

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۷/۱۲

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌سنجی

دوره هفتم، شماره ۲۶، پاییز ۱۳۹۷

صفحات: ۱۲۱ - ۱۰۹

مقایسه تنظیم هیجانی مثبت و منفی، توانایی شناختی و خود ارزشمندی در نوجوانان  
تیزهوش و عادی

## The comparison of positive and negative emotional regulation, cognitive ability and Contingencies of self-worth in Gifted and normal adolescents

\*دکتر سهراب امیری<sup>۱</sup>، امیر قاسمی نواب<sup>۲</sup>، یوسف جمالی<sup>۳</sup>

### چکیده

### Abstract

The purpose of the present study was to compare positive and negative emotional regulation, cognitive ability and Contingencies of self-worth in two groups of gifted and normal adolescents. For this purpose, 120 persons of gifted and normal students, based on multi-stage cluster sampling were selected from schools in the city of Bushehr. Finally, the students individually in cognitive abilities, emotional regulation and Contingencies of self-worth were studied. The results showed differences between the two groups of gifted and normal adolescents, So that gifted adolescents were experiencing more than normal adolescent's contingent self-worth. It seems that the Contingencies of self-worth ompared with cognitive dimensions and emotion regulation, more prominent role in explaining educational differences Gifted and normal students.

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تنظیم هیجانی مثبت و منفی، خود ارزشمندی و توانایی شناختی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی صورت گرفت. به این منظور ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از مدارس سطح شهر بوشهر انتخاب شدند. در نهایت دانش‌آموزان به طور انفرادی در توانایی‌های شناختی، تنظیم هیجان و خود ارزشمندی مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج نشان دهنده تفاوت بین دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی در ابعاد توانایی شناختی، تنظیم هیجان و خود ارزشمندی بود، به طوری که نوجوانان تیزهوش بیش از نوجوانان عادی خود ارزشمندی مشروط را تجربه می‌کردند. به نظر می‌رسد خود ارزشمندی مشروط در مقایسه با ابعاد شناختی و تنظیم هیجان

E-mail: Amirysohrab@yahoo.com

۱. نویسنده مسئول: دکتری روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

**Keywords:** Emotional regulation, نقش بارزتری در تبیین تفاوت‌های تحصیلی  
self-worth, cognitive ability دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** تنظیم هیجانی، خود ارزش‌مندی،  
توانایی شناختی

#### مقدمه

نوجوانی دوره زمانی بین کودکی و بزرگسالی است که دربردارنده رشد و بلوغ شناختی، هیجانی و اجتماعی بوده (سیسک و زهر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). این تغییر و دگرگونی نه تنها در حیطه رشد فیزیولوژیکی که به شدت آشکار هستند رخ می‌دهد (سایفرت و هافونگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بنابراین، انتقال از دوران نوجوانی گریزناپذیر است (پرایس<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵) اما سرعت و میزان تغییرات این دوره بیش از توان و ظرفیت مقابله‌ای نوجوان است (دیویس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) و نتیجه آن، پدیده استرس در نوجوان است که اکنون به خوبی بازشناخته شده است (بیثرن و مازانوف<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). استرس با تأثیر بر ساختارهای قشر پیش‌پیشانی مغز (PFC) و با تولید نگرانی و افکار مزاحم بر سر تصاحب منابع حافظه به رقابت و کشمکش پرداخته و منابع توجهی ترجیحاً جذب محرک‌های تهدیدآمیز می‌شوند (آیسنک<sup>۶</sup>، دراکشان<sup>۷</sup>، سانتوس<sup>۸</sup> و کالوو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷).

توانایی‌های شناختی رابط بین رفتار و ساختار مغز بوده و گستره وسیعی از توانایی‌ها (برنامه‌ریزی، توجه، بازداری پاسخ، حل مسئله، انجام هم‌زمان تکالیف و انعطاف‌پذیری شناختی) را در برمی‌گیرد (مادریگال<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸). یک نوع دیگر از توانایی خود نظم‌جویی، تنظیم هیجان (ER)<sup>۱۱</sup> است که طی دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است و دربردارنده مدیریت فعال هیجان‌ها در پیگیری اهداف هیجانی، همچنین آغازگری پاسخ‌های هیجانی جدید یا تغییر در پاسخ‌های هیجانی از طریق اعمال فرایندهای تنظیمی است (تامپسون، ۲۰۱۱).

