

## مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی، و کارکرد خانواده در دانش‌آموزان دختر تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی

شعله شکوری<sup>۱\*</sup>، مهناز خسروجاوید<sup>۲</sup>، ایرج صالحی<sup>۳</sup>

### چکیده

نوجوانان سرمایه‌های آینده جامعه هستند. مدارس ویژه پرورش استعداد‌های درخشان دارای محیط نسبتاً متفاوت با مدارس عادی هستند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی انجام شد. طرح پژوهش علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند (۶۹۹۰ نفر). نمونه آماری شامل ۱۸۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، پنج عاملی شخصیت (کاستا و مک کری، ۱۹۸۵) و پرسشنامه عملکرد خانواده (اپشتاین، بالدوین و بیشاب، ۱۹۸۳) را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که بین خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی، و کارکرد خانواده سه گروه دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/05$ ). نتایج پژوهش بیانگر این بود که توانایی کل خودنظم‌بخشی و بعد شناختی آن در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر بود. ابعاد روان‌آزردگی گرابی، توافق‌پذیری و برون‌گرایی از ویژگی‌های شخصیت در هنرستانی‌ها بالاتر بود. در متغیر کارکرد خانواده هم مهار رفتار دانش‌آموزان با هوش متوسط بالاتر و ایفای نقش در هنرستانی‌ها بالاتر بود.

کلیدواژه‌ها: خودنظم‌بخشی، ویژگی شخصیتی، کارکرد خانواده، تیزهوش، دانش‌آموزان باهوش متوسط

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه گیلان، Shakoori\_sholeh@yahoo.com

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان، پژوهش‌های زیادی را در زمینه افت تحصیلی، یادگیری و متغیرهای مرتبط با آنها انجام داده‌اند و درباره بهبود فرایند یاددهی یادگیری نظریه‌های متعددی عرضه کرده‌اند. یکی از این نظریه‌ها، نظریه یادگیری خودنظم‌بخش<sup>۱</sup> است. نظریه‌های یادگیری خودنظم‌بخش برای یادگیرنده موقعیت‌هایی را فراهم می‌آورد که در آنها بتواند یادگیری خود را با استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزش بهبود بخشد.

مفهوم خودنظم‌بخشی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا نشأت گرفته است که مفروضه اصلی این نظریه آن است که هر فردی حاصل تعامل سه دسته متغیرهای شخصی، محیط و رفتار است. بر اساس این نظریه، خودنظم‌بخشی تنها به وسیله فرآیندهای شخصی تعیین نمی‌گردد، بلکه از عناصر محیطی و رفتاری به شیوه تعاملی تأثیر می‌پذیرد. قدرت نسبی تأثیرات خود، محیط و رفتار در این تعامل سه‌گانه، می‌تواند از طریق تلاش‌های شخصی برای خودنظم‌بخشی، پیامدهای رفتاری عملکرد و تغییرات در محیط تغییر کند (حسینی، ۱۳۸۸) پاسخدهی عاطفی در خانواده پیش‌بینی‌کننده فراساخت فرزندان است و نقش‌های خانواده قابلیت پیش‌بینی شناخت فرزندان را دارد و همچنین کارکرد هیجانی خانواده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده انگیزه فرزندان باشد (سامانی و حسینی، ۱۳۹۱). بین خودنظم‌بخشی و خوداثربخشی با گرایش به تکالیف درسی هم‌بستگی مثبت معناداری وجود دارد (سواری و ونیسی، ۱۳۹۱).

در پژوهش لی (۲۰۰۸) راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظر آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنها اثرگذار بوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری یادگیرنده محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های محوطه‌محور و یا معلم‌محور از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش بیشتری برخوردار بوده‌اند. مویچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که دانش‌آموزان تیزهوش در ویژگی‌هایی مانند یادگیری خودنظم‌بخش، سبک‌های یادگیری و برخی از حوزه‌های شایستگی، متفاوت از دانش‌آموزان با هوش متوسط هستند (به نقل از سهرابی، ۱۳۸۸).

بوفارد و بوچارد (۲۰۰۲) در پژوهشی، تحت عنوان خودنظم‌بخشی و تشکیل مفهوم، در میان دانش‌آموزان تیزهوش و با هوش متوسط نشان دادند که دانش‌آموزان باهوش متوسط اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجربه‌های استفاده از راهبردهای فراساختی را با رغبت کمتری اظهار می‌کنند اما دانش‌آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کنند و در بیشتر موارد تکالیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند.

