

Comparison of the Psychological Capital, Happiness and Mindfulness of Boys' High Schools Gifted and Normal Students

Enayat Sohrabi¹, Hossein Hafezi^{2*}, Kobra Moradi³

*1. Teacher and Master of Islamic Psychology (positive), Faculty of Educational Sciences and Psychology
Payame Noor University, PostBox: 19395-3697, Tehran, Iran*

2. Assistant Professor, Educational Sciences, Payame Noor University, PostBox: 19395-3697, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, psychology, Payame Noor University, PostBox: 19395-3697, Tehran, Iran

(Received: October 6, 2019; Accepted: September 1, 2020)

Abstract

This research with purpose of the comparison the psychological capital, happiness and mindfulness of boys' high schools gifted and normal students in norabad city. This research in terms of purpose was applied and in terms of data collection method, it was quantitative and based on a causal-comparative approach. The statistical population of the study consisted of all gifted and normal high school students in norabad city who were selected by simple random sampling method of 25 subjects for each of the research groups (gifted and normal students). Data were collected using a questionnaire of psychological capital (SISRI), a Happiness Questionnaire (CD-RIS), and a Five-factor Mindfulness Questionnaire (FFMQ), which Psychometric properties (validity and reliability) were well documented. In order to analyze the data, descriptive indices (mean, standard deviation, minimum and maximum score) and inferential (MANOVA) were used in. Findings showed that there is a significant difference between the gifted and normal students of boys' high schools in norabad city in three variables of psychological capital, happiness and mindfulness. So, gifted students, given their specific circumstances and their special educational conditions, have a better performance in positive psychological constructs, including psychological capital, happiness, and Mindfulness.

Keywords: Gifted students, Happiness, Mindfulness, Normal students, Psychological Capital.

مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان

تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه

عنایت سهرابی^۱، حسین حافظی^{۲*}، کبری مرادی^۳

۱. معلم و کارشناسی ارشد روان‌شناسی اسلامی (مثبت‌گرا)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور،

صندوق پستی: ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، صندوق پستی: ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، صندوق پستی: ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۱)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد انجام گرفت. پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، کمی و مبتنی بر روش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر نورآباد نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۵ نفر برای هر یک از گروه‌های پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی) انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و پنج‌عاملی ذهن‌آگاهی بود که خصوصیات روان‌سنجی (روایی و پایایی) آن‌ها همگی مناسب گزارش شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره) و استنباطی (مانوا) انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در سه متغیر سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان تیزهوش با توجه به شرایط خاص خود و شرایط تحصیلی ویژه آنان، عملکرد بهتری در سازه‌های روان‌شناختی مثبت‌گرا از جمله سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی دارند.

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزان عادی، ذهن‌آگاهی، سرمایه روان‌شناختی، شادکامی.

مقدمه

براساس بیان صاحب‌نظران، رسالت آموزش و پرورش توان بخشیدن به انسان‌ها به‌منظور توسعه کامل استعدادهای خود و نیز شناخت توانمندی‌های خلاق خود است و این هدف از سایر اهداف متعالی‌تر است، بهره‌گیری صحیح از سیاست‌های اصلاحی به دور از هر گونه افراط و تفریط یا تعصب کورکورانه می‌تواند دگرگونی‌های مثبت را در سیستم آموزشی ایجاد کند (ابراهیمی، ناطقی و فقیهی، ۱۳۹۷). آموزش و پرورش کارآمد، کلید فتح آینده است و از دیرباز انتظار از آموزش و پرورش آن بوده که انسان‌های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده کند. بنابراین، ضرورت دارد برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزشی، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش مقتضیات زندگی فردا را بشناسند تا بتوانند آمادگی لازم دانش‌آموزان را برای فعالیت در جامعه فردا پرورش دهند و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه خاصی داشته باشد (صافی، ۱۳۸۹). در سیستم آموزش بسیاری از کشورها از جمله ایران دانش‌آموزان تیزهوش از طریق آزمون‌های مختلف شناسایی می‌شوند و آموزش ویژه برای آن‌ها برنامه‌ریزی شده است. اکثر این افراد در آموزش عالی درجه‌های بالایی کسب می‌کنند و در جامعه جایگاه‌های کلیدی را کسب می‌کنند. شناسایی تفاوت‌های روان‌شناختی بین این دو نوع دانش‌آموز و در نظر گرفتن آن‌ها در برنامه‌های آموزش و پرورش می‌تواند به رشد و پیشرفت بیشتر در بین این دو نوع دانش‌آموز منجر شود (چهره‌برقی و نریمانی، ۲۰۱۷).

تیزهوشان به عنوان سرآمدان ایران، اگر به‌درستی شناسایی و پرورش یابند، نقشی مهم در آینده ایران دارند. از نظر مارلند^۱ (۱۹۷۲) کودکان تیزهوش و بااستعداد کسانی هستند که طبق تشخیص افراد دارای صلاحیت، به دلیل استعداد و توانایی‌های برجسته خود قادر به عملکرد در سطوح عالی باشند. وکسلر^۲ (۱۹۵۲) IQ بالاتر از ۱۳۰ را ملاک تیزهوش می‌داند (شهریاری‌گرایی و کوروش‌نیا،

1. Marland
2. Wechsler

(۱۳۹۶). دانش‌آموزان تیزهوش عملکرد شناختی خوبی دارند. این افراد به برنامه‌ها و خدمات آموزشی متمایزی فراتر از آنچه در مدارس عادی ارائه می‌شود، نیاز دارند و توانایی بالقوه اثبات‌شده‌ای در یک یا چند زمینه دارند که عبارت‌اند از توانایی هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق و سازنده، توانایی رهبری و توانایی روانی و حرکتی. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش علاوه بر داشتن بهره هوشی زیاد (۱۳۰-۱۴۰)، در زمینه‌های دیگر مانند حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی، یادگیری، باورهای انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی نسبت به همسالان خود عملکرد بهتری دارند (استرنبرگ، جاروین و گریگورنکو^۱، ۱۳۹۳).

از نظر رین، پلاکر و استوکینگ^۲ (۲۰۱۰)، دانش‌آموزان تیزهوش دارای ویژگی‌هایی از قبیل حس کنجکاوی شدید، کمال‌گرایی، دقت و صراحت، یادگیری به صورت جهش‌های شهودی بزرگ، نیاز شدید به تحریک ذهنی، مشکل در تأیید تفکر دیگران، علاقه زود هنگام به مسائل اخلاقی و فلسفی، گرایش به درون‌گرایی، و علاقه به دانستن ایده‌ها و نظریه‌های مختلف می‌باشند. علاوه بر ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان تیزهوش، مدارس مخصوص این دانش‌آموزان، دارای شرایط خاص پذیرش دانش‌آموز و محیط آموزشی متفاوت نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی می‌باشند و چنین عواملی احتمالاً می‌تواند موجب تفاوت‌های بیشتر در این گروه شود (ریاسی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین، دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است از ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت-تری برخوردار باشند.

