رویش روان شناسی، سال۱۰، شماره۱۱، شماره پیاپی ۶۸، بهمن ۱۴۰۰
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(11), 2022

مقایسه پریشانی رواشناختی، ذهن‌آگاهی و خودکار آمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

Comparison of psychological distress, mindfulness and academic self-efficacy in gifted and normal students

دکتر ساناز عینی (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
سید علی حسینی
کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
متینه عبادی
کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Dr. Sanaz Eyni *
Assistant professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
sanaz.einy@yahoo.com
Seyed Ali Hosseini
MA in Psychology, Department Of Psycholgy, Faculty Of Education And Psychology, University Of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
Matineh Ebadi
MA in Psychology, Department Of Psycholgy, Faculty Of Education And Psychology, University Of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه پریشانی روانشناختی (استرس، افسردگی، اضطراب)، ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی بود. طرح پژوهش توصیفی و از نوع علی- مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. ۲۰۰ دانش‌آموز (۱۰۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش- ۱۰۰ نفر دانش‌آموز عادی) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های پریشانی روان‌شناختی لویندا (DASS-21)، پرسشنامه ذهن‌آگاهی بروان و ریان (MASS) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (ASEQ)، جمع‌آوری و از طریق آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) تحلیل شد. نتایج نشان داد بین دو گروه در متغیرهای پریشانی روان‌شناختی، ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنا داری وجود دارد (P<۰۱). ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش به طور معناداری از دانش آموزان عادی بیشتر بود و پریشانی روان‌شناختی دانش آموزان تیزهوش به طور معناداری از دانش آموزان عادی کمتر بود (P<۰/۰۱). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که متغیر هوش نقش مهمی را در ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی و پریشانی روان‌شناختی دارد.

واژه‌های کلیدی: *پریشانی روانشناختی، تیزهوش، ذهن آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی.*

Abstract

The aim of this study was to compare psychological distress (stress, depression, anxiety), mindfulness, and academic self-efficacy among gifted and normal students. The research design was descriptive and causal-comparative. The statistical population of the study included all first-year high school students in Ardabil in the academic year of 2019-2020. 200 students (100 gifted students - 100 normal students) were selected by multi-stage cluster random sampling. Data were collected using Levinda Psychological Distress Questionnaire (DASS-21), Brown and Ryan Mindfulness Questionnaire (MASS), and the Jenkins and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ) and analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA). The results showed that there was a significant difference between the two groups in the variables of psychological distress, mindfulness, and academic self-efficacy (P<0.01). Mindfulness and academic self-efficacy of gifted students were significantly higher than normal students and psychological distress of gifted students was significantly lower than normal students (P <0.01). Based on the findings of the present study, it can be stated that the variable of intelligence has an important role in mindfulness, academic self-efficacy, and psychological distress.

Keywords: *Psychological Distress, Giftedness, Mindfulness, Academic Self-efficacy.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : اردیبهشت ۱۴۰۰** | **پذیرش: خرداد ۱۴۰۰** | **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۰**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

مقدمه

خانواده به عنوان اولین نهاد جامعه پذیری و کهن ترین هسته طبیعی، در همه جوامع انسانی از ابتدای تاریخ وجود داشته و بشر تاکنون نتوانسته است جایگزینی برای آن بیاید. این موضوع حضور همیشگی این نهاد اجتماعی و ضرورت وجودی آن را نشان میدهد.

هر گروه از دانش‌آموزان، خواه تیزهوش، عادی یا معلول، باید از امکانات مناسبی برخوردار باشند، در این میان یکی از گروه‌هایی که به توجه ویژه نیاز دارند، گروه دانش‌آموزان تیزهوش[1] است. اهمیت این گروه به دلیل آن است که در کشورهای خواستار توسعه، مسئولیت‌ها و مشاغل حساس معمولاً به افراد باهوش سپرده می‌شود. مدارس ویژه دانش‌آموزان تیزهوش محیط آموزشی متفاوتی نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (ساداتی فیروزآبادی و ملتفت، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان تیزهوش افرادی هستند که در مقایسه با همسالان خود عملکرد برتری را در یک حوزه خاص نشان می‌دهند؛ آنها از لحاظ ظاهری تفاوت چندانی با دیگران ندارند ولی از نظر درک و فهم و سرعت انتقال از تفاوت قابل توجهی برخوردار هستند؛ ذهن آنان بیدار و بصیرتشان شگفت‌آور است، قدرت روانی و توان تفکر در این افراد بسیار بالا است و چیزهایی را درمی‌یابند که دیگر افراد با هوش متوسط از درک آنها عاجزند (ورل، سبوتنیک، اولسوزسکی- کوبیلیوس و دیکسون[2]، ۲۰۱۹)؛ آزمون‌های روانی و مشاهدات معلم و والدین تأییدکننده آن است که دانش‌آموزان تیزهوش و با استعداد از نظر خصوصیات رفتاری و هنجارهای اجتماعی بالاتر از حد متوسط هستند و بهتر از دیگران افکار و اعمال خود را به کار می‌گیرند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۵). علاوه بر این، سلامت روانی و عاطفی دانش‌آموزان می‌تواند به طور ناخواسته از برخی جنبه‌های آموزش تأثیر منفی بگیرد (دیربی، توماس و شانافلت[3]، ۲۰۰۵). در همین راستا؛ افراد تیزهوش در برابر افراد عادی خصوصاً در سنین نوجوانی و بزرگسالی مشکلات عاطفی و روانشناختی بیشتری دارند و فشار روانی بیشتری تجربه می‌کنند (مرادی‌زاده، بازگیر و سپهبود، ۱۳۹۸). اما نتایج مطالعات پژوهشی نشان داده است که تیزهوشی بیش از آنکه یک عامل آسیب‌پذیری باشد، یک منبع محافظتی برای خود فرد و جامعه است (زیندر[4]، ۲۰۲۰).

