

نیازهای مشاوره‌ای دانش‌آموزان تیزهوش: تحلیل پرسشنامه‌های پر شده در یک مرکز مشاوره دانشگاهی

نویسنده: جین اون یو و سیدنی ام مون* (دانشگاه پوردو)
ترجمه فاطمه یزدانی

چکیده

هدف از مطالعه صورت گرفته بررسی نیازهای مشاوره‌ای کودکان تیزهوش، از دیدگاه والدینی که در جستجوی کمک به مراکز مشاوره غیر رایگان کودکان مراجعه می‌کنند، می‌باشد. مرکز مشاوره مزبور به آنان راهنمایی‌های تشخیصی، تحصیلی و شغلی می‌نمود و خدمات مشاوره روانی- اجتماعی ارائه می‌کرد. گستره این خدمات به نحوی بود که جوابگوی کودکان تیزهوش ۴ تا ۱۸ ساله باشد. والدینی که در این رابطه مشارکت داشتند پرسشنامه‌های ۴۷ ماده‌ای را پر می‌کنند که در آن مشکلات فرد سؤال و به شکلی طراحی گشته بود که به فرآیند مشاوره باری رساند. ۱۴۰ پرسشنامه از جهت نیازهایی که والدین را وادار می‌سازد فرزندانشان را به مراکز مشاوره بیاورند و این که آیا تفاوت‌هایی در نیازهای سه گروه کودکان (پیش دبستانی، قبل از بلوغ و بالغان) وجود دارد یا خیر، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که «سن»، هم از نظر آماری و هم از نظر عملی تأثیر مهمی بر ذرک والدین از شغل و وضعیت روانی- اجتماعی کودک دارد و از لحاظ عملی،

* Jin Eun Yoo & Sidney M. Moon (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. *Gifted Child Quarterly*, 5, 1 (Winter 2006): 53-61.

نیز در مواردی همچون «مدرسه»، «خانواده» و «همسالان» تأثیرگذار است. در تمامی گروه‌های سنی والدین تصور می‌کنند که بیشترین نیاز کودک به مشاوره، در زمینه برنامه‌ریزی تحصیلی و با فاصله نزدیکی از آن، دیگر مسائل مربوط به مدرسه است. به علاوه والدینی که کودکانی بزرگتر از شش سال داشتند به طرز قابل توجهی نگران مسائل روانی-اجتماعی فرزند خود بودند مشاوره شغلی هم برای والدینی که دارای فرزندان بزرگتر از ۱۲ سال بودند اهمیت داشت. این گروه به موارد مربوط به خانواده و همسالان کمتر از دیگر موارد حساسیت نشان می‌دادند. این بررسی آشکار ساخت که کودکان تیزهوش نیازهای ویژه‌ای به خدمات مشاوره‌ای متفاوت دارند و این خدمات مشاوره‌ای خاص، باید بر برنامه‌ریزی تحصیلی تأکید داشته باشند و سطوح تحولی ویژه‌ای را در نظر بگیرند.



● استفاده کاربردی از تحقیقات

این مطالعه یکی از اولین موارد تحقیق بر روی انواع نگرانی‌هایی است که والدین کودکان تیزهوش را به جستجوی خدمات مشاوره تخصصی سوق می‌دهد. نتایج حاصل نشان می‌دهند که ارائه خدمات مشاوره تخصصی برای کودکان تیزهوش ضروری است و این خدمات باید با سطح رشد کودک مطابقت داشته باشند. والدین می‌توانند با مطالعه این تحقیق به مسائلی، که اولیاء کودکان تیزهوش را در یک مرکز مشاوره در «غرب میانه»^۱ وادار نموده به جستجوی خدمات مشاوره‌ای ویژه بپردازند، آنها را بیابند و از آموزش مشاوران منطقه سکونت خود در زمینه تیزهوشان حمایت کنند. مشاوران نیز می‌توانند از این تحقیق به عنوان راهنمایی برای خدماتی که باید برای سنین مختلف ارائه دهند و درک بهتر نگرانی‌هایی که والدین کودکان تیزهوش در رابطه با مسائل آموزشی و برنامه‌ریزی تحصیلی دارند بهره ببرند. این نتایج همچنین می‌تواند به مشاوران حرفه‌ای برای تمایز گذاشتن در خدماتی که به تیزهوشان ارائه می‌نمایند مفید باشد. معلمان و مدیران هم می‌توانند از نتایج به دست آمده برای حمایت از ارائه خدمات ویژه و بهبود کار با والدین کودکان تیزهوش استفاده کنند.

«تیزهوشی» می‌تواند همچون شمشیری دولبه باشد. ارزش «متفاوت بودن»، خصوصاً در میان همسالان، اغلب توسط مواردی نظیر «مسئولیت» و یا «تحمیل وظیفه» کاهش می‌یابد. این در حالی است که تیزهوشی، به خصوص از جانب بزرگسالان نوعی «مزیت» تلقی می‌گردد (رابینسون، ۱۹۹۷). هر چند که در آموزش تیزهوشان به مزیت تیزهوشی توجه بسیار شده است ولی تا همین

اواخر جنبه مسئولیت آن کمتر مد نظر قرار می‌گرفت: یعنی چگونه به کودکان و بزرگسالان تیزهوش کمک کنیم تا از عهده تیزدگی‌های ناشی از متفاوت بودن برآیند. به همین ترتیب، در مقایسه با ارضاء نیازهای آموزشی تیزهوشان به کمک برنامه‌های تحصیلی متفاوت، تحقیقات کمتری بر روی چگونگی برآورده‌گشتن نیازهای اجتماعی-روانی آنان از طریق مشاوره‌های ویژه انجام شده است (مون، کلی و فلدهوزن، ۱۹۹۷؛ رایبسون، رایس، نهارت و مون، ۲۰۰۲).

هر چند که تیزهوشان افرادی نامتجانس به حساب می‌آیند ولی به نظر می‌رسد در برخی خصوصیات با هم اشتراک دارند. مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است خصوصیات شخصیتی گوناگونی همچون «کمال‌گرایی»، «تحریک‌پذیری»، «زودرنجی»، «قوت»، «میل به شاخه شدن در زمینه دستاوردهای تحصیلی»، «عدم هم‌رنگی»، «زیر سؤال بردن قوانین یا مسئولین»، «عدالت‌خواهی شدید» و «ایده‌آل‌گرایی» داشته باشند (لاوکی، ۱۹۹۳؛ سیلورمن، ۱۹۹۳؛ ب؛ سوا، مک‌اینشایر، می، و بلاند، ۱۹۹۴؛ ون تاسل-باسکا، ۱۹۹۸). این خصوصیات شخصیتی در مدارس عادی می‌تواند منجر به مشکلاتی برای دانش‌آموز از قبیل جدا افتادگی، انزوا و همسالان کمتر تیزهوش یا انضباط شخصی گردد (لاوکی). به همین ترتیب ممکن است دانش‌آموزان تیزهوش نیازهای اجتماعی-روانی خاصی پیدا کنند و لذا از خدمات مشاوره‌ای که به آن نیازها توجه دارند بهره ببرند (رایبسون و همکاران، ۲۰۰۲).

