

مقایسه تحولی ادراک خود نزد دانش‌آموزان عادی و تیزهوش*

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه تحولی ابعاد ادراک خود در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش پایه‌های اول و سوم راهنمایی انجام گرفت. دانش‌آموزان عادی از چهار مدرسه پسرانه منطقه ۶ شهر تهران و دانش‌آموزان تیزهوش از مدارس راهنمایی علامه حلی تهران تحت پوشش سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان به صورت تصادفی و به تعداد هر پایه ۱۶ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه بالینی براساس مدل تحولی ادراک خود دیمون و هارت در دو جنبه خودعینی شامل خود - روان بنه‌های فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی؛ و نیز خود ذهنی شامل مؤلفه‌های تداوم، تمایز و اختیار بود. یافته‌های پژوهش روند کلی تحول در ادراک خود را تأیید می‌کند. یافته‌های پژوهش در مقایسه‌های درون و بین گروهی نشان داد که در سطوح تحول خودعینی بین پایه اول و سوم راهنمایی تیزهوشان، و پایه سوم مدارس عادی با تیزهوشان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این تفاوت معنی‌دار در خودذهنی فقط در بُعد تمایز دیده شد و گروه پایه سوم تیزهوشان از پایه اول تیزهوشان در سطح استدلال پیشرفته‌تری قرار داشتند. یافته‌های کیفی و تحلیل محتوا نشان داد که در کیفیت و قالب‌های کلامی و مفهومی گروه‌ها تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد و آزمودنی‌های تیزهوش از مفاهیم انتزاعی و پیچیده‌تری استفاده کردند. اما فراوانی ارجاع به خود - روان بنه اجتماعی در آزمودنی‌های

* تدوین این مقاله توسط اینجانب جهت مجله استعداد‌های درخشان برگرفته از پایان نامه آقای رضا غلامعلیزاده است که به راهنمایی خانم دکتر نیک جهره محسنی در تاریخ ۷۹/۱۲/۲۲ در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تهران دفاع

عادی نسبت به تیزهوشان بیشتر بود؛ و این امر را شاید بتوان به نوعی تفرد خواهی نزد تیزهوشان نسبت داد.

کلیدواژه‌ها: ادراک خود، خود عینی، خود ذهنی، دانش‌آموز، تیزهوش

○ ○ ○

مقدمه

در فرایند تحول روانی انسان، کودک از دوره‌های مختلف با جنبه‌های شناختی و عاطفی گذر می‌کند و به ظرفیت‌های جدیدی دست می‌یابد. یکی از محورهای اساسی تحول و تطور زندگی آدمی، پدید آیی و تکوین مفهوم خود^۱ و ادراک خود^۲ است. این مفهوم، همواره به عنوان یکی از موضوعات مورد بحث مذاهب، فیلسوفان، جامعه‌شناسان، روانشناسان، پژوهشگران و نظریه پردازان بوده و اکنون نیز در گستره روانشناسی کانون توجه و فصل مشترک برخورد شاخه‌های گوناگون، مانند روانشناسی اجتماعی، روانشناسی شخصیت و روانشناسی تحولی محسوب می‌گردد.

در چشم انداز تاریخ تمدن بشری نیز، موضوع خود و ابعاد مربوط به آن همیشه به عنوان سؤالی اساسی مطرح بوده و از دوران یونان باستان، سقراط^۳ حکیم با گفته معروف خود را بشناس، زیرا زندگی آزمون نشده ارزش زیستن ندارد (دانیلز^۴، ۱۳۷۷)؛ در مقابل سوفسطائیان که شناخت واقعیت را ممکن نمی‌دانستند، با روشی معتدل و بیانی استوار و مطمئن، انسانها را به تأمل در نفس خویشان دعوت می‌کرد تا در درون خود گوهر الهی را کشف کنند، و از نو آن عقل ربّانی که جهان را روشن ساخته است، پر تو درخشانی هم در ضمیر خویش مشاهده کنند (طالب زاده، ۱۳۷۸).

همچنین مذاهب و مکاتب مختلف، به ویژه دین اسلام در قرآن کریم نفس را که برابر نهاده خود محسوب می‌شود در وجوه گوناگون آن، یعنی مطمئن، لؤامه، ملهمه و امّاره مورد اشاره، تبیین و تغییر قرار داد. پیامر اکرم (ص) شناخت «خود» را زمینه معرفت ربّ می‌داند. (باقری، ۱۳۷۷)

در مباحث روانشناسی، چه در روانشناسی فلسفی که کوشش برای کاوش در طبیعت انسان بوده و چه در مکاتب روانشناسی جدید که علم بررسی رفتار فرایندهای روانی می‌باشد، در کنار سایر پرسش‌های اساسی، این سؤال که خود چیست؟ یا چه چیزی سبب تداوم هویت شخصی می‌شود؟ همراه پرسش‌های بی‌شمار دیگر، همواره مدّ نظر بوده است (هیلگارد^۵ و باور^۶، ۱۳۷۸).

در روانشناسی معاصر، ویلیام جیمز^۷ را می‌توان نخستین کسی دانست که در چارچوب

روانشناسی علمی، اولین نظریه را در مورد «خود» مطرح نمود. جمیز «خود» را به دو جزء یا جنبه کلی و اساسی تقسیم می‌کند: من موضوعی^۱ یا «مفعولی» و من عامل^۲ یا «فاعلی». (محسنی، ۱۳۷۵). در همین راستا «خود» را می‌توان نقطه تلاقی فرایندهای درون فردی و برون فردی دانست و به همین سبب این مفهوم چه از دیدگاه نظریه پردازان شناختی که به بررسی فرایندهای ذهنی درون فردی می‌پردازند و چه از دیدگاه نظریه پردازان اجتماعی که بر روی تعاملات بین فردی و عوامل اجتماعی تأکید دارند و چه در بین نظریه پردازان شناخت اجتماعی که با درجات متفاوت تأکید گذاری بر عوامل شناختی درون فردی و اجتماعی، اهمیت هر دو ساخت را می‌پذیرند، مفهوم جذاب و بحث‌انگیز محسوب می‌شود. از دیدگاه برخی محققین «خود» زمینه‌ای در علم روانشناسی است که بیش از هر زمینه دیگری توان و قابلیت توجیه فرایندهای شناختی و اجتماعی را دارد (مونتی، مارتینو ۱۹۹۱؛ نقل از محسنی ۱۳۷۵).

به هر حال، فراتر از نگرش و تأکید دیدگاهها و افراد مختلف از نظر تأکید بر عوامل اجتماعی یا فردی یا تأکید بر ایستایی یا پویایی آن و یا جنبه تحولی آن (دیمون و هارت، ۱۹۹۱) و یا بررسی متغیرهای مختلف سن و جنس، تلویحات روانشناختی، تفاوت‌های فردی، محتوی و ساختار (مارش، ۱۹۸۹)، در زمینه «مفهوم خود» همگی در پی هدف مشترکی هستند و آن اینکه:

«این دانش چگونه شکل می‌گیرد؟ شناخت از «خود» به عنوان فردی یگانه، مداوم در زمان و توانا بر اندیشیدن به خود چگونه کسب می‌گردد؟ آیا بازتابی مستقیم از تعامل‌ها و برخوردهای با «دیگری» است و یا حاصل پیشرفت‌های شناختی به طور کلی؟ شناخت کودک و بزرگسال از «خود» چه تفاوت‌هایی و شباهت‌هایی دارند؟ دانش درباره «خود» یا خویش‌شناسی چه نقشی در تنظیم رفتار ایفا می‌کند؟» (محسنی، ۱۳۷۵، ص ۱۳).

