

مقایسه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

محمد نریمانی^۱، مجتبی عینی^۲، حمیدرضا دهقان^۳، حانیه‌غلامزاده^۴ و مجید صفاری‌نیا^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اردبیل بود. نوع پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متوسطه‌ی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند. که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر (۴۰ تیزهوش و ۴۰ عادی)، انتخاب و همتا شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه‌ی ابعاد شخصیتی (NEO-FFI) و پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی شرر و همکاران استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شده است. نتایج مطالعه نشان داد که از ابعاد شخصیت، دو مؤلفه‌ی روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری دارد علاوه بر این در متغیر خودکارآمدی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0/001$). نتایج این پژوهش نشان داد دانش‌آموزان تیزهوش از وظیفه‌شناسی و خودکارآمدی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند که این امر در تعهد نسبت به انجام کارهای درسی و مسولیت‌پذیری بالاتر و به نوبه‌ی خود با سلامت این گروه در ارتباط است.

واژه‌های کلیدی: ابعاد شخصیت، خودکارآمدی، تیزهوش.

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

hamidehghan313@yahoo.com

۳. نویسنده رابط: کارشناسی ارشد روان‌شناسی

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۵. دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۹/۱۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۴/۲۹

مقدمه

دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فراوانی هستند که در آموزش نقش اساسی دارد، آنها از نظر یادگیری، توانایی کارآمدی و توانایی تفکر منطقی با یکدیگر تفاوت‌های مهمی دارند، در برابر مشکلات و چالش‌ها نیز با شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند، برخی از دانش‌آموزان دنبال کارهای جدید و لذت بخش می‌روند برخی دیگر کارهای قبلاً آزمایش شده و مطمئن را ترجیح می‌دهند. به عبارت دیگر، یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش‌ها، واکنش‌های هیجانی و سبک‌های شناختی با همدیگر متفاوتند (خرازی، ۱۳۷۵؛ به نقل از ایزدی و محمدزاده ادملایی، ۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی بسیار گسترده و وسیع است. شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌ها در سیستم آموزشی مهم است. جایگاه تفاوت‌های بین افراد در یادگیری با دو رویکرد کلی توصیف می‌شود. رویکرد اول، یادگیری را در بافت و زمینه یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. در این رویکرد یادگیری از ادراک مقتضیات تکلیف متأثر می‌شود که این نیز تحت تأثیر تجارب آموزشی پیشین و زمینه‌های یادگیری (مانند برنامه‌های آموزشی، فرآیند تدریس و روش‌های ارزشیابی) است و به این ترتیب سه مرحله پیش‌آیند، فرآیند و فرآورده را نیز می‌توان برای آن در نظر گرفت (رامسدن^۱، ۱۹۹۲؛ به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵). دومین رویکرد مربوط به نگاهی است که در آن ویژگی‌های ذاتی یادگیرنده، از قبیل هوش و شخصیت می‌تواند به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم و از طریق سبک‌ها، یادگیری را متأثر سازد (فارنهام^۲، ۱۹۹۵؛ به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵). تیزهوشی یعنی برتری شناختی، هوشی و خلاقیت که فرد را از همسالان خود متمایز می‌کند (جوادیان، ۱۳۸۰). تیزهوشان و افراد با استعداد، کسانی هستند که نشانه‌هایی از قابلیت بالای عملکرد در برخی از حوزه‌ها از جمله هوش، خلاقیت،

1. Ramsdan
2. Furnham

هنرمندی، رهبری، و زمینه‌های تحصیلی ویژه را نشان می‌دهند (پیروتو^۱، ۱۹۹۹؛ به نقل از آفاجانی، نریمانی و آریاپوران، ۱۳۹۰). در پژوهشی نشان داده شده است که کودکان تیزهوش در همه زمینه‌های هوشی، وضعیت جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و امور اخلاقی سرآمدترند (جوادیان، ۱۳۸۰).

