

دانش و پژوهش در روان‌شناسی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)  
شماره پانزدهم - بهار ۱۳۸۲  
صص ۹۹ - ۱۲۰

## بررسی عوامل مؤثر در الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق و مقایسه آنها با الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش موفق

بهشته نیوشا<sup>۱</sup> - حسن احدی<sup>۲</sup>  
شکوه‌السادات بنی‌جمالی<sup>۳</sup> - محمدکاظم سلیمی‌زاده<sup>۴</sup>

### چکیده

در این پژوهش به منظور بررسی عوامل مؤثر در الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق و مقایسه آنها با تیزهوشان موفق، ۱۷۲ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به پرسشنامه روان‌نژندی کوندو، پرسشنامه خودتوصیفی گیزلی و پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دادند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ویژگیهای شخصیتی دو گروه تیزهوش موفق و ناموفق با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارد و تنها در عامل نیاز به خودشکوفایی میان دو جنس در سطح آماری  $\alpha = 0/05$  تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. همچنین میان عامل نگرش به مدرسه تیزهوشان موفق و ناموفق در سطح آماری  $\alpha = 0/01$  تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به علاوه دو گروه مورد مطالعه

۱- دکترای روان‌شناسی عمومی

۲- استاد دانشگاه علامه طباطبایی تهران

۴- دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی تهران

۳- استادیار دانشگاه الزهرا تهران

در خصیصه اجتماعی بودن با یکدیگر تفاوت معنی داری ندارند و همین طور از نظر عوامل فردی- خانوادگی، در مورد تحصیلات مادر و پدر، شغل پدر و روابط عاطفی خانوادگی تفاوت معنی داری میان دو گروه وجود دارد. کلید واژه‌ها: الگوهای رفتاری، دانش آموزان، تیزهوش، موفق و ناموفق.

### مقدمه

بسیاری از دانش آموزان تیزهوش به حد کافی و به طور مؤثر در مدرسه فعالیت می‌کنند و عملکردشان کاملاً بیش از افرادی است که تواناییهای فکری متوسط دارند. با وجود این بخش کوچکی از این دانش آموزان تیزهوش علی‌رغم دارا بودن هوش بالا به پیشرفت کافی دست نمی‌یابند و عملکردی کاملاً ضعیف دارند. در واقع عملکرد تحصیلی آنها در پشت توانایی و استعدادهایشان پنهان شده است. از این دانش آموزان به عنوان «کم‌آموز یا ناموفق»<sup>۱</sup> یاد می‌شود.

بنابراین واژه کم‌آموزی برای مشخص کردن فردی به کار می‌رود که عملکردش از آنچه که به طور منطقی از او انتظار می‌رود، کمتر است. کم‌آموزی به عنوان تفاوت وسیعی بین عملکرد تحصیلی فرد و برخی از مظاهر توانایی واقعی وی مثل پیشرفت تحصیلی با مشاهدات معلمان و والدین، معیارهای هوشی و خلاقیت تعریف شده است (میلر،<sup>۲</sup> ۱۹۶۱، نقل از فرنچ،<sup>۳</sup> ۱۹۶۴؛ نیولند،<sup>۴</sup> ۱۹۷۶؛ میکسر،<sup>۵</sup> ۱۹۸۶؛ باتلرپور،<sup>۶</sup> ۱۹۸۶؛ ردینگ،<sup>۷</sup> ۱۹۹۰؛ مک کال،<sup>۸</sup> ایوان<sup>۹</sup> و کراتزر،<sup>۱۰</sup> ۱۹۹۲؛ به نقل از هانتربرادن،<sup>۱۱</sup> ۱۹۹۸؛ فورد و توماس،<sup>۱۲</sup> ۱۹۹۷).

فورد (۱۹۹۶) بعد از مرور ۱۰۰ نشریه در مورد کم‌آموزی بیان کرد که کم‌آموزی با هرگونه ملاک یا ابزاری می‌تواند مورد سنجش واقع شود. مثلاً در یک مدرسه از آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون هوش، و در مدرسه‌ای دیگر از آزمون پیشرفت تحصیلی و میانگین نمرات و در مدرسه سوم از یک آزمون نگرش و میانگین نمرات امتحانی ممکن است استفاده شود. گاهی نیز عوامل کیفی و ذهنی مثل نظرات معلمان ممکن است در تعریف کم‌آموزی به کار رود. ولی آنچه که از بررسی شواهد پژوهشی به دست می‌آید این است که کم‌آموزی بیشتر در تیزهوشی مطرح است و بیشتر در زمینه‌های تحصیلی دیده

1- Underachiever

2- Miller

3- Maker

4- Mc Call

5- Evahn

6- Kratzer

می‌شود. این گروه از دانش‌آموزان موجب ناراحتی والدین و معلمان می‌شوند، در کلاس و با معلمان به گونه‌ای خاص رفتار می‌کنند، نگرشی منفی نسبت به مدرسه و یادگیری دارند، در مورد خودشان احساسات منفی دارند، کمبود اعتماد به نفس، احساس بی‌هدفی، نداشتن انگیزه و داشتن احساس حقارت را ابراز می‌دارند (کاوینگتون، ۱۹۸۴؛ امریک، ۱۹۹۲؛ کرایشنا، ۱۹۹۱؛ هاتربرادن، ۱۹۹۸). آنچه که امروزه پژوهشگران به عنوان علل احتمالی کم‌آموزی مورد مطالعه قرار می‌دهند به‌طور کلی تحت عنوان چهار مقوله می‌باشد: (نیولند، ۱۹۷۶؛ فریمن، ۱۹۸۵؛ باتلرپور، ۱۹۸۶؛ کرایشنا، ۱۹۹۱؛ فورد و توماس، ۱۹۹۷؛ رنزولی، ۱۹۹۹):

- ۱- عوامل شخصیتی (مثل انگیزش پیشرفت، خودپنداره، موضع کنترل و...)
- ۲- عوامل مربوط به خانه و خانواده (مثل فشارها، انتظارات، نگرشها و شیوه‌های فرزندپروری و...)
- ۳- عوامل مربوط به مدرسه (مثل برنامه‌های درسی نامناسب، معلم و سیاست آموزشی مدرسه و...)
- ۴- عوامل اجتماعی / رفتاری و عوامل دیگر.

