

## مقایسه ابعاد سرشت و منش، نظم جویی شناختی هیجان و سبک فرزندپروری در نوجوانان

### تیزهوش و عادی

محمدحسین حاجتی<sup>۱</sup>، مجید برادران<sup>۲\*</sup>

۱) دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲) استادیار گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

\*نویسنده مسئول: baradaran@pnu.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۲/۰۸/۱۵

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۲/۰۷/۱۹

#### چکیده

هدف این مطالعه مقایسه ابعاد سرشت و منش، نظم جویی شناختی هیجان و سبک فرزندپروری در نوجوانان تیزهوش و عادی بود. روش پژوهش علی-مقایسه ای بود و جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان تیزهوش مقطع متوسطه دوم شهرستان همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۴۵۰ نفر تشکیل دادند که از این تعداد ۱۸۴ نفر (۹۲ دانش آموز تیزهوش و ۹۲ دانش آموز عادی) با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۶)، پرسشنامه ابعاد سرشت و منش (آدان و همکاران، ۲۰۰۹) و پرسشنامه اقتدار والدین (بوری، ۱۹۹۱) استفاده شد. فرضیه های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد که در مولفه های تنظیم شناختی هیجان، میانگین نمره تنظیم سازگاران هیجان در نوجوانان تیزهوش و میانگین نمره تنظیم سازگاران هیجان در نوجوانان عادی بالاتر از گروه تیزهوش بوده است. در ابعاد سرشت و منش میانگین نمره مؤلفه های نوجویی، پشتکار، همکاری، خودراهبری و خودفراروی در نوجوانان تیزهوش و میانگین نمره مؤلفه های آسیب پرهیزی و وابستگی به پاداش در نوجوانان عادی بالاتر از گروه تیزهوش بوده است. در سبک های فرزندپروری ادراک شده، میانگین نمره مؤلفه سبک فرزندپروری منطقی در نوجوانان تیزهوش و میانگین نمره مؤلفه های سبک فرزندپروری مستبدانه و آسان گیر در نوجوانان عادی بالاتر از گروه مقابل بوده است ( $P < 0/05$ ).

کلید واژگان: ابعاد سرشت و منش، نظم جویی شناختی هیجان، سبک فرزندپروری، تیزهوش

#### مقدمه

کودکان تیزهوش و با استعداد کسانی هستند که برطبق تشخیص افراد صلاحیت دار و اهل فن به دلیل توانایی های برجسته ای که دارند، عملکردهای عالی از خود نشان می دهند. این کودکان به خدمات و برنامه های آموزشی متفاوتی نیاز دارند که فراتر از آموزش معمولی در مدارس عادی است تا مسئولیت خویش را در قبال خود و جامعه ایفا کنند (میلانی فر، ۱۳۹۴). پژوهش های صورت گرفته بیانگر تفاوت های متعدد جمعیت های تیزهوش و عادی در

یکی از ارزشمندترین سرمایه های انسانی در هر جامعه ای، جمعیت تیزهوش<sup>۱</sup> آن جامعه است و دولت ها چون در اندیشه سود بردن از این سرمایه ملی هستند، اغلب تلاش دارند تا استعدادهای برتر موجود در میان دانش آموزان را شناسایی و زمینه را برای شکوفایی بیشتر استعدادهای آن ها فراهم آورند تا بتوانند دانش اموختگان نخبه خود را در مسیر رشد و توسعه کشور به کار گیرند.

<sup>۱</sup>. gifted

هیجانی خودکار نظیر ترس، خشم و انتظار را در بر می-گیرد (فونتولاکیس و همکاران، ۲۰۱۵). صفات سرشتی و عادت‌های رفتاری مرتبط با آن‌ها، در اوایل زندگی و از طریق یادگیری تداعی و نیرومندی سیناپسی شکل می-گیرند که عواطف پایدار، ادراک و حافظه روندی را ایجاد می‌نمایند (شوراکیک<sup>۳</sup> و کلونینجر، ۲۰۱۰). ابعاد سرشتی این نظریه شامل آسیب‌گریزی<sup>۴</sup>، نوجویی<sup>۵</sup>، پاداش وابستگی<sup>۶</sup> و پشتکار<sup>۷</sup> است که با چهار احساس عمده ترس، خشم، وابستگی و جاه طلبی رابطه نزدیکی دارند. منش شامل سه بعد خودراهبری<sup>۸</sup>، همکاری<sup>۹</sup> و تعالی بخشی به خود<sup>۱۰</sup> (خودفراری) است. براین اساس، نوجویی با نظام فعال سازی رفتاری یا وابستگی به پاداش، اجتناب از آسیب با فعالیت نظام بازداری رفتاری یا تنبیه، وابستگی به پاداش با تقویت اجتماعی و حساسیت به محرک‌ها و در نهایت پشتکار با حفظ رفتاری خاص در شرایط خاموش سازی مرتبط هستند (کولینز<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج ویرسوین و همکاران<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۹) در خصوص مقایسه شخصیت نوجوانان تیزهوش و غیرتیزهوش نشان داد که نوجوانان تیزهوش از نظر گشودگی به تجربه نمرات بالاتری کسب نمودند. والدین تیزهوشان نیز درمقایسه با والدین دانش آموزان غیرتیزهوش، فرزندان خود را از نظر انگیزه، هوش و دانش عمومی بالاتر گزارش کردند. زیدنر و شانی زینوویچ<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۱) نیز گزارش دادند دانش آموزان تیزهوش نسبت به هم‌تایان خود نمره بیشتری در گشودگی به تجربه کسب کرده و در روان رنجور خویی و جنبه‌های اضطرابی امتیاز کمتری گرفتند.