با این بیان و براساس پرسش‌هایی که مطرح می‌شود، از جمله اینکه انسانها خود را چگونه می‌شناسند و به کدام جنبه از خود توجه بیشتری داشته و از کدام ویژگی خویش رضایت دارند و چه آرزوها و علائقی ذهن آنان را مشغول کرده و می‌خواهند چگونه انسانی باشند، آیا در بستر زمان تغییراتی داشته‌اند؟ و اگر تغییراتی در ابعاد فیزیکی، فعالی، اجتماعی و روانشناختی داشته‌اند، آیا خود را متداوم، متمایز، منجسم و یکتا می‌شناسند؟ آیا خود را صاحب اختیار و اراده در «بودن» و «چگونه بودن»، «شدن» و «چگونه شدن» می‌دانند و اگر چنین است، حدود و

سهم عوامل مختلف را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ و... اینکه آیا حدود و تأثیر این امور در افراد مختلف جهت رسیدن به خودشناسی و پاسخ به چیستی و کیستی یکسان است و یا متفاوت؟

بیان مسأله

چنانکه گذشت، با چشم اندازی بر مکاتب و نظریات مختلف روانشناسی مانند دیدگاه‌های اجتماعی، شناختی، شناختی - اجتماعی و تحلیلی، هر یک براساس چارچوب‌های نظری و حوزه تخصصی خویش از ابعاد و زوایای گوناگون فرایند پدید آیی و تحول خود را بررسی نموده و تعاریف و تبیین‌های ویژه‌ای را در مورد آن ارائه دادند.

در همین راستا، با استناد به یافته‌های پژوهش‌های انجام شده درباره خصوصیات جسمانی، روانی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی افراد تیزهوش که تصویر متفاوتی از آنان ارائه می‌دهند. مانند: از نظر جسمانی کودکان تیزهوش به طور کلی بلند قدتر، سنگین‌تر، قوی‌تر، پرنرژی‌تر، سالم‌تر بوده و از رشد بیشتری نسبت به سایر کودکان هم سن خود که دارای هوش متوسط هستند، برخوردارند و از لحاظ اجتماعی و عاطفی اغلب شادمان و مورد علاقه دیگران بوده و دارای صداقت شوخ طبعی، خوش بینی، هیجان‌پذیری، خودکفایی در امور، احساس مسئولیت و محبوبیت هستند در مقابل، با وجود اینکه افراد تیزهوش از توانایی تحصیلی بالاتری برخوردارند، ولی به نظر می‌رسد که توانایی تحصیلی آنان برای رفع اضطراب و افسردگی کفایت نمی‌کند. چون بسیاری از دانش‌آموزانی که از استعداد تحصیلی فوق‌العاده‌ای برخوردارند، اغلب دچار تشویش روانی و ناسازگاری اجتماعی هستند (کاظمی حقیقی، ۱۳۷۷). در حالی که بررسی تعدادی از دانشمندان این افسانه را که تیزهوشی همراه با تعدادی از خصوصیات نامطلوب است، به کلی برهم زده است و برعکس، این حقیقت اکنون آشکار شده است که کودکان تیزهوش در همه زمینه‌ها از قبیل هوش، وضع جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و حتی امور اخلاقی سرآمد هستند (هالاها^۱ و کافمن^۱، ۱۳۷۷).

همچنین گفته می‌شود که در اکثر مواقع از سوی همسالان خود به عنوان افرادی خودنما، پرادعا، لجوج و رویایی تلقی می‌شوند؛ آسیب‌پذیری فوق‌العاده زیادی در برابر انتقاد دیگران دارند، اغلب احساس می‌کنند که از سوی دیگران درک نمی‌شوند و در نتیجه این مسأله منجر به گوشه‌گیری و نهایتاً انزوای آنها می‌گردد. گاهی از سوی همسالان مورد استهزاء قرار می‌گیرند و از

جاناب بزرگسالان جدی گرفته نمی شوند (کلارک، ۱۹۸۳).

تأسیس سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان در سال ۱۳۵۵ در ایران (ازهای، ۱۳۷۵)، و تشکیل گردهمایی‌ها و مجامع مختلف که یکی از مجامع هر دو سال یکبار تحت عنوان «جهانی کردن آموزش تیزهوشان» در کانادا تشکیل می شود (ربانی و فریدی، ۱۳۷۱)؛ همگی نشانه‌کانون توجه بودن تیزهوشان بوده و پژوهش حاضر می تواند آغازگر یک سلسله بررسی‌های گسترده و به‌کار بسته براساس روش تحولی دیمون و هارت جهت شناخت بیشتر و ارائه خدمات بهتر به آنان و در پیش‌گرفتن سیاستگذاری بهینه، برنامه‌ریزی دقیق و حرکت سازنده‌تر مسئولین و دست‌اندرکاران مربوط باشد.

اهمیت پژوهش

ضرورت و اهمیت پژوهش می تواند از زوایا و ابعاد مختلف مورد بررسی و تأمل قرار گیرد از جمله ویژگی‌های خاص دوران نوجوانی از لحاظ انتقال به دوره‌ای متفاوت از زندگی، ورود به دنیای بلوغ و به منزله تولدی دیگر، آغاز مرحله عملیات صوری و تفکر انتزاعی یا فرضیه‌ای - قیاسی، خود محوری، تعمق و افزایش هوشیاری نسبت به خود و سعی در وجود آوردن تعادل بین واقعیت‌های مربوط، استفاده از مکانیزم‌های دفاعی در سطح گسترده، گذار از بحران‌های گوناگون، خود آگاهی، دوگانه‌گرایی روانی - جسمی، جدایی خویشتن ذهنی از خویشتن عینی، تعارض با هنجارها، انزوا، اسرارگرایی، حالات رویایی و عاشق پیشگی، میل به استقلال طلبی، احساس مذهبی و معرفت شناختی، زیبایی شناسی و طبیعت گرایی، قهرمان گرایی، خویشتن معرفت شناختی، تفکر در باب تفکر، افتراق شناخت از ادراک، تثبیت هویت و انسجام شخصیت که شناخت و آگاهی ویژه‌ای رامی طلبد و اکتساب زمینه‌های ادراک خود و نتایج آن نقش تعیین کننده‌ای دارد (اسپیرنتال و کولینز، ۱۹۹۵).