درباره رابطه میان ویژگیهای شخصیتی و کم‌آموزی، پژوهشهای انجام شده یافته‌های کاملاً مشابهی ارائه نمی‌دهند. کانوی و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) گروهی از دانش‌آموزان با استعداد پایه چهارم را برای یافتن رابطه‌ای مثبت میان پیشرفت تحصیلی، خودپنداره و موضع نظارت<sup>۲</sup> ارزیابی کردند. گروه نمونه آنها ۲۰ دانش‌آموز موفق و ۹ دانش‌آموز کم‌آموز بود. براساس یافته‌های حاصل گروه موفق‌ها به‌طور معناداری خودپنداره و موضع نظارت درونی بالاتری داشتند (نقل از کرایشنا، ۱۹۹۱). همچنین ون باکستل و مونکز (۱۹۹۲) خودپنداره عمومی، اجتماعی و تحصیلی ۷۷۲ نوجوان عادی و ۹۳ نوجوان تیزهوش هلندی را بررسی کردند. نتایج بررسی آشکار ساخت که تیزهوشان کم‌آموز، خودپنداره تحصیلی پایین، اضطراب بالا از آزمون، موضع بیرونی نظارت، ارزشیابی پایین از وضعیت آموزشی خود و انگیزه تحصیلی نازلتری را بروز دادند. این یافته‌ها در جهت تأیید یافته‌های کانوی و همکارانش (۱۹۸۰) بود. از طرف دیگر گارزارلی و دیگران (۱۹۹۳) در یک بررسی بر روی رابطه خودپنداره عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق به این نتیجه رسیدند که همبستگی

بین پیشرفت تحصیلی و متغیرهایی از قبیل خودپنداره، محیط خانوادگی و جنسیت وجود دارد. یافته‌ها نشان‌دهنده این بودند که اگر چه خودپنداره و پیشرفت تحصیلی به یکدیگر مرتبط بودند، ولی این دو متغیر با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ضعیف ارتباطی نداشتند. این یافته‌ها با یافته‌های ون باکستل و مونکز (۱۹۹۲) و همچنین کانوی و همکاران (۱۹۸۰) که معتقد بودند کم‌آموزان خودپنداره ضعیف‌تری دارند و اینکه رابطه‌ای مثبت میان پیشرفت تحصیلی و خودپنداره فرد وجود دارد، در تضاد است. در پژوهشی دیگر کوینز<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) با اجرای آزمون پیشرفت تحصیلی بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان کلاس اول دوره راهنمایی به این نتیجه رسید که همبستگی مثبتی میان انگیزش و متوسط نمرات کلاسی وجود دارد و بیش‌آموزها از کم‌آموزها برانگیخته‌تر هستند. همین‌طور رینگنز<sup>۲</sup> (۱۹۶۵) دو گروه قوی و ضعیف از دانش‌آموزان پسر کلاس نهم را با بهره‌وشی ۱۲۰ یا بالاتر مورد مقایسه قرار داد و با به کار بردن مصاحبه‌ها و آزمونهای خاص دریافت که در پسران کم‌آموز نیاز به پیوندجویی بیشتر از نیاز به پیشرفت است و تفاوت در عملکرد دو گروه را به تفاوت در انگیزش آنها نسبت داد (به نقل از کرایشنا، ۱۹۹۱). از طرف دیگر سیمون و بیب<sup>۳</sup> (۱۹۷۴) در پژوهشی رابطه میان کم‌آموزی و نیاز به پیشرفت را در میان ۴۰۰ دانش‌آموز از مدارس ابتدایی بررسی کردند. نتایج نشان داد که کمبود نیاز به پیشرفت با کم‌آموزی همبستگی ندارد (کرایشنا، ۱۹۹۱). این یافته با یافته‌های قبلی مبنی بر وجود ارتباط مثبت میان کم‌آموزی و نیاز به پیشرفت در تضاد می‌باشد.

در مورد تأثیر عوامل مربوط به خانه و خانواده بر روی کم‌آموزی، اپل‌بام (۱۹۶۱) در تحقیقی بر روی ۲۷۷ تیزهوش کم‌آموز دبیرستانی به این نتیجه رسید که عواملی چون تحصیلات والدین، رفاه خانواده، فشارهای وارده از جانب والدین، وضعیت نابسامان خانوادگی و... در پیشرفت تحصیلی این افراد تأثیر داشته است. در تحقیقی که در شهر پورت لنداورگان (۱۹۵۷) صورت گرفت، دلایل عدم موفقیت ۴۹ دانش‌آموز تیزهوش دبیرستانی کم‌آموز که با ۴۹ دانش‌آموز تیزهوش موفق جفت شده بودند مقایسه گردید. ناموفق‌ها اغلب اقتدار بزرگسالان را تحکم‌آمیز می‌پنداشتند و بدگمان بودند. به نظر آنها وضعیت خانوادگی آنها به گونه‌ای بود که والدین سلطه‌گری بیشتری داشتند، همکاری کمتر بود، ویژگیهای اخلاقی نسبتاً پست‌تری وجود داشت، پذیرش و عاطفه متقابل کمتر

وجود داشت (به نقل از فرنچ، ۱۹۶۴). در پژوهشی دیگر سریواستاواس<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) به این نتیجه رسید که کم‌آموزی با عواملی مثل وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، شغل پدر، اندازه خانواده، تعداد خواهر و برادرها، ترتیب تولد، و برخی عوامل دیگر مرتبط است و در عوض هیچ‌گونه رابطه معناداری میان کم‌آموزی تیزهوشان و ساختار خانوادگی به هم ریخته وجود ندارد (به نقل از کرایشنا، ۱۹۹۱) چنین یافته‌هایی در مورد پیشینه خانوادگی مشابه یافته‌هایی است که اپل بام (۱۹۶۱) بدان دست یافته بود. ریس و همکاران (۱۹۹۵) در یک تحقیق موردی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌آموز را با بیش‌آموزها مقایسه کردند. براساس نتایج به دست آمده هیچ ارتباطی میان فقر خانواده، طلاق والدین و ابعاد خانواده با کم‌آموزی وجود ندارد. عدم وجود رابطه میان فقر و کم‌آموزی و ابعاد خانواده و کم‌آموزی با یافته‌های قبلی اپل بام و سریواستاواس در تضاد می‌باشد. در عوض نبودن رابطه میان طلاق والدین و کم‌آموزی مشابه یافته‌های سریواستاواس (۱۹۸۱) مبنی بر عدم وجود هیچ‌گونه رابطه معنی‌دار میان کم‌آموزی و ساختار خانوادگی آشفته است. رنزولی (۱۹۹۹) نیز اشاره می‌کند که ساختار خانوادگی آشفته و به هم ریخته می‌تواند از عواملی باشد که در کم‌آموزی تیزهوشان دخیل است که این مورد با یافته‌های سریواستاواس همخوانی ندارد. محسنی (۱۳۶۷) نیز در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان دختر پیشرفته تحصیلی، در سه مقطع دبستان، راهنمایی و دبیرستان نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان صرفاً به علت هوش بالای آنها نبوده و عواملی چون وجود روابط گرم و صمیمانه خانوادگی در ایجاد آرامش و دقت و تمرکز این دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کند.