مون و همکاران (۱۹۹۷) پس از بررسی گسترده مقالاتی که در زمینه نیازهای مشاوره تخصصی کودکان وجود داشت روشی را برای تعیین نیازهای این افراد اجرا کردند تا به کمک آن بتوان یک مرکز مشاوره دانشگاهی مخصوص کودکان تیزهوش و والدین آنها تأسیس نمود. پرسشنامه‌ای تدوین و به والدین، کارکنان مدارس، مشاوران اجتماعی و اساتید دانشگاه در یک منطقه نمونه ارسال گردید. تمامی پاسخ‌دهندگان بر این باور بودند که کودکان تیزهوش و والدین‌شان به خدمات مشاوره‌ای ویژه در زمینه‌های برنامه‌ریزی تحصیلی، انتخاب شغل، روابط در مدرسه و با همسالان، روابط در خانواده و رفع مشکلات اجتماعی-روانی نیاز دارند و نیز خدمات و افراد آموزش‌یافته موجود جوابگوی این احتیاجات نیستند.

بررسی مقالات همچنین نشان داد که امکان دارد الگوی مشخصی برای نیازهای مشاوره‌ای تیزهوشان در طول دوره رشد آنان وجود داشته باشد. ممکن است تیزهوشانی که در دوره پیش‌دبستانی به سر می‌برند در محیط خانواده شکوفا گردند. ولی این امکان نیز وجود دارد که پس از ورود به مدرسه علاقه خود به یادگیری را از دست بدهند و حتی به ورطه کسانی که کمتر از حد خود پیشرفت می‌نمایند سقوط کنند (رایبسون و همکاران، ۲۰۰۲). نهایتاً بررسی گسترده

مقالات توسط رایسون و همکارانش نشان داد که اغلب نگرانی‌های اجتماعی-روانی کودکان و بزرگسالان تیزهوش ریشه در آن دسته از مسائل محیط مدرسه دارند که با نیازهای یادگیری خاص آنان مطابقت ندارند. هدف از این تحقیق بررسی نیازهای مشاوره‌ای کودکان تیزهوشی بود که توسط والدین آنها به یک مرکز مشاوره دانشگاهی آورده می‌شدند. در این تحقیق به موارد زیر پرداخته شد:

۱. والدین به چه نیازهای مشاوره‌ای برای کودکان و یا خاتمه‌دهنده اشاره می‌نمایند؟
۲. آیا نیازهای مشاوره‌ای باسن افراد تغییر می‌کنند؟

○ بررسی کلی مقالات

نیازهای کودکان تیزهوش به مشاوره در طول دوره رشدشان مورد بررسی قرار گرفت و به سه دوره سنی توجه خاص شد: «پیش دبستانی»، «قبل از بلوغ» و «بالغان».

□ پیش دبستانی

تحقیقات نشان می‌دهند ویژگی خاص کودکان تیزهوش، در سال‌های قبل از ورود به دبستان، یادگیری زود هنگام «زبان» است (بلاند، سووا و کالاهان، ۱۹۹۴؛ هولینگ وورث، ۱۹۴۲). بررسی‌ها آشکار ساخته‌اند که تیزهوشان پیش دبستانی نشان می‌دهند که از سطح آگاه بیشتری نسبت به خود برخوردارند (جا کوپز، ۱۹۷۱) و از لحاظ اجتماعی پیشرفته‌تر از همسالانشان هستند (دالزل، ۱۹۹۸). همچنین مشخص شده است که آنان از الگوهای مشارکتی خاصی در بازی برای انتخاب هم‌بازی‌های بزرگتر از خود و همراهی با بزرگسالان استفاده می‌نمایند (بارنت و فیسلا ۱۹۸۵؛ لوپوکوسکی، ۱۹۸۹؛ فریمن، ۱۹۹۴). موارد فوق نشان می‌دهند که تیزهوشی، میزان تطابق از لحاظ اجتماعی-روانی را افزایش می‌دهد و منجر به تفاوت‌هایی با همسالان می‌گردد که می‌تواند باعث مشکلات اجتماعی-روانی در سنین قبل از دبستان شوند.

□ قبل از بلوغ

در این دوره «سنی-مدرسه‌ای» امکان دارد دو وظیفه مهم یعنی دست‌یابی به موفقیت‌های تحصیلی و برقراری روابط مثبت با همسالان در تعارض با هم واقع شوند. ممکن است برخی تیزهوشان قبل از بلوغ از مکانیسم‌های «خود-دفاعی» همچون «مخفی شدن در پشت بورس

تحصیلی» استفاده کنند (فریمن، ۱۹۹۴) و بعضی دیگر نیز در معرض سقوط در ورطهٔ نرسیدن به توانایی‌های بالقوهٔ خود قرار می‌گیرند (دالزل، ۱۹۹۸).

تحقیقات چندانی بر روی این دورهٔ سنی انجام نشده و نتایج مطالعات تجربی نیز یکنواخت نیستند. در یک تحقیق مصاحبه‌ای، تیزهوشانی که در سنین قبل از بلوغ بودند اظهار داشتند که: ممکن است از رفتار هم‌کلاسی‌هایی که آنان را به خاطر زیرکی‌هایشان می‌آزارند ناراحت گردند، از میزان توانایی‌های خود گنج شده‌اند، به علت توقع زیادی که از خود و دیگران دارند آشفته حال هستند و اغلب اوقات در مدرسه حوصله‌شان سر می‌رود و حواس‌شان به درس نیست (فورد، ۱۹۸۹). در این تحقیق اشاره شده بود که این نوجوانان تیزهوش نیاز به خدمات مشاورهٔ تخصصی به نحوی دارند که بتواند آنان را به درک بهتر خود رهنمون سازد و در سازگاری با عوامل تنش‌زا باری دهد. ولی در مقابل، در تحقیقی که توسط لودویگ و کالینان (۱۹۸۴) صورت گرفت گزارش شد که دانش‌آموزان تیزهوش دبستانی مشکلات رفتاری کمتری در مقایسه با همسالان کمتر تیزهوش خود دارند. به طور کلی مقالاتی که دربارهٔ این گروه سنی نگاشته شده‌اند می‌گویند که تیزهوشان در این دوره، به خوبی و یا حداقل بهتر از همسالان، خود را با شرایط وفق می‌دهند. ولی اگر «محیط مدرسه» نامناسب باشد، ممکن است از ناملايمات «اجتماعی-روانی» رنج ببرند (نیهارت، رایس، رایسون و مون، ۲۰۰۲).

□ بالغان

دو دیدگاه متعارض در رابطه با بهداشت روانشناختی تیزهوشان در این دورهٔ سنی وجود دارد. اولین دیدگاه می‌گوید که تیزهوشان، به دلیل توانمندی‌های شناختی نظیر «مهارت‌های فکری سازشی»^۳، که آنان را در سازگاری بهتر با عوامل تنیدگی‌زا باری می‌دهد، بیشتر با محیط وفق می‌یابند (بیکر، ۱۹۹۵؛ بیر، ۱۹۹۱؛ اسکولونیسکی، و رینولدز، ۱۹۸۵). ولی دیدگاه دیگر می‌گوید «تیزهوشان بالغ» آسیب‌پذیرتر هستند و از لحاظ مشکلات اجتماعی-روانی بیشتر در معرض خطر می‌باشند (گالوچی، ۱۹۸۹؛ گراسبرگ، ۱۹۹۱؛ و کورنل، ۱۹۸۸) و ممکن است به خاطر کسب مقبولیت از جانب همسالان به موفقیت‌های کمتری، تن بدهند (کلینز و کلینز، ۱۹۹۵).

