

A Comparative Study on Psychological Well-Being of Gifted Female Students in Regular Schools and Schools for Gifted Students

Mohsen Golparvar, Ph.D¹, Hamid Atashpoor²,
Ph.D, Mahboobeh Hadipoor, M.Sc³

Received: 2.8.11 Revised: 24.1.12 Accepted: 25.7.12

Abstract

Objective: This research compares the psychological well-being of gifted female students studying at second grade of gifted high school for girls with their gifted peers in regular schools. **Method:** Statistical population was the gifted students studying at high school for girls with their gifted peers in regular schools. The sample consisted of 126 gifted school students selected through a simple random sampling method, and sample of second group consisted of 127 students selected purposefully from the regular high schools. The research instrument was Ryff's Psychological Well-being Scale (PWBS, Ryff, 1995) with 84 items including 6 subscales of self acceptance, positive relationship with others, autonomy, purpose in life, personal growth and environmental mastery. Data were analyzed using independent sample t-test and multivariable analysis of variances (MANOVA). **Results:** Results of t-test revealed that psychological well-being of the gifted students of regular schools was significantly higher than gifted students of gifted high school ($p < 0.05$). Also results of multivariable analysis of variances indicated that acceptance, autonomy, purpose in life, personal growth and environmental mastery of gifted students of regular schools was significantly higher than gifted students of gifted high school ($p < 0.01$ or $p < 0.05$), but there was no significant difference between two groups in positive relationship with others ($p > 0.05$). **Conclusion:** In gifted high schools it is necessary to offer some procedures for reinforcing the gifted student's psychological well being along with formal education.

Keywords: Psychological well-being, Gifted, Girls

مقایسه بهزیستی روان شناختی دانش آموزان تیزهوش دخترمدارس تیزهوشان با دختران تیزهوش مدارس عادی

دکتر محسن گل پرور^۱، دکتر حمید آتش پور^۲،
محبوبه هادی پور^۳

تاریخ دریافت: ۹۰/۵/۲۹ تجدیدنظر: ۹۰/۱۱/۴ پذیرش نهایی: ۹۱/۵/۳

چکیده

هدف: این پژوهش، با هدف مقایسه بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دخترمدارس تیزهوشان با مدارس عادی اجرا شد. **روش:** جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان دخترمدرسه تیزهوشان و دانش آموزان تیزهوش دخترتری که در مدارس غیرتیزهوشان مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می دهند. گروه نمونه دانش آموزان تیزهوش مدرسه تیزهوشان را ۱۲۶ نفر تشکیل داد که به شیوه تصادفی ساده، انتخاب شدند و گروه نمونه دانش آموزان تیزهوش مدارس عادی نیز متشکل از ۱۲۷ نفر است که به شیوه هدفمند، انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه بهزیستی روان شناختی ریف (۱۹۹۵) با ۸۴ سؤال و متشکل از شش خرده مقیاس رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط و پذیرش خود است. داده ها با استفاده از آزمون t برای گروه های مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیری، مورد تحلیل قرار گرفت. یافته ها: نتیجه حاصل از آزمون t نشان داد که بهزیستی روان شناختی کلی دانش آموزان تیزهوش مدارس عادی، از دانش آموزان تیزهوش مدرسه تیزهوشان، به صورت معناداری ($p < 0.01$) بیشتر است. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نیز نشان داد که رشد شخصی، خودمختاری، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط و پذیرش خود دانش آموزان تیزهوش مدارس عادی از دانش آموزان تیزهوش مدرسه تیزهوشان به صورت معناداری ($p < 0.05$ یا $p < 0.01$) بیشتر است، اما در روابط مثبت با دیگران تفاوت معناداری ($p > 0.05$) بین دو گروه وجود ندارد. **نتیجه گیری:** لازم است مدارس تیزهوشان در کنار آموزش های رسمی در این مدارس به بهزیستی روان شناختی دانش آموزان تیزهوش توجه و تدابیری از طریق مشاوره و راهنمایی، برای تقویت بهزیستی روان شناختی این دانش آموزان به آنها ارائه کنند.

واژه های کلیدی: بهزیستی روان شناختی، تیزهوشان مدارس تیزهوشان، تیزهوشان مدارس عادی.

1. Faculty Member of Department of Psychology of Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan

2. Faculty Member of Department of psychology of Islamic Azad university, khorasgan Branch, Isfahan

3. **Corresponding author:** M.Sc of general Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan

۱. عضو هیئت علمی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان

۳. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان.

مقدمه

کودکان و نوجوانان دارای نبوغ برجسته، از توان بالقوه‌ای برای دستیابی به موفقیت برخوردارند. این کودکان و نوجوانان، در مقایسه با دیگر هم‌دوره‌ای‌های خود، تفاوت‌های چشمگیری در حوزه پیشرفت و موفقیت دارند (گالاگر، ۲۰۰۰). در یک جمع‌بندی می‌توان گفت دانش‌آموزان پر استعداد و باهوش دارای مشخصه‌هایی نظیر بینش‌آفرینی، نیاز به درک، نیاز به تحریک روانی-ذهنی، کمال‌گرایی، نیاز به منطق، حس شوخ طبعی، حساسیت/همدلی، پشتکار، خودآگاهی مطلوب، عدم هم‌رنگی با جماعت، تمایل به کنکاش و پرس‌وجو و تمایل به درون‌گرایی هستند (سیلورمن، ۱۹۹۳). چنانکه در ویژگی‌های مورد اشاره ملاحظه می‌شود، گستره ویژگی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان باهوش و با استعداد بالا، بسیار وسیع و گسترده هستند.