1 -Sisk, Zehr

2 -Seifert, Hoffnung

3- Price

4 -Davis

5 -Byrne, Mazanov

6 - Eysenck

7 - Derakshan

8 - Santos

9 - Calvo

10 - Madrigal

11 - Emotion regulation

تنظیم هیجان مجموعه‌ای از فرایندهای خودکار و کنترل شده درگیر در آغاز، نگهداری و تعدیل وقوع، شدت و استمرار حالات هیجانی است (وب، میلز و شیرن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). بر این اساس، تنظیم هیجان با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (جاکوبس، اسنو، گرسی، مینا ویسیلیگام، بلایر، چارنی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). علاوه بر این، بیان شده است که دانش‌آموزان با توانایی‌های شناختی بالا ممکن است الگوی مثبت‌تری از تجارب هیجانی و مواجهه هیجانی نسبت به دانش‌آموزان با توانایی شناختی پایین تجربه کنند (گوتز، پرکل، پیکرین و هال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). توانایی شناختی نه تنها در پیش‌بینی بروندهای تحصیلی (دیری، استراند، اسمیت و فرناندز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) و موفقیت‌های مالی و اقتصادی-اجتماعی اهمیت محوری دارد (زاگورسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). بلکه احساس فرد از خود ارزشمندی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های خود-ارزیابی‌های اصلی (CSE)<sup>۶</sup>، ارتباط مثبت بین توانایی شناختی و موفقیت تحصیلی را تقویت می‌کند و نمرات بالای خود-ارزیابی منجر به افزایش انگیزش و عملکرد فرد می‌شود (روسوپا و اسکورد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹).

خود ارزشمندی کلی شاخصی مهم در سلامت روان و رشد مثبت در نظر گرفته می‌شود (هوگن، سافنبورن و آمیدسن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). خود ارزشمندی موجب افزایش سلامت عمومی و احساس خوشبختی در بین دانش‌آموزان شده و با انگیزش پیشرفت و همچنین موفقیت تحصیلی رابطه دارد (نیا، کراکر و بارونز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). بیشتر دانش‌آموزان خود ارزشمندی خود را بر تحصیلات پایه‌ریزی می‌کنند یا خود ارزشمندی مشروط تحصیلی<sup>۱۰</sup> دارند، که احتمال زیاد خود ارزشمندی آنان با نتایج مثبت تحصیلی افزایش و با نتایج منفی کاهش می‌یابد (کراکر و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳).

در مجموع می‌توان گفت توانایی شناختی، خود ارزشمندی و توانایی تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند. لذا با توجه به اهمیت در نظر گرفتن روابط بین سازه‌های مطرح شده ضرورت پژوهش در این حوزه مشخص می‌شود به این صورت که آیا تفاوت‌های موجود در نوجوانان تیزهوش و عادی در زمینه بالاتر بودن توانایی‌های شناختی است که منجر به عملکرد بهتر تیزهوشان می‌گردد یا اینکه سازه تنظیم هیجان که دارای روابط نزدیک با توانایی‌های شناختی است و نیز تنظیم هیجان در این بین نقش دارد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای

1 - Webb, Miles, Sheeran

2 - Jacobs, Snow, Geraci, Meena Vythilingam, Blair, Charney

3 - Goetz, Preckel, Pekrun, Hall

4 - Deary, Strand, Smith, Fernandes

5 . Zagorsky

6 . core self-evaluations

7 . Rosopa, Schroeder

8 - Haugen, Säfvenbom, Ommundsen

9 . Niiya

10 . Academic contingencies of self-worth

توانایی شناختی، تنظیم هیجان و خود ارز شمنندی بین نوجوانان تیزهوش و عادی است تا مقدار و میزان تفاوت‌ها بین این دو گروه مورد بررسی قرار گیرد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به عدم دست‌کاری متغیرها و مقایسه گروه‌ها به طرح‌های توصیفی از نوع پس‌رویدادی (علی/مقایسه‌ای) تعلق دارد. جامعه آماری مطالعه حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه سطح شهر بو شهر بودند که در نهایت ۶۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس عادی و ۶۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین سه منطقه آموزشی (شامل مدارس دولتی و غیرانتفاعی) انتخاب شدند.

