

نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی

The mediating role of academic stress on the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being in gifted and non-gifted adolescents

Reyhaneh Pashani

Educational Psychology

Omid Shokri &

Hossein Pourshahriar

Shahid Beheshti University

ریحانه پاسبانی

روانشناسی تربیتی

امید شکری*

حسین پورشهریار

دانشگاه شهید بهشتی

Abstract

The present study examined the mediating role of academic stress on the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being among gifted and normal adolescents. In a sample consisting of 680 adolescents (325 normal, 355 gifted), the Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES), the Academic Expectations Stress Inventory (AESI), and the Scales of Subjective Well-Being (SSW) were administered. In global model and for each of two groups (gifted and normal), results indicated that the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being by academic stress is mediated. The results of the group specificity of structural relations showed that the relationships between fear of negative evaluation, academic stress and emotional well-being were equivalent for both groups. All of the regression weights in the global model and for each of the two groups (gifted and normal), were statistically significant and model' predictors accounted for 15 to 18 percent of the variance in negative affect and 13 to 21 percent of the variance in positive affect. These findings show that in both groups, when encountering social stressors in academic situations, differences in positive and negative affect to the stressors accounted for by difference in the degree of perceived academic stress.

Keywords: intelligence, stress, well-being

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی انجام شد. به این منظور، تعداد ۶۸۰ نوجوان (۳۲۵ نفر عادی و ۳۵۵ نفر تیزهوش) به نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (BFNES)، مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (AESI) و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی (SSW) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در کل نمونه و در هر دو گروه نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی، الگوی مفروض نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد که روابط بین ترس از ارزیابی منفی، استرس تحصیلی و بهزیستی هیجانی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی هم‌ارز بودند. در نهایت، نتایج نشان داد که در مدل کلی و مدل‌های مربوط به هر یک از دو گروه تیزهوش و عادی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و متغیرهای پیش‌بین بین ۱۵ تا ۱۸ درصد از پراکندگی متغیر عاطفه منفی و بین ۱۳ تا ۲۱ درصد از پراکندگی متغیر عاطفه مثبت را تبیین کردند. پژوهش حاضر نشان داد که بخشی از تمایز در میزان تجارب هیجانی مثبت و منفی نوجوانان تیزهوش و عادی در مواجهه با بدکارکردی‌های بین‌فردی در موقعیت‌های تحصیلی، از طریق تفاوت در سطح استرس ادراک شده آنها در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی قابل تبیین است.

واژه‌های کلیدی: هوش، استرس، بهزیستی

*نشانی پستی نویسنده مسوول: تهران، دانشگاه شهیدبهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی. پست الکترونیکی: oshokri@yahoo.com

مقدمه

بهبزستی هیجانی در سطوح عامل گروه فراگیران تیزهوش و عادی با یکدیگر مقایسه کند.

نیهارت (۱۹۹۹) با هدف تصریح چگونگی وضعیت سازگاری روانشناختی فراگیران تیزهوش در مواجهه با تجارب استرس‌زا بر ضرورت تفکیک دو دیدگاه نظری تاب‌آوری^۸ و آسیب‌پذیری^۹ تاکید می‌کند. بر اساس دیدگاه تاب‌آوری فرض می‌شود که فراگیران تیزهوش به دلیل بهره‌مندی از توانایی‌های کافی با هدف مدیریت بهینه موقعیت‌های انگیزاننده در مقایسه با فراگیران عادی، سطوح بالاتری از سازگاری روانشناختی را نشان می‌دهند. نتایج برخی از پژوهش‌ها از مواضع دیدگاه نظری اول به طور تجربی حمایت می‌کنند (دیویری، ۲۰۰۴؛ رضایی، ۲۰۱۴؛ زیدنر و اسکلیر، ۱۹۹۹؛ زیدنر و شانی-زینوویچ، ۲۰۱۴؛ کاستوگیانی و اندرونیکاف، ۲۰۰۹؛ کیو، لیانگ، تسنگ و گایو، ۲۰۱۴؛ لی، آلزوسکی-کابیلیس و تامپسون، ۲۰۱۲؛ مولر، ۲۰۰۲؛ نیهارت، ۲۰۰۲ الف و ب). در مقابل، در دیدگاه آسیب‌پذیری فرض می‌شود که بهره‌مندی از ظرفیت‌های شناختی عمیق در بافت مواجهه با تعارضات بین‌فردی، افراد تیزهوش را در مقایسه با افراد عادی با سطوح بالاتری از مشکلات سازگاری مواجهه می‌کند. نتایج برخی دیگر از مطالعات از مواضع دیدگاه نظری دوم حمایت می‌کنند (توراکیواناکان، سایدتنگ، اسرپسوراپاین و آنوراتانگ، ۲۰۱۰؛ رابینسون، ریس، نیهارت و مون، ۲۰۰۲؛ گیونول، اسپرانزا، لوییس، فورنرت و ریوال، ۲۰۱۵؛ ورتوین و روست، ۲۰۱۱).

مرور پیشینه مربوط به تاثیر عوامل غیرشناختی بر نشانگرهای عینی و ذهنی کیفیت زندگی تحصیلی فراگیران عادی نیز از نقش تعیین‌کننده مشخصه‌های هیجانی-اجتماعی فراگیران برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و بهزیستی ذهنی آنها حمایت می‌کند (بارون، ۲۰۰۷؛ بارون و ماری، ۲۰۰۹؛ پاکلک و ویدک، ۲۰۰۸؛ رابینسون، ۲۰۰۲؛ ریس و رنزولی، ۲۰۰۴؛ سیسک، ۲۰۰۲؛ سیورس و شانسی، ۲۰۰۳؛ طاعتی، شگری و شهیدی، ۱۳۹۲؛ فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸؛ ماریزی، گروگن-کایلر، گرانیلو و دلوا، ۲۰۱۳؛ هان، گروگن-کایلر، باریس، ما، کاستیلو و همکاران، ۲۰۱۲). در اکثر این مطالعات تاکید شده است که مصادیق مختلف بدکارکردی بین‌فردی مانند ضعف در

مرور صورت‌بندی‌های مفهومی اخیر در قلمرو روانشناسی تیزهوشی^۱ نشان می‌دهد که تبدیل ظرفیت‌های بالقوه اولیه به تجارب پیشرفت شگرف در حوزه‌های مختلف، در گرو تمرکز بر نقش غیرقابل انکار توانایی‌های غیرشناختی یا قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی افراد است. به بیان دیگر، نابسندگی توانایی‌های شناختی صرف در تحقق بخشیدن به تجارب پیشرفت فراگیران و روند رو به رشد پدیده تیزهوشان ناموفق، الزام انتخاب مفاهیم غیرشناختی در مدل‌های معاصر تیزهوشی را مطرح می‌کند. از میان این مدل‌ها می‌توان به الگوی افتراقی تیزهوشی و پر استعدادی^۲ (گاگنی، ۲۰۰۵)، الگوی ستاره^۳ (تاننبام، ۲۰۰۳)، الگوی توانایی-پیشرفت پویای مونیخ^۴ (هلر، پرلت و لیم، ۲۰۰۵)، نظریه سه حلقه‌ای تیزهوشی^۵ (رنزولی، ۲۰۰۵) و در نهایت، الگوی تحقق پر استعدادی در زنان^۶ (ریس، ۲۰۰۵؛ ریس و سالیوان، ۲۰۰۹) اشاره کرد. بر این اساس، یکی از قلمروهای مطالعاتی محققان علاقه‌مند به کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، تمرکز بر حوزه توانایی‌های بین‌فردی بوده است. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که بدکارکردی اجتماعی یا نقص در خزانه مهارت‌های اجتماعی فراگیران از طریق محدودسازی توانایی فراگیران برای پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی، کاهش قابل ملاحظه تجارب هیجانی مثبت و افزایش تجارب هیجانی منفی را در پی دارد (اوزترک و موتلو؛ ۲۰۱۰؛ بلزرا، دیزوریللا، مایدیو-الیوارس، ۲۰۰۲).