زمینه‌های گوناگون تفکر، احساس و رفتار است. میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در باورهای فراشناختی تفاوت وجود دارد. پژوهش عباسی (۱۳۹۵) نشان داد که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سبک مقابله و پردازش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. رضایی، مصطفایی و خانجانی (۱۳۹۳) نشان دادند که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستانی از نظر تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد و گروه تیزهوش در تمام موارد میانگین بالاتری از گروه عادی داشت. ستوده فر و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که بین کمال‌گرایی، سلامت روان و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. اگر موفقیت تحصیلی را نشانه افراد تیزهوش بدانیم، باید دانست که چگونگی عملکرد تحصیلی و در نتیجه تیزهوش یا عادی تلقی شدن دانش‌آموزان، تحت تاثیر عوامل متعدد درونی و محیطی است. یکی از عوامل درونی تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی، ابعاد شخصیت است. شخصیت، الگوی منحصر به فردی از رفتارها، احساسات و افکار است که پیش‌بینی کننده نیرومندی برای سلامت جسمی، روانی و اجتماعی فعلی و آینده فرد در طول زندگی است (زوهر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

در دهه‌های اخیر رویکردهای روان-زیست‌شناسی در مطالعه شخصیت، رشد و تکامل فزاینده‌ای داشته‌اند و از جمله آنها می‌توان به نظریه زیستی-اجتماعی کلونینجر اشاره کرد که بیان می‌دارد انسانها از یک سلسله مراتب یکپارچه از سیستم‌های زیستی، روانی و اجتماعی برخوردارند که به آنها اجازه می‌دهد تا با انعطاف بیشتری با تغییرات محیط درونی و بیرونی خود سازگار شوند (کلونینجر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). رشد شخصیت مبتنی بر تعامل بین ابعاد سرشت و منش است. سرشت، بخش زیستی و ارثی شخصیت و نشانگر آمادگی‌های پیش ساخته در واکنش به هیجان‌ات پایه است و پاسخ‌های

<sup>3</sup>. Svrakic

4. Harm Avoidance

5. Novelty seeking

6. Reward Dependence

7. Persistence

1. Self- Directiveness

2. Co-Operativeness

3. Self- Transcendence

4. Collins

5. Wirthwein

6. Zeidner & Shani-Zinovich

<sup>1</sup>. Zohar

<sup>2</sup>. Cloninger

(اصلان، ۲۰۲۰؛ به نقل از مهربان و همکاران، ۱۴۰۱). در مطالعه اومی اغلو و کاپاآیدین<sup>۴</sup> (۲۰۰۸؛ به نقل از کریمی فر، دین پرور، جواهری محمدی، حسین ثابت و بجانی، ۱۳۹۵) رابطه منفی بین تنظیم هیجان و اضطراب شب امتحان تایید گردید. پژوهش عباسی (۱۳۹۵) با مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش در سبک های مقابله‌ای و پردازش هیجانی نمره-های بالاتری بدست می‌آورند.

عامل موثر دیگر بر موفقیت تحصیلی، عامل محیطی است که مهمترین آن نیز کیفیت روابط افراد خانواده و از جمله رابطه والد-فرزند و سبک فرزندپروری است. نتایج تحقیقات تأیید کننده اهمیت رابطه سبک های فرزندپروری والدین با رفتارهای فرزندان در زندگی حال و آینده شان است (تایلر و همکاران، ۲۰۰۴؛ گاومند، ۲۰۰۶؛ هاور و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از درویشی، کیخاونی، احمدی و محمدیان، ۱۴۰۲). در این راستا، مرادی و همکاران (۱۴۰۲) اعتقاد دارند روابطی که والدین با اعضای دیگر خانواده بخصوص کودکان شان دارند تأثیرات مهم بر تکامل سلامتی کودک و سلامت روان شناختی آن‌ها دارد. نقش والدین در تحول روانی فرزندان حتی در دورانی که نوجوانان تا حد زیادی تحت نفوذ همسالان قرار می‌گیرند، بسیار زیاد است (استنبرگ و موریس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از پاکدامن و مرتضوی نصیری، ۱۳۹۳). داچن و راتل<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) نشان داد که سبک فرزندپروری دارای پیامدهای مختلفی از قبیل آسیب روانشناختی، مشکلات رفتاری و پیشرفت تحصیلی برای فرزندان است. نتایج مطالعه درستکار، جوادی و سپاه منصور (۱۳۹۱) نشان داد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ادراک سبک فرزندپروری مقتدر، بیشتر از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ادراک سبک آزادگذار است. نتایج پژوهش کاظمی، سهیلی، شگفتی و برزگر (۱۳۹۹) نشان داد که اگر فرزندان از محیط امن خانواده و با سبک