### ابزارهای پژوهش

- **مقیاس خود ارز شمنندی مشروط:** مقیاس خود ارز شمنندی مشروط یک مقیاس خود گزارشی است که دارای ۳۵ سؤال و از ۷ خرده مقیاس است (کراکر و همکاران، ۲۰۰۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه در نمونه جمعیتی ایرانی نشان داد که دامنه ضرایب آلفای برای ۷ خرده مقیاس از ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ قرار داشت و ضریب آلفای کل مقیاس نیز ۰/۸۳ به دست آمد (مرزبان، کاوه فارسانی و بهرامی، ۱۳۹۲).
- **توانایی‌های شناختی:** سیاهه‌ای از فعالیت‌های روزانه نیازمند توانایی‌های شناختی و سیاهه‌ای از کارکردهای شناختی مغز مشتمل بر حافظه، اقسام توجه (انتخابی، انتقالی، تقسیم شده و پایدار)، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و شناخت اجتماعی را می‌سنجد. نجاتی (۱۳۹۲) ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برای این ابزار نشان داده شده است به طوری که میزان آلفای کرونباخ گزارش شده توسط نجاتی (۱۳۹۲) برای این پرسش‌نامه ۰/۸۳ و همبستگی آزمون-باز آزمون آن در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.
- **پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ):**<sup>۱</sup> پرسش‌نامه‌ی نظم‌جویی هیجان یک پرسش‌نامه‌ی چند بعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرم کوتاه شده این پرسش‌نامه یک ابزار خود گزارشی است و دارای ۱۸ ماده می‌باشد خرده مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی را ارزیابی می‌کند. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر از راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی می‌باشد (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). در فرهنگ ایرانی هم اعتبار و روایی مطلوبی برای پرسش‌نامه‌ی نظم‌جویی هیجان گزارش شده است (حسنی، ۱۳۹۰).

1 - Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

## یافته‌ها

در جدول شماره ۱ به ترتیب میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه (تیزهوشان و عادی) درج گردیده است.

جدول ۱. نمره‌های توصیفی تنظیم هیجان، خود ارزشمندی و توانایی شناختی در نوجوانان تیزهوش و عادی (تعداد = ۶۰ نفر در هر گروه)

عادی		تیزهوشان		شاخص متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۵۷	۱۳/۷۵	۰/۶۰	۱۶/۳۵	سن
۱/۸۷	۴/۹۱	۱/۷۴	۵/۲۶	ملامت خویش
۲/۳۶	۵/۴۳	۲/۲۰	۵/۶۸	پذیرش
۱/۸۶	۷/۱۳	۱/۵۶	۶/۳۶	نشخوارگری
۲/۱۴	۶/۳۱	۱/۸۰	۵/۰۳	تمرکز مجدد مثبت
۲/۰۶	۷/۵۰	۱/۶۴	۶/۸۳	تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی
۱/۷۰	۷/۶۱	۱/۹۲	۶/۶۸	ارزیابی مجدد مثبت
۱/۹۵	۶/۵۸	۲/۰۴	۶/۰۶	دیدگاه‌گیری
۱/۸۶	۴/۶۵	۱/۵۳	۴/۷۶	فاجعه سازی
۱/۵۸	۴/۴۰	۱/۲۲	۴/۰۳	ملامت دیگران
۴/۹۳	۱۷/۳۳	۴/۵۴	۱۶/۵۵	تائید دیگران
۴/۷۲	۱۹/۸۸	۲/۹۷	۲۱/۴۶	ظاهر
۷/۴۹	۲۴/۶۳	۳/۹۷	۲۸/۲۰	رقابت
۶/۳۴	۲۳/۰۵	۳/۸۹	۲۵/۷۰	شایستگی تحصیلی
۵/۲۳	۲۴/۴۳	۳/۶۷	۲۶/۱۵	عشق خانوادگی
۵/۹۶	۲۳/۴۶	۵/۲۷	۲۶/۲۸	پاک‌دامنی
۵/۹۹	۲۸/۵۱	۴/۲۱	۳۱/۰۱	عشق به خدا
۵/۵۳	۲۲/۵۱	۳/۴۴	۲۳/۲۸	حافظه
۵/۶۶	۱۸/۵۹	۳/۱۳	۲۰/۷۰	کنترل مهارت و توجه انتخابی
۵/۶۶	۱۸/۸۹	۳/۲۱	۱۷/۶۶	تصمیم‌گیری
۳/۴۴	۱۰/۳۱	۲/۶۲	۱۰/۱۳	برنامه‌ریزی
۳/۶۲	۸/۷۱	۲/۳۱	۸/۷۳	توجه پایدار
۳/۰۱	۶/۵۵	۲/۴۱	۷/۰۱	شناخت اجتماعی
۴/۱۱	۱۲/۹۵	۳/۲۳	۱۳/۶۰	انعطاف‌پذیری شناختی