چند تحقیق تجربی از دیدگاه نخست حمایت می‌کنند. افراد بالغی که از لحاظ تحصیلی تیزهوش به حساب می‌آیند در مقایسه با کسانی که کمتر تیزهوش بودند مشکلات یا عدم تطابق‌های کمتر (گالوچی، ۱۹۸۸؛ نیل و اوانز، ۱۹۹۷؛ پارکر، ۱۹۹۶؛ رینولدز و بردلی، ۱۹۸۳) و

«اعتماد به نفس»^۴ بیشتری (آبلارد، ۱۹۹۷؛ چان، ۱۹۸۸) داشتند.

در عین حال تحقیقاتی نیز وجود دارند که دیدگاه دوم را مورد تأیید قرار می‌دهند: به عنوان مثال، در یک تحقیق، معلوم شد که نمره «اضطراب»^۵ نوجوانان تیزهوش به طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر است (تانگ و یوچوک، ۱۹۹۶). نوجوانان تیزهوش تحصیلی در تحقیق دیگری نمره «کمال‌گرایی»^۶ بیشتری در مقایسه با همسالان کمتر تیزهوش خود آوردند (اورنج، ۱۹۹۷). برخی تحقیقات از رابطه بین تیزهوشی و اختلالات خوردن خبر داده‌اند (دالی و گومز، ۱۹۹۷؛ گارنر، ۱۹۹۱؛ رولند، ۱۹۷۰). همچنین تحقیق دیگری هم‌سو با دیدگاه دوم گزارش می‌دهد که نوجوانان تیزهوش ممکن است به منظور تلاش برای جلب پذیرش از سوی افراد حاضر در مدرسه در مورد «شباهت‌هایی که با همسالان غیر تیزهوش خود دارند»^۷ (کراس، کولمن و استیوارت، ۱۹۹۵، ص ۱۸۵).

جالب اینجا است که در تحقیقات دیگری گزارش شده که تفاوتی میان نوجوانان تیزهوش و همسالان کمتر تیزهوش آنان وجود ندارد و آنان خودباوری مشابهی داشتند (هوگ و مک‌شفری، ۱۹۹۱؛ تانگ و یوچوک، ۱۹۹۶)، میزان «افسردگی»^۸ آنان فرقی نداشت (نیهارت، ۱۹۹۱) و از تنش یا عدم سازگاری بیشتری رنج نمی‌بردند (بیکر، ۱۹۹۵؛ لوسیسرو، و اشبای، ۲۰۰۰).

○ خلاصه

به طور خلاصه باید گفت که در حال حاضر هیچ اجماعی در مورد نیازهای مشاوره‌ای دانش‌آموزان تیزهوش در هیچ سطحی وجود ندارد و این مسئله خصوصاً برای بالغان صادق است. هدف از این تحقیق بررسی نگرانی‌هایی است که امکان دارد والدین کودکان تیزهوش را به جستجوی یاری از مراکز مشاوره‌ای که در کار با دانش‌آموزان تیزهوش تخصص دارند، بکشاند.

● روش

○ مقدمه

در این مطالعه از شیوه «علی-مقایسه‌ای»^۹ برای بررسی نیازهای مشاوره‌ای دانش‌آموزان تیزهوش استفاده شده است. اطلاعات از طریق پرسشنامه‌هایی که کودکان تیزهوش و والدین آنها در یک مرکز مشاوره وابسته به دانشگاه پر می‌کردند به دست آمد. مرکز مزبور سه نوع

خدمات ارائه می‌داد: تعیین میزان تیزهوشی همراه با برنامه‌ریزی تحصیلی مشاوره شغلی و مشاوره خانواده برای کودکان تیزهوشی که مشکلاتی در رابطه با مسائل اجتماعی، روانی و خانوادگی داشتند. کارکنان مرکز مشاوره از آن پرسشنامه‌ها برای ارائه توصیه‌هایی در مورد خدمات مشاوره‌ای که مناسب کودکان به نظر می‌رسید استفاده می‌نمودند.

○ نمونه‌های مورد مطالعه

والدین و یا بستگان کودک (یا کودکان) در اولین ملاقات پرسشنامه اطلاعاتی را پر می‌کردند. بعضی از شرکت‌کنندگان در این تحقیق رسماً تیزهوش تشخیص داده نشده بودند. ولی والدین تمامی آنان معتقد بودند که کودکانشان رفتارهای تیزهوشانه‌ای از خود نشان می‌دهند.

«پرسشنامه‌های» پر شده ۳۵ مورد در سال ۱۹۹۷، ۴۰ مورد در سال ۱۹۹۸، ۳۵ مورد در سال ۱۹۹۹، ۱۰ مورد در سال ۲۰۰۰ و جمعیاً ۱۲۰ مورد بودند. یک بخش آمارگیری هم در آنها وجود داشت. اطلاعات حاصل از این بخش نشان داد که ۶۶ درصد کودکان پسر و ۳۴ درصد دختر بودند. ۹۵ درصد والدین سفیدپوست بودند. اکثریت والدین (۶۲٪ پدران و ۱۷٪ مادران) مدرک تحصیلی کارشناسی یا بالاتر داشتند. ۲۰ درصد والدین نیز تنها موفق به اتمام دبیرستان شده و فقط ۱ درصد والدین فاقد دیپلم بودند. نیمی از خانواده‌ها اظهار داشتند که دارای درآمد سالانه بیش از ۵۰۰۰۰ دلار می‌باشند. اگر بخواهیم دقیق‌تر بگوییم یک چهارم آنان در آمدی افزون بر ۷۵۰۰۰ دلار در سال داشتند. ۴۰ درصد خانواده‌ها گزارش دادند که در آمدی بین ۲۰۰۰۰ تا ۵۰۰۰۰ دلار در سال دارند و درآمد کم‌تر از ۱۰ درصد آنان (۸٪) به ۲۰۰۰۰ دلار در سال نیز نمی‌رسید.

○ ابزارها

پرسشنامه علاوه بر بخش آماری دارای یک فهرست تشخیصی استعداد خانوادگی سیاهه‌ای از مشکلات فرد و یک بخش سؤالات باز بود که والدین می‌توانستند هدف‌های خود از فرآیند مشاوره را در آن بنگارند. این پرسشنامه از سوی مدیران دانشگاهی مرکز و به منظور ایجاد ابزاری برای غربال و ارجاع افراد، پس از بررسی جامع مقالاتی که درباره نیازهای مشاوره‌ای دانش‌آموزان تیزهوش به رشته تحریر در آمده بود تهیه شده بود. در این تحقیق پاسخ‌هایی که والدین در بخش سیاهه مشکلات درج نموده بودند مورد کاوش قرار گرفت. سیاهه مشکلات حاوی ۴۷ مورد بود که در شش گروه تقسیم‌بندی می‌شدند؛ «برنامه‌ریزی تحصیلی» (۳ مورد).