با این توصیف و بیان این نکته که علت بسیاری از مشکلاتی که نوجوان در زمینه سازگاری با آنها روبرو است ریشه در ادراک خود دارد، برای تبیین و توضیح این مسأله می توان به عوامل بسیاری اشاره کرد که از مهمترین آنها می توان به تغییر الگوهای روابط خانوادگی، تغییرات درونی نوجوان و به خصوص شکل‌گیری هویت و تأثیر محیط‌های تحصیلی، طبقه اجتماعی و هوش اشاره نمود. تحقیقات نشان می دهند که با ورود فرد به دوران نوجوانی، به منظور سازگار

شدن با توانایی‌ها و قابلیت‌های نوجوان، تغییرات بسیاری در الگوی ارتباطی و تعاملی وی به وقوع می‌پیوندد (هال ۱۹۸۰، نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

با این مقدمه چون در زمینه ادراک خود افراد تیزهوش از دیدگاه تحولی پژوهشی انجام نشده است و در مدل تحولی دیمون و هارت ابعاد مختلف خود در گستره‌ای وسیع و زوایای گوناگون مورد بررسی قرار می‌گیرد، اگر ادراک خود نوجوانان تیزهوش متناسب با سطح تحولی آنها نباشد و استدلال آنها در مورد خود در سطحی پایین‌تر از سطح مورد انتظار برای سن آنها باشد، به وجود آمدن مشکلات روانی و ناسازگاری را می‌توان در آنان محتمل دانست. بدین سان در نظر گرفتن مدل فوق می‌تواند به ماکمک‌کند تا تحلیلی مشخص و مرتبط با سطوح تحول ادراک خود در مورد مشکلات روانی نوجوانان داشته باشیم و هر رفتاری را در ارتباط با سطح تحولی ادراک خود نوجوانان مورد ارزیابی قرار دهیم. (همان منبع). پژوهش حاضر در این راستا و به منظور بررسی نیازها، تشخیص کمبودها و نارسایی‌ها و... براساس نوع برنامه‌ریزی، محتوی، ارائه خدمات ویژه جهت بازنگری‌های لازم، اتخاذ روش‌های آموزشی و پرورشی متفاوت و غنی‌سازی آن برای گروه‌های حاضر و به خصوص دانش‌آموزان تیزهوش انجام می‌گیرد.

از سوی دیگر، می‌توان بُعد اقتصادی و جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موضوع را نیز در نظر گرفت. سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان (سمپاد)، به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های وزارت آموزش و پرورش، دارای اساسنامه، بودجه، نیروی انسانی و مراکز ویژه و مستقل؛ پژوهش، سازماندهی و ساماندهی، برنامه‌ریزی، گزینش و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تیزهوش و مربیان خاص خود را دارد و در جهت شکوفایی استعدادها و توانمندی‌های آنان برای پرورش نیروهای بالقوه و سازنده و مؤثر فعالیت می‌کند. در بررسی حاضر، تأثیر خدمات ویژه این سازمان، اثر تعاملی محیط‌ها و مراکز مربوط بر سازه ادراک خود این قبیل دانش‌آموزان و ارزش سرمایه‌گذاری و جداسازی آنان را نیز می‌توان به عنوان یک بُعد این پژوهش در نظر گرفت.

در یک چشم‌انداز کلی، نتایج پژوهشی حاضر می‌تواند بستر مناسبی برای مطالعات گسترده‌تر با جهت‌گیریهای تشخیصی، پیشگیری، برنامه‌ریزی، ارائه خدمات درمانی و بالینی و... را در پیش داشته باشد و ضرورت اهمیت بهداشت روانی را به عنوان یک عامل بازدارنده پیشنهاد نماید.

هدف پژوهش

هدف کلی پژوهش، بررسی تحول ادراک خود در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر تهران بوده است. برای این منظور تحول ادراک خود نزد دانش‌آموزان سال اول و سوم راهنمایی در هر گروه مقایسه شده‌اند. همچنین پژوهشگر با توجه به عنوان مطرح شده به مقایسه ادراک خود در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداخته است.

پرسش‌های پژوهش

با عنایت به اهداف تحقیق و کمبود سوابق پژوهشی، بررسی حاضر پی‌گیر پرسش‌هایی در بخش درون‌گروهي و برون‌گروهي به شرح زیر است:

- آیا ادراک خود در ابعاد و روان‌بنه‌های خود عینی و مؤلفه‌های خود ذهنی و سطوح تحولی آن نزد دانش‌آموزان عادی سال‌های اول و سوم راهنمایی متفاوت است؟
- آیا ابعاد مختلف ادراک خود از نظر سطوح تحولی بین دانش‌آموزان تیزهوش پایه‌های اول و سوم راهنمایی تفاوت دارد؟
- آیا ادراک خود در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی سال اول راهنمایی در ابعاد خودعینی و خود ذهنی سطوح تحولی متفاوت است؟
- آیا بین ادراک خود در وجوه خود عینی و خود ذهنی و سطوح چهارگانه تحول آن نزد دانش‌آموزان عادی و تیزهوش پایه سوم راهنمایی تفاوتی وجود دارد؟

متغیرهای پژوهش

- الف- متغیر مستقل (پیش‌بین): پایه تحصیلی در دو سطح اول و سوم راهنمایی مدرسه تیزهوشان و مدارس عادی. هوش در دو سطح دانش‌آموزان تیزهوش و عادی.
- ب- متغیر وابسته (ملاک): «ادراک خود» در ابعاد خود عینی و خود ذهنی، خودعینی در روان‌بنه^{۱۲} های فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی و سطوح تحول در چهار سطح. خود ذهنی با سطوح چهارگانه تحول در مؤلفه‌های تمایز، تداوم و اختیار.
- ج- متغیر کنترل: جنسیت.

تعاریف عملیاتی متغیرها

ادراک خود: در پژوهش حاضر؛ ادراک خود به وسیله مصاحبه بالینی دیمون و هارت، شامل هفت بخش اصلی و در برگیرنده خودعینی در چهار روان‌بنه فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی؛ و خود ذهنی در سه مؤلفه تمایز، تداوم و اختیار و هر یک در چهار سطح است که با روش بالینی پیازه اجرا و سپس با دستورالعمل خاصی کدگذاری می‌شود، به دست می‌آید.

تیزهوش: در این تحقیق، دانش آموزان تیزهوش افرادی هستند که واجد توانش‌های ذهنی برجسته بوده و شامل کلیه دانش آموزان پایه‌های اول و سوم راهنمایی مدرسه علامه حلی تهران تحت نظارت سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان (سمپاد) که براساس معیارهای معینی پذیرفته شده، و در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ در شهر تهران مشغول تحصیل بوده‌اند، می‌باشد.

دانش آموزان عادی: در مطالعه حاضر، منظور افرادی هستند که در یکی از مدارس دولتی منطقه شش تهران، در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ در پایه اول و سوم راهنمایی شاغل به تحصیل بوده‌اند.

روش و جامعه آماری

پژوهش حاضر، از نوع توصیفی^{۱۳} (غیر آزمایشی) و پس رویدادی^{۱۴} (علّی - مقایسه‌ای^{۱۵}) است و با توجه به موضوع پژوهش یعنی: مقایسه تحولی ادراک خود نزد دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، پایه‌های اول و سوم راهنمایی؛ از دیدگاهی توصیفی - تحولی به بررسی ویژگی‌های (شناختی، عاطفی، رفتاری) گروه‌های مورد نظر پرداخته و در عین حال توالی رشد و تحول را در طول زمان بررسی می‌کند.

جامعه آماری^{۱۶} این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان تیزهوش عادی پایه‌های اول و سوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران، که در مدارس دولتی و مراکز تحت پوشش سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان مشغول تحصیل هستند، تشکیل می‌دهند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر روش تصادفی می‌باشد.