در جدول شماره ۱ تفاوت بین نمره های پایین تر میانگین ها در اغلب ابعاد تنظیم هیجان نوجوانان تیزهوش نسبت به عادی مشاهده می شود. قبل از ارائه نتایج تحلیل، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> برای بررسی نرمال بودن و از آزمون لون<sup>۲</sup> برای بررسی فرض برابری واریانس خطای متغیر وابسته استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ درج گردیده است.

**جدول ۲. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات و نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس گروهها**

آزمون لون		آزمون K-S		متغیر
سطح معناداری	ارزش آزمون	نتیجه	آماره Z	
۰/۳۷۹	۰/۷۷۹	نرمال	۰/۷۳۰	ملاطمت خویش
۰/۸۷۲	۰/۰۲۶	نرمال	۰/۴۵۶	پذیرش
۰/۲۱۱	۱/۵۸	نرمال	۱/۰۹	نشخوارگری
۰/۱۷۵	۳/۲۳	نرمال	۱/۵۵	تمرکز مجدد مثبت
۰/۱۱۱	۶/۶۳	نرمال	۱/۲۷	تمرکز مجدد بر برنامه ریزی
۰/۲۸۹	۱/۱۳	نرمال	۱/۰۰	ارزیابی مجدد مثبت
۰/۸۵۹	۰/۰۳۲	نرمال	۰/۷۳۰	دیدگاه گیری
۰/۱۵۴	۳/۷۷	نرمال	۰/۹۱۳	فاجعه سازی
۰/۱۱۹	۵/۶۱	نرمال	۰/۵۴۸	ملاطمت دیگران
۰/۴۹۴	۰/۴۷۲	نرمال	۰/۸۲۲	تائید دیگران
۰/۱۱۳	۶/۴۱	نرمال	۱/۰۰	ظاهر
۰/۲۴۱	۱۷/۴۸	نرمال	۱/۵۵	رقابت
۰/۳۹۵	۱۶/۶۳	نرمال	۱/۳۶	شایستگی تحصیلی
۰/۲۵۳	۳/۸۰	نرمال	۱/۰۰	عشق خانوادگی
۰/۴۳۷	۰/۶۰۹	نرمال	۱/۴۶	پاک دامنی
۰/۱۴۸	۴/۰۰	نرمال	۱/۰۹	عشق به خدا
۰/۲۲۴	۸/۳۹	نرمال	۰/۸۲۲	حافظه
۰/۱۹۰	۱۴/۴۹	نرمال	۱/۴۹	کنترل مهاری و توجه انتخابی
۰/۳۱۲	۱۰/۵۶	نرمال	۰/۷۵۳	تصمیم گیری
۰/۱۲۳	۵/۳۲	نرمال	۱/۰۰	برنامه ریزی
۰/۱۱۲	۱۰/۳۲	نرمال	۱/۰۰	توجه پایدار
۰/۲۲۴	۵/۲۵	نرمال	۱/۰۰	شناخت اجتماعی
۰/۲۵۳	۱/۳۱	نرمال	۰/۹۱۳	انعطاف پذیری شناختی

1 - Test Kolmogorov - Smirnov

2- Leven's Test of Equality of Error Variance

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن داده‌ها برقرار است. همچنین نتایج آزمون لون فرض برابری واریانس گروه‌ها را نشان می‌دهد، زیرا در همه این موارد ارزش آزمون لون معنی‌دار نشده است. بنابراین فرض همسانی واریانس‌های این نمره‌ها برقرار بود و استفاده از مدل تحلیل واریانس بلامانع است.

