

بررسی مشکلات دانش آموزان تیز هوش در مدارس استعداد‌های درخشان از نظر

دانش آموزان و والدین

صدیقه نصیران^۱ و محمد رضا ایروانی^۲

^۱دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، یزد، ایران

s.nasiran72@gmail.com

^۲استادیار گروه مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، یزد، ایران

iravani@iaukhsh.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مشکلات دانش آموزان تیزهوش با توجه به گفتارحاکم دانش آموزان و والدین آنها انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه دخترانه شهر نجف آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ می باشد که باروش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. روش پژوهش کیفی و ابزارپژوهش در بخش کیفی مصاحبه عمیق با دانش آموزان و والدین آنها بود که در نهایت بعد از مصاحبه با ۱۶ نفر از شرکت کنندگان به اشباع رسید. یافته های پژوهش به طور کلی نشان می دهد که دانش آموزان در مدارس استعداد‌های درخشان دارای مشکلاتی هستند. این مشکلات در گفتار والدین و گفتار دانش آموزان متفاوت است. مقوله های استخراج شده از گفتار دانش آموزان و والدین عبارت بودند از: سطح انتظارات، محیط آموزشی، تنیدگی، جهت گیری هدف، کمال گرایی، ویژگی خاص فردی، مسائل خانوادگی و تعاملات اجتماعی که مقوله جهت گیری هدف در دانش آموزان و مشکلات محیط آموزشی در والدین بیشترین درصد مشکلات را به خود اختصاص داده است.

واژه‌های کلیدی: مدرسه استعداد‌های درخشان، تیزهوش، تحلیل گفتار

۱- مقدمه

دانش آموزان تیزهوش که در کشور ما با عنوان استعداد‌های درخشان در مدارس استعداد‌های درخشان از سایر دانش آموزان تفکیک شده‌اند به عنوان سرمایه‌های مهم انسانی در دنیا شناخته شده‌اند هم چنانکه "پژوهشگرانی مانند ایونسوک هنگ و یووت آکویی^۱ (۲۰۰۲) در پژوهشی دانش آموزان تیزهوش و عادی را در ویژگی شناختی مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که این دو گروه از لحاظ باورهای انگیزشی با هم تفاوت ندارند. اما راهبردهای کارآمدی بالاتری داشته و از لحاظ راهبردهای فراشناخت و تلاش و تدبیر، میانگین بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی نشان دادند. همچنین بوفارد و بوچار^۲ (۲۰۰۲) در پژوهشی، تحت عنوان خودتنظیمی و تشکیل مفهوم، در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی نشان دادند که دانش آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجارب استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می‌کردند اما دانش آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کردند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گرفتند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کردند. "برماست که باتوجه به این تفاوت‌های مهم دانش آموزان تیزهوش این گنج‌های مهم مملکت را پاس بداریم و مراقب باشیم که به تاراج نروند. و قطعاً کار بر روی این عزیزان و برای آنان کمک بزرگی جهت رشد و تعالی کشور خواهد بود. که البته در این میان لزوم تشخیص سطح توانمندیها و برنامه‌های منسجم جهت شناسایی تراز هوشی و توانایی یادگیری، همچنین اطلاع از مشکلات خاص آنان برای کمک به آنان جهت رشد بسیار با اهمیت می‌باشد. این پژوهش در نظر دارد مشکلات دانش آموزان مدارس تیزهوشان را نخست با روش تحلیل گفتار به کمک مصاحبه عمیق از دانش آموزان و والدین آنان (روش کیفی) بررسی نماید.

اهداف تحقیق

هدف کلی: "بررسی مشکلات دانش آموزان تیزهوش از نظر دانش آموزان و والدین به شیوه تحلیل گفتار" اهداف فرعی: -مقایسه گفتار دانش‌آموزان مدرسه استعداد‌های درخشان و والدین آنها در مورد مشکلات محیط آموزشی دانش آموزان. - مقایسه گفتار دانش‌آموزان مدرسه استعداد‌های درخشان و والدین آنها در مورد مشکلات فردی دانش آموزان. - مقایسه گفتار دانش‌آموزان مدرسه استعداد‌های درخشان و والدین آنها در مورد مشکلات اجتماعی دانش آموزان.

پیشینه تحقیق

پژوهش‌های داخل کشور

جمشیدیان و همکاران (۱۳۷۰) در بررسی مسایل و مشکلات دانش آموزان دختر و پسر متوسطه به نتایج زیر دست یافتند. ۱- ۸۳/۲ درصد (۸۴/۹ درصد دختر و ۸۱/۹ درصد پسران) به فکر آینده نامعلوم خود بودند. ۴۱/۷ درصد (۴۰/۱ درصد دختران و ۴۲/۹ درصد پسران) به زندگی خانوادگی خود و ویژگی‌های خصوصیات همسر آینده خود فکر می‌کردند. ۱۰/۵ درصد (۱۳/۷ درصد دختران و ۸/۹ درصد پسران) آینده خود را تاریک می‌دیدند. ۱۲/۵ درصد (۲۰ درصد دختران و پسران ۸ درصد) نسبت به همکلاسی‌های خود احساس حقارت می‌کردند. ۴۱/۴ درصد (۴۲/۳ درصد دختران و ۴۰/۶ درصد پسران) احساس می‌کردند به آنچه شایسته آن بودند نرسیدند. ۲۳/۴ درصد (۲۵/۸ درصد دختران و ۲۱/۸ درصد پسران) خانواده خود را مستبد، سخت‌گیر و مقرراتی می‌دانستند. ۱۷/۲ درصد (۱۵/۷ درصد دختران و ۱۸/۳ درصد پسران) دچار کم‌خوابی و بی‌خوابی بودند. ۲۳/۷ درصد (۲۲/۷ درصد دختران و ۱۶/۷ درصد پسران) بدون دلیل اضطراب و نگرانی داشتند و ۲۰/۷ درصد (۲۹/۷ درصد دختران و ۱۴/۵ درصد پسران) احساس یاس و ناامیدی می‌کردند.

باغبان (۱۳۷۱) نیز در تحقیقی با عنوان بررسی مشکلات تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران مهم‌ترین مشکلات تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان را این موارد می‌داند: نگرانی از پذیرفته نشدن در دانشگاه، بی

1- Eunsook Hong & Yvette Aquí

2- Buford & Buchard

اطلاعی از رشته‌های دانشگاهی، عدم توافق بین نظرات خانواده و دانش آموز در مورد انتخاب رشته، عدم وجود یک راهنمای تحصیلی و شغلی، نگرانی از بیکاری بعد از تحصیل و عدم تحصیل و عدم شناخت استعدادها و رغبتها.

یافته‌های پژوهش لطیفیان (۱۳۷۳) در خصوص برخی از مشکلات گروهی از دانش آموزان نوجوان در شهر شیراز به شرح زیر است. ۱) اوقات فراغت: اگر مطالعه، تماشای تلویزیون، گوش دادن به رادیو و رفتن به سینما و تاتر را از نوع اوقات فعال تلقی کنیم. ورزش و معاشرت با دوستان، قدم زدن و مسافرت را از نوع اوقات فعال تلقی کنیم. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داده که اغلب فعالیتهای دختران نوجوان از مولفه فراغت منفعل و گذراندن اوقات فراغت پسران نوجوان اغلب از نوع فعال می باشند. ۲) نگرش نسبت به آینده: دختران نوجوان در مقایسه با پسران نسبت به آینده خود اطمینان کمتری دارند و همچنین نوجوانان طبقه غیرمرفه در مقایسه با مرفه به آینده خود کمتر اطمینان دارند. ۳) مشکلات جنسی: مشکلات جنسی نوجوانان در رابطه با خود، خانواده، همسالان و جامعه بود. در طبقه غیرمرفه اجتماعی بیشترین عاملی که موجب نگرانی دختران است. نامنظم بودن عادات ماهانه و مشکلات مرتبط با آن است. طبقه مرفه چنین مشکلی نداشتند. ۴) مشکلات خانوادگی: بیشترین نگرانی نوجوانان در رابطه با خانواده، عدم درک آنها و نداشتن رابطه دوستانه با آنها است. ترتیب عوامل نگرانی برای نوجوانان عبارتند از: عدم درک و فقدان رابطه با دوستان، دخالت بیش از حد، نپذیرفتن دوستان، مشکلات مال، مشاجره و برخورد کلامی، رفتار نامناسب والدین در موقعیتهای مختلف، تبعیض بین فرزندان، اختلاف در مسایل دینی و عمل به احکام و افراط والدین. البته در ارتباط با مشکلات فوق بین دختران و پسران تفاوت‌هایی وجود دارد.

شهیم و باغبان (۱۳۷۳) به نقل از دژه در پژوهش خود پیرامون تهیه چک لیست مشکلات نوجوانان دبیرستانی به نتایج زیر دست یافتند: ۶۹/۳ درصد به سر بردن در خیال و رویا. ۳۱/۸ درصد فراموشکاری. ۶۴/۶ درصد احساس تنبلی و عدم پشتکار. ۶۱/۵ درصد معمولاً عصبی. ۳۵/۹ درصد تردید در انجام کارها. ۵۰/۵ درصد اغلب بی قرارند و دلشوره دارند. ۴۴/۳ افسرده. ۳۵/۹ درصد عدم تمرکز حواس. ۲۱/۹ درصد بی‌خوابی. مشکلات دختران در زمینه‌های روابط اجتماعی و آینده شغلی و تحصیلی بیشتر از پسران و مشکلات پسران در زمینه‌های اقتصادی - ازدواج و مسایل جنسی بیشتر از دختران بود. مکتبی و اژه‌ای (۱۳۷۵) پژوهشی در بررسی تحول اخلاقی و نوع دوستی در دانشجویان تیزهوش و مستعد دانشگاه‌های شهر تهران انجام داده‌اند معنادار نشدن تفاوت میزان نوع دوستی در افراد تیزهوش - با توجه به تواناییهای بالای آنان - با افراد عادی را نوع انتظار و توقعی است که از افراد تیزهوش می‌رود. چه انتظار بیشتر مردم از افراد تیزهوش داشتن موفقیت در تحصیل است که این انتظار باعث خواهد شد افراد تیزهوش وقت بیشتری را صرف امور آموزشی نمایند و فرصت تعامل با سایر افراد را نداشته باشند و بدین ترتیب از میزان همدلی و نوع دوستی در افراد تیزهوش می‌کاهد.

نمکی و اژه‌ای در تحقیقی با موضوع مقایسه‌ی ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان دبیرستانی دختر و پسر «تیزهوش» و «عادی» - که برای اولین بار در شماره ۲۲ مجله استعدادهای درخشان (۱۳۷۶) به چاپ رسید - در تجزیه و تحلیل اطلاعات به این نتیجه رسیدند که: تحلیل آماری داده‌ها (مجذور خی) در آزمون کتل نشان دهنده‌ی تفاوت معنی دار در عوامل A) ادواری خوبی-گسیخته خوبی)، B) هوش عمومی - نارسایی عقلی)، C) (پیداری هیجانی - نوروز گرایی)، E) (سلطه یا استیلا-اطاعت، تسلیم)، L) (گسیخته خوبی پارنویا گونه - در دسترس بودن اعتماد آمیز)، O) (بی اعتمادی اضطراب آمیز، اعتماد توأم با آرامش)، در سطح ۰/۰۱ و در عامل Q (تنش عصبی) در سطح ۰/۰۵ بین دو گروه تیزهوش و عادی می باشد. در عامل A دانش آموزان تیزهوش به قطب منفی و دانش آموزان عادی به قطب مثبت گرایش دارند. فردی که دارای نتیجه مثبت در است به وضوح مشاغلی را ترجیح می‌دهد که در آنها با اشخاص سرو کار دارند و موقعیتهایی که جنبه اجتماعی دارند، اما به عکس فردی که در این عامل نتیجه منفی به دست می‌آورد چیزها یا کلمات، کار تنها و مصاحبت روشنفکرانه را دوست دارد و از برخورد دیدگاهانه اجتناب می‌ورزد. گرایش بیشتر دانش آموزان تیزهوش به قطب مثبت عامل B، نشانه دقت عمل، پشتکار و روشنفکری می‌باشد. گرایش بیشتر دانش آموزان تیزهوش به قطب مثبت عامل C نشانه خصایص رشد یافتگی هیجانی، پیداری هیجانی، واقع نگری در زندگی و نبود خستگی عصبی است. در عامل E، دانش آموزان تیزهوش گرایش بیشتری به قطب مثبت نشان داده‌اند. گرایش افراطی به قطب مثبت فردی نشان می‌دهد که خود را

مطیع قراردادهای اجتماعی نمی‌داند و نسبت به سرزنش‌های اجتماعی حساس نیست. حادثه جو و علاقه مند به مبارزه است و سعی در مجذوب کردن دیگران دارد. گروه تیزهوش گرایش به قطب مثبت عامل L دارد. گروه عادی گرایش به قطب منفی دارد، ترسیم کننده شخصیتی ضد اجتماعی که با علاقه کاهش یافته نسبت به دیگری است مشخص می‌شود. مثبت با علاقه مندی به جامعه و دیگران و انعطاف پذیری در برابر موقعیت‌ها مشخص می‌شود. در عامل O دانش‌آموزان تیزهوش گرایش بیشتری به قطب منفی دارند که نشانه آسودگی و نداشتن احساس گناه کاری است. و نتایج به دست آمده از تست ادواردز نیز نشان می‌دهد که بین پاره‌ای از عوامل شخصیتی بین دو گروه تیزهوش با عادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. این عوامل عبارتند از پیشرفت، تمکین (دنباله روی) خودنمایی، خود مختاری، دقت در رفتار دیگران، برتری طلبی، احساس زبون، مهرورزی، تنوع طلبی و تحمل.

نامداریپور (۱۳۷۹) تحقیقی در خصوص مشکلات رفتاری، عاطفی، خانوادگی، تحصیلی و ... دانش‌آموزان دبیرستانی دختر شاهد و غیر شاهد در شهر اصفهان انجام داد که یافته‌های او حاکی از این است که در زمینه‌های مشکلات جسمانی- مالی - امور مربوط به ازدواج، عاطفی، خانوادگی تحصیلی و آینده شغلی و تحصیلی تفاوت معنی داری بین گروه‌های مورد مطالعه دیده نشد. دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان نسبت به پایه سوم در زمینه انطباق با مدرسه و مسایل تحصیلی و اجتماعی و تفریحی مشکل بیشتری را نشان دادند و دانش‌آموزان کلاس سوم نسبت به کلاس دوم در زمینه اجتماعی و تفریحی مشکل بیشتری داشته‌اند.