شخصیت نیز احتمالاً حدود و مرزهایی را برای یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های محیطی انطباق یابد. شخصیت مجموعه‌ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره‌اش احاطه و همراهی می‌کند. به عبارت دیگر شخصیت، خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آنها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می‌کند (آلبرت یو، مانیا جی، برگسیو سی، بوگتو اف^۲، ۲۰۰۶). مدل پنج‌عاملی شخصیت یکی از مسلط‌ترین و تاریخی‌ترین مدل‌های شخصیت است و بسیاری از روان‌شناسان بیان کرده‌اند که مدل پنج‌عاملی بسیاری از متغیرهای شخصیت را در بر می‌گیرد. مطابق با نظر مک دونالد^۳ (۱۹۹۹؛ به نقل از فراهانی جلالی، علیدوست قهفرخی، اسلامی، ۱۳۹۰) این مدل را ابتدا گالتن^۴ (۱۸۸۴) مطرح کرد. پنج‌عاملی که در مطالعات انجام شده به وفور آمده‌اند، عبارتند از: روان‌رنجورخویی^۵، برون‌گرایی^۶، گشودگی به تجربه^۷، همسازی^۸ و وظیفه‌شناسی^۹. روان‌رنجورخویی به صورت یک تمایل کلی به داشتن حالت‌های عاطفی منفی، ایده‌های غیرمنطقی و درگیری با اعمال تکانشی تعریف می‌شود. برون‌گرایی به صورت یک تمایل کلی

1. Piirto
2. Albert, Mania, Bergesio & Bogetto
3. Macdonald
4. Gallton
5. Neuroticism
6. Extraversion
7. Openness to experiences
8. Agreeableness
9. Conscientiousness

به ابراز وجود، پویا بودن و انجام اعمال اجتماعی تعریف می‌شود. این افراد هیجان‌پذیر، تحریک‌پذیر و خوش‌مشراب هستند. گشودگی نسبت به تجربیات با تمایل کلی به گسترش اطلاعات جدید، داشتن تفکر واگرا و ارزش‌های غیرمعمول تعریف می‌شود. همسازی، به صورت یک تمایل کلی به داشتن احساسات نوع دوستانه، اعتماد به دیگران و همراهی و موافقت با آن‌ها تعریف می‌شود. در نهایت وظیفه‌شناسی، تمایل کلی به داشتن رفتار و شناخت هدفمند، اراده قوی و مصمم بودن تعریف می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود که افراد دارای ویژگی وجدانی بودن، برنامه‌ریزانی دقیق باشند لذا، به صورت فعال در برنامه‌های درسی شرکت کرده و موفقیت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. آیزنک^۱ (۱۹۷۸) نیز بیان می‌کند که شخصیت یادگیری به شکل نزدیکی با یکدیگر ارتباط دارند. برون‌گراها تمایل به رفتارهای اجتماعی داشته و فاقد تمرکز بر روی تکالیف تحصیلی هستند. افراد روان‌رنجور نیز به دلیل اضطراب و نگرانی، قادر به انجام بهینه تکلیف نیستند.

چامورو، موتافی و فارنهام^۲ (۲۰۰۵) در پژوهشی به مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و ارزیابی هوش در ۱۸۶ دانش‌آموز انگلیسی و آمریکایی با استفاده از مقیاس نئو و ماتریس پیشرفته لورنز پرداختند. نتایج نشان داد که دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ متغیرهای برون‌گرایی - روان‌رنجوری تفاوت معنی‌داری نداشتند.

یکی از عوامل شخصیتی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، خودکارآمدی است. خودکارآمدی عبارت است از انتظار فرد از قابلیت خود به منظور سازمان‌دهی و اجرای رفتارهای مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز یک وظیفه (بندورا^۳، ۱۹۷۷). خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت روانی انسان و ویژگی‌های عاطفی وی، چگونگی