موضوعاتی از قبیل دوران نوجوانی و تحصیل، خانواده و روابط حاکم بر آن، نحوه شکل‌گیری ساختارهای روانی شخصیت در سنین نوجوانی و نگرش‌های اجتماع در باب نحوه برخورد با دانش‌آموزان بسیار ضروری و شایان اهمیت است. یکی از ساختارهای فردی که با مولفه‌های این پژوهش رابطه دارد، چگونگی نگرش دانش‌آموز به خود و توانایی‌های خود و خودنظم‌بخشی است. اسوالند و کارین (۲۰۰۶) معتقدند که چنانچه دانش‌آموزان از فرایندهای خودنظم‌بخشی به خصوص نظارت بر فرایند خواندن استفاده کنند، می‌توانند به درک مطلب مؤثرتری در خواندن برسند. زیمرم و ریزمیرگ (۱۹۹۷) شش عامل خودنظم‌بخشی را شناسایی کردند که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند، و باعث افزایش عملکرد تحصیلی می‌شوند این عوامل عبارتند از: انگیزه، روش‌های یادگیری، مدیریت زمان، محیط فیزیکی،

1. Self- regulation learning

2. Mooij, M.

مقایسه خودنظم‌بخشی، ...

محیط اجتماعی، بازبینی عملکرد (به نقل از دمبو و ایتون، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که خودنظم‌بخشی به طور مستقیم و غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد (اسوالندر و کارین، ۲۰۰۶).

ویژگی‌های شخصیتی به عنوان محرکه‌های خلق و خو، برای دستیابی به هدف تلقی می‌شوند. به این معنا که این خصوصیات انسان را مستعد انجام رفتارهای مختلف در موقعیت‌های خاص می‌نماید. به طوری که بعضی از افراد در مواجهه با مشکلات در خود فرو می‌روند و برخی دیگر به ابراز احساس‌ها و هیجان‌های خود می‌پردازند و از دیگران کمک می‌طلبند و بالاخره، بسته به نوع شخصیت، هرکسی در مقابل فشارهای روانی واکنش خاصی دارد و به تبع آن، از میزان معینی سلامت برخوردار است (هرن و میشل، ۲۰۰۳؛ به نقل از خورشید، ۱۳۹۰).

زوپانسس و کاوسیسی<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی ویژگی‌های شخصیتی افراد در ارتباط با پدران و مادران بر روی ۶۷۴ دانش‌آموز دریافتند که شخصیت می‌تواند بر اساس منبع کنترل درونی و نوع تجربه شخصی مورد قضاوت قرار گیرد. توافق‌پذیری با حرمت خود در ارتباط با هر دو والد همبستگی دارد و ثابت می‌کند که حمایت‌طلبی در ارتباط با مادر رابطه منفی دارد. همچنین تأثیرات آشکار سن و جنس پیش‌بینی‌کننده برون‌ریزی در اشخاص است. اینزک (۲۰۰۰) در پژوهشی به یک گروه از دانشجویان با هوش متوسط و تیزهوش مهارت‌های شخصیتی را آموزش داد و با یک پیش‌آزمون پس از آن‌ها را مقایسه کرد. نتایج نشان داد گروه تیزهوش بعد از آموزش، تفاوت معناداری با گروه با هوش متوسط در عوامل شخصیتی داشتند.

چامورو، موتافی و فارنهام (۲۰۰۵) در پژوهشی به مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و ارزیابی هوش ۱۸۶ دانشجوی انگلیسی و آمریکایی با استفاده از مقیاس نفو و ماتریس پیمبرفته لورنز پرداختند. نتایج نشان داد که دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ متغیرهای برون‌گرایی و روان‌آزوده‌گرایی تفاوت معناداری نداشتند ولی در مؤلفه‌های توافق، وجدانی بودن و باز بودن اندکی تفاوت میان دو گروه دیده شد. حق‌شناس و همکارانش (۱۳۸۵) در پژوهشی به مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان از نظر برخی از ابعاد شخصیتی با دانش‌آموزان عادی تفاوت دارند.

از بین عوامل مؤثر بر شخصیت فرد، خانواده اهمیت و نقش بسزایی دارد، به علت این که خانواده از نخستین نظام‌های نهادی و عمومی و جهانی است که برای رفع نیازمندی‌های حیاتی و عاطفی انسان در بقای جامعه ضرورت دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوه فرزندپروری بر انگیزه تحصیلی فرزندان تأثیرگذار است. علاوه بر آن هنگامی که مادران، دید مناسبی نسبت به عملکرد کودکان‌شان داشته باشند نسبت به توانایی‌های آنها مطمئن بوده و برای تکالیف مدرسه ارزش قائل شوند کودکان نیز باورهای انگیزشی مثبت خواهند داشت (نقل از صادقی، ۱۳۹۱). باهاتین و ماگ (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان رابطه عوامل شخصیتی و ادراکات خانوادگی دانش‌آموزان نشان دادند که بین ۵ عامل شخصیت با ادراکات محیط خانواده و اعتماد به خود دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و نیز پی بردند که ۵ عامل شخصیتی و ادراکات محیط خانواده روی سطح امید دانش‌آموزان تأثیر دارد.