جمشیدی، دلاور پور، حقیقت و لطفیان (۱۳۸۲). در پژوهشی که به بررسی و مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی از نظر کمال‌گرایی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مدارس تیزهوش در ابعاد هدفمندی و نظم و سازمان‌دهی (کمال‌گرایی مثبت)، نمرات کمتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی کسب کردند. همچنین تاثیر تعاملی جنس و نوع مدرسه تیزهوش و عادی نیز بر بعد تلاش برای عالی بودن (کمال‌گرایی مثبت) معنی‌دار بود. به عبارت دیگر دختران مشغول به تحصیل در مدارس تیزهوشان در مقایسه با سایرین در بعد تلاش برای عالی بودن نمره کمتری دریافت نمودند.

نظری و همکاران (۱۳۸۲) در بررسی مهارت‌های اجتماعی دختران نوجوان سرآمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان، غیر انتفاعی و عادی تهران به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان از دانش‌آموزان مدارس عادی و غیر انتفاعی ضعیف‌ترند. در تحلیلی که ایشان بیان می‌نمایند خاطر نشان می‌کنند که: تفاوت محیط-های تحصیلی مختلف از لحاظ مهارت‌های اجتماعی فقط در مدرسه‌ی فرزنانگان (سمپاد) نسبت به دو محیط آموزشی دیگر (عادی و غیر انتفاعی) معنادار شده است، اما بین مدارس عادی و مدارس غیر انتفاعی تفاوت کمتر است و معنی‌دار نیست. یک تبیین اساسی برای وجود تفاوت معنی‌دار بین دانش‌آموزان سرآمد مدرسه‌ی فرزنانگان (سمپاد) با دانش‌آموزان سرآمد مدرسه عادی و غیرانتفاعی این است که به نظر می‌رسد شاگردانی که در این مدرسه تحصیل می‌کنند به خاطر تحمل فشارهای مختلف، عدم تطابق بین میزان موفقیت‌ها با انتظارات و سطح خواسته افراد تیزهوش، علیرغم وجود امکانات کافی و شرایط نسبتاً مطلوب مراکز آموزشی آنها، از لحاظ کسب مهارت‌های تحصیلی ضعیف‌ترند. علاوه بر این فشارهای خانواده - به گونه‌ای که توقع کار خارق‌العاده و برجسته‌ای از آنها دارند- این فشارها از طرف خانواده‌های وابسته نیز اعمال می‌شود و منجر به قضاوت‌های ناعادلانه فرد از عملکرد خودش می‌گردد و همچنین فشارهای اجتماعی یعنی به طور کلی توقعات جامعه از افراد تیزهوش و حضور افراد هم سطح که هر کدام در زمینه‌ای از توانمندی بسیار بالا برخوردارند. همه‌ی این فشارها بر تصور فرد از خودباوری تحصیلی و اجتماعی او اثر بسیار مهمی دارند. افزون بر این تحقیقات نشان داده‌اند که خودباوری تحصیلی بالا ارتباط مستقیم و مثبتی با روابط اجتماعی افراد دارد، بنابراین افرادی که دچار ضعف در خودباوری تحصیلی می‌شوند، رفتارهای اجتماعی آنها دچار مشکل می‌شود.

دژه (۱۳۸۰) در بررسی رابطه مشکلات دانش‌آموزان دبیرستانی با سلامت عمومی آنها در شهرستان کهگیلویه منظور از مشکلات را مشکلات اقتصادی، خانوادگی، تحصیلی، عاطفی آینده شغلی و تحصیلی، روابط اجتماعی، سلامت و

اوقات فراغت و ازدواج و مسایل جنسی دانش آموزان دبیرستانی می‌داند و نمراتی که دانش آموزان در هر یک از مشکلات به دست می‌آورند.

در نقش والدین در مشکلات تیزهوشان نتایج تحقیقی که جواد اژه ای (۱۳۸۳) با عنوان «مقایسه اضطراب مدرسه در دانش آموزان تیزهوش و عادی سال اول راهنمایی شهر بیرجند» انجام دادند نشان داد که سطح سواد والدین در دانش آموزان عادی و تیزهوش بر میزان اضطراب مدرسه آنان موثر نبوده است و فقط در مورد نوع شغل مادران تیزهوش رابطه معناداری مشاهده شده است که در این ارتباط، در این تحقیق این تبیین آورده شده است که در اضطراب عوامل مختلفی می‌تواند موثر واقع شود که سطح سواد و شغل والدین از جمله این عوامل به حساب می‌آیند به همین دلیل در این پژوهش نیز به عنوان فرضیه مورد آزمون قرار گرفته‌اند نادرستی یا نادرستی آن در بوته‌ی آزمایش مورد بررسی قرار گیرد. یکی از مهمترین عوامل اضطراب را در کودکان سطح انتظار والدین از فرزندان می‌باشد. والدینی که به لحاظ میزان تحصیلات و یا اشتغال در سطوح بسیار بالا یا بسیار پایین قرار گرفته‌اند، انتظارات متفاوتی از فرزندان خود دارند. والدین با سطح تحصیلات بالا انتظارات واقع بینانه‌تری از فرزندان خود دارند و والدین با تحصیلات بسیار پایین گاهی اوقات سطح انتظاراتشان از فرزندان در حد متعادل یا بسیار پایین‌تر از توان واقعی فرزندان خود است که چون نمی‌توانند به نحو احسن این انتظارات را بر آورده سازند بنابراین اضطراب چندانی ندارند. اما والدینی که به لحاظ سطح تحصیلات یا اشتغال در حد متوسط قرار می‌گیرند در اکثر مواقع انتظارات و ایده‌آل‌های بالاتری از فرزندان خود دارند که بعضی مواقع سبب می‌شود فرزندان را برای رسیدن به این آرزوها تشویق نموده و حتی خود از عدم موفقیت فرزندان نگران شوند که اثر منفی خود را بر فرزند می‌گذارد. این روند زمانی خطرناک‌تر می‌شود که به چنین والدینی گفته شود فرزندان خود از هوش و استعداد سرشار و بالایی برخوردارند. این آگاهی سطح انتظار و ایده‌آل‌های این گروه از والدین را به شدت افزایش می‌دهد و در نتیجه می‌تواند از عوامل اضطراب زای فرزندان به حساب آید.

جلیلوند و اژه ای (۱۳۸۳) در پژوهشی بر روی دانش آموزان دبیرستان‌های شهر تهران نشان دادند که محیط‌های آموزشی مربوط به تیزهوشان و عادی می‌تواند در پرورش ویژگی‌های شخصیتی (مورد سنجش به وسیله پرسش نامه شانزده عاملی شخصیت کتل و آزمون ارجحیت شخصی ادوارز) تفاوت ایجاد کند و این تفاوت مستقل از جنسیت نیز می‌باشد. این پژوهش نشان داده است که محیط آموزشی می‌تواند ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی را مستقل از هوش ایجاد کند.

پور حسین (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان عوامل موثر برافت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز مسائل ناشی از معلم و تدریس، مسائل مربوط به خانواده، مشکلات ناشی از برنامه‌ریزی درسی، مسائل مربوط به سلامت جسمانی و روانی، مسائل عمومی و مشکلات ناشی از مدیریت آموزشی را به عنوان مشکلات تحصیلی دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهر اهواز معرفی می‌کند.

در پژوهشی که با موضوع «مقایسه افسردگی دانش آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند -در سال تحصیلی ۸۷-۸۸، توسط حمیدرضا ریاسی، مرضیه مقرب، مهنوش صالحی ابرقوئی، عمادالدین حسن زاده طاهری، محمد مهدی حس نژاده طاهری» انجام شد. با مقایسه میانگین نمره افسردگی بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان تیزهوش، میانگین نمره افسردگی در دانش آموزان تیزهوش به طور معنی داری بالاتر از دانش آموزان عادی بود. و با توجه به این که گروه دانش آموزان تیزهوش به دلیل آسیب پذیری بالا، در معرض خطر روزافزون مشکل عمده افسردگی و عواقب ناشی از آن قرار دارند، این مطالعه با هدف تعیین شیوع و مقایسه افسردگی در دو گروه دانش آموزان عادی و تیزهوش دبیرستان‌های بیرجند انجام شد تا با بررسی آسیب شناسی افسردگی آنان و ارائه راهکارهای مناسب به منظور کاهش و یا جلوگیری از افزایش آن برای برنامه‌ریزی‌های آینده کمک کننده باشد.

ربیعی (۱۳۸۹) نیز در بررسی مشکلات و آسیب‌های تحصیلی دانش آموزان اول دبیرستان شهرکرد به این نتیجه رسید که مهم‌ترین آسیب‌های تحصیلی دانش آموزان عبارتند از مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل و مشکلات مربوطه به مطالعه.

نتایج تحقیق درویشی (۱۳۹۰) نشان داد که بین کمال‌گرایی منفی و جهت‌گیری هدف اجتنابی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان رابطه مستقیم و معناداری وجود داشته است. همچنین بین کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری هدف تسلط‌یاب و عملکردی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و دولتی نیز رابطه مستقیم و معنادار وجود داشته است. بین جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان مدارس سه‌گانه (تیزهوشان، غیرانتفاعی و دولتی) و دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی فیزیک تفاوت معنا داری مشاهده شده است. بدین معنا که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان به میزان کمتری نسبت به سایر دانش‌آموزان از جهت‌گیری هدف تسلط‌یاب برخوردار بوده‌اند و اهداف عملکردی دانش‌آموزان تجربی بیشتر از دانش‌آموزان رشته ریاضی بوده اما بین کمال‌گرایی دانش‌آموزان مدارس سه‌گانه و رشته علوم تجربی و ریاضی فیزیک تفاوت معنا داری مشاهده نشده است.

حیدری (۱۳۹۱) در پژوهش خود در پیش‌بینی ادراک شایستگی بر مبنای ابعاد انسجام خانوادگی در میان دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی نشان داد که بین ابعاد انسجام خانوادگی (ارتباط با پدر، ارتباط با مادر، وابستگی به والدین، روابط زناشویی و روابط عاطفی) و ابعاد ادراک شایستگی (شایستگی تحصیلی، شایستگی جسمی، شایستگی اجتماعی، اداره رفتار و خودارزشمندی کلی) دانش‌آموزان تیزهوش رابطه معنادار وجود دارد. تحلیل‌های رگرسیونی چندگانه برای پیش‌بینی ابعاد ادراک شایستگی نشان داد که از میان ابعاد انسجام خانوادگی، بعد روابط عاطفی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده برای همه ابعاد ادراک شایستگی است. چنان‌که، با افزایش رابطه عاطفی بین اعضای خانواده، ادراک شایستگی دانش‌آموزان تیزهوش فزونی می‌یابد. در حالی‌که، بعد وابستگی به والدین به طور منفی ابعاد ادراک شایستگی را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته پیرامون کمال‌گرایی، مشخص گردید که دانش‌آموزان تیزهوش از کمال‌گرایی منفی بیشتری برخوردارند.

در پژوهشی که صالحی امیری و مقدم (۱۳۹۴) در شناسایی انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش تهران انجام دادند. یک فهرست محقق ساخته بر اساس ادبیات تحقیق مرکب از بیست سؤال در میان یک نمونه دویست و هفده نفری از دانش‌آموزان تیزهوش (بهره‌هوشی بالای ۱۱۵) دختر و پسر در پایه‌های اول راهنمایی تا سوم دبیرستان اجرا گردید. نتایج تحلیل علاوه بر آنکه تلویحاً فرضیات پنج‌گانه را تأیید کرد، وجود یک الگوی شش‌وجهی را در تبیین انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش را نشان داد که شامل حمایت عاطفی، ارتقای فرهنگی، واقع‌بینی در توقعات، استقلال‌پذیری، یگانگی برای پیشرفت و پرهیز از خرافه‌گرایی است استنباط می‌شود انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش مبتنی بر استقلال‌گرایی برای پیشرفت فردی و عمومی برخوردار است این الگومی تواند رضایت اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان تیزهوش را تبیین کند.

پژوهش‌های خارج از کشور

(جانسن ۳ ۱۹۸۴) در تحقیقاتش نشان داد که در موقعیتهای رقابت انگیز به افرادی که دارای پیشرفت کم هستند با دیدی منفی نگریده می‌شود و طرد می‌گردند. در موقعیتهای رقابت انگیز و گروه‌های در حال رقابت، ممکن است افرادی که از پیشرفت کمی برخوردارند دوست داشته نشوند زیرا این افراد موجب می‌شوند که احتمال برنده شدن گروه کاهش یابد. همکاری موجب رشد جامعه‌خواهی و فعالیت رقابت‌جویانه موجب تشدید دل‌مشغولی نسبت به نبرد و جنگیدن نسبت به خود و بی‌توجهی درباره نیازهای دیگران می‌شود.

(کیزر، و برنت، ۱۹۸۵ به نقل از بشاش و همکاران ۱۳۸۳) در پژوهشی در خصوص احساس تنهایی در دوران نوجوانی در میان گروهی از دانش‌آموزان تیزهوش نشان داد که عوامل پیش‌بینی‌کننده متعددی اعم از جنبه‌های شناختی و عاطفی بر روابط اجتماعی آنان در دوران نوجوانی تاثیر می‌گذارد.

راجرز^۴ (۱۹۸۶، به نقل از سیلورمن، ۲۰۰۳) حدوداً صد ویژگی تحولی در کودکان تیزهوش و عادی را بررسی کرد. از جمله ویژگیهای ی که تراز تحول ۳۸ دانش آموز تیزهوش و ۴۲ دانش آموز عادی پایه های سوم و چهارم را از هم متمایز می ساخت خزانه لغات گسترده در گروه تیزهوش بود.

(رنزروی، ۱۹۹۰، به نقل از اژه ای) در بررسیهایی که بیشتر جنبه بالینی دارند نشان داده اند که یکی از علل «اضطراب» احتمالاً احساس شکست یا عدم تناسب فرد با خواسته هایش می باشد. اضطراب با تصور از خود و حرمت خود، وابستگی تنگاتنگی دارد. در واقع اگر بپذیریم که اضطراب ناشی از تهدید شدگی یا احساس خطر است، می توانیم بگوییم که در این قلمرو حرمت خود مورد تهدید قرار گرفته است.

