR  | GFI  | AGFI |
|------------|----------|------|------|------|------|-------|---------------|-------|-------|------|------|
| چهار عاملی | ۲۷۹/۵۷۴  | ۰/۹۷ | ۰/۹۷ | ۰/۹۵ | ۰/۹۶ | ۰/۰۶۹ | ۰/۰۷۸ - ۰/۰۵۹ | ۰/۰۶۲ | ۰/۰۵۸ | ۰/۹۲ | ۰/۸۹ |

\*مجدور کای به روش بیشینه درست‌نمایی

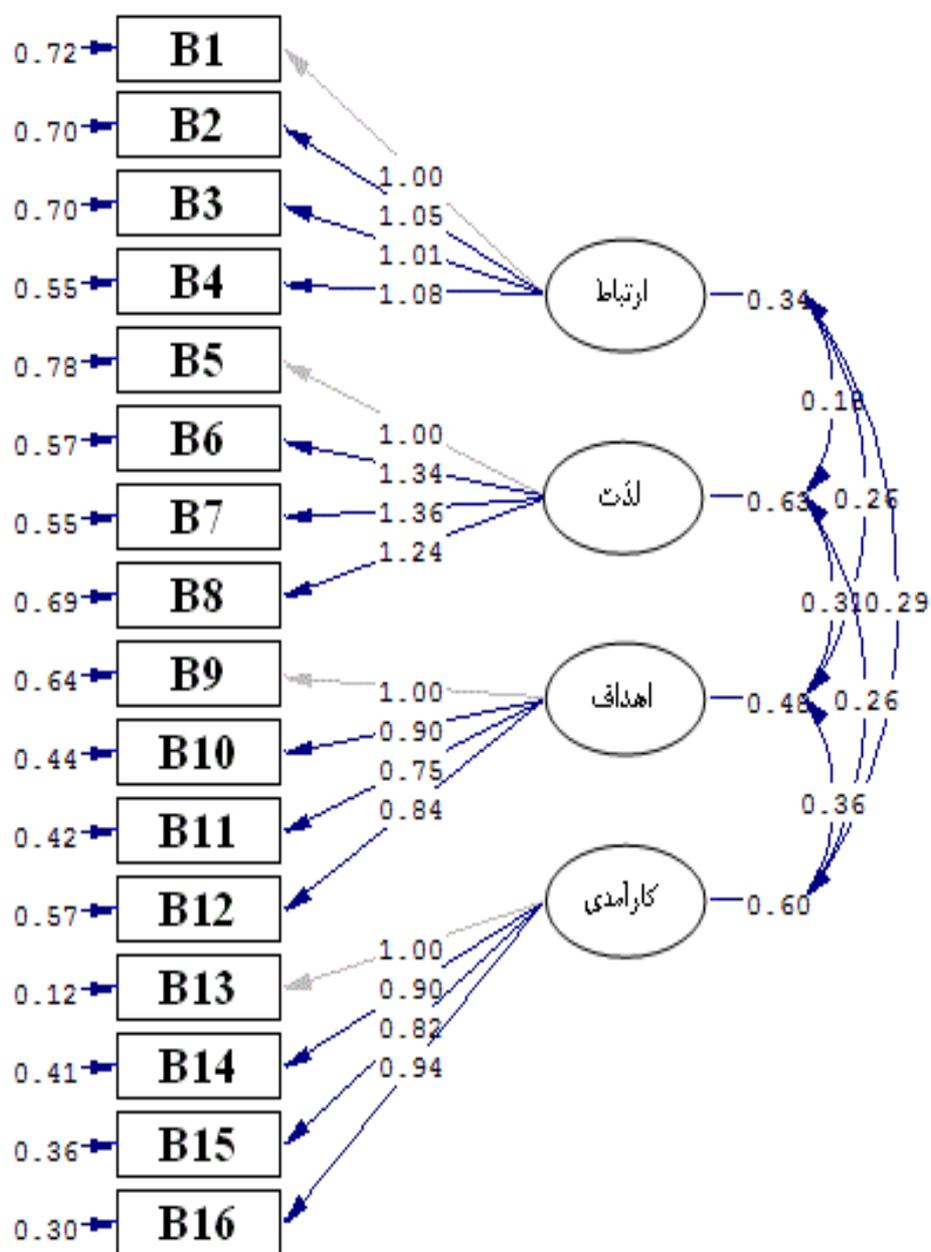
جدول ۴- برآورد پارامترهای استاندارد مقیاس بهزیستی ذهنی (تعداد=۳۹۰)