بنابراین، پژوهش حاضر در صدد است که از طریق یک مدل مفروض، از یک سو، نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی را در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی فراگیران تیزهوش و عادی آزمون کند و از سوی دیگر، به کمک یک مدل ترکیبی واسطه‌ای تعدیل شده^۷، اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی را در رابطه استرس تحصیلی ادراک شده و

1. giftedness psychology
2. Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)
3. star model
4. Munich Dynamic Ability-Achievement Model (MDAAM)
5. three ring theory of giftedness
6. model of talent realization in women
7. moderated mediation

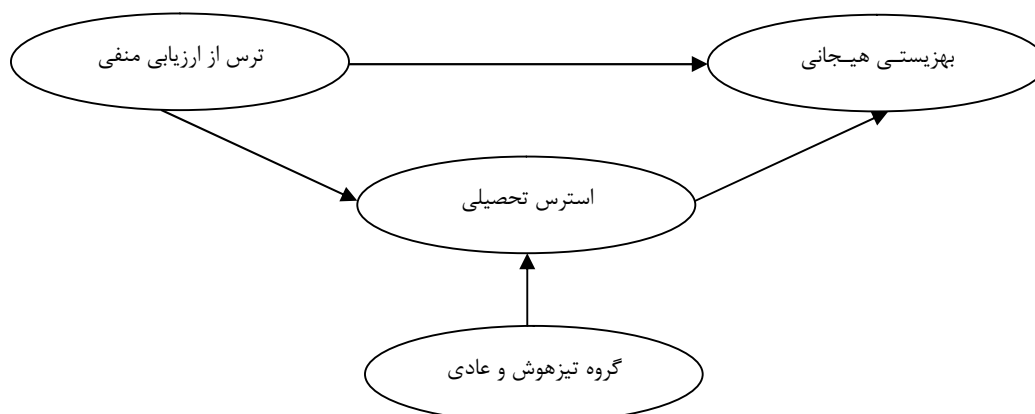
8. resiliency

9. vulnerability

تاب‌آوری با اخذ رویکردی ایستا تیزهوشان را در مواجهه با چالش‌ها، آسیب‌پذیر یا تاب‌آور تصویر کرده‌اند، ظهور ایده تیزهوشی هیجانی و اجتماعی به عنوان یک دستاورد مهم در حوزه روانشناسی تیزهوشی نشان می‌دهد که در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، ضرورت وجود توانایی‌های غیرشناختی در کنار توانایی‌های شناختی انکارناپذیر است. بنابراین، طرح سوال درباره تشابه یا عدم تشابه اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در دو گروه فراگیران تیزهوش و عادی فرصتی برای به چالش کشیدن توان تفسیری آموزه‌های سنتی در برابر رویکردهای نظری جدیدتر فراهم می‌آورد. بر این اساس، پژوهش حاضر در صدد است که به کمک یک مدل مفروض (شکل ۱)، نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده را در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی بیازماید.

مهارت‌های اجتماعی، ناتوانی در نمایش رفتارهای ابرازمندان^۱، غیرتهاجمی و اضطراب اجتماعی از طریق تداخل با ظرفیت‌های شناختی در دسترس و محدود ساختن منابع روانشناختی افراد، منجر به کاهش سطح تجارب هیجانی مثبت و افت تحصیلی فراگیران می‌شود. بر اساس آنچه گفته شد در پژوهش حاضر با تاکید بر این ایده مفروض که افزایش سطح استرس تحصیلی ادراک شده بخشی از پراکندگی مشترک بین بدکارکردی اجتماعی و بهزیستی هیجانی را تبیین می‌کند، به کمک یک الگوی مفروض (شکل ۱)، نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی آزمون می‌شود.

تحلیل دیدگاه‌های نظری معاصر تیزهوشی و پدیدایی برخی از مصادیق تیزهوشی مانند تیزهوشی هیجانی و اجتماعی^۲ (بارون و ماری، ۲۰۰۹) غلبه ویژگی دومقولگی^۳ را بر مواضع فکری محققان پیشین با چالش روبرو می‌کند. به بیان دیگر، در حالی که هر یک از دو دیدگاه آسیب‌پذیری یا



شکل ۱

مدل مفروض واسطه‌مندی استرس تحصیلی در رابطه ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی

تهران در پایه‌های تحصیلی اول تا سوم دبیرستان و رشته‌های تحصیلی تجربی و ریاضی بود که با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به ترتیب از بین دبیرستان‌های فرزنانگان واقع در منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران و علامه حلی واقع در منطقه ۶ آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند. با توجه به استقرار مدارس تیزهوشان دخترانه و پسرانه در مناطق ۶ و ۱۱، برای انتخاب گروه دانش‌آموزان

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. گروه نمونه شامل ۶۸۰ دانش‌آموز دبیرستانی تیزهوش و عادی (۳۲۵ غیرتیزهوش و ۳۵۵ تیزهوش) در مناطق ۶ و ۱۱ آموزش و پرورش شهر

1. assertive behaviors
2. emotional-social giftedness
3. dichotomy

بین‌گروهی ساختار عاملی، بارهای عاملی، واریانس‌ها و کواریانس‌های بین‌عاملی مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی به طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش حاضر، در گروه دانش‌آموزان تیزهوش، ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌های انتظارات والدین-معلم، انتظارات از خود و نمره کلی مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۸۴ و در گروه دانش‌آموزان عادی، ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌های انتظارات والدین-معلم، انتظارات از خود و نمره کلی مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به دست آمد.

نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی: نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی^۳ (BFNE) را لری (۱۹۸۳) با هدف سنجش سطوح متمایز تجارب اضطراب‌زای افراد در مواجهه احتمالی با ارزیابی‌های منفی آتی، طراحی کرد. در این مقیاس، که شامل ۱۲ سوال است، مشارکت‌کنندگان به هر سوال روی یک طیف ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز صدق نمی‌کند) تا ۵ (تقریباً همیشه صدق می‌کند) پاسخ می‌دهند. در این مقیاس، کسب نمرات بالاتر نشان‌دهنده تجربه سطوح بالاتر اضطراب و ترس است. در پژوهشی ضرایب همسانی درونی نمره کلی و زیرمقیاس‌های سوالات نمره‌گذاری شده مثبت و معکوس به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۱ به دست آمد (گراوند، شکری، خدایی، امرایی و طولابی، ۱۳۹۰). نتایج پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۷) که با هدف آزمون ویژگی‌های روانسنجی نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در بین گروهی از نوجوانان انجام شد، از روایی سازه^۴ مقیاس مذکور به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه فیروزمنش و شکری (۱۳۹۴) که با هدف آزمون تغییرناپذیری الگوی اندازه‌گیری نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در گروهی از نوجوانان تیزهوش و عادی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی این مقیاس از تغییرناپذیری بین‌گروهی ساختار عاملی، بارهای عاملی، مقادیر خطا، واریانس‌ها و کواریانس‌های بین‌عاملی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی حمایت کرد. در پژوهش حاضر، در بین نوجوانان تیزهوش، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کامل نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی

عادی از مدارس دخترانه و پسرانه، از بین دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۶ و دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۱۱، یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد. پس از انتخاب گروه‌های نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی دختر و پسر، از آنها تقاضا شد که در مدت ۱۵ تا ۲۰ دقیقه در کلاس درس به طور گروهی پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. پس از جمع‌آوری داده‌ها با هدف تحلیل روابط ساختاری در مدل مفروض در دو گروه از نرم‌افزار Amos استفاده شد. میانگین کلی سن دانش‌آموزان تیزهوش ۱۵/۳۵ با انحراف استاندارد ۱/۷۶ و میانگین کلی سن دانش‌آموزان غیرتیزهوش ۱۶/۲ با انحراف استاندارد ۱/۰۷ بود.