(وستاوی و ولمرانس^۵، ۱۹۹۲) در بررسی های خود نشان دادند که وقتی یک شخص ارزش کمی برای خود قائل است کمتر می تواند در برابر فشار عقیده دیگران مقاومت کند. بالعکس کسانی که ارزش زیادی برای خود قائل هستند، تصور خدشه ناپذیری از ظرفیتهای و فردیت خود دارند. همچنین اشخاصی که حرمت بالایی برای خود قائل هستند و می توانند بیش از دیگران یک نقش فعال در گروه اجتماعی بر عهده گیرند و به صورتی آزاد و موثر، آنچه را می خواهند بیان کنند. بررسیهایی که رابطه بین "تصور از خود"، "حرمت خود"، و افسردگی را در افراد تیزهوش و عادی مورد مطالعه قرار داده اند نشان می دهند که یک رابطه منفی و معنا دار بین "تصور از خود"، "حرمت خود" با "افسردگی" وجود دارد.

سیلورمن^۶ (۱۹۹۴) در تحقیقات خود که رفتارهای همکارانه و مشارکتی را در کودکان تیزهوش و عادی مقایسه کرده بود نتیجه گرفت که خوب بودن، مسئول بودن در برابر دیگران، به فکر رفاه و منافع دیگران بودن در کودکان تیزهوش نسبت به همسالان عادی خود سریعتر شکل می گیرد.

(اکسلر و همکاران ۱۹۹۸ به نقل از آشتیانی و همکاران ۱۳۷۵). در پژوهشهای آزمایشگاهی و میدانی متعددی که در مورد اهمیت تصور از خود و حرمت خود در زندگی شخصی دانش آموزان تیزهوش و عادی انجام داده اند. نشان دادند که یک رابطه مثبت و معنی داری بین هوش و تصور از خود و حرمت خود وجود دارد و سطح تصور از خود و حرمت خود در افراد "تیزهوش" بالاتر از افراد عادی است.

(لوسیرو و اشی^۷، ۲۰۰۰) در مقایسه نوجوانان تیزهوش با غیر تیزهوش به این نتیجه رسید که کمالگرایی انطباقی در آنها بیشتر است؛ یعنی این طور نیست که سطوح بالاتر کمال گرایی در تیزهوشان لزوماً موجب بروز رفتارهای سازش نایافته در میان آنها شود.

گروس (۲۰۰۱) با انجام تحقیقی بر روی ۱۴۶۲ دانش آموز تیزهوش و ۵۱۴ دانش آموز عادی که با استفاده از پرسشنامه حرمت خود کوپراسمیت صورت گرفت گزارش می کند که تیزهوشان در تمامی ابعاد حرمت خود (اجتماعی، تحصیلی و عمومی) از دانش آموزان عادی برتری دارند.

سویتک (۲۰۰۲) با انجام مطالعه ای طولی از سال ۱۹۷۲ تا سال ۱۹۹۳، نشان داد دانش آموزان تیزهوشی که در مدرسه پیشرفت تحصیلی متناسبی با استعدادهایشان را بدست نمی آورند در مقایسه با دانش آموزان تیزهوشی هم سن و سال خود که پیشرفت تحصیلی مناسبی دارند، از حرمت خود پایینی برخوردارند.

پرکل^۸ و همکارانش (۲۰۰۶) به نقل از حیدری) ارتباط بین هوش و خلاقیت را در دانش آموزان تیزهوش و عادی در سه حوزه کلامی، شکلی و عددی بررسی کرد. نمونه مورد پژوهش ۱۳۲۸ دانش آموز را در بر می گرفت. هوش با استفاده از آزمون هوش سیال و آزمون برلین^۹ از ساختار هوش بررسی شد که حافظه، سرعت، ظرفیت پردازش اطلاعات و خلاقیت در

2. Rogers

1. Westaway, Wolmarans,

2- Silverman,.

3. LoCicero.; Ashby.

1. Perckel.

2. Berlin.

سه حوزه محتوایی، کلامی شکلی و عددی را شامل می شد. نتایج تحلیل همبستگی ها در این سه حوزه محتوایی نشان داد که خلاقیت کلامی قویترین همبستگی را با هوش دارد.

بررسیهای (چان ۲۰۰۷ به نقل از صالحی و مقدم) گویای آن هستند که کمالگرایی دانش آموزان تیزهوش با بهداشت و سلامتی روانی آنها مرتبط است؛ ولی این امر بستگی به خودکفایی دارد.

در مطالعه مون و بریگتون (۲۰۰۸) آمده است که آنها با توجه به برخی از یافته ها اعتقاد دارند که علی رغم توجه ای که به الگوهای مختلف رفتاری - عاطفی و شناختی در بین افراد تیزهوش می شود. دسته ای از ویژگیها وجود دارد که معمولا در توصیف کودکانی که تیزهوش هستند محوریت دارند این ویژگیها شامل تحول پیش رس زبانی و خواندن، حافظه دیداری و کلامی قوی، کنجکاوی بسیار و علاقه به حل مسایل تحقیقی، ظرفیت تفکر انتزاعی و گنجایش توجه بسیار می باشد.

(مویچ ۱۰ ۲۰۰۸ به نقل از سهرابی ۱۳۸۸). در بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی، معتقد است که دانش آموزان تیزهوش در ویژگیهایی مانند یادگیری خودنظم ده، سبکهای یادگیری و برخی از حوزه های شایستگی، متفاوت از دانش آموزان عادی هستند.

(چان، ۲۰۰۹ به نقل از کاظمی) در بررسیها نشان داد که جهت گیریهای هدف اجتماعی و یادگیری به منزله پیش بینی هایی برای کمالگرایی مثبت تیزهوشان قلمداد میشود.

یافته های تحقیق بتی (۲۰۰۹) نشان داد که خلاقیت با انگیزه درونی و بیرونی رابطه مثبت داشته و با عدم انگیزه رابطه منفی دارد. ونیز روان آزرده خوبی با خلاقیت مرتبط است. ولی سازگاری و توافق پذیری با خلاقیت ارتباط کم و یا بدون ارتباط است. سازگاری و عدم هم رنگی نیز از ویژگیهای ذکر شده برای تیزهوشان آفریننده است.

در پژوهشی که توسط هیوگز (۲۰۱۳) انجام گرفت، نتایج بیانگر آن بود که خلاقیت در دانش آموزان تیزهوش با باز بودن به تجربه، تجارب غیر معمول، رفتار کار آفرینی، برون گرایی، عدم هم رنگی، اعتماد به نفس در ارائه پاسخ، ثبات عاطفی و وظیفه شناسی ارتباط معنی دار دارد. ویژگیهای ذکر شده با ویژگیهای تیزهوش آفریننده هم خوانی دارد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به اینکه بررسی مشکلات دانش آموزان در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش آموزان و والدین آنها به روش تحلیل گفتار در سال تحصیلی جاری (۹۴-۹۳) است. یک پژوهش کیفی است. نخست مصاحبه های عمیق انجام گرفت و داده های کیفی جمع آوری شد و با توجه به گویه های دانش آموزان و والدین به روش کدگذاری باز و محوری گویه های دانش آموزان و والدین طبقه بندی شد و درصد فراوانی هر یک از مقوله ها به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

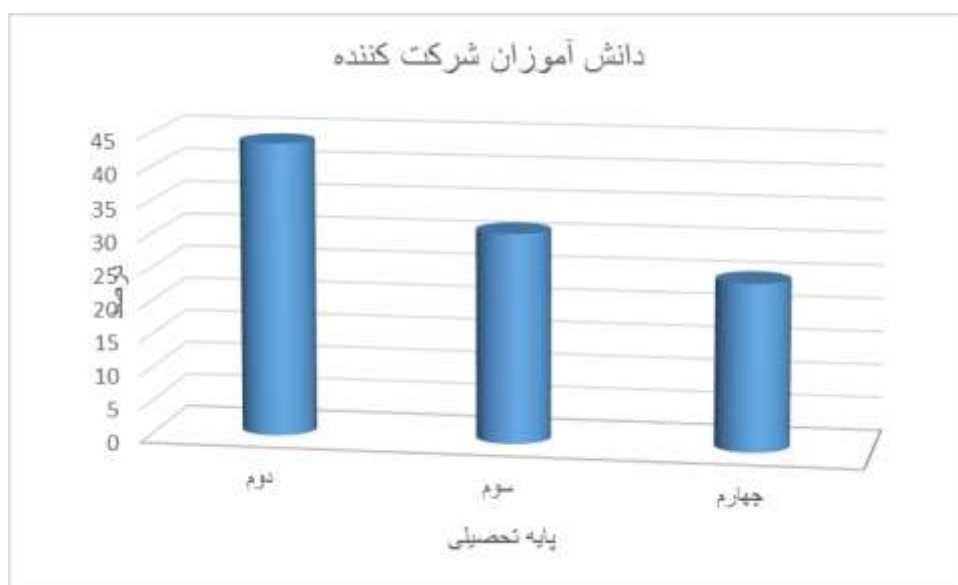
فرایند تحلیل داده ها شامل فهم داده های متنی و تصویری است. تحلیل کیفی داده ها فرایندی است که به تفکر مداوم درباره داده ها، پرسیدن سوالهای تحلیلی و نوشتن یادداشت در سراسر مطالعه اشاره دارد. تحلیل کیفی داده ها همزمان با گردآوری داده ها تفسیر و نوشتن گزارشها انجام می گیرد. (کرس ول ۱۳۹۰). برای تحلیل اطلاعات پژوهش در بخش کیفی تقریبا در همه موارد، به طور همزمان یا با فاصله خیلی کم (حداکثر ۴۸ تا ۷۲ ساعت) بعد از مصاحبه، تجزیه و تحلیل داده ها آغاز و ادامه می یافت. بعد از ثبت کلیه گفتارهای حاصل از مصاحبه های عمیق و تایید متن نوشته شده توسط آزمودنی هر قسمت به عنوان یک واحد معنایی تفکیک شده و پس از تلخیص به روش کدگذاری باز و کدگذاری محوری کدها تعیین گردید. و سپس فراوانی تجمعی و درصد فراوانی نسبی هر یک از کدها تعیین و در دو گروه والدین و دانش آموزان مقایسه گردید.

یافته ها

یافته‌های توصیفی مربوط به پایه دانش آموزان

جدول ۱ پایه دانش آموزان شرکت کننده در بخش کیفی

پایه	فراوانی	درصد	درصد واقعی	درصد تجمعی
دوم	۷	۴۳,۸	۴۳,۸	۴۳,۸
سوم	۵	۳۱,۳	۳۱,۳	۷۵,۰
چهارم	۴	۲۵,۰	۲۵,۰	۱۰۰
جمع	۱۶	۱۰۰,۰	۱۰۰,۰	



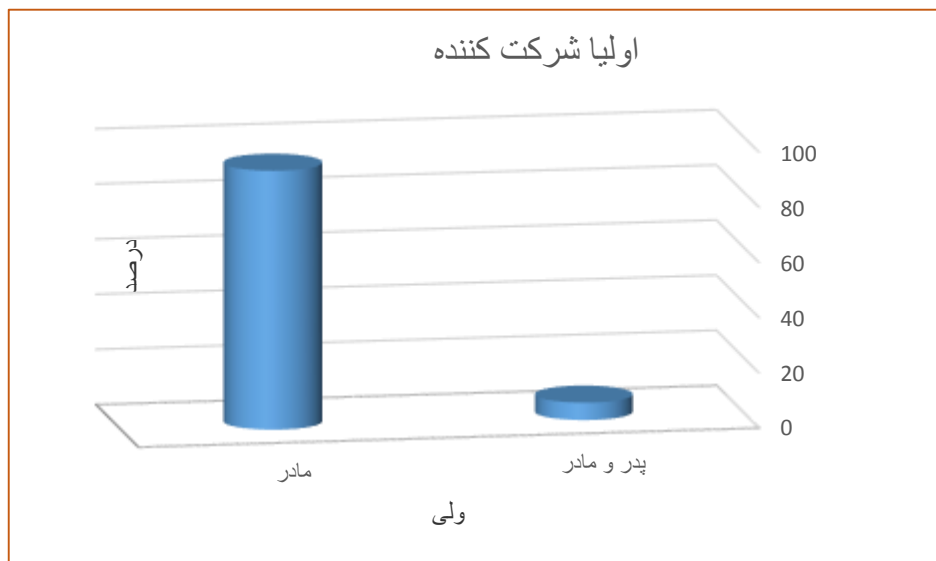
نمودار ۱: پایه دانش آموزان شرکت کننده در بخش کیفی

جدول و نمودار فوق نشان دهنده فراوانی دانش آموزان در پایه‌های مختلف را نشان می‌دهد. همان طور که مشخص است، بیش از ۴۳ درصد از دانش آموزان شرکت کننده در این طرح در پایه دوم، ۳۱ درصد پایه سوم و ۲۵ درصد نیز در پایه چهارم مشغول به تحصیل هستند.

یافته‌های توصیفی مربوط به ولی دانش آموزان

جدول ۲ ولی شرکت کننده در بخش کیفی

ولی	فراوانی	درصد	درصد واقعی	درصد تجمعی
مادر	۱۵	۹۳,۸	۹۳,۸	۹۳,۸
پدر و مادر	۱	۶,۳	۶,۳	۱۰۰
جمع	۱۶	۱۰۰	۱۰۰	

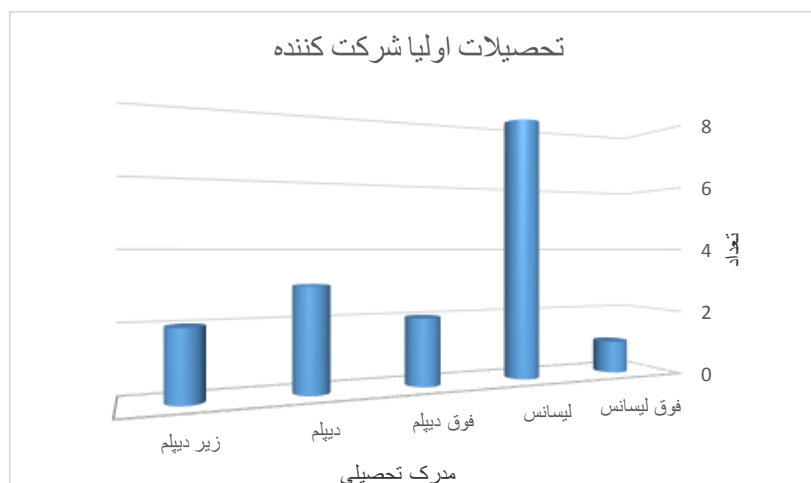


نمودار ۲: ولی شرکت کننده در بخش کیفی

جدول و نمودار فوق نشان می‌دهد که در بیش از ۹۳ درصد از موارد تنها مادر بوده که در طرح شرکت کرده است. یافته‌های توصیفی مربوط به سطح تحصیلات والدین در این پژوهش والدین با سطح تحصیلات متفاوت شرکت نمودند. که وضعیت این تفاوتها در جدول و نمودار زیر مشخص شده است.

