

Investigating the Relationship between Psychological Capital and Quality of School Life with regard to the Type of Studied School: Comparing Normal and Gifted School Students in Sanandaj

Houshang Garavand *

Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Fatemeh Abdoli 

Master student, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

Abdullah Mohammadi 

PhD in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Saeedeh Sabzian 

Assistant Professor, Department of Counseling, School of Humanities, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran.

Abstract

The present study was conducted by a post-event method to investigate the relationship between psychological capital and quality of life in school with regard to the type of schools studied. The statistical population of the study is the second-year high school students of Sanandaj who had registered in the academic year 2018-2019. Estimation of sample size using Cochran's formula for the community of gifted students was equal to 118 and for normal students was equal to 137 people who were selected by cluster sampling. The Psychological Capital Questionnaire (PCQ) and Quality of Life Questionnaire at Ainley & Bourke School (1992) were used to collect data. The results of the independent group t-test and multivariate analysis of variance showed that there is no significant difference between gifted and normal students on the whole scale of psychological capital, but there is a

* Corresponding Author: garavand.h@lu.ac.ir


How to Cite: Ground, H., Abdoli, F., Mohammadi, A., Sabzian, S. (2022). Investigating the Relationship between Psychological Capital and Quality of School Life with regard to the Type of Studied School: Comparing Normal and Gifted School Students in Sanandaj, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 11(44), 25-56.


significant difference in terms of the hope component. There was also a significant difference between gifted and normal school students in the whole scale of school quality of life and opportunity subcomponent. Also, based on the calculated beta coefficients, it can be concluded that the relationship between the whole scale of psychological capital and the hope component with the quality of school life is stronger among students of ordinary schools than in gifted schools.


Keywords: Gifted, Students, Psychological Capital, Quality of Life.




بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در مدرسه با نظر به نوع مدرسه مورد مطالعه: مقایسه دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش شهر سنندج

هوشنگ گراوند *  ID
 استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه
 لرستان، خرم‌آباد، ایران.

فاطمه عبدلی  ID
 دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی، تهران،
 ایران.

عبداله محمدی  ID
 دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

سعیده سبزیان  ID
 استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه
 (ع)، قم، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی ارتباط میان سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در مدرسه، با نظر به نوع مدارس مورد مطالعه، به روش پس‌رویدادی انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه تیزهوش و عادی شهر سنندج بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ ثبت‌نام کرده بودند. حجم نمونه برای جامعه دانش‌آموزان تیزهوش برابر با ۱۱۸ و برای دانش‌آموزان عادی برابر با ۱۳۷ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی (PCQ) و کیفیت زندگی در مدرسه آینلی و بورک (۱۹۹۲) استفاده شد. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نشان دادند که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مقیاس سرمایه روان‌شناختی به صورت کلی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما از لحاظ خرده مؤلفه امیدواری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در مقیاس کیفیت زندگی در مدرسه به طور کلی و همین‌طور خرده مؤلفه فرصت، تفاوت معنی‌دار بود. همچنین با استناد به ضرایب بتا

محاسبه شده می‌توان چنین نتیجه گرفت که رابطه بین کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و خرده مؤلفه امیدواری با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان مدارس عادی، قوی‌تر از مدارس تیزهوش است.

کلیدواژه‌ها: تیزهوش، دانش‌آموزان، سرمایه روان‌شناختی، کیفیت زندگی..



مقدمه

مدرسه محیطی برای یادگیری و تربیت است و بخش مهمی از زندگی دانش‌آموزان در آنجا سپری می‌شود. در واقع، در تمام کشورها تحصیل با تغییرات جزئی در برخی کشورها از ۶ تا ۱۷ سالگی اجباری می‌شود و تقریباً نیمی از ساعات بیداری بچه‌ها در مدرسه می‌گذرد؛ بنابراین، مدرسه نه تنها یک فضای زندگی، بلکه یک جزء مهم از زندگی برای آن‌ها است. در طی این دوره، آن‌ها با دیگر دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و کارکنان مدرسه تعامل دارند و تجربیاتی را کسب می‌کنند. آنچه از این تجربیات به دست می‌آورند، زندگی تحصیلی آینده آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، چنانکه ممکن است بر اساس تجربه مدرسه تصمیم بگیرند که تحصیلاتشان را ادامه دهند یا ترک تحصیل نمایند (ارس و بیلاسا، ۲۰۱۶). به‌طور مثال، هر چهار سال یک‌بار، در کانادا، طی یک بررسی ملی داده‌هایی را درباره‌ی سلامت و بهزیستی، محیط اجتماعی و رفتارهای بهداشتی دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌کنند که این نظرسنجی شامل چندین مورد مرتبط است و کیفیت زندگی در مدرسه^۲ را بررسی می‌کند؛ زیرا مدرسه جزء لاینفک زندگی یک کودک است و بنابراین کیفیت زندگی در مدرسه بحث مهمی از کیفیت کلی زندگی است که یک کودک تجربه می‌کند (قوترا، مک‌ایساک، کیریک و کوهلی،^۳ ۲۰۱۶). از این‌رو جامعه و به‌ویژه نظام آموزشی نگران سرنوشت، رشد و پیشرفت و جایگاه افراد در جامعه است و انتظار می‌رود که افراد در جنبه‌های مختلف مانند جنبه‌های شناختی و توسعه مهارت‌ها و همچنین جنبه‌های شخصیتی، هیجانی و رفتاری بهبود یابند (چهره برقی و نریمان، ۲۰۱۷). به همین خاطر مدارس به‌طور فزاینده‌ای از مقیاس‌های مختلفی استفاده می‌کنند تا استعدادهای متفاوت شامل استعدادهای کلامی، ریاضی، فضایی-دیداری، موسیقایی و بین فردی را ارزیابی کنند (هال و کلی،^۴ ۲۰۲۱) و به تفاوت‌های فردی

1. Eres & Bilasa
2. Quality of School Life
3. Ghotra, McIsaac, Kirk & Kuhle
4. Hill & Kelly

دانش‌آموزان توجه کنند. علاوه بر ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان تیزهوش، مدارس مخصوص این دانش‌آموزان نیز دارای شرایط خاصی است و محیط آموزشی متفاوتی را نیز تجربه می‌کنند بنابراین ممکن است این دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان عادی از ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت‌تری برخوردار باشند (ریاسی، مقرب، صالحی ابرقوئی، حسن‌زاده طاهری و حسن‌زاده طاهری، ۱۳۹۱). در ایران، هر ساله از طریق آزمون‌های مختلفی دانش‌آموزان تیزهوش شناسایی شده و برای آن‌ها آموزش‌های ویژه‌ای در نظر گرفته می‌شود. این افراد معمولاً در آینده جایگاه‌های کلیدی در جامعه کسب می‌کنند (چهره برقی و نریمانی، ۲۰۱۷)؛ از این رو شناسایی تفاوت‌های روان‌شناختی بین این دو نوع دانش‌آموز و به‌کارگیری نتایج حاصل از مطالعات می‌تواند به رشد و پیشرفت هر دو نوع دانش‌آموز کمک کند. البته که انسان‌ها دارای طیف وسیعی از توانایی‌ها، شایستگی‌ها، نگرش‌ها، شناخت‌ها، احساسات، علایق، انگیزه و موارد مشابه هستند ولی کودکان تیزهوش کودکانی هستند که به‌طور ذاتی دارای درجه بالایی از توانایی ذهنی کلی هستند یا توانایی فوق‌العاده‌ای در حوزه خاصی از فعالیت یا دانش دارند. به همین دلیل است که انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش یک موضوع اساسی برای تسهیلات اجرایی است (هال و کلی، ۲۰۲۱).

دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با همسالان خود، احتمال بیشتری دارد که به موقعیت چشمگیری در یک یا چند حوزه‌ی باارزش از نظر فرهنگ خود برسند. اگرچه در بیشتر کشورها تعریف رایج آن‌ها از تیزهوشی به معنای ضریب هوشی بالاتر از نمره ۱۳۰ است اما مطابق با یک رویکرد توسعه‌گرا، ما اهمیت روزافزون متغیرهای غیر فکری که به‌طور قاطع در ایجاد مسیرهای موفقیت دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر دارند را متوجه می‌شویم. به‌طور کلی دانش‌آموزان تیزهوش نه تنها با همسالان خود تفاوت‌های کمی دارند بلکه از نظر کیفی (همچون حساسیت غیرمعمول، کمال‌گرایی، افزایش آگاهی نسبت به مسائل اخلاقی، قیدوبندهای شدید و توسعه زود هنگام منابع کنترل داخلی، انگیزه، اشتیاق به

یادگیری، عملکرد تحصیلی برجسته و ...) نیز تفاوت‌های زیادی دارند (گونزالس کابرا، تورون، ماچیمبارنا، گوتیرز-اورتیگا، آلوارز-باردون و گارایگوردوبیل، ۲۰۱۹).

کیفیت زندگی در مدرسه شاخصی از رفاه دانش‌آموزان است و حالتی از بهزیستی کلی است که از ارتباط بین زندگی در مدرسه و محیط مدرسه ناشی می‌شود. کیفیت زندگی در مدرسه یک ارزیابی شناختی است و همچنین می‌تواند به‌عنوان تمایلی ذهنی در نظر گرفته شود. در واقع، کیفیت زندگی در مدرسه بر دیدگاه دانش‌آموزان در یافتن جنبه‌های قوی و ضعیف سیستم مدرسه تأکید می‌کند (ارس و بیلاسا، ۲۰۱۶). تحلیل عاملی، چهار دسته از موارد را مشخص کرده است که در کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر دارند: ارتباطات معلم-دانش‌آموز، محیط فیزیکی مدرسه و کلاس، احساسات مثبت نسبت به مدرسه، احساسات منفی نسبت به مدرسه (وینتراوب و باره‌ایم، ۲۰۰۹). کیفیت زندگی در مدرسه شامل احساس رضایت از مدرسه، تعلق خاطر و امنیت و درک از معلمان و همسالان است. اگرچه فقط اقلیتی از دانش‌آموزان گزارش داده‌اند که مدرسه را بسیار زیاد دوست دارند، اما اکثریت دانش‌آموزان گزارش داده‌اند که احساس می‌کنند که به مدرسه خود تعلق دارند که می‌تواند نشان‌دهنده میزان رضایت یا عدم رضایت بچه‌ها از زندگی در مدرسه باشد. به‌این ترتیب، کیفیت زندگی مدرسه می‌تواند به‌عنوان معیار نگرش و احساس دانش‌آموزان نسبت به مدرسه مشاهده شود که به‌نوبه خود با اهدافشان برای ادامه مدرسه به‌طور مثبتی ارتباط دارد (قوتراو همکاران، ۲۰۱۶)؛ بنابراین با نظر به اینکه به مدرسه احساس تعلق می‌کنند، کیفیت زندگی در آن مهم است. اگر دانش‌آموزی با معلم خود، دیگر دانش‌آموزان و مدیریت مدرسه ارتباط خوبی نداشته باشد و احساس کند در مدرسه ارزشی ندارد یا فکر کند که مدرسه هیچ فرصتی در آینده در حوزه‌های اجتماعی و تحصیلی برای او ایجاد نمی‌کند و نسبت به فعالیت‌های اجتماعی در مدرسه هیچ تمایلی

1. González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, Gutiérrez-Ortega, Álvarez-Bardón & Garaigordobil
2. Vintraub & Bar-Haim

نداشته باشد، چنین دانش‌آموزی یک ادراک منفی از کیفیت زندگی در مدرسه خواهند داشت (ساری، کوتوک و ارسیلان، ۲۰۰۷).

در این میان، سرمایه روان‌شناختی یک صفت خاص از ویژگی‌ها و خصوصیات افراد است که به ظهور رساندن، منابع مثبت و استعدادها را ارتقا می‌بخشد. این سازه، از افراد در برخورد مؤثر با زندگی روزمره، پشتیبانی می‌کند تا فعالانه عمل کنند، به امکاناتشان اعتماد کنند و بدون اینکه از مشکلات سخت دل‌سرد شوند، به سناریوهای آینده مثبت نگاه کنند (سانتسی، لودی، مگنانو، زاربو و زامیت‌تی، ۲۰۲۰). در واقع، سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به سادگی به‌عنوان «شما کی هستید؟» و ازلحاظ رشد مثبت «چه کسی می‌توانید بشوید؟» دیده شود (لوتانز، اوولیو، آوی و نرمن، ۲۰۰۷). تحقیقات سرمایه روان‌شناختی را به‌عنوان سازه مرتبه بالاتر و هسته‌ای پشتیبانی می‌کنند که یک پیش‌بینی کننده قوی نگرش‌ها و عملکردها، نسبت به هر یک از چهار منبع روان‌شناختی تشکیل‌دهنده آن، است (مارتینز، یوسف-مورگان، چمبل و مارکویس-پینتو، ۲۰۱۹). لوتانز، یوسف و اوولیو چهار بعد سرمایه روان‌شناختی را امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی مشخص کرده‌اند (سانتسی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ به‌عبارت‌دیگر، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی مثبت در حال توسعه فرد توصیف می‌شود که با داشتن اعتماد به نفس (کارآمدی) جهت تلاش لازم برای موفقیت در انجام وظایف چالش‌برانگیز، ایجاد یک اسناد مثبت (خوش‌بینی) در مورد موفقیت در زمان حال و آینده، پشتکار برای رسیدن به اهداف و در صورت لزوم، هدایت مجدد مسیرها به سمت اهداف برای رسیدن به موفقیت (امید) و در صورت به ستوه آمدن از مشکلات و سختی‌ها، پایداری و مقاومت و حتی فراتر از آن (تاب‌آوری) برای دستیابی به موفقیت (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۵) مورد استفاده قرار می‌گیرد. اگرچه کارآمدی، خوش‌بینی، امید و تاب‌آوری از نظر مفهومی متمایز هستند، اما

1. Sın, Ötünç, & Erceylan
2. Santisi, Lodi, Magnano, Zarbo & Zammitti
3. Luthans, Avolio, Avey & Norman
4. Martínez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto
5. Luthans, Youssef & Avolio

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در...؛ گراوند و همکاران | ۳۳

این چهار مؤلفه واریانس مشترک دارند و بخشی از یک مجموعه هماهنگ منابع هستند که با مفهوم گروه‌های منابع، متناسب هستند (لوتانز و یوسف-مورگان؛ ۲۰۱۷، نقل در کارمونا هالتی، سالانوا، لورینس و شوفلی؛ ۲۰۱۹). مثلاً نتایج مطالعه‌ی داتو و والدز^۳ (۲۰۱۶) نشان داد که سرمایه روان‌شناختی به‌طور مثبتی مشارکت تحصیلی، شکوفایی، شادمانی وابسته به آن و عاطفه مثبت را پیش‌بینی می‌کند. بهینه‌سازی محیط مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تبدیل به یک کار چالش‌برانگیز برای مدیران، معلمان، مشاوران و روانشناسان مدارس شده است. به همین منظور برخی برنامه‌های تحقیقاتی روی ارزیابی نقش سازه‌های روان‌شناختی مثبت در تسهیل نتایج تحصیلی مربوط به دانش‌آموزان متمرکز شده‌اند.