یکی از ویژگی‌های متمایزکننده دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تأثیرپذیری آن‌ها از عوامل روانشناختی از جمله پریشانی روانشناختی[5] است. اصطلاح پریشانی روانشناختی ممکن است برای افرادی که رنج عاطفی را تجربه می‌کنند، اعمال شود که شامل احساس استرس، اضطراب و خلق و خوی افسرده است (دندل[6] و همکاران، ۲۰۱۸). استرس[7]، درک تنش عاطفی یا فیزیکی و واکنش بدن به چالش یا تقاضاست. استرس می‌تواند گاهی مثبت باشد؛ با این حال استرس طولانی‌مدت می‌تواند منجر به تهدیدی برای سلامتی شود (جین و سینگای[8]، ۲۰۱۸). زیان بخش‌ترین اثر استرس طولانی‌مدت، ایجاد اختلال در عملکرد مؤثر، قدرت تفکر و یادگیری است (نیک انجام و همکاران، ۲۰۱۷). افسردگی[9] عامل اصلی ناتوانی در سراسر جهان است، که شامل انواع علائم از جمله خلق و خوی افسرده، از دست دادن علاقه و لذت، کاهش انرژی، خواب آشفته، احساس گناه یا کم ارزش‌بودن و تمرکز ضعیف است (سازمان بهداشت جهانی[10]، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان تیزهوش در سنین نوجوانی مشکلات عاطفی و روانشناختی بیشتری دارند، زیرا این افراد به دلیل توانایی‌های شناختی بالایی که دارند نسبت به تعارضات میان‌فردی بیشتر حساس هستند و احساس از خودبیگانگی و فشار روانی بیشتری دارند (یعقوبی، فتحی و فتحی چگینی، ۱۳۹۸). اضطراب[11] با افکار و احساسات نگران‌کننده در افراد مشخص می‌شود، در واقع اضطراب تنش و ترسی است که می‌تواند با تغییرات جسمی مانند ضربان قلب یا تنفس سریع، همراه باشد (انجمن روانپزشکی آمریکا[12]، ۲۰۱۳). اضطراب ممکن است اپیزودیک یا مزمن باشد، اضطراب اپیزودیک توسط یک رویداد یا نگرانی خاص ایجاد می‌شود اما اضطراب مزمن ماندگار و طولانی‌مدت و اغلب مربوط به نگرانی‌های عودکننده یا شرایطی ادامه‌دار است، اضطراب می‌تواند یک منبع سالم در ایجاد انگیزه برای عملکرد بهتر برای

1 . Gifted students
2 . Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixson
3 . Dyrbye, Thomas, & Shanafelt
4 . Zeidner
5 . Psychological Distress
6 . Dendle
7 . Stress
8 . Jain & Singhai
9 . Depression
10 . World Health Organization
11 . Anxiety
12 . American Psychiatric Association

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

فرد باشد (گاسر[1]، ۲۰۱۸). در همین راستا باید اشاره کرد که دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل تحمل فشار تحصیلی، انجام تکالیف شناختی گسترده، وجود فضای رقابتی شدید در مدرسه، دچار آسیب‌های روانشناختی زیادی از جمله اضطراب می‌شوند (گوئنول[2] و همکاران، ۲۰۱۵). سازمان بهداشت جهانی (۲۰۱۷) گزارش داد، که ۱۰-۲۰٪ از کودکان و نوجوانان در سراسر جهان مشکلات سلامت روان را تجربه می‌کنند که شایع‌ترین اختلالات در کودکان و نوجوانان به ترتیب اختلال اضطراب عمومی و افسردگی است (استفلد[3] و همکاران، ۲۰۱۶؛ کلس، مک کری و گرالیش[4]، ۲۰۲۰). پژوهش مافیلد، پارکر پیترس و چاکرابورتی- گوش[5] (۲۰۱۶) نشان داد که تیزهوشان به دلیل برخورداری از تمایلات کمال‌گرایانه در موقعیت‌های تحصیلی در معرض پیامدهای منفی از جمله استرس تحصیلی قرار دارند. در پژوهش جلیلی، مبشری و حجازی (۱۳۹۸) نشان داده شد که دانش‌آموزان تیزهوش اضطراب امتحانی بیشتری نسبت به دانش آموزان عادی دارند. پژوهش یعقوبی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد با توجه به میانگین افسردگی در دانش‌آموزان تیزهوش، افراد تیزهوش از افسردگی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. دانش‌آموزان تیزهوش از سلامت روان بالاتری در زیرمقیاس‌های علایم جسمانی و افسردگی برخوردار بودند که باعث شده آنان سبک روی آوری بهتر و مؤثرتری برای حل مسائل زندگی داشته باشند، کمتر دچار اضطراب و نگرانی شوند و از سلامت روانی بالاتری برخوردار گردند (رجبی و پور عبدالهانی، ۱۳۹۵). پژوهش فرانیسس، هاوز و ابوت[6] (۲۰۱۶) نشان داد که بین کودکان تیزهوش و کودکان عادی تفاوتی از نظر اختلالات روانی وجود ندارد. کودکان با استعداد به‌طور متوسط علائم عاطفی، مشکلات رفتاری و بیش‌فعالی کمتری نسبت به کودکان عادی دارند و مشکلات روانی با افزایش هوش کاهش می‌یابد (کوک، هیپمن و آمرویچ[7]، ۲۰۲۰).

نتایج مطالعات پژوهشی مؤید این نکته است که از جمله عواملی که می‌تواند نقش به‌سزایی در محیط‌های یادگیری ایفا کند ذهن‌آگاهی[8] است. این مفهوم نوعی از آگاهی است که از طریق توجه به اهداف واقعی و بودن در زمان حال، بدون قضاوت راجع به تجربیات آشکار و لحظه به لحظه پدیدار می‌شود (مکانویل، مکلیر و هن[9]، ۲۰۱۷). ذهن‌آگاهی تجربه مشارکت کامل در لحظه کنونی است که می‌تواند به دو روش متفکرانه و حساسیت تجربه شود (شاماس و میکر[10]، ۲۰۱۸). شوایتزر و موسبروگر[11] (۲۰۰۴) در پژوهشی رابطه بین توجه پایدار و هوش را بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که توجه می‌تواند به‌طور قابل توجهی عملکرد افراد را در آزمون‌های هوش پیش‌بینی کند. به طور خاص، کنترل توجه و تمرکز کمک‌های بی‌نظیری به هوش کودکان و بزرگسالان می‌کند. ذهن‌آگاهی یک روش یا فن نیست، اگرچه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به کار رفته است. ذهن‌آگاهی را باید یک شیوه "بودن" یا یک شیوه "فهمیدن" دانست که مستلزم درک احساسات شخصی است (پری- پاریش، کوپلاند- لیندر، وب و سیبینگا[12]، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان تیزهوش دارای سطح بالایی از توانایی پردازش فراشناختی هستند که می‌توانند به طور مستقیم زندگی را در لحظه بهبود بخشد و موجب بالا رفتن ذهن‌آگاهی شود (حشمتی و مانی‌فر، ۲۰۱۸). پژوهش‌های لیو، شیائو، شی و ژائو[13] (۲۰۱۱) و لیو، شیائو، شی، ژائو و لیو (۲۰۱۱) نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تیزهوش توانایی کنترل توجه و تمرکز بالایی دارند. پژوهش‌ها حاکی از این است که سطوح پایین ذهن‌آگاهی در نوجوانان با مشکلات مرتبط با سلامت روان، اضطراب، افسردگی و سلامت هیجانی مرتبط بوده است (الاند[14]، ۲۰۱۵) و توجه فعال کودکان تیزهوش ممکن است بهتر از کودکان عادی باشد (شی[15] و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش دومان و تاشدمیروغلو[16] (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش

1 . Gaesser
2 . Guenole
3. Stansfeld
4. Keles, McCrae, & Grealish
5. Mofield, Parker Peters, & Chakraborti-Ghosh
6. Francis, Hawes & Abbott
7 . Cook, Hippmann & Omerovic
8. Mindfulness
9. McConville, McAleer & Hahne
10. Shamas & Maker
11. Schweizer & Moosbrugger
12. Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb & Sibinga
13. Liu, Xiao, Shi & Zhao
14. Eland
15. Shi
16. Duman & Taşdemiroğlu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

در توجه متمرکز و پایدار به طور قابل توجهی بهتر از دانش‌آموزان عادی عمل می‌کنند. طبق پژوهش پارمانتیر[1] و همکاران (۲۰۱۹) دانشجویانی که از ذهن‌آگاهی بالاتری برخوردارند، افسردگی، اضطراب و استرس کمتری تجربه می‌کنند. علی‌رغم گزارش‌های اخیر که تیزهوشی و ذهن‌آگاهی را ارتباط می‌دهد، می‌توان به عنصر مشترک بین آن‌ها به کنجکاوی، خودتنظیمی و تاب‌آوری اشاره کرد (شارپ، نیمیک و لارنس[2]، ۲۰۱۷). پژوهش مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان داد دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی خودتنظیمی بالاتری دارند.