جدول ۳ میزان تحصیلات اولیا شرکت کننده در بخش کیفی

تحصیلات	فراوانی	درصد	درصد واقعی	درصد تجمعی
زیر دیپلم	۲	۱۲,۵	۱۲,۵	۱۲,۵
دیپلم	۳	۱۸,۸	۱۸,۸	۳۱,۳
فوق دیپلم	۲	۱۲,۵	۱۲,۵	۴۳,۸
لیسانس	۸	۵۰	۵۰	۹۳,۸
فوق لیسانس	۱	۶,۳	۶,۳	۱۰۰
جمع	۱۶	۱۰۰	۱۰۰	



نمودار ۳: میزان تحصیلات ولی شرکت کننده در بخش کیفی

جدول و نمودار فوق نشان می‌دهد که ۵۰ درصد از والدین شرکت کننده در این طرح دارای تحصیلات لیسانس بوده و حدود ۶ درصد نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده‌اند. همچنین حدود ۱۲ درصد نیز تحصیلات کمتر از دیپلم داشته‌اند.

یافته‌های توصیفی مربوط به سن والدین و سابقه تحصیل دانش آموزان

جدول ۴ میزان سن ولی و سابقه تحصیل دانش آموز شرکت کننده در بخش کیفی

سابقه تحصیل دانش آموز	سن ولی	تعداد	پاسخ معتبر
۱۶	۱۶	۰	بدون پاسخ
۰	۰	۰	
۳,۷۵	۴۴,۱۹		میان
۴	۴۳		میانگین
۴	۴۰		مد
۲,۲	۱۶,۰۲۹		واریانس
۰,۶۳	۱,۰۵۴		خمیدگی
۵۶۴,۰۰	۵۴۶,۰۰		ضریب انحراف استاندارد خمیدگی
۰۰۸,۰۰	۰,۷۸۸		کشیدگی
۱,۰۹۱	۱,۰۹۱		ضریب انحراف استاندارد کشیدگی
۲	۴۰		کمترین
۷	۵۴		بیشترین
۲,۲۵	۴۱	۲۵	صدک
۴	۴۳	۵۰	
۴,۷۵	۴۶,۷۵	۷۵	

همان طور که مشخص است، میانگین سن والدین شرکت کننده در این طرح حدود ۴۴ سال بوده است. بیشتر والدینی که در طرح شرکت داشته‌اند دارای سن ۴۰ سال هستند. در این متغیر، میانگین و میانه و مد تقریباً بر یکدیگر منطبق هستند. بنابراین به نظر می‌رسد که این متغیر، یعنی سن والدین دارای توزیع نرمال است. همچنین میانگین سابقه تحصیل دانش آموزان، حدود ۴ سال بوده است. در ادامه برای بررسی نرمال بودن اطلاعات پرسشنامه، نمودارهای هیستوگرام ارائه شده است. در این متغیر نیز، ارقام مربوط به میانگین، میانه و مد تقریباً بر یکدیگر منطبق هستند. بنابراین به نظر می‌رسد که این متغیر نیز دارای توزیع نرمال می‌باشد.

تحلیل داده های کیفی

تحلیل داده های این پژوهش به شیوه رمز گذاری نظری انجام می‌گیرد. این شیوه برای تحلیل داده ها در پژوهش کیفی است. این شیوه مراحل نظام مندی دارد (کربین و اشتراوس^{۱۱}، ۲۰۰۷) این روشها شامل یک فرایند دو مرحله ای از کد گذاری است. در مرحله نخستین که کدگذاری باز نامیده می‌شود و موضوعات و مقوله هایی که به نظر تان مفید و لازم می‌رسند سطر به سطر کار نماییدو سپس در مرحله دوم بررسی مقوله های کلیدی شروع می‌شود. استربرگ (۱۳۸۴)

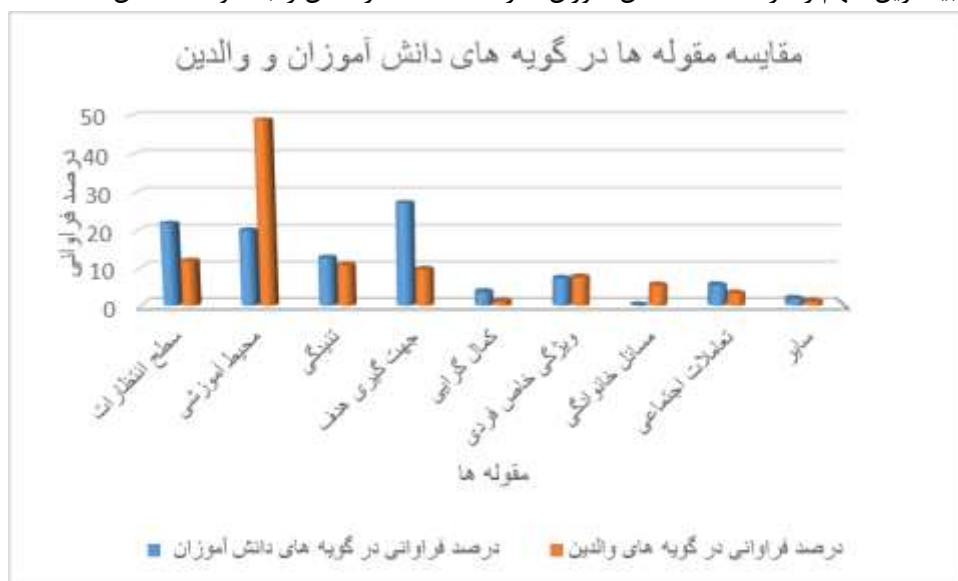
رمز گذاری محوری

رمز گذاری محوری به عبارت ساده، روابط میان مقوله های حاصل از رمز گذاری آزاد را مشخص می کند. به گفته اشتراوس و کوربین به نقل از حریری (۱۳۸۵) هدف از رمز گذاری محوری آغاز فرایند به هم پیوستن دوباره داده هایی است که در طی رمز گذاری آزاد شکسته شده اند. در این رمز گذاری برای ارائه توضیح کاملتر و دقیقتر از پدیده ی مورد نظر مقوله ها با مقوله های فرعی خود ارتباط داده می شوند.

جدول ۵ جمع بندی مقوله های مطرح شده در گویه های دانش آموزان و والدین

کد	مقوله	فراوانی مطلق دانش آموزان	فراوانی مطلق والدین	درصد فراوانی نسبی گویه های دانش آموزان	درصد فراوانی نسبی گویه های والدین
۱	سطح انتظارات	۱۲	۱۱	۲۱/۸۱	۱۱/۹
۲	محیط آموزشی	۱۱	۴۵	۲۰	۴۸/۹۱
۳	تنیدگی	۷	۱۰	۱۲/۷۲	۱۰/۸۶
۴	جهت گیری هدف	۱۵	۹	۲۷/۲۷	۹/۷
۵	کمال گرایی	۲	۱	۳/۶۳	۱/۰۸
۶	ویژگی خاص فردی	۴	۷	۷/۲۷	۷/۶۰
۷	مسائل خانوادگی	۰	۵	۰	۵/۴۳
۸	تعاملات اجتماعی	۳	۳	۵/۴۵	۳/۲۶
۹	سایر	۱	۱	۱/۸۱	۱/۰۸
	کل	۵۵	۹۲	۱۰۰	۱۰۰

با توجه به نمودار مشاهده می شود که مقوله محیط آموزشی در گفتار والدین و مقوله جهت گیری هدف در گفتار دانش آموزان بیشترین سهم را در مشکلات دانش آموزان مدرسه استعداد درخشان را به خود اختصاص داده است.



نمودار ۴: مقایسه مقوله های مختلف در گویه های دانش آموزان و والدین

مقاله اول سطح انتظارات

پیشرفت تیزهوش در گرو ارضای انتظارات متقابل وی و محیط است. هر یک از دو طرف، انتظارات ویژه‌ای دارند. این را می‌دانیم که یکی از توقعات بسیار اساسی تیزهوش از محیط، آن است که انتظارات خویش را نسبت به وی تعدیل سازد. ظاهراً تکوین انتظارات محیط زیست نسبت به فرد تیزهوش ناشی از تفکیک او از موقعیت‌های عادی است، یعنی از هنگامی که بر چسب «تیزهوش» زده می‌شود و فرد، به این عنوان از دیگران متمایز می‌گردد، حتی اگر این تمایز در قالبی رسمی نظیر مرکز آموزشی ویژه نباشد، با این انتظارات روبرو می‌شود. (کاظمی ۱۳۹۳) توجه به این تعریف در گفتار دانش آموزان و اولیای آنان از این انتظارات که از طرف خانواده، فامیل، دوستان و حتی انتظار فرد از خود، زیاد مطرح شده است که در این پژوهش مفهوم سطح انتظار شامل انتظار دیگران از تیزهوش و انتظار تیزهوش از دیگران یا از خود می‌باشد. این مقوله ۲۱/۸ درصد از گویه‌های دانش آموزان و ۱/۹ درصد از گویه‌های والدین را به خود اختصاص داده است. مقایسه این مقوله در بین گویه‌های دو گروه مورد پژوهش نشان می‌دهد که دانش آموزان بیشتر از والدین در گفتار خود از "سطح انتظارات" به عنوان یک مشکل اشاره می‌کنند.

مقاله دوم محیط آموزشی

در حال حاضر بسیاری از مربیان و والدین اشاره می‌کنند که دانش آموزان بسیاری و از جمله دانش آموزان تیزهوش آنگونه که باید نمی‌توانند توانمندی‌های بالقوه خود را به ظهور برسانند. دلایل بسیاری برای این معضل می‌توان بر شمرده و لیکن یک دلیل آشکار آن است که شیوه آموزش و سنجش ما در مدارس نمی‌تواند آنها را از توان یادگیری و عملکرد بهتری برخوردار سازد. در مدرسه استعدادها درخشان وجود ۹ عامل به موفقیت یک برنامه کمک می‌کند: ۱- تشخیص معتبر و دقیق ۲- مدیریتی مشارکت جویانه و پویا ۳- ساختار برنامه‌ای متناسب با ویژگی‌های تیزهوش و جامع برای پرورش انواع و ابعاد گوناگون تیزهوشی ۴- محتویات و مواد آموزشی هماهنگ با ویژگی‌های تحولی دانش آموزان ۵- مشاوره‌ی ویژه ۶- معلم مناسب برای تیزهوشان ۷- وسایل و امکانات کمک آموزشی مجهز (بوژه رایانه) ۸- نظام ارزیابی تحصیلی مستمر ۹- تعدیل انتظارات همسالان (کاظمی ۱۳۹۳). حال دسترسی نداشتن به این دسته از عوامل را به وجود مشکلات در زمینه محیط آموزشی می‌دانیم. که در این پژوهش این دسته از مشکلات در مصاحبه‌ها در بین گویه‌های دانش آموزان و والدین آنها شنیده می‌شد. میزان این دسته از گویه‌ها در بین صحبت‌های دانش آموزان ۲۰ درصد و در بین والدین ۴۸/۹۱ درصد از موارد مطرح شده را در مصاحبه‌ها به خود اختصاص داده است.

مقاله سوم تنیدگی

سلیه (۱۹۹۳) به نقل از اژه‌ای تنیدگی را واکنش نا مشخص بدن نسبت به انتظارات و خواسته‌هایی که از یک شخص صادر می‌گردد تعریف کرده است. نکته قبل توجه دیگر عواطف دوگانه و متضاد نوجوانان نسبت به والدین، دوستان و یا اطرافیان می‌باشد که ناشی از احساس نیاز به آنها و حس استقلال و استغنا از آنها می‌باشد. (جمشیدی و همکاران ۱۳۷۰ به نقل از دژه ۱۳۸۰) در این پژوهش میزان این دسته از گویه‌ها در بین صحبت‌های دانش آموزان ۱۲/۷۲ درصد و در بین والدین ۱۰/۸۶ درصد از موارد مطرح شده را در مصاحبه‌ها به خود اختصاص داده است. با توجه به این بررسی دانش آموزان در مدرسه استعداد درخشان بیش از والدین خود به مقوله تنیدگی به عنوان یکی از مشکلات خود اشاره کرده‌اند.

مقاله چهارم جهت گیری هدف

جهت گیری هدف: سازه‌ی مهمی است که برای درک یادگیری آموزش و عملکرد به کار برده می‌شود. (فیلیپس و گولی ۱۹۹۷، به نقل از درویشی ۱۳۹۰) جهت گیری هدف مربوط به چرایی یادگیری فراگیران است. این چراها مبنی بر عقاید فراگیران است مبنی بر اینکه با توجه به یک موقعیت تحصیلی، چه چیزی بیشتر از همه دارای اهمیت است. (فادل مولا ۲۰۱۰) این اهداف چارچوبی را به وجود می‌آورد که دانش آموزان در قالب آن وقایع و امور را تفسیر کرده و در برابر آن

واکنش نشان دهند و در واقع، تعیین کننده نحوه درگیری دانش آموزان در موقعیتهای یادگیری ونحوه ارزیابی آنها از عملکرد تحصیلی خود می باشد و (جان ۲۰۰۸ به نقل از درویشی ۱۳۹۰) دانش آموزی که به دنبال اهداف عملکردی هستند بیشتر بر خود تمرکز می نمایند و ترجیح می دهند در شرایطی دست به عمل بزنند که بتوانند توانایی های خود را به اثبات برسانند و در رقابت با دیگران موفق شوند. این دانش آموزان خود را با هنجارهای بین فردی ارزیابی می کنند مثلاً آیا من در کلاس درس، بهتر از دیگران عمل می کنم؟ (نیکلز ۱۹۸۴). در این پژوهش میزان این دسته از گویه ها در بین صحبت‌های دانش آموزان ۲۷/۲۷ درصد و در بین والدین ۹/۷ درصد از موارد مطرح شده را در مصاحبه هارا به خود اختصاص داده است. با توجه به این بررسی دانش آموزان در مدرسه استعداد درخشان بیش از والدین خود به مشکلات ناشی از مقوله جهت گیری هدف، به عنوان یکی از مشکلات خود اشاره کرده اند.