| عامل            | مورد | ضریب استاندارد | واریانس خطا | ضریب تعیین |
|-----------------|------|----------------|-------------|------------|
| ارتباط با مدرسه | ۱    | ۰/۵۶           | ۰/۶۸        | ۰/۳۲       |
|                 | ۲    | ۰/۵۹           | ۰/۶۵        | ۰/۳۵       |
|                 | ۳    | ۰/۵۷           | ۰/۶۷        | ۰/۳۳       |
| لذت از یادگیری  | ۴    | ۰/۶۵           | ۰/۵۸        | ۰/۴۲       |
|                 | ۵    | ۰/۶۷           | ۰/۵۵        | ۰/۴۵       |
|                 | ۶    | ۰/۸۲           | ۰/۳۳        | ۰/۶۷       |
|                 | ۷    | ۰/۸۲           | ۰/۳۲        | ۰/۶۸       |
| اهداف آموزشی    | ۸    | ۰/۷۷           | ۰/۴۱        | ۰/۵۹       |
|                 | ۹    | ۰/۶۵           | ۰/۵۷        | ۰/۴۳       |
|                 | ۱۰   | ۰/۶۸           | ۰/۵۳        | ۰/۴۷       |
|                 | ۱۱   | ۰/۶۳           | ۰/۶۰        | ۰/۳۹       |
| کارآمدی تحصیلی  | ۱۲   | ۰/۶۱           | ۰/۶۳        | ۰/۳۷       |
|                 | ۱۳   | ۰/۹۱           | ۰/۱۶        | ۰/۸۴       |
|                 | ۱۴   | ۰/۷۴           | ۰/۴۵        | ۰/۵۵       |
|                 | ۱۵   | ۰/۷۳           | ۰/۴۷        | ۰/۵۳       |
|                 | ۱۶   | ۰/۸۰           | ۰/۳۶        | ۰/۶۴       |

جدول ۵- ماتریس همبستگی بهزیستی ذهنی با انضباط، پیشرفت تحصیلی و شادکامی

| متغیر              | M     | SD    | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷     | ۸ |
|--------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| ۱- نمره کل بهزیستی | ۴۷/۶۲ | ۱۰/۰۳ |        |        |        |        |        |        |       |   |
| ۲- ارتباط با مدرسه | ۱۱/۷۰ | ۲/۹۵  | ۰/۷۲** |        |        |        |        |        |       |   |
| ۳- لذت از یادگیری  | ۱۰/۷۱ | ۴/۲۳  | ۰/۷۸** | ۰/۳۲** |        |        |        |        |       |   |
| ۴- اهداف آموزشی    | ۱۲/۸۶ | ۲/۸۹  | ۰/۷۸** | ۰/۴۵** | ۰/۲۴** |        |        |        |       |   |
| ۵- کارآمدی تحصیلی  | ۱۲/۴۴ | ۲/۸۳  | ۰/۷۶** | ۰/۵۱** | ۰/۰۳   | ۰/۵۴** |        |        |       |   |
| ۶- پیشرفت تحصیلی   | ۱۶/۷۷ | ۱/۸۸  | ۰/۲۸** | ۰/۱۷** | ۰/۲۰** | ۰/۱۷** | ۰/۳۶** |        |       |   |
| ۷- انضباط          | ۱۹/۱۵ | ۱/۳۴  | ۰/۱۱*  | ۰/۱۱*  | ۰/۰۸   | ۰/۰۱   | ۰/۱۰   | ۰/۱۸** |       |   |
| ۸- شادکامی         | ۷۸/۳۳ | ۱۸/۶۶ | ۰/۲۷** | ۰/۱۸** | ۰/۱۳** | ۰/۱۶** | ۰/۱۱** | ۰/۲۷** | ۰/۲۱* | ۱ |