از نظر سلیگمنو سیکزیت مهالی^۳ (۲۰۰۰)، ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف علوم رفتاری از جمله مطالعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شده است. روان‌شناسی مثبت‌نگر با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان به جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلالات هدف

1. Jarvin & Grigorenko

2. Rinn, Plucker & Stocking

3. Seligman & Csikszentmihalyi

خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌های می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به دنبال دارد (گلستانه، سلیمانی و دهقانی، ۱۳۹۶). یکی از متغیرهای روان‌شناسی مثبت‌نگر، که مورد توجه زیاد روان‌شناسان قرار گرفته است، سرمایه روان‌شناختی^۱ است. سرمایه روان‌شناختی قابلیت رشد و تحول را در یک بازه زمانی معین در صورت مهیا بودن شرایط دارد؛ و با برنامه‌ریزی پس از یک دوره زمانی معین قابلیت تغییر را دارد (برگیوم^۲ و همکاران، ۲۰۱۵؛ میلز، فک و کوزولووفسکی^۳، ۲۰۱۳). سرمایه روان‌شناختی ترکیبی از مؤلفه‌های ادراکی-شناختی است که در یک فرایند تعاملی و ارزش‌یابانه به زندگی فرد معنا می‌بخشد و تلاش او را برای تغییر موقعیت‌های فشارزا تداوم می‌دهد (رجو^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). سرمایه روان‌شناختی حالت مثبتی از آمادگی و ظرفیت بالقوه برای تحول فردی و شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی^۵، امید^۶، تاب‌آوری^۷ و خوش‌بینی^۸ است (استام^۹، ۲۰۱۲؛ چن و لیم^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ لوتانز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به اهمیت شادی^{۱۲} در بهزیستی روانی و جسمانی و تأثیر مثبت آن بر روحیه و عملکرد افراد، در دهه‌های اخیر، این سازه به منزله یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های رفاه و توسعه اجتماعی، جایگاه ویژه‌ای در ادبیات توسعه و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و رفاهی پیدا کرده است (هلی‌ول، لیبرد و ساکس^{۱۳}، ۲۰۱۷ و ۲۰۱۸). شادی غالباً به عنوان اصطلاح بهزیستی ذهنی در روان‌شناسی به

-
1. Psychological capital
 2. Bergheim
 3. Mills, Fleck & Kozikowski
 4. Rego
 5. Self-efficacy
 6. Hope
 7. Resiliency
 8. Optimism
 9. Stam
 10. Chen & Lim
 11. Luthans
 12. happiness
 13. Helliwell, Layard & Sachs

کار می‌رود (لیوبومیرسکی، کینگ و داینر^۱؛ ساگیف، روکاس و هازان^۲، ۲۰۰۴؛ شلدون^۳ و لیوبومیرسکی، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، شادی احساسی است که با احساسات مثبت دیگر همراه است و در نتیجه، بهزیستی ذهنی حاصل می‌شود که احساسات مثبت شخص بسیار بیشتر از احساسات منفی او باشد و رضایت از زندگی وی زیاد باشد (داینر^۴، ۲۰۰۰). به طور گسترده‌ای اعتقاد بر این است که شادی نقش مهمی و اساسی در رفاه و انگیزه کودکان مدرسه ای دارد (داتو، کینگ و والدز^۵، ۲۰۱۷؛ فری و اشتوتز^۶، ۲۰۰۲؛ موس، کرجسler، کوفود و جنسن^۶، ۲۰۰۵؛ اوروپولوس^۷، ۲۰۰۷؛ سلیمانی و تبیان^۸، ۲۰۱۱). کودکان مدرسه‌ای اغلب با چالش‌های متعددی روبرو هستند که ممکن است منجر به اثرات منفی و رفتارهای مسأله‌دار شود (ویسبرگ، کامپفر و سلگمن^۹، ۲۰۰۳). فقدان شادی و نشاط تأثیر قابل توجهی در رشد شخصیت دانش‌آموزان دارد و ممکن است بر هوش، مهارت‌های تفکر، خلاقیت و دستاوردهای آموزشی آنها تأثیر بگذارد (ال-یاسین^{۱۰}، ۲۰۰۱). فقدان شادی در مدارس مشکل اساسی بسیاری از سیستم‌های آموزشی است که به‌ندرت با دقت مورد توجه قرار می‌گیرد (گایلر می و دی فریتاس^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ سالورا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷). توجه به شادی باید با توجه به اهمیت ویژگی‌ها و مهارت‌های شناختی، عاطفی، شخصیتی و پیشرفت اجتماعی که در این دوره زمانی اتفاق می‌افتد باید در اوایل کودکی تأکید شود، اما به‌طور قطع نه دیرتر از بزرگسالی (ماهون، یورسکی و یورسکی^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ پارکر و اش^{۱۴}، ۱۹۸۹).

1. Lyubomirsky, King & Diener
2. Sagiv, Roccas and Hazan
3. Sheldon
4. Diener
5. Datu, King & Valdez
6. Moos
7. Oreopoulos
8. Soleimani & Tebyanian
9. Weissberg, Kumpfer & Seligman
10. Al-Yasin
11. Guilherme & de Freitas
12. Salavera
13. Mahon, Yarcheski & Yarcheski
14. Parker & Asher

ذهن‌آگاهی^۱ متغیر دیگری که عموماً به معنای توجه‌کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در زمان حال است (کابات زین^۲، ۲۰۰۳). افراد ذهن‌آگاه، واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه‌گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند دارند (براون، رایان و کرسول^۳، ۲۰۰۷). ذهن‌آگاهی توجه قاطعانه به امور در زمان حال است تا به شکل دیگری به آن‌ها توجه شود. نمونه‌هایی از این موضوعات شامل آگاهی از تنفس و نگرانی درباره آنچه شما می‌خواهید، فردا انجام دهید و شامل تمرکز مکرر و مجدد ذهن در زمان حاضر است. هر فکر یا احساسی که در ذهن شما وارد می‌شود، همانگونه که هست، تأیید و پذیرش می‌شود (بایرون^۴، ۲۰۰۶). پژوهش دوان^۵ (۲۰۱۶) نشان داد ذهن‌آگاهی می‌تواند به افراد در شناخت نقاط ضعف و قوت شخصی کمک‌کننده باشد و باعث افزایش سلامت روان شود.

کودکان تیزهوش و با استعداد در مقایسه با کودکان عادی از بسیاری جنبه‌ها (شناختی، عاطفی، اجتماعی) متفاوت هستند (فریدمن و همکاران^۶، ۲۰۰۶؛ لیو^۷، ۲۰۰۹؛ لیو و شی^۸، ۲۰۰۷؛ لیو^۹ و همکاران، ۲۰۰۸؛ ژانگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۷). این اختلافات از همان سنین پایین آشکار می‌شود. کودکان تیزهوش را می‌توان با جنبه‌هایی از قبیل حوزه‌های وسیع مورد علاقه، سؤال از نگرش و سؤالات اصرارگرا که از سنین کودکی مشاهده می‌شود، متمایز کرد (کلارک^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ دیویس و ریم^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ رنزولی و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۲) و ویژگی‌های شناختی آنها. کنجکاوی و تعامل با

-
1. Mindfulness
 2. Kabat-Zinn
 3. Brown, Ryan & Creswell
 4. Byron
 5. Duan
 6. Friedman
 7. Liu
 8. Shi
 9. Zhang, Zhao & Yang
 10. Zhang
 11. Clark
 12. Davis & Rimm
 13. Renzulli

