

کمال‌زدگی در خانواده کودکان تیزهوش

Perfectionism in gifted children family

دکتر غلامعلی افروز

استاد ممتاز روان‌شناسی دانشگاه تهران

دکتر مجتبی دلیر

پژوهشگر پسادکتری روان‌شناسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

Dr. Gholamali Afrooz

Ph.D. in Psychology, Distinguished Professor at University of Tehran

Dr. Mojtaba Dali

Ph.D. in Psychology, Postdoctoral Researcher at University of Tehran

dalirpsy@gmail.com

*پژوهش حاضر با حمایت مالی بنیاد ملی نخبگان National elites foundation انجام شده است.

Abstract

Family is the most enduring school of learning, because of implicit and observational learning has highest stability. On the other hand, gifted children were topic of many studies. This review summarizes research on the phenomenon of perfectionism in gifted children in the family. One of the personality traits of gifted students is to be perfect that may deviate into the perfectionism. Scientific evidence confirms that parents and teachers of children who are introduced as gifted by assessment specialists, expect excellent work in all fields. Such expectations of the gifted can vulnerable them to perfectionism, that this traits can cause irreparable psychological damages in them. Based on the researches findings, it seems that the high expectations of families of gifted children have led to the establishment of perfectionism and consequently the failure of gifted children. Tips for teaching families how to deal properly with gifted children have been proposed in the paper.

Key words: Family, Perfectionism, Gifted children

چکیده

خانواده، آموزشگاه ماندگارترین یادگیری- هاست، چراکه همیشه یادگیری ضمنی و مشاهده‌ای بیشترین پایداری را دارد. از طرفی، کودکان تیزهوش موضوع مطالعات بسیاری قرار گرفته‌اند. این مقاله مروری است بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه پدیده کمال- زدگی در خانواده کودکان تیزهوش. یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش، کمال‌گرایی است که در صورت انحراف تبدیل به کمال‌زدگی می‌شود. شواهد پژوهشی مؤید آن است که والدین و معلمان از کودکانی که به وسیله متخصصان سنجش، تیزهوش معرفی می‌شوند انتظار دارند که در همه زمینه‌ها عالی عمل کنند. چنین انتظاراتی از تیزهوشان آن‌ها را مستعد کمال‌زدگی می‌کند که خود این ویژگی باعث ایجاد آسیب‌های روان‌شناختی جبران- ناپذیری در آن‌ها می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهشی این طور به نظر می‌رسد که انتظارات بالای خانواده از فرزند تیزهوش منجر به استقرار کمال‌زدگی و به تبع آن عدم موفقیت کودک تیزهوش می‌شود. نکاتی جهت آموزش نحوه برخورد صحیح خانواده‌ها با کودکان تیزهوش در متن مقاله مطرح شده است.

واژه‌های کلیدی: خانواده، کمال‌زدگی، کودک

تیزهوش

مقدمه

خانواده، آموزشگاه ماندگارترین یادگیری‌هاست، چراکه همیشه یادگیری ضمنی و مشاهده‌ای بیشترین پایداری را دارد. پایه‌های اصلی شخصیت قبل از مدرسه و در خانواده شکل می‌گیرد. یقیناً، آنگاه که فرزندان، دل‌آرامی و جلوه‌های محبت و ایثار را از پدرها و مادرهای دل‌آرام و آرامش‌گر می‌آموزند از بیشترین قدرت ذهنی در اکتساب آموزه‌های آموزشگاهی بهره‌مند می‌شوند. چراکه آرامش، اصلی‌ترین بستر توحید و خداجویی و مهم‌ترین مؤلفه خلاقیت‌های ذهنی و نوآوری‌های فکری در همهٔ کودکان و نوجوانان هوشمند و مستعد است (افروز، ۱۳۹۳).

امروزه شاهد آن هستیم که با پیشرفت فناوری و فراگیر شدن صنایع جدید، لجام-گسیختگی‌های فرهنگی نیز هر روز به اشکال مختلف فزونی می‌یابد و دیگر مدارس و نظام آموزشی رسمی به تنهایی نمی‌تواند توفیق چندانی در جهت از قوه به فعل رسانیدن استعدادها، شکوفایی خلاقیت‌ها و پرورش سجایای اخلاقی دانش‌آموزان داشته باشد. در این راستا همکاری خانواده‌ها امری ضروری است. برای ساختن جامعه فردا، جامعه‌ای که باید برای همهٔ جهان الگو باشد، لازم است تمامی هم‌کارگزاران جامعه، به‌ویژه اولیاء و مربیان، مصروف سلامت شخصیت و شکوفایی استعدادهای کودکان و نوباوگان میهن اسلامی‌مان شود. همانطور که مطرح شد شخصیت افراد در خانه و کانون خانواده شکل می‌گیرد. تولد فرزند در خانواده، بزرگ‌ترین موهبت، و فرزند هبهٔ خداوندی است، لذا مهم‌ترین رسالت والدین تعلیم و تربیت صحیح و شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه این امانت الهی است. نظام خلقت الهی، نظامی ویژه و استثنایی است و همهٔ افراد از جهات مختلف ذهنی، جسمی و عاطفی با هم فرق دارند، در این میان، در کنار گروهی از افراد جامعه که از نظر ذهنی عقب مانده‌اند، عده‌ای نیز در جهت دیگر منحنی هوش قرار گرفته، از نظر ذهنی برتر از افراد عادی هستند. اما این تفاوت‌های ذهنی، به خودی خود، بیانگر برتری و فضیلت نیست، چراکه تنها معیار ارزش‌ها در نزد خالق انسان‌ها تقواست. تقوا نیز کسب کردنی و ارادی است و اگر به لطف و حکمت الهی فردی دارای هوش بیشتری است، قدر مسلم به

همان نسبت مسئولیت افزون‌تری در جهان هستی برعهده دارد و خداوند هرکس را به اندازه توانش مسئول می‌داند. پس، شناخت و تعلیم و تربیت افراد سرآمد و خلاق بدین دلیل است که این افراد بتوانند بار مهمی از وظایف و مسئولیت‌های علمی، فرهنگی و اجتماعی جامعه را بر دوش بکشند، زیرا در دنیای پیچیده امروز که شاهد رقابت‌های بسیار فشرده جوامع مختلف در دستیابی به جدیدترین فناوری و منابع قدرت هستیم، افراد تیزهوش و خلاق و صاحبان اندیشه نو و تفکر واگرا به مثابه گرانباترین سرمایه‌ها، از جایگاه بسیار والا و ارزشمندی برخوردار هستند.