«مسائل شغلی» (۱ مورد)، «مسائل مدرسه» (۶ مورد)، «مسائل همسالان» (۶ مورد)، «مسائل خانوادگی» (۸ مورد) و «مسائل کودک» (۱۸ مورد). به عنوان مثال مسائلی از قبیل «جداً افتادن کودک از همسالانش / تنهایی / طردشدگی» و «ضعف در مهارت‌های اجتماعی» در گروه مسائل همسالان قرار داده شده بودند. مواردی همچون «دلزدگی کودک و عدم وجود چالش‌های درسی» یا «نرسیدن کودک به توانایی‌های بالقوه‌ی خود» در حیطه‌ی مسائل مدرسه جای داده شده بودند. از فردی که پرسشنامه را پر می‌کرد خواسته می‌شد که به تمامی موارد جواب دهد و هیچ یک را بی‌ساخته نگذارد. مقیاس همه‌ی پاسخ‌ها یکسان بود و از «صفر» به معنی اصلاً تا «چهار» به معنی خیلی زیاد تغییر می‌نمود. میانه‌ها و انحراف معیارهای تمامی موارد پرسشنامه برای هر سه گروه سنی در جدول ۱ آورده شده‌اند.

○ متغیرها

در این تحقیق تنها یک متغیر مستقل وجود داشت: «سن». سه گروه سنی وجود داشت: گروه ۱. سنین کمتر از شش سال (پیش دبستانی‌ها و مهد کودکی‌ها)، گروه ۲. سنین ۶-۱۲ (قبل از بلوغ) و گروه ۳. بالاتر از ۱۲ سال (بالغین). هرچند که سن ماهیتاً متغیری پیوسته است ولی به منظور انجام تحقیق به سه دسته مطابق با مراحل مدرسه تقسیم گشت. علت این بود که یکی از اهداف این تحقیق رابطه‌ی مراحل «مدرسه» با تحول سنی دانش آموزان تیزهوش و نیازهای آنان به مشاوره بود. متغیرهای وابسته، نیازهای فرد به مشاوره که توسط فهرست پرسشنامه اندازه‌گیری می‌شدند بودند. مشخصاً باید گفت که متغیرهای وابسته همان نمرات مربوط به شش گروه برنامه‌ریزی تحصیلی مسائل شغلی مسائل مدرسه مسائل همسالان مسائل خانواده و مسائل کودک بودند.

● تحلیل داده‌ها

ضرایب آلفای کرونباخ به منظور تعیین میزان تجانس درونی فهرست مشکلات برای تمامی مقیاس و هر یک از زیرمقیاس‌ها محاسبه شدند. ضریب آلفای کرونباخ برای کلیه ۴۷ مورد ۰/۹۴ بود (جدول ۲). پس از آن که ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌ها نیز به دست آمدند مواردی که کمتر اعتبار داشتند در تحلیل‌های بعدی کنار گذاشته شدند. نتایج ذیل پس از حذف موارد دارای اعتبار کمتر حاصل گشته‌اند.

بزرگترین ضریب (۰/۹۲) در میان زیرمقیاس‌ها مربوط به مسائل کودک (۱۵ مورد) می‌شد. در این زیرمقیاس مورد شماره ۳۴ «عکس‌العمل اخیر در برابر از دست دادن-غم»، مورد شماره ۳۵

جدول ۱- میانگینها و انحراف معیارهای فهرست موارد بر حسب سن

متغیر	سن کمتر از شش سال (۱) $\Sigma = 27$		سن شش تا دوازده سال (۲) $\Sigma = 64$		سن بیش از دوازده سال (۳) $\Sigma = 23$	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ویژگی‌های تحصیلی						
۱. پیش‌درسی تحصیلی	۱/۷۹	۱/۶۷	۱/۵۵	۱/۵۱	۱/۳۰	۱/۶۶
۲. برنامه‌ریزی تحصیلی	۳/۶۷	۱/۵۹	۳/۴۳	۱/۶۶	۳/۷۸	۱/۶۴
۳. انتخاب مرکز پیش‌درسی	۰/۵۴	۰/۸۵	۰/۳۴	۰/۸۶	۳/۷۸	۱/۷۰
مسائل شخصی						
۴. برنامه‌ریزی شغلی و زندگی	۰/۵۰	۰/۸۶	۰/۸۵	۱/۷۹	۳/۷۸	۱/۵۱
مسائل جنسیتی						
۵. گفتار به مناسبت جنسیت	۱/۶۹	۱/۶۹	۱/۳۱	۱/۶۷	۰/۶۹	۱/۳۱
۶. برنامه زندگی	۳/۶۸	۱/۶۷	۳/۷۰	۱/۶۶	۳/۷۰	۱/۵۸
۷. پیش‌درسی	۳/۱۵	۱/۵۹	۳/۸۶	۱/۶۸	۱/۵۵	۱/۸۴
۸. زندگی	۳/۳۳	۱/۸۱	۳/۹۹	۱/۶۶	۳/۵۴	۱/۶۸
۹. برنامه‌ریزی	۰/۹۶	۱/۳۱	۱/۳۳	۱/۶۰	۱/۵۵	۱/۷۰
۱۰. شکست در دست‌یابی به قابلیت	۰/۸۱	۱/۳۷	۳/۵۰	۱/۵۶	۱/۶۶	۱/۹۴
۱۱. عدم انگیزه	۰/۴۴	۱/۰۱	۱/۳۰	۱/۶۶	۱/۸۳	۱/۸۳
۱۲. برنامه‌ریزی / آموزش‌های	۰/۵۴	۰/۹۴	۱/۷۷	۱/۶۶	۱/۷۰	۱/۸۷
۱۳. عدم تمیز از قوانین مدرسه	۰/۳۳	۰/۸۸	۰/۸۸	۱/۳۱	۱/۵۰	۱/۵۱
۱۴. قوس از رفتن به مدرسه	۰/۳۷	۰/۸۴	۰/۵۵	۰/۸۳	۰/۶۶	۰/۶۶
۱۵. نمایش به مسلمانان	۰/۶۸	۱/۰۵	۰/۸۸	۱/۷۹	۱/۰۴	۱/۵۸
مسائل خانوادگی						
۱۶. مجادله / دعوا با همسالان	۰/۵۹	۱/۰۵	۰/۸۹	۱/۵۵	۰/۵۲	۱/۳۷
۱۷. مرهم‌ها گذاشته شدن توسط همگنان	۰/۸۵	۱/۰۹	۰/۸۳	۱/۷۹	۰/۸۳	۱/۵۶
۱۸. جدایی‌ناپذیری از همسالان / تهاجم	۰/۶۴	۱/۳۳	۱/۷۷	۱/۳۹	۱/۶۹	۱/۷۰
۱۹. دوست‌ناپذیری	۰/۳۳	۰/۸۳	۰/۵۵	۰/۵۹	۰/۵۲	۱/۰۸
۲۰. باور این که نباید همسالان فریاد	۰/۵۴	۱/۰۴	۰/۸۱	۰/۸۸	۰/۸۸	۱/۸۷
۲۱. ضعف مهارت‌های اجتماعی	۰/۶۸	۰/۹۸	۱/۸۷	۱/۶۶	۱/۵۴	۱/۶۵
مسائل خانواده						
۲۲. ضعف مهارت‌های ارتباطی	۰/۳۰	۰/۶۱	۱/۸۰	۱/۳۱	۱/۷۷	۱/۰۳
۲۳. نگهداری از خواهر و برادر کوچکتر / نظم	۱/۳۰	۱/۳۷	۱/۵۰	۱/۶۱	۱/۵۴	۱/۳۸
۲۴. نمایش با خواهر و برادر	۰/۶۱	۰/۶۹	۱/۰۵	۱/۵۶	۱/۶۵	۱/۴۷
۲۵. گذر به دوره بلوغ	۰/۳۳	۱/۰۰	۰/۸۹	۱/۶۶	۱/۳۹	۱/۵۶
۲۶. تنش مالی	۰/۸۵	۰/۹۵	۰/۸۹	۱/۳۳	۱/۰۴	۱/۸۳
۲۷. تنش از جوامع	۰/۶۳	۰/۹۷	۰/۵۳	۰/۹۹	۰/۶۸	۱/۸۶
۲۸. تأثیرهای خانگی	۰/۵۶	۰/۶۶	۰/۳۴	۰/۸۴	۰/۶۸	۱/۳۷
۲۹. تولد / برنامه‌ریزی پیشرفت‌ها	۰/۴۴	۰/۵۸	۰/۶۵	۰/۹۷	۰/۵۰	۰/۶۰
مسائل کوشش						
۳۰. فشار برای برآورده‌شدن توقعات	۱/۱۱	۱/۳۷	۱/۸۵	۱/۶۶	۳/۰۹	۱/۶۷
۳۱. کمال‌گرایی	۱/۵۶	۱/۳۳	۱/۶۴	۱/۵۴	۳/۰۰	۱/۶۵
۳۲. تمیز پیش از حد از قوانین	۰/۶۷	۱/۸۸	۱/۵۴	۱/۶۶	۱/۰۹	۱/۵۱
۳۳. نوسانات روحی	۰/۵۹	۱/۰۸	۱/۳۳	۱/۵۴	۱/۸۶	۱/۵۸
۳۴. عکس‌العمل منفی در برابر دست‌زدن / غم	۰/۰۷	۰/۳۷	۰/۹۷	۰/۸۳	۱/۰۹	۱/۵۶
۳۵. ترک‌شدن از موارد عمدت	۰/۳۴	۰/۵۸	۰/۶۱	۰/۸۴	۰/۸۳	۱/۸۶
۳۶. زودرنجی	۰/۶۸	۰/۸۹	۱/۵۸	۱/۶۶	۱/۶۴	۱/۶۴
۳۷. تحریک‌پذیری بیش از حد	۰/۸۹	۱/۳۸	۱/۵۳	۱/۶۵	۱/۸۴	۱/۴۷
۳۸. حفظ‌ناپذیری / ترس	۰/۶۳	۰/۸۳	۱/۸۹	۱/۶۱	۱/۵۹	۱/۵۶
۳۹. خشم / نهمی	۰/۸۵	۱/۰۰	۱/۸۸	۱/۶۷	۱/۵۹	۱/۵۹
۴۰. عدم تمیز از خواسته‌های دیگران	۰/۹۶	۱/۳۳	۱/۳۱	۱/۶۵	۱/۳۹	۱/۶۱
۴۱. احساس مفقودت	۰/۵۴	۱/۰۴	۱/۳۷	۱/۵۶	۱/۶۶	۱/۶۴
۴۲. خودبینی / ضعف	۰/۳۷	۰/۹۷	۱/۳۰	۱/۶۷	۱/۵۷	۱/۵۹
۴۳. نااوقی در مقابله با اختلال انقباضی آموزش‌نگاه	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۳۹	۰/۶۰	۰/۷۰	۱/۵۵
۴۴. نااوقی در مقابله با نگرانی‌های جسمانی / توجس	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۶۸	۱/۴۹
۴۵. مشکلات جسمی	۰/۱۹	۰/۳۴	۰/۵۸	۱/۰۵	۱/۳۹	۱/۶۷
۴۶. غم / افسردگی	۰/۰۴	۰/۸۹	۰/۸۰	۱/۴۴	۱/۵۴	۱/۸۰
۴۷. رفتار خودکشی	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۶۶	۰/۹۳	۰/۸۰	۰/۹۷