محیط آنها از کودکی آشکار می‌شود (پورتر^۱، ۲۰۰۵). موفقیت بزرگ، انگیزه، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی به فرزندان تیزهوش و بااستعداد در دوره دبستان نسبت داده می‌شود (اندپولز-آلپ^۲، ۲۰۰۵؛ گارسیا-سفر و مک‌کواچ^۳، ۲۰۰۹). همچنین، بیان شده است کودکان تیزهوش و بااستعداد قادرند خود را با توجه به جنبه‌های اجتماعی و عاطفی در مقایسه با کودکان عادی بهتر سازماندهی کنند (لیو و لین^۴، ۲۰۰۵؛ نیهارت^۵ و همکاران، ۲۰۰۲). مشخصه مشترک افراد تیزهوش و بااستعداد از هر دو نظر علمی و مشابه این است که مهارت‌های شناختی آنها در مقایسه با افراد دارای مهارت‌های متوسط برتر است (پورتر، ۲۰۰۵؛ استرنبرگ^۶، ۱۹۹۰). مطالعات تجربی نشان می‌دهد دانش‌آموزان تیزهوش و بااستعداد از نظر موفقیت تحصیلی و درک خود از سطح بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی برخوردارند (آتامان^۷، ۱۹۸۴؛ دیویس و کانل^۸، ۱۹۸۵؛ دیری^۹ و همکاران، ۲۰۰۷؛ پاجارس^{۱۰}، ۱۹۹۶؛ یورک^{۱۱}، ۲۰۰۳).

بدری^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۸)، در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر سازه‌های مهم مدرسه و خانواده بر شادی دانش‌آموزان مدارس ابوظیبی در قالب یک مدل ساختاری پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد هر دو سازه مدرسه و خانواده اثر مثبت بر شادی دانش‌آموزان دارند. ارن^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهشی به مقایسه کیفیت زندگی، زمینه‌های مسائل اجتماعی، عاطفی، رفتاری و روانی و عملکرد خانواده فرزندان تیزهوش و فرزندان دارای هوش عادی پرداختند. نتایج نشان داد کودکان تیزهوش

-
1. Porter
 2. Endepohls-Ulpe
 3. Garcia-Cepero & McCoach
 4. Liu & Lien
 5. Neihart
 6. Sternberg
 7. Ataman
 8. Davis & Connell
 9. Deary
 10. Pajares
 11. Yürük
 12. Badri
 13. Eren

در مقایسه با کودکان عادی، خود را بی‌احتیاط‌تر و سرزنده‌تر توصیف می‌کنند، عملکرد اجتماعی کمتری را گزارش کرده‌اند و درک بدتری از وضعیت سلامت جسمی‌شان داشتند. بیلدیرن^۱ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای به بررسی کیفیت آرزوهای کودکان تیزهوش، نخبه و عادی پرداختند. نتایج نشان داد بین کودکان تیزهوش و نخبه با کودکان عادی تفاوت معناداری در نوع و کیفیت آرزوهای آنان وجود دارد و این کودکان دارای آرزوهایی از قبیل حق نامحدود آرزوها، آرزوهای جهانی و آرزوهای خلاق و ... هستند. کورکماز، ایلهان و بردکچی^۲ (۲۰۱۸)، در مطالعه‌ای بر روی خودکارآمدی، مکان کنترل و تعلق تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دریافتند که خودکارآمدی دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی به طور شایان توجهی بالاتر بود. ضمن اینکه در متغیرهای مکان کنترل و تعلق تحصیلی تفاوت معناداری بین دو گروه گزارش نشد. چهره‌برقی و نریمانی (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای به بررسی مقایسه بهزیستی روان‌شناختی با مؤلفه‌های (عاطفه مثبت، عاطفه منفی، شادی و رضایت از زندگی) در دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش و عادی مدارس شهر اردبیل پرداختند. نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در متغیر بهزیستی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. نجفی و حیدری^۳ (۲۰۱۶)، ویژگی‌های شخصیتی تکامل اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی را در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های اهواز مقایسه کردند. نتایج نشان داد بین صفات شخصیتی خودکارآمدی اجتماعی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یاسینی و مهرداد^۴ (۲۰۱۴)، در مطالعه‌ای به مقایسه هوش هیجانی و شوخ‌طبعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج پرداختند. نتایج نشان داد بین هوش هیجانی و شوخ‌طبعی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد و در این خصوص، دانش‌آموزان

1. Bildiren
2. Korkmaz, Ilhan & Bardakci
3. Najafi & Heidari,
4. Yassini & Mehrdad

تیزهوش وضعیت بهتری را در نمره کلی هوش هیجانی، خوش‌بینی، تنظیم احساسات، نمره کلی شوخ‌طبعی، خلاقیت، چالش و تسهیل نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. اوزکان^۱ و همکاران (۲۰۱۵)، و اوزکان و کایادلن^۲ (۲۰۱۵)، در حیطه تعامل معلمان و دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که نظرات معلمان بیشتر مبتنی بر تجربه و وضعیت آموزشی آنان است و دانش‌آموزان تیزهوش از جایگاه مهمی در آموزش و پرورش برخوردارند.

حیدری بیدختی و عجم (۱۳۹۷)، در مطالعه‌ای با عنوان مقایسه سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان مدارس عادی و خاص؛ و ارتباط آن با سلامت روان دانش‌آموزان پایه نهم، به این نتیجه رسیدند که سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان مدارس خاص (تیزهوشان و نمونه) از مدارس عادی بیشتر است. شهریاری‌گرایی و کوروش‌نیا (۱۳۹۶)، در مطالعه‌ای دریافتند میانگین هوش هیجانی، سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن‌ها در بین دانش‌آموزان پسر عادی بالاتر از دانش‌آموزان پسر سمپاد است. زمانی (۱۳۹۶)، در پژوهشی نشان داد سازگاری اجتماعی و شادکامی دانش‌آموزان تیزهوش به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان عادی قرار دارد. عباسی (۱۳۹۵)، در مطالعه‌ای به مقایسه سبک‌های مقابله با استرس و پردازش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه پرداختند. نتایج نشان داد بین دو گروه از دانش‌آموزان (تیزهوش و عادی) از نظر سبک مقابله و پردازش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش‌آموزان تیزهوش به علت دارا بودن منابع و توانمندی‌های شناختی و هیجانی، توانایی نظم‌دهی و پردازش هیجانی متفاوتی دارند و در نتیجه، با مدیریت متفاوت هیجان‌ات، سبک مقابله‌ای متفاوتی را تجربه می‌کنند. دستغیب و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند میانگین نمرات باورهای غیرمنطقی در تیزهوشان کمتر و میزان شادکامی در آن‌ها بیشتر بود. همچنین، نشان دادند بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر باورهای غیر منطقی و شادکامی تفاوت وجود دارد. افروز و همکاران (۱۳۹۲)، در مطالعه‌ای نشان

1. Ozcana
2. Kayadelen

دادند بین باورهای خودکارآمدی و سلامت‌روان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. آنان با توجه به اینکه دانش‌آموزان مدارس عادی در قیاس با دانش‌آموزان مدارس تیزهوش از سلامت روان کمتری برخوردارند، پیشنهاد کرده‌اند دانش‌آموزان مدارس عادی توسط روان‌شناسان، مشاوران و سایر کارکنان این مدارس مورد توجه بیشتری قرار گیرند. حق‌شناس، چمنی و فیروزآبادی (۱۳۸۵)، نشان دادند دانش‌آموزان دختر تیزهوش به طور معناداری از سطح بهداشت روانی بهتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. از نظر آنان، شرایط مطلوب محیط آموزشی و نوع برخورد خانواده می‌تواند در این تفاوت نقش داشته باشد.