اینک جامعه ما بیش از هر زمان دیگر به افراد هوشمند و خلاق نیاز دارد. هر قدر جهانی که در آن زندگی می‌کنیم پیچیده‌تر می‌شود نیاز به شناسایی و پرورش ذهن‌های خلاق و آفریننده بیشتر و شدیدتر می‌گردد و به همین دلیل در شرایط کنونی مساله تیزهوشی و خلاقیت از مهم‌ترین مسائل در قلمرو روان‌شناسی آموزشی است. کودکان تیزهوش و با استعداد کسانی هستند که توانمندی‌های قابل توجهی در عملکرد کنش‌های هوشی نشان می‌دهند. این کودکان به‌طور بالفعل و یا بالقوه در یک یا چند زمینه زیر از خود برجستگی خاصی نشان می‌دهند: ۱- توانایی در هوش عمومی، ۲- استعداد خاص تحصیلی، ۳- تفکر خلاق یا مولد، ۴- توانایی رهبری، ۵- هنرهای تجسمی و نمایشی، ۶- توانایی روانی- حرکتی. براساس تعریف ترمن^۱ کسانی که از نظر بهره هوشی دو انحراف معیار بالای میانگین (۱۰۰) باشند، تیزهوش هستند. به عبارت دیگر آن دسته از کودکانی که بر اساس آزمون هوش عمومی «استنفورد-بینه» بهره هوشی آنها ۱۳۲ یا بالاتر باشد، تیزهوش قلمداد می‌شوند. به‌طور کلی کودکان تیزهوش نسبت به سایر همسالان خود از جهات جسمی- حرکتی، روانی، عاطفی و اجتماعی از ویژگی‌های متمایزی برخوردارند. عموماً زودتر از همسالان خود می‌نشینند، می‌ایستند، راه می‌روند و حرف می‌زنند. این قبیل کودکان از زندگی عاطفی بسیار پیچیده‌ای برخوردارند. در واقع رفتار آنها انعکاسی از پیچیدگی شرایط ذهنی و شناختی آنهاست. آشنایی با ویژگی‌های عمومی کودکان تیزهوش برای اولیا و مربیان

¹ Terman

امری است بسیار مهم، و مقدمه لازمی برای تعلیم و تربیت صحیح آنان محسوب می-شود. اکثر کودکان تیزهوش از خلق و خوی خوش بهره‌مند بوده، از نظر دیگران افرادی فوق‌العاده هستند. مشاهده این صفت نزد کودکان تیزهوش منوط بر آن است که آنها فرصت یا فرصت‌های لازم را برای ظهور استعدادهای خود در محیط خانواده داشته باشند. بدیهی است هرگونه تهدید، تنبیه، و یا تحقیر و سرزنش این کودکان می‌تواند خلق بالقوه نیکوی آنها را به تندخویی و بی‌قراری و یا احیاناً پرخاشگری و کمرویی مبدل سازد (افروز، ۱۳۹۰).

به هر حال، در آموزش کودکان با نیازهای ویژه همواره شرایط، ویژگی‌ها، تعاملات و کارکردهای خانواده به همراه نقش مهمی که در تحول روانی کودکان دارد، به عنوان نهادی نخستین مورد توجه بوده است. در این نهاد کودکان بخش مهمی از اعضای خانواده را تشکیل داده و برآوردن نیازهای اساسی و روان‌شناختی آنها از دغدغه‌های والدین به‌شمار می‌آید (هالاها، کافمن و پولین^۱، ۲۰۱۴). در همین راستا، اخیراً فراوانی پژوهش در زمینه آموزش و پرورش کودکان تیزهوش پیش‌دبستانی افزایش یافته است. نظام‌های آموزشی در سراسر دنیا روش‌های متفاوتی را به منظور بالا بردن تیزهوشی و خلاقیت در کودکان به کار می‌برند (دیویس، ریم و سیگل^۲، ۲۰۱۰). یافته‌های پژوهشی نیز مؤید این است که مربیان مجرب و ماهر بیشتر از آموزش‌های متفاوت برای کودکان تیزهوش استفاده می‌کنند (برای مثال، ماچو^۳، ۲۰۱۵). با این وجود، استرنبرگ و گریگورنکو^۴ (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که تعدادی از افراد قادرند تا از یادگیری‌های خود در زندگی روزمره استفاده کنند، در مقابل تعدادی از افراد دیگر که هوش بالایی نیز دارند، شاید به خوبی نتوانند مشکلات زندگی روزمره را حل کنند. بنابراین تیزهوشی تنها توانایی فرد برای تحلیل کردن و خلاقیت بالا نیست، بلکه توانایی فرد برای مدیریت و استفاده کردن از توانایی‌ها در موقعیت‌های معمول زندگی

1. Hallahan, Kauffman & Pullen

2 Davis, Rimm & Siegle

3 Machu

4 Sternberg & Grigorenko

نیز می‌باشد (گاتفردسون^۱، ۲۰۰۳؛ گریگورنکو، استرنبرگ و جاروین^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از آقابابایی، ملک‌پور، کجباف و عابدی، ۱۳۹۴).

طبق نظریه لومبروزو^۳ (۱۹۸۱) میان نابغه بودن و دیوانگی رابطه وجود دارد. این نظریه موجب شده است که سال‌ها در افکار عمومی در مورد سلامت شخصیتی افراد تیزهوش شک و تردیدهایی بوجود آید. بنابراین، یکی از تصورات رایج درباره کودکان تیزهوش، سرزدن رفتارهای غیر قابل قبول از آنان است. از جمله این رفتارها می‌توان به بدخلقی، انزواطلبی، تکروی و کمک نکردن به دیگران، پرخاشگری، بی‌ثباتی عاطفی، ناسازگاری اجتماعی و نداشتن جذابیت اشاره کرد. سیف نراقی و نادری (۱۳۷۴) می‌گویند: "دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان متوسط، کم‌تر مورد قبول دیگران واقع می‌شوند. دلیل این امر آن است که درک این دانش‌آموزان توسط سایرین مشکل است". نتیجه مرور تحقیقات مربوط به این زمینه توسط سیف نراقی و نادری بیانگر این مسئله است که دانش‌آموزان تیزهوش دچار مشکلات متعددی از قبیل تعارض داشتن با ارزش‌های جامعه و رفتار بزرگترها هستند. همین نویسندگان در ادامه می‌گویند: "شاید مشکلات آنان را بتوان به درک نشدن ایشان توسط بزرگترها و در نتیجه خصومت ورزیدن بزرگترها و معلمان با آنان نسبت داد". گالاگر^۴ (۱۹۸۴) در مورد دو دانش‌آموز تیزهوش می‌گوید: "یکی از دانش‌آموزان در کلاس خود محبوب است. اخلاق خوب او، تمایلش به کمک کردن به دیگران و نبود ویژگی‌های شخصیتی منفی در او، سبب مقبولیت وی شده است اما دیگری چنین نیست. او سایر دانش‌آموزان را تحریک می‌کند، در مورد آنان نگرش منفی دارد و در دوست‌یابی ناتوان است".

البته سایر مطالعات بیانگر نتایجی برخلاف نتایج مطالعات ذکر شده هستند؛ برای مثال، ترمن^۵ (۱۹۵۴) در مطالعات خود که در مورد وضعیت روانی - شخصیتی افراد

¹ Gottfredson

² Jarvin

³ Lombroso

⁴ Gallagher

⁵ Terman

تیزهوش صورت گرفته است می‌گوید: موارد خودکشی، بستری شدن در بیمارستان- های روانی یا ابتلاء به بیماری‌های روانی در میان افراد تیزهوش کمتر از حد متوسط جمعیت است. ترمن، سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش را نیز مورد مطالعه قرار داد و دریافت که خلق مناسب، حالت برون‌گرایی، تمایل برای کمک به دیگران و نبود خصوصیات شخصیتی منفی موجب آن می‌شود که کودکان تیزهوش به خوبی مورد قبول سایر همکلاسی‌های خود قرار گیرند (ملک‌پور، ۱۳۸۰).