«درگیر شدن در فعالیت‌های متعدد» و مورد شماره ۴۳ «مشکل سازگاری با اختلال آموزشگاهی اکتسابی علی‌رغم توانایی زیاد» ضریب همبستگی راکاهش می‌دادند و لذا کنار گذاشته شدند. ضرایب سایر زیرمقیاس‌ها از این قرار بودند: ۰/۸۴ برای مسائل «مدرسه» (۹ مورد)، ۰/۸۱ برای مسائل «همسالان» (۵ مورد) و ۰/۷۸ برای مسائل «خانواده» (۷ مورد). در بین موارد مربوط به زیرمقیاس مسائل مدرسه «انتقال به مدرسه جدید» (۵) و «ترس از رفتن به مدرسه» (۱۴) اعتبار کم‌تری داشتند و لذا در تحلیل‌های بعدی دخالت داده نشدند. همین حالت برای «دوستان ناباب» (۱۹) از زیرمقیاس مسائل همسالان «تولد - به فرزندی پذیرفته شدن» (۹) یا «برادر کوچک‌تر» (۲۹) از زیرمقیاس مسائل خانواده و «انتخاب مرکز پیش‌دانشگاهی» (۳) از زیرمقیاس برنامه‌ریزی تحصیلی پیش آمد. ضریب همبستگی برای برنامه‌ریزی تحصیلی از ضرایب دیگر زیرمقیاس‌ها پایین‌تر بود (۰/۴۸)، که البته تا حدی بدین علت بود که در این زیرمقیاس تنها دو مورد وجود داشت. در کل باید گفت که ضرایب همبستگی در تمامی زیرمقیاس‌ها بالا بودند. این‌طور نتیجه‌گیری شده که تجانس درونی فهرست مشکلات نسبتاً زیاد بوده است.

همچنین همبستگی زیرمقیاس‌ها با هم نیز محاسبه گشتند (جدول ۲). زیرمقیاس‌های «مسائل مدرسه»، «همسالان»، «خانواده» و «کودک» شدیداً به هم مربوط و از ضرایب بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۸ برخوردار بودند. با توجه به این‌که ضرایب همبستگی میان برنامه‌ریزی تحصیلی و مسائل شغلی در محدوده ۰/۰۴ تا ۰/۳۱ بودند به نظر نمی‌رسید که چندان به هم مربوط باشند. ولی برنامه‌ریزی تحصیلی و مسائل مدرسه، برنامه‌ریزی تحصیلی و مسائل همسالان، و مسائل شغلی و مسائل کودک از لحاظ آماری همبستگی زیادی با هم داشتند.

پس از حذف مواردی که بر اساس تحلیل تجانس درونی کمتر اعتبار داشتند، به منظور انجام تحلیل استنتاجی، نمرات ترکیبی برای هر متغیر وابسته محاسبه شدند. جهت تعیین سطح معنی‌داری آماری، در بین سه گروه سنی، «تحلیل واریانس یک‌راهه»^۴ که در آن «سن» متغیر مستقل و شش زیرنمره نیازهای مشاوره‌ای متغیرهای وابسته بودند با آلفای ۰/۰۱۷ اجرا گشت. مقدار آلفا (۰/۰۱۷) با استفاده از «روش خانواده بونفونی»^۵ تصحیح شد (کپل، ۱۹۹۱). از «مقایسه‌های توکی جفتی»^۶، به این علت که در این روش تمامی مقایسه‌های جفتی با یک مقدار بحرانی مشخص و صرف‌نظر از تعداد میانه‌های گروه انجام می‌پذیرد و دارای خطای نوع اول در همه مقایسه‌های جفتی می‌باشد (مونگومری، ۱۹۹۷)، به منظور تحلیل‌های بعدی استفاده شد. به‌علاوه «اندازه‌های تأثیر»^۷ نیز برای سهولت تخمین عملی نتایج ارائه گشتند.