در رابطه با تأثیر عوامل مربوط به مدرسه بر روی کم‌آموزی ویلینگتون و ویلینگتون<sup>۲</sup> (۱۹۶۵)، نقل از کرایشنا (۱۹۹۱) دریافتند که کم‌آموزان نگرشهای منفی نسبت به مدرسه دارند. سریواستاواس (۱۹۸۱) نیز در پژوهش خود بر روی کم‌آموزی به داشتن مشکلاتی در ارتباط با مدرسه و شکست در امتحانات اشاره داشته است. لینداامریک (۱۹۹۲) در یک پژوهش بر روی ۱۰ دانش‌آموز تیزهوش کم‌آموز ۱۴ تا ۲۰ ساله به ۶ عامل اشاره کرده است که در عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان اثری مثبت داشته است که در این میان می‌توان به اهداف تحصیلی، برنامه و آموزش کلاسی و معلم اشاره نمود. کولانجلو (۱۹۹۳) مقایسه‌ای میان تیزهوشان کم‌آموز و بیش‌آموز انجام

داد. گروه نمونه او شامل ۵۸۱۸۰ دانش‌آموز دبیرستانی دختر و پسر بود که در آزمون برنامه‌سنجی کالج‌های آمریکا<sup>۱</sup> (ACT) در ۹۵ درصد بالا قرار داشتند. این افراد براساس متوسط نمرات کلاسی به دو گروه کم‌آموز و بیش‌آموز تقسیم شدند. براساس نتایج حاصل از نظر نگرش کلی نسبت به مدرسه عموماً کم‌آموزها نارضایتی بیشتری داشتند. در مورد تأثیر عوامل اجتماعی بر کم‌آموزی متداولترین نظر این است که کم‌آموزان بیشتر از دانش‌آموزان موفق در فعالیتهای اجتماعی درگیر می‌شوند (آلتوس،<sup>۲</sup> ۱۹۴۸؛ اونز و جانسون،<sup>۳</sup> ۱۹۴۹؛ بیشتون،<sup>۴</sup> ۱۹۵۵؛ به نقل از فرنچ،<sup>۵</sup> ۱۹۶۴). در تحقیقی که در مدارس شهر پورت لنداورگان صورت گرفت (۱۹۵۷) نشان داده شد که موفق‌ها فعال‌تر هستند و بیشتر به فعالیتهای اجتماعی می‌پردازند. همچنین سونتاک<sup>۵</sup> (۱۹۷۵) در پژوهشی بر روی نمونه‌ای ۵۰ نفری از دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق پسر دریافت که نیازها و مشکلات عاطفی ناموفق‌ها بیشتر از موفق‌هاست، بیش‌آموزها اجتماعی‌تر بودند و همکاری بیشتری داشتند (به نقل از کرایشنا،<sup>۶</sup> ۱۹۹۱). سرواستاواس (۱۹۸۱) نیز در پژوهش خود بر روی کم‌آموزها مشخص ساخت که سازگاری عاطفی و اجتماعی ضعیف با کم‌آموزی در ارتباط است که این در تأیید یافته‌های مدارس پورت‌لند (۱۹۵۷) و سونتاک<sup>۵</sup> (۱۹۷۵) می‌باشد.

### فرضیه‌های پژوهش

تاکنون در کشورهای مختلف پژوهشهای گوناگونی درباره تأثیر عوامل مختلف بر روی کم‌آموزی دانش‌آموزان تیزهوش انجام گرفته است. در پژوهش حاضر کوشش شده تا با توجه به ویژگیهای جامعه ایرانی به این سؤال کلی پاسخ داده شود که چه تفاوتی میان دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق وجود دارد؟ یا به عبارت دیگر علت عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق در چیست؟ با توجه به این سؤال در این پژوهش فرضیه‌های زیر مورد آزمون بوده است:

۱- بین ویژگیهای شخصیتی (اعتماد به نفس، بلوغ، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به قدرت و روان‌نژندی) دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

1- American College Testing Program

2- Altus

3- Owens & Johnson

4- Bishton

5- Sontakey

- ۲- بین نگرش به مدرسه دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۳- بین خصیصه اجتماعی بودن دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۴- بین عوامل فردی- خانوادگی (ترتیب تولد، تحصیلات والدین، سن والدین، شغل والدین، شاغل بودن مادران، اندازه خانواده، روابط عاطفی خانوادگی، وضعیت رفاهی خانواده، و عادات فردی مربوط به یادگیری) دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

### روش

آزمودنیهای این پژوهش، دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش تهرانی پایه دوم دبیرستان در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ از مرکز آموزشی فرزندگان و علامه حلی (وابسته به سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان) بودند. ۱۷۲ دانش‌آموز (۸۴ دختر و ۸۸ پسر) به پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش پاسخ دادند. آزمودنیها با توجه به معدل کل تحصیلی سه ترم گذشته خود به ۵ گروه قوی، خوب، متوسط، ضعیف و بسیار ضعیف تقسیم شدند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری هدفمند بود که در آن نمونه‌گیری براساس یک هدف که با پدیده مورد مطالعه ارتباط دارد صورت می‌گیرد.

### ابزارهای پژوهش

الف - پرسشنامه کوندو: این پرسشنامه به منظور ارزیابی ویژگی روان‌نژندی در سال ۱۹۶۵ طرح‌ریزی شد و طی سه مرحله اجرا به صورت فرم نهایی درآمد و تحت عنوان «پرسشنامه شخصیتی روان‌نژندی کوندو»<sup>۱</sup> و یا KNPI مطرح گردید. پرسشنامه به کار برده شده در این پژوهش ترجمه‌ای از چاپ ۱۹۸۷ آن است که شامل ۶۶ عبارت است که در یک مقیاس درجه‌بندی ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌گذاری کل پرسشنامه براساس مجموع نمراتی است که از پاسخگویی افراد به سؤاها در برگه پاسخنامه حاصل می‌شود، براساس نمرات خام به دست آمده از اجرای پرسشنامه می‌توان چهار طبقه عادی، روان‌نژندی خفیف، روان‌نژندی متوسط، روان‌نژندی شدید یا بالا را در میان جمعیت مورد آزمایش مشخص نمود. همچنین کوندو خلاصه‌ای از شرح طبقه‌بندی بعضی الگوهای رفتاری در این چهار گروه را ارائه داده است که به‌طور