با توجه به نقش و اهمیت دانش‌آموزان تیزهوش در توسعه آینده کشور، اجرای پژوهش‌هایی از این دست، می‌تواند زمینه‌ساز شناسایی ویژگی‌های خاص این گروه شود و در نهایت، با فراهم کردن شرایط آموزشی، تربیتی و محیطی مناسب، می‌توان این افراد را به سمت داشتن عملکرد مناسب در مدرسه و جامعه سوق داد. از طرفی، ترغیب سازمان آموزش و پرورش را نیز در پی خواهد داشت تا بتواند با ارائه روش‌های آموزشی و پرورشی مناسب، موجبات رشد سالم‌تر آنان را فراهم کند. با توجه به مباحث بالا و با در نظر گرفتن این مسأله که تاکنون پژوهشی در زمینه مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی انجام یا گزارش نشده است، هر یک از این متغیرها می‌تواند در بهبود روابط، سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مؤثر باشد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به مسأله اساسی زیر است:

آیا به لحاظ سازه‌های روان‌شناختی سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با عنایت به ماهیت آن (مقایسه سرمایه روان‌شناختی، ذهن‌آگاهی و شادکامی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) به لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های کمی و مبتنی بر

رویکرد علی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه دهم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در سال ۱۳۹۷ به تعداد ۵۲۷ نفر (۶۲ دانش‌آموز تیزهوش و ۴۶۵ دانش‌آموز عادی) بود که از این تعداد، ۵۰ نفر (۲۵ دانش‌آموز تیزهوش و ۲۵ دانش‌آموز عادی) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از چهار ابزار زیر استفاده شد.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی^۱. در سال ۲۰۰۷ توسط لوتانز و همکاران طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه ۲۴ گویه و ۴ خرده‌مقیاس خودکارآمدی (گویه‌های ۱ تا ۶)، امیدواری (گویه‌های ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (گویه‌های ۱۳ تا ۱۸) و خوش‌بینی (گویه‌های ۱۹ تا ۲۴) دارد. در این پرسشنامه، هر گویه در یک طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از ۱ تا ۶ (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود (البته گویه ۱۳، ۲۰ و ۲۳ باید به صورت معکوس نمره‌گذاری شود). در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ و خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۶۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۱ بود که حکایت از پایایی نسبتاً خوب این پرسشنامه دارد.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۲. در سال ۱۹۹۸ توسط آرجیل، مارتین و کراسلند طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ گویه است. در این پرسشنامه، هر گویه شامل ۴ عبارت است که از ۰ تا ۳ (عبارت یک نمره ۰، عبارت دو نمره ۱، عبارت سه نمره ۲ و عبارت چهار نمره ۳) نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی می‌تواند نمره‌ای بین ۰ تا ۸۷ به دست آورد که نمره بالاتر نشانه شادکامی بیشتر است. نمرات پایین‌تر از ۲۲ (شادی کم)، نمرات ۲۲ تا ۴۴ (شادی متوسط)، نمرات ۴۴ تا ۶۸ (شادی بالا) و نمرات ۶۸ تا ۸۷ (شادی بسیار بالا) تفسیر می‌شوند. در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۰ بود که حکایت از پایایی نسبتاً خوب این پرسشنامه دارد.

1. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)
2. Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)

پرسشنامه پنج‌عاملی ذهن‌آگاهی^۱. در سال ۲۰۰۶ توسط بائر و همکاران طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه ۳۹ گویه و ۵ خرده‌مقیاس مشاهده (گویه‌های ۳۶-۳۱-۲۶-۲۰-۱۵-۱۱-۶-۱)، توصیف (گویه‌های ۳۷-۳۲-۲۷-۲۲-۱۲-۷-۲)، عمل همراه با آگاهی (گویه‌های ۳۸-۳۴-۲۸-۲۳-۱۸-۱۳-۸-۵)، عدم قضاوت (گویه‌های ۳۹-۳۵-۳۰-۲۵-۱۷-۱۴-۱۰-۳) و عدم واکنش (گویه‌های ۳۳-۲۹-۲۴-۲۱-۱۹-۹-۴) دارد. در این پرسشنامه، آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از گویه‌ها بیان کند. دامنه نمرات در این مقیاس بین ۳۹ تا ۱۹۵ است. در این پژوهش برای بررسی پایایی کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۳، همچنین، مقدار پایایی خرده‌مقیاس‌های مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۷، ۰/۷۱، ۰/۶۵ و ۰/۷۶ بود. مقادیر آلفای کرونباخ یادشده حکایت از پایایی نسبتاً خوب این پرسشنامه دارد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیره) در محیط نرم‌افزار SPSS25 استفاده شد. شایان ذکر است سطح معناداری در نظر گرفته‌شده برای بررسی گزارش‌های پژوهش ۰/۰۵ است.

یافته‌های پژوهش

گروه‌های مورد مقایسه در این پژوهش را دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های تیزهوش و عادی تشکیل دادند که در پایه دهم رشته علوم تجربی مشغول تحصیل بودند. در ادامه، ابتدا به توصیف متغیرهای پژوهش پرداخته و سپس با استفاده از آزمون‌های مناسب آماری گزاره‌های پژوهش بررسی شده‌اند. جدول ۱، خلاصه توصیف متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

1. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	شاخص‌های آماری متغیر			
	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
سرمایه روان‌شناختی	۱۰۶,۲۸	۱۵,۲۷	۷۰	۱۳۲
	۹۱,۲۸	۱۵,۳۶	۶۶	۱۱۹
	۹۸,۷۸	۱۶,۹۴	۶۶	۱۳۲
شادکامی	۷۳,۷۲	۱۲,۴۹	۵۱	۹۷
	۶۲,۰۸	۱۲,۴۹	۴۴	۹۰
	۶۷,۹۰	۱۳,۶۹	۴۴	۹۷
ذهن‌آگاهی	۱۲۴,۴۰	۱۳,۶۶	۹۷	۱۴۵
	۱۱۰,۵۲	۱۴,۴۳	۹۰	۱۳۳
	۱۱۷,۴۶	۱۵,۵۷	۹۰	۱۴۵

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقایسه شاخص‌های توصیفی مذکور نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به لحاظ متغیرهای سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی وضعیت بهتری دارند. در ادامه، با توجه به اینکه یکی از مفروضه‌های آزمون مورد استفاده (تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیره) برای بررسی گزاره‌های پژوهش، وضعیت نرمال بودن داده‌های پژوهش است، با به‌کارگیری آزمون-های مناسب (کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو ویلکس) نرمال بودن داده‌ها بررسی شد (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج آزمون نرمال‌بودن