به این ترتیب برای هر پایه تحصیلی شانزده دانش‌آموز و در هر یک از دو گروه تیزهوش و عادی سی و دو نفر و در مجموع با شصت و چهار دانش‌آموز عادی و تیزهوش براساس مشخصات و اطلاعات جدول ۱ مصاحبه بالینی ادراک خود که منطبق با معیارهای مورد نظر بوده و قابل قبول باشد، انجام گرفته است.

جدول ۱- مشخصات آزمودنی‌ها براساس تعداد، میانگین و انحراف معیار سن، معدل‌های تحصیلی سال قبل، نیمسال اول و

نیمسال دوم پایه در چهار گروه.

| گروه | شاخصها | تعداد | سن | | معدل‌های تحصیلی | | | | |
|------------|--------|--------------|--------------|---------|-----------------|---------|--------------|---------|------------|
| | | | انحراف معیار | میانگین | سال قبل | | نیمسال اول | | نیمسال دوم |
| | | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| اول عادی | ۱۶ | ۱۱سال و ۹ماه | ۵ماه | ۱۷/۱۱ | ۲/۲۲ | ۱۴/۶۳ | ۲/۷۴ | ۱۵/۴۸ | ۲/۷۵ |
| اول تیزهوش | ۱۶ | ۱۲سال و ۱ماه | ۶ماه | ۱۹/۹۰ | ۱ | ۱۸/۳۵ | ۰/۷۳ | ۱۸/۱۰ | ۱/۰۱ |
| سوم عادی | ۱۶ | ۱۳سال و ۷ماه | ۵ماه | ۱۷/۰۱ | ۱/۹۷ | ۱۵/۹۱ | ۲/۵۵ | ۱۶/۷۹ | ۲/۱۳ |
| سوم تیزهوش | ۱۶ | ۱۳سال و ۹ماه | ۷ماه | ۱۸/۴۰ | ۰/۹۴ | ۱۹/۳۰ | ۰/۴۶ | ۱۹/۲۴ | ۰/۴۸ |

ابزارهای گردآوری داده‌ها

جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر با استفاده از سئوالات مصاحبه مدل تحولی ادراک خود دیمون و هارت و براساس روش بالینی پیاژه انجام گرفته است. هر مصاحبه شامل هفت بخش اصلی است که چهار بخش مربوط به خود عینی و سه بخش به خود ذهنی اختصاص دارد. هر بخش مجموعه‌ای است از پرسش‌های اصلی یا هسته‌ای و با پرسش‌های محکی یا وارسی پی‌گیری می‌شود. پاسخ‌های ارائه شده بدون پی‌گیری پرسش‌های محکی، قابل بررسی و کدگذاری نیست (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

روش مصاحبه^{۱۷}، ابزاری است که امکان بررسی موضوع‌های پیچیده، پی‌گیری پاسخ‌ها یا پیدا کردن علل آن و اطمینان یافتن از درک سؤال از سوی آزمودنی را فراهم می‌سازد.

مراحل اجرای پژوهش

در این پژوهش، از روش مصاحبه نیمه سازمان یافته استفاده شد. در این نوع مصاحبه، سؤال‌ها از قبل طراحی شده و هدف کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه شونده است. روش بالینی^{۱۸} پیاژه در مصاحبه را می‌توان از انواع مصاحبه‌های نیمه سازمان یافته دانست. این روش با انعطاف پذیری، به تنظیم سؤال‌ها براساس پاسخ‌های احتمالی آزمودنی می‌پردازد.

روش اجرا کاملاً در چارچوب مصاحبه بالینی پیاژه و مطابق با توصیف‌های داده شده توسط دیمون و هارت (۱۹۹۱)، بوده است. هر مصاحبه به طور متوسط چهل و یک دقیقه (اول عادی ۴۴ دقیقه، اول تیزهوش ۳۵ دقیقه، سوم عادی و تیزهوش ۴۲ دقیقه) وقت گرفته است. مراحل پژوهش حاضر در دو مرحله مقدماتی و اصلی انجام گرفت. پس از اجرا و انجام مصاحبه‌ها، کد

گذارای محتوای آن بر مبنای مفهومی و ساختارهای تحولی (ابعاد درونی خود عینی و خود ذهنی و نیز سطوح سازمان‌یابی استدلال) انجام گرفت.

نتایج پژوهش

نتایج پژوهش با توجه به اهداف و پرسش‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی به صورت آماری و مقایسه کمی و کیفی در ابعاد خود عینی و خود ذهنی، روان‌بنه‌ها و سطوح تحولی ارائه خواهد شد. پس از بررسی پاسخ هر آزمودنی در مصاحبه، نخست به تشخیص نوع پاسخ در چهار پرسش مربوط به خود عینی بر اساس معیارها و دستورالعمل مربوط در یکی از روان‌بنه‌های فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی‌گذاری شده و چانک‌ها (واحدهای اطلاعاتی) و سطوح تحولی چهارگانه آن مشخص گردید. پس از آن پاسخ به پرسش‌های خود ذهنی در ابعاد اختیار، تداوم و تمایز بررسی و سطوح تحولی آن معین و داده‌های هر گروه در جدول جداگانه‌ای آورده شد. سپس در صد واحدهای اطلاعاتی یا چانک‌های‌گذاری شده در هر روان‌بنه برای چهار گروه محاسبه و منظور گردید، که نتایج آن در دو بخش به صورت پرسش‌های کلی درون‌گروهی و بین‌گروهی آورده می‌شود.

پرسش‌های درون‌گروهی (بررسی روند تحول):

- پرسش اول: آیا «ادراک خود» در ابعاد و روان‌بنه‌های «خود عینی» و مؤلفه‌های «خود ذهنی» و سطوح تحولی نزد دانش‌آموزان عادی سال‌های اول و سوم متفاوت است؟
- پرسش دوم: آیا ابعاد مختلف «ادراک خود» از نظر سطوح تحولی بین دانش‌آموزان تیزهوش پایه‌های اول و سوم متفاوت است؟

نتایج توصیفی روان‌بنه‌های خود عینی و مؤلفه‌های خود ذهنی: برای بررسی روند تحول ادراک خود در بین گروه‌های چهارگانه و نشان دادن بهتر تفاوت‌ها، درصد چانک‌های‌گذاری شده در روان‌بنه‌ها برای چهار گروه در روان‌بنه خود عینی و مؤلفه‌های خود ذهنی در جدول ۲ به تفکیک گروه ارائه شده است. مقایسه روان‌بنه خود عینی در جدول ۳ و نمودار ۱ و همچنین درصد چانک‌های نمره‌گذاری شده در مؤلفه‌های خود ذهنی در چهار گروه در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۲- توزیع درصد چانک‌های ابعاد «ادراک خود» در پایه‌های اول و سوم عادی و تیزهوش