خلاصه شامل رفتارهایی مانند: نگرش نسبت به خود، پذیرش خود، ارزیابی از خود، ارزیابی از اشخاص و دنیای اطراف، روابط میان فردی، نشانگان روان‌نژندی آشکار، تحمل استرس، سطح اضطراب، تعادل عاطفی، تمامیت رفتار می‌شود. برای بررسی اعتبار آزمون کوندو در زبان اصلی، ضریب اعتبار بر حسب محاسبه همبستگی میان مقیاس کوندو با مقیاس روان‌نژندی (B<sub>1</sub>-N) برن رویترا<sup>۱</sup> گزارش شده است که ضریبی معادل ۰/۶۵ برای مردان و ۰/۸۰ برای زنان است. در این پژوهش ضریب اعتبار از طریق محاسبه ضریب همبستگی نمره کل افراد در این مقیاس با نمره کل در مقیاس روان‌نژندی آیزینگ (فرم کوتاه شده) صورت گرفت که معادل ۰/۴۲ بود که در سطح آماری ۰/۰۵  $P \leq$  معنادار می‌باشد. برای تعیین ضریب پایایی در زبان اصلی کوندو از روش دو نیمه کردن استفاده گردید و ضریبی حدود ۰/۸۹ برای مردان و ۰/۸۸ برای زنان مشاهده شد. در این پژوهش نیز با استفاده از روش دو نیمه کردن ضریب پایایی ۰/۹۲ محاسبه گردید که در سطح آماری ۰/۰۱  $P \leq$  معنادار می‌باشد.

ب - پرسشنامه خودتوصیفی گیزلی<sup>۲</sup>: در پژوهش حاضر، برای ارزیابی برخی ویژگیهای شخصیتی از پرسشنامه خودتوصیفی گیزلی استفاده شد که ۱۳ مقیاس و ۶۴ ماده دارد. هر ماده از یک جفت تشکیل شده که آزمودنی باید یکی از آنها را علامت بزند. مقیاسهای این آزمون؛ توانایی سرپرستی، هوش، ابتکار، اعتماد به نفس، قاطعیت، زنانگی-مردانگی، بلوغ، رابطه نزدیک با طبقه کارگر، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به قدرت، نیاز به پاداش مالی بالا و نیاز به امنیت است. از میان این ۱۳ مقیاس، مقیاسهای اعتماد به نفس، بلوغ، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی و نیاز به قدرت ارزیابی گردید. نمره گذاری سؤالاها براساس نحوه پاسخگویی آزمودنیها به صفات جفت شده و سپس با مراجعه به کلید آزمون صورت می‌گیرد. ضریب پایایی این آزمون از طریق روش بازآزمایی محاسبه گردید که برای ۶ مقیاس مورد نظر بین ۰/۲۵ تا ۰/۵۶ بود.

ج - پرسشنامه محقق ساخته: برای سنجش ویژگیهای خانوادگی، نگرش به مدرسه و ویژگی اجتماعی بودن فرد پژوهشگر پرسشنامه‌ای با ۲۷ سؤال چند گزینه‌ای تدوین کرد. از میان ۲۷ سؤال، ۵ سؤال برای اندازه‌گیری خصیصه اجتماعی بودن، ۴ سؤال برای اندازه‌گیری نگرش به مدرسه و باقی سؤالاها برای اندازه‌گیری ویژگیهای خانوادگی طرح



شدند. ضرایب پایایی سؤالهای مربوط به خصیصه اجتماعی بودن و نگرش به مدرسه با روش بازآزمایی ارزیابی گردید که معادل  $0/71$  برای خصیصه اجتماعی بودن و  $0/82$  برای نگرش به مدرسه بود که هر دو ضریب در سطح آماري  $0/01$  معنادار می‌باشند.

### شیوه اجرا و روشهای آماری

این پژوهش در دو مرحله (مقدماتی و اصلی) انجام گرفت. در مرحله مقدماتی ابتدا پرسشنامه‌های کوندو، گیزلی و محقق ساخته بر روی تعدادی از دانش‌آموزان دوم دبیرستان اجرا شد. هدف از این کار بررسی پرسشنامه‌ها درباره قابل فهم بودن سؤالها بود که لزوم ساده‌نویسی برخی از سؤالهای پرسشنامه‌ها ضرورت یافت. سپس برای محاسبه ضریب پایایی و اعتبار، این سه پرسشنامه به همراه پرسشنامه آیزینگ بر روی ۳۰ دانش‌آموز اجرا گردید. بعد از محاسبه این ضریب‌ها مرحله اصلی پژوهش انجام گرفت که در این مرحله پرسشنامه‌های کوندو، گیزلی و محقق ساخته بر روی ۸۴ دانش‌آموز دختر و ۸۸ دانش‌آموز پسر اجرا شد. اجرای پرسشنامه‌ها به صورت گروهی بود. به منظور مشخص شدن اینکه آیا بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر موفق و ناموفق در عوامل شخصیتی، نگرش به مدرسه، و خصیصه اجتماعی بودن تفاوتی هست یا نه میانگین‌های دو عامل موفقیت و جنسیت از طریق روش تحلیل واریانس دو راهه مقایسه شدند. همچنین به منظور پی بردن به اینکه آیا دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق در نمونه مورد بررسی، در رابطه با هر یک از متغیرهای فرضیه چهار (عوامل فردی - خانوادگی) با یکدیگر تفاوت دارند یا نه، از آزمونهای کلموگراف اسمیرنف، آزمون خی دو، مقایسه نسبتها، آزمون t برای گروههای مستقل استفاده شد.

### نتایج

فرضیه اول: بین ویژگیهای شخصیتی (اعتماد به نفس، بلوغ، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به قدرت و روان‌نژندی) دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱ تا ۶ تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق را در ویژگیهای اعتماد به نفس، بلوغ، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به قدرت و ویژگی روان‌نژندی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج، در عامل موفقیت

با توجه به کوچکتر بودن فراوانی‌های محاسبه شده، برای هر یک از این متغیرها از فراوانی جدول در درجات آزادی ۱ و ۱۶۸ ( $F=3/89$ )، بین میانگین‌های اعتماد به نفس، بلوغ، انگیزه پیشرفت، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به قدرت و ویژگی روان‌نژندی دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. همین‌طور در مورد عامل جنسیت به غیر از ویژگی نیاز به خودشکوفایی، فراوانی‌های محاسبه شده از فراوانی جدول در درجات آزادی ۱ و ۱۶۸ ( $F=3/89$ ) کوچکتر بوده که نشان‌دهنده این است که میان میانگین‌های این ویژگی‌ها دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. تنها در مورد ویژگی نیاز به خودشکوفایی فراوانی محاسبه شده ( $F=4/49$ ) از فراوانی جدول بزرگتر است که بدین معنی می‌باشد که بین میانگین‌های نیاز به خودشکوفایی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد و بزرگتر بودن میانگین پسرها ( $X=10/68$ ) پسرها،  $X=9/73$  دخترها) نشان می‌دهد که این تفاوت به نفع گروه پسرهاست. به علاوه در مورد اثر متقابل جنسیت و موفقیت بین میانگین‌های چهار گروه در این ویژگی‌ها تفاوت معنی‌دار دیده نمی‌شود.