یکی از سازه های شناختی که نقش مهمی در سازگاری با وقایع فشارزای زندگی دارد، نظم‌جویی شناختی هیجانی می باشد (آیسنبرگ و همکاران، ۲۰۰۰). هنگامی که فرد با موقعیت‌ای هیجانی مواجه می‌شود، برای تنظیم هیجان به بهترین کارکردهای شناختی نیاز دارد و می‌کوشد تا هیجان های خود را کنترل کند (فرانسسکی و همکاران، ۲۰۲۲؛ به نقل از مرادی، ۱۴۰۲). راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجانی، پاسخهای شناختی به رویدادهای مبتنی بر هیجان هستند که هشیارانه یا به طور ناهشیار تلاش می‌کنند تا نوع تجارب هیجانی فرد یا تفسیر افراد از رویدادها را تعدیل نمایند، لذا به عنوان یک مؤلفه مهم فرایند رویارویی محسوب می‌گردد (آلدو و نولن- هوکسما، ۲۰۱۰). راهبردهای شناختی تنظیم هیجان شامل خودسرزنشگری، دیگرسرزنشگری، نشخوارگری، فاجعه‌نمایی، کم اهمیت شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی است که برخی از این راهبردها انطباقی و برخی از آنها غیرانطباقی هستند (گارنفسکی و کرایج<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). از دید تحولی، تنظیم هیجانی، پیش‌نیازی مهم برای بسیاری از کارکردهای روانی-اجتماعی فرد، نظیر پردازش شناختی، رفتارهای کاوشگری، توانایی اجتماعی و حل مسأله محسوب می‌شود (دایموند و اسپینوال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، دوره نوجوانی دارای اهمیت ویژه ای است، زیرا اوایل نوجوانی یکی از دوره‌های مهم برای تحول فرایندهای شناختی محسوب می‌شود (آلدوین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ به نقل از مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰). نتایج پژوهشها بیانگر این است افرادی که از سبکهای شناختی منفی و ضعیف نظیر نشخوارگری، فاجعه سازی و ملامت خویشتن استفاده می نمایند نسبت به سایر افراد در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶). شواهد زیادی نشان می‌دهند که تنظیم هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه های مختلف زندگی مرتبط است

4. Emmioglu & Kapa Aidin  
5. Steinberg & Morris  
6. Duchesne & Ratelle

1. Garnefski & Kraaij  
2. Diamond & Aspinwall  
3. Aldwin

مقیاس ها در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ و ضرایب بازآزمایی در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۷۶ حاصل گردید که بیانگر بالا بودن ضرایب پایایی این پرسشنامه است. برای بررسی روایی همگرایی این پرسشنامه نیز، پرسشنامه شخصیتی ۵ عاملی نئو انجام شد که همبستگی دو پرسشنامه حاکی از روایی همگرایی بالای پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های بالا بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۱ به دست آمد.

## ۲. پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان. در این

مطالعه از فرم کوتاه شده ۱۸ گویه ای که توسط گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) طراحی شد، استفاده شده است. این پرسشنامه جهت شناسایی راهبردهای مقابله ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع و موقعیت های منفی مورد استفاده قرار می گیرد. نمره گذاری گویه ها بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از نمره یک (تقریباً هرگز) تا نمره پنج (تقریباً همیشه) تنظیم شده است. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دو دسته راهبردهای سازش یافته (کم اهمیت شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه ریزی) و راهبردهای سازش نیافته (خود سرزنشگری، دیگر سرزنشگری، نشخوارگری و فاجعه نمایی) را در بر می گیرد. در پژوهش حسنی (۱۳۹۰) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس ها بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و ضرایب همبستگی بازآزمایی بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۱ محاسبه گردید. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های ذکر شده بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۹ به دست آمد.

## ۳. پرسشنامه سبک فرزند پروری ادراک شده. در این

پژوهش از پرسشنامه ۳۰ سوالی اقتدار والدین که توسط بوری (۱۹۹۱) طراحی شده بود، استفاده گردید که ادراکات بازنگرانه نوجوانان و جوانان را از سبک فرزندپروری اعمال شده توسط والدینشان می سنجد و شامل سه خرده مقیاس سبک مقتدر، سبک مستبدانه و سبک آسان گیر است. سوالات بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالفم) تا نمره پنج (کاملاً

دل بستگی ایمن وارد مدرسه شوند در ارتباط با معلم و سایر دانش آموزان موفق بوده و عملکرد تحصیلی موفق تری از خود نشان می دهند. بنابر آنچه گفته شد، موفقیت تحصیلی تحت تأثیر عوامل درونی و محیطی قرار دارد. هدف کلی از انجام پژوهش حاضر مقایسه ابعاد سرشت و منش، تنظیم شناختی هیجان و سبک فرزندپروری در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی می باشد.

## روش شناسی

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری مطالعه حاضر را تمامی دانش آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه دوم شهرستان همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. با توجه به جامعه آماری و طرح پژوهش، ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر در هر گروه) با روش نمونه گیری در دسترس به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. در نهایت با توجه به تکمیل ناقص پرسشنامه ها در دو گروه، پرسشنامه های ۱۸۴ نفر (۹۲ دانش آموز تیزهوش و ۹۲ دانش آموز عادی) مورد تحلیل قرار گرفت. برای بررسی فرضیه ها، از روش تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید.

## ابزار پژوهش

### ۱. پرسشنامه ابعاد سرشت و منش. در این پژوهش

برای اندازه گیری ابعاد سرشت و منش از فرم کوتاه شده ۵۶ گویه ای پرسشنامه ابعاد سرشت و منش که توسط آدان، سراگربولوسا، کیسی و ناتال (۲۰۰۹) طراحی شد، استفاده گردید. نمره گذاری سوالات این پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) تنظیم شده است. این پرسشنامه شامل چهار زیرمقیاس سرشت نوجویی، آسیب پرهیزی، وابستگی به پاداش و پشتکار و دارای سه زیرمقیاس منش شامل خودراهبری، همکاری و خودفراوری می باشد. اعتباریابی نسخه کوتاه این پرسشنامه در ایران توسط رنجبرنوشری، ابوالقاسمی، برادران، اسدی مجره و مولایی (۱۴۰۰) انجام شد که ضریب آلفای کرونباخ برای خرده

توزیع و به جهت اخلاقی، فرم رضایت آگاهانه توسط شرکت کنندگان تکمیل شد. بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده ها به کمک نرم افزار SPSS تحلیل شد.

