

اثربخشی برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود رفتارهای جامعه‌پسند

تیزهوشان کم پیشرفت

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۲/۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱۰

سعید رضایی^{*۱}

علی وثوقی کلنتری^۲

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: رفتارهای جامعه‌پسند، اعمال هدفمندی هستند که به منظور رفاه دیگران انجام شده و بدون توجه به انگیزه فرد، تعریف می‌شوند؛ فلذا این پژوهش با هدف طراحی برنامه آموزشی کفایت اجتماعی بر بهبود رفتارهای جامعه‌پسند دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت انجام شده است.

روش: روش گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت دوره متوسطه دوم در سال ۹۸-۹۹ بود. از بین کل جامعه، تعداد ۲۸ دانش آموز تیزهوش کم پیشرفت صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) به طور تصادفی جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش طی ده جلسه متوالی برنامه مداخله‌ای کفایت اجتماعی را دریافت کردند. از پرسشنامه شخصیت جامعه‌پسند PSB (صفاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چندمتغیره و اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که برنامه مداخله‌ای کفایت اجتماعی بطور معناداری ($\alpha = 0/05$) موجب افزایش رفتارهای جامعه‌پسند گروه آزمایش شد.

نتیجه گیری: باتوجه به یافته‌های حاصل، برنامه مداخله‌ای کفایت اجتماعی، می‌تواند به عنوان یک راهبرد آموزشی اثربخش برای بهبود رفتارهای جامعه‌پسند دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت، به کار برده شود.

کلمات کلیدی: کفایت اجتماعی، رفتارهای جامعه‌پسند، تیزهوش کم پیشرفت

۱. دانشیار گروه روانشناسی کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: Rezayi.saeed10@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی دانشگاه اهواز، اهواز، ایران

The effectiveness of the social competence intervention program on prosocial- behaviors of gifted students with low-achieving

Saeed rezayi^{1*}

Ali Vosughi kalantari²

Original Article

Abstract

Introduction: prosocial- behaviors are purposeful actions that are defined for the well-being of others, regardless of one's motivation, So this study aimed to design a social competence intervention program on the social behavior of gifted students.

Method: The present study is quasi-experimental with pre-test-post-test design and follow-up with a control group. The statistical population includes all gifted low-achieving students in 2019. From the whole population, 28 students were randomly selected and randomly assigned to two experimental (14) and control (14) groups. Then, the experimental group was trained in 1۰ consecutive sessions of the social adequacy intervention program. To comply with the research ethics after the end of the research, a training program was implemented for the control group. A community-based personality questionnaire (saffarinia,2012) was used to collect data.

Results: The results of multivariate analysis of covariance and repeated measurements showed that the social competence intervention program significantly ($\alpha = 0.05$) increased the prosocial behavior of the experimental group.

Conclusion: Based on the findings, the social competence intervention program can be used as an effective educational strategy to improve the prosocial behaviors of low-achieving gifted students.

Keywords: social competence, prosocial- behaviors, low-achieving, intelligence

1. Associate Professor, Department of Psychology, University of Allameh Tabataba'i. Tehran-Iran

* Corresponding Author: rezayi.saeed10@gmail.com

2. PhD Student in Exceptional Children Psychology, Department of Psychology Ahwaz University, Ahwaz, Iran

مقدمه

انتظار غالب این است که دانش آموزان تیزهوش، دانش آموزان با انگیزه و موفق باشند که در مدرسه عملکرد بسیار مطلوبی از خود نشان می‌دهند، اما گاهی اوضاع برخلاف این انتظار پیش می‌رود و پدیده‌ای به نام کم پیشرفتی^۱ رخ می‌دهد (هاریسون، کلارک و یوگر، ۲۰۲۰). اگرچه تعریف جامعی از کم آموزی در ارتباط با تیزهوشی در ادبیات تحقیق وجود ندارد اما به صورت کلی به عنوان "عدم موفقیت در بروز عملکرد تحصیلی متناسب با توان بالقوه" (باربر، دونچی و ورسچورن^۲، ۲۰۱۹) یا "ناهمخوانی بین میزان توان بهره‌وری بالقوه و بالفعل" (سیلویا ریم و سیگل دیویس^۳، ۲۰۱۸). توصیف شده است و در در متون روان‌شناسی؛ تیزهوش کم پیشرفت، به صورت عدم تطابق توانایی فرد با ظرفیت شناختی توصیف می‌شود (ریم، ۲۰۰۸؛ به نقل از نومان، حنیف و رین^۴، ۲۰۱۶). با توجه به این موضوع که دانش آموزان تیزهوش کم آموز سهیم قابل توجهی از جمعیت دانش آموزان تیزهوش را تشکیل می‌دهند با اینحال، هنوز برای برآوردهای مربوط به نسبت دقیق کم آموزی در میان جمعیت تیزهوش و با استعداد جای بحث و گفتگو است (سیگل و مک کوچ^۵، ۲۰۱۸). داشتن عملکرد تحصیلی قوی در محیط یادگیری شرط لازم برای شرکت در برنامه‌های مخصوص دانش آموزان تیزهوش و به دنبال آن موفقیت در دانشگاه و موفقیت‌های حرفه‌ای بعدی است اما گاهی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت، عملکرد متناقضی از خود نشان می‌دهند و این امر نگرانی‌هایی را برای معلمان، والدین و روانشناسان مدرسه به وجود می‌آورد (تقی نژاد، ۱۳۹۴). مطالعات زیادی برای بررسی علل کم پیشرفتی و کم آموزی انجام شده و در حال انجام هست با توجه به اهمیت موضوع، یکی از جذاب‌ترین و اغلب خسته کننده‌ترین معماها برای کسانی که افراد باهوش و خلاق را مورد مطالعه قرار می‌دهند این است: چرا برخی از دانش آموزان برجسته هرگز به سطح موفقیتی که قابلیتش را دارند، نمی‌رسند؟ (ریچاتی، رابینستین و موری^۶، ۲۰۱۵). تیزهوشان کم پیشرفت دستاوردهای بسیار پایینتری نسبت به ظرفیت هوشی خود دارند (چن^۷، ۲۰۰۸). تیزهوشان کم پیشرفت معمولاً نحوه استفاده درست از نبوغ و استعداد خود را یاد نمی‌گیرند (بنت راپل و نورث کوته^۸، ۲۰۱۶). به دلیل درک سریع مفاهیم و درس‌ها، به تمرین نمی‌پردازند و در گرفتن نتیجه خوب، اغلب شکست می‌خورند. حضور در کلاس و مدرسه برای آنها خسته کننده است و غالباً منزوی و بی‌حوصله هستند و با والدین و همسالان روابط صمیمانه عمیق ندارند. تیزهوشان کم پیشرفت برخلاف دیگر تیزهوش‌ها که

