

تظاهرات عاطفی کودکان سرآمد: خودپنداشت،

کمال گرایی و حساسیت^۳

مندگلیو و پیریت

ترجمه: فریبا مرادی عباس آبادی

چکیده

این مقاله سه موضوع پیچیده که تیزهوشان و افراد مرتبط با تیزهوش با آن روبرو هستند را مورد بررسی و واکاوی قرار داده است: رشد مناسب خود پنداشت، تغییر تمایلات کمال گرایی به بارآوری، و مقابله کارآمد با حساسیت عاطفی. تجربه واقعی این موضوعات در زندگی روزمره، ناکامی‌ها و شانه‌های‌ها را با هم در اختیار می‌گذارد. تنشهای پویا، زندگی را غنی‌تر و در عین حال مسئله سازتر می‌کند. این مقاله به ترتیب در مورد «خودپنداشت»، «کمال گرایی» و «حساسیت عاطفی» بحث خواهد کرد.

● خودپنداشت^۱

معلمان دانش آموزان تیزهوش همانند معلمان سایر دانش آموزان، مدام نگران «خودپنداشت» دانش آموزان هستند. طی پنج سال گذشته مندگلیو و پیریت بر روی «ادراک خود»^۲ تحقیقاتی انجام دادند و شیوه‌ای را برای افزایش خودپنداشت براساس ساخت ابزار سنجش و زمینه‌یابی به وجود آوردند (مندگلیو و پیریت، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۴). «زمینه‌یابی ادراک خود مندگلیو و

^۱ Sal Mouchie & Midrick C. Pnyrt (1986). The emotional drama of giftedness: Self-concept, perfectionism and sensitivity. <http://www.calgary.ca/gifted/resources/articles/emotional/30drama.htm#pdf>

پیریت^۳ (PMSPS) مقیاس زمینه‌یابی جامعی است که اطلاعات خاصی را جهت مداخله، تهیه می‌کند. برای شناسایی پیچیدگی‌های «خودپنداشت» از رویکرد چند بعدی و چند نظریه‌ای استفاده شده که ترکیبی از نظریه‌های متداول، یافته‌های تجربی کنونی و یک ویژگی نوظهور به نام «والانس» یا «ظرفیت» است. این «مقیاس» چند بعدی نامیده شده، زیرا ساختار آن منعکس‌کننده دیدگاه چند عاملی است. تعریف عملیاتی «خودپنداشت» در مقیاس «زمینه‌یابی ادراک خود مندگیو و پیریت» (PMSPS)، بر حسب چند عامل - «تحصیلی»^۴، «ظاهر فیزیکی»^۵، «اجتماعی»^۶، «ورزشی»^۷ و «قابل اعتماد بودن»^۸ - صورت گرفته است. همچنین از آنجا که از سه نظریه اصلی مطرح در خود پنداشت یعنی «ارزیابی بازتابی»^۹، «مقایسه اجتماعی»^{۱۰} و «استاد»^{۱۱} منتج گردیده، مقیاس چند نظریه‌ای نامیده شده است. دیدگاه «ارزیابی بازتابی» (کولی، ۱۹۰۲؛ مید، ۱۹۳۴؛ سالیوان، ۱۹۵۳) رشد خودپنداشت کودک را وابسته به دریافت بازخورد از سوی افراد مهم در زندگی کودک می‌داند. در «مقایسه اجتماعی» (فستینگر، ۱۹۵۴) افراد با مقایسه توانایی‌ها، رفتار و مهارت‌های خود با دیگران، ادراک خود را سامان می‌دهند. در «استاد» (کلی، ۱۹۶۷) افراد همانطور که گرایش‌های سایرین را از طریق مشاهده رفتار آنها استنباط می‌کنند، ویژگی‌های خود را براساس مشاهدات مستقیم از خود در می‌یابند. همچنین برای نشان دادن تصور فرد از خودپنداشت در «زمینه‌یابی ادراک خود مندگیو و پیریت» (PMSPS)، مؤلفه «والانس» در مقیاس گنجانده گردیده است. طی جریان پژوهش، از کودکان خواسته شد اهمیت هر کدام از جنبه‌ها و اشخاص مهم را تخمین بزنند.