بدیهی است بین دانش‌آموزان تیزهوش نیز تفاوت‌های فردی زیادی وجود دارد؛ بدین معنی که برخی از دانش‌آموزان تیزهوش، برخی از مشخصه‌های شناختی و شخصیتی را نسبت به دیگر مشخصه‌ها، به‌صورت نیرومندتری دارند. به‌هرحال، یکی از پدیده‌هایی که طی سال‌های اخیر، در بین دانش‌آموزان تیزهوش به لحاظ نظری و پژوهشی، مورد توجه قرار گرفته، بهزیستی روان‌شناختی^۱ است.

تعاریف، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی‌های متعددی، تاکنون در مورد بهزیستی روان‌شناختی ارائه شده است (بار-اون، ۲۰۰۰؛ ریف، ۱۹۸۹). در یک تعریف نسبتاً ساده و روان می‌توان گفت، بهزیستی روان‌شناختی وجود و حضور شرایط خوب و رضایت‌بخش همراه با حضور سلامت، شادمانی و کامیابی است. یکی از نظریه پردازان مطرح در حوزه مفهوم‌سازی چندبعدی بهزیستی روان‌شناختی، نظریه ریف (۱۹۸۹) است که براساس بررسی‌هایی که به عمل آورد، الگویی شش مؤلفه‌ای از بهزیستی روان‌شناختی ارائه کرد. این شش مؤلفه شامل پذیرش خود^۲، روابط مثبت با دیگران^۳، خودمختاری^۴، تسلط بر محیط^۵، زندگی هدفمند^۶ و رشد شخصی^۷ است. ریف (۱۹۹۵) ادعا کرد که عنصر محوری در بهزیستی روان‌شناختی، حس داشتن هدف و معنا در زندگی است. وی بر این امر تاکید کرده که اهداف خاص در زندگی، نیات و مقاصد و حس داشتن جهت و سوگیری، همگی با حس داشتن معنا در زندگی، ارتباط تنگاتنگ دارند. چنین تأکیدی را نه تنها ریف (۱۹۸۹) بلکه بسیاری دیگر از نظریه‌پردازان و پژوهشگران دیگر نیز مطرح کرده‌اند (بار-اون، ۲۰۰۰). به هر حال هر یک از شش مؤلفه الگوی بهزیستی روان‌شناختی ریف به شرح جدول ۱ است:

جدول ۱. مفاهیم مرتبط با هر یک از شش مؤلفه الگوی بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)

ردیف	مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی	توصیف و مفاهیم مرتبط با آن
۱	پذیرش خود	پذیرفتن نقاط قوت و توانایی‌های خود، برنامه‌ریزی برای استفاده از آنها، همراه با ارزیابی منطقی و عقلانی خود.
۲	زندگی هدفمند	درک شخصی از اهداف زندگی به‌گونه‌ای که راهنمای بخش‌های مهم احساسی زندگی فرد باشد. در این بعد بر فردگرایی و آزادی تاکید می‌شود.
۳	خودمختاری	استقلال، مکان کنترل درونی، تنظیم رفتار از درون، توجه به خود. در این بعد، به‌ویژه شخص باور دارد که مالک اصلی افکار و اعمال خود است.
۴	تسلط بر محیط	توانایی انتخاب یا پدید آوردن محیط مناسب با شرایط روانی و توانایی مواجهه با جهان پیرامون و یافتن معنای مؤثر انتخاب‌های پیش رو است.
۵	روابط مثبت با دیگران	روابط بین فردی مطمئن با دیگران، احساس همدردی و در مواقع لزوم، احساس دلسوزی و شفقت را شامل می‌شود.
۶	رشد شخصی	توانایی مداوم برای رشد و توسعه نیروهای بالقوه فردی و رشد کلی و یکپارچه به عنوان یک فرد.

از لحاظ بهزیستی روان‌شناختی تاکید دارد، بر این فرضیه اصرار دارد که افراد تیزهوش به‌واسطه توانایی‌های شناختی و هوشی سطح بالای خود، به تعارضات بین‌فردی^{۱۲} حساسیت بیشتری دارند و از خود بیگانگی^{۱۳} و استرس بیشتری را تجربه می‌کنند (نیهارت، ۱۹۹۹).

در دوره‌های تاریخی گذشته، گاهی یکی از این دیدگاه‌ها بر فضای فکری، پژوهشی و نظری دانشمندان، پژوهشگران و نظریه‌پردازان، تسلط بیشتری داشته است. اما طی سال‌های اخیر، با پذیرش تفاوت‌های فردی پرتنوع بین افراد تیزهوش، اغلب پژوهشگران و نظریه‌پردازان، به سمت دیدگاهی اقتضایی که در آن بر شرایط زندگی، تحصیل، نیازها و ویژگی‌های افراد به‌مثابه عوامل اصلی تعدیل‌کننده نقش تیزهوشی بر بهزیستی روان‌شناختی، تاکید شده، پیش رفته‌اند (گوست و کراس، ۱۹۹۷؛ جکسون، ۱۹۹۸). براساس این دیدگاه، اگر در زندگی تحصیلی، همراه با دیگر شرایط زندگی بین نیازها و ویژگی‌های افراد تیزهوش با موارد مورد اشاره، تناسب و هماهنگی وجود داشته باشد، تیزهوشی می‌تواند برای بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش، تبعات مثبت به بار آورد، ولی اگر بین نیازها و ویژگی‌های افراد تیزهوش و شرایط زندگی و تحصیل، تناسب وجود نداشته باشد، بهزیستی روان‌شناختی آنها به مخاطره خواهد افتاد (نیل و ایوانز، ۱۹۹۷). سازوکاری که از آن طریق، عدم تناسب بین نیازها و ویژگی‌های افراد تیزهوش با شرایط زندگی و تحصیل آنها می‌تواند بهزیستی افراد تیزهوش را به مخاطره اندازد، همان سازوکارهای مربوط به استرس بر سلامت روان‌شناختی است. شواهد پژوهشی ارائه شده از سوی پژوهشگرانی چون چان (۱۹۸۸)، کولوف (۱۹۸۹) و نیهارت (۱۹۹۹) حاکی از آن است که وقتی نوجوانان (یا حتی کودکان و بزرگسالان) تیزهوش به جای زندگی معمول و متعارف خود، شبیه دیگران، مجبور می‌شوند تا در مراکز تمام‌وقت و حتی شبانه‌روزی، جدای از دیگر افراد