1. Underachievement
2. Harrison, L.J. Clarke, L. Ugerer
3. Barbier, K., Donche, V., Verschueren
4. Davis, Rimm, & Siegle
5. Nomaan, Hanif & Rehn
6. Siegle, D., McCoach
7. Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry
8. Chen
9. Bennett-Rappell, H., Northcote

مسیر خود را پیدا می‌کنند، نیازمند هدایت و راهنمایی‌های گام به گام اطرافیان هستند و چنانچه از آنها غفلت شود، اراده‌ای برای ماندن در مسیر موفقیت ندارند (کریستین اولیت^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). افراد تیزهوش کم پیشرفت همزمان بزرگ‌ترین منابع ثروت و خسارت برای جوامع محسوب می‌شوند این افراد پتانسیل بالایی برای پیشرفت و مشارکت برجسته دارند اما این استعداد را در راه‌های منتهی به تولید استفاده نمی‌کنند. نیمی از دانش‌آموزان تیزهوش در حد و اندازه ظرفیت و توانی که دارند در مدرسه عمل نمی‌کنند. تقریباً ۲۵-۱۸ درصد جمعیت کسانی که مدرسه را رها می‌کنند مربوط به گروه تیزهوشان کم پیشرفت است. کم پیشرفتی، تمایز بین عملکرد مدرسه‌ای کودک و شاخص‌های نشان دهنده ظرفیت وی مثل؛ نمرات آزمون‌های هوش و خلاقیت است به عبارتی تفاوت بین توانایی‌ها و دستاوردهای واقعی بخش مشترک همه تعاریف از تیزهوش کم پیشرفت است (سیلویا ریم، ۲۰۱۸). نمرات بدست آمده از آزمون، شاخص اصلی توان واقعی یک فرد است. علیرغم همه خطاها و مشکلاتی که در رابطه با آزمون‌گیری نظیر خطا در اندازه‌گیری، فقدان اعتبار و.. وجود دارد که بر نمرات اثر دارند واضح است افراد (تیزهوش کم پیشرفت) نمی‌توانند به صورت تصادفی چنین نمرات بالایی را بیاورند. تنها، مهارت آزمون دادن، نمی‌تواند باعث شود فردی دو الی سه انحراف معیار بالاتر از میانگین یعنی بالاتر از ۹۷ درصد افراد قرار بگیرد. نمرات بالای غیرمعمول در آزمون‌های هوش، پیشرفت یا خلاقیت توانایی و نیز مهارت‌های خاص دانش آموز را نشان می‌دهد که در تکالیف عادی مدرسه‌ای کودک کم پیشرفت ظاهر نمی‌شود (ریچرت^۲، ۱۹۹۱)

مشکلات تیزهوشان کم پیشرفت این است که نمی‌خواهند و نمی‌توانند آنچه که معلم - والد یا حتی خودشان انتظار دارند را انجام بدهند و همواره احساس ارزشمندی پایینی دارند (ریم، ۲۰۱۳). در کنار عزت نفس پایین، احساس عدم کنترل درونی یا خود کفایی پایین نیز در آنها مشاهده می‌شود. اگر در انجام تکالیف شکست بخورند خود را سرزنش می‌کنند و اگر پیروز شوند شانس را دخیل می‌دانند. آنها اغلب مسئولیت شکست را بر عهده می‌گیرند نه پیروزی. این فرآیند نگرش نسب به پیشرفت تحصیلی با مفهوم درماندگی آموخته شده سلیگمن ارتباط دارد. اگر کودک بین تلاش و پیامدش رابطه‌ای نیابد دست از تلاش بر می‌دارد و این مدل، در اکثر تیزهوشان کم پیشرفت صادق است (پوفال استروژیک^۳، ۲۰۱۱). علاوه بر ضعف در دستاوردهای تحصیلی و شغلی، یکی از جدی‌ترین مشکلات و چالش‌های تیزهوشان کم پیشرفت، ضعف و حتی ناتوانی آنها در مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی، هیجانی و بطور کلی در کفایت اجتماعی است (کلیکمن، ۲۰۰۷؛ نقل از رضایی، ۱۳۹۶). کفایت اجتماعی^۴؛ قابلیت درک دیدگاه دیگران نسبت به یک موضوع یا از منظر او به موضوعی نگریستن، یادگیری از تجربیات گذشته و استفاده از آن

1. Christine Elliott
2. Richert
3. Pufal-Struzik
4. Social competence

تجربیات، متناسب با موقعیت‌های اجتماعی و توانایی واکنش شایسته و منعطف همراه با سازش - یافتگی، به منظور مدیریت چالش‌های اجتماعی توصیف می‌شود. توانایی اجتماعی، بستری است که بر مبنای آن، انتظارات و چشم انداز فرد، از چگونگی تعامل با دیگران در آینده ساخته می‌شود و شکل می‌گیرد و بر مبنای همان انتظارات، کودکان درک خود را از رفتارشان ارتقاء می‌دهند. تجربیات اجتماعی، پیوند عمیق و نزدیکی با توانایی‌های هیجانی دارد و نمایش قابلیت‌های اجتماعی، بدون کارکرد هیجانی مناسب، تقریباً میسر نیست (رضایی، ۱۳۹۴). کفایت اجتماعی برپایه‌های روابط کودک با والدین و همسالان شکل می‌گیرد و کیفیت این روابط بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان بسیار اهمیت دارد و کودکان با مهارت‌های اجتماعی، افرادی توصیف می‌شوند که بصورت سازش یافته می‌توانند با محیط تعامل کنند و با برقراری روابط موثر با دیگران از موقعیت‌های تعارض آمیز اجتناب کنند (اشپیلتر، ۱۹۹۹؛ نقل از رضایی، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان دادند کودکان با ضریب هوشی بالا، مشکلات بیشتری در پذیرش اجتماعی تجربه می‌کنند. در مطالعه زوفیانو و همکاران (۲۰۱۸)، معلوم شد بیشتر تیزهوشان کم پیشرفت، انزوای اجتماعی بالایی داشتند و به لحاظ عاطفی روانی فشارهای شدیدی را تجربه کردند. تحقیقات دیگری هم نشان دادند، افراد تیزهوش کم پیشرفت، از شرکت در برنامه‌ها و فعالیت‌هایی (مثل؛ شطرنج، کامپیوتر، کانونهای بحث و گفت‌وگو) که برتری آنها را نسبت به دیگران نشان می‌دهد، خودداری می‌کنند. نقص و ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی، توانایی سازگاری اجتماعی و ظرفیت‌های اجتماعی افراد تیزهوش کم پیشرفت را متاثر می‌کند و متعاقباً بر پختگی رفتارهای اجتماعی و شخصیت جامعه‌پسند آنها نیز تاثیر نامطلوب می‌گذارد (فیتری، ۲۰۱۹). توصیف‌های مختلفی از رفتار جامعه‌پسند شده است، اما همه آنها دارای عناصر مشترکی مثل؛ ارزشها، اهداف متعالی، انگیزه خیرخواهانه و خلق موقعیت‌های موثر هستند. رفتارهای جامعه‌پسند را رفتارهایی توصیف می‌کنند که فوایدی برای دیگری دارد و مستلزم اهتمام به اشتراک گذاری، همکاری، کمک، خلق آسایش و.. است (روهن و همکاران، ۲۰۱۲). اصطلاح رفتار جامعه‌پسند، منظومه‌ای از رفتارهای اجتماعی مثل؛ نوع دوستی (فارلی، ۲۰۱۹)، همکاری (بوگال و همکاران، ۲۰۱۷)، قهرمانی (نیکوئی، ۱۳۹۸)، انصاف (مارگانا، ۲۰۱۹؛ بوگال، ۲۰۱۷) و اعتماد به نفس بالا (البراجت، ۲۰۱۸)، فعالیت داوطلبانه با هدف انتفاع عام است (وایت، ۲۰۱۴). رفتارهای جامعه‌پسند، متفاوت از رفتارهای نوع دوستانه است. رفتار نوع دوستانه، رفتار داوطلبانه و هدفمندی است که بدون توجه به انگیزه‌ها و پاداش‌های بیرونی در جهت منافع و رفاه دیگران انجام می -