مقوله پنجم کمال گرایی

از تعاریف مختلف چنین بر می آید که کمال گرایی یک خصلت منفی است. اما اولین نظریه پردازی که بین انواع مختلف کمال گرایی تمایز قائل شد، هامپاک (۱۹۷۸) بود. به زعم وی دو نوع کمال گرایی وجود دارد: کمال گرایی بهنجار و کمال گرایی نابهنجار. هامپاک به نقل از دژه (۱۳۹۰) وقتی فرد احساس می کند دست یابی به هدف مورد نظرش (کسب موفقیت) ممکن نیست. ارزش هدف برای وی و به تدریج میزان هدفمندی وی کاهش می یابد. نظم و سازمان دهی نیز که در واقع ابزاری برای دستیابی به هدف است ارزش خود را برای فرد از دست می دهد. بنابراین وجود همکلاسانی که دارای توانمندی نسبتاً بالا هستند می تواند به کاهش در ابعاد مثبت کمال گرایی منجر گردد. (جمشیدی و همکاران ۱۳۸۸)

در این پژوهش میزان این دسته از گویه ها در بین صحبت‌های دانش آموزان ۳/۶۳ درصد و در بین والدین ۱/۰۸ درصد از موارد مطرح شده را در مصاحبه هارا به خود اختصاص داده است که در سطح کمترین گویه ها قرار دارد. با توجه به این بررسی دانش آموزان در مدرسه استعداد درخشان بیش از والدین خود به مشکلات ناشی از مقوله کمال گرایی، به عنوان یکی از مشکلات خود اشاره کرده اند.

مقوله ششم ویژگی خاص فردی

مویچ (۲۰۰۸) معتقد است که دانش آموزان تیزهوش در ویژگیهایی مانند یادگیری خودنظم ده، سبکهای یادگیری و برخی از حوزه های شایستگی، متفاوت از دانش آموزان عادی هستند. (نقل از سهرابی، ۱۳۸۸) در این پژوهش برخی از مشکلاتی که دانش آموزان و والدین در مصاحبه های خود بیان کردند مربوط به ویژگیهای خاص دانش آموزان است در این مقوله ۷/۲۷ درصد گویه های دانش آموزان و ۷/۶ درصد گویه های والدین به آن اختصاص یافته است. که با اختلاف کمی گویه های والدین بیشتر به آن اختصاص یافته است.

مقوله هفتم مسائل خانوادگی

همانگونه که خانواده معتبرترین منبع تشخیصی استعدادهای برجسته، تیزهوشی و نبوغ به شمار می آید، اساسی ترین مرجع حمایتی نخبگان نیز محسوب می گردد. یعنی بدون همیاری و معاضدت خانواده، هیچ گونه اقدام و تدبیر پرورشی، مشاوره ای و آموزشی نتیجه نخواهد داد. چنین شرایطی برای خانواده به منزله ای امتیاز منحصر به فردی در امر تعلیم و تربیت تلقی می گردد. یعنی بنابراین، مشارکت فرزندان تیزهوش در فعالیت های اساسی خانواده اجتناب ناپذیر است. پذیرش چنین شرایط نگرشی از سوی خانواده، پایه و بنیاد تأثیر گذاری های ارزشی، فرهنگی و اجتماعی مزبور است. (کاظمی ۱۳۹۳). در این پژوهش دانش آموزان به هیچ مشکل خانوادگی اشاره نکردند. در حالیکه درصد گویه های والدین به مشکلات خانوادگی ۵/۴۳ درصد می باشد.

مقوله هشتم تعاملات اجتماعی

نظری و همکاران در بررسی مهارتهای اجتماعی دختران سر آمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان، غیر انتفاعی و عادی تهران به این نتیجه رسیدند دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان از دانش آموزان مدارس عادی و غیر انتفاعی ضعیفترند. در تحلیلی که ایشان بیان می نمایند خاطر نشان می کنند که: تفاوت محیطهای

تحصیلی مختلف از لحاظ مهارتهای اجتماعی فقط در مدرسه ی فرزنانگان (سمپاد) نسبت به دو محیط آموزشی دیگر (عادی و غیر انتفاعی) معنادار شده است، اما بین مدارس عادی و مدارس غیر انتفاعی تفاوت کمتر است و معنی دار نیست. یک تبیین اساسی برای وجود تفاوت معنی دار بین دانش آموزان سر آمد مدرسه ی فرزنانگان (سمپاد) با دانش آموزان سر آمد مدرسه عادی و غیر انتفاعی این است که به نظر می رسد شاگردانی که در این مدرسه تحصیل می کنند به خاطر تحمل فشارهای مختلف، عدم تطابق بین میزان موفقیتها با انتظارات و سطح خواسته افراد تیز هوش، علیرغم وجود امکانات کافی و شرایط نسبتا مطلوب مراکز آموزشی آنها، از لحاظ کسب مهارتهای تحصیلی ضعیف ترند (اژه ای ۱۳۸۳). این مقوله ۵/۴۵ درصد از گویه های دانش آموزان و ۳/۲۶ درصد از گویه های والدین را به خود اختصاص داده است. مقایسه این مقوله در بین گویه های دو گروه مورد پژوهش نشان می دهد که دانش آموزان بیشتر از والدین در گفتار خود از "تعاملات اجتماعی" به عنوان یک مشکل اشاره می کنند.

مقوله نهم سایر

در بین گویه های دانش آموزان گویه "بچه های ما از ایران ماندن و کار کردن در ایران در آینده دل خوشی ندارند. و بیشتر بچه ها در آرزوی تحصیل و کار در خارج از ایران هستند." که این گویه مربوط به آینده شغلی و تحصیلی دانش آموزان است. "اکثر افراد فعال جامعه ما را نوجوانان و جوانان تشکیل می دهند و اکثرا از آینده شغلی خود ترس و بیم دارند و این ترس به خصوص در بین دانش آموزان مدارس تیز هوش (که احساس می کنند بیشتر از سایر دانش آموزان برای درس خواندن وقت می گذارند) بیشتر مشهود است. چه بسا که این طرز فکر باعث افت تحصیلی و یا ترک تحصیل گردد. چون انتخاب رشته تحصیلی و تخصص در آن رشته در واقع مقدمه انتخاب شغل است در صورتی که نوجوان آینده شغلی خود را تاریک و مبهم ببیند باعث یاس و ناامیدی و نهایتا به افت تحصیلی و یا ترک تحصیل او منجر شود. به ویژه زمانی که افرادی را با تحصیلات عالی بیکار می بیند و یا افراد کم سواد که با شغل آزاد پول زیادی به جیب میزند" (دژه ۱۳۸۰).

در بین گویه های والدین گویه "باید از خودشان بپرسیم چون من هم شاغل هستم و زیاد خبر ندارم." که حاکی از اعلام بی خبری مادر از مشکلات فرزندش می باشد. و نیاز به آموزش والدین در ارتیاط و شناخت بیشتر فرزندان تیزهوششان احساس می شود. در این زمینه دکتر کاظمی در کتاب روانشناسی کودکان تیزهوش می نویسد: در تحقق بهداشت روانی و پیشگیری از آسیبها باید نکات ذیل را ملحوظ داشت:

الف) توجه به نقش محرز خانواده: سهم اساسی در پیشگیری از مسائل هیجانی و اجتماعی را والدین بر عهده دارند. ایجاد محیطهای خانوادگی حمایتی، تجارب ناخوشایند آموزشی را خنثی می کنند. والدین نیاز به اطلاعاتی دارند که در پرورش شایسته و حمایت خردمندانه از کودکان، یاری شان دهد. ب) تمرکز والدین نونهالان: آسیبها به شایسته ترین منوال در شرایطی پیشگیری می شوند که والدین را در دوران نونهالی فرزندان، فعال شوند. ج) فعالیت سایر متخصصان: متخصصان در حوزه آموزش، تربیت، سلامتی و بهداشت، نقش منحصر به فردی در بهداشت روانی و پیشگیری بر عهده دارند. د) انعطاف پذیری شالوده آموزشی: کودکان تیزهوش نیازمند تجارب آموزشی انعطاف پذیر هستند؛ به ویژه هنگامی که از زمینه های فرهنگی گوناگونی بر می خیزند و یا دارای خانواده کم درآمدی هستند. به طور کلی هفت گزینه آموزش انعطافی وجود دارد: ورود سریع به آموزشگاه؛ جهش پایه ای؛ رشته های تحصیلی سطح پیشرفته؛ دوره های فشرده آموزشی؛ پیشرفت مداوم در کلاس عادی؛ مشارکت در دوره های موازی تحصیلی در کلاسهای پیشرفته؛ آزمون و امتحان بدون آموزش. این دو گویه در کدی با عنوان سایر جا گرفته اند. که ۱/۸۱ درصد از گویه های دانش آموزان و ۱/۰۸ درصد از گویه های والدین به این مقوله اختصاص یافته است.

بحث و نتیجه گیری

در کدگذاری محوری گویه های دانش آموزان و والدین به ۹ محور با عنوان مقوله تقسیم بندی شده است.

محور اول: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "سطح انتظار" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعداد‌های درخشان می‌دانند. «توقع» و «انتظار» در لغت به معنای تقریباً مترادفی به کار می‌روند. «توقع» به معنای چشمداشت و انتظار داشتن نسبت به حصول امری، اطلاق و برای انتظار سه معنا وجود دارد: چشمداشت، چشم به راه بودن و نگرانی. پیشرفت تیزهوش در گرو ارضای انتظارات متقابل وی و محیط است. هر یک از دو طرف، انتظارات ویژه‌ای دارند. این را می‌دانیم که یکی از توقعات بسیار اساسی تیزهوش از محیط، آن است که انتظارات خویش را نسبت به وی تعدیل سازد. ظاهراً تکوین انتظارات محیط زیست نسبت به فرد تیزهوش ناشی از تفکیک او از موقعیت‌های عادی است، یعنی از هنگامی که بر چسب «تیزهوش» زده می‌شود و فرد، به این عنوان از دیگران متمایز می‌گردد، حتی اگر این تمایز در قالبی رسمی نظیر مرکز آموزشی ویژه نباشد، با این انتظارات روبرو می‌شود. (کاملی ۱۳۹۳) در این پژوهش با توجه به نمودار دانش آموزان بیشتر از والدینشان سطح انتظار را بیان کرده‌اند. از مجموع گویه‌های مربوط به سطح انتظار ۶۴/۷ درصد در گفتار دانش آموزان و ۳۵/۳ درصد در گفتار والدین آنها دیده شده است. همچنین با توجه به جدول دانش آموزان ۲۱/۸۱ و والدین ۱۱/۹ درصد از مشکلات فرزندان خود را ناشی از سطح انتظارات بیان کرده‌اند. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که دانش آموزان خود بیشتر این انتظار را احساس می‌کنند و از آن رنج می‌کشند. همچنین به دنبال انتظاری که از طرف دیگران احساس می‌کنند معمولاً خودشان نیز انتظار زیادتری از خود پیدا می‌کنند. نتایج این پژوهش در این محور با بررسی‌های نظری و همکاران (۱۳۸۳) مبنی بر اینکه دانش آموزان مدارس استعداد درخشان به علت عدم تطابق بین میزان موفقیت‌ها با انتظارات و سطح خواسته‌ها علی‌رغم امکانات کافی از لحاظ مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌ترند و همچنین با تحقیقات اژه ای (۱۳۸۳) مبنی بر اینکه والدینی که به لحاظ سطح تحصیلات یا اشتغال در حد متوسط قرار می‌گیرند در اکثر مواقع انتظارات و ایده‌آلهای بالاتری از فرزند خود دارند که این باعث اثرات منفی بر دانش آموزان می‌شود. همسویی دارد. بر این اساس روشن است که انتظار و توقع یک شخص چه جایگاهی در خوشنودی او از زندگی اش دارد. در واقع هویت فردی وی با انتظاراتش تجلی می‌کند انتظار آموخته می‌شود در تعامل با شرایط محیطی و فضای فرهنگی است. انتظار به این معنی دارای انواع مختلفی است: انتظار از خود، انتظارات خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی.

محور دوم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "محیط آموزشی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعداد‌های درخشان می‌دانند. در حال حاضر بسیاری از مربیان و والدین اشاره می‌کنند که دانش آموزان بسیاری از جمله دانش آموزان تیزهوش آنگونه که باید نمی‌توانند توانمندی‌های بالقوه خود را به ظهور برسانند. دلایل بسیاری برای این معضل می‌توان بر شمرد و لیکن یک دلیل آشکار آن است که شیوه آموزش و سنجش ما در مدارس نمی‌تواند آنها را از توان یادگیری و عملکرد بهتری برخوردار سازد. (کاملی ۱۳۹۳) دانش آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان از نظر برخی از ابعاد شخصیتی و نیز سطح سلامت روان با دانش آموزان عادی متفاوت هستند. شرایط مطلوب محیط آموزشی و نوع برخورد خانواده می‌تواند در این تفاوت‌ها نقش داشته باشد. (حق شناس و همکاران ۱۳۸۵). در این پژوهش با توجه به نمودار والدین بیشتر از فرزندان‌شان در گفتار خود از مشکلات آموزشی یاد کرده‌اند. از مجموعه گویه‌های مربوط به محیط آموزشی ۲۹/۰۲ درصد دانش آموزان و ۷۰/۹ درصد والدین بیان کرده‌اند. همچنین با توجه به جدول دانش آموزان ۲۰ درصد و والدین بیشترین درصد مشکلات یعنی ۴۷/۹۱ درصد از گویه‌های خود را به مشکلات آموزشی اختصاص داده‌اند. این نتایج با پژوهش جلیلودو اژه ای (۱۳۸۳) و حق شناس و همکاران (۱۳۸۵) مبنی بر اینکه محیط‌های آموزشی مربوط به تیزهوشان و عادی می‌تواند در پرورش ویژگی‌های شخصیتی تفاوت ایجاد کند و مشکلات آموزشی از قبیل خستگی ناشی از عدم رقابت در دوره تحصیلی و یا اقناع نشدن از نظر علمی و محرومیت از داشتن هم شاگردانی هم سطح خود، برنامه ریزی آموزشی بدون انگیزه و هدف، توقع بیش از حد و غیرمنطقی والدین و آموزگاران در توانایی یادگیری وی نیز می‌تواند به بروز مشکلاتی مشابه در میان این افراد منجر گردد. همسویی دارد. در زمینه مشکلات دانش آموزان در محیط مدرسه گسترش رفتارهای مطلوب نیازمند بهسازی‌هایی در سطح آموزشگاه است. فرایندهای مؤثر باید در چهار سطح اجرا گردند: سطح مدرسه،

خارج از کلاس، کلاس، و سطح فرد. لوییس^{۱۲} (۱۹۹۹). بهسازیهای آموزشی می تواند در نهایت با طرحریزی مرکب و فراگیر از جنبه های تحصیلی، بهداشتی، حرفه ای و اجتماعی به آماده سازی فرد یاری می دهد. (جولیوت^{۱۳} و همکاران، ۲۱۱۱). در این زمینه سلیمانی و قربانی (۱۳۹۴) در پژوهشی که با موضوع بررسی رابطه توانمند سازی مدیران با کیفیت خدمات در مدارس استعدادهای درخشان استان تهران انجام داد بیان کرد که شواهدی دال بر پایین بودن کیفیت خدمات در مدارس استعدادهای درخشان وجود دارد از جمله کمبود تعامل و ارتباط با اولیا و دانش آموزان، کمبود امکاناتی از قبیل سایت، آزمایشگاههای استاندارد، نبود کتب تکمیلی مناسب و... کلاته (۱۳۹۲) نیز اظهار می دارد که با وجود ارتباطات صمیمی و دوستانه و همچنین کوشش و تلاش فراوان کارکنان مدارس استعدادهای درخشان استان تهران این مدارس در زمینه های ارائه خدمات نوین و متنوع به دانش آموزان به طور موفق عمل نمی کنند. بنابراین ارائه خدمات متنوع و تازه نیازمند ارائه خدمات با کیفیت به دانش آموزان می باشند. در این زمینه شاید این نکته نیز حائز اهمیت است که در مدرسه قوانین و مقررات انضباطی حاکم، مانع از خواسته ها و توقعات دانش آموزان شده و اغلب باعث خشم و عصبانیت دانش آموز در مدرسه استعداد های درخشان می شود در حالیکه رعایت قوانین و مقررات می تواند زمینه شادی، سازگاری و آرامش را فراهم کرده و فرایند رشد اجتماعی وی را تسهیل می کند. (اکبری ۱۳۸۸). در هر صورت تحقیقات لاندو و اشنایدنر (۱۹۹۷) بر روی چهارگروه دانش آموزان تیزهوش و غیر تیزهوش نشان می دهد که وجود برنامه های غنی سازی شده برای تیزهوشان در افزایش سطح سازش یافتگی آنها با محیط آموزشی بسیار موثر است.