به‌هرحال، مفاهیم مرتبط با هر یک از مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی از نظر ریف (۱۹۸۹ و ۱۹۹۵)، خود گویای شاخص‌های متنوع برای این پدیده است. بحث بهزیستی روان‌شناختی، چنانکه قبلاً اشاره شد، یکی از موضوعات جذاب در حوزه زندگی و عملکرد کودکان تیزهوش است. بررسی این متغیر در کودکان تیزهوش به این واقعیت باز می‌گردد که علی‌رغم توانایی شناختی و هوشی سطح بالا که باعث پیشرفت، ترقی و موفقیت برخی از آنها می‌شود (هریسون، ۲۰۰۴؛ شی و زا، ۲۰۰۰)، ممکن است تیزهوشی از جهاتی مشکلاتی را در حوزه‌های بهزیستی روان‌شناختی برای کودکان، نوجوانان و بزرگسالان تیزهوش فراهم آورد (سیووسکا، ۲۰۱۰).

در پیشینه نظریات و پژوهش‌های صورت‌گرفته، دو دیدگاه متضاد در باب بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش وجود دارد: دیدگاه اول بر این امر تاکید می‌کند که تیزهوشی، موجب انعطاف‌پذیری^۸ می‌شود و در مقابل، دیدگاه دوم بر این امر تاکید دارد که تیزهوشی در حوزه بهزیستی روان‌شناختی، می‌تواند آسیب‌پذیری‌هایی را برای افراد، به ارمغان آورد. جالب اینکه شواهد پژوهشی موجود از هر دو دیدگاه، حمایت می‌کند. این شواهد حاکی از آن است که تیزهوشی بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش را تحت تاثیر قرار می‌دهد، اما این تاثیر از طریق نوع تیزهوشی^۹، تناسب آموزشی و تحصیلی^{۱۰} و ویژگی‌های شخصی^{۱۱} افراد تیزهوش، تعدیل می‌شود (پارکر و مایلس، ۱۹۹۶؛ نیهارت، ۱۹۹۹).

در دیدگاه اول یعنی دیدگاهی که باور دارد تیزهوشی موجب سازگاری و انعطاف‌پذیری بیشتر می‌شود، بر این مسئله و فرضیه تاکید می‌شود که به علت توانایی‌های شناختی سطح بالای افراد تیزهوش، آنها بهتر قادر به فهم خود و دیگران هستند. از این منظر، آنها متعاقباً بهتر می‌توانند با استرس، تعارض و مسائل رشدی و تحولی خود، مقابله کنند (باکر، ۱۹۹۵). اما دیدگاه دوم که بر آسیب‌پذیری تیزهوشان

هم‌گروه و هم‌پایه خود که دارای هوش و استعداد عادی هستند به سر ببرند، از بسیاری تجارب روانی و اجتماعی مثبت و مطلوب به قیمت پرورش استعدادهای شناختی و ذهنی خود از طریق برنامه‌های ویژه، محروم می‌شوند.

نتایج پژوهش‌های چان (۱۹۸۸) و کولوف (۱۹۸۹) حاکی از آن است که تیزهوشان مقیم در مراکز آموزشی و تحصیلی شبانه‌روزی، نسبت به همتایان خود در مراکز پاره‌وقت، تضعیف خودپنداره^{۱۴} و احساس شایستگی اجتماعی را تجربه می‌کنند. این امر به باور پژوهشگرانی چون نیهارت (۱۹۹۹) به این علت است که علاوه بر محروم‌سازی این افراد از تجارب زندگی با افراد عادی، متمرکز کردن افراد تیزهوش در مدارس یا مراکز خاص، زمینه تجربه استرس، ناکامی و حتی محرومیت به علت فضای کاملاً متمرکز بر یادگیری و پیشرفت، به‌خوبی فراهم می‌شود. این نتیجه‌گیری به‌طور ضمنی، در پژوهش دیگری که نیهارت، ریس، رابینسون و مون (۲۰۰۳) به انجام رسانده‌اند نیز مطرح شده است. اما شواهد پژوهشی ارائه شده در ایران، اغلب بر مؤلفه‌هایی از سلامت روان و ویژگی‌های شخصیتی تمرکز کرده‌اند. این پژوهش‌ها، بسیاری بر مقایسه افراد تیزهوش و عادی (غیرتیزهوش) متمرکز بوده‌اند (جلیوند و اژه‌ای، ۱۳۷۴). به‌نظر می‌رسد اشکال این تحقیقات در این است که افراد عادی را با افراد تیزهوش (به‌ویژه در بین دانش‌آموزان از هر دو جنس) مورد بررسی قرار داده‌اند. شواهد پژوهش خارج از ایران در درجه اول، حاکی از آن است که جنسیت می‌تواند رابطه بین تیزهوشی و بهزیستی روان‌شناختی را تحت تاثیر قرار دهد (استت سنکو، لیتل، گوردیوا، گراش و اوتینگن، ۲۰۰۰) و در درجه بعدی، شکل رفتار و نیازهای پایه‌های مختلف تحصیلی تیزهوشان، با یکدیگر می‌تواند متفاوت باشد (پورتر، ۲۰۰۵). بر این اساس از آنجا که شواهد پژوهشی اندکی درباره وضع بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مدارس تیزهوشان با