تحقیقاتی که به مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداخته‌اند یافته‌های متناقضی به دست داده است. به طور کلی، بسیاری از این پژوهش‌ها تمایل به مطلوب نشان دادن دانش‌آموزان تیزهوش دارند. نتایج این مطالعات حاکی از آن است که دانش‌آموزان تیزهوش، سطح اضطراب پایین‌تری را نشان می‌دهند و تمایل به سازگاری در آن‌ها بیشتر است و مشکلات روان‌شناختی کمتری دارند. بر اساس نتایج این مطالعات، دانش‌آموزان تیزهوش مستقل‌تر، انعطاف‌پذیرتر، پذیراتر، با برانگیختگی ذاتی بیشتر، مهارت‌های اجتماعی و تشریک‌مسابی بالاتر و از لحاظ روان‌شناختی سازش- یافته‌تر از هم‌تایان عادی خود هستند، هرچند وقتی حوزه‌های شخصیتی ویژه‌ای مثل تصور از خود، حرمت خود و مسند کنترل^۱ مورد بررسی قرار می‌گیرد، نتایج تحقیقات دو پهلو می‌شود و تفاوت‌های باثباتی را نشان نمی‌دهد. البته در این زمینه‌ها نیز نتایج بسیاری از مطالعات بیانگر آن است که در دانش‌آموزان تیزهوش، تصور از خود قوی- تر، حرمت خود بالاتر و مسند کنترل درونی، بیشتر از همسالان آن‌هاست. برخلاف موارد فوق، نتایج برخی دیگر از مطالعات هیچ تفاوتی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ ابعاد شخصیتی مورد بحث نشان نمی‌دهد. به نظر می‌رسد دلایل چنین نتایج متناقضی را می‌توان به نمونه‌های کوچک، خطای نمونه‌گیری و مقایسه نمونه‌های همگن با نمونه‌های ناهمگن نسبت داد (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۷۶).

^۱ Locus of control

کمال‌زدگی کودکان تیزهوش

یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش، کمال‌گرایی^۱ است که در صورت انحراف تبدیل به کمال‌زدگی^۲ می‌شود. کمال‌گرایی یک ویژگی مثبت اما کمال‌زدگی منفی است. کمال‌زدگی می‌تواند اثرات مخربی بر روی تحصیل و زندگی دانش‌آموزان تیزهوش ایجاد کند. نویسندگان مقاله حاضر مخالف استفاده از عبارت "کمال‌گرایی" با پسوندهای منفی، نابهنجار، روان‌رنجور و مانند آن هستند و به جای این موارد واژه کمال‌زدگی را پیشنهاد می‌دهند. اما از آنجا که در ادامه به مرور ادبیات پژوهش پرداخته خواهد شد، به ناچار این عبارت در مطالب سایر پژوهشگران بدون تغییر و اصلاح آمده است.

در پژوهش‌های متعدد، کمال‌گرایی بر حسب مولفه‌های مثبت (بهنجار) و منفی (نابهنجار) تعریف شده است که این مولفه‌ها به ترتیب با انتظارات شخصی منطقی و غیرمنطقی مشخص می‌شوند. کسانی که کمال‌گرایی مثبت (بهنجار) دارند، معیارهایی را برای خود در نظر می‌گیرند، اما به جای اینکه رسیدن و یا نرسیدن به آن معیارها برایشان مهم باشد، نفس تلاش کردن برای رسیدن به هدف در نظرشان اهمیت دارد. در واقع این افراد از کار و تلاش زیاد لذت می‌برند و وقتی در انجام دادن یا ندادن کاری آزادند، سعی می‌کنند آن را به بهترین نحوی که می‌توانند انجام دهند. کمال‌گرایی بهنجار (مثبت) نه تنها موجب مشکل نمی‌شود، بلکه باعث می‌گردد که فرد استعدادهای خودش را شکوفا سازد و به احساس رضایت شخصی بالایی دست یابد. در مقابل افراد کمال‌گرای منفی (نابهنجار) یا روان‌رنجور بیشتر در فکر آنند که مبادا اشتباهی از آن‌ها سر بزند؛ آن‌ها هیچ‌وقت احساس پیروزی نمی‌کنند. آن‌ها حتی اگر از دیگران بهتر کار کنند، باز هم احساس رضایت نکرده و خود را سرزنش می‌کنند و هدف بالاتری را در نظر می‌گیرند و مدام در این زنجیره بی‌انتهای گرفتارند و همیشه با خودشان درگیرند

¹ To be perfect

² Perfectionism

و در نتیجه دچار انواع افسردگی، اضطراب و روان رنجورخویی می‌شوند (هماچک^۱، ۱۹۷۸؛ فلت و هیویت^۲، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ تری شورت، اونز، اسلاد و دوی^۳، ۱۹۹۵؛ و هاس و پراپاروسیس^۴، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش بشارت (۱۳۸۳) نشان داد که بین کمال‌گرایی منفی والدین و اضطراب فرزندان همبستگی مثبت وجود دارد. کمال‌گرایی مثبت والدین از طریق انتظارات واقع‌بینانه و مطابق با امکانات و محدودیت‌های فرزندان، تقویت عزت نفس فرزندان و سبک تعاملی مثبت والدین - فرزندان، کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان را توجیه می‌کند. کمال‌گرایی منفی والدین، بر عکس، از طریق انتظارات غیر واقع‌بینانه و معمولاً فراتر از امکانات و توانایی‌های فرزندان، تضعیف عزت نفس و سبک تعاملی تعارضی والدین - فرزندان، با افزایش اضطراب امتحان در ارتباط قرار می‌گیرد.

در مورد رابطه تیزهوشی و کمال‌گرایی، شواهد پژوهشی مؤید آن است که والدین و معلمان از کودکانی که به وسیله متخصصان سنجش، تیزهوش معرفی می‌شوند انتظار دارند که در همه زمینه‌ها عالی عمل کنند. زندگی تحت تأثیر انتظارات غیرواقعی و بالا ممکن است کودک را از پذیرش خود به عنوان یک فرد کامل ناتوان کند؛ به ویژه در صورتی که محبت و پذیرش کودک به موفقیت او وابسته شده باشد (کورنل، ۱۹۸۳؛ به نقل از جمشیدی، دلاورپور، حقیقت و لطیفیان، ۱۳۸۸). چنین انتظاراتی از تیزهوشان آن‌ها را مستعد کمال‌گرایی می‌کند که خود این ویژگی باعث ایجاد آسیب‌های روان - شناختی جبران‌ناپذیری در آن‌ها می‌شود (بیلینگ، اسرائیلی و آنتونی^۵، ۲۰۰۴). دانش - آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان عادی در معرض کمال‌گرایی منفی هستند (برای مثال، چان^۶، ۲۰۱۵؛ و بولیان^۷، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کمال‌گرایی مثبت با امید به موفقیت، انگیزش در مدرسه، بهزیستی روان‌شناختی (عدم اضطراب و

¹ Hamachek

² Flett & Hewitt

³ Terry Short, Owens, Slade & Dewey

⁴ Haase & Prapavessis

⁵ Bieling, Israeli & Antony

⁶ Chan

⁷ Boulianne

افسردگی) مرتبط است و کمال‌گرایی منفی با ترس از شکست، مشکل در تغذیه، اشکالات انگیزشی و اضطراب و عزت‌نفس پایین در ارتباط است (ساداتی فیروزآبادی، ۱۳۹۴).