#### یافته ها

در مطالعه حاضر، دو گروه تیزهوش و عادی از نظر جنسیت، سن، پایه تحصیلی و تحصیلات پدر و مادر همگن بودند. در جدول ۱، یافته های توصیفی به دست آمده از پرسشنامه‌ها به تفکیک خرده مقیاس ها آمده است.

موافقم) تنظیم شده است. بوری (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را برای سبک مقتدر، مستبدانه و آسان گیر به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش کرده است. دبیری و همکاران (۱۳۹۰) ضرایب پایایی خرده مقیاس ها را به روش همسانی درونی محاسبه و برای سه سبک فوق به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۷۱ و ۰/۶۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های ذکر شده بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۸ به دست آمد.

ابتدا جهت اجرای پرسشنامه‌ها کد اخلاق با شناسه IR.PNU.REC.1402.068 اخذ و سپس نامه‌ای از دانشگاه به آموزش و پرورش شهر همدان ارسال گردید. بعد از اخذ مجوز لازم، پرسشنامه‌ها در بین دانش آموزان

جدول ۱. شاخص های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش در دانش آموزان تیزهوش و عادی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار
نوجویی	تیزهوش	۲۰/۲۹	۴/۱۶
	عادی	۱۸/۸۹	۴/۹۸
آسیب پرهیزی	تیزهوش	۲۰/۰۵	۶/۵۴
	عادی	۲۲/۲۲	۸/۰۶
وابستگی به پاداش	تیزهوش	۱۸/۸۸	۳/۴۳
	عادی	۲۱/۹۱	۳/۳۰
پشتکار	تیزهوش	۲۳/۱۳	۴/۶۶
	عادی	۲۰/۵۹	۵/۳۰
همکاری	تیزهوش	۲۲/۴۵	۵/۵۹
	عادی	۲۰/۷۶	۵/۱۵
خودراهبری	تیزهوش	۲۲/۶۷	۵/۱۴
	عادی	۲۰/۸۵	۵/۲۰
خود فراروی	تیزهوش	۲۲/۹۷	۵/۷۰
	عادی	۲۱/۳۵	۴/۸۸
تنظیم سازگاران هیجان	تیزهوش	۶۵/۷۱	۸/۷۲
	عادی	۵۱/۹۵	۷/۴۶
تنظیم ناسازگاران هیجان	تیزهوش	۳۸/۴۱	۷/۳۹
	عادی	۵۳/۸۰	۹/۶۳
سبک فرزندپروری مقتدر	تیزهوش	۲۶/۴۹	۴/۵۵
	عادی	۲۴/۸۶	۴/۱۸
سبک فرزندپروری مستبدانه	تیزهوش	۲۵/۱۶	۵/۷۶
	عادی	۲۷/۷۰	۴/۲۶
سبک فرزندپروری آسان گیر	تیزهوش	۲۵/۳۵	۵/۴۶
	عادی	۲۸/۱۸	۴/۰۹

نتایج جدول ۱ نشان می دهد در زمینه ابعاد سرشت و منش، نظم جویی شناختی هیجان و سبک فرزندپروری بین دو گروه تفاوت وجود دارد. برای بررسی تفاوت گروهها، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید. پیش از اجرای آزمون، ابتدا پیش فرض ها مورد بررسی قرار گرفتند. جهت بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج حاصل شده نشان داد داده های این مطالعه نرمال هستند. جهت پیش فرض همسانی ماتریس های واریانس- کواریانس در

گروه ها از آزمون باکس استفاده شد که نتایج نشان داد که این پیش فرض به خوبی رعایت شده است. در نهایت به جهت شرط برابری واریانس ها از آزمون لوین استفاده گردید که با توجه به عدم معناداری آزمون لوین برای متغیرها، این پیش فرض نیز تأیید شد. با توجه به نتایج به دست آمده از سه پیش فرض فوق، در این مطالعه از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده نمود که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه متغیرهای پژوهش در دو گروه

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
نوجویی	۹۰/۴۴	۱	۹۰/۴۴	۴/۳۰	۰/۰۴
آسیب پرهیزی	۲۱۵/۲۲	۱	۲۱۵/۲۲	۳/۹۹	۰/۰۵
وابستگی به پاداش	۴۲۳/۰۵	۱	۴۲۳/۰۵	۳۷/۴۰	۰/۰۱
پشتکار	۲۹۷/۵۹	۱	۲۹۷/۵۹	۱۱/۹۴	۰/۰۱
همکاری	۱۳۰/۵۷	۱	۱۳۰/۵۷	۴/۵۲	۰/۰۱
خودراهبری	۱۵۳/۳۹	۱	۱۵۳/۳۹	۵/۷۴	۰/۰۲
خود فراروی	۱۲۰/۶۶	۱	۱۲۰/۶۶	۴/۲۸	۰/۰۴
تنظیم سازگاران هیجان	۶۳۴/۸۹	۱	۶۳۴/۸۹	۵۲/۹۴	۰/۰۱
تنظیم ناسازگاران هیجان	۶۶۱/۴۸	۱	۶۶۱/۴۸	۵۶/۸۱	۰/۰۱
سبک فرزندپروری مقتدر	۱۲۲/۲۸	۱	۱۲۲/۲۸	۶/۴۱	۰/۰۱
سبک فرزندپروری مستبدانه	۲۹۵/۰۵	۱	۲۹۵/۰۵	۱۱/۴۹	۰/۰۲
سبک فرزندپروری آسان گیر	۳۷۰/۲۲	۱	۳۷۰/۲۲	۱۵/۸۹	۰/۰۱