بیشتر محتوای عملیاتی شده این مقیاس را با دیدگاه چند نظریه‌ای نشان دادیم. در قسمت «ارزیابی بازتابی» از دانش آموزان خواسته شد خود را آنچنان که هر یک از چهار شخص مهم زندگی‌شان درک می‌کند ارزیابی نمایند. به عنوان مثال، «من فهمیده‌ام که بهترین دوستم فکر می‌کند آدم زیرکی هستم». این کار برای هر پنج عامل «تحصیلی»، «اجتماعی»، «ورزشی»، «ظاهر فیزیکی» و «قابل اطمینان بودن»، تکرار شده است. در بخش مقایسه اجتماعی از آنها خواسته شد در هر عامل، خود را با همسالانشان مقایسه کنند؛ مثلاً: «من در ورزش از همسالان خود بهتر هستم». در قسمت «استادی» به آنها گفته شد توانایی‌های خود را بر حسب استعداد و صفاتی که دارند توضیح دهند، به عنوان نمونه: «وقتی من کار درستی انجام می‌دهم به این دلیل است که راست‌گو هستم». برای هر یک از ۳۰ گزینه «خودپنداشت» دانش آموزان خود را در مقیاس‌های چهار گزینه‌ای از «کاملاً موافق» تا «کاملاً مخالف» ارزیابی کردند. گزینه «والانس» با مقیاسی سه گزینه‌ای، به ترتیب ۱. «مهم نیست» ۲. «مهم است» و ۳. «خیلی مهم است»، اندازه گرفته شد.

پس از اجرا و نمره‌گذاری «زمینه‌یابی ادراک خود‌مندگی و پیریت» (PMSPS)، پیشنهاد کردیم معلم با مشاور مصاحبه سه منظوره‌ای با آزمودنی‌ها انجام دهد. اهداف مصاحبه عبارت بودند از: «بحث کردن در مورد نتایج» با دانش‌آموزان، «تأیید موارد نقص‌های خاصی که مقیاس شناسایی کرده بود» و «طراحی دوره‌های مداخله». به طور کلی بحث و مذاکره، شامل تشریح جزئیات برخی از ارزیابی‌ها بود. برای مثال، باید موارد خاصی که میزان «ادراک خود»، پایین بود توسط مصاحبه‌کننده کشف می‌شد، همچنین هویت گروه مرجع استفاده شده در مقایسه اجتماعی شناسایی شود و درجات والانس هم مشخص شود. به هر ترتیب معلم، با استفاده از روش «خود ارزیابی» برای ساختار مصاحبه، راهنمایی تهیه می‌کند. تأیید و مشخص ساختن «ارزیابی پایین»، از موارد اساسی مصاحبه بود. در طول گفتگو، معلم باید به «نگرش» و طرز فکر نوجوان علاقه نشان دهد. این مهم است که هنگام کار کردن با نوجوانان سرآمد، معلم به خاطر داشته باشد آنها به ویژه نسبت به تضادهایی که بزرگسالان آشکار می‌کنند، «احساس» هستند. وقتی از آنها پرسیده می‌شود: «در مورد خودشان چه فکر می‌کنند»، آمادگی پذیرش هر نوع پاسخی باید وجود داشته باشد. از طرفی این موضوع که دستاوردهای علمی تفاوت تیزهوشان را تصدیق می‌کند می‌بایست به اشکال «کلامی»^{۱۳} و «غیر کلامی» به آنها انتقال داده شود. از آنجا که ابزارهای اندازه‌گیری از نوع گزارش شخصی می‌تواند به وسیله دانش‌آموزان دستکاری شود، مطرح ساختن این بحث‌ها با دانش‌آموزان احتیاج به حفظ مقیاس دارد. یکی از اهداف مصاحبه، سنجیدن این امر بود که آیا «ارزیابی» انجام شده با درک دانش‌آموزان از «خود» مطابقت دارد یا خیر. به علاوه نتایج سنجش با اطلاعاتی که معلم درباره نوجوانان تیزهوش گردآوری کرده است مقایسه می‌شود.

آخرین هدف مصاحبه کمک به معلم جهت طراحی شیوه مداخله بود. با تأیید اندازه‌گیری‌های ادراک خود، اینک معلم می‌تواند از نتایج مقیاس چندوجهی - چند نظریه‌ای استفاده کند. پژوهش حاضر بر این عقیده است که دستورالعمل‌های قطعی برای مداخله، از سه الگو ناشی می‌شود: «ارزیابی بازتابی»، «مقایسه اجتماعی» و «استاد».