دانش‌آموزان تیزهوش شاغل به تحصیل در مدارس عادی ایران وجود داشت، در این پژوهش با انتخاب فقط یک جنس (دختران) در راستای کنترل آثار احتمالی جنسیت بر نتایج و فقط از پایه دوم دبیرستان برای تثبیت‌شدگی شرایط و وضعیت تحصیل در دبیرستان و همچنین کنترل اثر احتمالی پایه تحصیلی بر نتایج، به‌دنبال یافتن پاسخ برای این سؤال بوده‌ایم: وضعیت بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان تیزهوشان، نسبت به دانش‌آموزان دختر پایه دوم و تیزهوش مدارس عادی در حوزه‌های رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط و پذیرش خود چگونه است؟

روش

این پژوهش از زمره پژوهش‌های پس‌رویدادی^{۱۵} محسوب می‌شود که طی آن مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر تیزهوش مدرسه تیزهوشان با دانش‌آموزان دختر تیزهوش مدارس عادی مورد مقایسه قرار گرفته است.

جامعه آماری پژوهش از دو جامعه آماری مستقل، تشکیل شده است: جامعه آماری اول را دانش‌آموزان دبیرستانی دختر تیزهوش مدرسه تیزهوشان اصفهان (فرزانگان امین) در پایه دوم در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ به تعداد ۱۶۶ نفر تشکیل دادند؛ جامعه آماری گروه دوم را دانش‌آموزان دبیرستانی دختر تیزهوش مدارس عادی در پایه دوم دبیرستان در شهر اصفهان تشکیل دادند که آمار رسمی و مشخصی برای آنها وجود نداشته است. نمونه گروه دانش‌آموزان تیزهوش براساس تناسب حجم نمونه با حجم جامعه آماری (کوهن، ۱۹۸۸) ۱۲۶ و به‌شیوه تصادفی ساده، از روی فهرست اسامی دانش‌آموزان در مدرسه، انتخاب شدند. حجم نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر مدارس عادی نیز به لحاظ در نظر گرفتن برابر بودن تعداد دو گروه برای افزایش توان آماری مقایسه آنها، ۱۲۷ نفر در نظر گرفته شد. شیوه نمونه‌گیری در دانش‌آموزان تیزهوش

دختر مدارس عادی، هدفمند بود^{۱۶}. شیوه نمونه‌گیری به این ترتیب بود که از ادارات آموزش و پرورش شهر اصفهان، فهرست دبیرستان‌هایی که طبق نظر کارشناسان آموزشی، از نظر پیشرفت تحصیلی و یا کسب مقام در مسابقات و آزمون‌های علمی استان یا ناحیه، نسبت به مدارس دیگر دارای برتری بودند، دریافت شد. در این شرایط، از هر ناحیه به‌طور میانگین، چهار مدرسه، معرفی شدند؛ سپس با مراجعه به این مدارس دانش‌آموزانی که بر اساس ارزیابی‌های هوشی به‌عمل آمده، هوشبهر بالاتر از ۱۲۰ را کسب کرده بودند، به عنوان نمونه دانش‌آموزان پایهٔ دوم دبیرستان دخترانه عادی، انتخاب شدند. این روال تا تکمیل ۱۲۷ نفر نمونهٔ مورد نیاز، ادامه یافت.

برای سنجش بهزیستی روان‌شناختی از فرم ۸۴ سؤالی پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۹۵) استفاده شد؛ این پرسشنامه ۶ مؤلفه پذیرش خود، رابطهٔ مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، رشد شخصی و تسلط بر محیط را پوشش می‌دهد و هر خرده‌مقیاس دارای ۱۴ سؤال است. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) این پرسشنامه را از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه و شواهدی از روایی و پایایی آن ارائه کرده‌اند. مقیاس پاسخ‌گویی این پرسشنامه شش گزینه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۶) است و در هر خرده‌مقیاس امتیاز افراد از ۱۴ تا ۸۴ در نوسان است. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب تنصیف برابر ۰/۸۹ را برای این پرسشنامه، گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب تنصیف و آلفای کرونباخ، برای شش خرده‌مقیاس و کل آزمون محاسبه شد که به ترتیب عبارت است از: پذیرش خود برابر با ۰/۸۰ و ۰/۸۱، رابطه مثبت با دیگران برابر با ۰/۷۵ و ۰/۷۸، خودمختاری برابر با ۰/۶۴ و ۰/۶۸، زندگی هدفمند برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۶، رشد شخصی برابر با ۰/۵۹ و ۰/۶۳، تسلط بر محیط برابر با ۰/۷۲ و ۰/۷۸ و کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۹ و ۰/۹۲.