جدول ۱- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر

موفق و ناموفق در ویژگی اعتماد به نفس

احتمال فراوانی	نسبت فراوانی	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	شاخصهای آماری
					منابع واریانس
۰/۲۵	۱/۳۴	۲۵/۳۳	۲۵/۳۳	۱	اثر عامل موفقیت
۰/۱۷	۱/۸۷	۳۵/۳۱	۳۵/۳۱	۱	اثر عامل جنسیت
۰/۷۶	۰/۰۹	۱/۷۹	۱/۷۹	۱	اثر متقابل جنس و موفقیت
۰/۳۵	۱/۱	۲۰/۸۱	۶۲/۴۲	۳	واریانس بین‌گروهی
		۱۸/۹۳	۳۱۸۰/۴۹	۱۶۸	واریانس درون‌گروهی
		۱۸/۹۶	۳۲۴۲/۹۱	۱۷۱	جمع کل

جدول ۲- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در ویژگی بلوغ و پختگی

احتمال فراوانی	نسبت فراوانی	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	شاخصهای آماری
					منابع تغییرات
۰/۱۰۰	۲/۷۴	۹۵/۲۶	۹۵/۲۶	۱	اثر عامل موفقیت
۰/۴۵۳	۰/۵۷	۱۹/۶۳	۱۹/۶۳	۱	اثر عامل جنسیت
۰/۳۳۳	۰/۹۴	۳۲/۷۴	۳۲/۷۴	۱	اثر متقابل جنس و موفقیت
۰/۲۴۰	۱/۴۲	۴۹/۲۱	۱۴۷/۶۳	۳	واریانس بین گروهی
		۳۴/۷۳	۵۸۳۴/۲۸	۱۶۸	واریانس درون گروهی
		۳۴/۹۸	۵۹۸۱/۹۱	۱۷۱	جمع کل

جدول ۳- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در ویژگی انگیزه پیشرفت

احتمال فراوانی	نسبت فراوانی	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	شاخصهای آماری
					منابع تغییرات
۰/۶۳۸	۰/۲۲	۱۴/۵۴	۱۴/۵۴	۱	اثر عامل موفقیت
۰/۰۷۴	۳/۲۲	۲۱۰/۴۱	۲۱۰/۴۱	۱	اثر عامل جنسیت
۰/۴۱۴	۰/۶۷	۴۳/۸۷	۴۳/۸۷	۱	اثر متقابل جنس و موفقیت
	۱/۳۷	۸۹/۶۰	۲۶۸/۸۱	۳	واریانس بین گروهی
		۶۵/۳۰	۱۰۹۷۰/۸۲	۱۶۸	واریانس درون گروهی
		۶۵/۷۳	۱۱۲۳۹/۶۳	۱۷۱	جمع کل

جدول ۴- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در ویژگی نیاز به خودشکوفایی

شاخصهای آماری		درجه مجزورات میانگین مجزورات		
منابع تغییرات	آزادی	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	نسبت فراوانی
اثر عامل موفقیت	۱	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۹۳۸
اثر عامل جنسیت	۱	۳۹/۲۵	۳۹/۲۵	۰/۰۳۶
اثر متقابل جنس و موفقیت	۱	۱۸/۸۵	۱۸/۸۵	۰/۱۴۴
واریانس بین‌گروهی	۳	۵۸/۱۵	۱۹/۳۸	۰/۰۸۸
واریانس درون‌گروهی	۱۶۸	۱۴۶۸/۸۹	۸/۷۴	
جمع کل	۱۷۱	۱۵۲۷/۰۴	۸/۹۳	

جدول ۵- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در ویژگی نیاز به قدرت

شاخصهای آماری		درجه مجزورات میانگین مجزورات		
منابع تغییرات	آزادی	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	نسبت فراوانی
اثر عامل موفقیت	۱	۲/۸۱	۲/۸۱	۰/۴۶۴
اثر عامل جنسیت	۱	۰/۶۳	۰/۶۳	۰/۷۳۰
اثر متقابل جنس و موفقیت	۱	۷/۳۳	۷/۳۳	۰/۲۳۸
واریانس بین‌گروهی	۳	۱۰/۷۷	۳/۵۹	۰/۵۶۲
واریانس درون‌گروهی	۱۶۸	۸۷۸/۷۵	۵/۲۳	
جمع کل	۱۷۱	۸۸۹/۵۱	۵/۲۰	

جدول ۶- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در ویژگی روان‌نژندی

شاخصهای آماری	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت فراوانی	احتمال فراوانی	منابع تغییرات
اثر عامل موفقیت	۱	۶۹/۰۸	۶۹/۰۸	۰/۰۶۷	۰/۷۹۶	
اثر عامل جنسیت	۱	۹۳/۳۱	۹۳/۳۱	۰/۰۹۱	۰/۷۶۳	
اثر متقابل جنس و موفقیت	۱	۵۸۹/۹۷	۵۸۹/۹۷	۰/۵۷	۰/۴۵۰	
واریانس بین‌گروهی	۳	۷۵۲/۳۶	۲۵۰/۷۹	۰/۲۴	۰/۸۶۵	
واریانس درون‌گروهی	۱۶۸	۱۷۲۵۵۷/۳	۱۰۲۷/۱۳			
جمع کل	۱۷۱	۱۷۳۳۰۹/۷	۱۰۱۳/۵۱			

فرضیه دوم: بین عامل نگرش به مدرسه و دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول شماره ۷ تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق را در عامل نگرش به مدرسه نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در عامل موفقیت به علت بزرگتر بودن فراوانی محاسبه شده ( $F=۶/۸۷$ ) از فراوانی جدول در درجات آزادی ۱ و ۱۶۸ ( $F=۶/۷۶$ ) بین میانگین‌های نگرش به مدرسه دانش‌آموزان موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد و با توجه به بزرگتر بودن میانگین گروه موفق‌ها این تفاوت به نفع گروه موفق است ( $X=۱۰/۰۷$  موفق‌ها،  $X=۹/۱۹$  ناموفق‌ها) همین‌طور در عامل جنسیت به علت بزرگتر بودن فراوانی محاسبه شده از فراوانی جدول بین میانگین‌های نگرش به مدرسه دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد و با توجه به بزرگتر بودن میانگین گروه پسر‌ها از دخترها این میانگین به نفع گروه پسر‌هاست ( $X=۱۰/۰۰$  پسر‌ها،  $X=۹/۲۴$  دخترها). در مورد اثر متقابل جنسیت و موفقیت در عامل نگرش به مدرسه تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود.