گروه	شاخص‌های آماری متغیر		کولموگروف - اسمیرنوف			شاپیرو ویلکس	
	آماره آزمون	درجه آزادی	معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	درجه آزادی	معناداری
سرمایه روان‌شناختی	دانش‌آموزان تیزهوش	۰/۱۶۳	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۴۴	۲۵	۰/۱۸۳
	دانش‌آموزان عادی	۰/۱۰۸	۲۵	۰/۲۰۰	۰/۹۲۱	۲۵	۰/۰۵۵
	کل نمونه	۰/۰۹۵	۲۵	۰/۲۰۰	۰/۹۶۲	۲۵	۰/۴۶۶
شادکامی	دانش‌آموزان تیزهوش	۰/۱۶۷	۲۵	۰/۰۷۱	۰/۹۳۱	۲۵	۰/۰۶۵
	دانش‌آموزان عادی	۰/۱۰۹	۲۵	۰/۲۰۰	۰/۹۶۰	۲۵	۰/۵۰۰
	کل نمونه	۰/۱۲۳	۲۵	۰/۲۰۰	۰/۹۲۳	۲۵	۰/۰۶۰
ذهن‌آگاهی	دانش‌آموزان تیزهوش	۰/۱۰۵	۲۵	۰/۲۰۰	۰/۹۶۹	۲۵	۰/۲۱۴
	دانش‌آموزان عادی	۰/۱۱۲	۲۵	۰/۱۵۸	۰/۹۵۷	۲۵	۰/۰۶۵
	کل نمونه	۰/۱۱۰	۲۵	۰/۱۸۱	۰/۹۶۴	۲۵	۰/۱۳۵

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون‌های کولموگروف- اسمیرنوف و شاپیرو ویلکس برای متغیرهای سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان تیزهوش، عادی و کل نمونه پژوهش در سطح تشخیص ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد. بنابراین، متغیرهای یادشده از وضعیت نرمال برخوردار می‌باشند. یکی دیگر از مفروضه‌های استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)، رعایت فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است که توسط آزمون باکس بررسی شد.

جدول ۳. نتایج آزمون باکس

ام باکس	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۵/۱۳	۰/۷۹۷	۶	۱۶۶۹۳/۱۳	۰/۵۷۲

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقدار آماره آزمون باکس ($f=۰/۷۹۷$) با درجه‌های آزادی ($df_1=۶$ و $df_2=۱۶۶۹۳/۱۳$) و میزان احتمال متناظر ($P=۰/۵۷۲$) در سطح ($P \leq ۰/۰۰۵$) معنادار

نیست. بنابراین، فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در داده‌های گردآوری شده رعایت شده است و می‌توان از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) برای بررسی گزاره‌های پژوهش استفاده کرد. بنابراین، در ادامه با استفاده از نتایج اجرای آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)، گزاره‌های تدوین شده را بررسی کرد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)

آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	مجذور اتای سهمی
اثر پیلاپی	۰,۴۸۶	۱۴,۴۸	۳	۴۶	۰,۰۰۰	۰,۴۹
لامبدای ویلکز	۰,۵۱۴	۱۴,۴۸	۳	۴۶	۰,۰۰۰	۰,۴۹
اثر هوتلینگ	۰,۹۴	۱۴,۴۸	۳	۴۶	۰,۰۰۰	۰,۴۹
بزرگترین ریشه روی	۰,۹۴	۱۴,۴۸	۳	۴۶	۰,۰۰۰	۰,۴۹

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در هر چهار آزمون با مقدار آماره F با درجه‌های آزادی ۳ و ۴۶ و میزان احتمال متناظر ($P=0,000$) در سطح ($P<0,001$) معنادار است. بنابراین، ترکیب خطی متغیرهای وابسته (سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی) در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد متفاوت است. بدین منظور که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ترکیبی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مدارس شهر نورآباد تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه، برای مشخص شدن اینکه تفاوت ایجاد شده شامل کدام یک از متغیرهای وابسته در ترکیب خطی یاد شده می‌شود، سایر نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) را بررسی می‌کنیم. قبل از پیگیری چگونگی تفاوت ایجاد شده در ترکیب خطی متغیرهای وابسته که منجر به معناداری تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) شد (در اینجا منظور بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش است)، ضروری است برای به‌کارگیری نتایج احصاء شده در خروجی آزمون اثرهای بین آزمودنی، مفروضه همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته (سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و

ذهن‌آگاهی) بین گروه‌های پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) در داده‌های گردآوری‌شده بررسی شود. در تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)، مفروضه همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته (سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی) بین گروه‌های پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) در داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون لوین پیگیری و بررسی می‌شود.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین

متغیر	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
سرمایه روان‌شناختی	۰٫۰۶۲	۱	۴۸	۰٫۸۰۴
شادکامی	۰٫۰۹۵	۱	۴۸	۰٫۷۵۹
ذهن‌آگاهی	۰٫۷۹۷	۱	۴۸	۰٫۵۴۷

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در متغیر سرمایه روان‌شناختی مقدار آماره لوین در سطح تشخیص ۰٫۰۵ معنادار نمی‌باشد. بنابراین، در خصوص متغیر سرمایه روان‌شناختی فرض همگنی واریانس‌های بین دو گروه پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) رعایت شده است. یعنی بین واریانس‌های دو گروه پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) در متغیر سرمایه روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. از طرفی، در متغیر شادکامی نیز مقدار آماره لوین در سطح تشخیص ۰٫۰۵ معنادار نمی‌باشد. بنابراین، در متغیر شادکامی نیز فرض همگنی واریانس‌های بین دو گروه پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) رعایت شده است. یعنی بین واریانس‌های دو گروه پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد) در متغیر شادکامی تفاوت معناداری وجود ندارد. در نهایت، در متغیر ذهن‌آگاهی نیز مقدار آماره لوین در سطح اطمینان ۰٫۰۵ معنادار نمی‌باشد. بنابراین، در متغیر ذهن‌آگاهی نیز فرض همگنی واریانس‌های بین دو گروه پژوهش رعایت شده است. یعنی بین واریانس‌های دو گروه پژوهش در متغیر ذهن‌آگاهی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۶. آزمون اثرهای بین آزمودنی

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	مجذورات ای سهمی
گروه‌ها	سرمایه روان‌شناختی	۲۸۱۲,۵۰۰	۱	۲۸۱۲,۵۰۰	۱۱,۹۸۷	۰,۰۰۱	۰,۲۰۰
	شادکامی	۱۶۹۳,۶۲۰	۱	۱۶۹۳,۶۲۰	۱۰,۸۴۴	۰,۰۰۲	۰,۱۸۴
	ذهن‌آگاهی	۲۴۰۸,۱۸۰	۱	۲۴۰۸,۱۸۰	۱۲,۲۰۱	۰,۰۰۱	۰,۲۰۳
خطا	سرمایه روان‌شناختی	۱۱۲۶۲,۰۸۰	۴۸	۲۳۴,۶۲۷			
	شادکامی	۷۴۹۶,۸۸۰	۴۸	۱۵۶,۱۸۵			
	ذهن‌آگاهی	۹۴۷۴,۲۴۰	۴۸	۱۹۷,۳۸۰			
کل	سرمایه روان‌شناختی	۵۰۱۹۴۹,۰۰۰	۵۰				
	شادکامی	۲۳۹۷۱۱,۰۰۰	۵۰				
	ذهن‌آگاهی	۷۰۱۷۲۵,۰۰۰	۵۰				