ابزار سنجش

مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی: مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۱ (AESI؛ انگ و هوان، ۲۰۰۶) یک مقیاس خودگزارش‌دهی است که به منظور اندازه‌گیری استرس ادراک شده به وسیله دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان در موقعیت‌های تحصیلی به کار می‌رود. در این مقیاس منابع استرس، شامل انتظارات معلم-والدین و انتظارات فرد از خویشان است. این مقیاس شامل ۹ ماده و ۲ زیرمقیاس است. زیرمقیاس اول انتظارات والدین-معلم را از طریق ۵ ماده (۹، ۷، ۶، ۵، ۴) و زیرمقیاس دوم، انتظارات از خود را از طریق ۴ ماده (۸، ۳، ۲، ۱) اندازه‌گیری می‌کند. به هر ماده در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. در این مقیاس نمرات بالا نشان‌دهنده تجربه استرس بیشتر است. در پژوهش انگ و هوان (۲۰۰۶) نتایج تحلیل عامل اکتشافی روی ۷۲۱ نوجوان، یک مقیاس شامل ۹ ماده با ۲ عامل انتظارات والدین/معلم (۵ ماده) و انتظارات از خود (۴ ماده) را نشان داد. در مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶) ضرایب همسانی درونی^۲ عامل‌های انتظارات والدین-معلم، انتظارات از خود و نمره کلی مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ به دست آمد. در مطالعه ملکیان جبلی و شکری (۱۳۹۱) که با هدف آزمون تغییرناپذیری عاملی مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی از تغییرناپذیری

3. Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES)
4. construct validity

1. Academic Expectations Stress Inventory (AESI)
2. internal consistency

روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ وقت) تا ۵ (تمام اوقات) پاسخ می‌دهند. در این پژوهش، از مقیاس رضایت از زندگی یا وجه شناختی بهزیستی ذهنی که به کمک یک سوال اندازه‌گیری می‌شود، استفاده نشد. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی برای نوجوانان تیزهوش به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۹ و برای نوجوانان عادی به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۹۰ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را برای نوجوانان تیزهوش و عادی نشان می‌دهد.

۰/۷۹ و در بین نوجوانان عادی، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کامل نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس‌های بهزیستی ذهنی: کییز، شموئکین و ریف (۲۰۰۲) مقیاس‌های بهزیستی ذهنی^۱ (SSW) را با هدف سنجش ابعاد شناختی و هیجانی مفهوم بهزیستی ذهنی، توسعه دادند. در این مقیاس‌ها، برای سنجش عاطفه مثبت، شرکت‌کنندگان به شش نشانگر بشاش^۲، دارای روحیه خوب^۳، فوق‌العاده شاد^۴، آرام و آسوده^۵، راضی^۶ و سرزنده^۷ و برای سنجش عاطفه منفی، به شش نشانگر آنقدر غمگینم که هیچ چیز نمی‌تواند مرا سر حال بیاورد، عصبی^۸، ناآرام یا بیقرار^۹، ناامید^{۱۰}، همه چیز برایم سخت و پرزحمت و بی‌ارزش^{۱۱} بود پاسخ می‌دهند. در مقیاس‌های مربوط به عاطفه مثبت و منفی، مشارکت‌کنندگان به تمامی گویه‌ها

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد نمرات نوجوانان تیزهوش و عادی در مورد متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	زیرمقیاس	M	SD
ترس از ارزیابی منفی	تیزهوش	ترس از ارزیابی منفی	۲۱/۵۲	۶/۶۴
		استرس ناشی از انتظارات معلم/والدین	۱۳/۲۸	۴/۷۷
		استرس ناشی از انتظارات فرد از خویشتن	۱۲/۵۹	۳/۶۴
بهزیستی هیجانی	تیزهوش	عاطفه مثبت	۱۶/۱۸	۴/۹۸
		عاطفه منفی	۲۳/۲۹	۴/۷۵
		ترس از ارزیابی منفی	۲۱/۹۸	۶/۹۴
ترس از ارزیابی منفی	عادی	ترس از ارزیابی منفی	۱۵/۷۵	۵/۱۳
		استرس ناشی از انتظارات معلم/والدین	۱۳/۳۵	۳/۸۲
		استرس ناشی از انتظارات فرد از خویشتن	۱۶/۲۵	۵/۰۷
بهزیستی هیجانی	عادی	عاطفه مثبت	۲۲/۳۵	۵/۳۳
		عاطفه منفی		

والدین و استرس ناشی از انتظارات فرد از خویشتن مثبت و معنادار بود. همچنین، نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه منفی، مثبت و معنادار و با عاطفه مثبت، منفی و معنادار بود. در نهایت، نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی رابطه بین استرس ناشی از انتظارات معلم-والدین و استرس ناشی از انتظارات فرد از خویشتن با عاطفه مثبت، منفی و معنادار و با عاطفه منفی، مثبت و معنادار بود.

نتایج ماتریس همبستگی در جدول ۲ نشان می‌دهد که در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی همبستگی بین ترس از ارزیابی منفی با استرس ناشی از انتظارات معلم-

1. Scales of Subjective Well-being (SSW)
2. cheerful
3. in good spirits
4. extremely happy
5. calm and peaceful
6. satisfied
7. full of life
8. nervous
9. restless or fidgety
10. hopeless
11. worthless

جدول ۲

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در نوجوانان تیزهوش و عادی⁺

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- ترس از ارزیابی منفی	۱	۰/۴۱**	۰/۴۹**	۰/۳۰**	-۰/۳۴**
۲- استرس ناشی از انتظارات معلم/والدین	۰/۳۳**	۱	۰/۵۷**	۰/۱۲*	-۰/۱۵**
۳- استرس ناشی از انتظارات فرد از خویشتن	۰/۴۳**	۰/۵۳**	۱	۰/۳۴**	-۰/۳۳**
۴- عاطفه مثبت	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۰/۲۷**	۱	-۰/۶۴**
۵- عاطفه منفی	-۰/۳۲**	-۰/۱۹**	-۰/۲۴**	-۰/۶۵**	۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ ⁺مقادیر بالای قطر اصلی ماتریس، ضرایب همبستگی بین متغیرهای در نوجوانان عادی و مقادیر پایین قطر اصلی ماتریس، ضرایب همبستگی نوجوانان تیزهوش است.

قلمرو مفهومی ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی، به کمک استرس تحصیلی توضیح داده می‌شود.

به منظور تبیین پراکندگی نمرات عاطفه مثبت و منفی در کل نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی از طریق ترس از ارزیابی منفی به واسطه استرس تحصیلی ادراک شده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و عاطفه مثبت و منفی در کل نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی^۲، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (df/۲)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۲۶/۲۸، ۰/۴/۰۵، ۰/۸۹، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۰۶۷ به دست آمد.

بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای (df/۲)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص RMSEA و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ برای GFI، CFI و AGFI، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

آزمون برازش مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون عاطفه مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۸ و «۹ و «۹ و «۱۲» و در عامل مکنون عاطفه منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱ و «۳»، «۴ و «۵»، «۳ و «۵» و در نهایت، ایجاد کواریانس بین

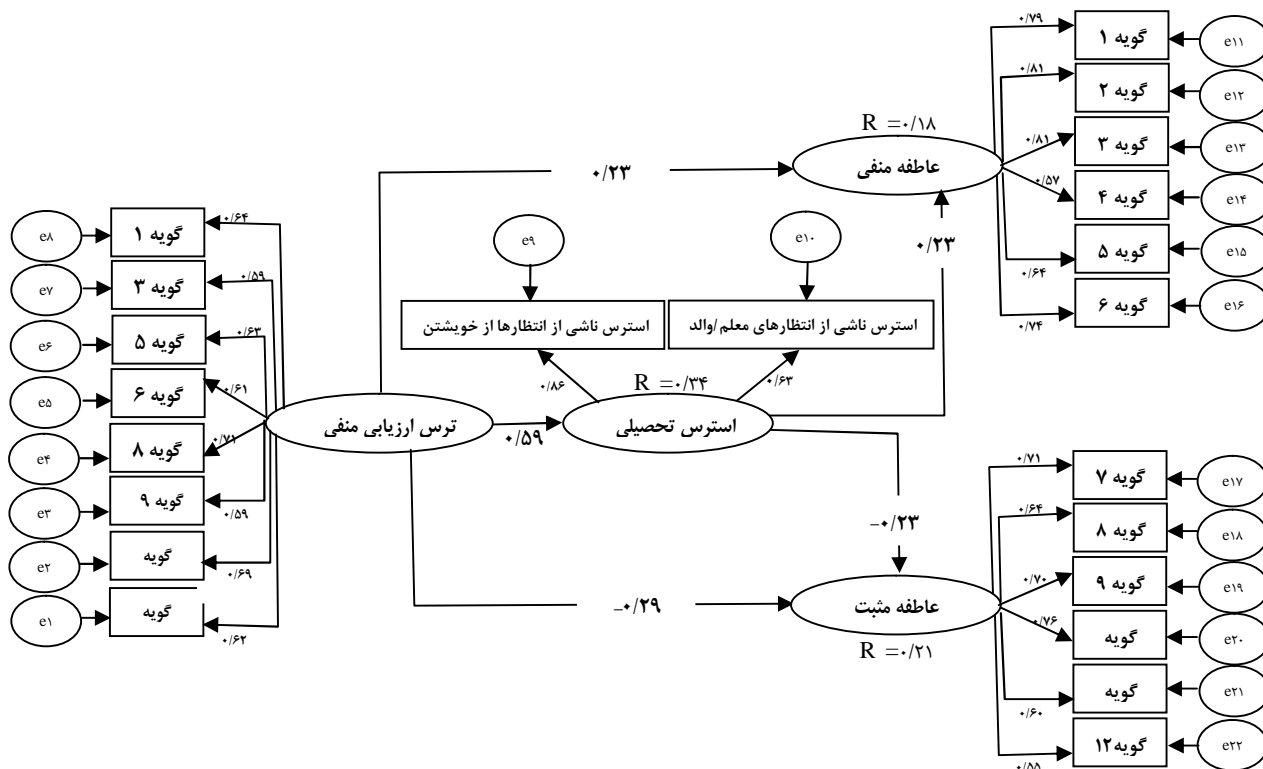
در پژوهش حاضر، پیش از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل عاملی تاییدی، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری^۱، به کمک برآورد مقادیر چولگی^۲ و کشیدگی^۳، بهنجاری چندمتغیری^۴ و مقادیر پرت، از طریق روش فاصله‌ی ماهالانوبیس^۵، آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار^۶ و برای برآورد مدل بر اساس روش آماری معادلات ساختاری از روش بیشینه احتمال^۷ استفاده شد.

طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵) آزمون مدل به کمک روش آماری معادلات ساختاری، پس از جمع‌آوری داده‌ها از طریق پنج گام تشخیص مدل^۸، تعیین مدل^۹، برآورد مدل^{۱۰}، ارزشیابی مدل^{۱۱} و اصلاح مدل^{۱۲} انجام می‌شود. تشخیص مدل به تصمیم محقق درباره روابط مفروض بین متغیرهای مکنون و مشاهده شده در مدل اشاره می‌کند. در پژوهش حاضر، با استناد به شواهد نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی روانشناسی تیزهوشی، مدل اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی بر مدل واسطه‌ای کامل ترجیح داده شد. بر این اساس، فرض می‌شود که فقط بخشی از پراکندگی بین دو

1. univariate normality
2. skewness
3. kurtosis
4. multivariate normality
5. Mahalanobis distance
6. expectation maximization
7. maximum likelihood (ML)
8. model specification
9. model identification
10. model estimation
11. model modification
12. evaluation model

مدل اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل χ^2/df ، CFI، GFI، AGFI و RMSEA به ترتیب برابر با ۳۹۲/۱۷۴، ۱/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۰۳۸ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های برازش برای مدل کلی اصلاح شده، برازش مطلوب مدل مفروض را با داده‌ها نشان می‌دهد.

باقیمانده‌های خطا برای دو عامل مکنون عاطفه مثبت و منفی، پس از کاهش ۶ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۴۳۴/۱۱ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم شد. شکل ۲، الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده را در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی نشان می‌دهد. برای



شکل ۲

اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان تیزهوش و عادی پیش از اصلاح مدل

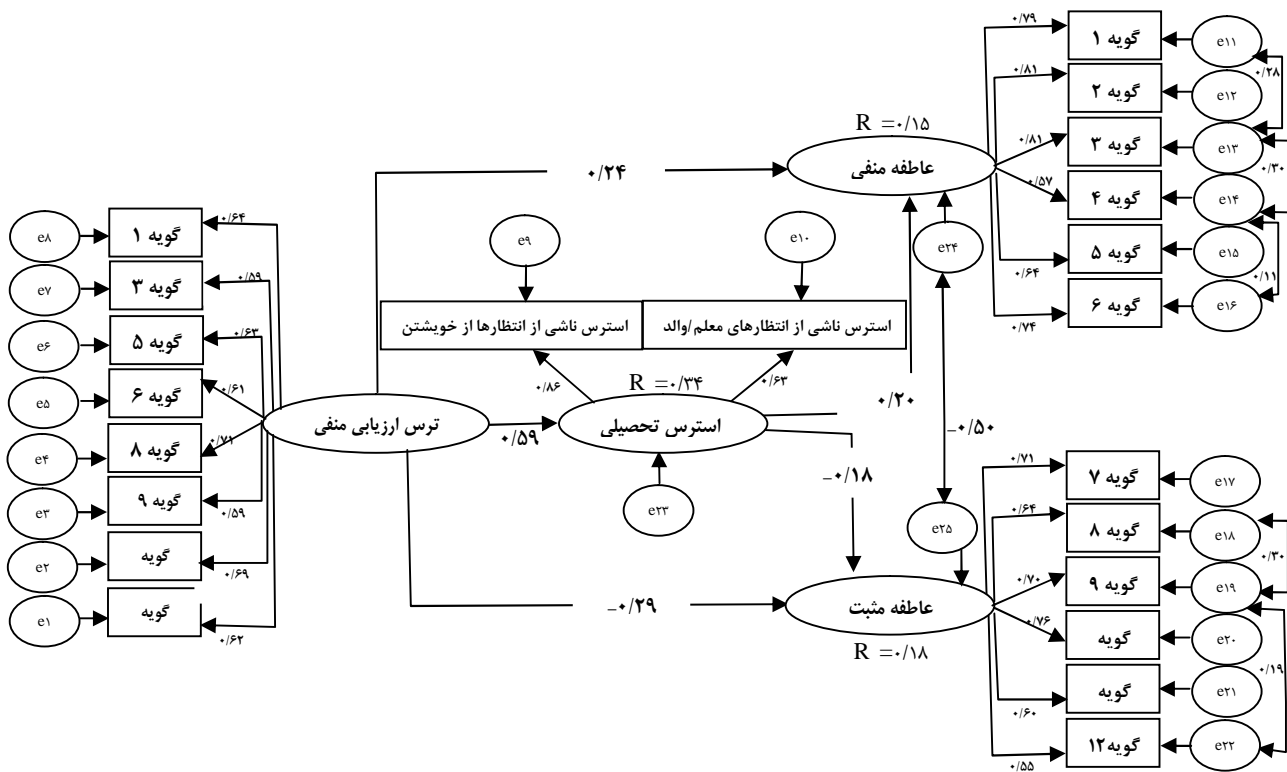
در الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای نسبی در کل گروه نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با استرس تحصیلی ادراک شده مثبت و معنادار بود. همچنین، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت، منفی و معنادار و با عاطفه منفی مثبت و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده با عاطفه منفی، مثبت و معنادار و با عاطفه مثبت، منفی و معنادار بود. بر اساس الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای نسبی در کل گروه نمونه نوجوانان تیزهوش و عادی، اثر غیرمستقیم ترس از ارزیابی منفی بر عاطفه مثبت

شکل ۳ نتایج مربوط به پیش‌بینی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی نوجوانان تیزهوش و عادی را از ترس از ارزیابی منفی به واسطه استرس تحصیلی ادراک شده نشان می‌دهد. مرور شاخص‌های برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مذکور پس از اصلاح، با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. در این الگو، ۳۴ درصد از پراکندگی نمرات استرس تحصیلی از طریق ترس از ارزیابی منفی تبیین شد. همچنین، ۱۵ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی و ۱۸ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت از طریق ترس از ارزیابی منفی و استرس تحصیلی پیش‌بینی شد.

گروه تیزهوش و عادی با داده‌های جمع‌آوری شده آزمون شد. بنابراین، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان تیزهوش از طریق ترس از ارزیابی منفی و با اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده از روش معادلات ساختاری استفاده شد.

و منفی از طریق استرس تحصیلی ادراک شده به ترتیب برابر با $0/10-$ و $0/44$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($p < 0/05$).