جدول ۳. تحلیل واریانس تک متغیره متغیرهای پژوهش در نوجوانان تیزهوش و عادی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	تا (η <sup>۲</sup> )
ملاطت خویش	بین گروهی	۲/۶۷	۲/۶۷	۱	۰/۸۱۳	۰/۳۶۹	۰/۰۰۷
پذیرش	بین گروهی	۱/۱۸	۱/۱۸	۱	۰/۲۲۵	۰/۶۳۶	۰/۰۰۲
نشخوارگری	بین گروهی	۲۰/۸۲	۲۰/۸۲	۱	۷/۱۱	۰/۰۰۹	۰/۰۵۸
تمرکز مجدد مثبت	بین گروهی	۴۸/۰۸	۴۸/۰۸	۱	۱۲/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۹۴
تمرکز مجدد بر برنامه-ریزی	بین گروهی	۱۴/۴۹	۱۴/۴۹	۱	۴/۱۱	۰/۰۴۵	۰/۰۳۴
ارزیابی مجدد مثبت	بین گروهی	۲۶/۸۷	۲۶/۸۷	۱	۸/۰۲	۰/۰۰۵	۰/۰۶۵
دیدگاه‌گیری	بین گروهی	۶/۹۳	۶/۹۳	۱	۱/۷۲	۰/۱۹۲	۰/۰۱۵
فاجعه سازی	بین گروهی	۰/۳۶۷	۰/۳۶۷	۱	۰/۱۲۵	۰/۷۲۴	۰/۰۰۱
ملاطت دیگران	بین گروهی	۳/۵۳	۳/۵۳	۱	۱/۷۵	۰/۱۸۸	۰/۰۱۵
تائید دیگران	بین گروهی	۱۹/۴۴	۱۹/۴۴	۱	۰/۸۵۱	۰/۳۵۸	۰/۰۰۷
ظاهر	بین گروهی	۸۰/۹۰	۸۰/۹۰	۱	۵/۱۲	۰/۰۲۵	۰/۰۴۲
رقابت	بین گروهی	۴۴۲/۲۴	۴۴۲/۲۴	۱	۱۲/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۰۹۸
شایستگی تحصیلی	بین گروهی	۲۵۵/۱۵	۲۵۵/۱۵	۱	۹/۵۰	۰/۰۰۳	۰/۰۷۶

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اتا (η <sup>۲</sup> )
عشق خانوادگی	بین گروهی	۱۱۱/۳۵	۱۱۱/۳۵	۱	۵/۶۰	۰/۰۲۰	۰/۰۴۶
پاکدامنی	بین گروهی	۲۹۴/۹۸	۲۹۴/۹۸	۱	۹/۷۰	۰/۰۰۲	۰/۰۷۷
عشق به خدا	بین گروهی	۲۰۷/۸۲	۲۰۷/۸۲	۱	۷/۷۱	۰/۰۰۶	۰/۰۶۲
حافظه	بین گروهی	۲۵/۹۷	۲۵/۹۷	۱	۱/۲۲	۰/۲۷۰	۰/۰۱۰
کنترل مهاری و توجه انتخابی	بین گروهی	۱۴۷/۲۷	۱۴۷/۲۷	۱	۷/۱۷	۰/۰۰۸	۰/۰۵۸
تصمیم‌گیری	بین گروهی	۱۸/۲۸	۱۸/۲۸	۱	۰/۸۵۷	۰/۳۵۶	۰/۰۰۷
برنامه‌ریزی	بین گروهی	۰/۴۶۳	۰/۴۶۳	۱	۰/۰۴۹	۰/۸۲۵	۰/۰۰۰
توجه پایدار	بین گروهی	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۱	۰/۰۱۲	۰/۹۱۳	۰/۰۰۰
شناخت اجتماعی	بین گروهی	۶/۳۷	۶/۳۷	۱	۰/۸۴۱	۰/۳۶۱	۰/۰۰۷
انعطاف‌پذیری شناختی	بین گروهی	۹/۴۳	۹/۴۳	۱	۰/۶۹۲	۰/۴۰۷	۰/۰۰۶