دیدگاه فروید در مورد کمال‌گرایی سرآغاز رویکردهای روان‌شناختی به این سازه به عنوان نشانه عمومی نورو و سواس بود. بر اساس این دیدگاه، نوعی فرامن خشن و تنبیه‌گر پیشرفت‌ها و عملکردهای عالی را طلب می‌کند (فروید^۱، ۱۹۵۹). طبق این دیدگاه آسیب‌شناختی، کمال‌گرایی به صورت تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست نیافتنی و تلاش برای تحقق آن‌ها (برنز^۲، ۱۹۸۰) همراه با خود-ارزیابی‌های انتقادی از عملکرد شخصی (فروست، مارتن، لهارت و رزنبلت^۳، ۱۹۹۰) تعریف می‌شود. هورنای (۱۹۵۰) کمال‌گرایی را به صورت "استبداد بایدداها" تعریف کرد. وی فهرستی مشتمل بر ده نیاز را که در همه افراد وجود دارد، تهیه کرده است. یکی از این نیازها کمال و مصون بودن از انتقاد دیگران است. دارنده این نیاز، پیوسته بیمناک است که مبادا دچار اشتباهی شود و مورد انتقاد قرار گیرد. او می‌کوشد هیچ نقطه ضعفی از خود نشان ندهد، در جستجوی کمال مطلوب بوده و به انتقاد بسیار حساس است (به نقل از شفران و منسل^۴، ۲۰۰۱). آدلر (۱۹۶۳) برخی از جنبه‌های کمال‌گرایی را برای انسان مفید می‌داند و ادعا می‌کند که تلاش برای کمال، فطری است؛ به طوری که بخشی از زندگی محسوب می‌شود و بدون آن، زندگی ممکن نیست. از نظر آدلر، تلاش برای کمال، هنگامی مثبت و سازنده است که در جهت علاقه اجتماعی باشد و توانایی شخص را به حداکثر برساند و هنگامی منفی و مخرب است که فرد آن را در جهت زیر سلطه قرار دادن دیگران به کار گیرد (به نقل از شفران و منسل، ۲۰۰۱).

از سوی دیگر، محققان مختلف با طرح انواع کمال‌گرایی جنبه‌های مثبت و منفی این سازه را متمایز کرده‌اند. هیویت و فلت (۱۹۹۱) با نظر به کمال‌گرایی در بافتار

¹ Frued

² Burns

³ Frost, Maren, Lahart & Rosenblate

⁴ Shafran & Mansel

اجتماعی، سه بُعد کمال‌گرایی خودمحور^۱، کمال‌گرایی دیگرمحور^۲ و کمال‌گرایی جامعه‌محور^۳ را متمایز کرده‌اند. کمال‌گرایی خودمحور با تمایل به وضع معیارهای غیرواقع‌بینانه برای خود و تمرکز بر نقص‌ها و شکست‌ها در عملکرد، همراه با خودنظارت‌گری‌های دقیق مشخص می‌شود. کمال‌گرایی دیگرمحور نیز بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران است و کمال‌گرایی جامعه‌محور به احساس ضرورت رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم به منظور کسب تأیید اطلاق می‌گردد (هیویت و فلت، ۱۹۹۱). در مورد رابطه هوش و ابعاد مختلف کمال‌گرایی، پژوهش‌های معدودی انجام شده است. سیگل و شولر^۴ (۲۰۰۰) در بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و تیزهوشی در دانش‌آموزان راهنمایی نشان دادند که تیزهوشان در ابعاد نگرانی زیاد نسبت به اشتباهات، انتقادات والدین و انتظارات والدین بهنجار بودند. در حالی که در نگرانی زیاد نسبت به نظم و ترتیب و معیارهای شخصی، مشکل داشتند. پژوهش بشارت، کرمی و اژه‌ای (۱۳۸۹) نشان داد که صرفاً میان کمال‌گرایی جامعه‌محور در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. و دانش‌آموزان عادی کمال‌گرایی جامعه‌محور بالاتری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند.

اصولاً در مواقعی که بزرگترها اعم از پدران و مادران و یا معلمان به درستی نمی‌دانند که با یک کودک یا نوجوان تیزهوش چگونه رفتار کنند آن کودک یا نوجوان تیزهوش به شدت گیج می‌شود. نمی‌داند آینده‌اش را چگونه ترسیم کند و مرتباً در مرز میان پیروزی و شکست دست و پا می‌زند. تردید او را می‌آزارد و نمی‌فهمند در چه صورتی وضع بهتری خواهد داشت، آیا اساساً گناهکار است که یک تیزهوش است؟! از آن بدتر انتظار بیش از حد جامعه از تیزهوشان است. چون توانایی تیزهوشان نیز حد و حدودی دارد و قادر نیستند تمام این انتظارات را پاسخ گویند. در مواردی مشاهده

¹ Self-oriented perfectionism

² Other-oriented perfectionism

³ Socially prescribed perfectionism

⁴ Siegle & Schuler

شده است که بگویند عطای این تیزهوشی را به لقایش بخشیدیم و به این وسیله خود را از شر کلمه آزاردهنده تیزهوشی و می‌رهانند و اگر نتوانند، سردرگم می‌شوند (احمدیه، ۱۳۷۲).

کودکان تیزهوش در روابط خود با افراد بزرگسال مشکلاتی را بروز می‌دهند. این گونه کودکان نوعاً بزرگتر از آنچه هستند به نظر می‌رسند و به همین دلیل افراد بزرگسال اغلب به شیوه‌ای با آنان برخورد می‌کنند که آن‌ها قادر به کنار آمدن با آن شیوه نیستند یا در این ارتباط نیازهایشان برآورده نمی‌شود. در نتیجه ممکن است در جریان خشنود ساختن افراد بزرگسال، اضطراب غیرقابل‌تصویری را تجربه کنند. وقتی با کودکان به شیوه‌ای همانند افراد بزرگسال رفتار می‌شود، اغلب نوعی عقده کمال-گرایی در آن‌ها رشد می‌یابد و به دلیل انتظارات زیادی که از آن‌ها وجود دارد، هیچ وقت یاد نمی‌گیرند که اشتباهات و خطاهای خود را بپذیرند و این امر بار سنگینی بر دوش کودک خواهد بود. پیامد و نتیجه رفتار بزرگسالانه با کودک تیزهوش، شکل-گیری بلوغ کاذب در او می‌باشد. بلوغ کاذب احساسی نادرست نسبت به خویش است که اغلب در دوران کودکی و نوجوانی شکل می‌گیرد، یعنی در دورانی که افراد آمادگی و مهارت لازم را برای روبه‌رو شدن با ناکامی‌ها ندارند (ما^۱، ۱۹۹۷؛ ترجمه اصغر نوری امام‌زاده‌ای).

