

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

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۳/۲۸

شعله شکوری^{۱*}، مهناز خسروجاوید^۲، ایرج صالحی^۳

چکیده

زمینه و هدف: نوجوانان سرمایه‌های آینده جامعه هستند. مدارس ویژه پرورش استعدادهای درخشان دارای محیط نسبتاً متفاوت با مدارس عادی هستند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی انجام شد.

روش: طرح پژوهش علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند (۶۹۹۰ نفر). نمونه آماری شامل ۱۸۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، پنج عاملی شخصیت کاستا و مک کری (۱۹۸۵) و پرسشنامه عملکرد خانواده (اپشتاین، بالدوین و بیشاب (۱۹۸۳) را تکمیل کردند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی، و کارکرد خانواده سه گروه دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). نتایج پژوهش بیانگر این بود که توانایی کل خودنظم‌بخشی و بعد شناختی آن در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر بود. ابعاد شخصیتی روان‌آزردگی گرابی، توافق‌پذیری و برون‌گرایی در دانش‌آموزان هنرستانی بالاتر بود. در متغیر کارکرد خانواده هم مهارگری رفتار در دانش‌آموزان باهوش متوسط و ایفای نقش در دانش‌آموزان هنرستانی، بالاتر بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر حاکی از نقش هوش در ویژگی‌های روان‌شناختی و کارکرد خانواده بود. تلویحات ضمنی نتیجه به دست آمده در مقاله مورد بحث قرار گرفت.

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

۱. * نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران (Shakoori_sholeh@yahoo.com)

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

مقدمه

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

مفهوم خودنظم‌بخشی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا نشأت گرفته است که مفروضه اصلی این نظریه آن است که هر فردی حاصل تعامل سه دسته متغیرهای شخصی، محیط و رفتار است. بر اساس این نظریه، خودنظم‌بخشی تنها به وسیله فرآیندهای شخصی تعیین نمی‌گردد، بلکه از عناصر محیطی و رفتاری به شیوه تعاملی تأثیر می‌پذیرد. قدرت نسبی تأثیرات خود، محیط و رفتار در این تعامل سه‌گانه می‌تواند از طریق تلاش‌های شخصی برای خودنظم‌بخشی، پیامدهای رفتاری عملکرد و تغییرات در محیط تغییر کند (۱) پاسخدهی عاطفی در خانواده پیش‌بینی‌کننده فراشناخت فرزندان است و نقش‌های خانواده قابلیت پیش‌بینی شناخت فرزندان را دارد و همچنین کارکرد هیجانی خانواده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده انگیزه فرزندان باشد (۲). بین خودنظم‌بخشی و خوداثربخشی با گرایش به تکالیف درسی هم‌بستگی مثبت معناداری وجود دارد (۳).

در پژوهش‌لی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظر آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنها اثرگذار بوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری یادگیرنده‌محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های محوطه‌محور و یا معلم‌محور از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش بیشتری برخوردار بوده‌اند. (۴). مویچ^۲، ۲۰۰۸ معتقد است که دانش‌آموزان تیزهوش در

ویژگی‌هایی مانند یادگیری خودنظم‌بخش، سبک‌های یادگیری و برخی از حوزه‌های شایستگی، متفاوت از دانش‌آموزان باهوش متوسط هستند (به نقل از ۵).

بوفارد و بوچارد، در پژوهشی، تحت عنوان خودنظم‌بخشی و تشکیل مفهوم در میان دانش‌آموزان تیزهوش و باهوش متوسط نشان دادند که دانش‌آموزان باهوش متوسط اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجربه‌های استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می‌کنند اما دانش‌آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کنند و در بیشتر موارد تکالیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (۶)

موضوعاتی از قبیل دوران نوجوانی و تحصیل، خانواده و روابط حاکم بر آن، نحوه شکل‌گیری ساختارهای روانی شخصیت در سنین نوجوانی و نگرش‌های اجتماع در باب نحوه برخورد با دانش‌آموزان بسیار ضروری و شایان اهمیت است. یکی از ساختارهای فردی که با مؤلفه‌های این پژوهش رابطه دارد، چگونگی نگرش دانش‌آموز به خود و توانایی‌های خود و خودنظم‌بخشی است. اسوالند و کارین، معتقدند که چنانچه دانش‌آموزان از فرایندهای خودنظم‌بخشی به خصوص نظارت بر فرایند خواندن استفاده کنند، می‌توانند به درک مطلب مؤثرتری در خواندن برسند (۷). زیمرم و ریزمبرگ، ۱۹۹۷ شش عامل خودنظم‌بخشی را شناسایی کردند که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند و باعث افزایش عملکرد تحصیلی می‌شوند این عوامل عبارتند از: انگیزه، روش‌های یادگیری، مدیریت زمان، محیط فیزیکی، محیط اجتماعی، بازبینی عملکرد (به نقل از ۸). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که خودنظم‌بخشی به طور مستقیم و غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد (به نقل از ۷).