| خودذهنی | | | خودعینی | | | | ابعاد | |
|---------|-------|--------|------------|---------|------|--------|----------|----------|
| تمايز | تداوم | اختيار | روانشناختي | اجتماعي | فعال | فيزيكي | روان بنه | سطوح |
| ۱۲ | ۵۰ | ۱۸ | ۴۳ | ۲۶ | ۴۵ | ۲۵ | ۴ | پایه اول |
| ۶۳ | ۴۳ | ۵۶ | ۴۹ | ۵۴ | ۴۲ | ۵۰ | ۳ | |
| ۲۵ | ۷ | ۱۹ | ۸ | ۲۰ | ۱۳ | ۲۵ | ۲ | |
| ۰ | ۰ | ۷ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | |
| ۲۶ | ۵۷ | ۱۹ | ۳۳ | ۲۳ | ۵۴ | ۲۵ | ۴ | پایه سوم |
| ۶۲ | ۳۷ | ۷۵ | ۶۰ | ۶۵ | ۳۷ | ۵۰ | ۳ | |
| ۱۲ | ۶ | ۶ | ۷ | ۱۲ | ۹ | ۲۵ | ۲ | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | |
| ۶ | ۵۲ | ۱۲ | ۳۹ | ۲۴ | ۲۵ | ۴۴ | ۴ | پایه اول |
| ۸۱ | ۲۵ | ۶۹ | ۵۶ | ۵۶ | ۵۸ | ۲۵ | ۳ | |
| ۱۳ | ۱۳ | ۱۹ | ۱۳ | ۲۰ | ۱۷ | ۳۱ | ۲ | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | |
| ۳۱ | ۹۴ | ۵۶ | ۶۱ | ۵۲ | ۷۸ | ۱۰۰ | ۴ | پایه سوم |
| ۶۹ | ۶ | ۴۴ | ۳۸ | ۴۸ | ۲۲ | ۰ | ۳ | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۲ | |
| ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | |

براساس جدول ۲ مشخص است که گروه پایه اول عادی بیشترین درصد چانک‌ها را به ترتیب در روان بنه‌های اجتماعی، فیزیکی، روانشناختی خود عینی و تمایز و اختیار و تداوم خود ذهنی داشته و تمرکز چانک‌ها نیز در سطح سه می باشد. البته تفاوت اندک درصد چانک‌های فعال و روانشناختی و تمایز که در سطح چهار تجمع یافته‌اند، قابل توجه است.

همانطور در گروه پایه سوم عادی، در خود عینی، تجمع درصد چانک‌ها در سطح سه به ترتیب در روان بنه‌های اجتماعی، روانشناختی فیزیکی و فعال و در خود ذهنی مؤلفه‌های اختیار و تمایز تمرکز بیشتر داشته و در عین حال، درصد چانک‌های روان بنه فعال خود عینی و تداوم خودذهنی در

سطح چهار نیز قابل ملاحظه است.

با توجه به داده‌های جدول ۲، مشاهده می‌شود که در عین وجوه اشتراک در بین دو گروه از لحاظ تمرکز سطوح تحولی در سطح سه و تا حدی سطح چهار، تفاوت قابل ملاحظه‌ای در درصد چانک‌های اجتماعی، روانشناختی و اختیار دو گروه و حرکت به سطوح تحولی بالاتر در گروه عادی پایه سوم می‌تواند از شواهد تأیید روند تحولی ادراک خود باشد.

براساس این جدول مشخص است که گروه پایه اول تیزهوش بیشترین درصد چانک‌ها، در سطح سه و روان بنه فعال و به طور مساوی در روان بنه‌های اجتماعی و روانشناختی خود عینی و تمایز و اختیار خود عینی داشته و درصد چانک بُعد تداوم در سطح چهار نیز قابل ملاحظه است. در پایه سوم تیزهوش بیشترین درصد چانک‌ها در سطح چهار و به ترتیب در روان بنه‌های فیزیکی، فعال، روانشناختی و اجتماعی در خود عینی و تداوم اختیار در خود ذهنی بوده و تجمع درصد چانک‌ها در سطح سه و چهار می‌باشد. در ضمن درصد چانک مؤلفه تمایز در سطح سه نیز بالاترین رقم در میان سطح را به خود اختصاص داده است. ملاحظه و مقایسه ارقام این قسمت جدول گویا و تأیید صریح روند تحولی ادراک خود در دو گروه است.

پرسش‌های بین گروهی

● پرسش سوم: آیا «ادراک خود» نزد دانش‌آموزان تیزهوش و عادی سال اول راهنمایی در ابعاد «خود عینی» و «خود ذهنی» و سطوح تحولی متفاوت است؟

● پرسش چهارم: آیا بین «ادراک خود» در وجوه «خود عینی» و «خود ذهنی» و سطوح چهارگانه آن نزد دانش‌آموزان عادی و تیزهوش سوم راهنمایی تفاوتی وجود دارد؟

نتایج توصیفی روان‌بنه‌های خود عینی و ابعاد خود ذهنی گروه‌ها با مراجعه به درصد چانک‌های نمره‌گذاری شده در جدول ۲ (پایه اول عادی و پایه اول تیزهوش) و بیشترین تفاوت در مؤلفه‌های تمایز و اختیار در خود ذهنی و روان بنه‌های فعال، اجتماعی و روانشناختی در خود عینی به نفع پایه اول تیزهوش است. افزون بر آن در ابعاد فیزیکی و تداوم، آزمودنی‌های تیزهوش در سطح چهارم برتری داشته و در بقیه موارد درصد سطوح چهارم به نفع گروه اول عادی مشاهده می‌شود. در پاسخ به پرسش چهارم، داده‌های جدول ۲ بسیار گویا بوده و بیشترین تفاوت، به ترتیب در خود عینی و خود ذهنی دو گروه پایه سوم عادی و تیزهوش دیده می‌شود. با ذکر

این نکته که تجمع درصد چانک‌های تیزهوشان بیشتر در سطح چهار، ولی در سوم عادی به ترتیب و در سطوح سوم، چهارم و دوم پراکنده است. در ادامه، برای وضوح بیشتر این روند تحولی و مقایسه تفاوت گروه‌ها، جداول تکمیلی ۳ (روان بنه‌های خود عینی گروه‌ها)، ۴ (مؤلفه‌های خود ذهنی گروه‌ها)، به همراه نمودار ۱ مربوط به خود عینی آورده می‌شود.

جدول ۳- درصد چانک‌های نمره گذاری شده روان بنه‌های خود عینی در گروه‌های چهارگانه

| گروه | روان بنه | | |
|-----------------|----------|------|---------|
| | فیزیکی | فعال | اجتماعی |
| پایه اول عادی | ۹ | ۲۲ | ۳۵ |
| پایه اول تیزهوش | ۱۲ | ۲۸ | ۲۶ |
| پایه سوم عادی | ۶ | ۲۵ | ۲۹ |
| پایه سوم تیزهوش | ۲ | ۲۲ | ۲۳ |

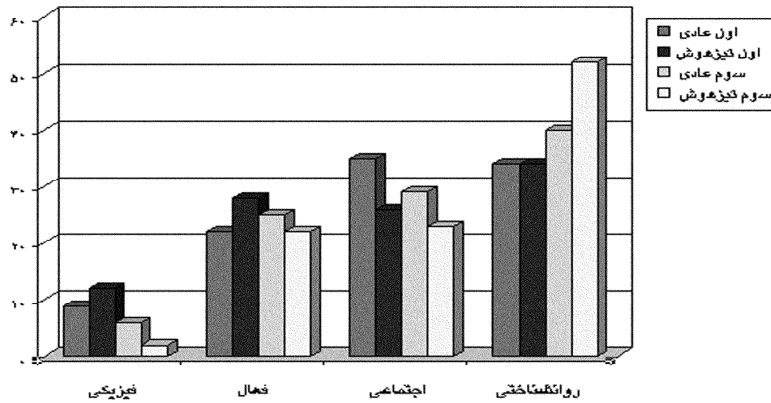
چنانکه جدول ۳ نشان می‌دهد، درصد چانک‌های روان بنه‌های فیزیکی و اجتماعی از پایه‌های اول به پایه‌های سوم کاهش یافته و در روان بنه روان‌شناختی افزایش چشمگیری را نشان می‌دهد. در مجموع درصد چانک‌های روان بنه اجتماعی در گروه‌های عادی بیشتر و قابل ملاحظه بوده و بالاترین تفاوت مربوط به روان بنه روان‌شناختی پایه‌های سوم در مقایسه بین گروهی به نفع تیزهوشان است.