جدول ۲- تجانس درونی تمامی مقیاس و زیرمقیاس‌ها پس از حذف

مولف درج‌شده اعتبار کم‌تر و همبستگی میان زیرمقیاس‌ها

متغیر وابسته	آلفا	تعداد موارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
تمامی مقیاس	۰/۹۴	۴۷						
۱- برنامه‌ریزی تحصیلی	۰/۴۸	۲	-	۰/۱۷	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۰۴	۰/۰۸
۲- مسائل شغلی				-	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۲۶
۳- مسائل مدرسه	۰/۸۴	۹			-	۰/۵۵	۰/۴۱	۰/۶۳
۴- مسائل همسالان	۰/۸۱	۵				-	۰/۴۵	۰/۶۳
۵- مسائل خانواده	۰/۷۸	۷					-	۰/۶۸
۶- مسائل کوچک	۰/۹۲	۱۵						-

۰/۰۱ < |r| < ۰/۱۳ توصیه

توجه: ضریب آلفای کرونباخ برای مسائل شغلی به علت این که فقط یک مورد ثابت قابل محاسبه نبود.

● یافته‌ها

○ تحلیل توصیفی

هدف از تحلیل توصیفی ایجاد چشم‌اندازی کلی از داده‌ها بوده است. میان‌ها و انحراف معیارهای موارد فهرست در پی می‌آیند. تمامی میان‌ها و انحراف معیارها برای هر سه گروه سنی ذکر شده‌اند (جدول ۱). والدین کلیه دانش‌آموزان تیزهوش به «دلزدگی» (۸)، «برنامه‌ریزی تحصیلی» (۲) و «برنامه‌رشد استعداد با عدم آن» (۶) به عنوان اساسی‌ترین نیازهای مشاوره‌ای اشاره کرده بودند. در گروه سنی دوم (میان‌ها = ۲/۸۹ و انحراف معیار = ۱/۴۶) بیشترین موردی که در آن نیاز به مشاوره احساس شده بود «دلزدگی» (۸) بود. تیزهوشان بالغ (گروه سنی سوم با میان‌ها = ۲/۷۸ و انحراف معیار = ۱/۵۱) نیاز بالایی به «مشاوره شغلی» (۴) داشتند. ولی اصلاً نیازی به موارد مربوط به «تولد» به فرزندی پذیرفته شدن‌خواهر یا برادر کوچک‌تر از خود» نداشتند (۲۹؛ میان‌ها = ۰ و انحراف معیار = ۰). تیزهوشان در دوره سنی اول (پیش دبستانی) نیازی به مشاوره در زمینه مسائل مربوط به «اتو اتی یادگیری» (۴۳) یا «اتو اتی در مقابله با فزون‌کنشی همراه با نارسایی توجه» (۴۴) نداشتند. شاید دلیل آن این باشد که چنین اختلالاتی در تعداد کمی از کودکان پیش دبستانی تشخیص داده می‌شود. «افکار خودکشی» (۴۷) نیز برای این گروه مسئله‌ای نبود.

● تحلیل استنتاجی

داده‌ها انحراف فاحشی از فرضیات تحلیل واریانس از قبیل استقلال متغیر، طبیعی بودن و واریانس مساوی نشان ندادند. لذا تحلیل واریانس شش بار به صورت یک طرفه اجرا شد و در هر

یک از آن‌ها هر زیرمقیاس متغیر وابسته قلمداد گردید. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان داد که تفاوت‌های گروهی اساسی بین مسائل شغلی ($F_{(2,109)}=29/46, R^2=0/351, p<0/001$) و مسائل کودک ($F_{(2,117)}=9/01, R^2=0/140, p<0/001$) وجود دارند. آزمون‌های توکی post hoc منابع معناداری آماری نتایج تحلیل واریانس را از هم جدا ساختند (جدول ۳). همانطور که انتظار می‌رفت والدین تیزهوشان بالغ بیش از والدین کودکان دوره پیش دبستانی یا دبستانی فرزندان خود را نیازمند مشاوره شغلی می‌دانستند. والدین تیزهوشان بالغ و یا قبل از بلوغ بیش از والدین تیزهوشان پیش دبستانی دارای مسائلی در رابطه با کودک خود بودند. برنامه‌ریزی تحصیلی و مسائل مدرسه در هر سه گروه ارجحیت داشتند.

جدول ۳. میانگین اختراجهای معیار و آزمون‌های توکی برای سه گروه سنی و شش متغیر وابسته

Post hoc	سن شش تا ۱۲ سال (۱) n=۳۷		سن شش تا ۱۲ سال (۲) n=۶۴		سن بیش از ۱۲ سال (۳) n=۳۳	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱=۲<۳	۲/۲۸	۰/۲۵	۲/۱۹	۰/۱۶	۲/۰۴	۰/۲۷
۱>۲>۳	۰/۵۰	۰/۳۳	۰/۷۵	۰/۱۵	۲/۷۸	۰/۲۵
۱=۲<۳	۱/۱۷	۰/۱۹	۱/۸۰	۰/۱۲	۱/۸۳	۰/۲۱
۱=۲<۳	۰/۶۴	۰/۱۹	۰/۸۹	۰/۱۲	۱/۸۳	۰/۲۱
۱=۲<۳	۰/۵۸	۰/۱۵	۰/۸۸	۰/۱۰	۱/۰۷	۰/۱۶
۱<۲<۳	۰/۵۸	۰/۱۷	۱/۲۵	۰/۱۱	۱/۶۳	۰/۱۹

توجه: اعدادی که در ستون‌ها در داخل پرانتز قرار گرفته‌اند همان اعدادی هستند که در ستون سمت چپ وجود دارند و بهینگر تفاوت‌های اساسی می‌باشند.

اندازه اثر اطلاعات بیشتری درباره مقایسه‌های جفتی تمامی گروه‌ها به دست می‌دهد. به گفته لیبسی (۱۹۹۰) اگر اندازه‌های تأثیر بین $0/00 < \eta^2 < 0/32$ باشد نشان‌گر تأثیر کم، اندازه‌های تأثیر بین $0/33 < \eta^2 < 0/55$ نشان‌گر تأثیر متوسط و اندازه‌های تأثیر بین $0/56 < \eta^2 < 0/70$ نشان‌گر تأثیر زیاد می‌باشند. اندازه‌های تأثیر برای مسائل شغلی و کودک بزرگ بودند و تفاوت‌های رشدی در این موارد را تأیید می‌نمودند.

ولی نتایج مربوط به مسائل «مدرسه» بغرنج بودند. مقدار η^2 در مسائل مدرسه در محاسبات تحلیل واریانس برابر با $0/021$ بود که فقط اندکی از $0/017$ بیشتر است و لذا از لحاظ آماری معنادار به حساب نیامد ($F_{(2,111)}=3/99, R^2=0/067, \eta^2=0/021$). باید توجه داشت که اگر تعداد مقایسه‌ها زیاد باشد تصحیح بونفرونی شدیداً محافظه کارانه خواهد بود (مونتگومری،

۱۹۹۷). هر چند که چنین نتیجه‌ای از نظر آماری معنادار تلقی نمی‌گردد ولی امکان دارد از لحاظ عملی مهم باشد. علت آن است که اختلاف اندازه تأثیر بین دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و پیش‌دبستانی (۰/۶۵) و بین بالغان و پیش‌دبستانی‌ها (۰/۵۶) زیاد بود (جدول ۴). این نتایج، همان‌طور که انتظار می‌رفت، نشان می‌دهند که والدین دانش‌آموزان بزرگتر بیش از والدین کودکان پیش‌دبستانی دارای نگرانی‌هایی در رابطه با مدرسه هستند.