از آنجا که موفقیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی مناسب از جمله اهداف اصلی در همه پژوهش‌های تحصیلی است. مدت‌هاست که خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده مهم در عملکرد تحصیلی و رشد فردی در زمینه آموزش مورد توجه قرار گرفته است (هانیک و برودبنت[3]، ۲۰۱۶؛ تالسما، شوز، شوارتزر و نوریس[4]، ۲۰۱۸). مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا[5] گرفته شده است. به این منظور که به باورهای شخص در مورد توانایی انجام یا یادگیری برخی از وظایف خاص اشاره دارد. آن باورهای شخصی که در مورد توانایی انجام یا یادگیری وظایف تحصیلی و عملکرد مرتبط به آن اشاره دارد، خودکارآمدی تحصیلی[6] نامیده می‌شود، و به عنوان اعتماد به نفس فرد در رسیدن به موفقیت تحصیلی توصیف می‌شود (لینگ، هایین و یانهوا[7]، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند نظرات انتقادی را به عنوان چالش‌های جدید در نظر می‌گیرند. در نتیجه به‌جای دفاع در برابر نظرات انتقادی دیگران، خود را در موقعیت‌های مناسب‌تر قرار می‌دهند تا از فرصت‌های یادگیری ایجاد شده از نظرات انتقادی، استفاده کنند (آدامز[8] و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات پیشینی در این زمینه وجود دارد که نشان می‌دهند خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش پیش‌بینی کننده قابل توجهی از مهارت‌های تحصیلی فرد است. این مطالعات محدود بیان‌کننده این موضوع است که خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش رابطه دارد (کرکماز، ایلهان و بردکچی[9]، ۲۰۱۸). خودکارآمدی تحصیلی نه تنها با تجربیات گذشته بلکه با وجود حمایت اجتماعی نیز پیش‌بینی می‌شود (بن نعیم، لاسو-راس، اینوا، بیران و مارگالیت، ۲۰۱۷). تجزیه و تحلیل یک تحقیق موردی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تیزهوش محیط خود را حامی قلمداد می‌کنند (باربیر، دونچه و ورشورن[10]، ۲۰۱۹). همچنین محمودی و کدیور (۱۳۹۸) در پژوهش خود بیان می‌کنند دانش‌آموزان تیزهوش ادراک بالاتری از محیط مدرسه، فرصت‌های آموزشی، روابط با معلم نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. نتایج پژوهش هاشمی و خروطی (۱۳۹۹) نشان داد که تفاوت معناداری در انگیزش تحصیلی، میزان خود ارزشمندی و خودتنظیمی تحصیلی بین دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان تیزهوش دیده شده و دانش‌آموزان تیزهوش در سه متغیر نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری دارند. بندورا (۲۰۱۸) نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی ممکن است میزان یادگیری دانش‌آموزان و میزان تلاش آن‌ها را پیش‌بینی کند. روزنوفسکی، هانگ و ریس[11] (۲۰۰۰) نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش به احتمال زیاد نمرات بالاتری را در مدرسه می‌گیرند، زمان بیشتری را برای انجام تکالیف صرف می‌کنند، عزت نفس بالاتری دارند، در مدرسه احساس راحتی بیشتری می‌کنند و غیبت کمتری دارند. همچنین نتایج پژوهش گوئز، پی‌یر، لی‌کام، گوریت و راموس[12] (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش دارای سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی و انگیزه هستند.

مطالعه پیشینه پژوهشی در ایران نشان می‌دهد طیف وسیعی از متغیرها در حوزه تیزهوشان مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، ولی تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است که پریشانی روانشناختی، ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را به طور مستقل مورد توجه قرار دهد و این در صورتی است که انتظار می‌رود دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان عادی از لحاظ این متغیرها احتمالاً تفاوت‌های آشکاری خواهند داشت. با توجه به اینکه نوجوانان و به خصوص دانش‌آموزان تغییرات پیچیده و سریعی را در این دوره از زندگی تجربه می‌کنند و

1. Parmentier
2. Sharp, Niemiec & Lawrence
3. Honicke, Broadbent
4. Talsma, Schuz, Schwarzer & Norris
5. Bandura
6. Academic self-efficacy
7. Ling, Haiyin & Yanhua
8. Adams
9. Korkmaz, Ilhan & Bardakci
10. Barbier, Donche & Verschueren
11. Roznowski, Hong & Reith
12. Guez, Peyre, Le Cam, Gauvrit & Ramus