\*\*p≤/۰۱ \*p≤/۰۵



شکل ۱- مدل اندازه‌گیری نهایی مقیاس بهزیستی ذهنی

## Reference

- Ayyash-Abdo, H. and Sanchez-Ruiz, MJ., 2012. Subjective wellbeing and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *Inter J of Psychol.* **47**(3), pp. 192-202.
- Berkler, SJ., 1990. Applications of covariance structure modeling in psychology: cause for concern. *Psy Bul.* **107**(2), pp. 260-273.
- Clonan, SM., Chafouleas, SM., McDougal, JL. and Riley-Tilman, TC., 2004. Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychol in the Scho.* **41**(4), pp. 101-110.
- Diener, E. and Scollon, CN., 2003. *Subjective well-being is desirable, but not the summum bonum.* Workshop on Well-Being. Minneapolis, Minnesota, USA.
- Diener, E., 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin.* **95**(2), pp. 542-575.
- Diener, E., Oishi, S. and Lucas, RE., 2009. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In SJ Lopez & CR. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 187-194). New York, NY: Oxford.
- Diener, E., Suh, E. and Oishi, S., 1977. Recent findings on subjective well-being. *Indian J of Clinical Psycho.* **24**(1), pp. 25-41.
- Furlong, MJ., O'Brennan, LM. and You, S., 2011. Psychometric properties of the ADD Health School Connectedness Scale for 18 sociocultural groups. *Psychol in the Scho.* **48**(2), pp. 986-997.
- Furlong, MJ., You, S., Renshaw, TL., O'Malley, MD. and Rebelez, J., 2013. Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indic Res.* **6**(3), pp. 753-775.
- Gable, SL. and Haidt, J., 2005. What (and why) is positive psychology? *Rev of Gen Psychol.* **9**(3), pp. 103-110.
- Hazel, CE., Vazirabadi, GE., Albanes, J. and Gallagher, J., 2014. Evidence of convergent and discriminant validity of the Student School Engagement Measure. *Psychol Assess. Advanced online publication.*
- Hills, P. and Argyle, M., 2002. The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personal and Indivi Differ.* **33**(3), pp. 1071-1082.
- Hoigaard, R., Kovac, VB., Overby, NC. And Haugen, T., 2014. Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly. Advanced online publication.*
- Huebner, ES. and McCullough, G., 2000. Correlates of school satisfaction among adolescents. *The J of Edu Res.* **93**(3), pp. 331-335.
- Huebner, ES., Hills, KJ., Siddall, J. and Gilman R., 2014. *Life satisfaction and schooling.* In MJ. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2nd ed., pp. 192-207). New York, NY: Routledge.
- Huebner, ES., Suldo, SM., Smith, LC. and McKnight, CG., 2004. Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychol in the Scho.* **41**(3), pp. 81-93.
- Jennings, G., 2003. An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *Califor Scho Psychol.* **8**(2), pp. 43-52.
- Jenson, WR., Olympia, D., Farley, M. and Clarke, E., 2004. Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychol in the Scho.* **41**(3), pp. 67-9.
- Joreskog, KG. and Sorbom, D., 2003. *LISREL 8: User's Reference Guide.* Chicago: Scientific Software Inc.
- Manzoor, A., Aisha, S., Riaz, F. and Riaz, A., 2014. Determining the Impact of Subjective Well-Being on Academic Achievement of Children in District Faisalabad. *Mediterran J of Soci Scie.* **5**(23), pp. 2673-2678.
- Martens, BK. and Witt, JC., 2004. Competence, persistence, and success: The positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychol in the Scho.* **41**(3), pp. 19-30.