جدول ۴- درصد چانک‌های نمره گذاری شده در مؤلفه‌های خود ذهنی گروه‌های چهارگانه

| خود ذهنی | | | | | | | | | | | | |
|----------|--------|----|----|----|-------|----|----|----|-------|----|----|----|
| مؤلفه‌ها | اختیار | | | | تداوم | | | | تمایز | | | |
| | G3 | N3 | G1 | N1 | G3 | N3 | G1 | N1 | G3 | N3 | G1 | N1 |
| سطح ۴ | ۱۱ | ۴ | ۶ | ۶ | ۳۱ | ۱۹ | ۲۱ | ۱۷ | ۱۹ | ۸ | ۲ | ۶ |
| ۳ | ۲۳ | ۲۵ | ۲۳ | ۱۹ | ۲ | ۱۲ | ۸ | ۱۵ | ۲۳ | ۲۱ | ۱۹ | ۲۱ |
| ۲ | ۰ | ۲ | ۶ | ۶ | ۰ | ۲ | ۴ | ۲ | ۰ | ۴ | ۴ | ۸ |
| ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۲ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ |

سوم تیزهوش G3 اول تیزهوش G1 سوم عادی N3 اول عادی N1

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود درصد چانک‌های مؤلفه‌های خود ذهنی و مقایسه درون گروهی تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد و این تفاوت در بالاترین درصدها، مربوط به بعد تمایز و تداوم پایه سوم تیزهوش نسبت به اول تیزهوش است. در مقایسه بین گروهی، پایه‌های اول عادی و تیزهوشان تفاوت اندکی را در درصد چانک‌ها داشته، ولی این تفاوت در بین پایه‌های سوم عادی و تیزهوش آشکارتر است.



نمودار ۱- درصد چانک‌های نمره‌گذاری شده در هر یک از روان‌بنه‌های خودعینی براساس داده‌های جدول ۳

نتایج آماری تحلیل واریانس تک متغیری (ANOVA) در روان‌بنه‌های خود عینی برای بررسی دقیق و مقایسه روان‌بنه‌های خودعینی (فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی) در چهار گروه تحلیل واریانس تک متغیری در مورد درصد چانک‌های نمره‌گذاری شده برای هر یک از روان‌بنه‌ها انجام شد. (جدول ۵)

جدول ۵- میانگین و انحراف استاندارد روان‌بنه‌های خودعینی، سطوح تحولی خودعینی و مؤلفه‌های خود ذهنی به تفکیک چهار گروه

| ابعاد | متغیر | اول عادی | | اول تیزهوش | | سوم عادی | | سوم تیزهوش | |
|---------------------|---------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| | | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین |
| خود عینی | فیزیکی | ۱/۶۰ | ۱/۹۶ | ۱/۶۶ | ۱/۴۳ | ۱/۵۵ | ۰/۵ | ۱/۳۶ | ۰/۳۶ |
| | فعال | ۰/۹۶ | ۲/۴۷ | ۱/۳۷ | ۳/۱۳ | ۱/۲۹ | ۳/۳۰ | ۱/۳۳ | ۳/۳۰ |
| | اجتماعی | ۰/۵۶ | ۲/۷۱ | ۱/۷۱ | ۳/۰۴ | ۰/۵۸ | ۳/۱۲ | ۱/۲۷ | ۳/۱۲ |
| | روانشناختی | ۰/۵۸ | ۲/۸۶ | ۰/۹۰ | ۳/۱۶ | ۰/۴۱ | ۳/۴۰ | ۰/۹۵ | ۳/۴۰ |
| سطوح تحولی خود عینی | میانگین موزون | ۰/۴۷ | ۳/۰۶ | ۰/۴۸ | ۳/۱۹ | ۰/۳۱ | ۳/۶۱ | ۰/۲۵ | ۳/۶۱ |
| | بهترین سطح | ۰/۴۴ | ۳/۶۴ | ۰/۵۰ | ۳/۸۷ | ۰/۳۴ | ۴ | ۰ | ۴ |
| | بیشترین سطح | ۰/۶۵ | ۳/۲۴ | ۰/۴۵ | ۳/۲۵ | ۰/۵۷ | ۳/۶۹ | ۴۸ | ۳/۶۹ |
| خود ذهنی | تمایز | ۰/۵۷ | ۳/۰۶ | ۰/۵۷ | ۳/۱۹ | ۰/۵۴ | ۳/۶۲ | ۰/۵۰ | ۳/۶۲ |
| | تداوم | ۰/۶۳ | ۳/۴۳ | ۰/۷۳ | ۳/۵۰ | ۰/۶۳ | ۳/۸۸ | ۰/۳۴ | ۳/۸۸ |
| | اختیار | ۰/۸۰ | ۳ | ۰/۵۲ | ۳/۱۲ | ۰/۵۰ | ۳/۱۳ | ۰/۴۸ | ۳/۱۳ |

بحث و نتیجه‌گیری

○ به طور کلی یافته‌های توصیفی این پژوهش حاکی از تأیید روند تحول ادراک خود است که در مقایسه‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی آشکار می‌شود. این حرکت تحولی در گروه تیزهوشان بارزتر و سریع‌تر و منسجم‌تر انجام گرفته، که می‌توان این سرعت و انسجام در روند تحول را به میزان هوش و نوع تربیت و آموزش آنان نسبت داد. تحول روان‌بنه اجتماعی خودعینی در هر دو گروه عادی و تیزهوش روند معکوس نشان داد: دلایل اجتماعی این وارونگی را می‌توان تأثیر طبقه اجتماعی، انتظارات اولیاء و مربیان، آثار و نشانه‌های ورود به دوران بلوغ و شدت آن را در گروه سوم تیزهوش می‌توان در حجم زیاد درسها و فشردگی کلاس‌های درس و آزمایشگاه، وجود رقابت‌ها و مسابقات مختلف، عدم تنوع فعالیت‌های فوق برنامه و تفریحی آنان جستجو کرد. این دسته از یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج بررسی هارت و ادلشتین (۱۹۹۲)، که تأثیر طبقه اجتماعی و رتبه بندی معلمان از نظر هوشی را یادآور می‌شود؛ و همچنین یافته‌های هارت و فیگلکی (۱۹۹۵)، که بیانگر تأثیر و نقش مهم والدین و سرمشق‌گیری نوجوانان در همانندسازی با انتظارات و ایده‌آلها و الگوها می‌باشد، مطابقت دارد اما با نتایج گزارش شده توسط رضانی فرانی (۱۳۷۶)، حاکی از این که آزمودنی‌های هر سه گروه مورد بررسی او برای توصیف خودشان به طور فزاینده‌ای از روان‌بنه‌های اجتماعی استفاده کرده‌اند ناهمخوان است.