کمال‌گرایی^{۱۴}

یکی از دشواری‌های توضیح سازه «کمال‌گرایی»، کارکردهای متعدد آن در ادبیات تحقیق است. مرز ظریفی بین کوشش برای رسیدن به معیارهای بالا و «احساس شکست»^{۱۵} هنگام ناتوانی در دست یافتن به انتظارات نامعقول از خود وجود دارد. برخی نویسندگان اختلاف عملکرد بین دو نوع متفاوت «کمال‌گرایی» را تعیین کردند. براسکسی، جنکیتز، فریدمن و مورفی (۱۹۸۷)،

«کمال‌گرایی توأمندکننده»^{۱۶} را که به افراد اختیار و قدرت می‌دهد و «کمال‌گرایی ناتوان‌کننده»^{۱۷} که افراد را فلج می‌کند از هم متمایز ساخته‌اند. ماچک (۱۹۷۸)، نیز «کمال‌گرایی بهنجار» و «کمال‌گرایی روان‌زنجور»^{۱۸} را تشخیص داده است. سایر محققان (بارو و مور، ۱۹۸۳؛ برنز، ۱۹۸۰؛ پخت، ۱۹۸۴)، از جنبه‌های «منفی کمال‌گرایی» برای مطرح ساختن نوعی «علامت»^{۱۹} استفاده کرده‌اند.

بارو و مور (۱۹۸۳)، واژه «تفکر کمال‌طلب»^{۲۰} را به «کمال‌گرایی» ترجیح داده‌اند. «تفکر کمال‌طلب» با الگوی ذهنی که مردم در زمانهای گوناگون و درجات مختلف از آن استفاده می‌کنند مشخص شده است، اما «کمال‌گرایی» بر صفاتی که افراد دارا هستند و یا فاقد آنند اشاره می‌کند. بارو و مور (۱۹۸۳)، عناصر مشترک در «تفکر کمال‌طلب» را بدین صورت بیان کرده‌اند: تفکر «همه یا هیچ» به کرات در آن به چشم می‌خورد. عنصر دیگر تفکر کمال‌طلب این است که اهداف، ضروری تر از نتایج ارزشمندی است که برای به دست آوردنشان کوشش می‌شود. این تفکر اغلب منجر به تمرکز روی هدفهای به دست نیامده می‌شود و مبارزه‌طلبی‌ها به موفقیتهای لذتبخش ترجیح داده می‌شود. برای سنجش جنبه‌های چند بعدی کمال‌گرایی به طور متداول دو ابزار وجود دارد که هر دوی آنها «مقیاس چند بعدی کمال‌گرایی»^{۲۱} نامیده شده‌اند.

فراست، مارتن، لاهارت و روزنبلات (۱۹۹۰)، یک وسیلهٔ ۳۵ ماده‌ای ساختند که کمال‌گرایی را در شش بُعد، مورد سنجش قرار می‌دهد (نگرانی در مورد اشتباه، معیارهای شخصی، انتظارات والدین، انتقاد والدین، شک در مورد اعمال و سازمان‌دهی). هویت و فلت (۱۹۹۱)، ابزاری ساختند که با ۴۵ ماده^{۲۲} سه بُعد مرتبط با کمال‌گرایی را اندازه می‌گیرد: «کمال‌گرایی خودمحور» که بر روی معیارهای شخصی بالا تمرکز دارد؛ «کمال‌گرایی اجتماعی» که با ادراک معیارها و انتظارات تعیین شده توسط دیگران شناخته می‌شود و «کمال‌گرایی دیگر محور» که با ارزیابی انتظارات فرد از دیگران بدست می‌آید. هر دو ابزار اندازه‌گیری، خصوصیات روانسنجی رضایت‌بخشی را آشکار کرده‌اند.

مربیان دانش آموزان تیزهوش و استعدادهای درخشان، آشکارا میان «کمال‌گرایی» و «با استعداد بودن» پیوند برقرار کرده‌اند. به طوری که در مقیاسهای ارزیابی معلمان به میزان وسیعی از گزینهٔ «کمال‌گرایی» برای تعریف دانش آموزان برجسته استفاده شده است (رنزولی، اسمیت، وایت، کالاهان و هارتمن، ۱۹۷۶). اغلب کنار آمدن با «کمال‌گرایی» در سرآمدها، از نیازهای مشاوره‌ای آنها محسوب می‌شده است (سیلورمن، ۱۹۹۳؛ کپر، ۱۹۹۱). عموماً مربیان در مورد دو تأثیر منفی کمال‌گرایی یعنی «قصود در تکالیف»^{۲۳} و «آشننگی عاطفی»^{۲۴} نگران هستند. واژه «کوتاهی کردن و قصور در کارها» در گزارش وایت‌مور (۱۹۸۰)، به صراحت بیان شده، وی اذعان