پژوهشگران بر این عقیده‌اند که بهترین ملاک و معیاری که بر اساس آن می‌توان کیفیت اخلاقی، اجتماعی و روانی افراد را مورد ارزیابی و دقت قرار داد همان شبکه ارتباطی اعضای خانواده و مجموعه

1. Zupansis & kavecic

قوانین حاکم بر محیط و جو خانواده است. یکی از جنبه‌های کارآمدی خانواده در عملکرد تحصیلی فرزندان پدیدار می‌شود. موفقیت یا شکست در اعمال تحصیلی می‌تواند ناشی از کارکردهای سالم یا ناسالم خانواده باشد، هرچند که این مفهوم (موفقیت یا شکست تحصیلی) چند عاملی است و عواملی مانند عوامل فردی، درون‌سازمانی و برون‌سازمانی در آن دخیل است. با توجه به جایگاه و اهمیت سیستم آموزشی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر این است که با شناخت ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و اهمیت دادن به توانایی خودنظم‌بخشی‌شان با توجه به شرایط و ضوابط خانوادگی آنها دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با جلب مشارکت والدین بتوانند آینده‌سازان جامعه علمی را به مهارت‌های لازم تجهیز کنند. بررسی فعالیت والدین و عملکرد خانواده، خودنظم‌بخشی و ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان از لحاظ نظری می‌تواند کمک شایانی به مراکز آموزشی جهت آگاهی دادن به والدین بکند و آگاهی والدین می‌تواند روی توانایی خودنظم‌بخشی فرزندان مؤثر باشد. مراکز آموزشی هم می‌توانند از نتایج حاصل از این پژوهش برای افزایش کارایی دانش‌آموزان استفاده کنند. از جنبه کاربردی هم، زمینه آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی فراهم می‌شود. همچنین با مشخص شدن رابطه ویژگی‌های شخصیتی با کارکرد خانواده می‌توان در اجرای طرح آموزش خانواده از آن استفاده کرد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی طراحی گردیده و درصدد آزمودن فرضیه‌های زیر است:

۱. بین خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت وجود دارد. ۲. بین ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت وجود دارد. ۳. بین کارکرد خانواده دانش‌آموزان تیزهوش با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت وجود دارد.

### روش پژوهش

**طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود (۶۹۹۰). معیارها و شرایط ورود به این پژوهش اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ و در مدارس روزانه، و مدارس دولتی، و اشتغال به تحصیل در پایه دوم و سوم دبیرستان بود.

### ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه پنج عاملی شخصیت: این پرسشنامه دارای ۶۰ گویه است که پنج بعد شخصیت را که عبارتند از روان‌آزردگی‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی‌بودن را اندازه‌گیری می‌کند. هر بعد شامل ۱۲ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به ارزیابی نظر پاسخگویان می‌پردازد. ضریب آلفای گزارش شده بین ۷۴ درصد تا ۸۹ درصد با میانگین ۸۱ درصد متغیر بوده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای روان‌آزردگی‌گرایی ۸۵ درصد برون‌گرایی ۷۲ درصد گشودگی به تجربه ۶۸ درصد توافق‌پذیری ۶۹ درصد و وجدانی‌بودن ۷۹ درصد به دست آمده است (قنبری، ۱۳۹۱).

۲. پرسشنامه عملکرد خانواده: این ابزار در سال ۱۹۸۳ توسط ایشتاین، بالدوین و بیشاب با هدف توصیف ویژگی‌های سازمانی و ساختاری خانواده تهیه شده است و توانایی خانواده را در سازش با خود، وظایف خانوادگی و با یک مقیاس خودگزارش‌دهی مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه دارای ۵۳ گویه و ۷ خرده‌مقیاس ارتباط عاطفی، آمیزش عاطفی، ایفای نقش، عملکرد کلی، حل مشکل، همراهی عاطفی،

مقایسه خودنظم‌بخشی، ...

و مهار رفتار است و برای سنجیدن عملکرد خانواده بر اساس نظریه مک مستر، تدوین شده است. اعتبار و روایی ابزار عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپشتاین و همکارانش در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ۵۰۳ نفری اجرائد. دامنه ضریب آلفای مجموعه‌ها بین ۷۲ درصد تا ۹۲ درصد نشان‌دهنده همسانی درونی بالای آنست. در ایران نیز سنجش تحقیقات توسط بخاریان (۱۳۸۱)، نوروزی (۱۳۷۷)، ملانقی (۱۳۷۷)، بهاری (۱۳۷۹)، امینی (۱۳۷۹) حاکی از اعتبار و پایایی بالای این پرسشنامه است. بخاریان (۱۳۸۱) ضریب آلفای کرونباخ سازه‌های نقش‌های حل مسئله، ابزار عواطف و کل مقیاس را به ترتیب ۹۲، ۷۵ و ۹۳ درصد، گزارش نموده است.

۳. پرسشنامه خودنظم‌بخشی بوفارد: پرسشنامه ۱۴ گویه‌ای بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ابزاری است برای سنجش خودنظم‌بخشی که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. گویه‌های این پرسشنامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودنظم‌بخشی را می‌سنجد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرانباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. پایایی آزمون در پژوهشی که توسط غلامی (۱۳۸۲) انجام گرفت ۰/۶۳ گزارش شده است. همچنین پایایی این آزمون در پژوهش نیکدل (۱۳۸۵) و عربزاده (۱۳۸۷) به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۶۹ گزارش شده است.