هرن و میشل، ۲۰۰۳ بیان کرد ویژگی‌های شخصیتی به عنوان محرک‌های خلق و خو، برای دستیابی به هدف تلقی

2. Mooij, M.

1. Self- regulation learning

از نظر برخی از ابعاد شخصیتی با دانش‌آموزان عادی تفاوت دارند (۱۳).

از بین عوامل مؤثر بر شخصیت فرد، خانواده اهمیت و نقش بسزایی دارد، به علت این که خانواده از نخستین نظام‌های نهادی و عمومی و جهانی است که برای رفع نیازمندی‌های حیاتی و عاطفی انسان در بقای جامعه ضرورت دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوه فرزندپروری بر انگیزه تحصیلی فرزندان تأثیرگذار است. علاوه بر آن هنگامی که مادران، دید مناسبی نسبت به عملکرد کودکان‌شان داشته باشند نسبت به توانایی‌های آنها مطمئن بوده و برای تکالیف مدرسه ارزش قائل شوند کودکان نیز باورهای انگیزشی مثبت خواهند داشت (۱۴). باهاتین و ماگ در پژوهشی تحت عنوان رابطه عوامل شخصیتی و ادراکات خانوادگی دانش‌آموزان نشان دادند که بین ۵ عامل شخصیت با ادراکات محیط خانواده و اعتماد به خود دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و همچنین نتیجه گرفتند که ۵ عامل شخصیتی و ادراکات محیط خانواده روی سطح امید دانش‌آموزان تأثیر دارد (۱۵).

پژوهشگران بر این عقیده‌اند که بهترین ملاک و معیاری که بر اساس آن می‌توان کیفیت اخلاقی، اجتماعی و روانی افراد را مورد ارزیابی و دقت قرار داد همان شبکه ارتباطی اعضای خانواده و مجموعه قوانین حاکم بر محیط و جو خانواده است. یکی از جنبه‌های کارآمدی خانواده در عملکرد تحصیلی فرزندان پدیدار می‌شود. موفقیت یا شکست در اعمال تحصیلی می‌تواند ناشی از کارکردهای سالم یا ناسالم خانواده باشد، هرچند که این مفهوم (موفقیت یا شکست تحصیلی) چندعاملی است و عواملی مانند عوامل فردی، درون‌سازمانی و برون‌سازمانی در آن دخیل است. با توجه به جایگاه و اهمیت سیستم آموزشی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر این است که با شناخت ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و اهمیت دادن به توانایی خودنظم‌بخشی‌شان با توجه به شرایط و ضوابط خانوادگی آنها،

می‌شوند. به این معنا که این خصوصیات انسان را مستعد انجام رفتارهای مختلف در موقعیت‌های خاص می‌نماید. به طوری که بعضی از افراد در مواجهه با مشکلات در خود فرو می‌روند و برخی دیگر به ابراز احساسات و هیجان‌های خود می‌پردازند و از دیگران کمک می‌طلبند و بالاخره، بسته به نوع شخصیت، هرکسی در مقابل فشارهای روانی واکنش خاصی دارد و به تبع آن، از میزان معینی سلامت برخوردار است (به نقل از ۹).

زوپانسیس و کاو سیس^۱، در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی ویژگی‌های شخصیتی افراد در ارتباط با پدران و مادران بر روی ۶۷۴ دانش‌آموز دریافتند که شخصیت می‌تواند بر اساس منبع مهارگری درونی و نوع تجربه شخصی مورد قضاوت قرار گیرد. توافق‌پذیری با حرمت خود در ارتباط با هر دو والد همبستگی دارد و ثابت می‌کند که حمایت‌طلبی در ارتباط با مادر رابطه منفی دارد. همچنین تأثیرات آشکار سن و جنس پیش‌بینی‌کننده برون‌ریزی در اشخاص است (۱۰). ایزنک در پژوهشی به یک گروه از دانشجویان با هوش متوسط و تیزهوش مهارت‌های شخصیتی را آموزش داد و با یک پیش‌آزمون پس‌آزمون آنها را مقایسه کرد. نتایج نشان داد گروه تیزهوش بعد از آموزش، تفاوت معناداری با گروه با هوش متوسط در عوامل شخصیتی داشتند (۱۱).

چامورو، موتافی و فارنهام در پژوهشی به مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و ارزیابی هوش ۱۸۶ دانشجوی انگلیسی و آمریکایی با استفاده از مقیاس نئو و ماتریس پیشرفته لورنز پرداختند. نتایج نشان داد که دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ متغیرهای برون‌گرایی و روان‌آزرده‌گرایی تفاوت معناداری نداشتند ولی در مؤلفه‌های توافق، وجدانی بودن و باز بودن اندکی تفاوت میان دو گروه دیده شد (۱۲). محققان در پژوهشی به مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان

روان‌آزردگی‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی‌بودن را اندازه‌گیری می‌کند. هر بعد شامل ۱۲ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به ارزیابی نظر پاسخگویان می‌پردازد. ضریب آلفای گزارش شده بین ۷۴ درصد تا ۸۹ درصد با میانگین ۸۱ درصد متغیر بوده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای روان‌آزردگی‌گرایی ۸۵ درصد برون‌گرایی ۷۲ درصد گشودگی به تجربه ۶۸ درصد توافق‌پذیری ۶۹ درصد و وجدانی‌بودن ۷۹ درصد به دست آمده است (۱۶).