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

در مقابل انواع اختلال‌های رفتاری و نابهنجاری‌های روانی آسیب‌پذیری بیشتری دارند؛ رسیدن به اهداف آموزشی براساس این آشفتگی‌ها امری ناممکن است (جناآبادی، پورقاز و شعبانی، ۱۳۹۶)، لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه پریشانی روانشناختی، ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان عادی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع علّی- مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اردبیل که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش- ۱۰۰ نفر دانش‌آموز عادی) از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از میان فهرست مدارس عادی ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گشتند و از میان این مدارس ۵ کلاس به طور تصادفی انتخاب و دانش‌آموزان به صورت گروهی در آزمون شرکت کردند و از میان ۲ مدرسه تیزهوش موجود، از هر مدرسه به صورت تصادفی ۴ کلاس انتخاب و در آزمون به صورت گروهی شرکت داده شدند. هر دو گروه از لحاظ موقعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده همتا سازی شدند. ملاک‌های ورود شامل جنسیت دختر، دانش‌آموزان دوره متوسط اول، نداشتن بیماری روانی و جسمانی حادی (با مراجعه به پرونده دانش‌آموزان)، استفاده از سطح بندی بدست آمده از آزمون‌های هوش (با مراجعه به پرونده مشاور مدرسه)، داشتن حداقل میزان معدل ۱۹. معیارهای خروج نیز تمایل نداشتن به شرکت در مطالعه و تکمیل نکردن پرسشنامه‌ها به‌طور کامل بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه افسردگی، اضطراب و استرس[1] (DASS-21): این پرسشنامه توسط لویندا (۱۹۹۵) طراحی شد. این مقیاس ۲۱ سؤال دارد و هر آزمودنی به هر آیتم به صورت هرگز (۰)، کم (۱)، زیاد (۲)، و خیلی زیاد (۳) پاسخ می‌دهد. آیتم های ۱، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴ و ۱۸ استرس؛ آیتم‌های ۲، ۴،۷، ۹، ۱۵، ۱۹ و ۲۰ افسردگی و آیتم‌های ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۲۱ اضطراب را می‌سنجد. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در یک نمونه هنجاری ۷۱۷ نفری به شرح زیر به دست آمد: افسردگی ۰/۸۱، اضطراب ۰/۷۳ و استرس ۰/۸۱. برای محاسبه اعتبار از روش ملاکی استفاده شده است ضریب همبستگی پرسشنامه بک با افسردگی ۰/۶۶، استرس ۰/۴۹ و اضطراب ۰/۶۷ معنی‌دار است (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴). آلفای کرونباخ در پژوهش لی[2] (۲۰۱۹) برای افسردگی ۰/۹۰، اضطراب ۰/۸۲ و استرس ۰/۸۷ گزارش شد. در پژوهش (بوفور، دی ورت-وان اون، بووالدا، دی لیو و گادریان[3]، ۲۰۱۷) آلفای کرونباخ ($DASS\text{-}T_1$) ۰/۹۵ و آلفای کرونباخ ($DASS\text{-}T_2$) ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی توجه و هوشیاری[4] (MASS): این پرسشنامه را براون و ریان[5] (۲۰۰۳) طراحی کردند. شامل یک آزمون ۱۵ سؤالی ذهن‌آگاهی خصیصه‌ای است که به منظور سنجش سطح آگاهی و توجه نسبت به رویدادها و تجارب جاری زندگی طراحی شده است. سوال‌های آزمون سازه ذهن‌آگاهی را در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت (از نمره یک برای تقریباً همیشه) تا (نمره ۶ برای تقریباً هرگز) می‌سنجد. این مقیاس یک نمره کلی برای ذهن‌آگاهی به دست می‌دهد که دامنه آن از ۱۵ تا ۹۲ متغیر بوده، به صورتی که نمره بالاتر نشان دهنده ذهن‌آگاهی بیشتر است. نکته حائز توجه در مورد نمره‌گذاری این است که ماده‌های این پرسشنامه حالت منفی دارند و به صورت معکوس نمره‌گذاری میشوند. روایی مقیاس باتوجه به همبستگی منفی آن با ابزارهای سنجش افسردگی و اضطراب و همبستگی مثبت با ابزارهای سنجش عاطفهٔ مثبت و حرمت خود کافی و ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس نیز در فاصلهٔ زمانی یکماهه ثابت گزارش شده است (لورکا و همکاران، ۲۰۱۹). ضریب روایی در پژوهش تمنایی‌فر، اصغرنژادفرید، میرزایی و سلیمانی (۱۳۹۵) برای نمونه دانشجویی تایید شده است. سوال‌ها در حوزه‌های شناختی، هیجانی، بین‌فردی، جسمی و دیگر حوزه‌های عمومی قرار دارند. همسانی درونی سوال‌های آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۷۸ و با محاسبه روایی سازه ساختاری تک عاملی و مطلوب گزارش شده است (براون و ریان، ۲۰۰۳). آلفای کرونباخ برای سوال‌های نسخه فارسی این مقیاس در مورد یک نمونه ۷۲۳ نفری از دانشجویان ۰/۸۱ محاسبه شده

1 . Depression Anxiety Stress Scales
2 . Lee
3. Beaufort, De Weert-Van Oene, Buwalda, de Leeuw & Goudriaan
4 . Mindful AttentionAwareness Scale
5. Brown & Ryan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

است (قربانی، واتسون و بارت[1]، ۲۰۰۹). به منظور بررسی پایایی پرسشنامه ذهن‌آگاهی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ذهن‌آگاهی ۰/۸۷ به‌دست آمد (حیدری، مروتی، خانبابایی و فرشچی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[2] (ASEQ): این پرسشنامه توسط مورگان و جینک[3] (۱۹۹۸) طراحی شد که دارای ۳۰ سؤال و سه خرده مقیاس استعداد، بافت و کوشش است. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم، تاحدودی مخالفم، تاحدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده است. بالاترین نمره ۱۲۰ امتیاز است؛ نمره بالا نشاندهنده‌ی خودکارآمدی تحصیلی بالا است. در پژوهش جهانیان و محمدی (۱۳۹۹) شاخص روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی از نظر ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن عبارات با عدد ۰/۸۵ بدست آمد. مورگان و جینک (۱۹۹۸) روایی آزمون به کمک تحلیل عاملی، سه عامل را نشان داده و پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای نمره‌ی کلی و هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۰ . ۰/۶۶ گزارش کردند. در ایران جمالی و همکاران (۱۳۹۲) پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶، برای خرده مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۲ و ۰/۵۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای نمره‌ی کلی خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۱ بدست آمد.

برای انجام این پژوهش ابتدا مجوزهای لازم از دانشگاه محقق اردبیلی اخذ شد. سپس برای هماهنگی‌های لازم به آموزش و پرورش استان اردبیل مراجعه و پس از آن طی صحبت‌های انجام‌شده با مدیران مدارس پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع گردید. بعد از اتمام پاسخگویی، جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است ملاحظات اخلاقی لازم صورت پذیرفت: ازجمله اطمینان دادن به دانش‌آموزان که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و رضایت آن‌ها به طور کامل جلب شد، و این امکان به دانش‌آموزان داده شد هر زمان مایل به ادامه نبودند پژوهش را ترک کنند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی به روش تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) با رعایت بررسی پیش فرض‌ها بوسیله نرم افزار Spss نسخه ۲۳ انجام گردید.

یافته ها

تعداد ۲۰۰ دانش آموز دختر در دو گروه ۱۰۰ نفری (دانش آموزان تیزهوش و عادی) متوسطه دوره‌ی اول با میانگین سنی ۱۳/۶۴ و انحراف معیار ۰/۶۸ در این پژوهش شرکت داشتند. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را به تفکیک دانش آموزان تیزهوش و عادی را نشان می‌دهد.