1. Speltz
2. Fitri
3. Margana
4. Bhogal
5. Ehlebracht
6. white

گیرد (اندروود و مور، ۱۹۸۲). رفتار جامعه‌پسند، درمورد اعمالی به کار می‌رود که هیچ سود مستقیمی به فردی که آن اعمال را انجام می‌دهد، نمی‌رساند و حتی ممکن است مشکلاتی هم به همراه داشته باشد (نقل از صفاری‌نیا، نیکویی و علیپور، ۱۳۹۸). رفتارهای جامعه‌پسند، اعمال هدفمندی هستند که به منظور رفاه دیگران انجام شده و بدون توجه به انگیزه فرد، تعریف می‌شوند (صفاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳). جهت‌گیری جامعه‌پسند به مجموعه‌ای از نگرشها، شناختها و رفتارهایی اشاره دارد که به گونه‌ای موفقیت‌آمیز موجب افزایش و نیرومند شدن تعامل‌های اجتماعی می‌شود (بارون و همکاران، ۲۰۰۲). دیدگاه‌های نظری وسیعی از جمله: یادگیری اجتماعی، کاهش تنش، هنجارها و نقش‌ها، تبادل یا انصاف، صیانت، عزت نفس، و استدلال اخلاقی، همدلی و نودوستی، و.. برای رفتار جامعه‌پسند به کار برده شده است (صیدی، احمدیان و صفاری‌نیا، ۱۳۹۸). با توجه به اهمیت رفتارهای اجتماعی و شخصیت جامعه‌پسند در رشد و اکتساب جایگاه اجتماعی همه افراد، بویژه تیزهوشان و نیز اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رشد رفتار و شخصیت اجتماعی تیزهوشان کم پیشرفت، پژوهش حاضر برای پاسخ به این پرسش که آیا آموزشی کفایت اجتماعی می‌تواند بر بهبود رفتارهای جامعه‌پسند تیزهوشان کم پیشرفت موثر باشد، انجام شده است.

روش

مطالعه حاضر به لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل است. جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت پسر دوره متوسطه دوم در سال ۹۸-۹۹ می‌باشد. از بین کل جامعه تعداد ۲۸ دانش‌آموز بصورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) به طور تصادفی جایگزین شدند. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه متوالی (هر جلسه تقریباً یک ساعت بود) برنامه کفایت اجتماعی را آموزش دیدند. معیارهای ورودی به پژوهش عبارت بودند از: دانش آموز دوره متوسطه دوم، تیزهوش با نمره‌های تحصیلی پایین و رضایت و آمادگی برای شرکت در آزمایش و معیارهای خروج عبارت بودند از عدم تمایل به ادامه حضور در آزمایش بود.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه مجموعه شخصیت جامعه‌پسند (psb): این پرسشنامه توسط لوئیس پنر^۱ در سال ۲۰۰۲ ساخته و معرفی شده است. در ایران صفاری‌نیا و باجلان (۱۳۹۰)، نسخه فارسی این پرسشنامه ۳۰ سئوالی را تهیه و بر روی ۸۵۰ دانشجو اجرا کردند. پرسشنامه مجموعه شخصیت جامعه‌پسند (psb)، دو عامل همدلی جهت‌گیری شده به سمت دیگران و کمک‌رسانی را

می‌سنجد. این پرسشنامه دارای هفت خرده‌مقیاس است که به طور مستقیم رفتارهای اجتماعی شرکت‌کنندگان را می‌سنجد. خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه عبارتند از: مسئولیت اجتماعی^۱، ارتباط همدلانه^۲، نگاه از منظر دیگران^۳، پریشانی فردی^۴، استدلال اخلاقی دوجانبه^۵، استدلال‌های جهت‌گیری شده-دیگران^۶ و نوع دوستی خودگزارش‌دهی^۷ که در واقع دو عامل کمک‌رسانی^۸ و هم‌حسی جهت‌گیری شده-دیگران^۹ را می‌سنجد. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۹ و روش همسانی درونی ۰/۷۹ گزارش شده است و روایی آن با استفاده پرسشنامه شخصیت پنج‌عاملی نئو، مثبت و معنی‌دار گزارش شده است.

شیوه اجرا

بعد از انتخاب نمونه آماری و توزیع تصادفی آنها به دو گروه آزمایش و کنترل، برنامه آموزش کفایت اجتماعی برای گروه آزمایش، طی ۱۰ جلسه متوالی (هر جلسه تقریباً یک ساعت) در کلینیک خدمات روان‌شناسی صدر تهران در روزهای زوج هفته (با توافق همه شرکت‌کننده‌ها این روزها تعیین شده بود) آموزش داده شد. محتوای برنامه مبتنی بر نظریه کفایت اجتماعی داج و ازونف با تمرکز بر مولفه‌های کفایت اجتماعی و شخصیت جامعه‌پسند تدوین شده است. قبل از اجرای برنامه اصلی، برنامه آموزشی بر روی نمونه کوچک شرکت‌کنندگان (سه نفر) بصورت مطالعه مقدماتی (پایلوت) اجرا شد و بعد از تسلط بر محتوا و آگاهی از ضعف‌های احتمالی اجرا، برنامه نهایی برای گروه هدف در ده جلسه متوالی اجرا شد. برای رعایت اخلاق پژوهشی، در پایان دوره آموزشی، بسته برنامه آموزش کفایت اجتماعی برای اعضای گروه کنترل که تمایل داشتند، آموزش داده شد و آنهایی که نتوانستند و یا نخواستند شرکت نکردند بسته برنامه آموزشی به والدینشان ارسال گردید. برنامه آموزش کفایت اجتماعی در جدول ۱ گزارش می‌شود.

یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کواریانس چند متغیره و اندازه‌گیری‌های مکرر با رعایت مفروضه‌های کاربست (از جمله؛ نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانسها و کورویت ماچولوی) تحلیل شدند و نتایج نشان داد که برنامه آموزشی کفایت اجتماعی بطور

1. Social Responsibility (SR)
2. Empathic Concern (EC)
3. Perspective Taking (PT)
4. Personal Distress (PD)
5. Other-Oriented Moral Reasoning (O)
6. Mutual Concerns moral reasoning (M)
7. Self-reported altruism (SRA)
8. Helpfulness
9. Other-oriented empathy

معناداری ($\alpha = 0/05$) موجب افزایش رفتارهای جامعه‌پسند گروه در آزمایش شد که نتایج در بخش یافته‌ها در قالب جدول گزارش می‌شود.

جلسات آموزش

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی

جلسات	اهداف
۱	آگاهی از مفهوم کفایت اجتماعی، رفتار همدلانه و شخصیت اجتماعی و جامعه‌پسند
۲	آشنایی با انواع هیجانان، تقلید، تشخیص، تفسیر و کاربرد هیجانها
۳	آگاهی از مهارت کنترل انواع هیجانهای پایه و ثانوی با تاکید بر قیودات اخلاقی
۴	آگاهی از آداب مذاکره و محاوره درست، برشمردن برخی اشتباهات رایج در تعاملات ارتباطی و اجتماعی
۵	آگاهی از مهارتهای انگیزشی شامل حس خوش بینی یا امید، رشد اخلاقی و مفهوم کفایت و کنترل
۶	آگاهی از مهارتهای آغاز و مدیریت روابط بین فردی و مهارتهای همدلانه، مسئولانه و یاوری طلبی
۷	آگاهی از رفتارهایی که بیابانگر همکاری هستند، روابط بین فردی مؤثر و تصمیمگیری درست و جرات ورزانه
۸	آگاهی از مهارتهای دیدگاه‌گیری؛ مدیریت و پذیرش اختلافات، شناسایی علت طرد، اندیشیدن به دنیای بیرونی از نگاه دیگران
۹	آگاهی از روش بارش مغزی به عنوان روشی برای شناسایی راه‌حلهای مختلف حل مساله جامعه‌پسند، یافتن راه‌حلهای جایگزین تصمیم‌گیری در مورد بهترین راه حل، اسناد دهی درست
۱۰	جمع بندی نهایی و پاسخ به ابهامات و سئوالات

جدول ۲. شاخصه‌های توصیفی متغیر رفتار جامعه‌پسند

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مسئولیت اجتماعی	۰۹/۲۶	۴۱/۳	۱۷/۳۳	۶۵/۷	۰۹/۳۱	۰۹/۵
	۶۹/۲۵	۶۳/۳	۷۱/۲۴	۸۱/۳	۰۲/۲۴	۵۳/۳
ارتباط همدلانه	۰۳/۱۴	۵۴/۲	۴۳/۱۸	۲۸/۳	۶۳/۱۷	۲۰/۲
	۹۷/۱۳	۶۸/۲	۷۳/۱۳	۸۹/۱	۳۲/۱۲	۵۷/۱
دیدگاه‌گیری	۱۱/۱۶	۵۶/۱	۴۳/۱۸	۹۰/۴	۳۷/۱۷	۹۷/۳
	۰۶/۱۶	۳۸/۱	۳۷/۱۶	۱۱/۲	۵۸/۱۵	۵۲/۲
پیشانی فردی	۶۷/۱۲	۱۴/۱	۷۴/۸	۰۶/۲	۴۷/۶	۰۶/۱
	۳۰/۱۲	۱۷/۱	۴۴/۱۲	۸۳/۲	۳۲/۱۱	۳۸/۱
استدلالات اخلاقی	۸۷/۷	۹۵/۱	۴۹/۱۲	۵۶/۱	۶۲/۱۱	۶۰/۲

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار
دوجانبه	کنترل	۹۳/۷	۶۹/۱	۹۱/۷	۵۴/۱	۲۶/۷
استدلالات‌های اخلاقی	آزمایش	۴۱/۱۱	۲۱/۴	۶۱/۱۲	۹۶/۶	۳۷/۱۰
جهت‌گیری شده	کنترل	۰۲/۱۱	۷۶/۴	۵۴/۱۱	۶۵/۴	۴۳/۱۱
نوع‌دوستی	آزمایش	۰۰/۸	۷۴/۲	۳۷/۱۳	۵۳/۸	۲۱/۱۲
	کنترل	۱۴/۸	۵۶/۲	۷۹/۸	۴۷/۳	۰۹/۸

با توجه به داده‌های جدول مقایسه میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت در دو گروه معلوم می‌شود که آموزش برنامه کفایت اجتماعی در بهبود و ارتقا رفتارهای جامعه‌پسند گروه آزمایش موثر بوده است.

جدول ۳. بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو ویلک

متغیر	گروه	شاپیرو ویلک	
		مقدار	سطح معناداری
رفتار جامعه‌پسند	آزمایش	۹۵۹/۰	۲۶
	کنترل	۹۵۹/۰	۲۶

بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون شاپیرو ویلک چون مقادیر به دست آمده برای این آزمون‌ها در یک گروه در سطح $0/05$ معنادار نیست، بنابراین شرط برابری واریانس‌های درون گروهی و نیز توزیع نرمال بودن داده‌ها برقرار بود. همچنین مفروضه همگنی کواریانس نمرات پیش‌آزمون دو گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی کواریانس نمرات درون گروهی

متغیر	F	df1	df2	Sig.
رفتار جامعه‌پسند	۲۰۳/۰	۱	۲۶	۹۰۴/۰

با توجه به اینکه مقدار F لوین در سطح $0/05 = \alpha$ معنادار نبود، بنابراین مفروضه همگنی کواریانس داده‌ها و شیب رگرسیون برقرار بود.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد تاثیر برنامه کفایت اجتماعی بر رفتار جامعه پسند تیزهوشان کم پیشرفت

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجنورات	درجات آزادی	میانگین مجنورات	F	سطح معناداری	مجنور آتا
اثر همپراش	۰۸۳/۱۰۱۸۹	۱	۰۸۳/۱۰۱۸۹	۴۶۵/۱۰۹	۰۰۰/۰	۹۳/۰
اثر گروه	۰۹/۲۱۸۷	۱	۰۹/۲۱۸۷	۷۱۴/۳۰۳	۰۰۰/۰	۸۹/۰
خطا	۴۱۱/۸۷۳	۲۶	۵۹۲/۳۳			

با توجه به داده‌های جدول ۵، چون مقدار $F = ۱۰۹/۴۶۵$ با $F = ۰/۰۱$ در سطح $\alpha = ۰/۰۱$ معنادار می‌باشد ($P = ۰/۰۰۱$). لذا می‌توان نتیجه گرفت آموزش برنامه برنامه کفایت اجتماعی موجب افزایش رفتار جامعه پسند در تیزهوشان کم می‌شود. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس آزمون افزایش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۹۹٪ اطمینان تایید می‌گردد.