جدول ۷- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در عامل نگرش به مدرسه

شاخصهای آماری منابع تغییرات	درجه مجموع مجذورات آزادی	میانگین مجذورات		نسبت فراوانی	احتمال فراوانی
		میانگین مجذورات	میانگین مجذورات		
اثر عامل موفقیت	۱	۳۳/۵۸	۳۳/۵۸	۶/۸۷	۰/۰۱۰
اثر عامل جنسیت	۱	۲۴/۹۵	۲۴/۹۵	۵/۱۰	۰/۰۲۵
اثر متقابل جنس و موفقیت	۱	۱۴/۴۱	۱۴/۴۱	۲/۹۵	۰/۰۸۸
واریانس بین‌گروهی	۳	۷۲/۹۴	۲۴/۳۱	۴/۹۷	۰/۰۰۲
واریانس درون‌گروهی	۱۶۸	۸۲۱/۲۵	۴/۸۹		
جمع کل	۱۷۱	۸۹۴/۱۹	۵/۲۳		

فرضیه سوم: بین خصیصه اجتماعی بودن دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول شماره ۸ تحلیل واریانس دو طرفه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق را در خصیصه اجتماعی بودن نشان می‌دهد. با توجه به فراوانی‌های محاسبه شده در عوامل موفقیت و جنسیت و همین‌طور اثر متقابل این دو بر یکدیگر و مقایسه آنها با فراوانی‌های جدول با درجات آزادی معلوم مشخص می‌شود که در مورد عامل موفقیت و عامل جنسیت و اثر متقابل جنسیت و موفقیت بین میانگین‌های اجتماعی بودن دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

جدول ۸- آزمون تحلیل واریانس دو راهه بین دانش‌آموزان دختر و پسر موفق و ناموفق در خصیصه اجتماعی بودن

شاخصهای آماری	درجه مجزورات	میانگین مجزورات	نسبت فراوانی	احتمال فراوانی	منابع تغییرات
اثر عامل موفقیت	۱	۵/۸۹	۵/۸۹	۰/۳۳۲	
اثر عامل جنسیت	۱	۱۳/۲۱	۱۳/۲۱	۰/۱۴۸	
اثر متقابل جنس و موفقیت	۱	۳/۷۵	۳/۷۵	۰/۴۳۹	
واریانس بین‌گروهی	۳	۲۲/۷۵	۷/۵۸	۰/۳۰۶	
واریانس درون‌گروهی	۱۶۸	۱۰۴۱/۷۶	۶/۲۴		
جمع کل	۱۷۱	۱۰۶۴/۵۰	۶/۲۴		

فرضیه چهارم: بین عوامل فردی- خانوادگی دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

در بخش دیگری برای بررسی معنادار بودن تفاوت عوامل فردی- خانوادگی دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق آزمونه‌های کلموگراف- اسمیرنف،  $\chi^2$  و مقایسه نسبتها مورد استفاده قرار گرفتند. براساس این نتایج بین دو گروه موفق و ناموفق در عوامل تحصیلات مادر، تحصیلات پدر، شغل پدر و روابط عاطفی- خانوادگی به علت بزرگتر بودن  $K$  محاسبه شده از  $K$  جدول در سطوح آماری ۰/۰۱ و ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در بقیه موارد تفاوت معنی‌دار دیده نمی‌شود.

جدول ۹- مقایسه تحصیلات مادر گروه‌های مورد مطالعه از طریق آزمون کلموگراف - اسمیرنف

شاخص‌ها درجه‌ها	فراوانی فراوانی		فراوانی تراکمی		فراوانی تراکمی		K D  A-B  محاسبه شده
	موفق‌ها	ناموفق‌ها	موفق‌ها	ناموفق‌ها	نسبی موفق‌ها	نسبی ناموفق‌ها	
بی‌سواد	—	۱	—	۱	—	۰/۰۱	۰/۰۱
ابتدایی	۳	۳	۳	۴	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۲
متوسطه	۲	۷	۵	۱۱	۰/۰۶	۰/۱۳	۰/۰۷
دیپلم	۲۵	۳۸	۳۰	۴۹	۰/۳۵	۰/۵۷	۰/۲۲
فوق‌دیپلم	۹	۱۳	۳۹	۶۲	۰/۴۵	۰/۷۲	۰/۲۷
لیسانس	۳۲	۱۵	۷۱	۷۷	۰/۸۳	۰/۹	۰/۰۷
فوق لیسانس و بالاتر	۱۵	۹	۸۶	۸۶	۱	۱	۰
جمع	۸۶	۸۶					

جدول ۱۰- مقایسه تحصیلات پدر گروه‌های مورد مطالعه از طریق آزمون کلموگراف - اسمیرنف

شاخص‌ها درجه‌ها	فراوانی فراوانی		فراوانی تراکمی		فراوانی تراکمی		K D  A-B  محاسبه شده
	موفق‌ها	ناموفق‌ها	موفق‌ها	ناموفق‌ها	نسبی موفق‌ها	نسبی ناموفق‌ها	
بی‌سواد	—	—	—	—	—	—	۱/۳۱
ابتدایی	۱	۲	۱	۲	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۱
متوسطه	۱	۵	۲	۷	۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۰۶
دیپلم	۱۴	۱۲	۱۶	۱۹	۰/۱۹	۰/۲۲	۰/۰۳
فوق‌دیپلم	۲	۱۱	۱۸	۳۰	۰/۲۱	۰/۳۵	۰/۱۴
لیسانس	۲۵	۳۰	۴۳	۶۰	۰/۵	۰/۷	۰/۲
فوق لیسانس و بالاتر	۴۳	۲۶	۸۶	۸۶	۱	۱	۰
جمع	۸۶	۸۶					



جدول ۱۱- مقایسه روابط عاطفی خانوادگی گروههای مورد مطالعه  
از طریق آزمون کلموگراف - اسمیرنوف