جدول ۴. اندازه تأثیر گروه‌های سنی

تأثیر	۳-۱	۳-۲
برنامه‌ریزی تحصیلی	۰/۵۷	۰/۱۱
مسائل شغلی	۰/۲۱	۱/۶۹
مسائل مدرسه	۰/۶۵	۰/۵۷
مسائل همسالان	۰/۲۶	۰/۶۸
مسائل خانواده	۰/۳۸	۰/۳۴
مسائل کودک	۰/۸۶	۱/۱۷

توجه: اعداد مرستون‌ها نشان دهنده دهنده‌های سنی می‌باشند. گروه ۱ سن کم‌تر از ۶ سال، گروه ۲ سن ۶ تا ۱۲ سال، گروه ۳ سن بیش از ۱۲ سال

● نتیجه‌گیری

به طور خلاصه یافته‌ها نشان می‌دهند که «سن» عامل مهمی در مسائل «شغلی» و «کودک» است. در مورد مسائل کودک (از قبیل کمال‌گرایی، زودرنجی و تبعیت بیش از حد از قوانین) به این نتیجه رسیدیم که کودکان بزرگتر به شکل معناداری بیش از کودکان پیش‌دبستانی نیازمند مشاوره هستند که البته این مسئله منطبق با مقالات موجود نیز می‌باشد. بالغان هم بیشترین نیاز مشاوره‌ای را در رابطه با مسائل شغلی داشتند که این نیز مطابق با نتایج تحقیقات قبلی است (کلی، ۱۹۹۴؛ سیلورمن، ۱۹۹۳).

□ محدودیت‌ها

○ این تحقیق با محدودیت‌هایی نیز روبرو بود. اولاً این که جمعیت هدف، دانش‌آموزان تیزهوشی بودند که والدین‌شان در جستجوی کمک به مراکز مشاوره آمده بودند، نه کل جمعیت دانش‌آموزان تیزهوش. این نمونه آماری نمی‌تواند نماینده تمامی جمعیت تیزهوشی، که در جستجوی کمک‌های مشاوره‌ای هستند، باشد. چون شرکت‌کنندگان در این تحقیق افرادی بودند که از یک مرکز مشاوره دانشگاهی، که خدماتی از قبیل برنامه‌ریزی شغلی و مشاوره فردی و

خانواده نیز انجام می‌داد، درخواست یاری نموده بودند. سی و پنج درصد مراجعه کنندگان از یک شهر کوچک در «غرب میانه» و بقیه از شهرهای اطراف آن یا مناطق روستایی آمده بودند. به‌علاوه ۹۵٪ والدین سفیدپوست بودند و اکثریت آنان (۶۲٪ پدران و ۷۱٪ مادران) مدرک کارشناسی یا بالاتر داشتند. همچنین بیش از نیمی از خانواده‌ها (۵۳٪) اظهار داشتند که درآمدی افزون بر ۵۳۰۰۰ دلار در سال دارند. بنابر دلایل فوق به سختی می‌توان گفت که این نمونه نماینده تمامی جامعه تیزهوشانی که والدین‌شان در جستجوی کمک به مراکز مشاوره می‌آیند می‌باشد.

○ ثانیاً باید توجه داشت که در این تحقیق تلقی والدین از نیازهای مشاوره‌ای فرزندشان به‌عنوان متغیر پاسخ در نظر گرفته شده است. هر چند که ظاهراً دسترسی به نمونه پیش‌دستانی به شکل دیگری امکان‌پذیر نیست، ولی نتایج این تحقیق را نمی‌توان عیناً منعکس‌کننده نیازهای واقعی کودکان به مشاوره دانست.

○ ثالثاً این که الگوهای تحلیل واریانس فقط بین ۴٪ تا ۳۵٪ واریانس را توضیح می‌دهند (۲ R^۲ بین ۰/۰۴ تا ۰/۳۵). اگر نشان‌گرهای دیگری از قبیل مکان آموزشی نیز در الگو به حساب می‌آیند شاید واریانس بیشتری توضیح داده می‌شد.

○ رابعاً ممکن است متغیرهای مغشوش‌کننده دیگری نیز وجود داشته باشند که باید آن‌ها را نیز تحت مهار قرار دهیم تا بتوانیم نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش به مشاوره را توضیح دهیم. برای مثال وضعیت «اجتماعی-اقتصادی» و نمرات آزمون‌ها، که می‌تواند به‌عنوان متغیر هم‌پراش به کار آید، در این تحقیق به حساب نیامده‌اند. این در حالی است که این عوامل می‌توانند باعث اغتشاش گردند. به منظور درک بهتر دانش‌آموزان تیزهوش و نیازهای آنان به مشاوره باید تحقیقات دیگری، با استفاده از یک نمونه کامل‌تر و سایر نشان‌گرها و متغیرهای هم‌پراشی که نقش بالقوه مهمی دارند، صورت پذیرد.

○ تحقیق حاضر، علی‌رغم محدودیت‌های فوق، اطلاعات عملی مفیدی در رابطه با نیازهای مشاوره‌ای دانش‌آموزان تیزهوش در زمینه‌های مختلفی همچون برنامه‌ریزی تحصیلی، برنامه‌ریزی شغلی و مسائل مدرسه، همسالان، خانواده و کودک به‌دست می‌دهد. به‌علاوه این تحقیق می‌تواند منجر به درک بهتری از نیازهای مشاوره‌ای تیزهوشان در سنین مختلف گردد.

□ کاربردهای برای والدین

والدین دانش‌آموزان تیزهوش در تمامی گروه‌های سنی درک تقریباً مشابهی، از نیازهای مشاوره‌ای در زمینه برنامه‌ریزی درسی در مواردی چون «جهش تحصیلی» دارند. در واقع باید

گفت که مورد فوق، اساسی‌ترین نیاز مشاوره‌ای در تمامی گروه‌های سنی بوده است. این بدین معنی است که اکثر والدین کودکان خود را به این علت به مراکز مشاوره می‌آورند که خواهان راهنمایی‌هایی در مورد سنجش وضعیت درسی و برنامه‌ریزی می‌باشند. اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها نشان می‌دهد که والدین اغلب به دلیل این که مدارس برنامه‌های خاصی برای کودکان تیزهوش ارائه نمی‌کنند، آنان را به مرکز مشاوره می‌آورند. والدین خواستار سنجش وضعیت تحصیلی کودک و دریافت توصیه‌هایی از جانب مرکز مشاوره بودند تا بتوانند خدمات مورد نظر خود را به نحو بهتری از مدارس محلی دریافت نمایند. بنابراین تحقیق حاضر نشان می‌دهد که «والدین کودکان تیزهوشی که از مراکز مشاوره یاری می‌خواهند» برای «آموزش‌های چالش برانگیز» ارزش قائلند و فعالانه به جستجوی کمک برای درک بهتر توانایی‌های کودک خود برمی‌خیزند. به علاوه نتایج این تحقیق بیانگر این نکته است که والدین نگران آن دسته از مسائل اجتماعی - روانی هستند که کودکانشان در اثر آموزش‌های نامناسب با آن‌ها روبرو می‌گردند و تمایل دارند با استفاده از کمک‌ها و راهنمایی‌های حرفه‌ای از فرزند خود حمایت نمایند.