جدول ۶. آزمون موچلی به منظور بررسی مفروضه کرویت

آزمون درون گروهی متغیر	آزمون موچلی		
	W موچلی	خی یک	درجه آزادی
رفتار جامعه پسند	۲۰۵/۰	۴۳۳/۱۳	۲

مطابق با اطلاعات جدول فوق، چون نتیجه آزمون موچلی معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه کرویت برقرار نیست و به همین خاطر می‌توانیم از نتیجه آزمون‌های درون گروهی با تعدیل درجات آزادی آزمون هوین فلت استفاده کنیم.

جدول ۷. نتایج مشخصه‌های چهار گانه F مربوط به تحلیل اندازه گیریهای مکرر در مورد آزمون پیگیری تاثیر آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر رفتار جامعه پسند تیزهوشان کم پیشرفت (گروه آزمایش)

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجنورات	درجات آزادی	میانگین مجنورات	F	سطح معناداری
اثر زمان	۲۳/۱۹۴۵	۲	۶۱/۹۷۲	۰۲/۳۹۱	۰۰۰/۰
	۲۳/۱۹۴۵	۰۷/۱	۹۷/۱۸۱۷	۰۲/۳۹۱	۰۰۰/۰
	۲۳/۱۹۴۵	۱۹/۱	۶۴/۱۶۳۴	۰۲/۳۹۱	۰۰۰/۰
	۲۳/۱۹۴۵	۰۰۰/۱	۲۳/۱۹۴۵	۰۲/۳۹۱	۰۰۰/۰
خطا	۲۳/۱۹۴۵	۲۴	۰۵/۸۱		
	۲۳/۱۹۴۵	۱۵/۹	۵۹/۲۱۲		
	۲۳/۱۹۴۵	۶۱/۱۹	۱۹/۹۹		
	۲۳/۱۹۴۵	۰۱/۱۷	۷۵/۱۱۳		

چنانچه از جدول فوق منتج می‌شود مقدار مشخصه آماری F با مقدار $۳۹۱/۰۲$ عامل زمان در سطح معناداری $\alpha=۰/۰۱$ معنادار است یعنی با احتمال ۹۹٪ درصد می‌توان نتیجه گرفت که تغییر (افزایش) در مراحل مختلف آزمون معنادار است. نتایج آزمون تعقیبی در مراحل مختلف آزمون در گروه آزمایش نیز نشان می‌دهد که میانگین سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نیز تفاوت معناداری دارد. بنابراین اثر بخشی آموزش برنامه کفایت اجتماعی موجب افزایش رفتار جامعه‌پسند در تیزهوشان کم پیشرفت بعد از گذشت دو ماه ماندگار مانده است.

جدول ۸. نتایج آزمون پیگیری بونفرونی در مورد نتایج تحلیل اندازه‌های مکرر در آزمون پیگیری

سطح معناداری	انحراف معیار	اختلاف میانگین (I - J)	I	J
۰۰۰/۰	۱۲/۱	*۶۵۴-۱۷	پس آزمون	پیش آزمون
۰۰۰/۰	۵۲۷/۰	*۰۰۰-۱۱	پیگیری	پیش آزمون
۰۰۰/۰	۱۲/۱	*۱۷۶۵۴	پیش آزمون	پس آزمون
۰۰۰/۰	۲۶۵/۰	*۲۹/۷	پیگیری	پس آزمون
۰۰۰/۰	۵۲۷/۰	*۰۰۰/۱۱	پیش آزمون	پیگیری
۰۰۰/۰	۲۶۵/۰	*۲۹-۷	پس آزمون	پیگیری

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه آموزشی کفایت اجتماعی بر بهبود رفتارهای جامعه‌پسند دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت بصورت یک مطالعه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل انجام شد و نتایج با استفاده از تحلیل کوواریانس و اندازه گیری - های مکرر تحلیل شدند. همانطور که در متن مقاله هم گزارش شد، فرضیه پژوهش مبنی بر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود شخصیت جامعه‌پسند تیزهوشان کم پیشرفت موثر است، در سطح معناداری تایید شد و این یافته با یافته‌های مشابه از جمله: فیتری (۲۰۱۹)، صیدی و همکاران (۱۳۹۴)، صفاری نیا و همکاران (۱۳۹۳)، چئودی و کئوار (۲۰۱۸)، فرحانفر و همکاران (۱۳۹۴)، تقی نژاد و عابدی (۱۳۹۷)، پیگدال و کاناک (۲۰۱۶)، همسو می‌باشد.

همانطوری که در متن مقاله ذکر شد کفایت اجتماعی، یک توانایی حیاتی و دائمی است نه تنها در سازگاری با افرادی که هم اکنون فرد با آنان سروکار دارد، موثر است بلکه بعدها در میزان موفقیت تحصیلی، شغلی و پیشرفت اجتماعی وی نیز تأثیر دارد و در مجموع مهمترین جنبه رشد اجتماعی تلقی میشود (متسون و اولاندیک، ۱۹۹۸؛ "به نقل از به‌پژوه"، ۱۳۸۸). اجتماعی بودن