1. Eyzenk

2. Chamorro, moutafy & Farenham

3. Bandora

قضاوت او از خود و میزان کارایی‌اش است. این مفهوم که در نظریه بندورا مطرح شده است، به احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنار آمدن با زندگی و موفقیت علمی اشاره دارد. خود تلقی و اعتقاد به توانایی‌های فردی و اعتماد به نفس، نقش انکارناپذیری در تقویت عملکرد فردی و گروهی دارد. خودکارآمدی یکی از سازوکارهای مؤثر اقدامات و عملکرد انسان به شمار می‌رود و اثر آن در تحقیقات آزمایشگاهی مورد تأیید قرار گرفته است. خودکارآمدی در ابتدا حالت ادراکی و شناختی دارد. در خودکارآمدی ادراکی، فرد قبل از رویارویی با مسایل، به نوعی قضاوت در مورد توانایی‌های خود دست می‌زند. در نتیجه، خودکارآمدی در ابتدا حالت ادراکی دارد و موقعی که در عمل اجرا می‌شود، به خودکارآمدی واقعی تبدیل می‌گردد. فرد خودکارآمد، به صورت مداوم به خود ارزیابی می‌پردازد، نقاط ضعف و قوت خود را می‌شناسد و آنها را رفع یا تقویت می‌کند. انتظار از پیامدهای رفتار و عوامل اجتماعی فرهنگی به همراه هم بر هدف‌ها و ابعاد گوناگون آن، مانند زمان‌بندی، سطح هدف و ... اثرگذار هستند. هدف‌ها نیز بر رفتار فرد مؤثرند و آن را جهت می‌دهند. خودکارآمدی و انتظار از پیامدهای رفتار، علاوه بر اثر غیرمستقیم، به صورت مستقیم نیز بر رفتار اثر می‌گذارد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، می‌کوشند از فرصت‌ها استفاده کنند و موانع و تهدیدها را رفع کنند. افراد دارای خودکارآمدی بالا، از احساس کنترل زیادی بر محیط پیرامون خود برخوردارند و اصطلاحاً مرکز کنترل درونی دارند. در حالی که افراد دارای خودکارآمدی پایین، از مرکز کنترل بیرونی برخوردارند و محیط را بر سرنوشته خود حاکم می‌دانند (ارگیو آل^۱، ۲۰۰۴). افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که باورهای خودکارآمدی ضعیفی دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکلیف بهتر است (بندورا^۲، ۱۹۹۳). پاچارس و میلر^۳ (۱۹۹۴) در پژوهش دیگری دریافتند که خودکارآمدی مانند توانایی ذهنی

-
1. Ergul
 2. Badora
 3. Pajares & Miler

عمومی، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. گاسکیل و مورفی^۱ (۲۰۰۴) نیز به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری و حافظه، مانند طبقه‌بندی رابطه وجود دارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری در مورد انجام تکالیف درسی و میانگین بالا در امتحانات پایان‌ترم (باری و آناستازیا^۲، ۲۰۰۵)، رضایت شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (گاین، گلا دیو، پاترزیو و پاتریک^۳، ۲۰۰۶) رابطه‌ی مثبت دارد.

در پژوهش دیگر امینی، نریمانی، برهمند و صبحی قراملکی (۱۳۸۷) تحت عنوان رابطه‌ی هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه‌ی آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی بود. نتایج نشان داد که هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان در هر دو گروه از دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری دارد. همچنین نشان داد که بین هوش هیجانی، باورهای خودکارآمدی و سلامت روان دانش‌آموزان ممتاز و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

کراوسون، دوکوآگی^۴ (۲۰۰۴) و شارما، سیلبریسن (۲۰۰۷) در پژوهشی بین پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی رابطه‌ی مثبت معناداری به‌دست آوردند. همچنین، کارول و همکاران^۵ (۲۰۰۹) با بررسی دانش‌آموزان دریافتند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش فوق‌هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی است.

-
1. Gaskill & Murplahy
 2. Barry & Anastasia
 3. Gian, Claudio, Patrizia & Patrick
 4. Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey
 5. Carroll & et al

روش

تحقیق حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی پایه اول مقطع متوسطه‌ی شهرستان اردبیل تشکیل می‌داد که در سال ۹۱-۹۰ مشغول تحصیل بودند. برای انجام این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر (۴۰ تیزهوش و ۴۰ عادی) از دو ناحیه شهر اردبیل انتخاب و از لحاظ مقطع تحصیلی و وضعیت اقتصادی (براساس میزان درآمد خانواده‌ها) هم‌تا شدند. ملاک انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش داشتن معدل ۱۷ به بالا در طول سال گذشته و نوبت اول سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود که با مراجعه به اسناد و مدارک تحصیلی موجود در پرونده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان و به کمک متصدیان امور دفتری صورت گرفت و برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