**شیوه اجرا:** جهت انجام این پژوهش پس از انتخاب سه پرسشنامه نئو، کارکرد خانواده و خودنظم‌بخشی، پرسشنامه‌ها به تأیید آموزش و پرورش رسیدند و سپس از ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان رشت مدارس متوسطه دخترانه تیزهوش و با هوش متوسط انتخاب شدند که کل جامعه آماری ۶۹۹۰ دانش‌آموز بود. و نیز تعداد مدارس در این حوزه شامل ۱۸ مدرسه بود. از بین این ۱۸ مدرسه ۷ مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند. یک مدرسه تیزهوشان، یک مدرسه هنرستان و پنج مدرسه نظری. در مرحله بعدی از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و در مجموع با کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ۱۴ کلاس مورد پژوهش قرار گرفت و ۱۸۰ پرسشنامه بین دانش‌آموزان پخش شد که ۶۰ مورد برای دانش‌آموزان تیزهوش، ۵۵ سری برای هنرستان و ۶۰ سری برای دانش‌آموزان دبیرستانی باهوش متوسط بود.

### نتایج

در جدول زیر شاخص‌های توصیفی توانایی خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و دانش‌آموزان هنرستانی با هوش متوسط ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در سه گروه شرکت‌کنندگان

انحراف استاندارد	میانگین	گروه
۴/۴۰	۲۱/۴۲	دبیرستانی
۳/۵۶	۲۰/۸۴	هنرستانی
۲/۶۰	۲۲/۸۸	تیزهوش
۵/۱۳	۲۵/۰۳	دبیرستانی

۳/۶۴	۲۵/۶۷	هنرستانی	
۴/۴۴	۲۶/۰۵	تیزهوش	
۹/۲۶	۴۹/۸۲	دبیرستانی	
۶/۸۲	۴۹/۰۵	هنرستانی	خودنظم‌بخشی
۴/۹۵	۵۲/۷۵	تیزهوش	
۳/۹۷	۲۸/۱۲	باهوش متوسط	
۳/۵۹	۲۷/۴۳	تیزهوش	برون‌گرایی
۴/۵۱	۲۹/۷۱	هنرستانی	
۴/۲۸	۲۷/۲۲	باهوش متوسط	
۵/۰۳	۲۵/۲۵	تیزهوش	توافق‌پذیری
۵/۰۱	۲۸/۷۱	هنرستانی	
۵/۲۶	۲۸/۶۶	باهوش متوسط	
۳/۳۲	۲۸	تیزهوش	وجدانی بودن
۳/۳	۲۹/۳۹	هنرستانی	
۴/۵۵	۲۴/۱۲	باهوش متوسط	
۴/۲۶	۲۱/۸۳	تیزهوش	روان‌آزردگی‌گرایی
۷/۲۹	۲۶/۶۵	هنرستانی	
۳/۹۶	۲۵/۹	باهوش متوسط	
۳/۱	۲۴/۰۳	تیزهوش	انعطاف‌پذیری
۳/۷۲	۲۶/۷۵	هنرستانی	
۳/۵۹	۱۳/۰۸	باهوش متوسط	
۳/۲۴	۱۲/۹۲	تیزهوش	ارتباط
۳/۸۳	۱۲/۳۶	هنرستانی	
۳/۰۹	۱۰/۳۱	باهوش متوسط	
۴/۱۵	۹/۷۷	تیزهوش	آمیزش عاطفی
۳/۳۲	۱۰/۹۵	هنرستانی	
۴/۷۴	۲۵/۲۳	باهوش متوسط	
۳/۵۷	۲۶/۵۸	تیزهوش	ایفای نقش
۴/۹	۲۷/۲	هنرستانی	
۴/۲۵	۲۳/۴۲	باهوش متوسط	
۳/۳۱	۲۳/۹۸	تیزهوش	عملکرد کلی
۴/۷۶	۲۴/۵۸	هنرستانی	
۴/۶۳	۱۳/۵۸	باهوش متوسط	
۳/۸۶	۱۴/۸۸	تیزهوش	حل مشکل
۴/۶۶	۱۵/۱۵	هنرستانی	
۳/۰۶	۱۱	باهوش متوسط	
۳/۳۹	۹/۷۲	تیزهوش	همراهی عاطفی

۴/۰۱	۱۱/۶۴	هنرستانی	
۴/۲۹	۱۴/۸۹	باهوش متوسط	
۳/۸۵	۱۲/۸۳	تیزهوش	مهاری رفتار
۵/۹۱	۱۳/۷۵	هنرستانی	
۱۷/۰۷	۱۱۱/۷۵	باهوش متوسط	
۱۸/۵۸	۱۱۵/۶۲	تیزهوش	عملکرد خانواده
۱۳/۳۶	۱۱۰/۶۸	هنرستانی	

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد توانایی خودنظم‌بخشی، ویژگی شخصیتی، و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان تیزهوش، دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی آمده است؛ همان‌طور که مشاهده می‌شود در میانگین توانایی خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان تیزهوش، دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود.