۲. پرسشنامه عملکرد خانواده: این مقیاس شامل ۵۳ ماده است که برای سنجش عملکرد خانواده بر اساس الگوی مک‌مستر تدوین شده است. این ابزار توسط اپشتاین و همکاران (۱۹۸۳) با هدف توصیف ویژگی‌های سازمانی و ساختاری خانواده تهیه شده است. همچنین توانایی خانواده در سازش با حوزه وظایف خانوادگی را بر روی یک مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت به صورت ۴ درجه‌ای کاملاً موافقم (۴)، موافقم (۳)، مخالفم (۲)، و کاملاً مخالفم (۱) مشخص می‌نماید (۱۷). نجاریان، ۱۳۷۴ سه عامل یعنی نقش‌های خانوادگی، حل مسئله و ابراز عواطف را شناسایی نمود. وی همسانی درونی کل آزمون را ۰/۹۳ به دست آورد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸، و در عامل‌های حل مسئله ۰/۸۴، نقش‌ها ۰/۸۳، و ابراز عواطف ۰/۷۷ محاسبه گردید، که این نمره‌ها بیانگر همسانی درونی رضایت‌بخش مقیاس است (به نقل از ۱۷).

۳. پرسشنامه خودنظم‌بخشی بوفارد: این پرسشنامه ۱۴ سوال دارد که توسط بوفارد و همکاران تهیه شده است. کدیور ضریب اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۱ گزارش کرده است و نشان داده است که این آزمون قادر است ۰/۸۵ از واریانس خودنظم‌جویی را تبیین کند (۱۸).

شیوه اجرا: جهت انجام این پژوهش پس از انتخاب سه پرسشنامه، کارکرد خانواده و خودنظم‌بخشی، پرسشنامه‌ها به تأیید آموزش و پرورش رسیدند و سپس از ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان رشت مدارس متوسطه دخترانه

دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با جلب مشارکت والدین بتوانند آینده‌سازان جامعه علمی را به مهارت‌های لازم تجهیز کنند. بررسی فعالیت والدین و عملکرد خانواده، خودنظم‌بخشی و ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان از لحاظ نظری می‌تواند کمک‌شایانی به مراکز آموزشی جهت آگاهی‌دادن به والدین بکند و آگاهی والدین می‌تواند روی توانایی خودنظم‌بخشی فرزندان نشان مؤثر باشد. مراکز آموزشی هم می‌توانند از نتایج حاصل از این پژوهش برای افزایش کارایی دانش‌آموزان استفاده کنند. از جنبه کاربردی هم، با انجام این پژوهش زمینه آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی فراهم می‌شود. همچنین با مشخص شدن رابطه ویژگی‌های شخصیتی با کارکرد خانواده می‌توان در اجرای طرح آموزش خانواده از آن استفاده کرد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده دانش‌آموزان تیزهوش، باهوش متوسط و هنرستانی طراحی گردیده و درصدد آزمودن فرضیه‌های زیر است:

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

روش

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

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه پنج عاملی شخصیت: این پرسشنامه دارای ۶۰ گویه است که پنج بعد شخصیت را که عبارتند از

دانش‌آموزان تیزهوش، ۵۵ سری برای هنرستان و ۶۰ سری برای دانش‌آموزان دبیرستانی باهوش متوسط بود.

یافته‌ها

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

تیزهوش و باهوش متوسط انتخاب شدند که کل جامعه آماری ۶۹۹۰ دانش‌آموز بود و نیز تعداد مدارس در این حوزه شامل ۱۸ مدرسه بود. از بین این ۱۸ مدرسه ۷ مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند. یک مدرسه تیزهوشان، یک مدرسه هنرستان و پنج مدرسه نظری. در مرحله بعدی از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و در مجموع با کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ۱۴ کلاس مورد پژوهش قرار گرفت و ۱۸۰ پرسشنامه بین دانش‌آموزان پخش شد که ۶۰ مورد برای

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در سه گروه شرکت‌کنندگان

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	
دبیرستانی	۲۱/۴۲	۴/۴۰	شناختی
هنرستانی	۲۰/۸۴	۳/۵۶	
تیزهوش	۲۲/۸۸	۲/۶۰	
دبیرستانی	۲۵/۰۳	۵/۱۳	فراشناختی
هنرستانی	۲۵/۶۷	۳/۶۴	
تیزهوش	۲۶/۰۵	۴/۴۴	
دبیرستانی	۴۹/۸۲	۹/۲۶	خودنظم‌بخشی
هنرستانی	۴۹/۰۵	۶/۸۲	
تیزهوش	۵۲/۷۵	۴/۹۵	
باهوش متوسط	۲۸/۱۲	۳/۹۷	برون‌گرایی
تیزهوش	۲۷/۴۳	۳/۵۹	
هنرستانی	۲۹/۷۱	۴/۵۱	
باهوش متوسط	۲۷/۲۲	۴/۲۸	توافق‌پذیری
تیزهوش	۲۵/۲۵	۵/۰۳	
هنرستانی	۲۸/۷۱	۵/۰۱	
باهوش متوسط	۲۸/۶۶	۵/۲۶	وجدانی بودن
تیزهوش	۲۸	۳/۳۲	
هنرستانی	۲۹/۳۹	۳/۳	
باهوش متوسط	۲۴/۱۲	۴/۵۵	روان‌آزردگی‌گرایی
تیزهوش	۲۱/۸۳	۴/۲۶	
هنرستانی	۲۶/۶۵	۷/۲۹	
باهوش متوسط	۲۵/۹	۳/۹۶	انعطاف‌پذیری
تیزهوش	۲۴/۰۳	۳/۱	
هنرستانی	۲۶/۷۵	۳/۷۲	