لازم به ذکر است که هوشبهر (IQ) دانش‌آموزان تیزهوش مدارس عادی براساس هوش‌آزمای ریون در پرونده‌های هر یک از آنها، در مدارس ثبت و ضبط شده بود. این هوشبهر در میان دانش‌آموزان تیزهوش مدارس عادی، ملاک انتخاب آنها برای شرکت در پژوهش بوده است. میانگین و انحراف معیار هوش دانش‌آموزان تیزهوش مدرسه تیزهوشان و مدارس عادی، به ترتیب برابر با ۱۲۸/۴۵ و ۱۲۳/۴۳ و ۱۰/۴۲ و ۱۰/۶۱ بود. پرسشنامه دیگر شامل پرسشنامه مشخصات فردی دانش‌آموزان بود که شامل مواردی نظیر نوع دبیرستان، شغل و تحصیلات والدین بود. پرسشنامه بهزیستی روان شناختی به‌صورت خود گزارش‌دهی، پس از ارائهٔ توضیحات اولیه در نحوهٔ پاسخ‌گویی به پرسشنامه، پاسخ داده شده است. زمان پاسخ‌گویی بین ۱۸ تا ۲۵ دقیقه بوده است. داده‌های حاصل از پرسشنامهٔ پژوهش به‌وسیله آزمون t گروه‌های مستقل^{۱۷} (برای مقایسه بهزیستی کلی دو گروه) و تحلیل واریانس چندمتغیری^{۱۸} (MANOVA) مورد تحلیل قرار گرفت. تحلیل‌های مورد اشاره با استفاده از نرم افزار SPSS17^{۱۹} صورت گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد دانش‌آموزان دختر مدرسه تیزهوشان و دانش‌آموزان تیزهوش مدارس عادی در مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی آورده شده است.

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود در رشد شخصی به ترتیب میانگین برای دانش‌آموزان مدرسه تیزهوشان برابر با ۶۳/۹۰ و برای دانش‌آموزان مدارس عادی برابر با ۶۵/۹۸ است. در روابط مثبت با دیگران به ترتیب، میانگین برای دانش‌آموزان مدرسه تیزهوشان برابر با ۵۹/۷۶ و برای دانش‌آموزان مدارس عادی برابر با ۶۱/۴۸ است. در خودمختاری به ترتیب، میانگین برای دانش‌آموزان مدرسه تیزهوشان برابر با

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد دو گروه نمونه پژوهش

ردیف	بهبودی روان شناختی	مدرسه تیزهوشان			مدارس عادی	
		میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	میانگین	خطای استاندارد
۱	رشد شخصی	۶۳/۹۰	۹/۱۲	۰/۸۱	۶۵/۹۸	۷/۱۵
۲	روابط مثبت با دیگران	۵۹/۷۶	۱۲/۲۸	۱/۰۹	۶۱/۴۸	۹/۸۶
۳	خودمختاری	۵۱/۶۲	۱۰/۱۶	۰/۹	۵۳/۹۶	۸/۱۰
۴	زندگی هدفمند	۶۱/۲۳	۹/۲۵	۰/۸۲	۶۵/۰۷	۹/۹۸
۵	تسلط بر محیط	۵۱/۹۱	۱۱/۱۸	۰/۹۹	۵۷/۹۱	۹/۷۸
۶	پذیرش خود	۵۳/۵۷	۱۱/۴۹	۱/۰۲	۵۷/۱۵	۱۱/۳۵
۷	بهبودی روان شناختی کلی	۳۴۲/۰۱	۴۸/۶۳	۴/۳۳	۳۶۱/۵۷	۴۰/۸۲

مدرسه تیزهوشان برابر با ۵۳/۵۷ و برای دانش آموزان مدارس عادی برابر با ۵۷/۱۵ است. در مورد بهبود روان شناختی کلی دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان مدرسه تیزهوشان دارای میانگین برابر با ۳۴۲/۰۱ و میانگین دانش آموزان تیزهوش دختر پایه دوم مدارس عادی، برابر با ۳۶۱/۵۷ بود. در جدول ۳ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل در متغیر بهبود روان شناختی کلی، آورده شده است.

۵۱/۶۲ و برای دانش آموزان مدارس عادی برابر با ۵۳/۹۶ است. در زندگی هدفمند، به ترتیب میانگین برای دانش آموزان مدرسه تیزهوشان برابر با ۶۱/۲۳ و برای دانش آموزان مدارس عادی برابر با ۶۵/۰۷ است. در تسلط بر محیط به ترتیب میانگین برای دانش آموزان مدرسه تیزهوشان برابر با ۵۱/۹۱ و برای دانش آموزان مدارس عادی برابر با ۵۷/۹۱ است. در پذیرش خود، به ترتیب میانگین برای دانش آموزان

جدول ۳. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل در متغیر بهبود روان شناختی کلی

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
مدرسه تیزهوشان	۳۴۲/۰۱	۴۸/۶۳	۳/۴۶	۲۵۱	۰/۰۰۱
مدارس عادی	۳۶۱/۵۷	۴۰/۸۲			

جدول ۳ نشان می‌دهد که بهبود روان شناختی کلی دانش آموزان دختر تیزهوش پایه دوم مدارس عادی، بیش از همتایان آنها در مدرسه تیزهوشان است. در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه دو گروه در شش مؤلفه بهبود روان شناختی آمده است.