- Molavi, H., Torkana, H., Soltanib, I. and Palahang, H., 2010. Structure tandardization, Validity and Reliability of Subjective Well-being Questionnaire. *Iranian J of Psychiatry and Clinical Psycho.* **16**(3), pp.231-38.
- Myers, DG., 2000. The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist.* **55**(4), pp. 56-67
- Najafi, M., Dehshiri, GH., Dabiri, S., Shikhi, M. and Jafari, N., 2012. Psychometric Properties of Farsi Version of Oxford Happiness Questionnaire among College Students. *J of Edu Measur.* **10**(3), pp. 55-73.
- Park, N. and Peterson, C., 2006. Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of strengths for youth. *J of Adol.* **29**(3), pp. 891-909.
- Peterson, C. and Park, N., 2003. Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychol Inquiry.* **14**(2), pp. 143-147.
- Peterson, C. and Seligman, MEP., 2004. *Character strengths and virtues: A handbook of classification.* Washington DC: American Psychological Association.
- Proctor CL, Linley PA & Maltby J. Youth life satisfaction: A review of the literature. *J of Happi Stu*, 2009; **10**: 583-630.
- Renshaw, TL. and Bolognino, SJ., 2014. *The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief measure of undergraduates' covitality.* Manuscript submitted for publication.
- Renshaw, TL., Long, ACJ. and Cook, CR., 2014. Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Amer Psychol Ass.* pp. 1-19.
- Ross, C., John, B. and Aaron, J., 2012. *Well-being and academic success.*
- Roysamb, E., Harris, JR., Magnus, P., Vitterso, J. and Tambs, K., 2002. Subjective well-being: Sex-specific effects of genetic and environmental factors. *Person and Indiv Differ.* **32**(2), pp. 211-223.
- Sahlberg, P., 2011. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sheldon KM & King KL. Why positive psychology is necessary. *Amer Psychol*, 2001; **56**; 216-17.
- Sheridan, SM., Warnes, ED., Cowan, RJ., Schemm, AV. and Clarke, BL., 2004. Familycentered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychol in the Scho.* **41**(2), pp. 7-17.
- Terjesen, MD., Jacofsky, M., Froh, J. and DiGiuseppe, R., 2004. Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychol in the Scho.* **41**(3): pp. 163-172.
- Tough, P., 2012. *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character.* New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tsaousis, I., Nikolaou, I., Nikolaos, S. and Judge, T., 2007. Do the core self-evaluations moderate the relationship between subjective well-being and physical and psychological health? *Personality and Individual differences.* **42**(3), pp. 1444-1452.
- Walker, SS. and Ulrich, S., 2008. Validity of a happiness implicit association test as a measure of subjective well-being. *J of Res in Personal.* **42**(2), pp. 490-497.

## The Factorial Structure of Subjective Well-Being Questionnaire in Adolescent of Qom City

**Akbari Balootbangan, A.**, Ph.D. Student, Department of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran-Corresponding Author: akbariafzal@semnan.ac.ir

**Najafi, M.**, Ph.D. Assistant Professor, Department of Clinical Psychology, Semnan University, Semnan, Iran

**Babae, J.**, M.A. Student, Department of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

Received: Jul 31, 2015

Accepted: Feb 5, 2016

### ABSTRACT

**Background and Aim:** The present research aimed to study the psychometric characteristics of a subjective well-being questionnaire among high school students.

**Materials and Methods:** This was a descriptive correlational study. A total of 400 high school students (200 boys and 200 girls) in the City of Ghom, Iran were selected by multistage cluster sampling. Data were collected using the Oxford subjective well-being and happiness inventory questionnaire. Factor analysis and Cronbach's alpha coefficient and the Pearson correlation test were used to analyze the data.

**Results:** Factor analysis showed that the scale was saturated with four factors. In addition, Pearson correlation test indicated that subjective well-being was positively associated ( $p < 0.01$ ) with happiness ( $r=0.27$ ), discipline ( $r=0.11$ ) and academic achievement ( $r=0.28$ ). Also the reliability of the subjective well-being questionnaire using Cronbach's alpha was found to be 0.87 for the total scale and 0.69, 0.85, 0.73 and 0.78 for the subscales school connectedness, joy of learning, educational purpose and academic efficacy, respectively; these findings indicate that the tool used was quite good and reliable.

**Conclusions:** Based on the findings is concluded that the Persian version of the subjective well-being questionnaire is an acceptable tool to determine the psychometric characteristics of high school students and can be used as a valid instrument in psychological research.

**Keywords:** Subjective Well-Being, Validity, Factorial Structure, Students