مستلزم تعامل با دیگران، و یک تعامل قاطع، مستلزم درک دیدگاه دیگری^۱ است. دیدگاه گیری را به عنوان توانایی درک، تفسیر و آگاهی از حالت‌های عاطفی-روانی خود و دیگران تعریف می‌کنند. این توانایی، بیانگر ظرفیتی عاطفی-شناختی است که بر مبنای آن افراد چگونه خودشان در موقعیت‌های خاص در می‌یابند (اینکه شخص چگونه فکر می‌کند، احساس می‌کند و رفتار می‌کند) و همچنین چگونه دیگران را در همان موقعیت مشابه در می‌یابند و تحلیل می‌کنند (فرای، ۲۰۰۳؛ نقل از گومز- بکرا و همکاران، ۲۰۰۷). به طور خلاصه، دیدگاه گیری، از منظر دیگری به موضوع نگریستن، افکار و احساسات او را در نظر گرفتن و به بیان دیگر بر دیده دیگری نشستن است. بررسیها نشان دادند که عوامل زیادی در دستیابی به شخصیت جامعه‌پسند موثر هستند و یکی از مهمترین این عوامل، توانایی دیدگاه گیری است که بر اساس گزارش حاصل از بررسی‌های مختلف، تیزهوشان کم پیشرفت، دارای توانایی دیدگاه گیری و تقلید ضعیفی هستند. نتایج مطالعات مختلف نشان دادند کودکان و نوجوانان تیزهوش کم پیشرفت با والد همجنس خود همانندسازی نمی‌کنند و در مواردی هم که عکس این امر صادق است والد نیز از منظر کودک کم پیشرفت بوده یا به کودک این پیام را القاء کرده است که اجتناب از موقعیت اجتماعی مثل مدرسه، پذیرفتنی است. از نگاه کودکان والدینی برای همانندسازی و تقلید انتخاب می‌شوند که ترکیبی از این سه ویژگی را داشته باشند: (۱) مراقبت‌گر/پرورش دهنده‌اند (۲) قدرتمند هستند (۳) همایندی و شباهت بین والد-کودک وجود دارد. در بین سه ویژگی مطرح شده اثر مولفه قدرت بر همانندسازی، تقلید و کم پیشرفتی کمی پیچیده می‌شود در نتیجه: پدر غول یا مترسک است /مادر غول یا موش است. این الگوهای قدرت به هنگام رقابت غیرعمدی والدین با هم به منظور استقرار بهترین رویکرد پرورش کودک شکل می‌گیرد. در حالت اول که پدر غول است و مادر دلنشین، دختران موفق و پسران کم پیشرفت می‌شوند. حالت دوم (پدر مترسک) در خانواده‌هایی مشاهده می‌شود که مادر در زمینه‌های تربیتی و روان‌شناسی و پدر در زمینه علوم مهندسی تحصیل کرده است. مادر تنها راه بلد و جانشین پدر است. اینجا نیز پسران کم پیشرفت خواهند بود. حالت سوم؛ وقتی مادر غول است؛ او منضبط، شیرین، پذیرفتنی و دوست داشتنی است اما پدر فردی بدون انضباط است. نتیجه این خانواده به دوشکل دیده خواهد شد: (۱) مادر منضبط به عنوان فردی دوست داشتنی، قوی و حامی از طرف همسر و کودکان تصور می‌شود. پس پسران مردی ضعیف و کم پیشرفت می‌شوند اما دختران پیشرفته می‌شوند. (۲) وقتی پدر نیز منضبط بود مادر را تشدید کند به دلیل خشم مداوم والدین هم دختران هم پسران کم پیشرفت می‌شوند (ریم، ۲۰۰۹). توانایی مهار و کنترل هیجانها به عبارتی توانایی تنظیم هیجانها هم نقش مهمی در ارتباطات اجتماعی و پختگی اجتماعی دارد. کاپس و همکاران، ۲۰۰۱؛ نقل از بگر، ۲۰۰۵، نشان دادند که بین بین بهره هوشی و توانایی‌های عاطفی- اجتماعی کودکان، همبستگی مثبت وجود دارد. افراد تیزهوش کم

پیشرفت اگرچه بر اساس نتایج آزمونهای هوشی، باهوش تشخیص داده شدند اما علیرغم این، در مهار و کنترل هیجانها مشکل دارند(ویلسون، ۲۰۱۷). صفاری‌نیا و همکاران(۱۳۹۸)، هم در پژوهشی با عنوان بررسی مدل ارتباط پرخاشگری و دیدگاه گیری اجتماعی با رفتار جامعه‌پسند با نقش واسطه‌ای اعتماد اجتماعی در معلمان نشان دادند که پرخاشگری و دیدگاه گیری اجتماعی، هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از راه اعتماد اجتماعی با رفتار جامعه‌پسند در رابطه هستند. همسو با نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مشابه، معلوم شد که افراد تیزهوش کم پیشرفت در هیجانخوانی و نیز تنظیم عواطف سرد مشکل دارند. برنامه درمانی و توانبخشی محدودی برای تقویت تیزهوشان کم پیشرفت وجود دارد یکی از این برنامه موفق، برنامه جبران کم پیشرفتی تیفوکال^۱ است. این برنامه توسط ریم و براساس پژوهش و درمان بالینی استوار شده است و شامل شش گام است که متمرکز بر همکاری والدین، معلمان و درمانگر است.

گام اول: ارزیابی مهارت‌ها / توانایی‌ها/ تقویت‌کننده‌ها / نوع کم پیشرفتی. مشارکت والدین، معلمان و روانشناس مدرسه در گام اول تعیین‌کننده است. اجرای آزمون هوش (علیرغم کاستی‌ها و انتقادات) به عنوان اولین وسیله ارزیابی توصیه شده است چرا که تعیین‌کننده میزان انتظارات از کودک است. مشاهده رفتار کودک به هنگام اجرای آزمون هوش/پیشرفت / خلاقیت به اندازه نمره آزمون‌ها، در ارزیابی نقاط مثبت و منفی اهمیت دارد: علایم تنش، توجه و پایداری در انجام تکلیف، پاسخ به ناکامی، شیوه‌های حل مساله و.. این ویژگی‌ها مینیاتوری از رویکرد کودک به تکالیف آموزشی در خانه و مدرسه است. تحلیل توانایی‌های کودک در خانه و مدرسه برای گام دوم حیاتی است. گام دوم: تعامل. تعامل والدین - معلمان برای مولفه اساسی برای جبران کم پیشرفتی است. آغازگر تعامل هر کدام که باشند باید دیگری را حمایت کرده و او را مقصر قلمداد نکند. محتوای تعامل آنها بررسی ارزیابی‌های رسمی و غیر رسمی توانایی‌ها و پیشرفتهای کودک است. به ویژه مشخص شود کودک وابسته است یا سرکش و غالب تا بزرگسالان در دام تقویت مدل‌های مساله ساز در خانه و مدرسه نیفتند

گام سوم: تغییر انتظارات افراد مهم. تغییر انتظار والد، معلم، خواهران/برادران، همکلاسی و خود کودک مشکل است. نمره هوشبهر بالا به علاوه گزارش‌های قانع‌کننده معلم و مشاور از توانایی‌های کودک و نوجوان زمینه تغییر انتظار از او را فراهم می‌کند. معلم می‌تواند به کودک کمک کند تا بتواند میزان پیشرفتش را با مشاهده چگونگی انجام و تکمیل تکالیف از گذشته تا به الان بررسی کند. برای این امر معلم کودک را به تهیه یک چارت و تکمیل آن توسط خودش تشویق می‌کند. تاکید معلم و والدین بر این که ما به توانایی تو برای موفق شدن ایمان داریم برای این کودکان بسیار مهم است (به ویژه وقتی انتظارات با درخواست سخت کار کردن همراه می‌شود). از آن جایی که رقابت بین خواهران و برادران در کم پیشرفتی دخالت دارد والدین بایستی