جدول۱. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیر	دانش آموزان تیزهوش				دانش آموزان عادی			
	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
اضطراب	۱۴/۷۰	۲/۲۸	-۰/۵۲	-۰/۸۲	۱۸/۲۷	۳/۶۳	۰/۰۹	-۰/۹۵
افسردگی	۱۳/۶۵	۲/۷۹	۱/۲۰	-۰/۲۳	۱۸/۱۰	۴/۳۲	۰/۸۶	-۰/۶۲
استرس	۱۵/۰۹	۳/۱۸	۱/۵۸	۱/۴۵	۱۹/۲۳	۳/۲۷	۱/۲۳	۰/۶۴
ذهن آگاهی	۶۴/۰۸	۱۲/۱۴	۰/۶۳	۰/۸۷	۴۸/۶۷	۲/۵۱	۱/۶۱	۱/۴۷
خود کارآمدی تحصیلی	۹۵/۲۲	۲۰/۹۱	۱/۰۴	۰/۹۳	۷۰/۵۷	۷۳/۵۷	-۰/۵۰	-۰/۸۴
استعداد	۳۹/۷۱	۱۳/۵۵	۰/۷۲	-۰/۵۹	۳۲/۲۵	۱۲/۱۱	۱/۲۷	-۰/۳۱
کوشش	۱۵/۲۳	۴/۳۸	۱/۱۲	۰/۷۳	۹/۴۴	۲/۹۵	۱/۱۵	۱/۲۱
بافت	۴۰/۲۸	۱۳/۶۱	۱/۲۲	۱/۱۷	۳۱/۸۸	۱۰/۶۲	۰/۵۸	۰/۸۷

1. Ghorbani, Watson & Bart
2 . Academic Self-efficacy Questionnaire
3 . Jinks & Morgan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول۱، مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در هر دو گروه دانش‌آموزان در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است. همچنین مقدار کشیدگی آن برای هر دو گروه دانش‌آموزان نیز در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ این نشان می‌دهد. توزیع متغیرهای متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی از کشیدگی نرمال برخوردار است. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده گردید. پیش فرض‌ها و نتایج آزمون در زیر ارائه گردیده است.

برای بررسی ماتریس همگنی واریانس- کوواریانس دو گروه در متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس و ذهن آگاهی، از آزمون ام باکس استفاده شده است که نتایج به دست آمده (BoxM=۱۶/۷۱۹ ،P=۰/۰۷۹) فرض همگنی ماتریس- کوواریانس دو گروه دو گروه دانش آموزان در متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن اگاهی و خودکارآمدی تحصیلی را تأیید می‌کند. بر اساس نتایج آزمون لوین، نشان می‌دهد که واریانس‌های دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در متغیرهای اضطراب (F=۱/۲۴۰ و P=۰/۲۸۵)، افسردگی (F=۳/۰۱۷ و P=۰/۰۹۴)، استرس (F=۰/۴۷۰ و P=۰/۴۴۷)، ذهن‌آگاهی (F=۴/۰۸۶ و P=۰/۰۶۵) و خودکارآمدی تحصیلی (F=۱/۱۴۰ و P=۰/۲۹۰) در سطح جامعه با هم برابر می‌باشند.

جدول۲. نتایج آزمون‌های تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه در متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن اگاهی و خودکارآمدی تحصیلی

نام آزمون	مقدار	F	معنی‌داری	ضریب اتا
اثر پیلایی	۰/۶۲۴	۲۴/۱۸۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴
لامبدای ویلکز	۰/۳۷۹	۲۴/۱۸۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴
اثر هوتلینگ	۳/۱۰۹	۲۴/۱۸۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴
بزرگترین ریشه روی	۳/۱۰۹	۲۴/۱۸۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴

نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد آزمون اثر پیلایی با ارزش ۰/۶۲۴، لامبدای ویلکز با ارزش ۰/۳۷۹، اثر هوتلینگ با ارزش ۳/۱۰۹ و بزرگترین ریشه روی با ارزش ۳/۱۰۹ و میزان F برابر با ۲۴/۱۸۳ و سطح معنی‌داری به دست آمده برابر با ۰/۰۰۱ از لحاظ آماری معنی دار می‌باشند. سطوح معناداری آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ نمرات متغیرهای اضطراب، افسردگی، استرس، ذهن اگاهی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه‌ی میانگین نمرات دو گروه در متغیرهای اضطراب ، افسردگی، استرس، ذهن اگاهی و خودکارآمدی تحصیلی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	p	اتا
گروه	اضطراب	۲۴۰/۵۱	۱	۲۴۰/۵۱	۳۱/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۱۲
	افسردگی	۱۷۷/۳۰	۱	۱۷۷/۳۰	۲۸/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱
	استرس	۲۶۳/۹۵	۱	۲۶۳/۹۵	۳۲/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	ذهن آگاهی	۳۲۰۷/۷۷	۱	۳۲۰۷/۷۷	۴۵/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱
	خودکارآمدی تحصیلی	۵۰۸۵/۱۴	۱	۵۰۸۵/۱۴	۴۵/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۸۹
خطا	اضطراب	۱۵۱۴/۹۲	۱۹۸	۷/۶۵			
	افسردگی	۱۲۴۷/۳۳	۱۹۸	۶/۳۰			
	استرس	۱۶۱۴/۰۸	۱۹۸	۸/۱۵			
	ذهن آگاهی	۱۴۰۷۱/۱۷	۱۹۸	۷۱/۰۶			
	خودکارآمدی تحصیلی	۲۲۰۱۴/۶۵	۱۹۸	۱۱۱/۱۹			