\*\*P < ۰/۰۱

با توجه به مندرجات جدول ۳ نوجوانان تیزهوش در برخی ابعاد تنظیم هیجانی مثبت سطوح پایینی از تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، و در نشخوارگری سطوح بالایی را نسبت به دختران عادی را تجربه می‌کنند همچنین آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه در جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی در ابعاد خود ارزشمندی مشروط معنی‌داری است و نوجوانان تیزهوش بیش از نوجوانان عادی خود ارزشمندی مشروط را تجربه می‌کنند. همچنین در بعد توانایی شناختی در بیشتر ابعاد به جز کنترل مهاری و توجه انتخابی تفاوت معناداری بین دو گروه نوجوان تیزهوش و عادی یافت نشد.



### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه تنظیم هیجانی مثبت و منفی، توانایی شناختی و خود ارزشمندی در نوجوانان تیزهوش و عادی بود. یافته‌های پژوهش تفاوت بین نمره‌های پایین‌تر میانگین‌ها در اغلب ابعاد تنظیم هیجان نوجوانان تیزهوش نسبت به عادی را نشان داد. به‌طور کلی عملکرد دانش‌آموزان با مهارت‌های تنظیم هیجان آن‌ها ارتباط زیادی دارد (پلاس، ۲۰۰۴). شواهد زیادی نشان می‌دهند که تنظیم هیجان با موفقیت و عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (جاکوبس و همکاران، ۲۰۰۸)، امروزه نقش تنظیم هیجان در توانایی‌هایی یادگیری و عملکردی دانش‌آموزان تأیید شده است (چانگ، شوارتز، دودک و بردیچ-چانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). همچنان که نشان داده شد نوجوانان تیزهوش راهبردهای منفی تنظیم هیجانی بالاتری دارند، این یافته همسو با شواهدی است که در مورد ارتباط اثرات تنظیم هیجان بر اضطراب به دست آمده است و همچنین همسو با مطالعاتی است که بعد نظارتی تنظیم هیجان، دشواری آگاهی هیجانی و درک هیجانی ضعیف را با اضطراب مرتبط دانسته‌اند (من و همکاران، ۲۰۰۵). یک تلویح ضمنی مهم یافته‌های جاری این است که اضطراب بالا احتمالاً به استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی مؤثر آسیب وارد کرده و بنابراین به‌طور منفی بر فرایندهای بین فردی و تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد (زرمتمن و همکاران، ۲۰۰۵). نوجوانان که به‌طور طبیعی و در اثر تغییرات این دوره سطوح بالاتر اضطراب و استرس را تجربه می‌کنند ممکن است بیشتر مستعد تجربه دشواری تنظیم هیجان باشند. این یافته‌ها بر اهمیت به‌کارگیری انعطاف‌پذیر راهبردهای تنظیم هیجان به منظور انطباق بهتر تأکید دارند (بوننو و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین، هنگامی که تنظیم هیجان خوب پیش می‌رود فرد هیجانانش را به‌طور موفقیت‌آمیز به سبکی که برای او شادی‌آور است، تعدیل می‌کند.

همچنین نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که در خود ارزشمندی مشروط نوجوانان تیزهوش نمره‌های بالاتری در همه ابعاد کسب کردند. دانش‌آموزان با خود ارزشمندی مشروط آموزشی بالا از نتایج تحصیلی خوب عزت نفس‌شان افزایش و از نتایج ضعیف تحصیلی عزت نفس‌شان کاهش می‌یابد (کراکر، سامرز، و لوهتانن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). در واقع، نیا، کراکر، و بارونس (۲۰۰۴) دریافتند که دانش‌آموزان با خود ارزشمندی مشروط آموزشی بالا زمانی که از لحاظ هوشی ثابت بودند عزت نفس پایین‌تری را پس از افت تحصیلی گزارش کردند. دانش‌آموزانی که خود ارزشمندی آن‌ها مشروط به توانایی علمی آن‌ها است به دنبال دستیابی موفقیت و اجتناب از شکست هستند تا به توانایی علمی خود اعتبار ببخشند (کراکر و پارک، ۲۰۰۴). برای افرادی که خود ارزشمندی آن‌ها مشروط به عملکردشان در یک حوزه مشخص است، موفقیت و شکست در آن حوزه به احساس ارزش آن‌ها تعیین می‌یابد (کراکر و ولف، ۲۰۰۱). آن‌ها احساس می‌کنند وقتی ارزشمند هستند که