داشته تمایلات کمال‌گرایانه به برخی از تیزهوشان آسیب می‌زند، چراکه آنها تکالیفشان را تا زمانی که کامل نشده باشد، ارائه نمی‌دهند، از دیگر سو، تنیدگی عاطفی تولید می‌کند و باعث احساس بی‌ارزشی و افسردگی در افراد باهوش می‌شود. مخصوصاً هنگامی که موفق نمی‌شوند به اندازه انتظارات غیرواقعی که از خود دارند ظاهر شوند. دولایزل (۱۹۹۰، ۱۹۸۶)، مدارکی تهیه کرده که ثابت می‌کند «کمال‌گرایی»، برخی از دانش‌آموزان تیزهوش را در معرض «خودکشی» قرار داده است.

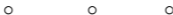
فعالیت‌های متعددی می‌تواند به افراد کمک‌کند تا با تمایلات «کمال‌گرایانه» مقابله‌کارآمد و مؤثر داشته باشند. اول اینکه باید تشخیص دهند ۸۰٪ پاداش‌ها و موفقیت‌هایشان، تنها از ۲۰٪ فعالیت خود آنها ناشی می‌شود. این درک به افراد کمک خواهد کرد بر روی امور اندکی که نیازمند کوشش فراوانی است، دقت کنند. درثانی آنها نیاز دارند توانایی و ظرفیت «شکست‌سازنده» را در خود توسعه دهند، یعنی بدانند عملی که در حال حاضر انجام می‌دهند حتی اگر ناقص هم باشد، باعث پیشرفت‌های آینده خواهد شد. سوم اینکه مفهوم «خودبنداشت» را از نتایجی که کسب می‌کنند، جدا سازند. آنها باید بفهمند ارزش و شأن ذاتی دارند، یعنی ارزشمندی‌شان، غیرمشروط است. چهارم تشخیص دهند «تمایز بودن» نوعی تلاش همیشگی است؛ در نتیجه به پیشامدهای کنونی به عنوان گامی به سوی آینده نگاه کنند. پنجم اینکه افراد دارای تمایلات کمال‌گرایانه، باید «اهداف واقعی» برای خود تعیین نمایند. و نهایتاً این افراد نیاز دارند «علائق و دل‌بستگی‌های فرعی» بیابند که برای آنها شادی‌آفرین و لذتبخش باشد.

حساسیت^{۳۵}

در اینکه تیزهوشان «حساسیت» بالایی دارند، اتفاق نظر وجود دارد. والدین و معلمان مانند نویسندگان حوزه آموزش تیزهوشان و استعداد‌های درخشان بر این نکته توافق دارند. «حساسیت» که در این مبحث استفاده می‌شود امری چند لایه است و به هر دو بعد «شناختی» و «عاطفی» به طور یکسان اشاره دارد (مندگلیو، ۱۹۹۵). بعد «شناختی حساسیت» شامل ذکاوت و فراست است. به عنوان مثال کودکان سرآمد قادرند خود را با تفاوت‌های ظریف در ارتباطات میان فردی سازگار سازند. آنها «اشارات غیرکلامی» زیرکانه، نظیر ارتباط چشمی یا حالت‌های صدا را درک کرده و پاسخ می‌دهند. البته همه بچه‌ها اشارات غیرکلامی را مشاهده می‌کنند، مخصوصاً وقتی با بزرگسالان در ارتباطند؛ اما «کودکان تیزهوش» بیشتر از دیگر کودکان متوجه این نوع اشاره‌ها می‌شوند. آگاهی افزایش یافته از رفتار کلامی و غیرکلامی سایر اشخاص می‌تواند منجر