۳/۵۹	۱۳/۰۸	باهوش متوسط	ارتباط
۳/۲۴	۱۲/۹۲	تیزهوش	
۳/۸۳	۱۲/۳۶	هنرستانی	
۳/۰۹	۱۰/۳۱	باهوش متوسط	آمیزش عاطفی
۴/۱۵	۹/۷۷	تیزهوش	
۳/۳۲	۱۰/۹۵	هنرستانی	
۴/۷۴	۲۵/۲۳	باهوش متوسط	ایفای نقش
۳/۵۷	۲۶/۵۸	تیزهوش	
۴/۹	۲۷/۲	هنرستانی	
۴/۲۵	۲۳/۴۲	باهوش متوسط	عملکرد کلی
۳/۳۱	۲۳/۹۸	تیزهوش	
۴/۷۶	۲۴/۵۸	هنرستانی	
۴/۶۳	۱۳/۵۸	باهوش متوسط	حل مشکل
۳/۸۶	۱۴/۸۸	تیزهوش	
۴/۶۶	۱۵/۱۵	هنرستانی	
۳/۰۶	۱۱	باهوش متوسط	همراهی عاطفی
۳/۳۹	۹/۷۲	تیزهوش	
۴/۰۱	۱۱/۶۴	هنرستانی	
۴/۲۹	۱۴/۸۹	باهوش متوسط	مهار رفتار
۳/۸۵	۱۲/۸۳	تیزهوش	
۵/۹۱	۱۳/۷۵	هنرستانی	
۱۷/۰۷	۱۱۱/۷۵	باهوش متوسط	عملکرد خانواده
۱۸/۵۸	۱۱۵/۶۲	تیزهوش	
۱۳/۳۶	۱۱۰/۶۸	هنرستانی	

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد توانایی خودنظم‌بخشی، ویژگی شخصیتی، و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان تیزهوش، دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی آمده است؛ همان‌طور که مشاهده می‌شود در میانگین توانایی خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. برای متغیر خودنظم‌بخشی آزمون لون انجام شد، که سطح معناداری برای متغیر شناختی (۰/۲۱)، فراشناختی (۰/۱۷)، و خودنظم‌بخشی (۰/۶) به دست آمد. همچنین نتایج نشان داد در همه مؤلفه‌ها سطح معناداری F ‌های محاسبه شده بیشتر از $P \geq 0/05$ است، همچنین سطح معناداری برای متغیر ارتباط (۰/۱۷)، آمیزش عاطفی (۰/۰۶)، ایفای نقش (۰/۰۹)، عملکرد کلی (۰/۰۴)، حل مشکل (۰/۵۴)، همراهی عاطفی (۰/۲۲)، مهار رفتار (۰/۰۱)، و عملکرد خانواده (۰/۰۳) بود. بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و

بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و معنادار نیست و فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است. در مورد متغیر کارکرد خانواده هم آزمون لون انجام گرفت. همان‌طور که نتایج نشان داد در همه مؤلفه‌ها به جز عملکرد خانواده و مهار رفتار سطح معناداری F ‌های محاسبه شده بیشتر از $P \geq 0/05$ است، همچنین سطح معناداری برای متغیر ارتباط (۰/۱۷)، آمیزش عاطفی (۰/۰۶)، ایفای نقش (۰/۰۹)، عملکرد کلی (۰/۰۴)، حل مشکل (۰/۵۴)، همراهی عاطفی (۰/۲۲)، مهار رفتار (۰/۰۱)، و عملکرد خانواده (۰/۰۳) بود. بنابراین تفاوت واریانس‌ها از نظر آماری معنادار نیست و

فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است؛ در جدول زیر نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس گزارش می‌شود.