مطابق جدول ۲، بین همه ابعاد سرشت و منش، تنظیم سازگاران و ناسازگاران هیجان و سه سبک فرزندپروری در دو گروه تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. طبق نتایج به دست آمده جدول ۱، ابعاد نوجویی، پشتکار، خودراهبری، همکاری، خودفراروی، تنظیم سازگاران هیجان و سبک فرزندپروری مقتدر در نوجوانان تیزهوش و ابعاد آسیب پرهیزی، وابستگی به پاداش، تنظیم ناسازگاران هیجان و سبک فرزندپروری مستبدانه و آسان گیر در نوجوانان عادی بالاتر از گروه تیزهوش بوده است. بر این اساس، میانگین نمره های نوجویی در نوجوانان تیزهوش ۲۰/۲۹ و در نوجوانان عادی ۱۸/۸۹، پشتکار در نوجوانان تیزهوش ۲۳/۱۳ و در نوجوانان

عادی ۲۰/۵۹، خودراهبری در نوجوانان تیزهوش ۲۲/۶۷ و در نوجوانان عادی ۲۰/۸۵، همکاری در نوجوانان تیزهوش ۲۲/۴۵ و در نوجوانان عادی ۲۰/۷۶، خودفراروی در نوجوانان تیزهوش ۲۲/۹۷ و در نوجوانان عادی ۲۱/۳۵، تنظیم سازگاران هیجان در نوجوانان تیزهوش ۶۵/۷۱ و در نوجوانان عادی ۵۱/۹۵ و سبک فرزندپروری مقتدر در نوجوانان تیزهوش ۲۶/۴۹ و در نوجوانان عادی ۲۴/۸۶ می باشد. همچنین، میانگین نمره های آسیب پرهیزی در نوجوانان عادی ۲۲/۲۲ و در نوجوانان تیزهوش ۲۰/۰۵، وابستگی به پاداش در نوجوانان عادی ۲۱/۹۱ و در نوجوانان تیزهوش ۱۸/۸۸، تنظیم ناسازگاران هیجان در نوجوانان عادی ۵۳/۸۰ و در

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد بین نظم جویی شناختی هیجان در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. در این راستا، تنظیم سازگاران هیجان در نوجوانان تیزهوش و تنظیم ناسازگاران هیجان در نوجوانان عادی بالاتر از گروه مقابل بوده است. این نتایج با یافته‌های اصلان (۲۰۲۰)؛ به نقل از مهربان و همکاران، (۱۴۰۱)، اومی اغلو و کاپاآیدین (۲۰۰۸)؛ به نقل از کریمی فر و همکاران، (۱۳۹۵) و عباسی (۱۳۹۵) مطابقت دارد. باید دانست که هیجان‌ها نقش مهمی در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی زا ایفا می‌نمایند و نظم جویی هیجان نقش محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف آن عاملی مهم در ایجاد مشکلات روانشناختی به شمار می‌آید. تنظیم موفقیت آمیز هیجان‌ها پیامدهای خوبی در زمینه سلامت و بهبود عملکرد تحصیلی و کاری افراد در بر دارد و برعکس، نارسایی در نظم جویی هیجانی با آسیب شناسی روانی همراه است. این ویژگی به آن منجر می‌شود که افراد دارای نارسایی هیجانی در برقراری ارتباطات بین فردی با دیگران ضعیف عمل کنند و در عملکرد اجتماعی خود مشکلاتی مانند سردی، دوری‌گزینی و عدم ابرازگری هیجانی را نشان می‌دهند (وانهوله، دسمت، مگانک و بوگرتر، ۲۰۰۶).

راهبردهای ناکارآمد تنظیم شناختی هیجان از قبیل سرزنش دیگران و سرزنش خود، موجب پیدایش نگرش منفی به دیگران می‌گردد و مانع از آن می‌شود که فرد اجتناب گر بتواند به توصیف احساسات و عواطف خود بپردازد. افراد دارای نارسایی هیجانی با توجه به نقایص شناختی و هیجانی و توانایی کمتری که در همدلی با دیگران دارند، ارزیابی نازل تری نیز از خود به عمل می‌آورند که این امر نیز می‌تواند با افسردگی همراه باشد. از سوی دیگر، چون افراد دارای نارسایی هیجانی احساسات-های نامتمایزی دارند که در توصیف و تنظیم آنها مشکل دارند برانگیختگی فیزیولوژیک در آنها فعال باقی می‌ماند و از میان نمی‌رود و این امر باعث اختلال در دستگاه عصبی خودکار و دستگاه ایمنی آنها می‌شود (لوملی،

نوجوانان تیزهوش ۳۸/۴۱، سبک فرزندپروری مستبدانه در نوجوانان عادی ۲۷/۷۰ و در نوجوانان تیزهوش ۲۵/۱۶ و سبک فرزندپروری آسان‌گیر در نوجوانان عادی ۲۸/۱۸ و در نوجوانان تیزهوش ۲۵/۳۵ می‌باشد.