○ در بخش یافته‌های کمی، از مجموع نتایج چنین استنباط می‌شود که تفاوت‌ها بیشتر در سطوح استدلال است و نه درصد مقولات در خود - روان‌بنه‌های فیزیکی، فعال، اجتماعی و روان‌شناختی و مؤلفه‌های تداوم و تمایز و اختیار در خود ذهنی. ولی به طور کلی و علیرغم فاصله سنی کم و نزدیکی پایه‌های تحصیلی گروه‌ها و دانش‌آموزان در بررسی حاضر، حرکتی از مقولات محسوس و ملموس و قابل رؤیت به سوی مقولات انتزاعی و روان‌شناختی در هر دو گروه عادی و تیزهوش از پایه‌های اول به سوم به صورت بارز مشاهده شده است که این روند، با نظر برخی از روانشناسان و یافته‌های آنها، مانند هارتر (۱۹۸۸)، رزنبرگ (۱۹۷۵)، شیولسون (۱۹۸۶)، رضانی فرانی (۱۳۷۶)، خامسان (۱۳۷۴)، و امینی یزدی (۱۳۷۳)، که به روند تحولی در ادراک خود و تغییر آن همراه با افزایش سن معتقدند و حرکت از سطح به عمق (فلاول، ۱۳۷۷)، سطوح انتزاع (هارتر، ۱۹۸۸) و در سطح مدرج (مونت میر، ۱۹۷۷؛ نقل از محسنی، ۱۳۷۵)، همسو است؛ از نظر دیمون و هارت (۱۹۹۱)، این موارد ضابطه‌های کافی برای اثبات رویداد

حرکت‌های واقعی تحول نیست و به همین دلیل آنان با الگوگیری از نظریه تحولی - ساختاری پیازه و استناد به پژوهش‌های مختلف نشان دادند که میان سن و سطوح استدلال همبستگی‌های مثبت و قوی وجود دارد. این روند تحولی در سطوح استدلال به صورت مشخص و چشمگیری در یافته‌های پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفته است. این حرکت تحولی، هم در مقایسه درون‌گروهی (بین گروه‌های پایه اول و سوم تیزهوش) و هم در مقایسه بین‌گروهی (گروه‌های پایه سوم عادی و تیزهوش) مشاهده گردید. بارزترین حرکت در روند تحول و عمده‌ترین تفاوت بین تیزهوشان و گروه سوم تیزهوش دیده شد. این حرکت سریع، موقعیت بهتر و برتر، وحدت و انسجام یافتگی کلیه وجوه ادراک خود در آزمودنی‌های گروه سوم تیزهوش چنانکه گفته شد، می‌تواند براساس عملکرد و اثربخشی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و پرورشی ویژه مراکز تحت پوشش سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان (سمپاد) و توانمندی‌های خاص این قبیل دانش‌آموزان قابل تفسیر باشد، زیرا چنین تسریعی در روند حرکت تحولی گروه‌های عادی مشاهده نشده است.

○ نتایج به دست آمده در سطوح سازمان‌یابی و روند تحول ادراک خودعینی در پژوهش حاضر با مبانی نظری مدل دیمون و هارت (۱۹۹۱) و نتایج بررسی آنان با نوجوانان پورتوریکو و آمریکا، یافته مارکوس و کیتایاما (۱۹۹۱) و نظرماسن و همکاران (۱۳۷۸) در مورد فرهنگ‌های آسیایی؛ و یافته‌های رضوانی فرانی (۱۳۷۶)، اسپرسیانس (۱۳۷۶) و خامسان (۱۳۷۴)، در ایران مطابقت دارد. البته در مقایسه‌های بین فرهنگی با توجه به یافته‌های این پژوهش، گروه عادی پورتوریکویی و فرهنگ آسیایی؛ و گروه تیزهوش با گروه عادی آمریکایی همخوانی بیشتری وجود دارد. آزمودنی‌های عادی خود را در قالب ویژگی‌های زمینه و درون شبکه‌ای تنگ از ارتباط‌های اجتماعی توصیف می‌کنند و بر ارتباط بنیادی افراد با یکدیگر و وابستگی با آنان، واکنش سایر افراد و هماهنگی با جامعه تأکید بیشتری دارند؛ در حالیکه آزمودنی‌های تیزهوش بر نوعی مستقل بودن، توجه به اسنادهای یگانه درونی و فردی، گرایش به اعمال رقابتی، انگیزه پیشرفت و نوآوری تأکید داشته و خود را معمولاً جدا از زمینه یا بوم تعریف و توصیف کردند.

○ یافته‌ها و گزارش‌های مردم‌شناسی (لوکا^{۱۹} و همکاران، ۱۹۸۵؛ نقل از محسنی، ۱۳۷۵)، نشان می‌دهند بزرگترین و گسترده‌ترین تفاوت‌های فرهنگی در مورد ادراک از شخص مربوط به ادراک از استقلال در برابر وابسته‌های درونی است. در بیان روشن‌تر، شیوه‌های توصیف خصیصه‌های شخص در فرهنگ غرب متمایز از فرهنگ‌های قبیله‌ای و شرقی است.

○ تفاوت معنی‌دار در بیشترین سطح (نما) در مقایسه‌های درون‌گروهی نیز نشانه‌ای از حرکت تحولی واقعی در سطوح سازمان‌یابی استدلال است. چنانکه گفته شد سطوح تحولی نشان‌دهنده نوعی سازمان‌دهی اطلاعات ذهنی است که می‌تواند براساس سادگی و پیچیدگی نوع فرهنگ و وضعیت اجتماعی و اقتصادی جوامع با تأنی و یا سرعت انجام گیرد. قرار گرفتن گروه سوم تیزهوش در موقعیت بهتر از لحاظ سطوح در مدت زمان اندک و از پایه اول به سوم راهنمایی از یک سو و برتری نسبت به سوم عادی را از سوی دیگر می‌توان به تیزهوشی، تربیت و آموزش آنان نسبت داد؛ با این توضیح که «سطح نما» ارتباط نزدیکی با تحول شناختی دارد براساس دیدگاه‌های شناختی و تحولی پیرامون تحول شناخت و در نظریه روانشناسانی چون پیاز، پیازه‌گرهای نوین و یافته‌های مورد اشاره در پیشینه، روند تحولی در تمام افراد و فرهنگ‌های مختلف تقریباً یکسان است و در رسیدن افراد به سطوح و براساس بافت یا زمینه‌های ساختاری آن جامعه، تربیت خانوادگی و انتظارات اولیاء، تحصیلات، هوش و علاقه تأثیری دیده می‌شود. در این قبیل موارد و فرآیندهای متعدد انتقال فرهنگی از نظر دیمون و هارت (۱۹۹۱)، روی شکل‌گیری تصور و برداشت افراد از خود اثر می‌گذارد.