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

نتایج جدول۳ نشان می‌دهد تفاوت آماری معنی داری بین دو گروه دانش‌آموزان تیز هوش و عادی در متغیرهای اضطراب (F=۳۱/۴۴ و P<۰/۰۱)، افسردگی (F=۲۸/۱۴ و P<۰/۰۱) استرس (F=۳۲/۳۹ و P<۰/۰۱)، ذهن‌آگاهی (F=۴۵/۱۴ و P<۰/۰۱) و خودکارآمدی تحصیلی (F=۴۵/۷۳ و P<۰/۰۱) وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش مقایسه ذهن‌آگاهی، پریشانی روان‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بود. نتایج پژوهش نشان داد دانش‌آموزان تیزهوش پریشانی روانشناختی کمتری از دانش‌آموزان عادی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (کوک و همکاران، ۲۰۲۰؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ فرانسیس و همکاران، ۲۰۱۶؛ رجبی و شیرعلی‌پور، ۱۳۹۵) همسو و با نتایج (مافیلد و همکاران، ۲۰۱۶؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۸؛ جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۸) ناهمسو است. تحقیقات وجود ارتباط ژنتیکی بین تیزهوشی با اختلالات خلقی را نشان نداده است (نیهارت[1] و همکاران، ۲۰۱۱؛ کراس[2] و همکاران، ۲۰۰۸). در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزان تیزهوش در زندگی روزمره با انبوهی از احساسات مثبت و منفی روبرو می‌شوند که ممکن است توانایی‌های شناختی و مهارت‌های عاطفی آن‌ها را درگیر کند. گاهی اوقات احتمال دارد این دانش‌آموزان یک کار چالش‌برانگیز را به‌صورت موفقیت‌آمیز تجربه کنند یا هنگام مطالعه موضوعات جدید مدرسه، از خود علاقه نشان دهند و از فعالیت‌های مختلف اجتماعی معنی‌دار لذت ببرند. همچنین ممکن است دانش‌آموزان تیزهوش هنگام مقابله با یک مسأله دشوار در درس مانند دوران امتحانات دچار اضطراب امتحان زیاد شوند (ارن[3] و همکاران، ۲۰۱۸) و در مورد موفقیت همسالان تیزهوش مدرسه حسادت نشان دهند یا در پی انتظارات غیر واقعی والدین دچار افسردگی و استرس شوند. با این حال جمعیت دانش‌آموزان تیزهوش، هرچند نسبت به دانش‌آموزان عادی با مجموعه‌ای منحصر به فرد از چالش‌های احساسی روبرو هستند، اما کودکان تیزهوش ممکن است مهارت‌های مقابله‌ای سازگارانه و حل مسأله داشته باشند که به آن‌ها کمک می‌کند با عوامل استرس‌زا و سایر مشکلات کنار بیایند، که این امر باعث تقویت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. حتی در این شرایط نسبت به دانش‌آموزان عادی بهتر عمل می‌کنند (زیدنر و متیوز[4]، ۲۰۱۷). در نتیجه دانش‌آموزان تیزهوش سطح بالاتری از آسیب-شناسی روانی را نسبت به همسالان خود ندارد (سولدو[5] و همکاران، ۲۰۱۸). در مجموع، دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با همتایان عادی خود آسیب‌پذیر نیستند و به احتمال زیاد بزرگسالان شادتر و سالم‌تر می‌شوند (وورل[6] و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین زندگی ذهن‌آگاهانه در دانش‌آموزان تیزهوش موجب افزایش آگاهی فرد نسبت به خود، دیگران و موقعیت در زمان کنونی می‌شود و این افزایش آگاهی می‌تواند با کاهش پریشانی روانشناختی روبه‌رو باشد. افراد ذهن‌آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجه با دامنه گسترده از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها خوشایند و ناخوشایند دارند. همچنین مستلزم زندگی روزمره بدون وجود نگرانی در مورد قضاوت دیگران است. شخصی که ذهن‌آگاهانه زندگی می‌کند "کاملا در لحظه است" و نگران نحوه قضاوت دیگران مانند انتظاراتی که دیگران از آن‌ها دارند نیست. کودکان تیزهوش همچنین می‌توانند زمان زیادی را در ذهن خود سپری کنند و ذهن‌آگاهی می‌تواند به کودک تیزهوش کمک کند تا سرعت ذهن خود را کاهش دهد و بر روی بدن و نحوه واکنش آن‌ها به محیط خود تمرکز کند (تولان[7]، ۲۰۱۸). در نتیجه سبب افزایش پذیرش در این دانش‌آموزان می‌شود، آن‌ها اضطراب و استرس را به دور از قضاوت تجربه می‌کنند و به این موضوع پی می‌برند که نیازی نیست هیجانات منفی را کنترل یا سرکوب کرد بلکه باید آن‌ها را تحمل و تجربه کرد که خود این فرآیند باعث کاهش اضطراب و استرس در دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود.

نتایج نشان داد که در مقیاس ذهن‌آگاهی دو گروه با هم متفاوت‌اند، به این معنا که دانش‌آموزان تیزهوش از ذهن‌آگاهی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار هستند. با بررسی پیشینه پژوهش مشابه‌ای یافت نشد، تحقیقات همخوان محدودی در این حوزه موجود

1. Neihart
2. Cross
3. Eren
4. Zeidner & Matthews
5. Suldo
6. Worrell
7. Tolan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

است که پژوهش حاضر با این تحقیقات (دومان و تاشدمیروغلو، ۲۰۱۸؛ شی و همکاران، ۲۰۱۳؛ شوارتزر و همکاران، ۲۰۰۴؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۱؛ مرادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد دانش‌آموزان تیزهوش توانایی اثبات موفقیت بالا را در زمینه‌هایی مانند ظرفیت‌های فکری، خلاقیت، رهبری یا در زمینه‌های خاص تحصیلی از خود نشان می‌دهند (زیپ[1]، ۲۰۱۶). توانایی موفقیت بالا با جذب سریع اطلاعات جدید، پردازش فکر پیچیده / چند وجهی و حل خلاقانه مسئله مشخص می‌شود که برای دستیابی به این فرآیندها نیازمند عوامل متعددی همچون تمرکز و توجه پایدار و انعطاف پذیری شناختی می‌باشد. ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا کنترل بهتری بر تمرکز و توجه خود داشته باشند (تولان، ۲۰۱۸). همچنین نتایج پژوهش دومان و تاشدمیروغلو (۲۰۱۸) نشان داد که دانش آموزان تیزهوش در توجه متمرکز و پایدار به طور قابل توجهی بهتر از دانش‌آموزان عادی عمل می‌کنند. همان‌طور که همه ما می‌دانیم، در کلاس‌های عادی معمولاً، کودکان به دلیل تکالیف بدون چالش یادگیری، احساس کسالت می‌کنند، بنابراین برخلاف دانش‌آموزان تیزهوش که با تکالیف چالش برانگیز روبرو هستند، هیچ فرصتی برای تمرین توانایی حفظ توجه در مدت زمان نسبتاً طولانی ندارند. کودکان تیزهوش زمان بیشتری برای یادگیری مطالبی نیاز دارند که نیازمند در زمان حال بودن و توجه و تمرکز بیشتر می‌باشد. از جمله معمول‌ترین ویژگی‌های شناختی کودکان تیزهوش می‌توان به حفظ مقدار زیادی اطلاعات، درک پیشرفته، علایق متنوع و کنجکاوی زیاد و سطح بالای رشد زبان و توانایی کلامی اشاره کرد (آرانسیبیا، بویانوا و گونزالس[2]، ۲۰۱۶). در ذهن‌آگاهی حداقل دو نقطه قوت شناختی وجود دارد - خودتنظیمی و کنجکاوی. توانایی خودتنظیمی به توانایی حفظ توجه به روشی عمدی و تغییر عمدی کانون توجه اشاره دارد. این سبک توجه متمرکز با کاهش نشخوار فکری مرتبط است. اکثر پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان تیزهوش در مجموع از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند (سپهوند و میرچناری، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان تیزهوش بخاطر تفاوت در فکر و رفتار کردن با همسالان ممکن است دچار آسیب شوند. به‌همان اندازه که در معرض خطر هستند. از لایه‌های پیچیده شخصیتی نیز برخوردارند که منجر به مسائل روانشناختی منحصر به فرد در آن‌ها می‌شود. عاملی که به نظر می‌رسد خطر رفتارهای مشکل‌ساز در جوانان تیزهوش را کاهش می‌دهد، ظرفیت فردی آن‌ها برای تاب‌آوری است (چن، چونگ، فان و وو[3]، ۲۰۱۸). ادبیات تجربی شواهد زیادی در مورد حمایت از چارچوب نظری تئوری تاب‌آوری ارائه کرده است که می‌گوید: ذهن‌آگاهی باعث بهبود مهارت‌های رفتاری فردی و منجر به افزایش سطح تاب‌آوری می‌شود (هوانگ[4] و همکاران، ۲۰۱۹؛ کومابوتر، بابون و سین سیری[5]، ۲۰۱۷).