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج به دست آمده، بین ابعاد سرشت و منش در نوجوانان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج همسو با یافته‌های ویرسون و همکاران (۲۰۱۹) زیدنر و شانی زینوویچ (۲۰۱۱) می‌باشد. با توجه به شاخص میانگین، ابعاد نوجویی، پشتکار، خودراهبری، همکاری و خودفراری در نوجوانان تیزهوش و ابعاد آسیب‌پرهیزی و وابستگی به پاداش در نوجوانان عادی بالاتر از گروه مقابل بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مدارس ویژه دانش‌آموزان تیزهوش شرایط پذیرش خاص و محیط آموزشی متفاوتی نسبت به سایر مدارس دارند که این عوامل می‌توانند بین ویژگی‌های روانی دو گروه تفاوت ایجاد کنند (حسن زاده طاهری، حسن زاده طاهری، ریاسی، مقرب و صالحی ابرقویی، ۱۳۹۱). دلیل میانگین بالاتر نمره دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی در مولفه‌های نوجویی و همکاری، احتمالاً هوش بالاتر آنان بوده که سبب می‌شود نسبت به تجارب جدید بازرتر باشند و تعامل اجتماعی مطلوبتری برقرار نمایند و بالا بودن اجتناب از آسیب با ویژگی‌هایی نظیر اجتناب و فرار از موقعیت‌های خطرزا، محتاط و منزوی مشخص می‌گردد. استرنبرگ (۲۰۰۰) گزارش می‌کند که دانش‌آموزان تیزهوش در زمینه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی، یادگیری، باورهای انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی عملکرد بهتری نسبت به همسالان خود دارند. همچنین دلیل میانگین بالاتر نمره دانش‌آموزان تیزهوش در مولفه‌های پشتکار، خودراهبری و خودفراری، می‌تواند استفاده بیشتر آنان از راهبردهای شناختی تنظیم هیجان باشد.

استنر و ویمر، ۱۹۹۶). افزایش در فراوانی تجربه هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود و حتی فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را بالا می‌برد (توگاد و فردریکسون، ۲۰۰۲)، آکسان<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌کند که مداخلات راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان با کنترل شرایط بر میزان یادگیری می‌افزاید و از میزان فعال نبودن در یادگیری می‌کاهد و بطور کلی موجب پرداختن به تکالیف می‌شود. بمبوتی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. تا آنجا که پژوهشگر بیان داشت این یافته نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است و دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده بیشتری می‌کنند تلاش می‌کنند تا در هنگام تدریس معلم یا مطالعه از طریق معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی بین مطالب جدید و آموخته شده از قبل، کنترل چگونگی فرایند یادگیری و ایجاد یادگیری مناسب، آموزش‌ها را فرا بگیرند در حالیکه دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند یادگیریشان طوطی‌وار و محل آن حافظه کوتاه مدت خواهد بود. بنابراین تنظیم هیجان و آگاه نمودن دانش‌آموزان از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آن‌ها، می‌تواند سازگاری آنان در ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ارتقاء بخشد.

سرانجام نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین سبک‌های فرزندپروری نوجوانان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. با توجه به میانگین‌های به دست آمده، سبک فرزندپروری مقتدر در نوجوانان تیزهوش و سبک فرزندپروری مستبدانه و آسان‌گیر در نوجوانان عادی بالاتر از گروه مقابل بوده است. یافته‌های این مطالعه با پژوهش داچن و راتل (۲۰۱۰)، درستکار و همکاران (۱۳۹۱) و کاظمی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. در

تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که سطوح بالای مهار والدین کودکان را به سمت اضطراب بیشتر سوق می‌دهد در حالیکه ترس و تنیدگی در کودکانی که مراقبت و محبت را از سوی والدین خود درک می‌کنند، بطور معناداری پایین‌تر است (سایدريتس و کافتسیوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). موفقیت تحصیلی فرزندان با سبک فرزندپروری مستبدانه مادر رابطه منفی و با سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه مثبت دارد. دانش‌آموزی که سطوح بالای اضطراب را تجربه می‌کند، نخواهد توانست به درستی بر تکالیف درسی خود متمرکز شود و نمی‌توان از وی یادگیری مناسبی را انتظار داشت چرا که درگیر بودن با مشکلات عاطفی یادگیری را به تاخیر می‌اندازد (والینت، سواندسون و آیزنبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). گونزالس-دهاس، ویلمز و دوانهولبین<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) گزارش می‌کنند که درگیر شدن والدین با فعالیت‌های تحصیلی فرزندان در خانه منجر به احساس کفایت و شایستگی بیشتر فرزندان گردیده و وقتی والدین کودک در نقش الگوهای قابل اعتماد در فعالیت‌های او درگیرند کودک احساس تعلق و امنیت بیشتری می‌کند و این بازخورد را دریافت می‌کند که والدین برای او ارزش قائل بوده و به او اهمیت می‌دهند. اگر والدین این حق را به فرزندان خود بدهند که آزادانه فعالیت‌های مورد علاقه خود را پیگیری کنند آنها احساس شایستگی و استقلال عمل بیشتری خواهند داشت و تمامی این موارد می‌تواند با عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر فرزندان مرتبط باشد. در مورد فرهنگ و جامعه ایرانی نیز پژوهش اژه‌ای، غلامعلی لواسانی، مال احمدی و خضری آذر (۱۳۹۰)، نشان داد که از میان سبک‌های فرزندپروری، سبک مقتدرانه و از میان اهداف پیشرفت، اهداف تبحری بیشترین همبستگی مثبت را با موفقیت تحصیلی داشته‌اند.

بطور کلی یافته‌های پژوهش فعلی در سطح نظری می‌تواند با شناخت بیشتر تفاوت‌های دانش‌آموزان تیزهوش و عادی و تشویق رسیدگی بیشتر به نوجوانان معمولی در

1. sideridis & Kafetsios  
2. Valiente, Swanson & Eisenberg  
3. Gonzalez-dehass, Willems & DoanHolbin

2. Aksan  
3. Bembeutty



### سپاسگزاری

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم می‌دانند که از تمامی افرادی که در پژوهش شرکت نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نمایند.

### مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان این پژوهش در طراحی، مفهوم سازی، روش شناسی، گردآوری داده ها، تحلیل آماری داده ها، نگارش، و ویراستاری نقش یکسانی داشتند.

### تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچگونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

### منابع

- ازه ای، جوادی؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مال احمدی، احسان و خضری آذر، هیمین. (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. *روانشناسی*، ۱۵ (۵۹)، ۲۸۴-۳۰۱.
- پاکدامن، شهلا و مرتضوی نصیری، فرشته سادات. (۱۳۹۳). سبک های فرزندپروری ادراک شده و ترس از ارزشیابی منفی: مقایسه دختران نوجوان تیزهوش و عادی. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۰ (۳۹)، ۲۴۹-۲۶۲.
- حسن زاده طاهری، محمدمهدی؛ حسن زاده طاهری، عمادالدین؛ ریاسی، حمیدرضا؛ مقرب، مرضیه و صالحی ابرقویی، مهنوش. (۱۳۹۱). مقایسه افسردگی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. *فصلنامه مراقبت های نوین دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۹ (۲)، ۹۵-۱۰۳.

زمینه آموزش مهارت های شناختی که از همسالان تیزهوش خود عقب تر هستند به کم کردن فاصله بین این دو گروه کمک کند و نیز راهگشای پژوهش های جدید در این زمینه باشد. در سطح عملی نیز یافته های پژوهش می تواند دیدگاهی امید بخش برای افزودن به جمعیت توانمند و هوشمند جامعه و افزایش بهره مندی جامعه از خدمات آنان به دست داده و یک مبنای تجربی برای تدوین برنامه های آموزشی مناسب جهت کم کردن فاصله نوجوانان معمولی از همسالان تیزهوش آنان فراهم آورد.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری محدودیت هایی دارد که از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به موارد ذیل اشاره نمود: جامعه آماری پژوهش در گستره شهرستان همدان انجام گرفت و تنها دانش آموزان مقطع دوم متوسطه این شهرستان بررسی شدند که با توجه به تفاوت فرهنگی میان اقوام و جغرافیای گسترده کشور ایران که فرهنگ های متنوعی را دربر گرفته است، در تعمیم یافته های پژوهش حاضر به سایر شهرها و قومیت های با فرهنگ متفاوت باید محتاط بود. استفاده از پرسشنامه جهت گردآوری داده ها. یافته های این پژوهش می تواند برای وزارت آموزش و پرورش، مشاوران تحصیلی و مشاوران خانواده مفید باشد تا با فراهم کردن شرایط مناسب رشد و هدایت درست توانایی ها برای طیف گسترده تری از نوجوانان زمینه را برای موفقیت بیشتر آنان و بهره مندی جامعه از خدمات فرزندان توانمند خود فراهم کنند.

### ملاحظات اخلاقی

در تمام مراحل پژوهش سعی شد اصول اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. ضمن دادن آزادی انتخاب به شرکت کنندگان و دادن اطمینان جهت رعایت اصول رازداری، سعی بر آن بود تا به حریم شخصی زندگی افراد احترام گذاشته شود.

کاظمی، سلطان علی؛ سهیلی، منصور؛ سهرابی شگفتی، نادره و برزگر، مجید. (۱۳۹۹). مدل علی سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶(۳)، ۲۴۷۲-۲۴۸۳.

کریمی فر، مسعود؛ دین پرور، احسان؛ جواهری محمدی، مریم؛ حسین ثابت، فریده و بجانی، حسین. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مدیریت حافظه هیجانی بر راهبرد های تنظیم شناختی هیجان. *فصلنامه تازه های علوم شناختی*، ۱۸(۴)، ۱۱-۲۳.

مرادی، سارا. (۱۴۰۲). اثربخشی رویکرد مبتنی بر توانمندی بر راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۹)، ۱۴۷-۱۵۸.

مرادی، محبوبه؛ فرهنگ، عبدالحسن و تیزدست، طاهر. (۱۴۰۲). مدل یابی مشکلات رفتاری کودکان بر مبنای سبک‌های دلبستگی با میانجی‌گری رابطه والد - فرزندی. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۷)، ۲۳-۱۲.

مشهدی، علی؛ میردورقی، فاطمه و حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). نقش راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان در اختلال‌های درونی سازی کودکان. *روانشناسی بالینی*، ۳(۳)، ۲۹-۳۹.

مهربان، رقیه؛ حسینی نسب، سید داوود و علیوندی وفا، مرضیه. (۱۴۰۱). بررسی پرخاشگری، نشخوار ذهنی، و خودکنترلی تحت تأثیر آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی در دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۳(۶)، ۱۳-۱.

میکائیلی، نیلوفر؛ پاکپور، فریدون و گنجی، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای فراشناختی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۲)، ۱۰۴-۱۱۳.

میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۴). *روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنایی*. تهران: نشر قومس.

حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹(۴)، ۲۴۰-۲۲۹.

دبیری، سولماز؛ دلاور، علی و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۰). نقش پیش بینی کننده سبک‌های فرزندپروری و حرمت خود در شادکامی دانشجویان. *مجله روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۷(۲۰)، ۱-۱۶.

درستکار، ناهیده؛ جوادی، محمدجعفر و سپاه منصور، مژگان. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های اسناد و ادراک دانش آموزان از شیوه‌های فرزندپروری والدین با پیشرفت تحصیلی آنها. *فصلنامه تحقیقات روانشناختی دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی*، ۴(۱۴)، ۴۱-۲۵.

درویشی، محمد صادق؛ کیخاونی، ستار؛ احمدی، وحید و محمدیان، فتح الله. (۱۴۰۲). مدل ساختاری افکار خودکشی بر اساس سبک های فرزندپروری با نقش واسطه‌ای عزت نفس و حمایت اجتماعی. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۱۱)، ۱۰۳-۱۲۲.