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

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
شناختی	۱۳۰/۱۷	۲	۶۵/۰۸	۴/۹۶	۰/۰۱
خطا	۲۳۲۱/۵۰	۱۷۷	۱۳/۱۳		
فراشناختی	۳۳/۳۰	۲	۱۶/۶۵	۰/۸۴	۰/۴۳
خطا	۳۴۹۸/۹۰	۱۷۷	۱۹/۷۷		
خودنظم‌بخشی	۴۴۸/۴۶	۲	۲۲۴/۲۳	۴/۲۰	۰/۰۲
خطا	۹۴۴۱/۸۷	۱۷۷	۵۳/۳۴		
برون‌گرایی	۱۵۵/۲۲	۲	۷۷/۶۱	۴/۷۹	۰/۰۱
خطا	۲۸۶۹/۰۹	۱۷۷	۱۶/۲۱		
توافق‌پذیری	۳۴۷/۳۷	۲	۱۷۳/۶۹	۷/۶۳	۰/۰۱
خطا	۴۰۲۷/۵۸	۱۷۷	۲۲/۷۶		
وجدانی بودن	۵۴/۸۳	۲	۲۷/۴۱	۱/۶۱	۰/۲۰
خطا	۲۹۹۵/۳۹	۱۷۷	۱۷/۰۲		
روان‌آزردگی‌گرایی	۶۶۲/۴۷	۲	۳۳۱/۲۳	۹/۸۹	۰/۰۱
خطا	۵۸۹۱/۷۶	۱۷۷	۳۳/۴۸		
انعطاف‌پذیری	۲۲۴/۷۱	۲	۱۱۲/۳۵	۸/۵۸	۰/۰۱
خطا	۲۳۰۵/۸۱	۱۷۷	۱۳/۱		
ارتباط	۱۶/۲۷	۱	۱۶/۲۷	۰/۶۴	۰/۵۳
خطا	۲۲۳۷/۹۳	۱۷۷	۱۲/۶۴		
آمیزش عاطفی	۳۹/۹۰	۱	۳۹/۹۰	۱/۵۹	۰/۲۱
خطا	۲۲۲۳/۴۲	۱۷۷	۱۲/۵۶		
ایفای نقش	۱۲۰/۴۱	۱	۱۲۰/۴۱	۳/۰۷	۰/۰۵
خطا	۳۴۳۶/۸۱	۱۷۷	۱۹/۶۴		
عملکرد کلی	۳۹/۸۲	۱	۳۹/۸۲	۱/۱۷	۰/۳۱
خطا	۳۹/۹۸	۱۷۷	۱۷/۰۹		
حل مشکل	۸۶/۱۹	۱	۸۶/۱۹	۲/۲۳	۰/۱۱
خطا	۳۴۲۸/۸	۱۷۷	۱۹/۳۷		
همراهی عاطفی	۱۱۱/۲۹	۱	۱۱۱/۲۹	۴/۵۹	۰/۰۶
خطا	۲۱۴۴/۹۱	۱۷۷	۱۲/۱۲		
مهاری رفتار	۱۳۱/۹۲	۱	۱۳۱/۹۲	۴/۹۶	۰/۰۲
خطا	۳۹۱۷/۰۱	۱۷۷	۲۲/۲۷		
عملکرد خانواده	۷۶۷/۶۱	۱	۷۶۷/۶۱	۱/۴۲	۰/۲۴

خطا	۴۷۵۴۳/۹۷	۱۷۷	۲۷۰/۱۴
-----	----------	-----	--------

توافق‌پذیری، روان‌آزردگی گرایي و انعطاف‌پذیری بین دانش‌آموزان تیزهوش، دبیرستانی باهوش متوسط و هنرستانی معنی‌دار است نتایج آزمون نعیمی برای بررسی دقیق تفاوت بین گروه‌ها در جدول زیر گزارش شده است.

با توجه به نتایج جدول ۲ تفاوت بین مولفه‌های کارکرد خانواده تیزهوش، دبیرستانی باهوش متوسط و هنرستانی در مولفه‌های ایفای نقش و مهار رفتار معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$). همچنین تفاوت سه گروه در بعد شناختی و خودنظم‌بخشی کل معنی‌دار است ($P < ۰/۰۱$)؛ همچنین تفاوت برون‌گرایی،

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

متوسط و هنرستانی باهوش متوسط			
متغیر	گروه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی‌داری
شناختی	باهوش متوسط - تیزهوش	-۱/۴۷	۰/۰۳
	تیزهوش - هنرستانی	۲/۰۵	۰/۰۱
خودنظم‌بخشی کل	باهوش متوسط - هنرستان	۰/۵۸	۰/۳۸
	باهوش متوسط - تیزهوش	-۲/۹۳	۰/۰۳
	تیزهوش - هنرستانی	۳/۶۹	۰/۰۱
	باهوش متوسط - هنرستانی	۰/۷۶	۰/۵۷
برون‌گرایی	باهوش متوسط - تیزهوش	۰/۶۹	۰/۷۲
	تیزهوش - هنرستانی	-۲/۲۸	۰/۰۱
توافق‌پذیری	باهوش متوسط - هنرستانی	-۱/۵۹	۰/۰۳
	باهوش متوسط - تیزهوش	۱/۹۷	۰/۰۲
روان‌آزردگی - گرایي	تیزهوش - هنرستانی	-۳/۴۶	۰/۰۱
	باهوش متوسط - هنرستانی	-۱/۵۹	۰/۰۳
	باهوش متوسط - تیزهوش	۲/۲۹	۰/۰۳
	تیزهوش - هنرستانی	-۴/۸۲	۰/۰۱
انعطاف‌پذیری	باهوش متوسط - هنرستانی	-۲/۵۳	۰/۰۲
	باهوش متوسط - تیزهوش	۱/۸۷	۰/۰۱
ایفای نقش	تیزهوش - هنرستانی	-۲/۷۱	۰/۰۱
	باهوش متوسط - هنرستانی	-۰/۸۴	۰/۲۱
مهار رفتار	باهوش متوسط - تیزهوش	-۱/۳۵	۰/۰۹
	تیزهوش - هنرستانی	-۰/۶۱	۰/۴۶
	باهوش متوسط - هنرستانی	-۱/۹۶	۰/۰۲
	باهوش متوسط - تیزهوش	۲/۰۶	۰/۰۲
	تیزهوش - هنرستانی	-۰/۹۱	۰/۳۰
	باهوش متوسط - هنرستانی	۱/۱۵	۰/۱۸