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تفاوت بین سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در سطح معناداری ۰,۰۰۱ معنادار است. از طرفی، تفاوت بین شادکامی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد معنادار است. در نهایت، تفاوت بین ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد انجام گرفت. پرسش اصلی پژوهش. بین ترکیب خطی متغیرهای وابسته (سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی) در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که این تفاوت معنادار است. این نتیجه با یافته‌های بدری و همکاران (۲۰۱۸)، ارن و همکاران (۲۰۱۸)، بیلدین (۲۰۱۸)، کورکماز، ایلهان و بردکچی (۲۰۱۸)، چهره‌برقی و نریمانی (۲۰۱۷)،

نجفی و حیدری (۲۰۱۶)، گان (۲۰۱۵)، کانر (۲۰۱۵)، یاسینی و مهرداد (۲۰۱۴)، حیدری بیدختی و عجم (۱۳۹۷)، شهریاری‌گرایی و کوروش‌نیا (۱۳۹۶)، زمانی (۱۳۹۶)، عباسی (۱۳۹۵)؛ دستغیب و همکاران (۱۳۹۳)، افروز و همکاران (۱۳۹۲)، استکی (۱۳۸۹)، کالرو^۱ و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. تمام پژوهش‌های یادشده نشان داده‌اند کودکان تیزهوش از نظر تعدادی از ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت نسبت به افراد عادی برتری دارند. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد که دانش‌آموزان تیزهوش توانایی بالقوه اثبات‌شده‌ای در یک یا چند زمینه دارند که عبارت‌اند از توانایی هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق و سازنده، توانایی رهبری و توانایی روانی و حرکتی، حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی، یادگیری، باورهای انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی (استرنبرگ و همکاران، ۱۳۹۳)، تصور مثبت درباره خود، خودکارآمدی، حرمت خود، احساس کفایت و کمتر بودن احساس نادرست و تفسیرهای اشتباه، شایستگی بالاتر، ارزیابی‌های بهتر و نیز باورهای غیر منطقی کمتر، افسردگی و اضطراب پایین، سازگاری بالاتر (دستغیب و همکاران، ۱۳۹۳)، خودتنظیمی (کالرو و همکاران، ۲۰۰۷)، هوش هیجانی، نظرات بر خویشتن (استکی، ۱۳۸۹) و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار (عباسی، ۱۳۹۵). همچنین، ارزیابی مدارس تیزهوش نشان داد این مدارس در حیطه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دوره‌های آموزشی، کتابخانه، امکانات و خدمات رایانه‌ای، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های و وسایل کمک آموزشی مطلوب بوده است. ارزیابی دانش‌آموزان در این مدارس هم نشان دادند که فعالیت‌های آموزشی، رضایت از مدیر، پیشرفت تحصیلی، تعامل معلم با دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی، و امکانات رایانه‌ای نسبتاً مطلوب است. با توجه به موارد مطرح‌شده اینگونه استنباط می‌شود که تیزهوشان با توجه به شرایط خاص خود و شرایط تحصیلی ویژه‌ای که دارند، می‌توانند در حل مسائل به ویژه تکالیف درسی موفق‌تر، روابط اجتماعی و محبوبیت اجتماعی بالاتر، استرس کمتر و به دنبال آن افزایش اعتماد به نفس و فعالیت‌های اجتماعی بیشتر و پذیرش بیشتر در گروه داشته باشند.

مجموعه این موارد باعث می‌شود این گروه از کودکان در برخی مؤلفه‌های روان‌شناختی مثبت‌گرا از جمله سرمایه روان‌شناختی، شادکامی و ذهن‌آگاهی نمرات بالاتری را اکتساب کنند.

طبق نتایج، تفاوت بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در متغیر سرمایه روان‌شناختی معنادار است. این نتیجه، با یافته‌های کورکماز، ایلهان و بردکچی (۲۰۱۸)، نجفی و حیدری (۲۰۱۶)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۷)، حیدری بیدختی و عجم (۱۳۹۷)، گلستانه، سلمانی و دهقانی (۱۳۹۶)، و افروز و همکاران (۱۳۹۲) همسو، و با یافته‌های شهریاری‌گرایی و کوروش‌نیا (۱۳۹۶) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش از قبیل قابلیت پیش‌بینی رویدادها، تصور مثبت از خود، خودکارآمدی، حرمت خود و نیز احساس کفایت و شایستگی بالاتر، سبک روی‌آوری بهتر و مؤثرتر برای حل مسائل زندگی، ارزیابی بهتر از عملکرد خود، پیشرفت تحصیلی بالاتر و... و از طرفی شرایط محیطی و آموزشی بهتر آنان - مدارس ویژه این دانش‌آموزان شرایط ویژه و مطلوب‌تری در مقایسه با مدارس عادی دارند - باعث افزایش سرمایه روان‌شناختی این افراد می‌شود. افراد تیزهوش نسبت به رویدادهایی که در آینده قرار است برای وی اتفاق بیفتد انتظارات مثبت دارد (خوش‌بینی)، به توانایی انعطاف و غلبه بر موانع و مشکلات در خود اطمینان دارد (خودکارآمدی و تاب‌آوری) و امیدواری نیز در همه لحظات کار با وی همراه است.

مطابق با نتایج، تفاوت بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد در متغیر شادکامی معنادار است که با یافته‌های بدری و همکاران (۲۰۱۸)، ارن و همکاران (۲۰۱۸)، زمانی (۱۳۹۸)، چهره‌برقی و نریمانی (۲۰۱۷)، یاسینی و مهرداد (۲۰۱۴)، و دستغیب و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. شادکامی مفهومی است که در مقابل اضطراب و افسردگی قرار دارد یعنی مواردی که افراد را از افسردگی و اضطراب دور کند، به تبع آن باعث افزایش شادکامی می‌شود. تعدادی از پژوهش‌های قبلی همسو با پژوهش حاضر نشان داده‌اند که دانش‌آموزان مدارس عادی افسرده‌تر از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش هستند. بنابراین، می‌توان گفت از جمله عوامل تأثیرگذار بر شادکامی، هیجان‌های منفی مانند استرس، اضطراب و افسردگی است. بررسی‌ها نشان داده است افراد تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی راهبردهای خودتنظیمی و انواع آن (شناختی،

فرانشناختی و مدیریت منابع) را بیشتر به کار می‌برند، از منزلت اجتماعی بالایی برخوردارند. همچنین، دارای باورهای غیرمنطقی کمتر (دستغیب و همکاران، ۱۳۹۳)، رشد اجتماعی بیشتر، عزت نفس بالاتر، اعتماد بین‌فردی بیشتر و روش‌های حل مسئله موثرتر، احساس کنترل شخصی و روابط اجتماعی درست‌تری دارند (ایفچر و ضرقامی^۱، ۲۰۱۱). افراد تیزهوش نسبت به تجربه‌های بیرونی و دورنی پیرامون خود کنجکاوترند، انعطاف بیشتری دارند و به نظر می‌رسد ظرفیت بیشتری برای بازبینی و تغییر ارزش‌ها و باورهای نادرست خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی دارند (باس^۲، ۲۰۰۰). افراد تیزهوش وقتی فعالیتی انجام می‌دهند و می‌دانند که می‌توانند به خوبی آن را انجام دهند و حداقل تصور می‌کنند که توانایی انجام آن را دارند؛ بنابراین سعی می‌کنند بیشتر به آن فعالیت بپردازند و از انجام آن لذت ببرند. از سوی دیگر، مدارس تیزهوشان از جنبه‌های امکانات و تجهیزات مناسب (پوراکیبر، ۱۳۹۲) اشتیاق شاگردان، کمبود استرس از طرف والدین و معلمان، همچنین، لذت بردن از مدرسه و پیشرفت تحصیلی و به دنبال آن کاهش مشکلات اجتماعی و تحصیلی شرایط ویژه و خاصی دارند. مجموعه موارد مطرح‌شده باعث می‌شود این دانش‌آموزان در مواجهه با موانع به ویژه موانع تحصیلی که مهمترین دغدغه این گروه سنی است، هراسی نداشته باشند و با روی گشاده سراغ مسائل بروند و از افسردگی و اضطراب به دور باشند و این موضوع می‌تواند به رضایت از زندگی و به تبع آن شادکامی منجر شود.