با کودک موفق صحبت کند که کمک به خواهر و برادر کم پیشرفت باعث از بین رفتن جایگاه برنده بودن او نمی شود. در نهایت در جلسات انفرادی و گروهی تغییر انتظار کودک و همکلاسی‌ها دنبال می شود. گام چهارم: تغییر مدل همانند سازی. همانطور که اشاره شد همه کودکان والد گرم/قوی و مراقب را به عنوان الگو انتخاب می کنند اما مشکل این جاست که در مورد کودکان کم پیشرفت این والد همان کسی است که کم پیشرفتی اش را با کودک به اشتراک می گذارد. کودک تیزهوش کم پیشرفت به الگوی موفق با این ویژگی‌ها احتیاج دارد: (۱) مدل، مراقب /پرورش دهنده باشد. (۲) بهتر است هم جنس باشد (۳) به کودک شبیه باشد: مذهب، نژاد، علایق، استعدادها، ناتوانی - های جسمی و... (۴) گشودگی داشته باشد: اشتیاق مدل برای در میان گذاشتن مشکلات واقعی در استقرار او به عنوان فردی موفق برای تشویق تعامل، همانندسازی و انگیزندگی کودک ضروری است. (۵) برای کودک وقت بگذارد: مدل هایی که در قالب بازی، صحبت و فرآیند انجام تکالیف برای کودک وقت صرف کرده اند موثرترین مدلها بوده اند گام پنجم: اصلاح نقص در مهارت ها. مهارت‌های این کودکان در نتیجه عدم علاقه آنها به کلاس و کار کلاسی ضعیف است. اما از آن جایکه تیزهوش هستند نقص در مهارت‌هایشان گسترده نیست و قابل جبران است نکات لازم برای بهبود این شرایط: (۱) تقویت عملکرد مستقل کودک (۲) جلوگیری از دستکاری شدن از طریق کودک (۳) کودک رابطه تلاش و پیامدهای موفق شدن را تجربه کند. گام ششم: اصلاح تقویت کننده‌ها و مشوقها در خانه و مدرسه. در انتخاب و تعیین تقویت کننده‌ها چند نکته بایستی در نظر گرفته شود: (۱) برای کودک معنادار باشد. پول برای کودک همانقدر بی معناست که ستاره گرفتن برای نوجوان (۲) تقویتها در نظام ارزشی تقویت دهنده جای داشته باشد از سوی دیگر او توان تهیه را داشته باشد. پول نه در مدرسه نه خانه برای یادگیری داده نمی شود. (۳) تقویتها نباید بسیار بزرگ باشند. بلکه برای دادن انگیزه بایستی از تقویت‌های کوچک که رفته رفته زیاد می شوند و البته به صورت نظام مند و براساس کیفیت یا تکمیل تکلیف داده شود (ریچرت، ۱۹۹۱).

به هنگام مقایسه خانواده کودکان کم پیشرفت در برابر خانواده کودکان پیشرفته، شرایط و اتفاقاتی را باید در نظر گرفت برخی از این شرایط و اتفاقات به سختی تغییر می کنند مثل آشفته‌گی ناشی از مرگ، طلاق و اصول اخلاقی ضعیف حاکم بر خانواده و البته در مقابل ویژگی‌هایی نظیر وجود سبک‌های فرزند پروری مبتنی بر حمایت افراطی، دیکتاتوری، سهلگیری مفرط یا ناسازگاری بین والدین قابل تغییر هستند. مشکلات خانوادگی مذکور در همه قشرهای اقتصادی اجتماعی نمایان می شوند. بخشی از مشکلات خانوادگی به رقابت خواهران/برادران باز می گردد. وجود یک کودک به عنوان کودک سخت کوش پیشرفته و دیگری تیزهوش کم پیشرفت بی میل برای کار کردن به عنوان بخشی از علل خانوادگی بارها تایید شده است (پوفال، ۱۹۹۹). البته بررسی و کنترل کردن همه متغیرهای دخیل در پدیدآیی خصیصه کم پیشرفتی و ضعف یا ارتقاء رفتارهای اجتماع پسند میسر نیست. در تحقیق حاضر هم علیرغم شرایط بررسی و لحاظ کردن همه متغیرهایی که جامعه هدف را متأثر می کنند و نیز هم واریناس کردن ویژگی‌هایی که دقیقاً تیزهوش

کم پیشرفت را توصیف می‌کنند، کفایت اجتماعی و رفتارهای جامعه‌پسند را تحت تاثیر قرار می‌دهند، دقیقاً میسر نبود فلذا می‌توان به عنوان محدودیت پژوهش تلقی نمود فلذا پیشنهاد می‌شود متغیرهایی که بر اساس بررسی‌های مختلف، کفایت اجتماعی و رفتار جامعه‌پسند را در تیزهوشان تحت تاثیر قرار می‌دهند بدقت از قبل بررسی و اثر آنها یا خنثی و یا به عنوان متغیر واسطه‌گر در تحقیق گزارش شوند و همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت تاثیر محیط اجتماعی در شکست و پیشرفت افراد بویژه در دوره‌های تحول کودکی و نوجوانی، برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی به منظور شکل‌گیری رفتار و شخصیت مطلوب اجتماعی در قالب برنامه درسی یا فوق برنامه مدرسه تدوین و ارائه شوند.

تشکر و قدردانی: از همه شرکت‌کنندگان این پژوهش تشکر می‌کنیم.

تضاد منافع: هیچگونه حمایت مالی از این پژوهش توسط نهاد یا موسسه خاص انجام نشده

است.