برای متغیر خودنظم‌بخشی آزمون لون انجام شد، که سطح معناداری برای متغیر شناختی (۰/۲۱)، فراشناختی (۰/۱۷)، و خودنظم‌بخشی (۰/۶) به دست آمد. همچنین نتایج نشان داد در همه مؤلفه‌ها سطح معناداری  $F$ های محاسبه‌شده بیشتر از  $P \geq ۰/۰۵$  است، بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است.

در مورد متغیر کارکرد خانواده هم آزمون لون انجام گرفت. همان‌طور که نتایج نشان داد در همه مؤلفه‌ها به جز عملکرد خانواده و مهار رفتار سطح معناداری  $F$ های محاسبه‌شده بیشتر از  $P \geq ۰/۰۵$  است، همچنین سطح معناداری برای متغیر ارتباط (۰/۱۷)، آمیزش عاطفی (۰/۰۶)، ایفای نقش (۰/۰۹)، عملکرد کلی (۰/۰۴)، حل مشکل (۰/۵۴)، همراهی عاطفی (۰/۲۲)، مهار رفتار (۰/۰۱)، و عملکرد خانواده (۰/۰۳) بود. بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است؛ در جدول زیر نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس گزارش می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون مقایسه توانایی خودنظم‌بخشی، ویژگی شخصیتی و کارکرد خانواده در دانش‌آموزان تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	$F$	سطح معنی داری
شناختی	۱۳۰/۱۷	۲	۶۵/۰۸	۴/۹۶	۰/۰۱
	۲۳۲۱/۵۰	۱۷۷	۱۳/۱۳		
فراشناختی	۳۳/۳۰	۲	۱۶/۶۵	۰/۸۴	۰/۴۳
	۳۴۹۸/۹۰	۱۷۷	۱۹/۷۷		
خودنظم‌بخشی	۴۴۸/۴۶	۲	۲۲۴/۲۳	۴/۲۰	۰/۰۲
	۹۴۴۱/۸۷	۱۷۷	۵۳/۳۴		
برون‌گرایی	۱۵۵/۲۲	۲	۷۷/۶۱	۴/۷۹	۰/۰۱
	۲۸۶۹/۰۹	۱۷۷	۱۶/۲۱		
توافق‌پذیری	۳۴۷/۳۷	۲	۱۷۳/۶۹	۷/۶۳	۰/۰۱

		۲۲/۷۶	۱۷۷	۴۰۲۷/۵۸	خطا
۰/۲۰	۱/۶۱	۲۷/۴۱	۲	۵۴/۸۳	وجدانی بودن
		۱۷/۰۲	۱۷۷	۲۹۹۵/۳۹	خطا
۰/۰۱	۹/۸۹	۳۳۱/۲۳	۲	۶۶۲/۴۷	روان آزردهی گرابی
		۳۳/۴۸	۱۷۷	۵۸۹۱/۷۶	خطا
۰/۰۱	۸/۵۸	۱۱۲/۳۵	۲	۲۲۴/۷۱	انعطاف پذیری
		۱۳/۱	۱۷۷	۲۳۰۵/۸۱	خطا
۰/۵۳	۰/۶۴	۱۶/۲۷	۱	۱۶/۲۷	ارتباط
		۱۲/۶۴	۱۷۷	۲۲۳۷/۹۳	خطا
۰/۲۱	۱/۵۹	۳۹/۹۰	۱	۳۹/۹۰	آمیزش عاطفی
		۱۲/۵۶	۱۷۷	۲۲۲۳/۴۲	خطا
۰/۰۵	۳/۰۷	۱۲۰/۴۱	۱	۱۲۰/۴۱	ایفای نقش
		۱۹/۶۴	۱۷۷	۳۴۳۶/۸۱	خطا
۰/۳۱	۱/۱۷	۳۹/۸۲	۱	۳۹/۸۲	عملکرد کلی
		۱۷/۰۹	۱۷۷	۳۹/۹۸	خطا
۰/۱۱	۲/۲۳	۸۶/۱۹	۱	۸۶/۱۹	حل مشکل
		۱۹/۳۷	۱۷۷	۳۴۲۸/۸	خطا
۰/۰۶	۴/۵۹	۱۱۱/۲۹	۱	۱۱۱/۲۹	همراهی عاطفی
		۱۲/۱۲	۱۷۷	۲۱۴۴/۹۱	خطا
۰/۰۲	۴/۹۶	۱۳۱/۹۲	۱	۱۳۱/۹۲	مهار رفتار
		۲۲/۲۷	۱۷۷	۳۹۱۷/۰۱	خطا
۰/۲۴	۱/۴۲	۷۶۷/۶۱	۱	۷۶۷/۶۱	عملکرد خانواده
		۲۷۰/۱۴	۱۷۷	۴۷۵۴۳/۹۷	خطا