همچنین، یافته‌ها نشان داد بین ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های یاسینی و مهرداد (۲۰۱۴)، فریدمن و همکاران (۲۰۰۶)، لیو (۲۰۰۹)، لیو و شی (۲۰۰۷)، ژانگ و همکاران (۲۰۰۷)، و عباسی (۱۳۹۵) همسو است. با توجه به تعریف ذهن‌آگاهی که به زبان ساده به معنای آگاه‌بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه محسوب می‌شود که در آن دو عنصر

1. Ifcher & Zarghamee
2. Buss

اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن ارزش بالایی دارد. به عبارتی، توانایی شناسایی دقیق هیجان‌های خود و آگاهی از آن‌ها هنگام تولید و همچنین، کنترل تمایلات خود در نحوه واکنش به اوضاع و افراد مختلف است. هرچه انسان بیدار و هشیارتر باشد، ذهن آگاه‌تر است و پاسخ‌هایش به تحریکات زندگی خردمندانه‌تر و مؤثرتر و آرامش و اطمینان قلبی او بیشتر است. همچنین، با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش از قبیل خودکارآمدی، اعتماد به نفس بالا، شادکامی بالاتر، شیوه‌های حل مسئله مناسب‌تر، استرس پایین‌تر و... و همچنین، براساس بیان براون و همکاران (۲۰۰۷) شرایط تحصیلی این دانش‌آموزان که مورد توجه خاص آموزش و پرورش می‌باشند و اینکه معلمان این افراد از نظر شخصیتی و تجربه مورد ارزیابی دقیق قرار می‌گیرند و سبک‌های رهبری مناسب‌تری دارند، امنیت حاکم بر محیط مدرسه که توسط مدیر و اولیاء مدرسه صورت می‌گیرد و اشتیاق دبیران در فضای کلاس می‌تواند باعث شود این افراد بیدار و هشیارتر باشند و حواسشان نسبت به اتفاقات جاری و اکنون زندگی شان جمع‌تر باشد، پاسخ‌هایش به تحریکات زندگی خردمندانه‌تر و مؤثرتر و آرامش و اطمینان قلبی آنان بیشتر باشد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۸). مجموعه این عوامل باعث می‌شود این افراد درگیر فعالیت‌های جاری خود باشند در حال و اکنون زندگی کنند و کمتر از افراد عادی دغدغه آینده از جمله قبولی در دانشگاه و شغل را داشته باشند یعنی با توجه به تعریفی که از ذهن آگاهی ارائه شد، دانش‌آموزان مدارس تیزهوش ذهن آگاه‌تر هستند.

در این پژوهش، سازه‌های مکنون سرمایه روان‌شناختی، ذهن آگاهی و شادکامی بررسی شده‌اند؛ اما مؤلفه‌های آن بررسی نشده‌اند. از طرفی، متغیرهای جنسیت و پایه تحصیلی نیز کنترل شد و این پژوهش صرفاً بر روی نمونه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه دهم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های پسرانه اجرا و انجام شد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده ضمن بررسی مؤلفه‌های سازه‌های این پژوهش، ترکیب متغیرهای یادشده در دانش‌آموزان دختر، سایر پایه‌ها و رشته‌های تحصیلی نیز مقایسه و پیگیری شود. این مسأله می‌تواند ضمن استخراج نقش متغیرهای جنسیت، پایه و رشته تحصیلی از لحاظ ساماندهی جدی مدارس، برنامه‌ریزی بهتر و گنجاندن مفاهیم آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان عادی و تیزهوش مهم باشد. به علاوه، ضروری است که

در مدارس عادی، ضمن غنی‌سازی و ارتقای شرایط محیطی - آموزشی و همچنین شرایط فردی فراگیران، عملکرد آنان در سازه‌های روان‌شناختی به ویژه مثبت‌گرا در دستور کار مسئولان و مدیران قرار گیرد. از طرفی، در مدارس تیزهوشان نیز باید بر افزایش کیفیت شرایط محیطی و آموزشی و هم‌بند فردی فراگیران با برنامه‌ریزی دقیق‌تر و ارائه خدمات مکفی و آموزش‌های اصولی و صحیح همت گمارد.

منابع

- ابراهیمی، سمیه، ناطقی، فائزه، و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۷). نگاهی تحلیلی بر عملکرد مدارس تیزهوشان دوره متوسطه اول استان خوزستان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه بهار، ۷۹۷-۷۸۵.
- استرنبرگ، رابرت. ج.، جاروبین، لیندا، و گریکورنکو، النا (۱۳۹۳). کاوشی در تیزهوشی: رویکردهای نوین در شناسایی و آموزش تیزهوشان. ترجمه احمد عابدی و عادلہ شعریاف، تهران: انتشارات جنگل.
- استکی، مهناز (۱۳۸۹). مقایسه رابطه حالت فراشناخت و سبک‌های مقابله با استرس در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی- دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- افروز، غلامعلی، ارجمندنیاء، علی‌اکبر، تقی‌زاده، حسین، قاسم‌زاده، سوگند، و اسدی، راضیه (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت‌روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مطالعات ناتوانی، ۳(۳)، ۳۸-۲۷.
- پوراکی، زهره (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی مدارس خاص از نظر تأمین نیاز دانش‌آموزان و وضعیت آموزشی مدارس دخترانه دوره متوسطه در شهر ساری، قائم شهر، بابل در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران.
- حوق‌شناس، حسن، چمنی، امیررضا، و فیروزآبادی، علی (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی. اصول بهداشت روانی، ۸(۳۰)، ۶۶-۵۷.
- حیدری بیدختی، فاطمه، و عجم، علی‌اکبر (۱۳۹۷). مقایسه سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان مدارس عادی و خاص و ارتباط آن با سلامت روان دانش‌آموزان پایه نهم شهرستان گناباد، نخستین کنفرانس ملی تحقیقات کاربردی در علوم انسانی و روان‌شناسی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و هنر.
- دستغیب، زهرا، نریمانی، محمد، قبادی‌داشدبی، کامل، حسینی، فاطمه، فارلی‌پور، ذبیح‌اله، ایمانزاد،