محور سوم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "تنیدگی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعداد های درخشان می دانند. سلیه (۱۹۹۳) به نقل از اژه ای تنیدگی را واکنش نا مشخص بدن نسبت به انتظارات و خواسته هایی که از یک شخص صادر می گردد تعریف کرده است. نکته قبل توجه دیگر عواطف دوگانه و متضاد نوجوانان نسبت به والدین، دوستان و یا اطرافیان می باشد که ناشی از احساس نیاز به آنها و حس استقلال و استغنا از آنها می باشد. (جمشیدی و همکاران ۱۳۷۰) در واقع در پژوهش منظور از تنیدگی فشار روانی است. با توجه به نمودار دانش آموزان بیشتر از والدینشان در گفتار خود به تنیدگی اشاره کرده اند. از بین گویه های مربوط به تنیدگی ۵۳/۹ درصد گویه ها مربوط به گفتار دانش آموزان و ۴۷/۱ درصد مربوط به گویه های والدین است. در کل با توجه به جدول مشکل تنیدگی ۲۷/۱۲ درصد مشکلات را در گویه های دانش آموزان و ۱۰/۸۶ درصد از گویه های والدین را به خود اختصاص داده است. که در کل میزان آن زیادتر از حد دانش آموزان عادی نیست ولی دانش آموزان در گفتار خود بیشتر از والدینشان از علائم تنیدگی صحبت کرده اند. در تبیین این مطلب و با توجه به اینکه در برخی از تحقیقات تیزهوشان به طور معنی داری سلامت روانی بهتری نسبت به دانش آموزان عادی داشته و دختران تیزهوش نیز از دختران عادی وضعیت روانی بهتری نشان داده اند. پس این تنیدگی به صورت کل در بین نوجوانان دختر زیاد است و حاصل از تیزهوشی یا تحصیل در مدرسه استعداد های درخشان نیست و این تبیین با پژوهش رستم زاده و همکاران (۱۳۸۶) در مطالعه ای بر روی دانش آموزان دبیرستان های شهرارومیه، که میزان اضطراب و افسردگی در دانش آموزان مدارس عادی به طور معنی داری بیشتر از تیزهوشان گزارش شده است مطابقت دارد. همچنین تحقیقات رنرولی (۱۹۹۱۰) و وستاوی و ولمرانس (۱۹۹۲) که نشان داد علل تنیدگی در تیزهوشان مربوط به تصور فرد از ظرفیتها و فردیت او است. مطابقت دارد. در ضمن اگر تنیدگی و اضطراب را بخواهیم از ویژگیهای دانش آموزان تیزهوش بدانیم با پژوهشهای حق شناس و همکاران (۱۳۸۵) رفاهی و همکاران (۱۳۸۰) تقوی (۱۳۸۰) قهقایی و همکاران (۱۳۷۹) تقوی و نظر بلند (۱۳۸۰) هم سویی ندارد.

محور چهارم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "جهت گیری هدف" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعداد های درخشان می دانند. دانش آموزان ممکن است براساس تکلیف یا محیط خود اهداف متفاوتی داشته باشند (لیو و همکاران ۲۰۱۱) جهت گیری هدف سازه ی مهمی است که برای درک یادگیری آموزش و عملکرد به کار برده

2. Lewis

3. Joliot

1. Lando, B.Z., & Schneider,

می شود. (فیلیپس و گولی، ۱۹۹۷ به نقل از عطایی فر ۱۳۸۶) جهت گیری هدف مربوط به چرایی یادگیری فراگیران است. این چراها مبنی بر عقاید فراگیران است مبنی بر اینکه با توجه به یک موقعیت تحصیلی، چه چیزی بیشتر از همه دارای اهمیت است. (فادل مولا ۲۰۱۰) این اهداف چارچوبی را به وجود می آورد که دانش آموزان در قالب آن وقایع و امور را تفسیر کرده و در برابر آن واکنش نشان دهند و در واقع، تعیین کننده نحوه درگیری دانش آموزان در موقعیتهای یادگیری و نحوه ارزیابی آنها از عملکرد تحصیلی خود می باشد و دانش آموزی که به دنبال اهداف عملکردی هستند بیشتر بر خود تمرکز می نمایند و ترجیح می دهند در شرایطی دست به عمل بزنند که بتوانند توانایی های خود را به اثبات برسانند و در رقابت با دیگران موفق شوند. (جان ۲۰۰۸ به نقل از درویشی ۱۳۹۰) این دانش آموزان خود را با هنجارهای بین فردی ارزیابی می کنند مثلاً آیا من در کلاس درس، بهتر از دیگران عمل می کنم؟ (نیکلز ۱۹۸۴) همچنین، افراد کمال گرا به خاطر مطلوب به نظر رسیدن در نظر دیگران اهداف عملکردی را برمی گزینند. (محمودی و همکاران ۱۳۹۱). با توجه به نمودار دانش آموزان بیشتر از والدین در گفتار خود از این مقوله یاد کرده اند. در این محور از بین گویه های مربوط به جهت گیری هدف ۷۳/۷۶ درصد از گفتار دانش آموزان و ۲۶/۲۳ درصد از گفتار والدین به دست آمده است. و در کل دانش آموزان ۲۷/۲۷ درصد مشکلات خود و والدین ۷/۹ درصد مشکلات فرزند خود را ناشی از مفهوم جهت گیری هدف دانسته اند. در تبیین آن می توان گفت که دانش آموزان خود از اهداف تحصیلی خود از درگیر شدن در موقعیتهای یادگیری و نحوه ارزیابی از عملکرد تحصیلی خویش بیشتر آگاهند تا والدین آنها. با توجه به جدول این مقوله بیشترین سهم را در گویه های دانش آموزان به خود اختصاص داده است و این تبیین با پژوهش والتر (۲۰۰۴) و درویشی (۱۳۹۰) و محمودی و همکاران (۱۳۹۱) مطابقت دارد. دانش آموزان مدارس تیزهوش بیشتر از جهت گیری هدف عملکردی برخوردارند تا از جهت گیری اهداف تسلط یاب. شاید می توان گفت که به نظر می رسد دانش آموزان تیزهوشان بر این باورند که از بسیاری افراد برتر بوده و تصمیم گیری های خود را منطقی و بر اساس واقعیت می دانند از طرف دیگر احتمالاً آنها در روابط بین فردی داشتن ترفندهایی چون زیرکی و سیاست را از لوازم مهارت های اجتماعی دانسته و سادگی را نوعی کوتاه فکری می دانند. با توجه به این که آنها نسبت به منابع قدرت محافظه کاری کمتری دارند در روابط اجتماعی معمولاً تواضع کمتر و رک گویی بیشتری دارند و در مجموع رقابت را بر همکاری ترجیح می دهند. و به سوی اهداف عملکردی پیش می روند.

محور پنجم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "کمال گرایی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعدادهای درخشان می دانند. از تعاریف مختلف چنین بر می آید که کمال گرایی یک خصلت منفی است. اما اولین نظریه پردازی که بین انواع مختلف کمال گرایی تمایز قائل شد، (هاماچاک ۱۹۷۸ نقل از دژه ۱۳۹۰) بود. به زعم وی دو نوع کمال گرایی وجود دارد: کمال گرایی بهنجار و کمال گرایی نابهنجار. بررسیهای (چان ۲۰۰۷) به نقل از صالحی و مقدم) گویای آن هستند که کمالگرایی دانش آموزان تیزهوش با بهداشت و سلامتی روانی آنها مرتبط است؛ ولی این امر بستگی به خودکفایی دارد همچنین، افراد کمال گرا به خاطر مطلوب به نظر رسیدن در نظر دیگران اهداف عملکردی را برمی گزینند (محمودی و همکاران ۱۳۹۱). در این پژوهش ۷۷/۰۷ درصد از گویه های مربوط به کمال گرایی از گفتار دانش آموزان و ۲۲/۹۲ درصد از گفتار والدین است. در صورتی که بخواهیم به کمال گرایی به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان در مدارس استعداد درخشان نگاه کنیم با تحقیقات جمشیدی و همکاران (۱۳۸۲) و درویشی (۱۳۹۰). همسانی ندارد که در تبیین آن می توان گفت که دانش آموزان در ابعاد منفی کمال گرایی تفاوتی با دانش آموزان عادی ندارند ولی این گروه در مقایسه با گروه همتا آسیب پذیری بیشتری از نظر کمال گرایی دارند. در این پژوهش نیز با توجه به جدول کمال گرایی در کل مشکلات بیان شده در گفتار دانش آموزان تنها ۳/۶۳ و در گفتار والدین ۱/۰۸ درصد را به خود اختصاص داده است و سهم زیادی در بیان مشکلات این دانش آموزان و والدینشان نداشته است.

محور ششم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "ویژگی خاص فردی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعدادهای درخشان می دانند. گویه هایی که مربوط به موارد خاص هر فرد بود و در دیگر دانش آموزان عمومیت نداشت در این محور قرار گرفت. افرادی که از لحاظ هوش در سطح بالایی قرار دارند خصوصیات و نیازهای ویژه ای نیز دارند

که در صورت شناخت این نیازها و ویژگیها توسط والدین، مربیان و مسئولان و ایجاد شرایط لازم برای رشد و شکوفایی آنان بهره بهتری از این نعمت الهی خواهند برد. این افراد در حیطه توانایی های ذهنی و شناختی دارای دقت و تنوع در ادراک، سرعت کسب اطلاعات، وسعت اطلاعات، رشد فوق العاده در حل مسأله و برتری در حل مسائل کلامی و فضایی می باشند. در حیطه عاطفی و شخصیتی و اجتماعی انتظارات نابه جای جامعه موجب تخریب شخصیتی افراد تیزهوش می گردد (کازمی ۱۳۹۳). این ویژگیهای خاص فردی در گفتار دانش آموزان ۴۸/۸۹ درصد و در گفتار والدین ۵۱/۱ درصد بیان گردید. با توجه به نمودار والدین بیشتر از دانش آموزان ویژگیهای خاص فردی را بیان کرده اند. وجود ویژگیهای خاص فردی با تحقیقات نمکی و اژه ای (۱۳۷۶) و مویچ (۲۰۰۸) و (حق شناس و همکاران ۱۳۸۵) که تیزهوشان را با ویژگیهای خاص خودشان مورد بررسی قرار می دادند هم سویی دارد.

محور هفتم: والدین در گفتار خود "مسائل خانوادگی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعدادهای درخشان می دانند. خانواده می تواند منتقل کننده ی نظام ارزشی و فرهنگ جامعه به فرد تیزهوش باشد و حتی نگرش وی را دستخوش تغییر قرار دهد. سازمان خانواده نیز به دلیل خودباوری نیرومند فرد تیزهوش به محیطی پویا تبدیل خواهد شد. (کازمی ۱۳۹۳) همچنین موقعیت اجتماعی و اقتصادی پایین والدین، خود پنداشت فرزندان را کاهش می دهد. رابینز و همکاران (۲۰۰۱) بیان کرده اند فرزندان والدین دارای منزلت شغلی پایین در مقایسه با سایرین خود را از مزایای کمتری برخوردار می بینند و متعاقباً تلقی منفی نسبت به خود در آنها افزایش می یابد. جمشیدیان و همکاران (۱۳۸۸). در این محور گویه هایی مربوط به مشکلات و مسائل در خانه و مربوط به خانواده قرار می گیرند. در مصاحبه های عمیق انجام شده هیچ گویه ای از دانش آموزان مربوط به مشکلات خانواده نبود. در واقع گویه های مربوط به این محور در صد در صد موارد مربوط به گفتار والدین بوده است. همچنین با توجه به نمودار والدین در گویه های خود ۵/۴۳ از مشکلات را مربوط به مشکلات خانوادگی بیان کرده اند. در تبیین آن می توان گفت که خانواده نخستین نهادی است که مقدمات توانمندی و آمادگی شغلی را برای فرد فراهم می آورد (کازمی ۱۳۹۳) و تلاش خانواده برای ایجاد این آمادگی باعث شده که در مسائل مربوط به خانواده احساس مسئولیت بیشتری نمایند. ولی دانش آموزان با توجه به تئوری پنجره جوهاری در نظریات جوزف لوفت و هری اینگهام (به نقل از تنهایی و نکهت ۱۳۹۱) که اظهار می دارد «مناطق پنهان شخصیتی در هر فرد وجود دارد که فرد دوست ندارد دیگران آن را بدانند و در واقع جزو محرمان اوست، مثل در آمد، مسائل خانوادگی، علل طلاق و نظایر آن» تمایل به گفتن مسائل خانوادگی نداشته اند. این یافته که مسائل خانوادگی از مشکلات دانش آموزان است با پژوهشهای جمشیدیان و همکاران (۱۳۷۰)، لطیفیان (۱۳۷۳)، نامدارپور (۱۳۷۹) و دژه همسانی دارد.