آزمون شاپیرو-ویلکس ($p > 0.05$, $df=253$) به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات بهبود روان شناختی کلی، به تفکیک برای دو گروه و آزمون لوین ($F=3/47$, $p > 0.05$) برای بررسی برابری واریانس‌های خطا پیش فرض‌های اجرای آزمون t گروه‌های مستقل را تأیید کردند. نتایج ارائه شده در

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری دو گروه تیزهوشان مدارس عادی و تیزهوشان در مؤلفه‌های بهبود روان شناختی

ردیف	مؤلفه‌های بهبود روان شناختی	F مانوا	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
۱	رشد شخصی	۴/۰۶	۲۷۳/۲۷	۲۷۳/۲۷	۰/۰۴۵	۰/۰۱۶	۰/۵۱
۲	روابط مثبت با دیگران	۱/۵	۱۸۷/۱۹	۱۸۷/۱۹	۰/۲۲۱	۰/۰۰۶	۰/۲۳
۳	خودمختاری	۴/۰۹	۳۴۵/۸۱	۳۴۵/۸۱	۰/۰۴۴	۰/۰۱۶	۰/۵۲
۴	زندگی هدفمند	۱۰/۰۴	۹۳۰/۳۱	۹۳۰/۳۱	۰/۰۰۲	۰/۰۳۸	۰/۸۸
۵	تسلط بر محیط	۲۰/۶۱	۲۲۷۶/۴۴	۲۲۷۶/۴۴	۰/۰۰	۰/۰۷۶	۰/۹۹
۶	پذیرش خود	۶/۲۲	۸۱۲/۴	۸۱۲/۴	۰/۰۱۳	۰/۰۲۴	۰/۷

به وجود نمی‌آورد (گلاس، پکهام و سندر، ۱۹۷۹؛ هاکستین، رود و لایند، ۱۹۷۲).

بحث و نتیجه‌گیری

شواهد حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش، سؤال پژوهش را به این ترتیب پاسخ گفت که در رشد شخصی، خودمختاری، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط و پذیرش خود، سطح بهزیستی روان شناختی دانش‌آموزان تیزهوش پایه دوم دختر دبیرستان‌های عادی، از دانش‌آموزان تیزهوش همپایه با آنها در مدرسه تیزهوشان، بالاتر است. اما در روابط مثبت با دیگران بین دو گروه، تفاوت معناداری وجود نداشت. این یافته با نظرها و یافته‌های گزارش شده نیهارت (۱۹۹۹)، نیل و ایوانز (۱۹۹۷)، کولوف (۱۹۸۹) و چان (۱۹۸۸) همسو است. درعین حال، یافته‌های این پژوهش با هر دو دیدگاهی که طی یکی ادعا می‌شود تیزهوشی می‌تواند منجر به آسیب‌پذیری بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش شود و در دیگری نیز ادعا می‌شود که تیزهوشی، باعث تبعات مثبت برای بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش می‌شود، همسویی دارد. از نظر بالا بودن سطح بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش پایه دوم دبیرستان مدارس عادی، از هم‌تایان خود در مدرسه تیزهوشان، یافته‌های این پژوهش، با دیدگاهی که قائل به تبعات مثبت تیزهوشی در سطح بهزیستی روان‌شناختی است، همسویی دارد. برعکس پایین‌تر بودن سطح بهزیستی روان‌شناختی (حداقل در پنج مؤلفه رشد شخصی، خودمختاری، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط و پذیرش خود) دانش‌آموزان مدرسه تیزهوشان، با دیدگاهی که قائل به تبعات منفی است، همسویی نشان می‌دهد؛ از طرف دیگر، یافته‌های این پژوهش با رویکرد اقتضایی که گفته می‌شود به اقتضای رعایت تناسب نیازها و ویژگی‌های افراد تیزهوش با شرایط، برنامه و موقعیت تحصیل و زندگی، شرایط و بهزیستی و سلامت آنها، به مخاطره نخواهد افتاد (چان، ۱۹۸۸؛ کولوف، ۱۹۸۹) همسویی دارد.

آزمون شاپیرو و ویلکس در شش مؤلفه رشد شخصی ($p > 0/05$, $df=253$)، روابط مثبت با دیگران ($p > 0/05$, $df=253$)، خودمختاری ($p > 0/05$, $df=253$)، زندگی هدفمند ($p > 0/05$, $df=253$)، تسلط بر محیط ($p > 0/05$, $df=253$) و در پذیرش خود ($p > 0/05$, $df=253$) به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی، به تفکیک برای دو گروه و آزمون باکس در خصوص برابری ماتریس واریانس-کو واریانس (Box M=24/2, $p > 0/05$) پیش‌فرض‌های اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) را مورد تایید قرار دادند. لازم به ذکر است که برای مقایسه دو گروه از آزمون T هتلینگ نیز جهت اطمینان استفاده شد که نتایج این آزمون نیز دقیقاً مشابه با نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در پنج مؤلفه، تفاوت معناداری را نشان داد، به همین لحاظ در مقاله حاضر نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری فقط ارائه شد. نتایج در جدول ۴ نشان می‌دهد با توجه به مقادیر آزمون پیلائی ($F=3/93$ و $p < 0/01$) و آزمون هتلینگ ($F=3/93$ و $p < 0/05$) همراه با توجه به مقادیر F، از بین شش مؤلفه بهزیستی روان‌شناختی، پنج مؤلفه رشد شخصی ($p < 0/05$)، خودمختاری ($p < 0/05$)، زندگی هدفمند ($p < 0/01$)، تسلط بر محیط ($p < 0/01$) و پذیرش خود ($p < 0/05$) بین دختران تیزهوش مدرسه تیزهوشان و مدارس عادی دارای F معنادار هستند، ولی در روابط مثبت با دیگران، F به‌دست آمده غیرمعنادار ($p > 0/05$) است. براساس میانگین‌های گزارش شده در جدول ۲، می‌توان گفت که در رشد شخصی، زندگی هدفمند، خودمختاری، تسلط بر محیط و پذیرش خود دانش‌آموزان تیزهوش دختر پایه دوم مدارس عادی، نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش دختر پایه دوم مدرسه تیزهوشان در سطح بالاتری بوده‌اند. براساس شواهد در دسترس، وقتی گروه‌های نمونه بزرگ و برابر باشند، عدم رعایت پیش فرض برابری کوواریانس‌ها و واریانس‌ها، برای نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری مشکلی