شاخص‌ها درجه‌ها	فراوانی ناموفق‌ها		فراوانی موفق‌ها		نسبی ناموفق‌ها		نسبی موفق‌ها		K D  A-B  محاسبه شده
	فراوانی	موفق‌ها	فراوانی	موفق‌ها	فراوانی	موفق‌ها	فراوانی	موفق‌ها	
غیرصمیمانه	۱	۶	۱	۶	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۶	۱/۳۱	
رسمی و جدی	۳	۲	۴	۸	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۰۴		
عادی	۸	۲۱	۱۲	۲۹	۰/۱۴	۰/۳۴	۰/۲		
صمیمانه	۲۴	۲۳	۳۶	۵۲	۰/۴۲	۰/۶۰	۰/۱۸		
بسیار صمیمانه	۵۰	۳۴	۸۶	۸۶	۱	۱	۰		
جمع	۸۶	۸۶							

جدول ۱۲- مقایسه شغل پدران گروههای مورد مطالعه از طریق آزمون خی دو

گروهها	شغل پدران						جمع	X <sup>2</sup> محاسبه شده
	فرهنگیان و دانشگاهیان پزشکان و دندانپزشکان		مهندسان و مدیران کارمندان عالی‌رتبه		کارمندان و مشاغل آزاد			
	E	O	E	O	E	O		
موفق	۲۵	۱۷/۸	۱۸	۱۸/۹	۳۲	۳۸/۳	۷۵	۸/۳۸
ناموفق	۹	۱۶/۲	۱۸	۱۷/۱	۴۱	۳۴/۷	۶۸	۶۸
جمع	۳۴	۳۴	۳۶	۳۶	۷۳	۷۳	۱۴۳	۱۴۳

## بحث و نتیجه‌گیری

اگر چه نتایج به دست آمده از تحقیقات انجام شده در سایر کشورها حاکی از وجود تفاوت‌های زیاد در ویژگی‌های شخصیتی تیزهوشان موفق و ناموفق دارد، اما نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده این مطلب است که جز ویژگی نیاز به خودشکوفایی در میان دختران و پسران که به نفع گروه پسران است، میان سایر ویژگی‌های شخصیتی مطرح شده از نظر آماری تفاوت معناداری مشاهده نشده است. در توجیه معنادار بودن این تفاوت شاید بتوان به مسأله ترس از موفقیت در زنان و دختران تیزهوش اشاره کرد که به گفته هورنر<sup>۱</sup> (۱۹۷۳؛ به نقل از کرایشنا ۱۹۹۱). «این ویژگی در زنان و دختران تیزهوش بیشتر دیده شده و موجب می‌شود که زنان از فعالیتهایی که احتمال موفقیت در آن است اجتناب کنند و در نهایت ترجیح می‌دهند که نقش کلیشه‌ای خود را حفظ کنند». به طور مثال حدود ۵۲ درصد زنان تیزهوش تمایل دارند که خانه‌داری را محور و کانون فعالیتهای حرفه‌ای خویش قرار دهند، ترجیح می‌دهند در زمینه‌های آموزش و پرورش و خدمات پزشکی و پیراپزشکی فعالیت داشته باشند در حالی که مردان تیزهوش به علوم پایه علاقه نشان می‌دهند و به فعالیتهای شغلی در حوزه‌های اقتصادی و فرهنگی گرایش دارند (کاظمی، ۱۳۷۶). البته تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی در تبیین چنین ویژگی‌هایی کم نیست و تحلیل فرضیه اول نشان می‌دهد که عوامل دیگری غیر از ویژگی‌های شخصیتی در بروز کم‌آموزی دخیل هستند.

در مورد رابطه میان عامل نگرش به مدرسه و چگونگی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، مشخص شد که میانگین نمره‌های دانش‌آموزان موفق در عامل نگرش به مدرسه بیشتر از دانش‌آموزان ناموفق است و این تفاوت معنی‌دار است. نظیر این نتیجه در پژوهش‌های ویلینگتون و ویلینگتون (۱۹۶۵)؛ به نقل از باتلرپور، ۱۹۸۶ میکر (۱۹۸۶)، وکولانجلو (۱۹۹۳) نیز مشاهده شده است. بدین معنی که میان نگرش به مدرسه کم‌آموزها و بیش‌آموزها تفاوت وجود دارد و کم‌آموزها عموماً نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند. در مورد تفاوت جنسیتی آزمودنیها، نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که دختران و پسران نیز از این نظر با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت به

نفع گروه پسرهاست. بدین معنی که پسران تیزهوش نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه دارند. در این زمینه بار دیگر نظریهٔ ترس از موفقیت هورنر (۱۹۷۳) مطرح می‌شود که عاملی بازدارنده محسوب می‌شود و مانع فعالیت‌های مفید دختران تیزهوش در مسائل علمی و اجتماعی می‌گردد. کیتانو (۱۹۸۶) نیز معتقد است که ارزشهای اجتماعی در کم‌آموزی دختران تیزهوش نقش مهمی دارد. به نظر می‌رسد علت وجود چنین تفاوتی در گروه‌های مورد مطالعه را از دو بعد عوامل درون مدرسه و عوامل خارج از مدرسه توجیه کرد. توجه به رابطهٔ موجود میان مدرسه و خانواده و تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر این دو خصوصاً در جایی که میان نگرش دخترها و پسرها تفاوت دیده می‌شود را نباید از نظر دور داشت.

همچنین در پژوهش حاضر مشخص شد که میان میانگین‌های اجتماعی بودن تیزهوشان موفق و ناموفق دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد در مورد عامل اجتماعی بودن نتایج متضادی گزارش شده است. برخی از پژوهشگران به ارتباط اجتماعی ضعیف کم‌آموزان اشاره داشته‌اند (مانند گوان،<sup>۱</sup> ۱۹۷۵؛ لایت و کورتیس،<sup>۲</sup> ۱۹۷۵ به نقل از کرایشنا ۱۹۹۱؛ میلر، ۱۹۸۶؛ مک‌گال و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از هاتربرادن ۱۹۹۸) از طرف دیگر برخی از پژوهشگران معتقدند که کم‌آموزان روابط اجتماعی گسترده‌ای دارد (مانند پیرس،<sup>۳</sup> ۱۹۵۹؛ به نقل از شاو، ۱۹۶۱؛ رینگنز، ۱۹۶۵؛ سینها،<sup>۴</sup> ۱۹۶۶؛ گالاگر،<sup>۵</sup> ۱۹۷۹) و بالاخره برخی دیگر مانند ریم (۱۹۸۴) معتقدند که رفتار اجتماعی کم‌آموزان به دو گونه است.