رضایی، لیلا؛ مصطفایی، علی و خانجانی، زینب. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. *آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲۵)، ۲۹-۴۱.

رنجبر نوشری، فرزانه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ برادران، مجید؛ اسدی مجره، سامره و مولایی، مهری. (۱۴۰۰). اعتباریابی و رواسازی نسخه ی کوتاه پرسشنامه ی سرشت و منش (-۵۶TCI) در دانشجویان. *مجله دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۲(۸۶)، ۵۸-۷۵.

ستوده فر، فائزه؛ سلطانی زاده، محمد و لعلی دستجردی، محسن. (۱۳۹۳). مقایسه مولفه‌های کمال-گرایی، هوش هیجانی و سلامت روان دختران تیزهوش و عادی مقطع متوسطه شهر اصفهان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۸)، ۴۲-۵۹.

عباسی، مسلم. (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های مقابله ای و سبک های هیجانی دانش آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه. *روانشناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۱۳۲-۱۴۷.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Fountoulakis, K. N., Rozsa, S., Siamouli, M., Moutou, K., Pantoula, E., & Cloninger, C. R. (2015). Standardization and normative data of the Greek version of the temperament and character inventory (TCI). *Annals of General Psychiatry*, 14(1), 1-7.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Journal of Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 17, 99-123.
- Lumley, M., Stettner, L., & Wehmer, F. (1996). How are alexithymia and physical illness linked? A review and critique of pathways. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 505-518.
- Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 119-130.
- Sternberg, R. J. (2000). *Successful Intelligence: A Unified View of Giftedness*. U Van Lieshout, CFM, Heymans, PG (ur.): Developing talent across the life span (str. 43-65). Philadelphia, PA, US. Psychology Press/Taylor and Francis.
- Tannenbaum, A. (1980): Early Signs of Giftedness: Research and Commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 105-133.
- Svrakic, D. M., & Cloninger, C. R. (2010). Epigenetic perspective on behavior development, personality, and personality disorders. *Psychiatria Danubina*, 22(2), 153-166.
- Tugade, M.M., Frederickson, B.L. (2002). *Positive emotions and emotional intelligence*. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.), *the wisdom in feeling*. New York: The Guilford Press.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions
- Temperament and Character Inventory (TCI-56). Psychometric properties in a non-clinical sample. *Journal of Personality and Individual Differences*, 46(7), 687-692.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). "Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination". *Behaviour Research and Therapy*, 48(1), 974 – 983.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of advanced academics*, 18(4), 586-616.
- Cloninger, C. R., Cloninger, K. M., Zwir, I. & Keltikangas-Järvinen, L. (2019). The complex genetics and biology of human temperament: a review of traditional concepts in relation to new molecular findings. *Translational Psychiatry*, 9, 1-21.
- Collins, B., Mackenzie, J., Tasca, G. A., Scherling, C., & Smith, A. (2014). Persistent cognitive changes in breast cancer patients 1 year following completion of chemotherapy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 20(4), 370-379.
- Diamond, L.M., & Aspinwall, L.G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Duchesne, S., & Rutelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 497-507.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). "Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning".

and academic achievement: When and why emotions matter. *Journal of Child development perspectives*, 6(2), 129-135.

Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R., & Bogaerts, S. (2006). Alexithymia and interpersonal problems. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 109-117.

Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: self-perceptions and parent's assessments. *Journal of Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Journal of Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.

Zohar, A. H., Zwir, I., Wang, J., Cloninger, C. R., & Anokhin, A. P. (2019). The development of temperament and character during adolescence: the processes and phases of change. *Development and Psychopathology*, 31(2), 601-617.

---

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills  
Islamic Azad University Tonekabon Branch  
Vol. 14, No. 3, autumn 2023, No 55



Journal of Educational  
Psychology

---

## Comparison of temperament and character dimensions, cognitive regulation of emotion and perceived parenting style in gifted and normal teenagers

Mohammad Hosein Hojjati<sup>1</sup>, Majid Baradaran<sup>2\*</sup>

1) M.A Student, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

2) Assistant Prof, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

---

### Abstract

The purpose of this study was to compare temperament and character dimensions, cognitive emotion regulation between gifted and normal teenagers. The research method was causal-comparative and the statistical population of the research was gifted Second high school students of Hamadan city in the academic year of 2022-2023 in the number of 450 people. From the schools, 184 students (92 gifted and 92 normal) were selected through simple random sampling method. The cognitive emotion regulation questionnaire (Granfsky and et al, 2006), the temperament and character dimensions questionnaire of (Adan and et al, 2009), and the parental authority questionnaire (Bori, 1991) were used to collect data. The research hypotheses were analyzed by one-way MANOVA. The findings of the research showed that the components of cognitive emotion regulation, the average score of the adaptive emotion regulation in gifted teenagers and the average score of the maladaptive emotion regulation in normal teenagers were higher than in the gifted group. Regarding the dimensions of temperament and character, the average score of the components of novelty seeking, persistence, co-operativeness, self- directiveness and self- transcendence in gifted teenagers and the average score of the components of harm avoidance and dependence reward in normal teenagers were higher than the gifted group. Regarding the perceived parenting styles, the average score of the component of Authoritative parenting style in gifted teenagers and the average scores of the components of Authoritarian and Permissive parenting styles in normal teenagers were higher than the opposite group ( $P < 0.05$ ).

**Key words:** temperament and character dimensions, cognitive regulation of emotion, perceived parenting style, gifted

---