نیازهای دیگرش به علت اصرار بر برنامه‌های فشرده و پیوسته، گویی اهمیتی ندارند که با مشکل مواجه شود. تبیین دیگر در حوزه تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش مدرسه تیزهوشان با دانش‌آموزان تیزهوش مدارس عادی، سطح استرس و فشاری است که این دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی، اجتماعی و خانوادگی خود تجربه می‌کنند. باور پژوهشگران این پژوهش در این تبیین نیز این است که علاوه بر برجسب تیزهوشی که خود استرس‌آور است، زندگی دوران رشدی و تحولی آن، یعنی دوره نوجوانی نیز در مدارس تیزهوشان و امثال آن (نظیر مدارس شبانه‌روزی تیزهوشان) برای این افراد، همراه با جدایی از افراد عادی و محرومیت از فرصت‌های رشدی در کنار هم‌تایان عادی خود نیز به اندازه کافی استرس‌آور است. از این منظر هم طبیعی است که وقتی انتظارات استرس‌آور محیط اطراف با استرس‌های رشدی و تحولی در هم آمیخته می‌شوند، بهزیستی روان‌شناختی افراد، به‌طور جدی، دستخوش مخاطره شود.

به نظر می‌رسد که آنچه لازم است در پژوهش‌های آینده مدنظر قرار گیرد، بررسی گروه دانش‌آموزان پسر تیزهوش مدارس عادی، با پسران مدرسه تیزهوشان باشد. علاوه بر این لازم است در پژوهش‌های آینده ارزش‌ها و اهداف شخصی افراد تیزهوش و والدین و نزدیکان آنها (نزدیکان مهم) همراه با سطح استرس اجتماعی و روانی آنها در تعدیل سطح بهزیستی روان‌شناختی آنها مورد بررسی قرارگیرد تا بدین وسیله مشخص شود که آیا سطح استرس و ارزش‌های شخصی آنها، می‌تواند بهزیستی روان‌شناختی آنها را تحت تاثیر قرار دهد یا خیر. به نظر پژوهشگران این پژوهش اگر بین ارزش‌ها و اهداف شخصی افراد تیزهوش و ارزش‌ها و اهداف والدین و نزدیکان آنها که می‌توانند بر تصمیمات و برنامه‌های آنها اثر انکارناپذیر داشته باشند، شکاف و فاصله وجود داشته باشد، به‌طور جدی، بهزیستی روان‌شناختی افراد تیزهوش در چنین شرایطی

بنابراین بر پایه یافته‌های این پژوهش، می‌توان این نتیجه‌گیری را مطرح کرد که دانش‌آموزان مدرسه تیزهوشان، در مشخصه‌هایی نظیر پذیرش نقاط قوت و توانایی‌های خود، درک روشن و مشخص از اهداف زندگی، احساس آزادی، استقلال، توانایی انتخاب یا پدید آوردن محیط مناسب با شرایط روانی و ویژگی‌های شخصی خود و احساس توانایی مداوم برای رشد و توسعه نیروهای بالقوه فردی و یکپارچه از هم‌تایان تیزهوش خود، در مدارس عادی در سطح پایین‌تری هستند. دلایل نظری چندی می‌تواند عامل پدیدآورنده این تفاوت باشد. باور پژوهشگران این پژوهش بر این است که برجسب تیزهوشی، علاوه بر خود فرد، انتظارات و خواست‌های متعددی را از جانب محیط اطراف برای افراد، پدید می‌آورد. این انتظارات، مبتنی بر تصورات، برنامه‌ها و اهداف متعددی است که نزدیکان (به ویژه والدین) و مربیان (معلم و دبیران) برای افراد تیزهوش دارند. همین امر تا اندازه‌ای می‌تواند در مواردی، باعث تحمیل نظرها، ایده‌ها و برنامه‌های دیگران به افراد تیزهوش شود. طبیعی است که وقتی دانش‌آموزی به مدرسه تیزهوشان می‌رود، تا اندازه‌ای لاجرم به علت شرایط رقابتی حاکم بر فضای این مدارس، به دلیل حضور هم‌تایان تیزهوش، وی را ملزم به پذیرش برنامه‌های خاص زندگی می‌کند. این پذیرش احتمال دارد که برای تعدادی از افراد تیزهوش، چندان خوشایند نباشد و آنها را دچار استرس کند. اگر به مؤلفه‌های دارای تفاوت معنادار در دو گروه توجه شود، می‌بینیم که مواردی نظیر خودمختاری و زندگی هدفمند، به‌خوبی پوشش‌دهنده تبیین ارائه شده در بالا هستند؛ از طرف دیگر در حوزه پذیرش خود، همان‌گونه که چان (۱۹۸۸) نشان داده، برنامه‌های فشرده تمام‌وقت به‌خوبی می‌توانند تصویر از خود افراد را به علت محدود شدن آزادی انتخاب آنها، با مشکل مواجه سازد. طبیعی است که وقتی دانش‌آموز تیزهوش احساس می‌کند که استعداد و توانایی شناختی اوست که مورد توجه دیگران است و مسائل، تمایلات و

اجرا درآمده ، لذا در تعمیم نتایج به دانش آموزان پسر و پایه های دیگر، باید احتیاط شود.