1 - Chang, Schwartz, Dodge, Bridge-Chang

2 - Sommers, Luhtanen

در آن حوزه موفق باشند و زمانی احساس بی‌ارزشی می‌کنند که با شکست مواجه شوند (کراکر و همکاران، ۲۰۰۳). خود ارزشمندی مشروط افراد را جهت تلاش برای رسیدن به موفقیت و جلوگیری از شکست در حوزه‌ای که به ارزش آن‌ها اعتبار می‌بخشد با انگیزه می‌کند (کراکر و پارک، ۲۰۰۴؛ کراکر و ولف، ۲۰۰۱).

در بعد توانایی شناختی نیز دانش‌آموزان تیزهوش در اغلب مؤلفه‌های توانایی شناختی نمرات بالاتری داشتند، هر چند به جز کنترل مهارتی و توجه انتخابی تفاوت معناداری بین دو گروه نوجوان تیزهوش و عادی یافت نشد. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محصول عواملی همچون توانایی‌های شناختی و مهارت‌های وی در زمینه انجام تکالیف و منابع حمایت اجتماعی می‌باشد (نیبل-شووالم، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه پژوهش‌های پیشین صورت گرفته پیرامون اثرات توانایی‌های شناختی و عملکرد تحصیلی غالباً بر روی افراد بزرگ سال انجام شده است، تبیین دیگر مبنی بر عدم تفاوت گسترده بین این دو دسته از نوجوانان می‌تواند ناشی از نوع جامعه پژوهشی باشد با توجه به اینکه نوجوانی به سبب تغییرات فیزیولوژیکی، روانی، اجتماعی منشأ بسیاری از استرس‌ها و تنش‌های روانی است (مارسیا، ۲۰۰۶)؛ بنابراین خود این عامل می‌تواند اثرات منفی مضاعفی بر روی عملکرد نوجوان در تکالیف شناختی گذارد. همچنان که بیان شد، حافظه فعال به عنوان مؤلفه اصلی توانایی شناختی؛ به عنوان توانایی ذخیره موقت و دستکاری اطلاعات در غیاب محرک بیرونی (بدلی، ۲۰۰۳)، به طور نیرومندی به کارکرد قشر پیش‌پیشانی (PFC) وابسته است (مولر<sup>۱</sup> و نایت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) و از این رو نوجوانانی که سطوح استرس بالا را تجربه می‌کنند افزایش فعالیت سیستم سمپاتیک (SNS)، تراکم انتقال‌دهنده‌های کاتکول‌آمین‌ها و بیش‌فعالی محور هیپوفیز آدرنال هیپوتالاموس (HPA) و انتشار گلوکوکورتیکوئیدها در قشر پیش‌پیشانی مغز را تجربه خواهند کرد (دی کلوت، ۲۰۰۳)؛ و از همین رو عملکرد قشر پیش‌پیشانی مغز (PFC) به عنوان ساختار عصبی پردازش‌کننده حافظه فعال مختل می‌شود (مک‌ایون و موریسن، ۲۰۱۳).

با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی جامعه نوجوانان صورت پذیرفت که با توجه به تغییرات فیزیولوژیکی و روان‌شناختی که تجربه می‌کنند انتظار می‌رود که استرس بیشتری را در موقعیت‌های مختلف داشته باشند و از طرفی شدت این استرس و توقعات دیگران از آن‌ها مبنی بر عملکرد بالاتر تحصیلی منجر می‌گردد تا در تنظیم هیجانی مشکلاتی را تجربه نمایند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد تا پژوهش‌های مشابهی از منظری تطبیقی به منظور بررسی این روابط بر روی گروه‌های سنی دیگر صورت گیرد. به نظر می‌رسد که عاملی که موجب تمایز در عملکرد تحصیلی دو گروه نوجوان تیزهوش و عادی می‌شود، میزان خود ارزشمندی مشروط آن‌ها است، و اینکه تا چه میزان

1 - Muller

2 - night

ارزشمندی خود را در موفقیت تحصیلی یافته و توانایی خود را در آن به کار می‌گیرند، هر چند این میزان از خود ارزشمندی مشروط می‌تواند زمینه آسیب‌های روان‌شناختی را فراهم سازد.