محور هشتم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "تعاملات اجتماعی" را به عنوان یکی از مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعدادهای درخشان می دانند. تعامل اجتماعی، تحت تأثیر جنس و نوع تیزهوشی نیز واقع می شود. به نظر می رسد که پسران تیزهوش در جامعه پذیری و تکوین زندگی اجتماعی رضایتبخش، موفق تر باشند و لذا کمتر از دختران، دچار مسائل و مشکلات در صحنه روابط اجتماعی می شوند. (کازمی ۱۳۹۳) همچنین فرد تیزهوش وقتی از نظر بعد اجتماعی در محیطی قرار می گیرند دیگران فوراً او را "نافته ای جدا یافته" تصور می کنند و به او می گویند "تو خیلی باهوشی" آثار روانی این عکس العمل متاسفانه او را در جمع دانش آموزان عادی به گوشه گیری می کشاند. (درویشی ۱۳۹۰). در این پژوهش نیز یکی از مشکلات بیان شده در گفتار دانش آموزان و والدین مشکلات تعاملات اجتماعی است. که از بین گویه های مربوط به این مقوله ۶۲/۵۷ درصد مربوط به دانش آموزان و ۳۷/۴۲ درصد مربوط به گویه های والدین است. با توجه به نمودار دانش آموزان بیشتر از والدین از مشکلات اجتماعی صحبت کرده اند. در تبیین این یافته می توان گفت که تعامل اجتماعی فرد تیزهوش تحت تأثیر انتظارات اجتماعی وی و ویژگی های خانواده شکل می گیرد و زندگی اجتماعی مطلوب برای فرد تیزهوش در گرو ارضای انتظارات متقابل (تیزهوش و جامعه) است. بر همین اساس دانش آموز که خود از انتظارات اجتماعی خود با خبر است با توجه به برآورده نشدن این انتظارات خود را در معرض مشکلات تعاملات اجتماعی می بیند. همچنین «انتظار بیشتر مردم از افراد تیزهوش داشتن موفقیت در تحصیل است که این انتظار باعث خواهد شد افراد تیزهوش وقت

بیشتری را صرف امور آموزشی نمایند و فرصت تعامل با سایر افراد را نداشته باشند و بدین ترتیب از میزان همدلی و نودوستی در افراد تیزهوش می‌کاهد.» (مکتبی و اژه ای (۱۳۷۵). اگر تعاملات اجتماعی را از مشکلات دانش آموزان بدانیم این یافته‌ها یافته های پورکی (۱۹۶۹)، شهیم و باغبان (۱۳۷۳)، مکتبی و اژه ای (۱۳۷۵)، نامدارپور (۱۳۷۹)، نظری و همکاران (۱۳۸۲)، دژه (۱۳۸۰) و حیدری (۱۳۹۱) هم سویی دارد. یافته های صالحی امیری و مقدم (۱۳۹۴) نیز وجود یک الگوی شش وجهی را در تبیین انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان تیزهوش نشان داد که شامل حمایت عاطفی، ارتقای فرهنگی، واقع بینی در توقعات، استقلال پذیری، یگانگی برای پیشرفت و پرهیز از خرافه گرایی است. و این طور استنباط میشود که انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان تیزهوش مبتنی بر استقلال گرایی برای پیشرفت فردی و عمومی برخوردار است این الگویی تواند رضایت اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان تیزهوش را تبیین کند.

محورنهم: دانش آموزان و والدین در گفتار خود "مواردی غیر از موارد بالا تحت عنوان سایر" را به عنوان سایر مشکلات دانش آموزان، در مدرسه استعدادهای درخشان می دانند.

در این محور دو گویه قرار می گیرد:

۱- گویه یک دانش آموز: «بچه های ما از ایران ماندن و کار کردن در ایران در آینده دل خوشی ندارند. و بیشتر بچه ها در آرزوی تحصیل و کار در خارج از ایران هستند.»

۲- گویه یکی از والدین: «باید از خودشان بپرسیم چون من هم شاغل هستم و زیاد خبر ندارم.»

در تبیین گویه اول می توان گفت که: که این گویه مربوط به آینده شغلی و تحصیلی دانش آموزان است. "اکثر افراد فعال جامعه ما را نوجوانان و جوانان تشکیل می دهند و اکثرا از آینده شغلی خود ترس و بیم دارند و این ترس به خصوص در بین دانش آموزان مدارس تیز هوش (که احساس می کنند بیشتر از سایر دانش آموزان برای درس خواندن وقت می گذارند) بیشتر مشهود است. (دژه ۱۳۸۰). در این زمینه نظرخواهی که در دبیرستان فرزنانگان بجنورد انجام گرفت دانش آموزان دلایل زیر را موجب گرایش دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان به خارج از کشور عنوان کردند: کمبود امکانات رفاهی، فرهنگی و اقتصادی و آموزشی در ایران، وجود کار و امکانات بیشتر در کشورهای پیشرفته، بها دادن کشورهای پیشرفته به جوانان و نوجوانان، کمبود فرهنگ در ایران، نبود آزادی، امنیت و آسایش، پذیرش در دانشگاه های خارجی با میلیونها تومان هزینه به عنوان راهی برای جبران سرخوردگی از کنکور، بی اهمیتی وزارت علوم به نخبگان ایرانی، تبلیغات و فعالیت شکارچیان مغزها، بی توجهی قانون به المپیادی ها باعث می شود که جوانان از ایران به کشورهای دیگر مهاجرت کنند و باعث فرار مغزها می شود. قابل ذکر است که به نظر می رسد بسیاری از دانش آموزان تمایل به رفتن از کشور دارند اما این نکته را یک آرزو یا هدف می دانند نه یک مشکل از مشکلات دانش آموزان استعدادهای درخشان. اگر نگرانی از آینده شغلی و تحصیلی را از مشکلات دانش آموزان بدانیم با پژوهشهای جمشیدی و همکاران (۱۳۷۰)، شهیم و باغبان (۱۳۷۳)، دژه (۱۳۸۰) و نامدارپور (۱۳۷۹) همسویی دارد.

در تبیین گویه دوم می توان گفت که: این گویه که حاکی از اعلام بی خبری مادر از مشکلات فرزندش می باشد. نیاز به آموزش والدین در ارتباط و شناخت بیشتر فرزندان تیزهوششان احساس می شود. در این زمینه دکتر کاظمی حقیقی در کتاب روانشناسی کودکان تیزهوش به توجه به نقش محرز خانواده در پیشگیری از مسائل هیجانی و اجتماعی اشاره می کند و ادعان می دارد که ایجاد محیطهای خانوادگی حمایتی، تجارب ناخوشایند آموزشی را خنثی می کنند. والدین نیاز به اطلاعاتی دارند که در پرورش شایسته و حمایت خردمندانه از کودکان، یاری شان دهد.

این دو گویه در کدی با عنوان سایر جا گرفته اند. که ۱/۸۱ درصد از گویه های دانش آموزان و ۱/۰۸ درصد از گویه های والدین به این مقوله اختصاص یافته است.

پیشنهادهات:

بر اساس پیشینه تحقیقات و تجارب بالینی موارد زیر پیشنهاد می شود:

- ۱- انجام پژوهش‌های کیفی دیگر در گروه نمونه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان می تواند شناخت بیشتری از نیازها و مشکلات دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان در سراسر کشور ، در اختیار برنامه ریزان قرار دهد.
- ۲- پژوهش‌هایی در زمینه اثربخشی تکنیکها و نظریه های مشاوره ای برای کاهش این مشکلات انجام گیرد.
- ۳- با توجه به اینکه مقوله جهت گیری هدف مهمترین مقوله در گویه های دانش آموزان است . لزوم آشنایی با این مقوله و آموزش تغییر جهت اهداف دانش آموزان از اهداف عملکردی و اجتنابی به سمت اهداف یادگیری و تسلط یاب در مدارس استعدادهای درخشان ضرورت دارد.
- ۴- نظر به اینکه متاسفانه در مدارس استعدادهای درخشان پیشرفت فقط، تحصیلی است. اولویت ورود به دانشگاه همه چیز را تحت الشعاع قرار داده است و تنها برای تیزهوشی پیشرفتگی همه چیز فراهم شده و دو نوع دیگر تیزهوشی مغفول واقع می شود. لازم است مفهوم انواع تیز هوشی به والدین و کارکنان مدارس استعداد های درخشان آموزش داده شود تا سطح مناسب انتظار از دانش آموز و آموزش به او با توجه به نوع تیز هوشی او تعیین گردد.
- ۵- جهت افزایش اطلاعات والدین و ارتباط بیشتر با فرزندانشان تهیه جزوات ،برگزاری کارگاهها و انجام مشاوره فردی و گروهی در مدارس استعدادهای درخشان می تواند راهگشا باشد. که البته این راهکارها منوط به افزایش ساعات حضور مشاور در مدارس می باشد.

منابع :

- ۱- ال، مردیت، وهمکاران، (۱۳۸۶). روشهای کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، ترجمه احمد نصر و ...، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت
- ۲- ابوالقاسمی، ع و همکاران (۱۳۸۳). اثربخشی روش درمانی آموزش ایمن سازی در مقابل تنیدگی و حساسیت منظم در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان ، مجله روانشناسی ، سال هشتم ، شماره ۱
- ۳- احمدپور، ب، (۱۳۹۳). نگاهی به سمپاد در آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان
- ۴- اژه ای، ج، (۱۳۸۳). ویژگیهای شخصیتی تیزهوشان در پژوهشهای روانشناختی ایران، تهران: نشرسمپاد
- ۵- استربرگ، ک، (۱۳۸۴). روش های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی . ترجمه پورا احمد .شماعی، ع.، یزد انتشارات دانشگاه یزد
- ۶- افروز، غ، خلاقیت لازمه به دست آوردن سرخ علوم و فنون .فصل نامه استعدادهای درخشان .شماره ۷۰ تابستان ۱۳۹۳
- ۷- اکبری، ا، (۱۳۸۸). راهنمایی سازگاری تحصیلی و شغلی ، چاپ اول .تهران انتشارات رشد و توسعه
- ۸- ایروانی محمد آبادی، م، خسروانی، م، محمودی، ط، (۱۳۹۳). مبانی روش تحقیق نظری .اصفهان، نشر دست خط
- ۹- آبرکرامی، ن، استغن هیل، ب، ترنر، ا، (۱۳۶۷). فرهنگ جامعه شناسی، مترجم حسن پویان، تهران: انتشارات چاپخش
- ۱۰- آهنگوب نژاد، م، (۱۳۷۸). چگونه خود را برای امتحان آماده کنیم .اهواز :دانشگاه شهید چمران ، مرکز مشاوره دانشجویی
- ۱۱- باغبان، ا، (۱۳۷۱). بررسی مشکلات تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان ، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- ۱۲- بالذبی، دثو، وهمکاران(۱۳۷۳). مبانی پژوهش در علوم تربیتی، مترجم جعفر نجفی زند، تهران: نشر قومس