بسیاری از افراد توانمند و تیزهوش علی‌رغم قابلیت‌ها و موفقیت‌های روز افزون هیچ احساس مثبت درونی نسبت به توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود ندارند (رئیزی و صالحی، ۱۳۸۷). اغلب باهوش‌ترین افرادند که بیشتر از همه رنج می‌کشند. وقتی کودک هستند به آنان می‌گویند که چقدر باهوش و استثنایی هستند و سپس هنگامی که بزرگ می‌شوند مدام با اموری روبه‌رو می‌گردند که در آن امور همه پاسخ‌ها را نمی‌دانند، ناگهان مجبور می‌شوند بپذیرند که چندان هم خاص و منحصر به فرد نیستند و فقط تا حدی متوسط هستند و یا حتی چیزی نمی‌دانند و یک فریبکارند. این رازی

¹ Ma

تحقیق‌آمیز است که اکثر افراد باهوش در داشتن آن مشترک بوده و هیچ یک آن را بیان نمی‌کنند (سیمران، ۲۰۰۳؛ به نقل از رئیسی و صالحی، ۱۳۸۷).

تیزهوشان ناموفق

چنانچه ملاحظه می‌شود بر اساس تحقیقات و بررسی‌های متعدد، اطلاعات فراوانی درباره تیزهوشی و نحوه آموزش و سایر مطالب مربوط به تیزهوش بدست آمده است. اکنون باید در پی یافتن پاسخ برای سوالات دیگری بود، از جمله اینکه علت ناموفق بودن گروهی از افراد تیزهوش چیست؟ چه عاملی سبب می‌شود که یک شخص با داشتن شرایط به ظاهر مساوی، موفق باشد، ولی دیگری با همان شرایط پیشرفتی نداشته باشد. شیوه تحقیق برای یافتن جواب باید تغییر کرده و افراد موفق را نه تنها در شرایط درسی و محیط کار تحت بررسی قرار داد، بلکه باید در زندگی روزمره و سایر فعالیت‌ها و برخوردها به صورت بررسی‌های طولانی مطالعه کرد تا بتوان جوابی یافت (جورابچی، ۱۳۷۱).

درباره چگونگی شکل‌گیری کمال‌گرایی نظریه‌های متعددی مطرح شده است (ملکیان بهابادی، محسنی ذنوزی و کشاورز، ۱۳۸۸). یکی از این نظریه‌ها بر این باور است که ریشه کمال‌گرایی را باید در والدین کمال‌گرا جست‌وجو کرد (فروست، لهارت و روزنبلت، ۲۰۰۵). از طرفی، ابعاد کمال‌گرایی والدین، ویژگی‌های مربوط به سبک‌های فرزندپروری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بشارت، عزیزی و حسینی، ۱۳۸۹). افراد کمال‌گرا نه به خاطر میل به پیشرفت و ترقی، بلکه به خاطر ترس از شکست برانگیخته می‌شوند. ترس موجب رفتار اجتنابی می‌شود و رفتار اجتنابی پیوسته فرد را گوش به زنگ نگه می‌دارد و به موجب آن فرد از آنچه که ترس‌آور است، اجتناب می‌کند (هاماچک^۱، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش بشارت، عزیزی و پورشریفی (۱۳۹۰) نشان داد که خانواده‌های دارای سبک فرزندپروری آمرانه فرزندان را برای عملکرد کامل تشویق می‌کنند و نسبت به شکست‌های آن‌ها با ناامیدی، اضطراب و بی-

^۱ Hamachek

قراری واکنش نشان می‌دهند، در نتیجه فرزندان نیز از هر اشتباهی ترسیده و سعی می‌کنند با کمال‌گرا بودن از اشتباه و شکست دوری کنند. برای مثال، قاسمی‌پور کردم‌حله و بزازیان (۱۳۹۲) نشان دادند که ابعاد کمال‌گرایی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیرگذار است.

یکی از دشواری‌های توضیح سازه «کمال‌گرایی» کارکردهای متعدد آن در ادبیات تحقیق است. مرز ظریفی بین کوشش برای رسیدن به معیارهای بالا و «احساس شکست» هنگام ناتوانی در دست یافتن به انتظارات نامعقول از خود وجود دارد. برخی نویسندگان اختلاف عملکرد بین دو نوع متفاوت «کمال‌گرایی» را تعیین کردند. برانسکی، جنکینز-فریدمن و مورفی^۱ (۱۹۸۷)، «کمال‌گرایی توانمندساز^۲» را که به افراد اختیار و قدرت می‌دهد و «کمال‌گرایی ناتوان‌ساز^۳» که افراد را فلج می‌کند از هم متمایز ساخته‌اند. هامپچک (۱۹۷۸) نیز «کمال‌گرایی بهنجار^۴» و «کمال‌گرایی روان-رنجور^۵» را تشخیص داده است. سایر محققان (بارو و مور^۶، ۱۹۸۳؛ برنز، ۱۹۸۰؛ و پخت^۷، ۱۹۸۴)، از جنبه‌های «منفی کمال‌گرایی» برای مطرح ساختن نوعی «علامت» استفاده کرده‌اند. مریان دانش‌آموزان تیزهوش و استعداد‌های درخشان، آشکارا میان کمال‌گرایی و با استعداد بودن پیوند برقرار کرده‌اند. به طوری که در مقیاس‌های ارزیابی معلمان به میزان وسیعی از گزینه کمال‌گرایی برای تعریف دانش‌آموزان برجسته استفاده شده است (رنزولی، اسمیت، وایت، کالاهان و هارتمن^۸، ۱۹۷۶). از طرف دیگر، اغلب، کنار آمدن با کمال‌گرایی در سرآمدها یکی از نیازهای مشاوره‌ای آن‌ها محسوب می‌شود (چان، ۲۰۱۵؛ سیلورمن^۹، ۱۹۹۳؛ و کِر^{۱۰}، ۱۹۹۱).

¹ Bransky, Jenkins-Friedman & Murphy

² Enabling perfectionism

³ Disabling perfectionism

⁴ Normal perfectionism

⁵ Neurotic perfectionism

⁶ Barrow & Moore

⁷ Pacht

⁸ Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman

⁹ Silverman

¹⁰ Kerr

عموماً مربیان در مورد دو تأثیر منفی کمال‌گرایی یعنی «قصور در تکالیف» و «آشفته‌گی عاطفی» نگران هستند. واژه «کوتاهی کردن و قصور در کارها» در گزارش وایت‌مور^۱ (۱۹۸۰) به صراحت بیان شده است. وی اذعان داشته تمایلات کمال‌گرایانه به برخی از تیزهوشان آسیب می‌زند، چراکه آن‌ها تکالیفشان را تا زمانی که کامل نشده باشد، ارائه نمی‌دهند. از دیگر سو، تنیدگی عاطفی تولید می‌کند و باعث احساس بی‌ارزشی و افسردگی در افراد باهوش می‌شود. مخصوصاً هنگامی که موفق نمی‌شوند به اندازه انتظارات غیرواقعی که از خود دارند ظاهر شوند.