متوسط، هنرستانی معنی‌دار نیست ($P \geq 0/38$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی (شناختی) در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت معنی‌داری با هم ندارد. همچنین می‌توان نتیجه گرفت که نمره کل توانایی خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی است.

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودنظم‌بخشی، ویژگی‌های شخصیتی و کارکرد خانواده در دانش‌آموزان دختر دبیرستان تیزهوش، با هوش متوسط و هنرستانی با هوش متوسط شهر رشت بود. طبق یافته‌های به‌دست آمده از جدول ۱، بین سه گروه از نظر خودنظم‌بخشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، با توجه به میانگین‌ها نشان داده شد که بین سه گروه از لحاظ راهبردهای خودنظم‌بخشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تفاوت شاخص راهبردهای شناختی در متغیر خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی است. همچنین نتایج نشان داد که توانایی خودنظم‌بخشی (شناختی) دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی تفاوت معنی‌داری ندارد. همچنین نمره کل توانایی خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی بود. این یافته با پژوهش بوفارد و بوچارد (۶) همسو است. مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش‌آموزان خودنظم‌بخش صورت گرفته است حاکی از این است که این فراگیران خود شروع‌کننده یادگیری هستند و هدف‌های دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند و آنچه را که برای رسیدن به هدف‌های خود نیاز دارند به طور مستقل برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌نمایند (۱۹).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودنظم‌بخشی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با

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

در مورد متغیر خودنظم‌بخشی آزمون تعقیبی مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و دبیرستانی با هوش متوسط معنی‌دار است ($P \leq 0/03$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط است. تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و هنرستانی معنی‌دار است ($P \leq 0/01$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط است. تفاوت میانگین توانایی خودنظم‌بخشی شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش

درونی پیرامون خود کنجکاوتر هستند و از نظریه‌های جدید و ارزش‌های غیرمعارف لذت بیشتری می‌برند. همچنین تفاوت‌های محیطی و تفاوت در انتظاراتی که خانواده‌ها و حتی جامعه از دانش‌آموزان تیزهوش دارند باعث متمایز شدن این دانش‌آموزان از دانش‌آموزان دیگر شده و این تفاوت‌ها و انتظارات بالا شاید مانع توافق‌پذیری و انعطاف‌پذیری این دانش‌آموزان باشد. با توجه به مطالب بالا چنان انتظار می‌رفت که نمره وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر باشد ولی تفاوت معنی‌داری در این مؤلفه به دست نیامد. برای تبیین این موضوع می‌توان گفت که عوامل مختلفی از جمله فشارهای مضاعف تحصیلی، رقابت‌های سخت‌گیرانه، بی‌ارزش دانستن هدف‌های آموزشی و تحصیلی، نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و معلم‌ها می‌تواند در این امر تأثیرگذار باشد. از طرفی آگاهی و اهمیت پیشرفت تحصیلی فرزندان برای والدین، استفاده از آموزش‌های جانبی و فوق‌برنامه برای همه دانش‌آموزان توانسته است تفاوت‌های عملکردی را در این دو گروه به حداقل برساند. مون و هال معتقدند که سبک‌های غیرعادی و نامرئوسوم یادگیری و مشکلات عاطفی می‌تواند در پایین بودن نمرات شایستگی، تلاش برای موفقیت و وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان مؤثر باشد. به علاوه به نظر می‌رسد که آنها ظرفیت بیشتری برای بازبینی ارزش‌های اجتماعی، سیاسی و مذهبی داشته و نسبت به عادت‌ها و رسوم اجتماعی و منابع قدرت، محافظه‌کاری کمتری دارند. همچنین به نظر می‌رسد آنها زندگی تخیلی فعال‌تری داشته و با شکل دادن به تخیلات خود روی آن تعمق کرده و از آن در جهت پرورش خلاقیت خود استفاده می‌کنند (۲۲).

به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش بر این باورند که از بسیاری از افراد برتر بوده و تصمیم‌گیری‌های خود را منطقی و بر اساس واقعیت می‌دانند از طرف دیگر احتمالاً آنها در روابط بین‌فردی داشتن ترفندهایی چون زیرکی و سیاست را از لوازم مهارت‌های اجتماعی دانسته و سادگی را

اطلاعات قبل، مهار چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسشی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. در حالی که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند، یادگیری‌های آنها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه‌مدت است، مطالب یاد گرفته شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهند شد (۲۰).