با مرور فرایندها و برون‌دادهای پژوهشی، مطالعاتی در زمینه متغیرهای مذکور در بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی صورت پذیرفته است؛ برای مثال سهرابی، حافظی و مرادی (۱۴۰۰)، تحت عنوان «مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه» در شهرستان نورآباد مطالعه‌ای انجام دادند که نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه این شهرستان در سه متغیر سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن آگاهی تفاوت معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان تیزهوش با توجه به شرایط خاص خود و همین‌طور شرایط تحصیلی ویژه آنان، عملکرد بهتری در سازه‌های روان‌شناختی همچون سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن آگاهی دارند. محمودی و کدیور (۱۳۹۸) نیز پژوهشی انجام دادند که یافته‌ها نشان داد که از لحاظ محیط مدرسه و هوش هیجانی بین دو گروه مورد مطالعه دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی، تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون چند سطحی نشان داد ادراک از محیط مدرسه در مدارس تیزهوشان دارای تفاوت معنادار است، به‌طوری‌که دانش‌آموزان تیزهوش در مؤلفه‌های انتظارات

-
1. Luthans and Youssef-Morgan
 2. Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli
 3. Dtu & Valdez

آموزشی، فرصت‌های آموزشی و روابط با معلم دارای میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی بوده و همچنین میانگین هوش هیجانی، در مدارس تیزهوشان بالاتر بود؛ و این‌گونه نتیجه گرفتند که به‌طور کلی به دلیل بالاتر بودن هوش هیجانی در تیزهوشان و ادراک متفاوت آن‌ها از محیط مدرسه توجه به برآوردن انتظارات آموزشی بالاتر آنان نیز اهمیت بیشتری دارد. اعتمادی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه سرمایه‌های روان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی و پذیرش اجتماعی با کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر رامهرمز» دریافته‌اند ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب ویژگی‌های سرمایه‌های روان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی و پذیرش اجتماعی با کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر معنی‌دار بود. با توجه به ضریب تعیین به‌دست آمده، مشخص شد که حدود ۶۷ درصد واریانس متغیر کیفیت زندگی توسط متغیرهای پیش‌بین سرمایه‌های روان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی و پذیرش اجتماعی تبیین می‌گردد.

در این زمینه چنین به نظر می‌رسد که ساختارهای مختلف سازمان مدرسه بر ابعاد زندگی تأثیر می‌گذارد. درگیری معلمان و دانش‌آموزان، جو مدرسه و ... به‌نوبه خود ممکن است سلامت روانی و جسمانی آن‌ها به‌ویژه سرمایه روان‌شناختی را متأثر سازد، اما باین‌وجود در این زمینه اطلاعات کافی در اختیار نیست. در پژوهشی که شهریار گرابی و کوروش نیا (۱۳۹۶) به‌منظور مقایسه هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی بین دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مدارس تیزهوش و مدارس عادی انجام داده بودند نتایج آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که دانش‌آموزان مدارس عادی از نظر هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن بالاتر از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش می‌باشند و این تفاوت معنادار است. معینی کیا، زاهد بابلان، جبارنژاد شوطی و عظیم‌پور (۱۳۹۶) در پژوهش «پیش‌بینی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس» دریافته‌اند که ۱۷ درصد از نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس مؤلفه‌های کیفیت زندگی در مدرسه و ۴۳ درصد از نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس مؤلفه‌های ادراک از کلاس تعیین می‌شود.

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در...؛ گراوند و همکاران | ۳۵

در مطالعه‌ای تحت عنوان «مقایسه کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدارس خاص و مدارس عادی»، نصرت ناهوکی، بزرگ‌زاده و سپاهیان (۱۳۹۵) از نتایج حاصل، به این نتیجه رسیدند که میان کیفیت زندگی در مدرسه مدارس تیزهوش و عادی مورد مطالعه آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. در مطالعه‌ای که افروز، ارجمندنیا، تقی‌زاده، قاسم‌زاده و اسدی (۱۳۹۲) در بابل برای بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی انجام داده بودند نتایج نشان داد که بین میانگین باورهای خودکارآمدی و سلامت روان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی تفاوت معنادار است به طوری که دانش‌آموزان مدارس تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی دارای سلامت روان بالاتری هستند. فصیحی و محمدی‌پور (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه‌ی سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی با کیفیت زندگی دانشجویان» دریافتند که بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی دانشجویان ارتباط معنادار آماری وجود دارد. همچنین ابعاد سرمایه روان‌شناختی (خوش‌بینی، امیدواری و خودکارآمدی) با کیفیت زندگی رابطه مثبت معنادار دارد.

در تحقیقی که نریمانی و چهره برقی (۲۰۱۷) انجام دادند نتایج نشان داد که از نظر بهزیستی روان‌شناختی که یکی از جنبه‌های آن خودمختاری است (و مفهومی شبیه به مفهوم خودکارآمدی در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی است) در بین دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. ارس و بیلاسا (۲۰۱۶) در پژوهششان با عنوان «ادراک دانش‌آموزان دوره متوسطه از کیفیت زندگی در مدرسه در آنکارا» دریافتند دانش‌آموزان درک متوسطی از کیفیت زندگی در مدرسه دارند به طوری که ادراک متوسطی درباره‌ی احساسات نسبت به مدرسه داشتند که شامل موارد مرتبط با تصویر مدرسه آن‌گونه که توسط دانش‌آموزان درک می‌شود، است. با وجود اینکه سرمایه روان‌شناختی با نشان دادن ارتباط مستقیم با نتایج مطلوب آکادمیک، توجه‌ها را به خود جلب کرده است، با این حال، مطالعات در این زمینه، محدود به عوامل اجتماعی که

باعث افزایش سرمایه روان‌شناختی می‌شود، شده است (ارس و بیلاسا، ۲۰۱۶)؛ درحالی‌که عوامل مختلف دیگر مانند عوامل سازمانی مانند کیفیت زندگی در مدرسه یا عوامل فردی که ممکن است آن را متأثر سازد، مورد توجه قرار نگرفته است. در واقع، رابطه آن با کیفیت زندگی مورد توجه قرار گرفته اما در رابطه با کیفیت زندگی مدرسه مورد پژوهش قرار نگرفته است. در مطالعه‌ای که در استرالیا انجام شد به بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته شد. سپس یک مدل تحلیل مسیر، برای بررسی روابط میان ویژگی‌های زمینه‌ای دانش‌آموزان، انتظارات آن‌ها از مدرسه، کیفیت ادراک شده از برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی مدرسه، محیط کلاس و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان، انجام شد و مورد بررسی قرار گرفت. نمونه شامل ۸۲۶۵ دانش‌آموز پایه ۱۲ از ۷۰ مدرسه در شهر نیو ساوت ولز استرالیا بود. تحلیل‌ها نشان دادند که پس از کنترل سایر متغیرهای مدل، تجربه‌ی دانش‌آموزان از محیط کلاس مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده کیفیت زندگی در مدرسه آن‌ها بود (مک، ۲۰۰۲).

ارائه شواهد تجربی در مورد ارتباط کیفیت زندگی در مدرسه و تشکیل سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، می‌تواند یک گام مهم برای درک نقش عوامل سازمانی و اجتماعی باشد. در این راستا، اگرچه تحقیقات قابل توجهی در مورد سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های صنعتی - سازمانی انجام شده است، اما برخی از محققان معتقدند که دلایل نظری محکمی وجود دارد که سرمایه روان‌شناختی از محیط‌های آموزشی متأثر می‌شود و بر آن هم تأثیر دارد (داتو و همکاران، ۲۰۱۶). از آنجا که مطالعات کمی به بررسی ارتباط بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در مدرسه در بسترهای مختلف پرداخته‌اند، مطالعه حاضر این مسئله را مورد بررسی قرار می‌دهد که آیا نوع مدرسه، کیفیت زندگی در مدرسه و سرمایه روان‌شناختی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ارائه شواهد تجربی در این مورد می‌تواند به گسترش دانش ما در مورد راه‌های ممکن بهبود سرمایه روان‌شناختی از طریق مداخلات مبتنی بر شواهد در اجتماع مدرسه کمک کند. در واقع، با توجه به