دولایزل^۲ (۱۹۹۰، ۱۹۸۶) شواهدی فراهم آورد که ثابت می‌کند «کمال‌گرایی»، برخی از دانش‌آموزان تیزهوش را در معرض «خودکشی» قرار داده است. چند راهبرد می‌تواند به افراد کمک کند تا با تمایلات کمال‌گرایانه مقابله کارآمد و مؤثر داشته باشند. اول اینکه باید تشخیص دهند ۸۰٪ پاداش‌ها و موفقیت‌هایشان، تنها از ۲۰٪ فعالیت خود آن‌ها ناشی می‌شود. این درک به افراد کمک خواهد کرد بر روی امور اندکی که نیازمند کوشش فراوانی است، دقت کنند. دوم اینکه آن‌ها نیاز دارند توانایی و ظرفیت «شکست سازنده» را در خود توسعه دهند، یعنی بدانند عملی که در حال حاضر انجام می‌دهند حتی اگر ناقص هم باشد باعث پیشرفت‌های آینده خواهد شد. سوم اینکه مفهوم «خودپنداشت» را از نتایجی که کسب می‌کنند جدا سازند. آن‌ها باید بفهمند ارزش و شأن ذاتی دارند، یعنی ارزشمندی‌شان، غیرمشروط است. چهارم تشخیص دهند «تمایز بودن» نوعی تلاش همیشگی است؛ در نتیجه به پیشامدهای کنونی به عنوان گامی به سوی آینده نگاه کنند. پنجم اینکه افراد دارای تمایلات کمال‌گرایانه، باید «اهداف واقعی» برای خود تعیین نمایند. و نهایتاً این افراد نیاز دارند «علاق و دلبستگی‌های فرعی» بیابند که برای آن‌ها شادی آفرین و لذتبخش باشد (مندگلیو و بیریت^۳، ۱۹۹۵؛ ترجمه فریبا مردای عباس آبادی، ۱۳۸۵).

¹ Whitmore

² DeLisle

³ Mendaglio & Pyryt

بخش دیگری از دانش‌آموزان تیزهوش علی‌رغم دارا بودن هوش بالا به پیشرفت کافی دست نمی‌یابند و عملکردی کاملاً ضعیف دارند. در واقع عملکرد تحصیلی آن‌ها در پشت توانایی و استعدادهایشان پنهان شده است. از این دانش‌آموزان به عنوان «کم-آموز یا ناموفق^۱» یاد می‌شود. بنابراین واژه کم‌آموزی برای مشخص کردن فردی به کار می‌رود که عملکردش از آنچه که به طور منطقی از او انتظار می‌رود کمتر است. کم-آموزی به عنوان تفاوت وسیعی بین عملکرد تحصیلی فرد و برخی از مظاهر توانایی واقعی وی مثل پیشرفت تحصیلی، با مشاهدات معلمان و والدین و معیارهای هوشی و خلاقیت تعریف شده است (فورد و توماس^۲، ۱۹۹۷؛ به نقل از نیوشا، احدی، بنی-جمالی و سلیمی‌زاده، ۱۳۸۲). باشلاتی^۳ (۲۰۰۸؛ به نقل از شاکیر^۴، ۲۰۱۴) معتقد است که کمال‌گرایی ارتباط نزدیکی با کم‌آموزی دانش‌آموزان تیزهوش دارد.

به طور کلی علل احتمالی کم‌آموزی عبارتند از: ۱- عوامل شخصیتی (مثل انگیزه پیشرفت، خودپنداره، مسند کنترل و ...) ۲- عوامل مربوط به خانه و خانواده (مثل فشارها، انتظارات، نگرش‌ها و شیوه‌های فرزندپروری و ...) ۳- عوامل مربوط به مدرسه (مثل برنامه‌های درسی نامناسب، معلم و سیاست آموزشی مدرسه و ...) ۴- عوامل اجتماعی / رفتاری و عوامل دیگر. درباره رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و کم‌آموزی، پژوهش‌های انجام شده، یافته‌های کاملاً مشابهی ارائه نمی‌دهد. در مورد تأثیر عوامل مربوط به خانه و خانواده در کم‌آموزی، اپل‌بام^۵ (۱۹۶۱) در تحقیقی بر روی ۲۷۷ تیزهوش کم‌آموز دبیرستانی به این نتیجه رسید که عواملی چون تحصیلات والدین، رفاه خانواده، فشارهای وارده از جانب والدین، وضعیت نابسامان خانوادگی و ... در پیشرفت تحصیلی این افراد تأثیر داشته است. محسنی (۱۳۶۷) نیز از پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان دختر پیشرفته تحصیلی نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان صرفاً به علت هوش بالای آن‌ها نبوده و وجود عواملی چون روابط

¹ Underachiever

² Ford & Thomas

³ Baslanti

⁴ Cakir

⁵ Applebaum

خانوادگی گرم و صمیمانه در ایجاد آرامش و دقت و تمرکز این دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کند (به نقل از نیوشا و همکاران، ۱۳۸۲).

تیزهوشی و سازگاری

هوش را می‌توان به یک ظرف تشبیه کرد که قادریم هر چیزی را در آن بریزیم: زهر یا نوشدارو. ارزش و بهای این ظرف به محتوای آن بستگی دارد. از این رو، هوش به تنهایی همانند یک ظرف خالی هیچگونه ارزش و منزلتی ندارد مگر آنکه از مظهر و گرانقدری برخوردار باشد (کاظمی حقیقی، ۱۳۷۳ الف).

حق‌شناس، چمنی و فیروزآبادی (۱۳۸۵) از پژوهش خود نتیجه گرفتند که دانش-آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان از نظر برخی از ابعاد شخصیتی و نیز سطح سلامت روان با دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند و شرایط مطلوب محیط آموزشی و نوع برخورد خانواده می‌تواند در این تفاوت‌ها نقش داشته باشد. بعلاوه، کاظمی حقیقی و مقدم (۱۳۷۳) می‌نویسند که توقعات جامعه از دختران نوجوان تیزهوش، واقع‌بینانه نیست و بیش از حد واقعیت‌های وجودی (و از جمله توانایی‌ها، علایق و نگرش‌های) آن‌ها شکل گرفته است. طبیعی است که این شرایط، فضایی رنج‌آور برای دختران تیزهوش ایجاد می‌کند.

بنابراین، افزایش هوش، لزوماً موجب تعامل مفید و سازگاری مطلوب اجتماعی نیست. افراد تیزهوش به علت سوء تفاهم و عدم درک صحیح از سوی دیگران، به سادگی در میان دیگران (افراد عادی) پذیرفته نمی‌شوند. از طرفی، پیشرفت‌گرایی مفرط اجتماعی، گاهی موجب بروز ناسازگاری‌های روانی است. پافشاری بر تعالی‌جویی و کمال‌گرایی همراه با توقعات اجتماعی برای پیشرفت، حتی ممکن است تیزهوش را به سوی خودکشی سوق دهد. این طور نیست که همه نوابغ، سازگاری اجتماعی داشته باشند و در بزرگسالی از فعالیت‌های مولدی برخوردار گردند. به هر حال، از طریق مشاوره انفرادی می‌توان به پذیرش و سازگاری نوابغ با جامعه عادی و عموم مردم و در نتیجه بهره‌برداری از سرمایه و توان شخصی آن‌ها مبادرت نمود.