آزمون هوش ریون: برای تعیین میزان هوش از آزمون هوش ریون استفاده شد. این آزمون را ریون برای گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته است. این آزمون دارای ۶۰ آیتم می‌باشد که به دو روش انفرادی و گروهی اجرا می‌شود. پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۹۱ و تجزیه و تحلیل سؤال‌های آزمون از طریق بررسی میزان هماهنگی درونی سؤالات با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است. ضرایب اعتماد و اعتبار این آزمون در پژوهشی که برای هنجاریابی آن در مورد ۶۰ دانش‌آموز ایرانی انجام شد رضایت‌بخش بود. که ضریب همبستگی آن با آزمون وکسلر ۰/۷۳ به دست آمد (رحمانی، ۱۳۸۶).

پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی: این پرسش‌نامه را شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ برای سنجش باورهای خودکارآمدی عمومی ساخته که این پرسش‌نامه دارای ۱۷ ماده است و بدون محدودیت سنی قابلیت اجرا دارد. براتی (۱۳۷۶) اعتبار آزمون را ۰/۷۶ گزارش کرده است. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین، همبستگی‌های به دست آمده با دو مقیاس عزت نفس و

خودارزیابی با خودکارآمدی برای تأیید اعتبار سازه آزمون بوده است (براتی، ۱۳۷۵: نقل از محمدی‌زاده و عابدی، ۱۳۸۶). پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است.

پرسش‌نامه‌ی ابعاد شخصیت: ابعاد شخصیتی نمونه‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌ی (NEO-

FFI) کوتاه (۶۰ سؤال) مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسش‌نامه را مک‌کری و کاستا (۱۹۹۰) ساخته‌اند و به زبان‌های مختلف ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است و روایی و سودمندی خود را در جامعه‌های مختلف نشان داده است. این پرسش‌نامه پنج عامل روان رنجورخویی (N)، برونگرایی (E)، باز بودن (O) توافقی (A) وجدانی بودن (C) را می‌سنجد. این پرسش‌نامه برای به‌دست آوردن اندازه‌ی مختصر و مفیدی از پنج فاکتور بنیادی شخصیت ساخته شده است که توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۰) آن را تهیه کرده‌اند. آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. مک‌کری و کاستا این آزمون را بر روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله‌ی ۳ ماه اجرا کردند و ضریب پایایی برای پنج عامل: A, O, E, N, C به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ به‌دست آمد (گروسی، ۱۳۸۰). در تحقیق مانی (۱۳۸۳)، پایایی بازآزمون به مدت دو هفته برای مقیاس‌های این تست، بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و دامنه ضریب همسانی درونی آن ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. اکثر تحقیقات، اعتبار این مقیاس را (با استفاده از همبستگی فرم R, S) مورد تأیید قرار دادند (گروسی، ۱۳۸۰). برناردو و همکاران (۲۰۰۵) همبستگی موجود بین ابعاد اصلی را در این دو فرم NEO-PI-R و NEO-FFI، بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند.

نتایج

میانگین (و انحراف معیار) سنی در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به ترتیب با ۱۶/۲۱ (۰/۸۲۵) و گروه دانش‌آموزان تیزهوش با ۱۶/۴۲ (و ۰/۵۰۳) بود. میانگین سطح تحصیلات والدین دانش‌آموزان در گروه تیزهوش (و عادی) به ترتیب برابر ۱۳/۳ (و ۱۵/۳) درصد ابتدایی ۲۶/۷

(۳۳/۳) سیکل و ۳۳/۳ (و ۲۸) دیپلم و ۲۶/۷ (و ۲۳/۴) فوق دیپلم و بالاتر بودند. همچنین از نظر وضعیت شغلی در گروه تیزهوش (و عادی) به ترتیب ۱۷/۲۲ (و ۲۲/۷) درصد بیکار و ۵۱/۲۷ (و ۴۴/۱) درصد کارمند و ۳۱/۵۱ (و ۳۳/۲) درصد دارای شغل آزاد بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای تحقیق