۱۳. ۱۳-بشاش، ل، وهمکاران. (۱۳۸۳). تاثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی. مجله روانشناسی،
۱۴. ۱۴-بیابانگرد، ا، (۱۳۷۹). اضطراب امتحان، مجله پیوند شماره ۲۵۷
۱۵. ۱۵-بیرو، ا، (۱۳۷۰). فرهنگ علوم اجتماعی، مترجم باقر ساخوانی، تهران: انتشارات کیهان
۱۶. ۱۶-پزشکی نجف آبادی، طاهره، (۱۳۹۴). پایان نامه کارشناسی ارشد تجارب زنان اصفهانی از آسیبهای فرهنگی ازدواج با مهاجرین افغان، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان
۱۷. ۱۷-پورحسین، ا، (۱۳۸۴). عوامل موثر بر افت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر اهواز. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۸. ۱۸-تاجیک، م، (۱۳۷۷). متن، وانموده و تحلیل گفتمان(۲)، مجله گفتمان. سال اول: شماره اول.
۱۹. ۱۹-ترکان، ع، (۱۳۹۴). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی مشکلات زندگی خوابگاهی به شیوه تحلیل روایت در دانشجویان خوابگاهی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی خمینی شهر
۲۰. ۲۰-تقوی، م، ر، نظر بلند، ن، (۱۳۸۰). مقایسه بهداشت روانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان با دانش آموزان مدارس عادی، خلاصه مقالات اولین همایش ملی استعدادهای درخشان
۲۱. ۲۱-تنهایی، ح، ا، نکهت، ج، (۱۳۹۱). شیوه ی پایان نامه نویسی با تاکید بر روش شناسی کیفی. تهران انتشارات برنا
۲۲. ۲۲-توکلی طرقي، ا، ترابی، ف، (۱۳۹۳). بررسی مسائل و مشکلات دانش آموزان متوسطه شهرستان لنجان و عوامل موثر بر آن، مجله تعلیم و تربیت استثنایی، سال چهاردهم، شماره ۴، ۱۲۶
۲۳. ۲۳-جلیلود، م، ا، اژه ای، ج، (۱۳۷۴). ویژگی های شخصیتی دانش آموزان تیزهوش مراکز استعدادهای درخشان و دبیرستان های خاص شهر، مجله استعدادهای درخشان شماره ۱۳
۲۴. ۲۴-جمشیدی ب، آقادلورپور، ه، حقیقت، ش، لطیفیان، م، (۱۳۸۸) مقاله مقایسه دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال گرایی.
۲۵. ۲۵-جمشیدی مقدم، خ، (۱۳۹۰). پایان نامه بررسی مشکلات دانشجویان خارجی دانشگاههای دولتی اصفهان
۲۶. ۲۶-جمشیدیان، ب، آقادلورپور، م، حقیقت، ش، لطیفیان، م، (۱۳۸۲). مقایسه دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر کمال گرایی. شیراز، معاونت پژوهش جهاد دانشگاهی فارس
۲۷. ۲۷-جمشیدیان، ع، جعفری، ا، جهانمرد، م، نریمانی، م، (۱۳۷۰). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی مسائل و مشکلات دانش آموزان متوسطه شهرستان لنجان و عوامل موثر بر آن. دانشگاه اصفهان
۲۸. ۲۸-حاتمی، ع، جبار نژاد، س، تحلیل گفتمان به مثابه یک روش تحقیق در علوم انسانی. کنگره علوم انسانی ۱۳۸۷
۲۹. ۲۹-حریری، ن، (۱۳۸۵). اصول و روشهای پژوهش کیفی. تهران دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۳۰. ۳۰- حق شناس ح، چمنی ا، فیروز آبادی ع، (۱۳۸۵) مقایسه ویژگی های شخصیتی و سلامت روان دانش آموزان دبیرستان های تیزهوشان و دبیرستان های عادی، مجله استعداد های درخشان، شماره ۲۹ و ۳۰
۳۱. ۳۱- حیدری، اسما، (۱۳۸۵). اثربخشی برنامه مداخله ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت های زندگی بر کاهش استرس دانش آموزان تیزهوش دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد گروه مشاوره دانشگاه اصفهان
۳۲. ۳۲- دلبیوکرسول، ج، (۱۳۹۰). طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و شیوه ترکیبی، ترجمه حسن دانایی فرد و علی صالحی، تهران: مهربان نشر
۳۳. ۳۳- درویشی، ف، (۱۳۹۰). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی کمال گرایی و جهت گیری هدف در بین دانش آموزان دختر مقطع متوسطه مدارس تیزهوشان، غیر انتفاعیو مدارس دولتی شهر اصفهان، دانشگاه اصفهان
۳۴. ۳۴- دژه، ع، (۱۳۸۰). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی مشکلات دانش آموزان دبیرستانی با سلامت عمومی آنها در شهرستان کهکویه، دانشگاه اصفهان
۳۵. ۳۵- دلاور، ع، (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد
۳۶. ۳۶- دهخدا، ع، (۱۳۷۳). لغت نامه دهخدا، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.
۳۷. ۳۷- دیباج، ف، (۱۳۸۵). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی مشکلات و آسیب های شغلی کارمندان شهرداری اصفهان و ارائه الگویی جهت آسیب شناسی شغلی، دانشگاه اصفهان
۳۸. ۳۸- رابرت، ج، استرنبرگ، جاروین ل، گریگورنکو، (۱۳۹۳)، کاوشی در تیزهوشی، ترجمه عابدی و شعرباغ زاده ع، اصفهان، نشر کاوشیار
۳۹. ۳۹- ربیعی، م، (۱۳۸۰). بررسی میزان اضطراب امتحان دانش آموزان سال اول دبیرستان و تاثیر درمان های رفتاری و شناختی بر آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاور دانشگاه اصفهان.
۴۰. ۴۰- رفاهی، ژ، و همکاران. بررسی برخی از ویژگی های دانش آموزان تیزهوش در مدارس شیراز، خلاصه مقالات اولین همایش ملی
۴۱. ۴۱- رفیع پور، ف، (۱۳۷۰). کند و کاوها و پنداشته ها، تهران: شرکت سهامی انتشار
۴۲. ۴۲- ریمرس س، هاکت، (۱۳۷۶). مشکلات زندگی شما چیست؟ ترجمه مصطفی طباطبایی. استان: خراسان رضوی - شهر: مشهد
۴۳. ۴۳- ساروخانی، ب، (۱۳۷۳). روش های تحقیق در عوم اجتماعی، تهران: انتشارات صراط
۴۴. ۴۴- سلیمانی، ن، قربانی، ع، (۱۳۹۴). بررسی رابطه توانمند سازی مدیران با کیفیت خدمات در مدارس استعداد های درخشان استان تهران (۱۳). مجله استعدادهای درخشان. سال نوزدهم شماره ۳ پاییز ۹۴
۴۵. ۴۵- شکاری، ع، (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشارات عابد .

۴۶. ۴۶-صادقی گندمانی، ج، دادستان، پ، و اژه ای، ج، (۱۳۷۶). عوامل رقابت جویی و رابطه آن پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره ی متوسطه.مجله استعدادهای درخشان،
۴۷. ۴۷-صالحی امیری، ر، مقدم، ش، (۱۳۹۴). بررسی انتظارات فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان تیز هوش، مجله استعدادهای درخشان، شماره ۱
۴۸. ۴۸-عابدی، ا، مناتی، ر، (۱۳۹۳). مروری اجمالی بر روشهای شناسایی دانش آموزان با استعداد و تیزهوش. فصل نامه استعدادهای درخشان شماره ۷۲ زمستان ۱۳۹۳
۴۹. ۴۹-عابدی، م، رشیدی، ع، (۱۳۷۶). تاثیر روش ایمن سازی روانی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر سال دوم متوسطه اصفهان، اصفهان: کارشناسی مشاوره آموزش و پرورش اصفهان.
۵۰. ۵۰-عطایی فر، ر، (۱۳۸۶). رابطه جهت گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال سوم علوم انسانی و ریاضی فیزیک شهر کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز تهران
۵۱. ۵۱-فرکلاف، ن، (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمه پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها.
۵۲. ۵۲-قهقایی، ا، (۱۳۷۹). نحوه مقابله با تنیدگی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی، مجله استعدادهای درخشان، ، سال نهم، شمار ۳۵
۵۳. ۵۳-کارتلیج، جی، میلبرن، ف، (۱۳۷۵). آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان، ترجمه حسین نظری نژاد، مشهد، انتشارات آستان قدس.
۵۴. ۵۴-کاظمی حقیقی، ن، (۱۳۸۴). ملاحظات عاطفی و اجتماعی نخبگی. مجله استعداد های درخشان .سال چهاردهم شماره ۱
۵۵. ۵۵-کاظمی حقیقی، ن، (۲۰۱۴). چشم اندازی نو در مبانی سه گانه تیزهوشی. مجله بین المللی استعداد .سال اول شماره ۱
۵۶. ۵۶-کاظمی حقیقی، ن، (۱۳۹۳). روان شناسی کودکان تیزهوش ،تهران:تابان خرد
۵۷. ۵۷-کرسول، ج، (۲۰۰۹). ترجمه کیامنش، ع، دانای طوس، م، (۱۳۹۱). طرح پژوهش رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی . تهران، جهاددانشگاهی
۵۸. ۵۸-کریستین جی، استبرگ، ترجمه پور احمد، ا، شمعی، ع، (۱۳۸۴). روشهای تحقیق کیفی در علوم اجتماعی .یزد. انتشارات دانشگاه یزد
۵۹. ۵۹-کورکوران، ک، فیشر، ج، (۱۳۹۱). ابزارهای سنجش زوجین خانواده و کودکان، ترجمه جزایری و همکاران ، ۳۹۱، یزد: انتشارات گلبانگ تربیت
۶۰. ۶۰-کیا، ع، (۱۳۸۱). تئوری هاو مبانی تحولات تحقیقی رسانه ها. فصلنامه پژوهش و سنجش، شماره ۳۲. سال نهم.
۶۱. ۶۱-گال، م، بورگ، گال، ج، (۱۳۹۱). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی ، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران ، تهران ، انتشارات سمت

- ۶۲-۶۲-لطیفیان، م، (۱۳۷۳). بررسی مشکلات و مسائل گروهی از نوجوانان در شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی دانشگاه شیراز دوره ۲۲ شماره ۴
- ۶۳-۶۳-مارشال، ک، راسمن، گ، (۱۳۸۶). روش تحقیق کیفی. ترجمه ع پارسائیان، م اعرابی. تهران: انتشارات دفتر پژوهشهای فرهنگی
- ۶۴-۶۴-محسنیان راد، م، (۱۳۷۱). روشهای مصاحبه خبری، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه های وزارت ارشاد.
- ۶۵-۶۵-محمودی، ح، عیسی زادگان، ج، کتابی، ا، (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان مدارس تیزهوشان و مدارس، نشریه پژوهشهای علوم رفتاری و شناختی شماره ۱ دوره ۳
- ۶۶-۶۶-میرفضل، فاطمه، (۱۳۷۱). نقش معلم در پرورش خلاقیت. مجله استعدادهای درخشان سال اول، شماره ۳،
- ۶۷-۶۷-نادری، ع، (۱۳۶۴). روشهای تحقیق در علوم انسانی، تهران: دفتر تحقیقات و انتشارات بدر
- ۶۸-۶۸-نامدارپور، ف، (۱۳۷۹). پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره بررسی تنوع و فراوانی مشکلات رفتاری، عاطفی، خانوادگی، تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی دختر شاهد و غیر شاهد واجد پدر و فاقد پدر شهراصفهان. دانشگاه آزاد واحد رودهن (تهران)
- ۶۹-۶۹-هلن هریس، پ، (۱۳۷۱). مددکاری اجتماعی ترجمه منتخب پ، نمونه پژوهی کتابخانه دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- ۷۰-۷۰-هنیک، م، هاتر، ا، بیلی، آ، (۱۳۹۳). روش تحقیق کیفی، مترجمان هدی زارعی، محمد رضا ابروانی. تهران نشر سخنوران،.
- ۷۱-۷۱-هولستی، ال آر، (۱۳۸۰). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی، ترجمه نادر سالار زاده امیری، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی،
- ۷۲-۷۲-یورگنسن، م، فیلیس، ل، (۱۳۹۳). نظریه و روش در تحلیل گفتمان. ترجمه هادی جلیلی. چاپ چهارم، تهران: نشر نی
73. 1-Alewis, T.J. (1999) Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management, ERIC Psychology Monographs, n 132T P 335-429
74. 2- Bouffard . B, Parent, S & Laviree, S (2002). Self –Regulation on a concept – Formation Task among Average and Gifted students, Excermental child psychology. V 56, I ssue 1.p.115. 134
75. 3-Colangelo , Nicholas (2003) Counseling Gifted and Talented Students national Research center ou the Gifted and taledted , Storrs, ct, Report no. RMOZII 50, the university of Iowa , lowacity.
76. 4- Dweek, C. (1986). Motivational Processes affecting learning. American Psychology. 41, 1040-1048
77. 5- Edwards. D. and Potter, J. (1992) Discursive Psychology London . Pp .vii+ 200 , E 32.50 hardback, E 11.95 paper. ISBN 0-8039-8442-1
78. 6- Fadlelmala .F. K.(2010). Educahion and students achievement goal orientation, Procodia Social and Behavioral Sciencos 2., 859-863
79. 7- Glass, T.(2004). What gift the reality of the student? who is gifted and talented in public school classrooms. Journal of Gifted chid To day, 27(4), 25-29

80. 8- Ely, R. J (1995). The power in demography: Womens social construction of gen identity at work. *Academy Of Management Journal*, 38(3),589-634
81. 9-Feshbach, S. & Weiner, b.(1991). *Personality* (3rd-ed),Lexington:Heath and Company.
82. 10- Groos, M. U. M. (2001). Ability grouping,self esteem, and the gifted:A study of optical illusions and optimal environments.National Research Symposium on Talen Development.Scottsdale, AZ, US:Great Potential Press, Inc, 59-88.
83. 11- Hart, D. & Edelstein, W. (1992). The relationship of self-understanding in childhood to social class Tcommunity type,and teacher -rated intellectual and social competence.*Journal of Cross-Cultural Psychology* , 23,353-
84. 12- Heller,K.A perleth,C& Lim,T.K(2005).The Munich Model of Giftedness designed and promote gifted students.In R.I Sternberg & J.EDavidson(Eds).conception of Giftedness (PP.127-196),2nd ed.New York,ny:Combridge University Press
85. 13-Hosso. Biber, S. and Leavy, P.(2006) *The Practice Of Qualitative Research*, Thousand Oaks CA:Sage Publications
86. 14- Johnson, D. W. & Ahlgren, A. (1976)Realationship between student attitudes about cooperation and competition and attitude towardschooling:*Journal of Educational Psychology*, 68, 92-102.
87. 15-Jolivette, et al (2000), Eric clearinghouse on disabilities and gifted Education Ahing VA,ED 447676. Available at:www.ericdigests-org/2001-3. Improving Post-School Outcomes for Students with emotional and Behavioral Disorders ,ERIC
88. 16-Lieb, R., Wittchen, H., Hofler, M., Stat, D., Fuetsch, M., Stein, M., & Merikangas, K. (2007). parental psychopathology, parenting style and the risk of social phobia in offspring. *Archgen psychiatry*, 57, 859-866866.Availableat:www.archpsyc.jamanetwork.com/mobile/articleid=205762
89. 17- LoCicero, Kenneth A.; Ashby, Jeffrey S.(2000) Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted 28 Child.*Early Child Development and Care*, 74,151-157
90. 18-Mahoney Andrew S. (2003) The Gifted Identity Formation Model: In search of the gifted identity, from abstract concept to workable Counseling Constructs,Citation from *Roeper Review*. 20(3) 222-226
91. 19- Middleton, M . J. & Midgleg, C. (2003). Avoiding the demonstration of lack of ability:An underetplored aspect of goal theory:*Journal of Educational Psychology*, 89 (4),710-718
92. 20- Moon T. R. & Brightoon, C. M. (2008).Primary teachers conceptions of giftedness. *Journal for the Edaccation of the Gifted*, 31(4).447-480
93. 21- Nicholls, J G. (1984). Achievement motivation:Concoption of ability.Subjective etperience,task choice, and performance. *Psychology Review*.91,328-343
94. 22- Potter, J. (2001) Wittgenstein and Austain: developments in linguistic hilosophy, in .M.Wetheral et al. (eds),*Discourse Theory and Practice. A reader*. London:Sage
95. 23- Silverman, l. k. (1994). The moral sensivity of gifted children and evolution of society. *Roeper Review*, 17.p, 110-116 Published on line:210, Available t:tandfoonline.com/doi/abs
96. 24- Silverman, D. (2005), *Doing Qualitativ Reaserch*, London: sage Publication.

97. 25- Silverman,L.K.(2003)Charaacterics of giftedness scale:research and review of the Literature.Gifted Child Quartely,36,27-31
98. 26- Swiatek, M. A. (2002). A decacade of longitudinal reaserch on academic acceleration through the study of mathematically precocious youth. Roeper Review, 24(3), 141-144
99. 27- Ten Have, p. (1999) Doing Conversation Analysis: a practical Guide. London: Sage Pubicationous.
100. 28- Webb, J. T. (1994). Nurturing social-emotional. Deveopment of Gifted Children,ERIC EC Digest E 527 Available at arclive.Catawbaschool.net
101. 29- Wengraf, T.(2001) Qualitative Research Interviewing :Biographic Narrative and Serni structured Methods.london:sadge Publications.
102. 30- Westaway M. S. & Wolmarans, L. (1992). Depression and self-esteem in black hospitalized huberculosis patients. Social Science Medical, P.35.
- 103.