1. New South Wales
2. Mok

جدید بودن نسبی سازه سرمایه روان‌شناختی درباره‌ی اینکه چگونه ادراک بچه‌ها از محیط مدرسه، می‌تواند نتایج بعدی را پیش‌بینی کند، کمتر می‌دانیم (کارمونا هالتی، شوفلی، لورینس و سالانوا ۲۰۱۹)؛ بنابراین، پیامدهای عملی چنین مطالعه‌ای این است که ابتدا به جای اینکه صرفاً بر افزایش دانش و مهارت‌های آکادمیک، تمرکز کنیم، بر روی عناصر مؤثر در کیفیت زندگی در مدرسه که نگرش و احساس دانش‌آموزان را متأثر می‌کند، تمرکز می‌کنیم. بدین معنا که عوامل مدرسه تا چه اندازه می‌توانند با دانش‌آموزان همراه باشند؛ مراقب آن‌ها باشند و به آن‌ها علاقه نشان دهند و از آن‌ها حمایت کنند. علاوه بر این، فهم عواملی که بر پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر دارند از دیرباز مورد توجه محققان در زمینه آموزش استعدادها بوده است. از آنجایی که دانش‌آموزان تیزهوش با مسائل مربوط به خود و دیگران به گونه‌ای متفاوت با جمعیت عمومی برخورد می‌کنند بنابراین به درک تخصصی نیاز دارند. بزرگ‌سالان به منظور تعامل مؤثر با نوجوانان تیزهوش باید از چالش‌های رشد عمومی، مسائل منحصر به تیزهوشان و نگرانی‌های متداول که به خاطر ویژگی تیزهوش بودن به طور متفاوتی تجربی می‌شوند، آگاه باشند (هال و کلی، ۲۰۲۱). با این اوصاف، شناسایی ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان و درنهایت فراهم نمودن شرایط آموزشی، تربیتی و محیطی مناسب می‌تواند آن‌ها را به سمت داشتن عملکرد مناسب در مدرسه و جامعه سوق دهد. حال، با توجه به مباحث مطرح‌شده و با در نظر گرفتن اینکه تاکنون پژوهشی در زمینه مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سرمایه روان‌شناختی و ارتباط آن با کیفیت زندگی در مدرسه نپرداخته است یا گزارشی ارائه نشده است، نتایج این پژوهش ممکن است در بهبود روابط، سازگاری و پیشرفت تحصیلی هر دو نوع این دانش‌آموزان مؤثر باشد. از این رو این پژوهش در پی یافتن پاسخی برای سؤالات زیر می‌باشد.

- آیا میان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر سرمایه روان‌شناختی تفاوت وجود دارد؟

- آیا میان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی تفاوت معنا دار وجود دارد؟
- آیا میان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر کیفیت زندگی در مدرسه تفاوت وجود دارد؟
- آیا میان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر مؤلفه‌های کیفیت زندگی در مدرسه تفاوت وجود دارد؟
- آیا میان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر ارتباط مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی با مؤلفه‌های کیفیت زندگی در مدرسه تفاوت وجود دارد؟
- آیا میان مدارس تیزهوش و مدارس عادی از نظر ارتباط مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با کیفیت زندگی در مدرسه تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره دوم متوسطه که در دبیرستان‌های دولتی، استعداد‌های درخشان، شاهد، نمونه دولتی، غیرانتفاعی، هیأت امنایی، ایثارگران ناحیه یک و دو شهر سنندج که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشند؛ که طبق آماري که از طریق وزارت آموزش و پرورش استان کردستان در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد آنها برای دانش‌آموزان تیزهوش ۴۲۵ دانش‌آموز (۲۱۰ دختر و ۲۱۵ پسر) و دانش‌آموزان عادی ۹۱۰۰ دانش‌آموز (۴۹۵۰ دختر و ۴۱۵۰ پسر) بود. تعداد ۱۱۸ نفر برای جامعه دانش‌آموزان تیزهوش و ۱۳۷ نفر برای جامعه دانش‌آموزان عادی به شیوه نمونه‌گیری «تصادفی خوشه‌ای» انتخاب شدند. بر این اساس از بین مناطق دوگانه‌ی آموزشی شهر سنندج، منطقه یک انتخاب، ۲ مدرسه استعداد‌های درخشان و ۲ مدرسه عادی، به صورت تصادفی انتخاب شدند. به‌طورکلی ۱۲ کلاس و از هر کلاس ۲۲ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. در مجموع ۲۶۴ نفر در این پژوهش شرکت داشتند که با توجه به افت نمونه و پرسشنامه‌های ناقص و

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در...؛ گراوند و همکاران | ۳۹

نادرست، تعداد نمونه نهایی به ۲۳۵ نفر کاهش یافت که از این تعداد ۱۱۵ دانش‌آموز تیزهوش به ترتیب از بین دبیرستان‌های شهید بهشتی ۱ (پسرانه) و تیزهوشان فرزندانگان ۱ (دخترانه) واقع در منطقه یک انتخاب شدند. با توجه به استقرار مدارس تیزهوش دخترانه و پسرانه در منطقه یک، برای انتخاب گروه دانش‌آموزان عادی، به‌طور تصادفی از بین دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه منطقه یک، دو مدرسه انتخاب شدند؛ بنابراین، در پژوهش حاضر برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از چهار واحد نمونه‌گیری شامل، ناحیه، مدرسه، کلاس و دانش‌آموز استفاده شد. میانگین سن شرکت‌کنندگان در مدارس تیزهوش ۱۵/۹۰ (انحراف استاندارد، ۰/۸۵۲) و در مدارس عادی ۱۶/۱۰ (انحراف استاندارد، ۰/۹۲۵) بود. همچنین در مدارس تیزهوش ۴۸ نفر (۴۱/۷ درصد) دانش‌آموز دختر و ۶۷ نفر (۵۸/۳ درصد) دانش‌آموز پسر، ۲۹ نفر (۲۵/۲ درصد) دانش‌آموز پایه اول، ۴۰ نفر (۳۴/۸ درصد) دانش‌آموز پایه دوم و ۴۶ نفر (۴۰ درصد) دانش‌آموز پایه چهارم (پیش‌دانشگاهی)؛ و در مدارس عادی ۶۰ نفر (۵۰ درصد) دانش‌آموز دختر و ۶۰ نفر (۵۰ درصد) دانش‌آموز پسر، ۳۵ نفر (۲۹/۱۷ درصد) دانش‌آموز پایه اول، ۴۰ نفر (۳۳/۳۳ درصد) دانش‌آموز پایه دوم و ۴۵ نفر (۳۷/۵ درصد) دانش‌آموز پایه چهارم (پیش‌دانشگاهی)؛ در مدارس عادی بودند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌های ذیل استفاده گردید.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (PCQ): برای سنجش سرمایه روانی از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه از مقادیر استاندارد شده که به‌طور وسیعی برای ساختارهایی که امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی را می‌سنجد مورداستفاده قرار گرفته است و قابلیت اعتبار و پایایی این خرده‌مقیاس‌ها نیز اثبات شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است که هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هرگونه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روانی ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس به‌صورت جداگانه به دست آمد و سپس مجموع آن‌ها به‌عنوان نمره کل سرمایه روان‌شناختی محسوب شد. همچنین سؤالات ۱۳- ۲۰- ۲۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری

می‌شوند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از این بود که این آزمون دارای عوامل و سازه‌های موردنظر سازندگان آزمون است. در حقیقت نتایج تحلیل عاملی روایی سازه آزمون را تأیید کردند. مدل شش عاملی برازش بهتری با داده‌ها داشته و با مدل نظری هم هماهنگی بیشتری دارد. نسبت خبی دو این آزمون برابر با $24/6$ است و آماره‌های CFI، RMSEA در این مدل به ترتیب $0/97$ و $0/08$ هستند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین در پژوهش حاضر میزان پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برای امیدواری $0/84$ ، تاب‌آوری $0/90$ ، خوش‌بینی $0/86$ ، خودکارآمدی $0/88$ و برای کل مقیاس $0/85$ به دست آمد.