متغیر	مدرسه	M	SD
روان‌رنجورخویی	عادی	۳۸/۶۰۰۰	۷/۰۹۹۳۰
	تیزهوش	۲۸/۷۵۰۰	۶۷۲۶۲/۴
برونگرایی	عادی	۴۰/۷۰۰۰	۷/۴۴۶۲۲
	تیزهوش	۴۰/۵۷۵۰	۳/۸۸۲۱۶
تجربه‌پذیری	عادی	۳۶/۷۵۰۰	۵/۵۱۸۰۴
	تیزهوش	۳۷/۶۲۵۰	۳/۹۳۳۳۴
توافق‌پذیری	عادی	۳۶/۹۵۰۰	۵/۴۸۶۳۵
	تیزهوش	۳۸/۴۵۰۰	۳/۸۹۵۷۶
وظیفه‌شناسی	عادی	۳۳/۴۰۰۰	۴/۹۷۰۶۸
	تیزهوش	۴۵/۰۰۰۰	۴/۲۱۲۳۱
خودکارآمدی	عادی	۵۱/۴۰۰۰	۷/۷۰۲۱۵
	تیزهوش	۴۷/۵۲۵۰	۵/۵۴۶۹۴

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، برای مؤلفه روان‌رنجورخویی میانگین دانش‌آموزان عادی بالاتر از میانگین دانش‌آموزان تیزهوش است و برای مؤلفه وظیفه‌شناسی، میانگین دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از میانگین دانش‌آموزان عادی است.

سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی معنادار است ($F=7/20$, $P<0/001$, $=0/656$).

لامبدای ویلکز). این امر بیانگر آن است که بین حمایت اجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای خودآسیبی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲. خلاصه نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

متغیر	df	MS	F	P	اندازه اثر
روان‌رنجورخویی	۱	۱۳/۶۱۳	۵۳/۷۲۷	۰/۰۰۰	۰/۴۰۸
درونگرایی - برونگرایی	۱	۰/۳۱۳	۰/۰۰۹	۰/۹۲۵	۰/۰۰۰
تجربه‌پذیری	۱	۱۵/۳۱۳	۰/۶۶۷	۰/۴۱۷	۰/۰۰۸
توافق‌پذیری	۱	۴۵/۰۰	۱/۹۹۸	۰/۱۶۳	۰/۰۲۵
وظیفه‌شناسی	۱	۱۵۴/۰۱۳	۱۲۶/۷۹۰	۰/۰۰۰	۰/۶۱۹
خودکارآمدی	۱	۱۴/۴۵۰	۶/۶۶۷	۰/۰۱۲	۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۲ گزارش شده است، در دو مؤلفه از مؤلفه‌های ابعاد شخصیت یعنی روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی در دو گروه از دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یعنی نمرات روان‌رنجورخویی در دانش‌آموزان عادی بالاتر و نمرات وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر است. ولی در سایر مؤلفه‌ها تفاوت معنادار نیست. همچنین میان دانش‌آموزان از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنادار است به این صورت که دانش‌آموزان تیزهوش در خودکارآمدی نمره بالاتری را به دست آورده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه ابعاد شخصیت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره‌ی متوسطه است. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین مؤلفه‌های ابعاد شخصیت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری

وجود دارد. به این صورت که بین برخی از ابعاد شخصیت و همچنین خودکارآمدی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین روان‌رنجورخویی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که دانش‌آموزان مدارس عادی نمره بالاتری را در این مؤلفه به دست آورده‌اند که با یافته‌های حق شناس، چمنی، فیروزآبادی (۱۳۸۵) همخوانی دارد. افراد روان‌رنجور به دلیل اضطراب و نگرانی، قادر به انجام بهینه تکلیف نیستند و بیشتر مستعد بیماری‌های روان‌شناختی هستند. شخص دارای گرایش روان‌رنجورخو، ناراحت، خشمگین، مضطرب، دارای مزاج منفی و مستعد ابتلا به افسردگی است. شخصیت روان‌رنجورخو از موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز اجتناب کرده و بیشتر موقعیت‌های آشنا را ترجیح می‌دهد (کاستا و مک کری^۱، ۱۹۹۲). روان‌رنجورخویی با فقدان توانایی در فهم و برقراری ارتباط و پیوند بین مسائل و سازمان‌دهی اطلاعات در ارتباط است. از طرف دیگر، با سطح سلامت پایین رابطه دارد. در تبیین این یافته می‌توان به مطالعه حق شناس، چمنی و فیروزآبادی (۱۳۸۵) اشاره کرد که در پژوهش‌شان تأیید شده است که سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است بنابراین دانش‌آموزان تیزهوش در این مؤلفه که با سلامت رابطه‌ی منفی دارد نمره‌ی پایین‌تری کسب کرده‌اند. از دلایل این تفاوت می‌توان به شرایط مطلوب محیط آموزشی و نوع برخورد خانواده اشاره کرد. در واقع دانش‌آموزان تیزهوش از یک سو از مهارت‌های حل مسئله مفیدتری برخوردارند و سبک‌های مقابله‌ای پخته‌تری را در برخورد با مسائل و مشکلات به کار می‌گیرند و نگاه آنها به رویدادهای زندگی مثبت است و رویدادها را به صورت چالش و فرصت تفسیر می‌کنند (مویرا و الیور^۲، ۲۰۰۸). از سوی دیگر تیزهوش بودن شرایط فوق‌العاده‌ای برای این دانش‌آموزان پیش می‌آورد که از جمله آنها دادن امتیازهایی از طرف

1 . Costa & McCrae
2 . Mojra & Oliver

خانواده‌ها و همچنین مهیا کردن نیازهای آموزشی آنها به صورت بهتری که این امر در سطح سلامت افراد تیزهوش مؤثر می‌باشد بنابراین این افراد نمره پایین تری در روان‌رنجورخویی کسب کرده‌اند. در راستای تأیید این موضوع می‌توان به پژوهش جلیوند و اژه‌ای (۱۳۷۴) اشاره کرد. محیط‌های آموزشی مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش و عادی می‌تواند در پرورش ویژگی‌های شخصیتی آنها تفاوت ایجاد کند.

یافته دیگر پژوهش، بالا بودن نمرات وظیفه‌شناسی در میان دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی بود که با یافته‌های چامورو، موتافی و فارنهام (۲۰۰۵) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان به ویژگی‌های مثبت کارآمدی، مرتب بودن، منظم بودن، مسئولیت‌پذیری و شایستگی در دانش‌آموزان تیزهوش اشاره کرد که باعث می‌شود نمره‌های بالایی در وظیفه‌شناسی بگیرند. آنها افرادی شایسته، منظم، قابل اعتماد بوده و افرادی هستند که برای موفقیت تلاش می‌کنند. در پژوهشی ایزدی و محمدزاده ادملایی (۱۳۸۶) نشان دادند که وظیفه‌شناسی عملکرد بالای تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

شخص وظیفه‌شناس، کارآمد، مرتب و منظم و مسئول است. وظیفه‌شناسی با ویژگی‌های مانند سخت‌کوشی، مسئولیت‌پذیری، مصر بودن بر انجام بهینه تکلیف و پیشرفت‌مداری در ارتباط است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). بنابراین، وجود ویژگی‌های مثبت مذکور در افراد تیزهوش باعث می‌شود که ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی در آنها رشد یافته‌تر باشد و از طرف دیگر نیز به گفته دیگمن^۱ (۱۹۹۰)، دانش‌آموزان تیزهوش، وظیفه‌شناس و به کسب نمره‌های بالاتر و انجام دادن تکالیف فوق‌برنامه گرایش دارند. در نتیجه این ویژگی‌های مثبت در دانش‌آموزان تیزهوش نمره بالا در مؤلفه وظیفه‌شناسی را در این دانش‌آموزان توجیه می‌کند.

هچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش امینی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد. یافته پژوهشی دیگر نشان داد که بین هوش بالا، اسنادهای مثبت نسبت و خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری همبستگی مثبتی وجود دارد (هربرت، مارش و کیت تیای‌یو^۱، ۲۰۰۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان تیزهوش به علت برتری شناختی و هوشی و نیز خلاقیت و قدرت تجزیه و تحلیل سریعی که دارند، باعث می‌شود از همسالان عادی خود جدا شوند و به انجام کارهایی پردازند که برای خود و جامعه ارزشمند هستند. این امر باعث می‌شود که این افراد اعتماد به نفس بالایی داشته باشند و با احساس کنترل بیشتری با رویدادها و موقعیت‌های جدید روبرو شوند. خودکارآمدی انتظار فرد از قابلیت خود به منظور سازماندهی و اجرای رفتارهای مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف است. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، می‌کوشند که از فرصت‌ها استفاده و موانع و تهدیدات را رفع کنند. افراد تیزهوش با داشتن توانایی‌های فوق‌العاده، قضاوت مثبتی درباره خود می‌کنند و این امر باعث خودکارآمدی بالای آنها می‌گردد که احساس کنترل زیادی بر محیط خود خواهند داشت. این پژوهش دارای محدودیت‌های زیر بود:

- ۱- نمونه‌ی پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان پسر شهر اردبیل بود که این مسئله به نوبه خود بر تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش مؤثر است.
- ۲- ویژگی‌های آزمودنی‌ها مثل: مقطع تحصیلی، پایه تحصیلی، سن و غیره تعمیم نتایج را به گروه‌های دیگر دانش‌آموزان دشوار می‌سازد.

۳- منحصر بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود که تعمیم نتایج را به گروه دختران با مشکل مواجه می‌سازد و امکان مقایسه را فراهم نمی‌سازد.

با توجه به نتایج مطالعه، پیشنهاد‌های زیر ارائه می‌شود:

- ۱- برای تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در جامعه ایران، همچنین گروه‌هایی دیگر دانش‌آموزان انجام شود.
- ۲- با توجه به تجربیات و یافته‌های به‌دست آمده، تکرار پژوهش‌های مشابه روی تعداد بیشتر با همگنی بالاتر می‌تواند نتایج قوی‌تری در رابطه با گروه دانش‌آموزان تیزهوش جامعه را حاصل کند.
- ۳- تحقیقاتی صورت گیرد که پیشایندهای روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دختر و پسر مورد پژوهش و بررسی قرار گیرد و امکان مقایسه دختران و پسران نیز در این متغیرها فراهم شود تا تأثیر عامل جنسیت مشخص‌تر شود.

منابع

- آقاجانی، سیف‌الله؛ نریمانی، محمد و آریاپوران، سعید (۱۳۹۰). مقایسه کمال‌گرایی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی. *فصل‌نامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۱(۱)، ۸۳-۹۰.
- امینی، زارمحمد؛ نریمانی، محمد؛ برهمند، اوشا و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۷). رابطه‌ی هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آن در دانش‌آموزان ممتاز و عادی، *مجله‌ی دانش و پژوهش در روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*، ۵(۳۵ و ۳۶)، ۱۰۷-۱۲۲.
- ایزدی، صمد و محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار/ دانشگاه شاهد*، ۱۴(۲۷)، ۲۹-۱۵.
- جلیوند، محمد و اژه‌ای، جواد (۱۳۷۴). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش مراکز استعداد درخشان و دبیرستان‌های خاص تهران. *مجله‌ی استعداد‌های درخشان*، ۴(۳۰)، ۷-۱.