#### منابع فارسی

- حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹ (۴): ۲۲۹-۲۴۰.
- مرزبان، ع.، کاوه فارسانی، ذ. و بهرامی، ف. (۱۳۹۲). بررسی روایی و اعتبار مقیاس خود ارزشمندی مشروط در میان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۹ (۴): ۳۱-۵۸.
- نجاتی، وحید. (۱۳۹۲). پرسشنامه توانایی‌های شناختی: طراحی و بررسی خصوصیات روان‌سنجی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵ (۲): ۱۹-۱۱.

#### References

- Baddeley, A., (2003). Working Memory: Looking Back and Looking Forward. *Nat. Rev. Neurosci.* 4, 829-839.
- Byrne, D. G., & Mazanov, J. (2002). Sources of Stress in Australian Adolescents: Factor Structure and Stability over Time. *Stress and Health*, 18, 185-192.
- Chang, D., Schwartz, K. K., Dodge, C. A. M. (2006). Bridge-Chang C. Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. Available from: <http://www.psa-meeting.org/>.
- Crocker, J., Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108:593-623.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 507.
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-esteem and admissions to graduate school. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286.
- Davis, M. (2003). Addressing the Needs of Youth in Transition to Adulthood. *Administration and Policy in Mental Health*, 30, 495-509.
- De Kloet, E. R., (2003). Hormones, Brain and Stress. *Endocr. Regul.* 37, 51-68.

- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Eysenck, M.W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.G (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*; 7(2), 336-35.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. h. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 3-16.
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4(2), 49-56.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Meena Vythilingam, M. Blair, R.J. Charney, D.S., Pine, D.S., & Blair, K.S. (2008); □ Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia; *Journal of Anxiety Disorder*, Vol. 87, pp. 9-24.
- Madrigal, R. (2008). Hot vs. cold cognitions and consumers' reactions to sporting event outcomes. *Journal of Consumer Psychology*, 18(4), 304-319.
- Marcia, J. (2006). Jagidentitet och objektrelationer. [Identity and object relations]. In A. Frisé, & P. Hwang (Eds.), *Ungdomar och Identitet*. [Young people and identity]. Blåvita Serien. Natur och Kultur.
- McEwen, B.S., Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79, 16-29.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research Therapy*, 43, 1281–1310.
- Muller, N. G., & Knight, R. T. (2006). The Functional Neuroanatomy of Working Memory: Contributions of Human Brain Lesion Studies. *Neuroscience* 139, 51—58.
- Nebel-Schwalm, M. S. (2006). The relationship between parent-adolescent conflict and academic achievement [Dissertation]. *Michigan State University*.

- Niiya, Y., Crocker, J., & Baroness, E. N. (2004). From vulnerability to resilience. Learning orientations buffer contingent self-esteem from failure. *Psychological Science*, 15, 801–805.
- Plasen, M. (2004). Assessing students Meta cognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational psychology*, 94 (2):249-259.
- Price, J. H. (1985). A Model for Explaining Adolescent Stress. *Health Education*, 16, 36–40.
- Rosopa, P. J., & Schroeder, A. N. (2009). Core self-evaluations interact with cognitive ability to **predict** academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 1003-1006.
- Seifert, K. L., & Hoffnung, R. J. (2000). *Child and Adolescent Development (5th Ed.)*. New York, Houghton Mifflin Company.
- Sisk, C. L., & Zehr, J. L. (2005). Pubertal Hormones Organize The Adolescent Brain And Behavior. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26, 163–74.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1): 53-61
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775.
- Zagorsky, J. L. (2007). Do you have to be smart to be rich? The impact of IQ on wealth, income and financial distress. *Intelligence*, 35, 489–501.
- Zermatten, A., Van der Linden, M., d'Acremont, M., Jermann, F., & Bechara, A. (2005). Impulsivity and decision making. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, 647-650.