۱- کمرویی مفرط در برقراری هرگونه رابطه.

۲- تلاش‌های وسواسی برای حفظ پذیرش اجتماعی از جانب همسالان و ناتوانی در برقراری و نگهداری روابط اجتماعی. به نظر می‌رسد نقش مسائل اجتماعی و تفاوت‌های فرهنگی میان جوامعی که این پژوهشها در آنها انجام شده بر نتایج به دست آمده تأثیر می‌گذارند. دیگر اینکه در این پژوهش مشخص شد که به غیر از عوامل تحصیلات مادر، تحصیلات پدر، شغل پدر و روابط عاطفی خانوادگی در بقیهٔ عوامل فردی- خانوادگی

دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق تفاوت معنی‌داری وجود ندارد که این نتایج با نتایج به‌دست آمده از یافته‌های فرنچ (۱۹۶۴)، گالاگر (۱۹۷۹)، کیتانو (۱۹۸۶)، محسنی (۱۳۶۷)، پاشالیج (۱۳۷۵) همخوانی دارد.

احتمالاً این عوامل موجب بهره‌برداری از امکانات فرهنگی و آموزشی مطلوب‌تر و همین‌طور موجب برقراری آرامش و امنیت خاطر بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود و موفقیت تحصیلی آنها را در پی خواهد داشت.

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، به بررسی تعداد محدودی از دانش‌آموزان دو مرکز آموزشی در تهران پرداخته شده، انجام پژوهشهایی با نمونه‌های گسترده‌تر از کل جمعیت دانش‌آموزان تیزهوش پیشنهاد می‌شود که منجر به کسب نتایج تعمیم‌پذیر خواهد شد. همچنین کمی اطلاعات و منابع قابل استفاده در زمینه پدیده کم‌آموزی تیزهوشان از محدودیتهای این پژوهش محسوب می‌گردد که کنکاش و تحقیق در این زمینه به‌خصوص در ایران برای مریان آموزش تیزهوش بسیار مفید خواهد بود. نتایج این پژوهش از نظر کاربردی برای والدین و مربیانی که به‌طور مستقیم با آموزش و پرورش تیزهوش سر و کار دارند نیز می‌تواند مفید باشد.

## منابع

- پاشالیج، آویله. «محیط خانواده و عملکردهای تحصیلی فرزندان»، ترجمه محمدصادق صالحی، (۱۳۷۵)، مجله پیوند، شماره ۱۹۹، ۲-۱۳۷۵، ۳۴-۴۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۵)، روش تهیه پژوهشنامه، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.
- کاظمی حقیقی، ناصرالدین. (۱۳۷۶)، روانشناسی کودکان تیزهوش و روشهای آموزش ویژه، تهران، سایه‌نما.
- گالاگر، جیمز. (۱۳۶۹)، آموزش کودکان تیزهوش، ترجمه مجید مهدیزاده و احمد رضوانی، مشهد، مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- محسنی، ناهید. (۱۳۶۷)، بررسی چگونگی تأثیر روابط عاطفی والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر منطقه شهریار، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

میگر، جوان. «عوامل ضعف تحصیلی در تیزهوشان»، ترجمه بهشته نیوشا، (۱۳۷۳)، مجله استعدادهای درخشان، شماره ۳، سال سوم، ۲۷۵-۲۵۱.

APPLEBAUM, M. (1964). The special guidance program for gifted underachievers of the grade. In J.L. French, *Educating the gifted*, 347-367.

BUTLER-POR, N. (1986). *underachievers in school: Issues and intervention*. New York: wiley.

COLANGELO, N. KERR, B., CHRISTENSEN, P., and MAXEY, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted child Quarterly*, n4, Vol 37, 155-160.

COVINGTON, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and applications. *Elementary school Journal*, 85, 5-20.

EMRICK, L. (1992). Academic underachievement among the gifted: student's perceptions of factors that reverse pattern. *Gifted child Quarterly*, n3, Vol 36, 140-146.

FORD, D.Y. (1995). *A study of achievement and underachievement among gifted, potentially gifted, and average African-American students*. Storrs, CT: The national research center on the gifted and talented, university of connecticut.

FORD, D.Y. and THOMAS, A. (1997). *Underachievement among gifted, minority students*. Eric Ec digest # E 544. Internet: <http://ericec.org>.

FREEMAN, J. (Eds). (1985). *The psychology of gifted children: perspectives on development and education*. New York: Wiley.

FRENCH, J. L. (1964). *Educating the gifted*. Holt, Rinehart and winston Inc.

GARZARELLI, P., and OTHERS. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, n 109, Vol 28, 235-237.

HUNTER-BRADEN, P. (1998, spring newsletter). *Underachieving gifted students: A mother's perspective*. The national research center on the gifted and talented, University of connectical.

KITTANO, M.K., KIRBY, D.F. (1986). *Gifted education*. Canada: Little Brown & Company.

- KRAISHNA, M. (1991). *Gifted underachievers*. Newdelhi: Discovery publishing house.
- KUNDU, CL. (1989). *Personality development*. Sterling publishers private limited.
- KUNDU, R. (1987). *Manual for Kundu neurotic personality inventory*. calcutta University.
- NEWLAND, T.E. (1976). *The gifted in Socio-educational perspective*. Englewood: Prentice-Hall Inc.
- REDDING, R.E. (1990). Learning preferences and skill patterns maong underachieving gifted. *Gifted child Quarterly*, n2, Vol 34, 72-75.
- REIS, S.M., HEBERT, T.P., MAXFIELD, L.R., and RATLEY, M.E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in anurban high school*. storrs, CT: The national research center on the gifted and talented, University of Connecticut.
- RENZULLI, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Conceptions of giftedness*. (53-42). New York: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J.S., BAUM, S.M., HEBERT, T., MC CLUSKEY, K.W. (1999). Reversing underachievement through enrichment. *Reclaiming Children and Youth*, n4, Vol 7, 217-223.
- RIMM, S.B., and LOVANCE, K.J. (1992). How acceleration may prevent underachievement syndrome. *Gifted Child Quarterly*, n2, Vol 36.
- SHAW, M.C. (1969). Definition and identification of academic underachievers. In J.L. French, *Educating the gifted* (1964), 325-340.
- VAN-BOXTEL, H.W., and MONKS, F.J. (1992). GeneraI, Social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, n2, Vol 21, 169-186.

وصول: ۸۱/۹/۲۸

پذیرش: ۸۱/۱۱/۲۴