با توجه به نتایج جدول ۲ تفاوت بین مولفه‌های کارکرد خانواده تیزهوش، دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی در مولفه‌های ایفای نقش و مهار رفتار معنی‌دار است ( $P < 0/05$ ). همچنین تفاوت سه گروه در بعد شناختی و خودنظم‌بخشی کل معنی‌دار است ( $P < 0/01$ )؛ همچنین تفاوت برون‌گرایی، توافق‌پذیری، روان‌آزردهی گرابی و انعطاف‌پذیری بین دانش‌آموزان تیزهوش، دبیرستانی باهوش متوسط و هنرستانی معنی‌دار است نتایج آزمون نعیمی برای بررسی دقیق تفاوت بین گروه‌ها در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۳. بررسی تفاوت توانایی خودنظم‌بخشی، ویژگی شخصیتی و کارکرد خانواده در دانش‌آموزان

تیزهوش، دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی با هوش متوسط

متغیر	گروه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی‌داری
شناختی	باهوش متوسط - تیزهوش	-۱/۴۷	۰/۰۳
	تیزهوش - هنرستانی	۲/۰۵	۰/۰۱
خودنظم‌بخشی	باهوش متوسط - هنرستان	۰/۵۸	۰/۳۸
	باهوش متوسط - تیزهوش	-۲/۹۳	۰/۰۳



۰/۰۱	۳/۶۹	تیزهوش - هنرستانی	کل
۰/۵۷	۰/۷۶	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۷۲	۰/۶۹	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۰۱	-۲/۲۸	تیزهوش - هنرستانی	برون‌گرایی
۰/۰۳	-۱/۵۹	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۰۲	۱/۹۷	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۰۱	-۳/۴۶	تیزهوش - هنرستانی	توافق‌پذیری
۰/۰۳	-۱/۵۹	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۰۳	۲/۲۹	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۰۱	-۴/۸۲	تیزهوش - هنرستانی	روان‌آزردگی - گرایی
۰/۰۲	-۲/۵۳	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۰۱	۱/۸۷	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۰۱	-۲/۷۱	تیزهوش - هنرستانی	انعطاف‌پذیری
۰/۲۱	-۰/۸۴	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۰۹	-۱/۳۵	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۴۶	-۰/۶۱	تیزهوش - هنرستانی	ایفای نقش
۰/۰۲	-۱/۹۶	باهوش متوسط - هنرستانی	
۰/۰۲	۲/۰۶	باهوش متوسط - تیزهوش	
۰/۳۰	-۰/۹۱	تیزهوش - هنرستانی	مهار رفتار
۰/۱۸	۱/۱۵	باهوش متوسط - هنرستانی	

آزمون تعقیبی مقایسه میانگین‌ها برای متغیر کارکرد خانواده نشان می‌دهد که ایفای نقش دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان هنرستانی است و ایفای نقش دانش‌آموزان هنرستان تفاوت معنی‌داری با ایفای نقش تیزهوشان ندارد. مهار رفتار دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است ولی تیزهوشان تفاوتی با دانش‌آموزان هنرستانی ندارند. همچنین آزمون تعقیبی مقایسه میانگین‌ها در مورد متغیر ویژگی‌های شخصیت نشان می‌دهد که برون‌گرایی دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است و در دبیرستانی با هوش متوسط بیشتر از تیزهوشان است؛ توافق‌پذیری دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط است و همچنین در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط بیشتر از تیزهوش است؛ روان‌آزردگی‌گرایی دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و تیزهوش است، همچنین در دانش‌آموزان با هوش متوسط بیشتر از تیزهوش است؛ انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش و هنرستانی است، همچنین انعطاف‌پذیری هنرستانی‌ها بیشتر از تیزهوشان است.

در مورد متغیر خودنظم‌بخشی آزمون تعقیبی مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و دبیرستانی باهوش متوسط معنی‌دار است ( $P \leq 0.03$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش،

بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط است. تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و هنرستانی معنی‌دار است ( $P \leq 0/01$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش، بیشتر از دانش‌آموزان هنرستانی است. تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، هنرستانی معنی‌دار نیست ( $P \geq 0/05$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی (شناختی) در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت معنی‌داری با هم ندارد. همچنین می‌توان نتیجه گرفت که نمره کل توانایی خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی است.

### بحث

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده در دانش‌آموزان دختر دبیرستان تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی با هوش متوسط شهر رشت بود. طبق یافته‌های به‌دست آمده از جدول ۱، بین سه گروه از نظر خودنظم‌بخشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین‌ها نشان داده شد که بین سه گروه از لحاظ راهبردهای خودنظم‌بخشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تفاوت شاخص راهبردهای شناختی در متغیر خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی است. همچنین نتایج نشان داد که توانایی خودنظم‌بخشی (شناختی) دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت معنی‌داری ندارد. همچنین نمره کل توانایی خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی بود. این یافته با پژوهش بوفارد و بوچارد (۲۰۰۲) همسو است. مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش‌آموزان خودنظم‌بخش صورت گرفته است حاکی از این است که این فراگیران خود شروع‌کننده یادگیری هستند و اهداف دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند و آنچه که برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند را به طور مستقل برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌نمایند (پنتریچ و دیگران، ۱۹۹۰).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودنظم‌بخشی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، مهار چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خود پرسشی، خود نظارتی و خود ارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. در حالی که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند، یادگیری‌های آنها طوطی وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه مدت است، مطالب یاد گرفته شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهند شد (بمبوتی، ۲۰۰۸).