همچنین نتایج نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (گوئز و همکاران، ۲۰۱۸) همسو است. برخی پژوهش‌ها (روزنوفسکی و همکاران، ۲۰۰۰؛ هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹) نیز نتایجی مشابه با نتایج پژوهش حاضر داشته‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزانی که نمره بالایی در خودکارآمدی دارند، زمان بیشتری برای تکالیف خود صرف می‌کنند، با سطح بالایی از درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند. از طرف دیگر، در مدرسه و محیط تحصیلی خود احساس راحتی دارند. اما دانش‌آموزان با سطح پایین خودکارآمدی در توانایی‌های خود در یادگیری شک دارند. به احتمال زیاد در طی فعالیت‌های چالش‌برانگیز از آن اجتناب کرده یا حتی آن را ترک می‌کنند (تاس[6]، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش گوئز و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در برابر چالش‌های تحصیلی مقاوم‌تر و به میزان کمتری ترک تحصیل می‌کنند. دانش‌آموزان تیزهوش هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده می‌کنند و در برابر مشکلات پایدار می‌مانند آن‌ها همچنین احساس کنترل بر وظایف خاص تحصیلی را تجربه می‌کنند. این احساس کنترل باعث علاقه بیشتر و احساسات مثبت در فعالیت‌های یادگیری می‌شود. همچنین می‌توان حضور دانش‌آموز در مدارس ویژه را به نوعی حمایت اجتماعی محسوب کرد. زیرا حضور آن‌ها در این مدارس باعث می‌شود تا از امکانات بیشتر و برنامه‌های آموزشی ویژه و ارتباط‌گیری بیشتر والدین با مدارس ویژه بهرمند شوند. در نتیجه دانش‌آموزان تیزهوش با انگیزه بیشتر به تحصیل خود ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان تیزهوش با معنادارکردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد یادگیری مناسب، که از انگیزه تاثیر

1. Zipp
2. Arancibia, Boyanova & González
3. Chen, Cheung, Fan & Wu
4. Huang
5. Kummabutr, Buaboon & Sinsiri
6. Tas

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

می‌پذیرد، می‌توانند درک بهتری از مطالب معلم داشته باشند و در نهایت نسبت به دانش‌آموزان عادی عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان دهند (هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹).

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. محدودیت اصلی پژوهش کمبود تحقیقات خارجی و ایرانی کافی در رابطه با تیزهوش و ذهن‌آگاهی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان تیزهوش دختر پایه متوسط اول شهر اردبیل بود که تعمیم نتایج را به جنسیت پسر و همین‌طور دانش آموزان تیزهوش سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه می‌سازد؛ همچنین انگیزه و آزمون‌های کاغذی در روند انجام پژوهش در نظر گرفته نشده است. کودکان تیزهوش با توجه به علاقمند بودن به مسائل جدید ممکن است در انجام این کار نسبت به کودکان عادی مشتاق‌تر باشند تا خود را بهتر نشان دهد زیرا والدین و جامعه از آن‌ها زیاد انتظار دارند و عملکرد خود را در پژوهش مانند یک رقابت در نظر داشته باشند، رفتار کنند. پیشنهاد می‌شود پژوهش در مقاطع تحصیلی دیگر و سایر شهرستان ها انجام شود تا فرصت‌های تحقیقاتی جدیدی برای مطالعه باشد. اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع آوری گردد تا نتایج به دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم دهی قرار گیرد. لذا پیشنهاد می‌شود با در دسترس قرار دادن نتایج تحقیقات حاضر برای مدارس عادی نسبت به افزایش توجه و تمرکز در حین آموزش دانش‌آموزان عادی به متغیر ذهن‌آگاهی توجه بیشتری شود. همچنین با فراهم آوردن محیط حمایتی مانند خانواده و مدرسه انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان عادی را بهبود دهند.

منابع

ابوالقاسمی، ع.، و نریمانی، محمد. (۱۳۸۴). آزمون‌های روانشناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.

تمناییفر، ش.، میرزایی، م.، اصغرنژاد فرید، ع ۱.، سلیمانی، م. (۱۳۹۸). پرسشنامه پنج عاملی ذهن آگاهی: روش اجرا و نمره گذاری. روانشناسی تحولی، ۱۵(۵۹)، ۳۳۶-۳۳۸.

جلیلی، ا.، مبشری، م.، و حجازی، م. (۱۳۹۸). مقایسه سرزندگی تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان عادی و تیزهوش مدارس دوره اول متوسطه شهرستان خدابنده. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۵)، ۱۸-۱۰.

جمالی، م.، نوروزی، آ.، و طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۸)، ۶۴۱-۶۲۹.

جناآبادی، ح.، پورقاز، ع.، و شعبانی، م. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی نیازهای بنیادی روانشناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۶(۳)، ۴۵-۲۳.

جهانیان، س.، و محمدی کمارسلفی، م. (۱۳۹۹). تعیین برازش الگوی خودکارآمدی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانشآموزان دبیرستانی. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۹(۴)، ۴۷-۵۷.

حیدری، م.، مروتی، ذ.، خانبابایی، ر.، و فرشچی، ن. (۱۳۹۶). نقش ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی عمومی و هوش هیجانی در پیش‌بینی تنیدگی ادراک شده دانشجویان دختر. *مطالعات روانشناختی اجتماعی زنان*، ۱۵(۱)، ۲۱۲-۱۸۹.

رجبی، ف.، و شیرعلی‌پور، ع. (۱۳۹۵). مقایسه و بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان در دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش شهرستان آباده. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۷(۱)، ۱۱۵-۱۰۷.

ساداتی فیروزآبادی، س.، و ملتفت، ق. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای نیازهای روانشناختی پایه در ارتباط بین سبک‌های والدگری و سلامت‌روان دانش‌آموزان تیزهوش. *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۵(۳)، ۲۱۲-۲۰۳.

سپهوند، ت.، و میرچناری، م. (۱۳۹۹). مقایسه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای ضمنی هوش در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره دوم متوسطه. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵)، ۱۶۰-۱۴۵.

ستوده‌فر، ف.، سلطانی‌زاده، م.، و لعلی دستجردی، م. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی مؤلفه‌های کمال‌گرایی، هوش هیجانی و سلامت روان دختران تیزهوش و عادی مقطع متوسطه ی شهر اصفهان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۱)، ۵۹-۴۱.

سیف‌نراقی، م.، و نادری، ع. (۱۳۹۵). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: نشر ارسباران.

محمودی، ز.، و کدیور، پ. (۱۳۹۸). بررسی محیط مدرسه، هوش هیجانی و تفاوت آن در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی: تحلیل چندسطحی. *نشریه علمی ابتکار و خالقیت در علوم انسانی*، ۸(۴)، ۲۵۶-۲۱۹.

مرادی‌زاده، س.، بازگیر، ل.، و سپهوند، ا. (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه ی سازگاری عاطفی، اجتماعی، آموزشی، خودتنظیمی و اضطراب امتحان دانش آموزان پسرتیزهوش و عادی . *رویش روانشناسی*، ۸ (۷)، ۴۸-۳۹.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

مسلم، ع. (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۱۴۷-۱۳۲.

هاشمی، ن.، و خروطی، ف. (۱۳۹۹). مقایسهٔ انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خود ارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج. *فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۱۶۲-۱۴۷.