پیش از گزارش نتایج هم‌ارزی گروهی روابط ساختاری در مدل مفروض، ابتدا میزان برازندگی مدل به تفکیک در دو



شکل ۳

مدل اصلاح شده اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان تیزهوش و عادی

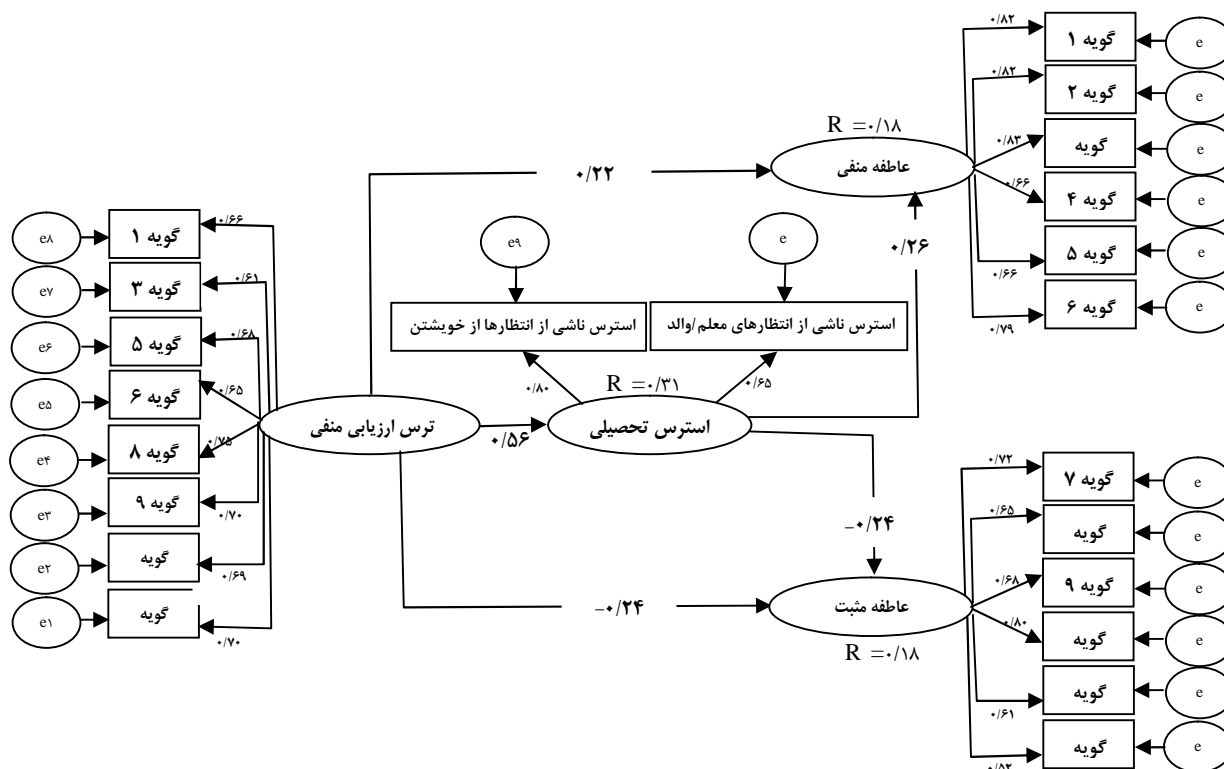
آزمون برازش مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون عاطفه مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱۰» و «۱۲»، «۸» و «۹» و «۹» و «۱۱»، در عامل مکنون عاطفه منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱» و «۳»، «۴» و «۵» و «۳» و «۵»، در عامل مکنون ترس از ارزیابی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۳» و «۸» و «۸» و «۹» و در نهایت، ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا در دو عامل مکنون عاطفه مثبت و منفی، پس از کاهش ۹ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار $318/50$ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم شد. شکل ۴، الگوی ساختاری اثر

نتایج شاخص‌های برازش الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نمونه نوجوانان تیزهوش، برای هر یک از شاخص‌های χ^2/df ، GFI، CFI، AGFI و RMSEA به ترتیب برابر با $603/14$ ، $2/96$ ، $0/88$ ، $0/87$ ، $0/83$ و $0/074$ به دست آمد.

بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص χ^2/df ، ارزش عددی بالاتر از $0/06$ برای RMSEA و ارزش عددی کمتر از $0/90$ برای GFI، CFI و AGFI، با هدف کمک به بهبود برازندگی مدل، ضرورت اصلاح مدل را نشان می‌دهد.

AGFI و RMSEA به ترتیب برابر با ۰/۹۷، ۰/۹۳، ۰/۹۱ و ۰/۳۶ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های برازش برای مدل کلی اصلاح شده، برازش مطلوب مدل مفروض را با داده‌ها نشان می‌دهد.

واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده را در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نمونه نوجوانان تیزهوش نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح شده مقادیر شاخص‌های برازش شامل χ^2/df ، GFI، CFI،



شکل ۴

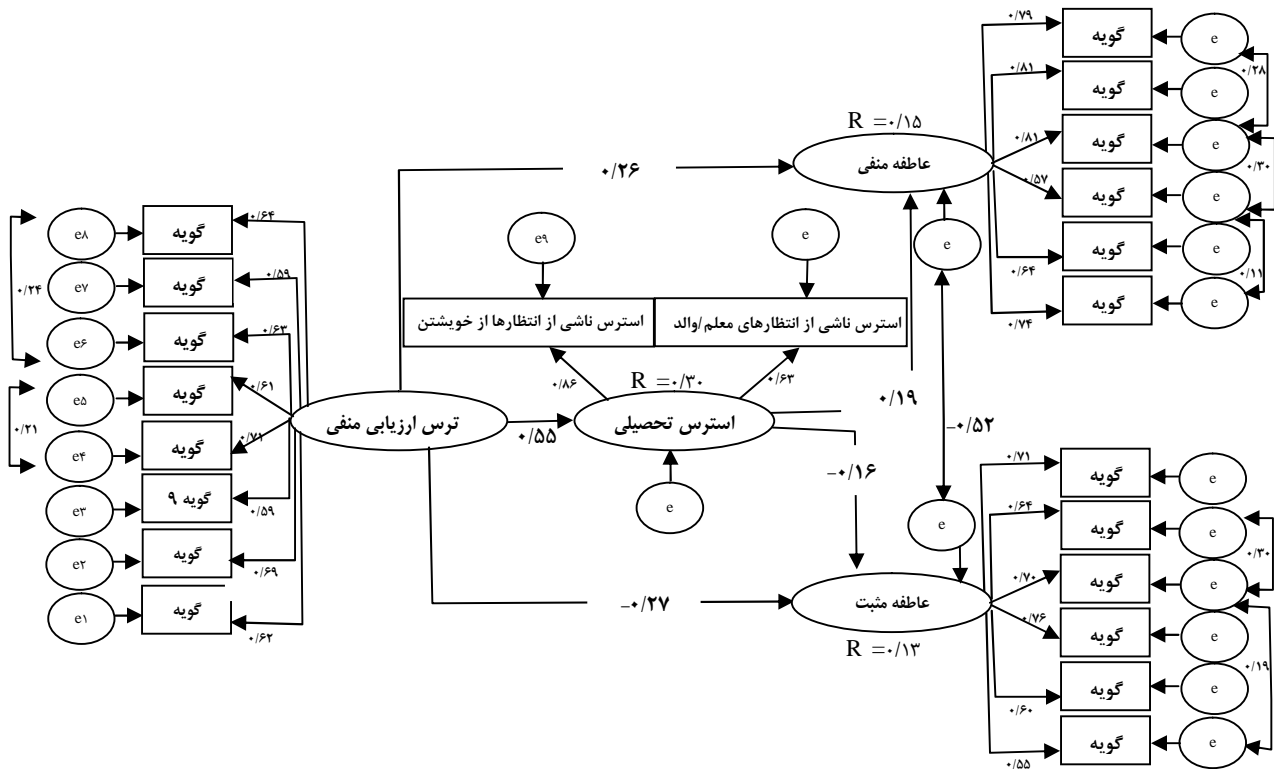
اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی و عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان تیزهوش پیش از اصلاح مدل

در مدل اثر واسطه‌ای نسبی در گروه نوجوانان تیزهوش، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با استرس تحصیلی ادراک شده مثبت و معنادار بود. همچنین، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت، منفی و معنادار و با عاطفه منفی، مثبت و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده با عاطفه منفی، مثبت و معنادار و با عاطفه مثبت، منفی و معنادار بود (شکل ۵). بر اساس الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای نسبی در گروه نمونه نوجوانان تیزهوش، اثر غیرمستقیم ترس از ارزیابی منفی بر عاطفه مثبت و منفی از طریق استرس تحصیلی

شکل ۵ نتایج مربوط به پیش‌بینی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی نوجوانان تیزهوش را از ترس از ارزیابی منفی با اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده نشان می‌دهد. مرور شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری نشان می‌دهد که مدل مذکور پس از اصلاح، با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. در این مدل، ۳۰ درصد از پراکندگی نمرات استرس تحصیلی ادراک شده از طریق ترس از ارزیابی منفی تبیین شد. همچنین، ۱۲ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی و ۱۵ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت، از طریق ترس از ارزیابی منفی و استرس تحصیلی ادراک شده پیش‌بینی شد.

اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که در شکل ۶ نشان داده شده است.

ادراک شده به ترتیب برابر با $0/09-$ و $0/10$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($p < 0/05$).
به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان عادی از طریق ترس از ارزیابی منفی و با



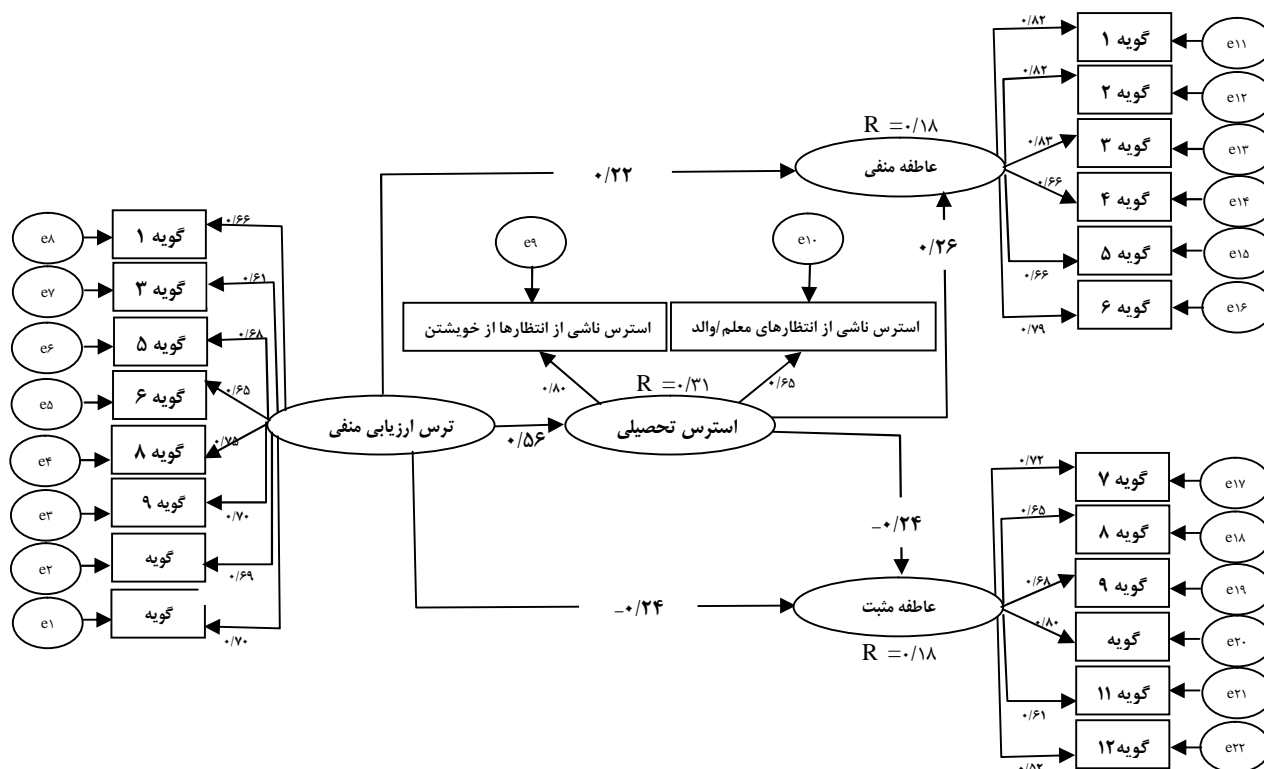
شکل ۵

مدل اصلاح شده اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان تیزهوش

آزمون برازش مدل با داده‌ها، با استفاده از انتخاب اصلاح مدل نشان داد که در عامل عاطفه مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۸ و ۹»، در عامل مکنون عاطفه منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۴ و ۵» و در نهایت، ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا در دو عامل مکنون عاطفه مثبت و منفی، پس از کاهش ۳ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار $173/54$ واحد از ارزش عددی مقدار χ^2/df دو در این مدل کم شد. شکل ۷، الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده را در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نمونه نوجوانان عادی نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح شده مقادیر شاخص‌های برازش شامل χ^2/df ، GFI ، CFI ، $AGFI$

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نمونه نوجوانان عادی برای هر یک از شاخص‌های χ^2/df ، GFI ، CFI ، $AGFI$ ، $RMSEA$ به ترتیب برابر با $498/14$ ، $2/44$ ، $0/88$ ، $0/88$ و $0/85$ و $0/067$ به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص χ^2/df ، ارزش عددی بالاتر از $0/06$ برای $RMSEA$ و ارزش عددی کمتر از $0/90$ برای GFI ، CFI و $AGFI$ ، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

و RMSEA به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۹۵، ۱/۶۲، ۳۲۴/۶۰، شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل کلی اصلاح شده، ۰/۹۰ و ۰/۴۴ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر برازش مطلوب مدل مفروض را با داده‌ها نشان می‌دهد.

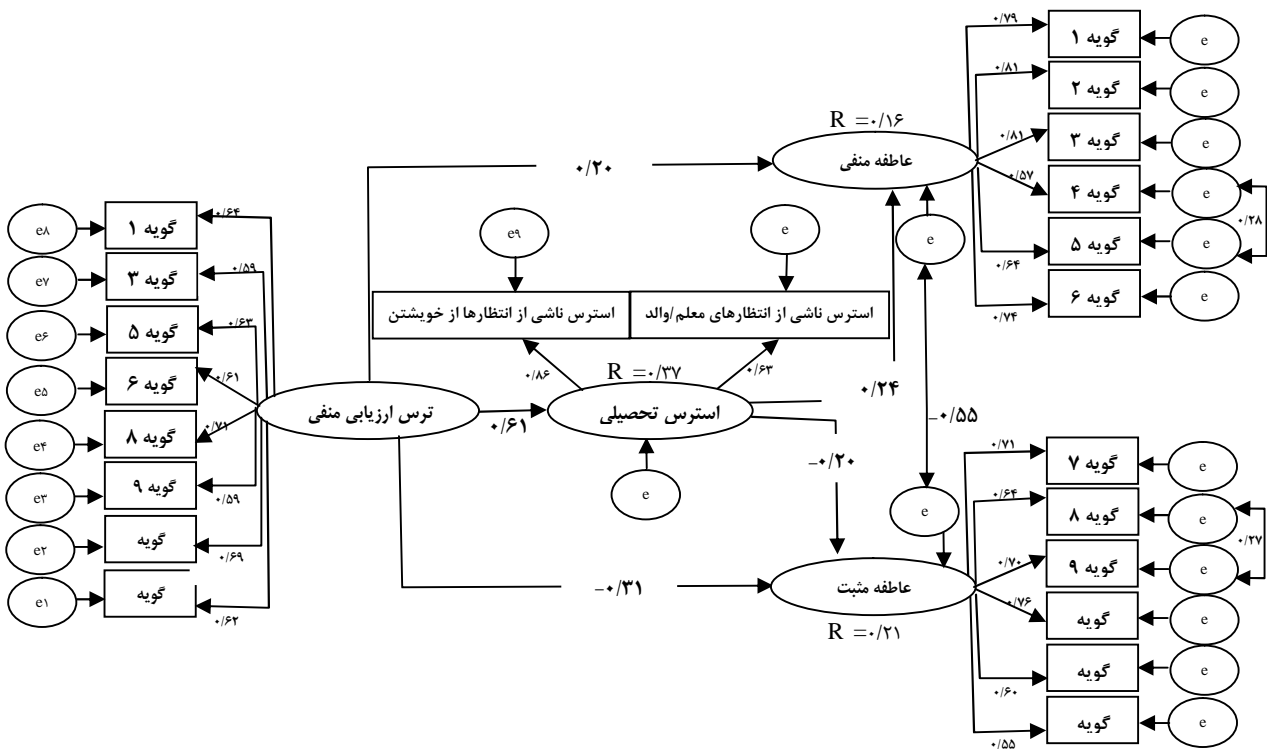


شکل ۶

اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان عادی پیش از اصلاح مدل

معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با استرس تحصیلی ادراک شده مثبت و معنادار بود. همچنین، رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت، منفی و معنادار و با عاطفه منفی، مثبت و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده با عاطفه منفی، مثبت و معنادار و با عاطفه مثبت، منفی و معنادار بود. بر اساس مدل اثر واسطه‌ای نسبی در گروه نوجوانان تیزهوش، اثر غیرمستقیم ترس از ارزیابی منفی بر عاطفه مثبت و منفی از طریق استرس تحصیلی ادراک شده به ترتیب برابر با ۰/۱۲- و ۰/۱۵ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($p < 0/05$).