به مشکلات میان فردی در کودکان باهوش شود. یک مثال از این موقعیتها، هنگامی است که از کودک تیزهوشی خواسته شود تقاضای معلم یا والدینش را انجام دهد. احتمال دارد وی به علایم عاطفی غیرکلامی نظیر «تغییر کیفیت صد» یا «خطوط چهره» در رفتار غیرگفتاری بزرگسالان پی ببرد و آن‌گاه به جای برقراری ارتباط با بخش کلامی بزرگسالان، به جنبه عاطفی که تشخیص داده واکنش نشان دهد. در چنین مواردی کودک تیزهوش به «چگونگی»^{۳۷} تقاضا پاسخ می‌دهد نه اینکه تقاضا «چیست»^{۳۸}. به علاوه بچه‌های با استعداد، هنگامی که از خواسته‌های دیگران اطاعت نمی‌کنند، در مورد نحوه‌ای که بزرگسالان با آنها ارتباط برقرار کرده، جر و بحث می‌کنند. در سایر موقعیتها، ذکاوت و فراست باعث اظهاراتی حاکی از نگرانی می‌گردد. کودک وقتی علایم غیرکلامی حاکی از «تیدگی»^{۳۹} و عواطف منفی در والدینش را می‌فهمد، احتمالاً با لحن مناسبی می‌پرسد «چه اتفاقی افتاده است؟»

بُعد «عاطفی» حساسیت، شامل «تجربه احساسی در خود» و «دیگران می‌شود. وقتی والدین و معلمان از حساسیت صحبت می‌کنند، این جنبه از حساسیت را مد نظر دارند. به این معنی که عموماً اقدامات کودکان تیزهوش از روی احساسات است. جنبه عاطفی هم مانند «بُعد شناختی حساسیت» دوسویه دارد. در سویه مثبت، کودک از تجارب روزمره شگفت‌زده شده یا جذب موضوعات زیبایی شناختی نظیر نقاشی می‌شود. در سویه منفی، او به آسانی از دیگران رنجیده شده و آسیب می‌بیند. در برخی موارد، کودک به انتقاد، بسیار حساس است و حتی به بیانات اطرافیان که خشتی هم باشد واکنش افراطی نشان می‌دهد. مثلاً وقتی پدر یا مادر به فرزند سرآمد خود می‌گویند «تکالیفش را انجام نداده» با عکس‌العمل شدید وی روبه‌رو می‌شوند، به طوری که از واکنش احساسی فرزندشان به مطلبی که نه «دستور» بوده و نه «انتقاد» سخت متعجب می‌شوند. «حساسیت عاطفی» همچنین شامل «آگاهی بالا از احساسات دیگران» می‌شود. برخی از این کودکان آتقدر عاطفه قوی دارند که عملاً احساسات و عواطف دیگران را تجربه می‌کنند و برای سایرین نگرانی درست می‌کنند. ارتباط همدلانه با دیگران امکان دارد فراتر از محیط خانواده کودک بسط یابد و همراه آن احساساتی حاکی از غم و اندوه، نگرانی و ناکامی ایجاد شود.



یادداشت‌ها

1- Self-concept

2- Self-perception

3- Paryt Mendaglio Self-Perception Survey

4- Valence

- | | |
|--|------------------------------|
| 5- Academic | 6- Physical appearance |
| 7- Social | 8- Athletic |
| 9- Trustworthiness | 10- Reflected appraisal |
| 11- Social comparison | 12- Attribution |
| 13- Verbally | 14- Perfectionism |
| 15- Self-defeated | 16- Enabling perfectionism |
| 17- Disabling perfectionism | 18- Neurotic perfectionism |
| 19- Syndrome | 20- Perfectionistic thinking |
| 21- Multidimensional Perfectionism Scale | 22- Item |
| 23- Underachievement | 24- Emotional turmoil |
| 25- Constructive failure | 26- Sensitivity |
| 27- How | 28- What |
| 29- Stress | |

منابع

- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel and Guidance Journal, 61*, 612-615.
- Bransky, T., Jenkins-Friedman, R., & Murphy, D. (1987). Identifying and working with gifted students "at risk" for disabling perfectionism. In R. Jenkins-Friedman & A. Robinson (Eds.), *Research briefs: A collection of research-based papers presented at the annual convention, New Orleans, November, 1987* (pp. 14-16). Circle Pines, MN: National Association for Gifted Children.
- Burns, D. D. (1988, November). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 11*, 34-52.
- Conley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.
- DeLisle, J. R. (1986). Death with honors suicide and the gifted adolescent. *Journal of Counseling and Development, 64*, 558-560.
- DeLisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 212-228.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahari, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism.

- Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Hanuck, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.) *Nebraska Symposium on motivation* (pp. 192-241). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17, 169-172.
- Mendaglio, S., & Pyryt, M. C. (1995). Self-concept of gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 27(3) 40-45.
- Pacht, A. R. (1948). Reflections on perfectionism. *American Psychologist*, 3, 386-390.
- Pyryt, M. C., & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 299-305.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp.51-78). Denver: Love.
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Ebscon: Allyn and Bacon.