یعقوبی، ا.، فتحی، ف.، و فتحی چگنی، م. (۱۳۹۸). مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ کمال‌گرایی، افسردگی و سرزندگی تحصیلی. *کودکان استثنایی*، ۱۹(۳)، ۱۱۴-۱۰۵.

Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2020). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 1–13.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association.

Arancibia, V ., Boyanova, D., & González , P. (2016). Cognitive characteristics of gifted and not gifted fifth-grade chilean students from economically vulnerable contexts. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 744-754.

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.

Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2533.

Beaufort, I. N., De Weert-Van Oene, G. H., Buwalda, V. A.J., De Leeuw, J. R. J., & Goudriaan, A. E. (2017). The Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) as a Screener for Depression in Substance Use Disorder Inpatients: A Pilot Study. *European Addiction Research*, 23(5), 260–268.

Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34.

Brown, K.W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present. Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.

Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X., & Wu, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 107–119.

Cook, F., Hippmann, D., & Omerovic, E. (2020). The sleep and mental health of gifted children: A prospective, longitudinal, community cohort study. *Gifted and Talented International*, 35(1), 1–11.

Cross, T.L., Cassady, J. C., Dixon, F.A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326–339.

Demirhan, E., Randler, C., Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2017). Gifted and non-gifted students' diurnal preference and the relationship between personality, sleep, and sleep quality. *Biological Rhythm Research*, 49(1), 103–117.

Dendle, C., Baulch, J., Pellicano, R., Hay, M., Lichtwark, I., Ayoub, S., …& Horne, K. (2018). Medical student psychological distress and academic performance. *Medical Teacher*, 40(12), 1257-1263.

Duman, F., & Taşdemiroğlu, E.(2018). A comparison of gifted and average students' attention abilities. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 8(1), 47-64.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2005). Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clinic Proceedings*, 80, 1613–1622.

Eland, M. (2015). Mindfulness and Student Success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302.

Gaesser, A.H., (2018). Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth. *Gifted Child Today*, 41(4), 186–195.

Ghorbani, N., Watson, P.J., & Bart, L.W.(2009). Mindfulness in Iran and the United States: Cross cultural structural Complexity and parallel Relationships with psychological adjustment. *Current Psychology*, 28(4), 211–224

Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Approaches for children and youth. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410.

Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N., Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure?. *Intelligence*, 71, 32–40.

Heshmati, R., & Maanifar, S. (2018). Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5 (3), 22-28.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84.

Huang, C. C., Chen, Y., Cheung, S., Greene, L., & Lu, S. (2019). Resilience, emotional problems, and behavioral problems of adolescents in China: Roles of mindfulness and life skills. *Health & Socail Care in the Community*, 27(5), 1158–1166.

Jain, G., & Singhai, M. (2017). Academic stress amongst students: A review of literature. *Journal of Management and Research*, 5(1), 58-67.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.

Korkmaz, O., Ilhan, T., Bardakci, S. (2018). An investigation of self-efficacy, locus of control, and academic procrastination as predictors of academic achievement in students diagnosed as gifted and non-gifted. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 173-192.

Kummabutr, J., Buaboon, N., & Sinsiri, C. (2017). Developing resiliency in children through family-based life skills training intervention: a randomized control trial. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 21(1), 59–74.

Lee, D. (2019). The convergent, discriminant, and nomological validity of the depression anxiety stress scales-21 (DASS-21). *Journal of Affective Disorders*, 259, 136-142.

Ling, L., Haiyin, G., & Yanhua, X., (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.

Liu, T., Xiao, T., Shi, J., & Zhao, D. (2011). Response preparation and cognitive control of highly intelligent children: A Go-Nogo event-related potential study. *Neuroscience*, 180, 122–128.

Liu, T., Xiao, T., Shi, J., Zhao, D., & Liu, J. (2011). Conflict control of children with different intellectual levels: an ERP study. *Neuroscience Letters*, 490(2), 101–106.

Lorca, A, M., Lorca, M., Criado, J., Aguado, R., Baños, M,, Armesilla, M. (2019). Using mindfulness to reduce anxiety during PET/CT studies. *Mindfulness*, 10(6), 1163-168.

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41.

Mofield, E., Parker Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6 (21), 1-22.

Neihart, M. (2011). Anxiety, depression, and resilience. In: Cross TL and Cross JR (eds) Handbook for School Counselors Serving Gifted Students. Waco: Prufrock Press.

Nikanjam, R., Barati, M., Bashirian, S., Babamiri, M., Fattahi, A., & Soltanian, A. (2017). Student-life stress level andits related factors among medical students of hamadan University of medical sciences in 2015. *Journal of Education and Community Health*, 2(4), 57-64.

Parmentier, F.B.R., García-Toro, M., Garcia-Campayo, J., Yanez, A.M., Andres, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and symptoms of depression and anxiety in the general population, the mediating roles of worry, rumination, reappraisal and suppression. *Frontiers in Psychology*, 10, 506.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Sibinga, E.M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and Youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(6), 172-178.

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548–564.

Roznowski, M., Hong, S., & Reith, J. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, 28(2), 87–113.

Schweizer, K., & Moosbrugger, H. (2004). Attention and working memory as predictors of intelligence. Intelligence, 32, 329–347.

Shamas, V., & Maker, J. (2018). Mindfulness, learning, and the creative process. *Gifted Education International*, 34(2), 129–143.

Sharp, J. E., Niemiec, R. M., & Lawrence, C. (2017). Using mindfulnessbased strengths practices with gifted populations. *Gifted Education International*, 33(2), 131–144.

Shi, J., Tao, T., Chen, W., Cheng, L., Wang, L., & Zhang, X. (2013). Sustained attention in intellectually gifted children assessed using a continuous performance test. *PLoS ONE*, 8(2), e57417.

Stansfeld, S., Clark, C., Bebbington, P., King, M., Jenkins, R., & Hinchliffe, S. (2016). Chapter 2: Common mental disorders. In S. McManus, P. Bebbington, R. Jenkins, & T. Brugha (Eds.), Mental health and wellbeing in England: Adult psychiatric morbidity survey 2014 (pp. 37–68). Leeds: NHS Digital

Suldo, S. M., Hearon, B. V., & Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent (p. 433–449). American Psychological Association

Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve: A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150.

Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 1–21.

Tolan, S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193–202.

Wang, P.S., Angermeyer, M., Borges, G., Bruffaerts, R., Chiu, W.T., Girolamo, G., …&., Ustün, T.B., (2007). Delay and failure in treatment seeking after first onset of mental disorders in the World health organization's Mental health survey Initiative. *World Psychiatry*, 6, 177–185.

World Health Organization (2015). WHO: Depression Fact sheet N369.

World Health Organization. (2017). Maternal, newborn, child and adolescent health. Retrieved from http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/en

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]

Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D.D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551–576.

Zeidner, M. (2020). Dont worry-be happy: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 1–18.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163 182.

Zipp, R. T. (2016). Not what, but who: controlled choice in gifted education programs in the United States. *Journal of Critical Education Policy Studiesat Swathmore College*, 1(1), 53–67.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4]