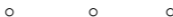
□ کاربردهای مشاوران

یافته‌های این تحقیق مشاوران را یاری می‌دهد که به تدریج، چه در دفاتر کار خصوصی و چه در مدارس، خدماتی مناسب کودکان تیزهوش ابداع و ارائه نمایند. مشاوران باید بدانند که بسیاری از والدین کودکان تیزهوش تصور می‌کنند که فرزندانشان خصوصاً در زمینه‌های سنجش وضعیت آموزشی، برنامه‌ریزی، مشاوره شغلی برای بالغان و مسائل کودک و مدرسه، نیاز به راهنمایی‌های حرفه‌ای و متفاوت، به وسیله مشاورانی که در رابطه با کار با این‌گونه کودکان آموزش دیده‌اند، دارند. این تحقیق می‌تواند به مشاوران انگیزه لازم را، برای دریافت چنین آموزش‌ها و تدریجاً ابداع و ارائه خدمات متفاوت و مناسب کودکان تیزهوش، ایجاد نماید. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که شاید کودکان تیزهوش به راهنمایی‌های تحصیلی متفاوتی در طول دوران مدرسه نیاز داشته باشند و والدین آنان قویاً از مدارس و مشاورانی که چنین خدماتی ارائه دهند پشتیبانی می‌کنند. این تحقیق همچنین تا حدی نیز نتایج تحقیقات قبلی، مبنی بر این که نیازهای مشاوره‌ای کودکان تیزهوش ممکن است به علت محیط نامناسب مدرسه پدید آمده باشند، مورد تأیید قرار می‌دهد.

به علاوه شاید گروه سنی نوجوانان از اهمیت خاصی هم از لحاظ برنامه‌ریزی شغلی متفاوت و هم از لحاظ مشاوره فردی - خانوادگی متفاوت و با تکیه بر بعضی مسائل اجتماعی - روانی

برخوردار باشد. فشار برای برآورده ساختن توقعات، احساس متفاوت بودن، کمال‌گرایی، زودرنجی، خودباوری ضعیف و افسردگی می‌توانند در زمره مسائل مذکور باشند. با توجه به ماهیت نمونه مورد بررسی نمی‌توان انتظار داشت که مباحثه‌ای که در مقالات دربارهٔ «بهداشت روانی نوجوانان تیزهوش» وجود دارد برطرف گردد. ولی این تحقیق نتایج برخی تحقیقات پیشین را مورد تأیید قرار می‌دهد که ممکن است «نوجوانی» دوره‌ای آسیب‌پذیر برای بعضی تیزهوشان باشد و «الدین» گروهی از این کودکان به نوعی خدمات مشاوره متفاوت به فرزندانشان نیاز دارند که در آنها بر مسائل مربوطه تیزهوشی و حس متفاوت بودن تأکید شده باشد.

به طور خلاصه باید گفت که این تحقیق یکی از اولین موارد بررسی تفاوت‌های مربوط به رشد و نیازهای مشاوره‌ای کودکان تیزهوش است. نتایج تحقیق حاضر قویاً نشان می‌دهند که در این زمینه، نیازمند مشاوره و راهنمایی‌های حرفه‌ای خاصی هستیم و افرادی که چنین خدماتی را ارائه می‌دهند باید آموزش‌های ویژه‌ای ببینند تا بتوانند از عهدهٔ مسائل مخصوص کودکان و نوجوانان تیزهوش برآیند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1- Midwestern | 2- Ego-defense |
| 3- Adaptive thinking skills | 4- Self-confidence |
| 5- Anxiety | 6- Perfectionism |
| 7- Depression | 8- Causal-comparative |
| 9- ANOVA | 10- Bonferroni familywise procedure |
| 11- Tukey pairwise comparisons | 12- Effect sizes |

منابع

- Ahland, K. F., (1997), Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Reeper Review*, 26, 110-115.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 218-223.
- Barnes, L., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high school

- children, *Psychological Reports*, *66*, 1128-1130.
- Bland, L. C.; Sova, C. J.; & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, *17*, 77-79.
- Chan, L. K. S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, *32*, 310-314.
- Claesen, D. R.; & Claesen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, *10*, 67-76.
- Cross, T. L.; Coleman, L. J.; & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, *17*, 181-185.
- Dally, P. J., & Gomez, J. (1979). *Anorexia nervosa*. London: Heineman.
- Dabell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence. A developmental perspective. *Roeper Review*, *26*, 259-264.
- Ford, M. A. (1989). Students' perceptions of affective issues impacting the social emotional development and school performance of gifted/talented youngsters. *Roeper Review*, *11*, 131-134.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, *17*, 180-197.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *32*, 273-276.
- Gallucci, N. T. (1989). Personality assessment with children of superior intelligence: Divergence versus psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, *53*, 749-760.
- Gamer, D. (1991). Eating disorders in the gifted adolescents. In M. Birechly & J. Genshail (Eds.), *Understanding the gifted adolescents*, 50-64. New York: Teachers College Press.
- Grossberg, L. N.; & Cornell, D. G. (1988). Relationship of personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingsworth. *Exceptional Children*, *55*, 266-272.
- Hoge, R.; & McSheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children*, *57*, 238-245.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Gifted children above 180 IQ*. New York: World Book.
- Jacobs, J. C. (1971). Rorschach studies reveal possible misinterpretation of personality traits of gifted students. *Journal of Personality Assessment*, *47*, 303-304.
- Kelly, K. R. (1994). Career planning and counseling for highly able students. In J. B. Hansen and S. M. Hoover (Eds.), *Talent development theories and practice*, 281-296. Dubuque, IA:

Kendall Hunt Publishing.

- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3rd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lipsy, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Reeper Review*, 22, 182-185.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, 29-47. Denver, CO: Love Publishing.
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37-39.
- Lupkowski, A. F. (1989). Social behaviors of gifted and typical preschool children in laboratory school programs. *Reeper Review*, 11, 124-127.
- Montgomery, D. C. (1997). *Design and analysis of experiments*. New York: John Wiley & Sons.
- Moore, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Reeper Review*, 20, 18-21.
- Neihart, M. (1991). Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- 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.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Reeper Review*, 20, 39-41.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 154-157.
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190-194.
- Robinson, N. M. (1997). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal of the Education for the Gifted*, 20, 128-137.
- Robinson, N. M.; Reis, S. M.; Neihart, M.; & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues

- facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now? In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* 267-288, Waco, TX: Prufrock Press.
- Rowland, C. V. (1970). Anorexia nervosa: Survey of the literature and review of 30 cases. *International Psychiatry Clinics*, 7, 37-137.
- Scholwinski, E., & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 125-130.
- Silverman, L. K. (1993a). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, 215-234. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993b). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, 51-75. Denver, CO: Love Publishing.
- Sowa, C. J., McIntire, J., Mays, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Reeper Review*, 17, 95-98.
- Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 15-23.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted & talented learners*, 489-510. Denver, CO: Love Publishing.