- جوادیان، مجتبی (۱۳۸۰). کودکان استثنایی: مقدمه‌ای بر آموزش استثنایی (ترجمه کتاب کودکان استثنایی هالاهان و کافمن). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- حق‌شناس، حسن؛ چمنی، امیررضا و فیروزآبادی، علی (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستان‌ها تیزهوش و دبیرستان‌ها عادی. *فصل‌نامه‌ی اصول بهداشت روانی*، ۸ (۳۰ و ۲۹)، ۶۶-۵۷.
- خرمایی، فرهاد (۱۳۸۵). *بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. رساله‌ی دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- رحمانی، جهانبخش (۱۳۸۶). پایایی و هنجاریابی آزمون ماتریس‌های پیشرونده‌ی ریون پیشرفته در دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خوراسگان. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*، ۵ (۳۴)، ۷۴-۶۱.
- فراهانی جلالی، مجید؛ سجادی، سید نصر...؛ علیدوست قهفرخی، ابراهیم و اسلامی، یوسف (۱۳۹۰). ارتباط بین ابعاد شخصیت و تحلیل رفتگی شغلی معلمان مرد تربیت بدنی شهر زنجان پژوهش‌های مدیریت ورزشی و علوم حرکتی، ۱ (۱)، ۴۸-۳۸.
- گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت، کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت. چاپ اول. تبریز: نشر جامعه پژوه و دانیال.
- مانی، آرش (۱۳۸۳). بررسی رابطه طبقات دلبستگی و ویژگی‌های شخصیتی با احساس شادکامی بین دانشجویان دانشگاه تبریز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- محمدی‌زاده، علی و عابدی، علی‌رضا (۱۳۸۶). بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در نوجوانان. *فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۱)، ۲۵۲-۲۴۵.
- مقیم‌آذر، رسول (۱۳۷۷). هنجاریابی تست ریون در سنین ۱۹-۱۵ سالگی شهرستان تبریز. دانشگاه تبریز.
- نمکی، زهرا و اژه‌ای، جواد (۱۳۷۶). ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دختر و پسر تیزهوش و عادی. *مجله‌ی استعداد‌های درخشان*، ۶ (۲)، ۱۵۰-۱۲۴.
- Albert U, Mania G, Bergesio C, Bogetto F. (2006). Axis I and II co morbidities in subjects with and without nocturnal panic. *Depress Anxiety*, 23 (7), 422-428.
- Bandora, A. (1997). self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *psychological review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychology*, 28(2), 117-148.
- Barry, J. Zimmerman & Anastasia kitsantas. (2005). Homework practices and academic achivment: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Cntemporary education psychology*, 30(4) , 397-417.
- Chamorro, B. moutafy, M and Farenham, A. (2005). Psychological characteristics of academically gifted and regular stuidents. American council on university of Nebraska-Lincoln.
- Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1992). Professional Manual, NEOPI – R and NEO – FFI Psychological Assessment Resources, Inc.
- Curry, L. (1983). Learning Styles in Continuing medical education. Ottawa: Canadian Association.
- Digman, J. M. (1990). Five robust trait dimensions: Development, stability and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achivment in distance education and application student of anadolu university ,*Turkish online journal of distance education*, 5 (2), 81-90.
- Eyzenk, H. J. (1978). The development of personality and its relation to learning. In S. Murray-Smith (Eds.), *Melbournestudies in education*. Australia: Melbourne university Press.
- Gaskill, P. J. & Murphy, P. K. (2004). Effects of a memory strategy on second-graders performance and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 27-49.
- Gian Vittorio Caprara, Claudio Barbaranelli a, Patrizia Steca and Patric S.Malone. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and tudent academic achievement: Astudy at the school level, *journal of psychology*, 44(6), 473-490.
- Mimi, B. (1996). Perceived similarity among tasks and generalize ability of academic, self-efficacy. <http://ericadb/ed411258.htm>.
- Moira Mikolajczak & Oliver Luminet.(2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of streeful events: An exploratory study, *Personality and Individual Differences*, Volume 44, Issue 7, Pages1445-1453.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Roles of self efficacy and self-concept belif in mathematical problem solving a path analysis, 86(2), 193-203.

A comparison of the big five personality traits and self-efficacy of gifted and normal students

M. Narimani¹, M. Eyni², H. Dehghan³, H. Gholamzad⁴ & M. Safarinia⁵

Abstract

The aim of the present study was to compare personality dimensions and self-efficacy in gifted and normal high school students in Ardabil city. The population of this study includes all second-grade high school normal and gifted students in the (2011-2012) school year. Using a multi-stage cluster random sampling, a sample size of 80 students (40 gifted and 40 normal) were selected and matched. To collect data from the two surveys of personality (NEO-FFI) questionnaire and Sherrer et al self efficacy questionnaire were used. To analyze the data, multivariate analysis of variance (MANOVA) was used. The results showed that personality dimensions, neuroticism and conscientiousness of the two components of giftedness, there is a significant difference between gifted and normal students. And the self-efficacy variable was significantly different between the two groups ($P < 0/001$). This study showed that gifted students conscientiousness and self-efficacy are higher than normal students. This fact is associated with their health and their commitment and efficacy in doing their academic tasks and accepting responsibilities.

Keywords: personality dimensions, self-efficacy, gifted

1 . Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

2 . M.A Students of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

3 . M.A Students of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

4 . M.A Students of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

5 . Associate of psychology, University of Peam e noor