○ یافته‌های پژوهش در مؤلفه‌تمايز که تفاوت معنی‌داری را در مقایسه درون‌گروهی میان دو گروه اول و سوم تیزهوش نشان داده است، می‌تواند نشانه رشد شناختی سریع و تأثیر آموزه‌های ویژه مراکز سمپاد باشد. دانش آموزان پایه سوم تیزهوش نسبت به دانش آموزان گروه‌های دیگر با سرعت بیشتری به انسجام فکری و وحدت و یکپارچگی در ادراک خود و هویت شخصی نایل می‌گردند. بررسی دلایل این تسریع و توفیق ارزنده می‌تواند رهنمودهای روشنی بخشی برای بازنگری‌های تربیتی و برنامه‌ریزی مشابه و متناسب با گروه‌های پیشرو داشته باشد.

○ یافته‌های کیفی ابعاد مختلف ادراک خود در گروه‌های مورد بررسی به عنوان یک روش متداول در مطالعات تحولی به طور مفصل بیان شد که مجمل آن عبارت است از اینکه: با توجه به قرار داشتن تمام آزمودنی‌ها در آستانه دوره تفکر انتزاعی و کم بودن فاصله و پایه‌های مورد بررسی، تفاوت میان گروه‌ها بیشتر در درون سطوح است و نه در بین سطوح. به بیانی دیگر، سطوح سازمان‌یابی و روند آن یکسان است؛ ولی در درون سطوح، در نوع استدلال برای پاسخ به پرسش محکی و در چگونگی قالب‌های کلامی و بیان توصیفی، تفاوت‌هایی دیده می‌شود. در مجموع، آزمودنی‌های عادی خود را از دیده دیگران و در قالب ویژگی‌های اجتماعی و عام

توصیف کردند و افراد تیزهوش از دیدگاه و منظر خودشان و علایق و برتری در برخی زمینه‌ها و مفاهیم خاص و انتزاعی؛ گروه عادی درباره خودش دید و نگرشی تقریباً خنثی دارد و بیشتر وابسته به دیگران و پیرو است، اما گروه تیزهوش درباره خودش دارای دیدگاهی مثبت است که در آن، حرکت‌های هدفمند و روشن و بالنده دیده می‌شود. دانش آموزان عادی بیشتر دارای تفکر همگرا بوده و درصدد بهبود موقعیت کنونی یا رفع مشکلات خودشان هستند ولی دانش آموزان تیزهوش با استفاده از نوعی تفکر واگرا در جهت نوعی حرکت، پیشرفت، تنوع، تکاپو و کسب تجربه و موقعیت‌های جدید هستند؛ آزمودنی‌های عادی بیشتر در ارتباط با مسایل روزمره و عینی و یارهایی از محدودیت‌ها و خواسته‌های برآورده نشده فکر می‌کنند، اما آزمودنی‌های تیزهوش اکثراً در وادی تفکر صوری، انجام امور خلاق و آرزوها و آمال و بلندپروازی سیر می‌کنند، نگرش آزمودنی‌های عادی بیشتر در قالب مفاهیم اجتماعی، تعاون، نوع دوستی و برقراری عدالت، مشارکت و همراهی با دیگران است و دیدگاه تیزهوشان بیشتر به صورت تفرد و تمایز و نوعی حس برتری طلبی، رقابت و کسب تجارب و راههای جدید و جهانی و حرکت به سوی یک زندگی ایده آلی است. گروه عادی خود را در قالب‌های کلامی منفرد و مجزاً توصیف می‌کند و گروه تیزهوش با مجموعه‌ای از مفاهیم ترکیبی، بدیع و خلاق.



یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------------|-----------------------|
| 1- Self | 2- Self-understanding |
| 3- Socrates | 4- Daniels, M. |
| 5- Hilgard, E. R. | 6- Bower, G. H. |
| 7- James, W. | 8- Me-Self |
| 9- I-self | 10- Hallahan, D. P. |
| 11- Kauffman, J. M. | 12- Schema |
| 13- Descriptive | 14- Expost facto |
| 15- Causal-comparative research | 16- Population |
| 17- Interview | 18- Chlinical method |
| 19- Locca, B. H. | |

منابع

- اژه‌ای، جواد (۱۳۷۵). گزینش تیزهوش در قبل و بعد از انقلاب. مجله استعداد‌های درخشان. سال ششم، شماره ۱.
- اسیرسیانس، روبرت (۱۳۷۶). بررسی رابطه ادراک خود با قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در نوجوانان عادی و بزهدار. پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه تهران.
- امینی یزدی، سید امیر (۱۳۷۳). بررسی مفهوم خود نزد پسران و دختران در آغاز و پایان نوجوانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو، (۱۳۷۷). مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی. تهران: مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- خامسان، احمد (۱۳۷۴). بررسی مقایسه ادراک خود در زمینه تحولی و سلامت روانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه تهران.
- دانیلز، مایکل (۱۳۷۷). خودشناسی با روش یونگ. ترجمه اسماعیل فصیح. تهران: نشر فاخته.
- ربانی، الهه؛ فریدی، اختر (۱۳۷۱). جهانی کردن آموزش تیزهوش. مجله استعداد‌های درخشان. سال اول. شماره ۲.
- رمضانی فرانی، عباس (۱۳۷۶). شناسایی و مقایسه تحولی ادراک خود در اختلالات افسرده خویی و وسواس فکری - عملی. پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. انستیتو روانپزشکی تهران.
- طالب زاده، حمید (۱۳۷۹). فلسفه عمومی. تهران: شرکت ایرانچاپ.
- فلاول، جان اچ (۱۳۷۷). رشد شناختی. ترجمه فرهاد ماهر. تهران: انتشارات رشد. (۱۹۸۸).
- کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۷۷). خوباوری و سازگاری تیزهوش. مجله استعداد‌های درخشان. سال هفتم، شماره ۲.
- ماسن، هپ؛ کیگان، ج. هوستون، آ.ک؛ وی کانجر، ج. ج. (۱۳۷۸). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز.
- محسنی، نیکچهره (۱۳۷۵). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران انتشارات بعثت.
- هالان، دانیل پی، کافمن، جیمز. ام (۱۳۷۷). کودکان استثنایی: مقدمه‌ای بر آموزشهای ویژه. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: آستان قدس قدس رضوی.
- هیلگارد، ارنست؛ باور، گوردن (۱۳۷۱). نظریه‌های یادگیری (جلد اول) ترجمه محمدتقی براهنی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Clark, B. (1983). *Growing up Gifted*. Cotumbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Damon, W. & Hart, D. (1991). *Self-Understanding in child and adolescence*. Canada: Cambridge Univesity Press.
- Hart, D. & Edelstein, W. (1992). The relationship of self-understanding in childhood to social class, community type, and teacher-rated intellectual and social competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 353-365.
- Hart, D. & Fegley, S. (1994). Prosocial behavior and earning in adolescence: Relations to self-understanding and social. *Child Development*, 66, 1346-1359.

- Harter, S. (1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. In: *Cognitive Development and Child Psychotherapy*. NewYork: Plenum Press.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognitions, emotion and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224-53.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effect in Multiple Dimentions of Self-Concept: Adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 412-430.
- Rosenberg, M. (1975). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shavelson, R. J. & Byrne, B. M. (1986). The structure of adolescence of self concept. *Journal of Educational Psychology*, *78*, 476-481.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1995). *Adolescent Psychology: A Developmental View*. U.S.A. : McGrau-Hill.