یادداشتها

- 1) psychological well-being
- 2) self-acceptance
- 3) positive relations with others
- 4) autonomy
- 5) environmental mastery
- 6) purpose in life
- 7) personal growth
- 8) resiliency
- 9) type of giftedness
- 10) educational fit
- 11) personal characteristic
- 12) interpersonal conflict
- 13) alienation
- 14) self concept
- 15) ex post facto
- 16) purposeful
- 17) independent sample t test
- 18) multivariable Analysis of Variances
- 19) statistical Package for social sciences version

منابع

- بیانی، ع.؛ کوچکی، ع. م؛ بیانی، ع. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس روان شناختی ریف. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. سال چهاردهم، ۲، ۱۴۶-۱۵۱.
- تقوی، م.؛ نظر بلند، ن. (۱۳۸۰). مقایسه بهداشت روانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان با دانش آموزان مدارس عادی. *خلاصه مقالات اولین همایش ملی استعدادهای درخشان*، ص ۹.
- جلیلود، م.؛ اژه ای، ج. (۱۳۷۴). ویژگی های شخصیتی دانش آموزان تیزهوش مراکز استعدادهای درخشان و دبیرستان های خاص شهر تهران. *مجله استعدادهای درخشان*. سال چهارم، ۳۰، ۱.
- Baker, J.A.(1995).Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4),218-223.
- Bar-On,R.(2000).Emotional and Social Intelligence: insights from the emotion quotient inventory. In R. Bar- On & J. Parker(Ed's), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco :Jossey- Bass.
- Chan, L.K.S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 310-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gallagher, J. J. (2000). Changing paradigms for gifted education in the United States. In K. A. Heller, F. J. Moenks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). New York, NY, US: Elsevier Applied Science Publishers/ Elsevier Science Publishers.

می تواند با مخاطره، مواجه شود. این مسئله پدیده ای است که پژوهشگران علاقمند باید آن را پیگیری کنند. تلویحات آموزشی و روان شناختی بر پایه یافته های این پژوهش که در راستای تقویت هرچه بهتر بهزیستی روان شناختی دانش آموزان تیزهوش در مدارس تیزهوشان می توان مطرح کرد، مربوط به ارائه آموزش و راهنمایی لازم به تیزهوشان در کنار تاکید بر آموزش های رسمی در این مدارس است.

در حوزه پیشنهادهای کاربردی می توان گفت لازم است از طریق مشاوران و مربیان در مدرسه تیزهوشان با دانش آموزانی که از نظر سلامت و بهزیستی روان شناختی احساس خطر می کنند، مصاحبه و جلسات مشاوره برگزار شود، تا از آن طریق علل احتمالی این احساس خطر، شناسایی و برنامه های مدرسه ای و خانوادگی برای رفع آنها طراحی شود؛ از طرف دیگر، از لحاظ روانی و اجتماعی توصیه می شود که والدین و مدارس تیزهوشان در حوزه هایی امکان آزادی انتخاب و تعیین اهداف جانبی را به دانش آموزان تیزهوش بدهند تا از آن طریق آنها احساس بهزیستی روان شناختی بالاتری را برای پیش روی به سمت اهداف آینده خود تجربه کنند؛ همچنین می توان در مدارس تیزهوشان جلسات آموزش خانواده به منظور جلب توجه هرچه بیشتر خانواده ها اجرا کرد و والدین را نسبت به نشانه های بهزیستی روان شناختی دانش آموزان تیزهوش مطلع و آگاه نمود. در کنار آموزش های مورد اشاره، لازم است راهکارهای اولیه برای مواجهه با مشکلات روان شناختی این دانش آموزان به آنها آموزش داده شود.

اما در پایان باید متذکر شد که این پژوهش نیز، همچون پژوهش های دیگر دارای محدودیت هایی بوده است. در درجه اول، بهزیستی روان شناختی به صورت خود گزارش دهی مورد سنجش قرار گرفته است. در پژوهش های آینده می توان از گزارش دهی خانواده نیز استفاده کرد. محدودیت بعدی اینکه این پژوهش بر روی دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان به مرحله

- Glass, G.V., & Peckham, P.D., & Sanders, J.R. (1972). Consequences of failure to meet assumption understanding the fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237-288.
- Gust, K., & Cross, T. L. (1997). *An examination of the literature base on the suicidal behaviors of academically gifted students*. *Roeper Review*.
- Hakstian, A.R., Road, J.C., & Lind, J. C. (1972). Two-sample t procedure and the assumption of homogeneous covariance matrices. *Psychological Bulletin*, 86, 1255-1263.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: the search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26, 78-84.
- Jackson, P.S. (1998). Bright star -black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20(3), 215-221.
- Kerr, B., & Nicpon, M.F. (2003). Gender and giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of Gifted education* (3rd Ed., pp.493-505). Boston MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Kolloff, P. (1989). *A comparison of self-contained and pullout models*. Paper
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents : A view of global functioning. *Roeper Review*, 20, 18-21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Parker, W., & Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children : A Guide for teachers and parents* (2nd ed.) Sydney : Allen & Unwin.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver : Love Publishing.
- Sivevska, D. (2010). Instigation and development of gifted in school. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 2, 3329-3333.
- Shi, J., & Zha, Z. (2000). Psychological research and education of gifted and talented children in China. In K.A.Heller., F.J.Monks., & R.Strenberg., & R.Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (1th ed., pp.203-212). Oxford: Pergamon Press.
- Stetsenko, A., Little, T.D., Gordeeva, T., Grasshof., & Oettingen, G. (2000). Gender effects on children's beliefs about school performance: A cross cultural study. *child Development*, 71, 517-527.