طبق یافته‌های به دست آمده، سه گروه از نظر برخی ویژگی‌های شخصیتی با هم متفاوت هستند. بین دانش‌آموزان تیزهوش و دو گروه دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی از لحاظ وجدانی بودن تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی از نظر شاخص برون‌گرایی و توافق‌پذیری، نمره دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است و در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط بیشتر از تیزهوشان است؛ همچنین روان‌آزردگی‌گرایی دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان با هوش

متوسط و تیزهوش است، انعطاف‌پذیری نیز در دانش‌آموزان باهوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش و هنرستانی است، همچنین انعطاف‌پذیری هنرستانی‌ها بیشتر از تیزهوشان است. نتایج این پژوهش با یافته‌های حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۵) همسو است. در پژوهشی که توسط جلیلود و اژه‌ای (۱۳۷۴) بر روی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران انجام شد، نشان دادند که محیط‌های آموزشی مربوط به تیزهوشان و دانش‌آموزان با هوش متوسط می‌تواند در پرورش ویژگی‌های شخصیتی تفاوت ایجاد کند و این تفاوت مستقل از جنسیت است. این پژوهش نشان داده است که محیط آموزشی می‌تواند ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی را مستقل از هوش ایجاد کند.

در تبیین این امر می‌توان چنین استدلال کرد که احتمالاً دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به تجربه‌های بیرونی و درونی پیرامون خود کنجکاوتر هستند و از نظریه‌های جدید و ارزش‌های غیرمعارف لذت بیشتری می‌برند. همچنین تفاوت‌های محیطی و تفاوت در انتظاراتی که خانواده‌ها و حتی جامعه از دانش‌آموزان تیزهوش دارند باعث متمایز شدن این دانش‌آموزان از دانش‌آموزان دیگر شده و این تفاوت‌ها و انتظارات بالا شاید مانع توافق‌پذیری و انعطاف‌پذیری این دانش‌آموزان باشد. با توجه به مطالب بالا چنان انتظار می‌رفت که نمره وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر باشد ولی تفاوت معنی‌داری در این مولفه به دست نیامد. برای تبیین این امر می‌توان گفت که عوامل مختلفی از جمله فشارهای مضاعف تحصیلی، رقابت‌های سخت‌گیرانه، بی‌ارزش دانستن اهداف آموزشی و تحصیلی، نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و معلم‌ها می‌تواند در این امر تأثیرگذار باشد. از طرفی آگاهی و اهمیت پیشرفت تحصیلی فرزندان برای والدین، استفاده از آموزش‌های جانبی و فوق مدرسه برای همه دانش‌آموزان توانسته است تفاوت‌های عملکردی را در این دو گروه به حداقل برساند. مون و هال<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) معتقدند که سبک‌های غیرعادی و نامرسوم یادگیری و مشکلات عاطفی می‌تواند در پایین بودن نمرات شایستگی، تلاش برای موفقیت و وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان مؤثر باشد. به علاوه به نظر می‌رسد که آنها ظرفیت بیشتری برای بازبینی ارزش‌های اجتماعی، سیاسی و مذهبی داشته و نسبت به عادات و رسوم اجتماعی و منابع قدرت محافظه‌کاری کمتری دارند. همچنین به نظر می‌رسد آنها زندگی تخیلی فعال‌تری داشته و با شکل دادن به تخیلات خود روی آن تعمق کرده و از آن در جهت پرورش خلاقیت خود استفاده می‌کنند.

به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش بر این باورند که از بسیاری از افراد برتر بوده و تصمیم‌گیری‌های خود را منطقی و بر اساس واقعیت می‌دانند از طرف دیگر احتمالاً آنها در روابط بین‌فردی داشتن ترفندهایی چون زیرکی و سیاست را از لوازم مهارت‌های اجتماعی دانسته و سادگی را نوعی کوتاه‌فکری می‌دانند. با توجه به این که آنها نسبت به منابع قدرت محافظه‌کاری کمتری دارند در روابط اجتماعی معمولاً تواضع کمتر و رک‌گویی بیشتری دارند و در مجموع رقابت را به همکاری و توافق ترجیح می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش نشان می‌دهد که سه گروه از نظر برخی مولفه‌های کارکرد خانواده با هم متفاوت هستند. ایفای نقش دانش‌آموزان هنرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است و ایفای نقش دانش‌آموزان با هوش متوسط تفاوت معنی‌داری با ایفای نقش تیزهوشان ندارد. مهار رفتار دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان هنرستان است ولی تیزهوشان