شکل ۷ نتایج مربوط به پیش‌بینی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی نوجوانان عادی را از ترس از ارزیابی منفی با اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده نشان می‌دهد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری نشان می‌دهد که مدل مذکور پس از اصلاح، با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. در این مدل، ۳۷ درصد از پراکندگی نمرات استرس تحصیلی ادراک شده از طریق ترس از ارزیابی منفی تبیین شد. همچنین ۱۶ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه منفی و ۲۱ درصد از پراکندگی نمره‌های عاطفه مثبت از طریق ترس از ارزیابی منفی و استرس تحصیلی ادراک شده پیش‌بینی شد. در مدل اثر واسطه‌ای نسبی در گروه نوجوانان عادی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری



شکل ۷

مدل اصلاح شده اثر واسطه‌ای نسبی استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه ترس از ارزیابی منفی با عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان عادی

مقدار χ^2 نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی مساوی بودند ($p = 0.07$)، $\chi^2(18) = 27.85$. سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۳، مقدار χ^2 نشان می‌دهد که در الگوی با محدودیت و الگوی بدون محدودیت، وزن‌های ساختاری برای دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی مساوی بودند ($p = 0.09$)، $\chi^2(23) = 32.57$. در نهایت، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در کواریانس‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۳، مقدار χ^2 نشان می‌دهد که در الگوی با محدودیت و الگوی بدون محدودیت، کواریانس‌های ساختاری برای دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی مساوی بودند ($p = 0.11$)، $\chi^2(24) = 32.82$.

با توجه به این که در پژوهش حاضر، آزمون هم‌ارزی روابط ساختاری در الگوی پیشنهادی در دو گروه تیزهوش و عادی مورد توجه بوده است، روابط ساختاری در مدل مفروض به تفکیک برای هر یک از دو گروه تیزهوش و عادی آزمون شد. به منظور آزمون تغییرناپذیری گروهی روابط ساختاری در مدل مفروض، هم‌ارزی روابط ساختاری در دو گروه تیزهوش و عادی مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس، ابتدا یک الگوی اندازه‌گیری پایه بدون محدودیت‌های تساوی در دو گروه تیزهوش و عادی ایجاد و آزمون شد. سپس، تغییرناپذیری اندازه‌گیری در دو گروه آزمون شد. در یکی از طرح‌های تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد، محدود شدند و برآزش این الگوی تحلیل عاملی چندگروهی مطلوب بود. در جدول ۳،

جدول ۳

نتایج آزمون تغییرناپذیری گروهی الگوی مفروض در نوجوانان تیزهوش و عادی

الگو	χ^2	df	p
الگوی با محدودیت وزن‌های اندازه‌گیری	27/85	18	0/07
الگوی با محدودیت وزن‌های ساختاری	32/57	23	0/09
الگوی با محدودیت کواریانس‌های ساختاری	32/82	24	0/11

کنش‌وری هیجانی سازش نایافته، از طریق تضعیف منابع روانشناختی، فرد را مستعد تجربه سطوح بالایی از استرس و به دنبال آن گروه وسیعی از هیجان‌های منفی می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نقش واسطه‌ای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی مشابه بود. به بیان دیگر، نتایج نشان داد که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در توضیح پراکندگی مشترک بین منابع اطلاعاتی ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی از توان تبیینی مشابه‌ای برخوردار است. تشابه در الگوی آسیب‌پذیری دو گروه نوجوانان تیزهوش و عادی در مواجهه با پیامدهای گریزناپذیر هیجانی ناشی از بدکارکردی‌های بین‌فردی با واسطه تجارب استرس‌زای تحصیلی، زمینه را برای به چالش کشیدن مواضع فکری برآمده از رویکردهای سنتی تاب‌آوری و آسیب‌پذیری در حیطه مطالعات روانشناسی تیزهوشی فراهم آورده است. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر همسو با رویکردهای فکری جدیدتر در عرصه مطالعات روانشناسی تیزهوشی مانند بارون (۲۰۰۷) و بارون و ماری (۲۰۰۹) است که با طرح ایده تیزهوشی هیجانی و اجتماعی، به وضوح تشابه در الگوی آسیب‌پذیری دو گروه تیزهوش و عادی را در غیاب برخی کیفیت‌های روانشناختی مانند ظرفیت‌های هیجانی و اجتماعی در کانون توجه خود قرار دادند. بنابراین، پژوهش حاضر، با طرح ایده مدل ترکیبی تاب‌آوری و آسیب‌پذیری راه‌حل‌نویسی را برای خروج دیدگاه‌های سنتی از این بن‌بست فکری معرفی می‌کند.

زیربنایی فکری مدل ترکیبی تاب‌آوری و آسیب‌پذیری بر گذار از ایده دومقولگی در فرایند توصیف و تبیین تمایزات مشهود در مواجهه با رویدادهای چالش‌انگیز در گروه‌های تیزهوش و عادی استوار است. بر اساس مدل ترکیبی تاب‌آوری و آسیب‌پذیری، تجربه مصونیت از پیامدهای چندگانه رویارویی با موقعیت‌های دشوار در بافت تعامل با دیگران، قبل از آن‌که در گرو عضویت فرد به یکی از دو گروه تیزهوش و عادی باشد، محصول بهره‌مندی از کیفیت‌هایی است که تیزهوشان موفق و غیرموفق را از یکدیگر تفکیک می‌کند (بارون، ۲۰۰۷؛ بارون و ماری، ۲۰۰۹). بنابراین، همسو با جهت‌گیری پژوهشگران علاقه‌مند به روانشناسی

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی آزمون شد. هدف دیگر پژوهش، بررسی وجود یا عدم وجود تشابه در نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی، از طریق یک مدل واسطه‌ای تعدیل شده بود. نتایج این پژوهش نشان داد که استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی نوجوانان نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی و بهزیستی هیجانی نشان می‌دهد که تجربه دشواری در تعاملات بین‌فردی در محیط‌های تحصیلی از طریق ایجاد محدودیت در منابع مقابله‌ای موقعیتی و به دلیل عدم دسترسی به شبکه روابط اجتماعی، فرصت پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی را محدود کرده و افراد را مستعد تجربه هیجان‌های منفی می‌کند. به بیان دیگر، همسو با آموزه‌های برآمده از فرضیه بسط^۱ در مطالعات استرس-مقابله (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷)، در حالی که تجربه روابط با دیگران از طریق وسعت بخشیدن به منابع روانشناختی افراد زمینه لازم برای مدیریت پیامدهای رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده را فراهم می‌آورد، محرومیت از تجارب حمایتی به دلیل فقر تجربه تعاملات بین‌فردی با محدود ساختن منابع روانشناختی فرد فرصت مواجهه سازش‌یافته با رخدادهای منفی و به تبع آن مدیریت بهینه پیامدهای مواجهه با شرایط چالش‌انگیز را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که تجربه اضطراب در موقعیت‌های پیشرفت، از طریق فراخوانی افکار ناکارآمد و غیرمرتبط با تکالیف پیش‌روی و زمینه‌سازی برای مواجهه با تجارب ناکام‌کننده تحصیلی در فراخوانی هیجان‌های منفی در افراد اثرگذار است (پاکلک، ۲۰۰۱؛ پیتارینن، سوینی و پیهالتو، ۲۰۱۴). همچنین، یافته پژوهش حاضر به عنوان یک بخش اطلاعاتی از آموزه‌های نظریه تولید استرس^۲ (هامن، ۲۰۰۶) در تبیین پدیدایی تجارب هیجانی منفی به طور تجربی حمایت می‌کند. بنابراین، همسو با نظریه تولید استرس،