طبق یافته‌های به دست آمده، سه گروه از نظر برخی ویژگی‌های شخصیتی با هم متفاوت هستند. بین دانش‌آموزان تیزهوش و دو گروه دبیرستانی با هوش متوسط و هنرستانی از لحاظ وجدانی بودن تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی از نظر شاخص برون‌گرایی و توافق‌پذیری، نمره دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است و در دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط بیشتر از تیزهوشان است؛ همچنین روان‌آزردگی‌گرایی دانش‌آموزان هنرستانی، بیشتر از دانش‌آموزان با هوش متوسط و تیزهوش است، انعطاف‌پذیری نیز در دانش‌آموزان با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش و هنرستانی است، همچنین انعطاف‌پذیری هنرستانی‌ها بیشتر از تیزهوشان است. نتایج این پژوهش با یافته‌های حق‌شناس و همکاران (۱۳) همسو است. در پژوهشی که توسط جلیلود و اژه‌ای بر روی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران انجام شد، نشان دادند که محیط‌های آموزشی مربوط به تیزهوشان و دانش‌آموزان با هوش متوسط می‌تواند در پرورش ویژگی‌های شخصیتی تفاوت ایجاد کند و این تفاوت مستقل از جنسیت است. این پژوهش نشان داده است که محیط آموزشی می‌تواند ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی را مستقل از هوش ایجاد کند (۲۱).

در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که احتمالاً دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به تجربه‌های بیرونی و

نوعی کوتاه‌فکری می‌دانند. آنها نسبت به منابع قدرت، محافظه‌کاری کمتری دارند در روابط اجتماعی معمولاً تواضع کمتر و رک‌گویی بیشتری دارند و در مجموع رقابت را به همکاری و توافق ترجیح می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش نشان می‌دهد که سه گروه از نظر برخی مؤلفه‌های کارکرد خانواده با هم متفاوت هستند. ایفای نقش دانش‌آموزان هنرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است و ایفای نقش دانش‌آموزان با هوش متوسط تفاوت معنی‌داری با ایفای نقش تیزهوشان ندارد. مهار رفتار دانش‌آموزان دبیرستانی با هوش متوسط، بیشتر از دانش‌آموزان هنرستان است ولی تیزهوشان تفاوتی با دانش‌آموزان هنرستانی ندارند. در این رابطه ریم و لائو، بر این باورند که خانواده‌ها ممکن است پیام‌های مبهم و در هم آمیخته‌ای درباره ارزش‌ها، پیشرفت و الگوسازی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به فرزندشان بدهند. این امر ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش تا حدودی بیشتر باشد زیرا در بعضی از خانواده‌ها وقتی برچسب تیزهوش به فرزندشان زده می‌شود انتظارات بیشتری از طرف والدین و اطرافیان متوجه فرزند می‌شود (۲۳). خانواده نقش مهم و تأثیرگذاری بر روی خلاقیت و تیزهوشی و نیروی اصلی در سبب‌شناسی رفتار خلاقانه است. شیوه‌های فرزندپروری تأثیر معناداری بر روی هوش دارد. برای مثال، والدینی که شیوه فرزندپروری آنها عدم

سخت‌گیری شدید بوده، فرصت ابراز وجود و مستقل بودن را به کودکان خود می‌دهند که منجر به حمایت از خلاقیت و نوآوری در کودکان می‌شود. در مقابل شیوه فرزندپروری که منعکس‌کننده پذیرش بوده رابطه مثبت و معناداری با سطح بالایی از خلاقیت و هوش در کودکان داشته است. از سویی دیگر بین شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنی‌دار منفی وجود دارد (۲۴). از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به مقدر نبودن اجرای آزمون هوش برای گروه‌های شرکت‌کننده و اکتفا کردن به نتایج آزمون‌های هوشی موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس اشاره کرد. پیشنهاد می‌گردد ضمن پوشش دادن به این محدودیت‌ها در پژوهش‌های آینده، نقش متغیرهای واسطه‌ای و تعدیل‌گر موثر بر ویژگی‌ها و سازمان‌یافتگی شخصیت دانش‌آموزان تیزهوش و همچنین نقش موقعیت‌های آموزشی مختلف و بارنگرشی جامعه و خانواده‌ها در موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان مطالعه گردد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی افراد مورد مطالعه و دست‌اندرکاران مراکز آموزشی جهت همکاری صمیمانه در اجرای این پژوهش تشکر می‌گردد.