همچنین، توجه و لحاظ اهمیت رشد و پرورش مهارت‌های اجتماعی فرد تیزهوش از جانب والدین، اساسی‌ترین تمهید پرورشی بشمار می‌آید. معمولاً توجه و تأکید والدین نسبت به سطح تحصیلات و عملکرد مربوطه، بیش از رشد اجتماعی کودک است و تعالی و پیشرفت درسی به مراتب بیش از تعامل اجتماعی، مهم تلقی شده و پاداش داده می‌شود. از این رو، نوجوانان تیزهوش ۱۱-۱۴ ساله بیش از خودباوری اجتماعی، وضعیت تحصیلی برجسته‌تر را بروز می‌دهند. تیزهوشی کودک ممکن است بیش از تأثیر بر روابط والدین-فرزند، بر روابط برادر و خواهری تأثیر بگذارد.

در هر حال، هرگونه تدبیر برای پرورش اجتماعی در قلمرو خانواده باید نکات زیر را در مرکز توجه قرار دهد: ۱- عدالت‌ورزی میان فرزندان- پرهیز از تبعیض و رعایت عدالت در میان فرزندان، اساسی‌ترین عامل آرامش محیط خانوادگی است. از نقطه نظر تیزهوش نوجوان و جوان، محیط آرام خانوادگی، مهمترین عامل رضایت وی را از خانواده تشکیل می‌دهد. ۲- همیاری تحصیلی فرزند- فراهم‌آوری آموزش مستقیم مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی به تقویت جامعه‌پذیری کمک می‌کند. استدلال کردن با کودک، شکل دادن رفتارها از طریق پسخوراند اطلاعاتی، و فراهم‌آوری موقعیت‌هایی برای کاوش و جستجوی علمی، شرایط را برای توسعه «تفکر واگرا» در فرزند مهیا می‌سازد؛ زیرا تفکر واگرا مستلزم توجه محیطی فوق‌العاده نسبت به فرزند است. ۳- تعدیل توقعات- انتظارات واقع‌بینانه از فرزند تیزهوش، ملازم با پرهیز از مقایسه وی با همسالان است. از این طریق می‌توان انتظارات محیطی را در قالب مقررات و قوانین بیان نمود. ۴- درک مشکلات ویژه فرزند تیزهوش- این نکته، معنای اساسی درک و شناخت فرزند است و ستون و بنیاد آن را تشکیل می‌دهد. فرزند تیزهوش (کودک، نوجوان و جوان) نیاز دارد تا از همیاری خانواده در نیل به اهداف زندگی شخصی برخوردار شود. ۵- توجه و احترام به عقاید و نظرات فرزند- این امر موجب ایجاد روابط صمیمی و دوستانه با فرزند تیزهوش می‌شود. باید توجه کنیم که یک فاصله سنی ۳ سال میان فرزندان، به گرمی روابط برادری و خواهری کمک می‌کند. علاوه بر آن، تیزهوش نیاز دارد که از آزادی عمل کافی در محیط خانوادگی برخوردار باشد.

زیرا از سوی دیگر، توان و شایستگی آنرا نیز دارد. در چنین شرایطی، معمولاً والدین، الگو و مرجعی برای تقلید قرار می‌گیرند. ۶- تشویق و ترغیب فرزند در خانواده- بهره‌گیری از پاداش‌های کلامی و بدنی و رفتاری و پرهیز از انتقاد و خرده‌گیری به تکوین رضایت خانوادگی کمک می‌کند. ۷- پرهیز از حساسیت نسبت به نمره- گرچه ممکن است حساسیت مزبور به نفع تیزهوش پیشرفته باشد اما محیط خانوادگی را برای افراد خلاق و تیزهوشان غیر پیشرفته، رنج‌آور می‌کند (کاظمی حقیقی، ۱۳۷۳ب).

بحث و نتیجه‌گیری

خانواده و والدین در شکل‌گیری شخصیت کودک مؤثرند. تولد یک کودک تیزهوش در خانواده می‌تواند به انتظارات بالای والدین از او برای کسب موفقیت‌های بیشتر از توانش دامن بزند. اما توانایی تیزهوشان نیز حد و حدودی دارد و قادر نیستند تمام این انتظارات را پاسخ گویند. چنین انتظاراتی از تیزهوشان آن‌ها را مستعد کمال‌زدگی می‌کند که خود این ویژگی باعث ایجاد آسیب‌های روان‌شناختی جبران‌ناپذیری در آن‌ها می‌شود (کونور، ۲۰۰۳؛ بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۴). والدین و معلمان از کودکانی که به وسیله متخصصان سنجش، تیزهوش معرفی می‌شوند انتظار دارند که در همه زمینه‌ها عالی عمل کنند. زندگی تحت تأثیر انتظارات غیرواقعی و بالا ممکن است کودک را از پذیرش خود به عنوان یک فرد کامل ناتوان کند؛ به ویژه در صورتی که محبت و پذیرش کودک به موفقیت او وابسته شده باشد (کورنل، ۱۹۸۳؛ به نقل از جمشیدی و همکاران، ۱۳۸۸). معمولاً توجه و تأکید والدین نسبت به سطح تحصیلات و عملکرد مربوطه، بیش از رشد اجتماعی کودک است و تعالی و پیشرفت درسی به مراتب بیش از تعامل اجتماعی، مهم تلقی شده و پاداش داده می‌شود. در حالی که توجه و لحاظ اهمیت رشد و پرورش مهارت‌های اجتماعی فرد تیزهوش از جانب والدین، اساسی-ترین تمهید پرورشی بشمار می‌آید. در نتیجه والدین به طور ناخواسته با پرورش کمال‌زدگی باعث ایجاد آسیب‌های روان‌شناختی جبران‌ناپذیری در آن‌ها می‌شوند. جهت پیشگیری از این رویداد ناخوشایند والدین و خانواده‌ها بایستی نحوه برخورد

صحیح با کودک تیزهوش را فراگیرند. برخی از رهنمودها در این زمینه در متن مقاله آمده است.

منابع

- احمدیه، ملک سیما (۱۳۷۲). ویژگی‌های چشمگیر دانش‌آموزان تیزهوش و نیازهای آنان. *مجله استعداد‌های درخشان*، ۶، ۱-۵.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۳). *مبانی روان‌شناختی خانواده و رابطه زن و شوهر با تأکید بر حقوق عاطفی متقابل*. تهران: مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت.
- افروز، غلامعلی؛ و کامکاری، کامبیز (۱۳۹۰). *نظریه‌های هوش و خلاقیت*. چاپ دوم. دانشگاه تهران.
- آقابابایی، سارا؛ ملک‌پور، مختار؛ کجیاف، محمدباقر؛ و عابدی، احمد (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش موفق بر توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی دختران تیزهوش ۹-۱۲ ساله شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۵(۴)، ۳۷-۴۴.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۱)، ۱-۱۹.
- بشارت، محمدعلی؛ عزیز، کورش؛ و پورشریفی، حمید (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین با کمال‌گرایی فرزندان در نمونه‌ای از خانواده‌های ایرانی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۷(۲۶)، ۱۴۵-۱۶۰.
- بشارت، محمدعلی؛ عزیز، کورش؛ و سیده اسماء، حسینی (۱۳۸۹). رابطه کمال‌گرایی والدین با سبک‌های فرزندپروری. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴(۱)، ۹-۲۹.
- بشارت، محمدعلی؛ کرمی، ساره؛ و ازهای، جواد (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرایی و مهارگری در دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۱۰(۱)، ۶۵-۸۰.
- جمشیدی، بهنام؛ دلاورپور، محمدآقا؛ حقیقت، شهربانو؛ و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال‌گرایی. *مجله روان‌شناسی*، ۳۱(۱)، ۲۰-۳۵.