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه: پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه برای اولین بار توسط آینلی و بروک (۱۹۹۲) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال که ابعاد «رضایت عمومی با سؤالات ۱، ۸، ۱۱، ۱۷، ۲۱، ۳۳»، «عواطف منفی با سؤالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، ۳۷»، «رابطه با معلم با سؤالات ۲، ۱۹، ۲۲، ۳۴، ۳۸»، «فرصت با سؤالات ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۵، ۳۱، ۳۹»، «پیشرفت با سؤالات ۴، ۷، ۱۶، ۲۶»، «ماجراجویی با سؤالات ۱۰، ۱۳، ۲۳، ۲۷، ۳۲» و «انسجام اجتماعی با سؤالات ۳، ۶، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۵، ۳۶» را اندازه‌گیری می‌کند و به صورت ۵ درجه‌ای به این صورت که با کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً موافقم ۵ نمره تعلق می‌گیرد. همچنین سؤالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، ۳۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (سلطانی‌شال، کارشکی، آقامحمدیان شعرباف، عبدخدایی و بافنده، ۱۳۹۰). در مطالعه بر روی دانش‌آموزان خمینی‌شهر ضرایب پایایی برای رضایت عمومی $0/79$ ، عواطف منفی $0/84$ ، رابطه با معلم $0/77$ ، فرصت $0/73$ ، پیشرفت $0/81$ ، ماجراجویی $0/78$ و انسجام اجتماعی $0/84$ و کل سؤالات $0/88$ به دست آمد. با توجه به نتیجه این پژوهش می‌توان گفت پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه اعتبار خوبی دارد و می‌توان از آن برای ارزیابی کیفیت زندگی مدرسه در دانش‌آموزان دوره متوسطه و راهنمایی در جمعیت ایرانی استفاده نمود (حیدری، ۱۳۹۴). همچنین روایی همگرایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه با پرسشنامه سلامت

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در...؛ گراوند و همکاران | ۴۱

مرتبط با کیفیت زندگی در مدرسه برآورد و روایی همگرایی ۰/۷۵ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده و همچنین آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ محاسبه شده است (گائو، چانگ و سولومون، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های رضایت عمومی ۰/۷۲، عواطف منفی ۰/۸۳، رابطه با معلم ۰/۸۹، فرصت ۰/۷۶، پیشرفت ۰/۷۲، ماجراجویی ۰/۹۰، انسجام اجتماعی ۰/۸۴ و کل پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمده است.

یافته‌ها

برای مقایسه میانگین سرمایه روان‌شناختی، در بین دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش، از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در قالب جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون t بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس

سرمایه روان‌شناختی

sig	T	Df	مدارس عادی		مدارس تیزهوش		متغیر
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۲۱	-۱/۲۴	۲۳۳	۱۳/۸۱	۱۰۲/۶۷	۱۴/۹۵	۱۰۰/۳۳	سرمایه روان‌شناختی

در ابتدا آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها گرفته شد که نتایج آن نشان داد واریانس دو گروه در سرمایه روان‌شناختی برابر است چون p به‌دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بودند؛ بنابراین فرض صفر که بیان می‌کند واریانس‌ها با هم برابر هستند تأیید شد. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p=۰/۲۱$ و $t_{(۲۳۳)}=-۱/۲۴$).

برای مقایسه میانگین خرده مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی)، در بین دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش، از

آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید که نتایج آن در قالب جداول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مدارس تیزهوش و عادی از لحاظ سطوح سرمایه

روان‌شناختی

منبع	متغیرهای وابسته	مدارس تیزهوش		مدارس عادی		مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین					
نوع مدرسه	خودکارآمدی	۴/۷۴	۲۷/۱۱	۴/۵۱	۲۷/۱۱	۰/۰۹۳	۱	۰/۰۹۳	۰/۰۰۴	۰/۹۵
	امیدواری	۵/۵۱	۲۶/۷۲	۴/۸۸	۲۶/۷۲	۱۲۲/۹۱	۱	۱۲۲/۹۱	۴/۵۳	۱/۳۴
	تاب‌آوری	۵/۰۴	۲۲/۹۵	۴/۵۵	۲۲/۹۵	۱/۳۲	۱	۱/۳۲	۰/۰۶	۱/۸۱
	خوش‌بینی	۴/۱۹	۲۵/۸۸	۴/۱۰	۲۵/۸۸	۳۶/۴۳	۱	۳۶/۴۳	۲/۱۱	۰/۱۵

نتایج آزمون پیلای تریس برابر ۰/۰۴ معنی‌دار است ($F_{(۴,۲۳۰)} = ۲/۳۶, p = ۰/۰۴۹$) که نشان می‌دهد می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای مدارس تیزهوش و عادی را رد کرد. مجذور اتا چند متغیره برابر ۰/۰۴ یعنی ۴ درصد از تغییرات چند متغیره متغیرهای وابسته مربوط به عامل نوع مدرسه است. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی از لحاظ خرده مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی فقط در خرده مؤلفه امیدواری تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که می‌توان نتیجه گرفت که امیدواری مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش است.

برای مقایسه میانگین کیفیت زندگی، در بین دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش، از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در قالب جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در ...؛ گراوند و همکاران | ۴۳

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون t بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس کیفیت زندگی مدرسه

Sig	T	df	مدارس عادی		مدارس تیزهوش		متغیر
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۱۳	-۲/۴۹	۲۳۳	۱۹/۴۱	۱۰۸/۹۹	۱۶/۵۵	۱۰۳/۱۱	کیفیت زندگی مدرسه

در ابتدا آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها گرفته شد که نتایج آن نشان داد واریانس دو گروه در کیفیت زندگی مدرسه برابر است چون p به دست آمده بزرگ‌تر از $۰/۰۵$ بودند؛ بنابراین فرض صفر که بیان می‌کند واریانس‌ها با هم برابر هستند تأیید شد. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس کیفیت زندگی مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد ($p=۰/۰۰۱$ و $t(۲۳۳)=-۲/۴۹$)؛ به طوری که می‌توان نتیجه گرفت میزان کیفیت زندگی مدرسه مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش است.

برای مقایسه میانگین خرده مقیاس‌های کیفیت زندگی مدرسه (رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی)، در بین دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش، از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید که نتایج آن در قالب جداول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مدارس تیزهوش و عادی از لحاظ سطوح کیفیت

زندگی مدرسه

منبع	متغیرهای وابسته	مدارس تیزهوش		مدارس عادی		مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری
		میانگین معیار	انحراف معیار	میانگین معیار	انحراف معیار					
نوع مدرسه	رضایت عمومی	۱۶/۲۹	۵/۱۹	۱۷/۶۲	۶/۲۵	۱۰۳/۷۷	۱	۱۰۳/۷۷	۳/۱۲	۰/۰۸
	عواطف	۱۰/۷۳	۳/۲۱	۱۱/۰۸	۴/۷۸	۶/۹۵	۱	۶/۹۵	۰/۴۱	۰/۵۲

منبع	متغیرهای وابسته	مدارس تیزهوش		مدارس عادی		مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری
		انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار					
	منفی									
	رابطه با معلم	۱۲/۹۹	۳/۴۲	۱۳/۳۰	۳/۹۶	۵/۵۹	۱	۵/۵۹	۰/۴۱	۰/۵۲
	فرصت	۱۶/۲۲	۴/۰۹	۱۸/۲۳	۴/۱۳	۲۳۶/۵۹	۱	۲۳۶/۵۹	۱۳/۹۷	۰/۰۰۰
	پیشرفت	۱۱/۳۴	۲/۴۰	۱۱/۶۶	۲/۳۹	۵/۹۷	۱	۵/۹۷	۱/۰۳	۰/۳۱
	ماجراجویی	۱۳/۳۲	۳/۰۷	۱۳/۹۴	۳/۲۰	۲۲/۵۶	۱	۲۲/۵۶	۲/۲۸	۰/۱۳
	انسجام اجتماعی	۲۲/۱۹	۵/۱۰	۲۳/۱۴	۳/۸۳	۵۳/۰۳	۱	۵۳/۰۳	۲/۶۲	۰/۱۱

نتایج آزمون پیلای تریس برابر ۰/۰۹ معنی‌دار است ($F_{(۷, ۲۲۷)} = ۳/۲۴, p = ۰/۰۰۳$) که نشان می‌دهد می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای مدارس تیزهوش و عادی را رد کرد. مجذور آتا چند متغیره برابر ۰/۰۹ یعنی ۹ درصد از تغییرات چند متغیره متغیرهای وابسته مربوط به عامل نوع مدرسه است. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی از لحاظ خرده مؤلفه‌های کیفیت زندگی مدرسه فقط در خرده مؤلفه فرصت تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که می‌توان نتیجه گرفت که میانگین فرصت مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش است.

برای شناخت رابطه بین کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و خرده مؤلفه‌های آن با کیفیت زندگی مدرسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی از تحلیل رگرسیون ساده و چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جداول شماره ۵ الی ۷ منعکس شده است. در جدول شماره ۵ ضرایب خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی رگرسیون‌های سطوح سرمایه روان‌شناختی بر کیفیت زندگی مدرسه به تفکیک نوع مدرسه و در جدول شماره ۶ همبستگی چندگانه (R) و ضرایب تعیین چندگانه R^2 و مقدار تعدیل‌شده‌ی آن‌ها به تفکیک نوع مدرسه ارائه شده است.

بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در...؛ گراوند و همکاران | ۴۵

جدول ۵. مقدار ثابت a و مقادیر ضرایب تأثیر خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی در رگرسیون کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و سطوح آن بر کیفیت زندگی مدرسه به تفکیک نوع مدرسه

متغیرها	گروه	بنای غیراستاندارد	خطای استاندارد	بنای استاندارد	T	سطح معناداری	همبستگی جزئی
مقدار ثابت a	تیزهوشان	۴۵/۵۸	۹/۰۳		۵/۰۴	۰/۰۰۰	
	عادی	۳۰/۸۷	۱۱/۲۶		۲/۷۴	۰/۰۰۷	
مقیاس سرمایه روان‌شناختی	تیزهوشان	۰/۵۷	۰/۰۹	۰/۵۲	۶/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۵۲
	عادی	۰/۷۶	۰/۱۱	۰/۵۴	۶/۹۹	۰/۰۰۰	۰/۵۴
مقدار ثابت a	تیزهوشان	۴۶/۳۳	۹/۶۶		۴/۷۹	۰/۰۰۰	
	عادی	۳۶/۵۳	۱۱/۴۳		۳/۱۹	۰/۰۰۲	
خودکارآمدی	تیزهوشان	۰/۴۹	۰/۳۸	۰/۱۴	۱/۲۸	۰/۲۰	۰/۱۲
	عادی	۰/۲۵	۰/۴۴	۰/۰۶	۰/۵۶	۰/۵۸	۰/۰۵
امیدواری	تیزهوشان	۰/۹۶	۰/۳۳	۰/۳۲	۲/۸۷	۰/۰۰۵	۰/۲۶
	عادی	۱/۷۷	۰/۴۳	۰/۴۴	۴/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۳۶
تاب‌آوری	تیزهوشان	۰/۱۲	۰/۳۱	۰/۰۴	۰/۳۹	۰/۷۰	۰/۰۴
	عادی	۰/۳۳	۰/۳۶	۰/۰۸	۰/۹۲	۰/۳۶	۰/۰۸
خوش‌بینی	تیزهوشان	۰/۶۶	۰/۳۵	۰/۱۷	۱/۸۵	۰/۰۷	۰/۱۷
	عادی	۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۰۹	۰/۹۷	۰/۳۳	۰/۰۹

جدول ۶. ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل شده در رگرسیون کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و سطوح آن بر کیفیت زندگی مدرسه به تفکیک نوع مدرسه

متغیرها	گروه	ضریب همبستگی چندگانه R	ضریب تعیین چندگانه R^2	ضریب تعیین تعدیل شده	انحراف معیار ضریب تعیین
کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی	تیزهوشان	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۲۶	۱۴/۲۲
	عادی	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۲۹	۱۶/۳۹
سطوح سرمایه روان‌شناختی	تیزهوشان	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۲۶	۱۴/۲۳
	عادی	۰/۵۷	۰/۳۳	۰/۳۱	۱۶/۱۷

جدول ۷. آزمون معنی داری رگرسیون‌های کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و سطوح آن بر کیفیت

زندگی مدرسه به تفکیک نوع مدرسه

متغیرها	گروه	مجموع مربعات رگرسیون	مجموع مربعات باقیمانده	مجموع مربعات کل	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی	تیزهوشان	۸۳۸۲/۳۱	۲۲۸۶۳/۲۲	۳۱۲۴۵/۵۳	۱	۸۳۸۲/۳۱	۴/۴۳	۰/۰۰۱
					۱۱۳			
					۱۱۴			
عادی	۱۳۱۵۴/۳۹	۳۱۶۹۸/۶۰	۴۴۸۵۲/۹۹	۱	۱۳۱۵۴/۳۹	۴۸/۹۶	۰/۰۰۱	
				۱۱۸				
				۱۱۹				
تیزهوشان	۸۹۶۵/۲۸	۲۲۲۸۰/۲۴	۳۱۲۴۵/۵۳	۴	۲۲۴۱/۳۲	۱۱/۰۶	۰/۰۰۱	
				۱۱۰				
				۱۱۴				
عادی	۱۴۷۶۰/۳۸	۳۰۰۹۲/۶۱	۴۴۸۵۲/۹۹	۴	۳۶۹۰/۰۹	۱۴/۱۰	۰/۰۰۱	
				۱۱۵				
				۱۱۹				

نتایج جداول بالا نشان می‌دهد که با استناد به ضرایب بتا محاسبه شده برای کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی و هریک از سطوح آن می‌توان چنین نتیجه گرفت که رابطه بین کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان مدارس عادی قوی‌تر از مدارس تیزهوش است (۰/۵۴ در برابر ۰/۵۲). همچنین رابطه بین خرده مؤلفه امیدواری با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان مدارس عادی قوی‌تر از مدارس تیزهوش است (۰/۴۴ در برابر ۰/۳۲).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در مدرسه با نظر به نوع مدارس عادی و تیزهوش شهر سندج انجام گرفت. بر اساس نتایج مشتق شده از این مطالعه، فرضیه اصلی پژوهش که «بین سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان

تیزهوش و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد» تأیید نشد یعنی بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود نداشت که این با نتایج تحقیقات شهریارگری و کوروش‌نیا (۱۳۹۶) و نصرت‌ناهوکی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است ولی با نتایج تحقیقات سهرابی و همکاران (۱۴۰۰)، محمودی و کدیور (۱۳۹۶)، افروز و همکاران (۱۳۹۲)، نریمانی و چهره‌برقی (۲۰۱۷) ناهم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت اگرچه دانش‌آموزان تیزهوش توانایی بالقوه اثبات‌شده‌ای در یک یا چند زمینه همچون هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق و سازنده، توانایی رهبری و توانایی روانی حرکتی، حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و یادگیری، باورهای انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی دارند (استرنبرگ و همکاران، ۱۳۹۳) اما از طرفی دوران متوسطه یا نوجوانی دوره‌ای است که نوجوان هویت خود را جستجو می‌کند و گذر موفق بین نوجوانی و بزرگسالی با تصور خود از عقاید، ترجیحات، ارزش‌ها، تعهدات، توانایی‌ها و انتخاب‌ها درباره کار و هویت و همچنین حل تعارض بین محرک‌های درونی و بیرونی مشخص می‌شود و توانایی یادگیری سریع نمی‌تواند اثرات بی‌علاقگی و مشکلات انگیزشی و مسائل روانی که دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را به‌صورت یکسان تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ خنثی کند (هال و کلی، ۲۰۲۱).

اما در زمینه سطوح سرمایه روان‌شناختی، بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی از لحاظ خرده مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی فقط در خرده مؤلفه امیدواری تفاوت معناداری وجود داشت، به‌طوری‌که امیدواری مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش بود که در تبیین این نتیجه نیز می‌توان گفت دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به مسائلی مانند صلح، سلاح‌های گرم، آینده، آینده‌شان، محیط‌زیست و سایر مسائل پیش‌آمده نگران هستند. همین‌طور مشاهده شد که خواستار ارائه راه‌حل بودن برای حل مسائل جهانی مانند گرسنگی، گرمایش جهانی و مشکلات زیست‌محیطی در دانش‌آموزان

تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی بیشتر است. آن‌ها به دلیل رشد زود هنگام آگاهی اجتماعی و عاطفی در دانش‌آموزان تیزهوش است اما زمانی که می‌بینند که قدرت تغییر بسیاری چیزها را ندارند احساس ضعف، درماندگی و ناامیدی می‌کنند (بیلدرن؛ ۲۰۱۸). برای این نتیجه تبیین دیگری را می‌توان در نظر گرفت که به دلیل رقابت زیاد بین دانش‌آموزان تیزهوش و اینکه هر کدام استعداد بالایی دارند، بنابراین تفاوت‌ها کم می‌شود و هر فرد فکر می‌کند دیگری برتر است و امید خود را از دست می‌دهد. چون هر چه رقابت می‌کند دیگری هم هم‌زمان مثل او پیش می‌رود. در یک محیط آموزشی این تفاوت‌ها و تحسین‌ها است که امید فرد را به رقم زدن آینده بالا می‌برد؛ اما در مدرسه تیزهوش همه به یک روش تحسین می‌شود. بعلاوه فردی که بسیار امیدوار است، می‌تواند چندین مسیر را برای رسیدن به یک هدف خاص در نظر بگیرد. این وضعیت توسط مدارس عادی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ زیرا هر دانش‌آموز به رشته‌ها و مسیرهای متعدد برای آینده می‌اندیشد، اما در مدارس تیزهوش بیشتر بر دستیابی به یک سری رشته‌های خاص دانشگاهی و یک مسیر تأکید می‌شود. این تبیین را تئوری امید آوری، آوی، لوتانز و جینسن^۲ (۲۰۰۹) تأیید می‌کنند. تئوری آن‌ها شامل سه مؤلفه اساسی است: اهداف، مسیرها^۳ و عاملیت^۴ است. مسیرها، نشانگر استعداد شخص برای برنامه‌ریزی استراتژی‌های دستیابی به اهداف مطلوب است درحالی‌که عاملیت از توانایی ادراک شده فرد برای استفاده از چنین استراتژی‌هایی مانند مسیرهای دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده دلالت دارد. علاوه بر این، هدف عاملیت این است که افراد را برای ایجاد انرژی مثبت در دستیابی به وظایف معین تشویق کند، درحالی‌که مسیرها راهی برای دستیابی به اهداف خود یا موفقیت در یک کار معین تلقی می‌شوند. عاملیت‌ها و مسیرها به‌طور جداگانه نمی‌توانند، عمل کنند. هر دو برای انجام یک کار خاص به‌طور وابسته به هم عمل می‌کنند؛ بنابراین دلالت بر این دارد که فردی که بسیار امیدوار است، می‌تواند چندین مسیر برای

1. Hdiren
2. Avey, Luthans & Jenes
3. Pathways
4. agency

رسیدن به یک هدف خاص ایجاد کند (آدریبیگبه و مجولی، ۲۰۱۸). علاوه بر تمام این‌ها، مطالعات زیادی برای فهم ویژگی‌ها عمومی و شناخت دانش‌آموزان تیزهوش و بااستعداد انجام شده است اما تعداد مطالعاتی که نشان‌دهنده چگونگی پاسخ به سؤالات پیشرفته این دانش‌آموزان باشد بسیار کم است. درواقع، مطالعات نشان می‌دهند که معلمان به‌طورکلی در محیط تدریس، سؤالات ساده‌تر را ترجیح می‌دهند درحالی‌که سؤالاتی که دشوار هستند یا نیاز به فکر کردن به شیوه‌ای متفاوت دارند وجه تمایز این دانش‌آموزان با سایر دانش‌آموزان هستند و ممکن است آن‌ها با برنامه‌هایی مواجه باشند که نتواند توانایی بالقوه آن‌ها را به چالش بکشد (بیلدرن، ۲۰۱۸).

درزمینه کیفیت زندگی مدرسه نیز نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در کل مقیاس کیفیت زندگی مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد، به‌طوری‌که میزان کیفیت زندگی مدرسه مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش بود. در این راستا، درزمینه سطوح کیفیت زندگی مدرسه بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی ازلحاظ خرده مؤلفه‌های کیفیت زندگی مدرسه فقط در خرده مؤلفه فرصت تفاوت معناداری وجود داشت، به‌طوری‌که میانگین خرده مؤلفه فرصت مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوش بود. در تبیین این نتیجه باید گفت، معمولاً نگاه عامه به مدارس این است که کیفیت زندگی مدرسه در مدارس تیزهوش بالاتر است که برخلاف نتایجی است که این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان مدارس عادی دارای کیفیت زندگی مدرسه بالاتر هستند. درواقع، این تفکر در ذهن عامه وجود دارد که بهترین معلمان، مدیران و دانش‌آموزان باهوش در مدارس تیزهوش وجود دارد، زیرا تمام تلاش متصدیان حصول موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه نشان می‌دهد که نه تنها موفقیت تحصیلی بلکه امنیت و خوشبختی دانش‌آموزان و رشد اجتماعی و روان‌شناختی آن‌ها نیز مهم است. مدارس مؤسساتی هستند که نه تنها نسبت به رشد تحصیلی دانش‌آموزان مسئول هستند، بلکه نسبت به رشد اجتماعی و روان‌شناختی‌شان مسئول هستند. اگرچه، کمک به

دستیابی به اهداف اجتماعی و حرفه‌ای، هدف زندگی در مدرسه به‌طور قطعی است، اما اکثریت خیلی زیادی از دانش‌آموزان تقویت جنبه فکری و زیبایی‌شناختی‌شان را مهم می‌دانند؛ بنابراین محیط تربیتی که برای دانش‌آموزان مهیا می‌شود باید هم رشد تحصیلی و هم اجتماعی و هم روان‌شناختی آن‌ها را حمایت کند (ارس و بیلاسا، ۲۰۱۶). در این راستا، به‌عنوان یک پیامد عملی عمده، باید بر نقش اساسی که مؤسسات آموزشی می‌توانند در افزایش کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان داشته باشند، تأکید کرد. بدین معنا که به‌جای تمرکز بر برنامه درسی مبتنی بر کنترل و پیشرفت، جامعه مدرسه باید بر خلق یک محیطی متمرکز شود که قوانین مشخصی دارد، به دانش‌آموزان بازخورد مقتضی می‌دهد، به آن‌ها اجازه بیان علایق را می‌دهد و از نیاز به ارتباط آن‌ها مراقبت و حمایت می‌کند و به آن‌ها این آزادی را می‌دهد تا انتخاب‌های خودشان را داشته باشند.

همچنین، در زمینه رابطه بین کل مقیاس سرمایه روان‌شناختی با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان، مدارس عادی قوی‌تر از مدارس تیزهوش بودند. بعلاوه، بین خرده مؤلفه امیدواری با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان رابطه وجود داشت و این رابطه در مدارس عادی قوی‌تر از مدارس تیزهوش بود. در این زمینه چنین به نظر می‌رسد که نوع ساختار و زیرساخت‌های مدرسه، استقلال در مدرسه، نوع تعامل معلم و دانش‌آموز، مسئولیت‌های واگذار شده به دانش‌آموزان از فاکتورهای هستند که باعث تفاوت در کیفیت زندگی مدرسه بین دانش‌آموزان می‌شوند؛ بنابراین مبتنی بر نتایج این پژوهش، مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی باید نه تنها از طریق مداخلات در سطح فردی- استفاده از روش مداخل سرمایه روان‌شناختی- بلکه از طریق ارتقا سطح مدرسه شامل یک برنامه درسی آموزشی حامی به‌عنوان یک راهبرد برای دستیابی به عملکرد آکادمیک، تقویت شوند. اینکه نتایج نشان داد که بین خرده مؤلفه امیدواری با کیفیت زندگی مدرسه در بین دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و این رابطه در مدارس عادی قوی‌تر از مدارس تیزهوش بود، این را نشان می‌دهد که تفاوت‌های ساختاری مدارس و ترکیب متفاوت دانش‌آموزان مدارس عادی از لحاظ استعداد تحصیلی زمینه را برای امیدواری دانش‌آموزان

متعدد و تعیین مسیرهای مختلف فراهم می‌کند؛ بنابراین شاید لازم است در مدارس تیزهوش یک تغییر ساختاری اتفاق افتد و هدف مدرسه تنها پذیرش دانش‌آموزان همسان و تقویت بعد تحصیلی آن‌ها نباشد.