References

1. Hoseini M. Survey the relation of family function and self-regulation in children. Unpublished MA thesis. Faculty of Education and Psychology, Shiraz University; 2007. [persian].
2. Samani S, Hoseini M. Survey the relation of family function and self-regulation in children. Family study quarterly. 2012; 8(13): 305-318. [persian].
3. Savari K, Venisi A. Relation between academic self-regulation and academic homework interest. Educational psychology quarterly. 2011; 8(26): 84-91. [persian].
4. Lee JK. The Effects of self-regulated Learning strategies and system sates faction regarding leader's performance. In formation and Management. 2008; 40: 133-140.
5. Sohrabi Sh. Survey the cognitive, motivational and personality characteristic as predictors of superiority in Shahid Chamran university students. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education and Psychology, University of Shahid Chamran ;2009. [persian].
6. Bouffard B, Parent S, Laviree S. Self –Regulation on a concept – Formation Task among Average and Gifted students. J Exp Child Psychol. 2002; 56(1): 115-134.
7. Swalender L, Karin T. Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. Contemporary Educational Psychology. 2006; 32(2):206-230.
8. Dembo MH, Eaton MJ. Self –regulation of academic learning in middle –level schools. Elem Sch J. 2000; 100(5): 473-485.
9. Khorshid A. Survey the relation between personality characteristics and learning styles of high school students in Bijar. Unpublished MA thesis. Faculty of Literature and Humanities, Shahid Rajaei University; 2011. [persian].
10. Zupancic M, Kuvacic T. Studenys personality traits predicting individuation to mothers and fathers. J Adolesc. 2014; 37(5): 714-726.
11. Eyesenck HJ. Personality in primary school children. Br J Educ Psychol. 2000; 39(2): 109-122.
12. Chamorro B, Moutafy M, Farenham A. Psychological characteristics of academically gifted and regular stuidents. American council on university of Nebraska-Lincoln; 2005.
13. Haghshenas H, Chamani R, Firoozabadi A. Personality and mental health differences of gifted high schools students compared to ordinary high schools students. Journal of Fundamentals of Mental Health. 2006; 22; 8(29-30):57–66. [persian].
14. Sadeghi M. Determination the role of family function on self-regulation and self-efficacy on high school students in Kermanshah. Unpublished MA thesis. Faculty of Education and Psychology ,Ahameh tabatabaei university; 2010. [persian].
15. Bahattin G, Muge A. Are There Association among Big Five Personality Factors, Perceived Family Environment and Hopelessness? Social and Behavioral Science. 2010; 2, 5458-5462.
16. Ghanbari N M. Compartion the relation primary nonadaptive schema, personality and emotion display styles in usual and divorced couples. Unpublished MA thesis. Faculty of Literature and Humanities. Guilan University; 2002. [persian].
17. Rajabi Gh, chahardoli H, Atari Y. The Study of relationship between family and psycho-social climate class performance With Incompatibility in Malayer city incompatibility high school students. Journal of Education and Psychology. 2008; 3(1,2):128-113. [persian].
18. Hakim zadeh R, Qolam-ali Lavaani M, Nouroozi S. The effectiveness of cognitive-behavioral training on self-regulation in first grade girl students. Journal of Behavioral Sciences. 2014; 8(3): 233-238. [persian].
19. Pintrich PR, DeGroot EV. Motivational and self-regulated learning components of dassroom academic performance. J Educ Psychol, 1990; 82(1): 33-40.
20. Bembeutty H. Self- Regulation of learning and Academic Delay of Gratification, Gender and Ethnic Differences among college students. Journal of Advanced Academic. 2008; 18(4): 586-616.
21. Jalilvand M, Ezheie J. Comparing the personality characteristics of gifted student in gifted centers and special schools in Tehran. Talented Journal. 1995; 4(30): 1-7. [persian].

22. Moon SM, Hall AS. Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *J Marital Fam Ther.* 1998; 24(1): 59-80.
23. Rimm S, Lowe B. Family environments of uunderachieving ggifted sstudents. *Gift Child Q,* 1998; 32(4): 36-39.
24. Lim S, Smith J. The structural relationship of parenting style, creative personality, and loneliness. *Creative Research Journal,* 2008; 20(4): 412-421.

Comparison of Self-Regulation, Personality Traits and Family Functions in Gifted Students, Average Intelligence Students and Students in Technical Schools

Shole Shakori¹, Mahnaz Khosrojavid², Iraj Salehi³

Received: May 04, 2015

Accepted: June 18, 2015

Abstract

Background and purpose: Adolescents are the future capitals of the society. Special schools for gifted and talented students have different environment comparing to public schools. The aim of this study was to compare self-regulation, personality traits and family functions in gifted students, average intelligence students and students in technical schools.

Method: Present research was a causal-comparative study. Study population consisted of all the female high school students who were studying in district one's schools of Rasht City in 1393-94 academic year (N= 6990). Sample consisted of 180 students who were selected using random multi-stage cluster sampling method, and completed the Self-Regulation Questionnaire (Bufford, et al; 1995), Five-Factor Personality Inventory (Costa & McCrae, 1985), and the Family Questionnaire (Epstein, Baldwin and Bishop, 1983).

Results: Results indicated a significant difference between the three groups in terms of their self-regulation, personality traits and family function ($p < .05$). Findings revealed that gifted students gained significantly higher scores on self-regulation and cognition. On the other hand, students in technical schools gained higher scores on neuroticism, agreeableness, and extroversion. Finally, students with average intelligence showed higher scores on behavioral control, while students of technical schools showed higher scores on role performance.

Conclusion: Findings of current study confirmed the role of intelligence in psychological characteristics and family functions. Implications are discussed further.

Keywords: Self-regulation, personality characteristics, family functions, gifted students, average intelligence students.

1. *Corresponding author: M.A. in general psychology, University of Guilan, Rasht, Iran (Shakoori_sholeh@yahoo.com)

2. Assistant professor, University of Guilan, Rasht, Iran

3. Assistant professor, University of Guilan, Rasht, Iran