1. Moon & Hall

تفاوتی با دانش‌آموزان هنرستانی ندارند. در این رابطه ریم و لاو<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) بر این باورند که خانواده‌ها ممکن است پیام‌های مبهم و در هم آمیخته‌ای درباره ارزش‌ها، پیشرفت و الگوسازی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به فرزندشان بدهند. این امر ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش تا حدودی بیشتر باشد زیرا در بعضی از خانواده‌ها وقتی برچسب تیزهوش به فرزندشان زده می‌شود انتظارات بیشتری از طرف والدین و اطرافیان متوجه فرزند می‌شود. خانواده نقش مهم و تأثیرگذاری بر روی خلاقیت و تیزهوشی و نیروی اصلی در سبب‌شناسی رفتار خلاقانه است. شیوه‌های فرزندپروری تأثیر معناداری بر روی هوش دارد. برای مثال، والدینی که شیوه فرزندپروری آنها عدم سخت‌گیری شدید بوده، فرصت ابراز وجود و مستقل بودن را به کودکان خود می‌دهند که منجر به حمایت از خلاقیت و نوآوری در کودکان می‌شود. در مقابل، شیوه فرزند پروری که منعکس‌کننده پذیرش بوده رابطه مثبت و معناداری با سطح بالایی از خلاقیت و هوش در کودکان داشته است. از سویی دیگر، بین شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنی‌دار منفی وجود دارد (لیم و اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به مقدر نبودن اجرای آزمون هوش برای گروه‌های شرکت‌کننده و فقدان ساعت پژوهشی خاص در مدارس اشاره کرد. پیشنهاد می‌گردد در صورت داشتن وقت کافی تعداد محدود آزمودنی از اجرای پرسشنامه استفاده شود و معلمان به ارزیابی میزان ارزشی که تیزهوشان بر این هدف‌های آموزشی قایل هستند و این که تا چه اندازه برای رسیدن به هدف‌ها برانگیخته شده‌اند و از انگیزه لازم برخوردار هستند بپردازند. دانش‌آموزان تیزهوش، هم باید برای فعالیت‌های آموزشی که برایشان در نظر گرفته می‌شود، ارزش قائل شوند و هم برای پیامدها و نتایجی که به دنبال دارند.

## منابع

- جلیلود، م؛ و زهای، ج. (۱۳۷۴). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش مراکز استعداد درخشان و دبیرستان‌های خاص تهران. *مجله استعدادهای درخشان*، ۴، ۵۷-۶۶.
- حسینی، م. (۱۳۸۸). *بررسی ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
- حق‌شناس، ح؛ چمنی، ا؛ و فیروزآبادی، ع. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۸، ۲۹-۳۰.
- خورشید، ع. (۱۳۹۰). بررسی رابطه چندگانه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان متوسطه نظری شهرستان بیجار. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- سامانی، س؛ و حسینی، م. (۱۳۹۱). ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۸، ۳۰۵-۳۱۸.
- سواری، ک؛ و ونیسی، ع. (۱۳۹۱). ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و خوداثربخشی با گرایش به تکالیف درسی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۶، ۸۴-۹۱.

1 . Rimm & lowe  
2. Lim & Smith

مقایسه خودنظم‌بخشی، ...

سهرابی شگفتی، ن. (۱۳۸۸). بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بینی‌های استعداد‌های درخشان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. رساله دکتری منتشر نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران.

صادقی، م. (۱۳۹۱). تعیین نقش کارکرد خانواده بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

قنبری نوشری، م. (۱۳۹۱). مقایسه رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های ابراز هیجان در زوجین عادی و در آستانه طلاق. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان.

Bahattin, G., & Muge, A. (2010). Are There Association among Big Five Personality Factors, Perceived Family Environment and Hopelessness? *Social and Behavioral Science*, 2, 5458-5462.

Bembeutty, H. (2008). Self- Regulation of learning and Academic Delay of Gratification, Gender and Ethnic Differences among college students. *Journal of Advanced Academics*. 18, 586-616.

Bouffard, B., Parent, S., & Laviree, S. (2002). Self ° Regulation on a concept ° Formation Task among Average and Gifted students. *Excermental child psychology*, 56, 115-134.

Chamorro, B., Moutafy, M., & Farenham, A. (2005). *Psychological characteristics of academically gifted and regular stuidents*. American council on university of Nebraska-Lincoln.

Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self ° regulation of academic learning in middle ° level schools. *The Elementary School Journal*, 473-485.

Eyesenck, H. J. (2000). Personality in primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109-122.

Lee, J. K. (2008). The effects of self-regulated Learning strategies and system satisfaction regarding leamers performance. *In formation and Mangement*, 40, 133-140.

Lim, S., & Smith, J. (2008). The structural relationship of parenting style, creative personality, and loneliness. *Creative Research Journal*, 20, 412-421.

Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 59-80.

Pintrich. P. R., & DeGroot, E. V, (1990). Motivational and self-regulated learning components of dassroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.

Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environment of underachievement. *Gifted child today*, 12, 36-39.

Swalender, L., & Karin, T. (2006). Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology* (article in press) available. [www.elsevier.com/locat/psych](http://www.elsevier.com/locat/psych)

Zupancic, M., & Kuvcic, T. (2014). Studenys personality traits predicting individuation to mothers and fathers. *Jurnal of Adolescence*, 37, 714-726.