منابع

- بیرامی، منصور و مرادی، علیرضا (۱۳۸۵). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلنر). *مجله روان‌شناسی دانشگاه تبریز* شماره ۴، ص ۲۳-۳۱
- تقی‌نژاد، محدثه (۱۳۹۴)، مروری بر علل کم پیشرفتی در دانش‌آموزان تیزهوش، نخستین کنگره بین‌المللی جامع روان‌شناسی ایران. <https://civilica.com/doc/475152>
- فرحانفر، محبوبه؛ نادى، محمدعلی؛ مولوی، حسین (۱۳۹۴). تاثیر تعهد دینی، دلبستگی دینی و همدلی بر پرخاشگری در بین دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، شماره ۸، ص ۶۷-۸۰.
- رضایی، سعید (۱۳۹۴). *کفایت اجتماعی کودکان و نوجوان*. تهران: آوای نور.
- رضایی، سعید (۱۳۹۳). *شناخت اجتماعی و اختلال اتیسم*. تهران: آوای نور.
- صفاری‌نیا، مجید. تدریس تیزبزی، معصومه. محتشمی، طیبه. حسن زاده، پرستو (۱۳۹۳). تاثیر مؤلفه‌های شخصیت جامعه‌پسند و خودشیفتگی بر بهزیستی اجتماعی در ساکنان شهر تهران. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. سال ۱۵ شماره ۳، پیاپی (۵۷) ص ۳۵-۴۴
- صفاری‌نیا، مجید، و باجلان، فاطمه (۱۳۹۰). اعتباریابی و هنجارسازی پرسشنامه شخصیت جامعه‌پسند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور.
- صیدی، ستار. و صفاری‌نیا، مجید (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده از خانواده، دوستان و معلمان و ابعاد مختلف شخصیت جامعه‌پسند. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. شماره ۱۷، صفحه ۱-۱۶

- صیدی، ستار، احمدیان، حمزه. صفاری نیا، مجید (۱۳۹۸). مدل ارتباط دیدگاه گیری اجتماعی و خودکنترلی با شخصیت جامعه‌پسند با نقش واسطه‌های همدلی عاطفی. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. دوره ۹، شماره ۳۶، صفحه ۱-۲۰
- نیکوئی، فاطمه. علیپور، احمد (۱۳۹۸). جامعه‌پسندی و هوش اجتماعی باتوجه به دست برتری. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. شماره سی و چهارم دوره ۹، شماره ۳۴، صفحه ۱-۲۲
- متسون، جانی. اولندیک، توماس (۱۹۸۸). بهبود بخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان: ارزیابی و آموزش. ترجمه: احمد به پژوه (۱۳۸۴). تهران: انتشارات اطلاعات
- کلیکمن سیمرو (۲۰۰۷). کفایت اجتماعی کودکان تیزهوش و عقب مانده ذهنی ترجمه سعید رضایی (۱۳۹۶)، چاپ سوم. تهران: انتشارات آوای نور.
- Barbier, K., Donche, V., Verschueren, K. (2019). Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2533. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>
- Bennett-Rappell, H., Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430. <http://www.iier.org.au/iier26/bennett-rappell.pdf>
- Bhogal, M. S. (2019). Altruism Advertises Cooperativeness. In: Shackelford T., Weekes-Shackelford V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham.
- Chen, J. J. L. (2008). Grade-level difference: Relations of parental, teacher, and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198
- Christine Elliott, Judy Furlong-Mallard, Jill Kelly, Wendy King, Barbara McGrath, Terry Pike. (2013). Teaching children who are gifted and talented. *Handbook for Teachers: Gifted and Talented Students*. Newfoundland and Labrador Department of Education.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford, UK: Blackwell.
- Choudhery Anju & Kaur Gagandeep (2018). Social competence: imperative for adolescents. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*. Vol. 6, Issue 10, , 25-40
- Cutierrez, S. M., Escarti, C. A. & Pascual, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23 (1), 9-13.
- Ehlebracht, D., Stavrova, O., Fetchenhauer, D., & Farrelly, D. (2018). The synergistic effect of prosociality and physical attractiveness on mate desirability. *British Journal of Psychology*, 109(3), 517-537.
- Farrelly, D. (2019). Indirect Benefits of Altruism. In: Shackelford T., Weekes-Shackelford V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*.

- Ferraro, R. F. (2019). Special Issue on Psychology of Prosocial Behavior. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00336-4>.
- Fitri, Kusumaningrum (2019). Interpersonal intelligence and prosocial behavior among elementary school students. *Management Science Letters* 9 (2019) 1645–1654
- Gaspard, H., Wille, E., Wormington, S. V., & Hulleman, C. S. (2019). How are upper secondary school students' expectancy-value profiles associated with achievement and university STEM major? A cross-domain comparison. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.005>
- Gómez-Becerra, Inmaculada. María J. Martín. Mapy Chávez-Brown. and R. Douglas Greer (2007). Perspective Taking in Children with Autism. *European Journal of behavior analysis* 8, 13-28
- Harrison, L.J. Clarke , L. Ukgerer . J .A. (2020) . children,s drawing provid a new perspective on teacher – child relation quality and school adjustment . Australia Macguarie university. *Early childhood Research Quarterly* . 55-71
- Nomaan Sara, Hanif Rubina and Rehna Tasnim (2016). Factors Underlying Academic Underachievement Among Pakistani Secondary School Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2016, Vol. 31, No. 1, 311-330
- Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22, 44–47.
- Richert, E. S. (1991a). Patterns of underachievement among gifted students. In J. H. Borland (Series Ed.), M. Bireley, & J. Genshaft (Vol. Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 139–162). New York, NY: Teacher College Press.
- Richert, E. S. (2003). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colonel & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 146–158). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ritchothe, J., Rubenstein, L., & Murry, F. “Reversing the Underachievement of Gifted Middle School Students Lessons From Another Field. *Gifted Child Today*”, Vol. 38, No. 2, 2015
- Rimm, S. (2009). The trifocal model for preventing and reversing underachievement. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little. (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (2013). Marching to the beat of a different drummer. *The Journal of the Illinois Association of Gifted Children*. Retrieved from http://www.sylviarimm.com/article_difdrum.html
- Rieffe, C., Ketelear, L. & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: construction and validation of an empathy questionnaire (em que). *Personality and individual differences*, in press.

- Ru Han & Jiannong Shi & Wu Yong & Wenzhong Wang. Intelligence and Prosocial Behavior: Do Smart Children Really Act Nice?. *Curr Psychol* (2012) 31:88–101
- Serpil Pekdogan1 & Mehmet Kanak(2016). A Study on Social Competence and Temperament of Pre-School Children's *Journal of Education and Learning*; Vol. 5, No. 4
- Siegle, D., McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *APA handbook on giftedness and talent* (pp. 559-573). American Psychological Association.
- Sylvia B. Rimm, Del Siegle and Gary A. Davis (2018). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey
- White, B. A. (2014). "Who cares when nobody is watching? Psychopathic traits and empathy in prosocial behaviors". *Personality and Individual Differences*, 56, 116-121.
- Wilson Barbara A., Winegardner Jill (2017). *neuropsychological rehabilitation. Handbooks, manuals*. 711 Third Avenue, New York, NY 10017
- Zuffianò, A.; Colasante, T.; Buchmann, M.; Malti, T. (2018). The development of sympathy and overt aggression from middle childhood to early adolescence. *Dev. Psychol.*, 54, 98–110.