1. cultivation hypothesis
2. stress generation theory

محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی، یک اولویت پژوهشی با اهمیت و محوری قلمداد می‌شود. علاوه بر این، با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی عوامل تبیین‌کننده نشان‌گرهای ذهنی کیفیت زندگی تحصیلی، آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض در دو جنس، یک اولویت پژوهشی مهم محسوب می‌شود.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با حمایت تجربی از توان تفسیری عوامل منتخب در الگوی مفروض برای پیش‌بینی تجارب هیجانی فراگیران در محیط‌های تحصیلی، همسو با پژوهش‌های پیشین (گالی، سمیراد، کلیک‌من، لرنر و بریتون، ۲۰۱۳؛ رپی، مک‌لود، کارپنتر، گاستن، فری و همکاران، ۲۰۱۳؛ نیوبایر، ون‌آیر، مورای، پترمن، هلیگ-لانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ هیرن، ریس، مک‌نالی و فیلیپات، ۲۰۱۲؛ یوئن، هربرت، فرمن، گوئر، کامر و همکاران، ۲۰۱۳) ضرورت استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای مختلف مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی^۲، آموزش تغییر توجه^۳، آموزش تغییر تفسیر^۴ و آموزش مواجهه^۵ را با هدف توسعه و تقویت خزانه مهارت‌های اجتماعی افراد، بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد.

طاعتی، ف.، شکری، ا.، و شهیدی، ش. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش به این تجارب. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۸، ۹۰-۷۳.

گراوند، ف.، شکری، ا.، خدایی، ع.، امرایی، م.، و طولابی، س. (۱۳۹۰). هنجاریابی، روایی و پایایی نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در نوجوانان دانش‌آموز ۱۸-۱۲ ساله شهر تهران. *مطالعات روانشناختی*، ۷، ۶۶-۹۴.

ملکیان جیلی، م. و شکری، ا. (۱۳۹۱). تغییرناپذیری ساختار عاملی سیاهه تنیدگی ناشی از انتظارهای تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و غیرتیزهوش. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۳۱، ۳۰۳-۲۹۱.

تیزهوشی، مدل ترکیبی تاب‌آوری و آسیب‌پذیری با وسعت دادن به دامنه معنایی مفهوم تیزهوشی، ضرورت تمرکز بر نقش کیفیت‌های روانشناختی مختلف را به موازات توجه بر نقش تعیین‌کننده عناصر شناختی می‌پذیرد.

برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. نخست، نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. دوم، در پژوهش حاضر به منظور تحلیل روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه در مدل مفهومی پیشنهاد شده، از یک طرح مقطعی^۱ استفاده شد. بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به‌کارگیری طرح‌های طولی است. بر این اساس، تحلیل نقش تفسیری منابع اطلاعاتی چندگانه در مدل مفروض با هدف پیش‌بینی تجارب هیجانی فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی، از طریق طرح مطالعات طولی، برای

مراجع

شکری، ا.، گراوند، ف.، نقش، ز.، طرخان، ر. ع.، و پاییزی، م. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روانسنجی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار سابق)*، ۱۴، ۳۲۵-۳۱۶.

فیروزمنش، ا.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). تغییرناپذیری عاملی الگوی اندازه‌گیری نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در نوجوانان تیزهوش و غیرتیزهوش. *فصلنامه افراد استثنایی*، زیر چاپ.

فولادوند، خ.، فرزاد، و.، شهرآرای، م.، و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی و جسمانی. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۲، ۹۳-۸۱.

2. social skill training
3. attention modification training
4. interpretation modification training
5. exposure training

1. cross-sectional

References

- Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factory analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 522-539.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International, 22*, 122-137.
- Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 559-570). NY: Springer-Verlaag.
- Belzera, K. D., D'Zurillab, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences, 33*, 573-585.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina, (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). New York: Springer-Verlaag.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 4*, 275-286.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. S. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness, 2nd Ed* (pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology, 2*, 1-9.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 40*, 37-44.
- Hammen, C. (2006). Stress generation in depression: Reflections on origins, research, and future directions. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 1065-1082.
- Han, Y., Grogan-Kaylor, A., Bares, C. B., Ma, J., Castillo, M., & Delva, J. (2012). Relationship between discordance in parental monitoring and behavioral problems among Chilean adolescents. *Children and Youth Services Review, 34*, 783-789.
- Heeren, A., Reese, H. E., McNally, R. J., & Philippot, P. (2012). Attention training toward and away from threat in social phobia: Effects on subjective, behavioral, and physiological measures of anxiety. *Behavior Research and Therapy, 50*, 30-39.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007-1022.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. NY: Guilford.
- Kostogianni, N., & Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and social-emotional adjustment of gifted children and adolescents. *Encephale, 35*, 417-422.
- Kuo, C., Liang, K., Tseng, C. C., & Gau, S. S. (2014). Comparison of the cognitive profiles and social adjustment between mathematically and scientifically talented students and students with Asperger's syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 838-850.
- Leary, R. M. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 371-375.
- Lee, S. Y., Olszewski – Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*, 90-104.
- Maurizi, L. K., Grogan-Kaylor, A., Granillo, M. T., & Delva, J. (2013). The role of social relationships in the association between adolescents' depressive symptoms and academic achievement. *Children and Youth Services Review, 35*, 618-625.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: Sage.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*, 3-14.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*, 10-18.
- Neihart, M. (2002a). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What*

- do we know? (pp. 103-112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2002b). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neubauer, K., von Auer, M., Murray, E., Petermann, F., Helbig-Lang, S., & Gerlach, A. L. (2013). Internet-delivered attention modification training as a treatment for social phobia: A randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*, *51*, 87-97.
- Ozturk, A., & Mutlu, T. (2010). The relationship between attachment style, subjective well-being, happiness and social anxiety among university students. *Social and behavioral science*, *9*, 1772-1776.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, *67*, 40-51.
- Puklek, M. (2001). Social anxiety and cognitive interference in students' public performance. In R. Roth & S. Neil (Eds.), *A matter of life: Psychological theory, research and practice* (pp. 468-476). Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Puklek, M., & Videc, M. (2008). Psychometric properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and its relation to positive imaginary audience and academic performance in Slovene adolescents. *Studia Psychologica*, *50*, 49-65.
- Rapee, R. M., MacLeod, C., Carpenter, L., Gaston, J. E., Frei, J., Peters, L., et al (2013). Integrating cognitive bias modification into a standard cognitive behavioural treatment package for social phobia: A randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*, *51*, 207-215.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspectives: A researchbased conception of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245). New York: Cambridge University Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, *41*, published online in Wiley InterScience (<http://www.interscience.wiley.com>)
- Reis, S. M., & Sullivan, E. E. (2009). A theory of talent development in women of accomplishment. In L. V. Shavinina, (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 487-506). New York: Springer-Verlaag.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). NY: Cambridge University Press.
- Rezayi, S. (2014). Gifted and intellectual disabled children's social competence profile. *Iranian Journal of Cognition and Education*, *2*, 21-26.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 267-289) Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues: What have we learned and what should we do now? In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Waco, TX: Prufrock Press.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, *42*, 243-252.
- Seevers, R., & Shaughnessy, M. (2003). Reflective conversation with Dorothy Sisk. *Gifted Education International*, *17*, 16-41.
- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International*, *16*, 208- 213.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-59). New York: Allyn & Bacon.
- Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S., & Anurutwong, A. (2010). The comparative study of depression between gifted children and normal children. *Journal of the Medical Association of Thailand*, *2*, 9-14.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, *21*, 182-186.
- Yuen, E. K., Herbert, J. D., Forman, E. M., Goetter, E. M., Comer, R., & Bradley, J. (2013). Treatment of social anxiety disorder using online virtual environments in Second Life. *Behavior Therapy*, *44*, 51-61.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping*, *12*, 163-189.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, *51*, 566-570.