ما باید محدودیت‌های مطالعه حاضر را نیز مورد تأکید قرار دهیم: اول اینکه این یک مطالعه مقطعی است، بنابراین نمی‌توانیم بین آن‌ها رابطه علی ایجاد کنیم و برای اثبات روابط علی بین متغیرها نیاز به مطالعات طولی داریم. در تحقیقات آینده می‌توانیم نقش تعدیل‌کننده‌هایی مانند نوع روابط بین افراد، سطح اقتصادی و اجتماعی، هیجانات مثبت بین معلم و دانش‌آموزان، روابط والدین و دانش‌آموزان و دانش‌آموز با دانش‌آموز، تأکید بر موفقیت تحصیلی و ... را مورد بررسی قرار دهیم. از آنجایی که عوامل زیادی روی کیفیت زندگی در مدرسه تأثیرگذار است شاید نیاز باشد نقش عوامل دیگر همچون نقش خودپنداره‌ی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، انگیزه پیشرفت در آینده و همین‌طور مهارت‌های اجتماعی و انسجام روانی را روی میزان کیفیت زندگی در مدرسه بسنجیم. از طرفی عدم موفقیت دانش‌آموزان تیزهوش به یک دغدغه بزرگ در زمینه آموزش استعداد‌های درخشان تبدیل شده است. حوزه‌های تحقیقی روی درک ویژگی‌های افراد تیزهوشی که موفق نمی‌شوند در درجه اول از طریق مقایسه آن‌ها با همسالان موفق خود در زمینه‌هایی مانند انگیزه، خودکارآمدی، نگرش نسبت به معلم و مدرسه، خودتنظیمی، مهارت‌های مطالعه، ارزش‌گذاری اهداف، یادگیری استراتژی‌ها، محیط‌های مدرسه و شرایط خانوادگی می‌پردازد (استینبرگ، اولزوسکی و کالورت، ۲۰۲۰). مورد دیگری که در سنجش کیفیت زندگی در مدرسه مورد غفلت قرار می‌گیرد و باید به صورت مستقل مورد بررسی قرار گیرد، محیط فیزیکی کلاس و مدرسه است که نیاز است توجهی را که تا به حال به خود جلب نکرده است، اکنون جلب کند. پیشنهاد می‌شود در آینده به نوع چارچوب مدارس تیزهوشان نیز توجه شود زیرا این مدارس از نوع چارچوب به سه دسته تقسیم می‌شوند که عبارت‌اند از چارچوب‌های مبتنی بر توانایی، چارچوب‌های متمرکز بر

توسعه مهارت‌ها و استعدادها، چارچوب‌های یکپارچه (وورل، سوبوتنیک، اولسزیوسکی-کوبیلیوس و دیکسون، ۲۰۱۹) و نیاز است در ایران این چارچوب‌ها نیز شناسایی شده و کیفیت زندگی در مدرسه و همین‌طور مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. اعتقاد بر این است که به‌طور بالقوه عوامل مختلفی ممکن است بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر بگذارد مانند سن و جنس، ویژگی‌های خانوادگی، ارتباط با دوستان، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، انتظارات مدرسه، انگیزه تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و ... (قوترا و همکاران، ۲۰۱۶) که در این پژوهش قومیت، مکان جغرافیای و سایر عوامل فرهنگی مورد توجه قرار نداشته است. همچنین رضایت از زندگی در مدرسه موضوع مهم و پیچیده‌ای است می‌تواند چارچوب آن دربرگیرنده عوامل متعددی باشد از جمله ویژگی‌های شخصی فرد مانند خودکارآمدی، علائق، اهداف، باورها، ارزش‌ها و تأثیرات محیطی (محیط مدرسه و خانواده و نگرش‌های فرهنگی و اجتماعی). همچنین در مطالعات آینده می‌توان همین مدل را بر روی نمونه‌های مختلف آزمایش کرد تا درک بهتری از این متغیرها به دست آورد.

ORCID

Houshang Ground	 http://orcid.org/0000-0001-5228-5413
Fatemeh Abdoli	 http://orcid.org/
Abdullah Mohammadi	 http://orcid.org/
Saeedeh Sabzian	 http://orcid.org/

منابع

استرنبرگ، رابرت. ج.، جاروین، لیندا و گریکورنکو، النا. (۱۳۹۳). کاوشی در تیزهوشی: رویکردهای نوین در شناسایی و آموزش تیزهوشان. ترجمه احمد عابدی و عادلہ شعرباف، تهران: انتشارات جنگل.

اعتمادی، مریم. (۱۳۹۸) بررسی رابطه سرمایه‌های روان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی و پذیرش اجتماعی با کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر رامهرمز. پنجمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی و علوم تربیتی و روان‌شناسی.

افروز، غلامعلی؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ تقی‌زاده، حسین؛ قاسم‌زاده، سوگند و اسدی، راضیه. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مطالعات ناتوانی*، ۳(۳)، ۲۷-۳۸.

حیدری، اعظم. (۱۳۹۴). بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه کیفیت زندگی در مدارس. *کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی*.

ریاسی، حمیدرضا؛ مقرب، مرضیه؛ صالحی ابرقوئی، مهنوش؛ حسن‌زاده طاهری، عمادالدین و حسن‌زاده طاهری، محمد مهدی (۱۳۹۱). مقایسه افسردگی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. *مراقبت‌های نوین*، ۹ شماره ۲ (پیاپی ۳۴)، ۱۰۳-۹۵.

سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شعرباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین. (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۱۹(۱)، ۹۳-۷۹.

سهرابی، عنایت؛ حافظی، حسین و مرادی، کبری. (۱۴۰۰). مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۱)، ۲۴۳-۲۱۵.

شهریاری گرای، بهبود و کورش نیا، مریم. (۱۳۹۶). مقایسه هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مدارس سمپاد تیزهوش و عادی. اولین کنفرانس ملی

پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی:
شیراز.

فصیحی سپیده و محمدی پور محمد. (۱۳۹۳) بررسی رابطه‌ی سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی با کیفیت زندگی دانشجویان. سومین همایش ملی سلامت روان و تندرستی. محمودی، زهرا و کدیور، پروین. (۱۳۹۸). بررسی محیط مدرسه، هوش هیجانی و تفاوت آن در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی: تحلیل چندسطحی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸ (۴)، ۲۱۹-۲۵۶.

معینی کیا، مهدی؛ زاهد بابلان، عادل؛ جبار نژاد شوطی، رقیه و عظیم پور، احساس. (۱۳۹۶). پیش‌بینی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵ (۳)، ۳۲-۲۱.

نصرت ناهوکی، عبدالسلام؛ بزرگزاده، سمانه و سپاهیان، ثریا. (۱۳۹۵). مقایسه کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدارس خاص و مدارس عادی. دومین کنفرانس ملی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران.

- Aderibigbe, J. K., & Mjoli, T. Q. (2018). Evaluation of the components of psychological capital and organizational citizenship behavior among Nigerian graduate employees. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 10(5 (J)), 38-50.
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107-128.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human resource management*, 48(5), 677-693.
- Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education*, 8(1), 17-26.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: A three-wave

- longitudinal study among high school students. *Frontiers in psychology*, 10, 2113.
- Chehrebarghi, R., & Narimani, M. (2017). A Comparison on Psychological Well-Being in Gifted and Normal Students. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 5(02), 51-57.
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405.
- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183.
- Ghotra, S., McIsaac, J.-L. D., Kirk, S. F., & Kuhle, S. (2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. *PeerJ*, 4, e1567.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A., & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International journal of environmental research and public health*, 16(12), 2173.
- Gu, X., Chang, M., & Solmon, M. A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 117-126.
- Hall, A. S., & Kelly, K. R. (2021). Identity and career development in gifted students *The handbook of secondary gifted education* (pp. 35-63): Routledge.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*: Oxford University Press, USA.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067.
- Mok, M. M. C. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning environments research*, 5(3), 275.
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between Psychological Capital and Quality of Life: The Role of Courage. *Sustainability*, 12(13), 5238.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Quality of life in high schools: The case of Adana province. *Educational Administration: Theory and Practice*, 50, 297-320.

- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Weintraub, N., & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: development and validity. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724-731.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

استناد به این مقاله: گراوند، هوشنگ، عبدلی، فاطمه، محمدی، عبدالله، سبزیان، سعیده. (۱۴۰۰). بررسی رابطه‌ی بین سرمایه روان‌شناختی و کیفیت زندگی در مدرسه با نظر به نوع مدرسه مورد مطالعه: مقایسه دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش شهر سنندج، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۱(۴۴)، ۲۵-۵۶.

DOI: 10.22054/JPE.2022.60257.2310



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.