- معصومه، غلامی، مینا، و قیطاس پور، کیمیا (۱۳۹۳). مقایسه باورهای غیر منطقی و شادکامی در دانش‌آموزان تیزهوش با عادی. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۲(۳)، ۳۳-۲۷.
- ریاسی، حمیدرضا، مقرب، مرضیه، صالحی، مهنوش، و حسن‌زاده طاهری، عمادالدین (۱۳۸۹). مقایسه افسردگی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهرستان بیرجند. *مراقبت‌های نوین*، ۲(۲)، ۱۰۳-۹۵.
- زمانی، ندا (۱۳۹۶). مقایسه شادکامی، سازگاری اجتماعی و همدلی عاطفی بین نوجوانان تیزهوش و عادی. *همایش بین‌المللی روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی*، تهران، مرکز همایش‌های کوشاگستر.
- شهریاری گرای، بهبود، و کورش‌نیا، مریم (۱۳۹۶). مقایسه هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مدارس سمپاد تیزهوش و عادی. *اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی*، شیراز، ۱۶-۱.
- صافی، احمد (۱۳۸۹). *مدیریت و نوآوری در مدارس*. تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
- عباسی، مسلم (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه. *روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۱۴۷-۱۳۲.
- گلستانه، موسی، سلیمانی، لیلا، و دهقانی، یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۱)، ۱۵۰-۱۲۷.
- موسوی، سید ابوالفضل، پورحسین، رضا، زارع مقدم، علی، گمنام، اعظم، میربلوک بزرگی، عباس، و حسنی اسطخعی، فرشته (۱۳۹۸). ذهن‌آگاهی از تئوری تا درمان. *روانشناسی*، ۸(۱)، ۱۷۰-۱۵۵.

Al-Yasin, M. (2001). Happiness in school. *Education*, 33(1), 67-87.

Ataman, A. G. (1984). *Ankara İli resmi şehir ilkokullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: a structural equation model. *Child Care and Education Policy*, 12, 1-16.
- Bergheim, K., Nielsen, M. N., Mearns, K., & Eid, J. (2015). The relationship between psychological capital, job satisfaction, and safety perceptions in the maritime industry. *Safety Science*, 74, 27-36.
- Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education*, 8(1), 17-26.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Addressing Fundamental Questions about Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18, 272-281.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15-23.
- Byron, N. (2006). *Mindfulness skills*. Australia: Clinical Psychologist. www.seekingbalance.com.au/wp-content
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Chehrehbarghi, R., & Narimani, M. (2017). A Comparison on Psychological Well-Being in Gifted and Normal Students. *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 5 (2), 51-57.
- Chen, D. J. Q., & Lim, V. K. G. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Organizational Behavior*, 33(6), 811-839.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Conner, P. M. (2015). Emotional Processing and Coping Style among Gifted Adolescents. *Youth and Adolescence*, 32, 409-418.
- Datu, J., King, R., & Valdez, J. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *School Psychology*, 61, 19-31.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Davis, H. B., & Connell, J. P. (1985). The effects of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29, 131-136.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal of a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Duan, W. (2016). Mediation role of individual strengths in dispositional mindfulness and mental health. *Personality and Individual Differences*, 99, 7-10.
- Endepohls-Ulpe, M. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228.
- Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro Psikiyatrisi*, 55(2), 105-112.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human wellbeing*. NJ: Princeton University Press.

- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17, 172-179.
- Garcia-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8, 295-310.
- Guilherme, A., & de Freitas, A. (2017). Happiness education: A pedagogical-political commitment. *Policy Futures in Education*, 15(1), 6-19.
- Guun, P. (2015). Coping style and psychological distress among Chinese gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 69, 30-41.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2017). *World Happiness Report*. <http://worldhappiness:report/ed/2017/>.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2018). *World Happiness Report*. <http://worldhappiness:report/ed/2018/>.
- Ifcher, J., & Zarghamee, H. (2011). Happiness and Time Preference: The Effect of Positive Affect in a Random-Assignment Experiment. *American Economic Review, American Economic Association*, 101(7), 3109-3129.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Korkmaz, O., Ilhan, T., & Bardakci, S. (2018). The Investigation of the Predictability of Self-Efficacy, Locus of Control and Academic Procrastination on Academic Achievement in Gifted and, NonGifted Students. *Education Studies*, 4(7), 173-192.
- Liu, T. (2009). *Self-regulation among different intelligent groups of children*. Unpublished Doctoral Thesis, Chinese Academy of Sciences, Beijing, China.
- Liu, T., & Shi, J. (2007). Relationship among working memory, intelligence and creativity of 9 to 11-years-old children. *Clinical Psychology*, 15, 164-167.
- Liu, T., Shi, J., Zhang, Q., Zhao, D., & Yang, J. (2007). Neural mechanisms of auditory sensory processing in children with high intelligence. *Neuro Report*, 18, 1571-1575.
- Liu, Y. H., & Lien, J. (2005). Discovering gifted children in pediatric practice. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26, 366-369.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman, D. S., & Harms, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and Health PsyCap. *Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 118-133.
- Luthans, F., Youssef, M., & Avolio, J. (2007). *Psychological capital developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2010). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Mills, M. J., Fleck, C. R., & Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: A conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *Positive Psychology*, 8(2), 153-164.

- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K., & Jensen, B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Educational Administration*, 43(6), 563–571.
- Najafi, M., & Heidari, A. (2016). Comparing the personality traits of moral evolution, altruism and social self-efficiency among gifted and ordinary students of Ahwaz high schools. *Humanities and Cultural Studies*, 3(1), 282-293.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Public Economics*, 91, 2213–2229.
- Ozcana, D., & Kayadelen, K. (2015). Special Education Teachers and Their Opinions about the Education of Gifted Students. *Social and Behavioral Science*, 190, 358-363
- Ozcana, D., Besgula, M., Kaptanoglua, H., & Arguna, S. (2015). Examination of Primary School Teachers Opinions about Gifted Students. *Social and Behavioral Sciences*, 190, 416- 424.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Parker, J., & Asher, S. (1989). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children (2nd Ed.)*. Berkshire, England: Open University Press.
- Rego, A., Sousa, f., Marques, C., Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429-437.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Rev. Ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted students affective development: A look at the impact of academic self- concept. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6 (4), 1-13.
- Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O. (2004). Value pathways to well-being: Healthy values, valued goal attainment, and environmental congruence. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 68–85). Hoboken: Wiley.
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A., & Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 1310–1315.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 127–145). Hoboken: Wiley.
- Soleimani, N., & Tebyanian, E. (2011). A study of the relationship between principals' creativity and degree of environmental happiness in Semnan high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1869–1876.

- Stam, L. M. P. (2012). *Linking psychological capital, structural empowerment and perceived staffing adequacy to new graduate nurses' job satisfaction*. Unpublished Master Thesis in Nursing, the School of Graduate and Postdoctoral Studies, the University of Western Ontario London, Ontario, Canada.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Weissberg, R., Kumpfer, & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- Yassini, L., & Mehrdad, H. (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and non-gifted Students. *Indian Journal of Scientific Research*, 8(1), 048-053.
- Yürük, A. (2003). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Q., Shi, J., Luo, Y., Liu, S., Yang, J., & Shen, M. (2007). Effect of task complexity on intelligence and neural efficiency in children: An event-related potential study. *Developmental Neuroscience*, 18, 1599-1602.