جوراچی، سیما (۱۳۷۱). شناسایی و آموزش تیزهوش. *مجله استعداد‌دهای درخشان*، ۳، ۱۱۴-۱۱۸.

حق شناس، حسن؛ چمنی، امیررضا؛ و فیروزآبادی، علی (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۲۹ و ۳۰، ۵۷-۶۶.

رئیس، زهره؛ و صالحی، مهدیه (۱۳۸۷). معرفی سندرم ایمپاستر (بیماری افراد موفق)، نشانه‌ها، علل و پیامدها. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۳۵ و ۳۶، ۲۰۷-۲۳۰.

ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۱۳۹۴). رابطه ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب حالتی/خصلتی در دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱(۲)، ۹۹-۱۱۰.

سیف نراقی، مریم؛ و نادری، عزت‌الله (۱۳۷۴). *کودکان و دانش‌آموزان استثنایی*. تهران: آگاه.

فتحی‌آشتیانی، علی (۱۳۷۶). ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی (بررسی مطالعات). *مدرس علوم انسانی*، ۳، ۴۷-۶۰.

قاسمی‌پور کردمحل، معصومه؛ و بزازیان، سعیده (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین و کمال‌گرایی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۱(۱۵)، ۱۰۱-۱۱۴.

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۷۳ الف). نکات اساسی پرورش تیزهوش در خانواده (۱). *مجله استعداد‌دهای درخشان*، ۱۲، ۱-۱۰.

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۷۳ ب). مبانی پرورش اجتماعی تیزهوش: نقش فرد، خانواده، مدرسه و جامعه. *مجله استعداد‌دهای درخشان*، ۳(۳)، ۱-۷.

کاظمی حقیقی، ناصرالدین؛ و مقدم، شیوا (۱۳۷۳). تحول انتظارات اجتماعی دختران نوجوان تیزهوش (بررسی تجربی). *مجله استعداد‌دهای درخشان*، ۳(۲)، ۱-۷.

ما، کاساندر (۱۹۹۷). نقش والدین در رشد هوش عاطفی کودکان تیزهوش. ترجمه اصغر نوری امامزاده‌ای. قابل دسترس در www.ctd.northwestern.edu

محسنی، ناهید (۱۳۶۷). بررسی چگونگی تأثیر روابط عاطفی والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر منطقه شهریار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- ملک‌پور، مختار (۱۳۸۰). مقایسه وضعیت شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره راهنمایی. فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، ۶۷، ۷-۲۰.
- ملکیان بهابادی، محسن؛ محسنی ذنوزی، هاشم؛ و کشاورز، محسن (۱۳۸۸). کمال‌گرایی و عزت‌نفس در نخبگان علمی، ورزشی و افراد غیرنخبه در شهر تهران. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۴۱، ۱۱۹-۱۳۷.
- نیوشا، بهشته؛ احدی، حسن؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات؛ و سلیمی‌زاده، محمدکاظم (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر در الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق و مقایسه آن‌ها با الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش موفق. دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۱۵، ۹۹-۱۲۰.

- Applebaum, M. (1964). The special guidance program for gifted underachievers of the grade. In J. L. French, *Educating the gifted*, 347-367.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionist thinking. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 612-615.
- Bieling, P.J., Israeli, A.L., & Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Boulianne, C. M. (2008). Understanding Perfectionism in Gifted Children (Definition of Perfectionism and Exploring the Link to Giftedness). www.suite101.com/profile.cfm/cboulianne.
- Bransky T., Jenkins-Friedman R., Murphy D. (1987). *Identifying and working with gifted students 'at risk' for disabling perfectionism*. In Jenkins-Friedman R., Robinson A. (Eds.), *Research briefs: A collection of research-based papers presented at the annual convention*, New Orleans, November, 1987 (pp. 14-16). Circle Pines, MN: National Association for Gifted Children.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's scripts for self-defeat. *Psychology Today*, November, 34-51.
- Cakir, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.
- Chan, D. W. (2015). *Education for the Gifted and Talented*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Volume 7, 158-164. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92137-8>
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented* (6th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- DeLisle, J. R. (1986). Death with honors Suicide and the gifted adolescent. *Journal of Counseling and Development*, 64, 558-560.

- DeLisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 212-228.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In P. L. Hewitt, & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 531). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 1418.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472-495.
- Ford, D. Y. and Thomas, A. (1997). Underachievement among gifted, minority students: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32, 4-14.
- Frost, R. O., Maren, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimension of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R.O. Lahart, C.M. and Rosenblate, R. (2005). "The department of perfectionism: A study daughters and their parent". *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469- 486.
- Frued, S. (1959). Inhibition, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans), *the Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Frued*. 20.77-175. London: Hogarth.
- Gallagher, J. J. (1984). *Teaching the gifted children*. Third edition: Allyson and Bacon Inc.
- Gottfredson, L. S. (2003). Practical intelligence. In R. F. Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment* (pp. 740-745). London, England: SAGE.
- Haase, A. M. & Prapavessis, H. (2003). Assessing the factor structure and composition of the Positive and Negative Perfectionism Scale in sport. *Journal of Personality and Individual Differences*, 36, 1725-1740.
- Hallahan, D.P. Kauffman, J.M. & Pullen, P.C. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pearson.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic's perfectionism. *Psychology*, 15, 2733.
- Hamachek, D.E. (2000). Borderline personality disorder, an investigation with the multi-dimensional perfectionism scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 115- 126.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). "Perfectionism in the self and social contents: Conceptualization, assessment and association whit psychology". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lombroso, C. (1981). *The man of genius*. London: Walker Scott.

- Machu, E. (2015). Analyzing Differentiated Instructions in Inclusive Education of Gifted Preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1147-1155.
- Mendaglio, S.; & Pyryt, M. C. (1995). Self-concept of gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 40-45.
- Pacht, A.R. (1984). Reflections on Perfectionism. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Shafran, R., & Mansel, W. (2001). "Perfectionism psychopathology: A review of research and treatment". *Clinical Psychology Review*, 21, 819-906.
- Siegle, D. Schuler, P. A. (2000). "Perfectionism differences in gifted middle school student", *Roeper Review*, 23, 1, 39-44.
- Silverman, L. K. (1993). *A developmental model for counseling the gifted*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver: Love.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L. (2001). Improving reading instruction: The triarchic model. *Educational Leadership*, 58 (6), 48-52.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9: 224.
- Terry Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and Negative Perfectionism. *Journal of Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allyn and Bacon. *Paper presented at the 7th Annual SAGE Conference*, September 27-28, 1996, held at The University of Calgary, Calgary, Alberta.

