

مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت خوددانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی

جداسازی شده

عباسعلی حسین‌خانزاده*، فاطمه بنزادفر** و فیمه ایمن‌نخواه***

چکیده

هدف این پژوهش مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده بود. پژوهش حاضر به روش علی-مقایسه‌ای انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش مراکز استعدادهای درخشان و دانش‌آموزان دختر تیزهوش مدارس تلفیقی بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ در شهر رشت مشغول به تحصیل بودند، که از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۱۸۰ نفر (۹۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش از مرکز جداسازی شده و ۹۰ دانش‌آموز تیزهوش از مدارس تلفیقی) بودند. روش نمونه‌گیری در مدارس جداسازی شده به شیوه هدفمند و در مدارس تلفیقی از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای انجام شد. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس حرمت خود کوپر اسمیت (۱۹۶۷) پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ ویرایش ۲۸ سؤالی (۱۹۸۹) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده از نظر سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت خود تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بدین صورت که سلامت عمومی و حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده است ($P < 0/01$) و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده به‌طور معناداری بالاتر از

* نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه گیلان abbas_khanzadeh@yahoo.com

** کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، رشت، گیلان، ایران.

*** کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، رشت، گیلان، ایران.

دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی است ($P < 0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مراکز آموزشی جداسازی شده نمی‌تواند پاسخگوی تمام نیازهای تحصیلی و اجتماعی تیزهوشان باشد، در حالی که در نظام آموزش تلفیقی این مشکلات کم‌تر مشاهده می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش و محققان تعلیم و تربیت در راستای آموزش تلفیقی گام بردارند. **کلید واژه‌ها:** برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده؛ دانش‌آموزان تیزهوش؛ سلامت عمومی؛ مهارت‌های اجتماعی؛ حرمت خود

مقدمه

تیزهوشان از عظیم‌ترین منابع ملی برای هر ملتی محسوب می‌شوند. کودکان و نوجوانان دارای نبوغ برجسته، از توان بالقوه‌ای برای دستیابی به موفقیت بهره‌مند هستند. این افراد عظیم‌ترین منبع علمی برای حل مسائل در بسیاری از امور محسوب می‌شوند. درباره مفهوم تیزهوشی تعریفی جهان شمول وجود ندارد. برخی بر این باور هستند که کودکان تیزهوش باید در تمام دروس مدرسه‌ای نمره‌های بسیار بالا دریافت کنند و برخی دیگر فکر می‌کنند کودکی تیزهوش است که بتواند مطالب بسیاری را به خاطر بسپارد و محاسبات ذهنی را بسیار سریع انجام دهد. بعضی‌ها معتقدند افراد تیزهوش منزوی و گوشه‌گیر هستند و از مهارت‌های اجتماعی کافی بهره‌مند نیستند (شکوهی یکتا و پرنده، ۱۳۹۱). تیزهوشی به معنی قابلیت بالا است و تیزهوشان نسبت به هم‌تایان خود سازش‌یافتگی بهتری دارند، و به دلیل همین سازش‌یافتگی در زندگی به کامیابی‌های بسیاری دست می‌یابند (نیهارت، ۲۰۰۴؛ به نقل از صفوی و همکاران، ۲۰۱۰). تیزهوشان بهتر از همسالان خود مفاهیم را درک می‌کنند و از یادگیری مواد انتزاعی لذت زیادی می‌برند (هالاها و کافمن، ۲۰۰۶). همچنین مشاهدات قوی و استدلال مناسب دارند و از حافظه قوی بهره‌مند هستند (زها، ۲۰۰۰؛ به نقل از ۲۰۰۹). این افراد قدرت تصمیم‌گیری بهتری دارند و راه‌حل‌های گوناگونی را برای حل مسائل و مشکلات در پیش می‌گیرند (شاوینینا، ۲۰۰۹). در واقع این دانش‌آموزان از توانایی‌های بالایی در زمینه فکری، توانایی علمی، موفقیت در مدرسه، پذیرش اجتماعی و همچنین حرمت خود عمومی، اجتماعی و علمی بالایی بهره‌مند هستند (کوسیر و همکاران، ۲۰۱۵). تیزهوشان

توانایی رهبری بالایی دارند، مستقلانه عمل می‌کنند و قدرت برنامه‌ریزی در آن‌ها زیاد است. از لحاظ مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در سطح بالایی قرار دارند. آن‌ها برخی اوقات قبل از رفتن به مدرسه می‌توانند بخوانند و به طور کلی به خواندن علاقه زیادی دارند (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۰). با وجود توانایی شناختی و هوشی سطح بالا که باعث پیشرفت، ترقی و موفقیت برخی از آن‌ها می‌شود، ممکن است تیزهوشی از جهاتی مشکلاتی را در حیطه‌های بهداشت روان، بهزیستی روان‌شناختی برای کودکان، نوجوانان و بزرگسالان تیزهوش فراهم کند (سیو-وسکا، ۲۰۱۰).

توجه به الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش و شناخت بیشتر قابلیت‌های آن‌ها نیاز به بررسی بیشتر دارد. عدم شناخت و توجه والدین و معلمان از ویژگی‌های رفتاری تیزهوشان و همچنین کمبود امکانات در فراهم آوردن فرصت‌هایی برای شکوفاسازی قابلیت‌های آن‌ها، مانع تجلی این توانایی‌ها می‌شود که این توانایی‌ها می‌تواند در محیط‌های آموزشی متفاوت (تلفیقی - جداسازی شده) به شکل متفاوت جلوه‌گر شود. به تازگی مهم‌ترین مسأله عمومی که توجه دولت‌های مختلف را به خود جلب کرده است، آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، و نیازهای آموزشی آن‌هاست (هورن بی^۲، ۲۰۱۲). در پیشینه نظریه‌ها و پژوهش‌های صورت گرفته و در مسیر مستقل و به دنبال بسیاری از جنبه‌های آموزش و پرورش برای تیزهوشان نظرات و راه‌حل‌های متفاوت و منحصر به فردی از نظر نوع محیط آموزشی مناسب (تلفیقی - جداسازی شده) وجود دارد (چو و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از شاوینینا، ۲۰۰۹). آشکار است به هدف تحول همه جانبه در ابعاد آموزشی، برای بهتر زندگی کردن باید نظام آموزشی طوری متحول شد تا تمامی دانش‌آموزان از حمایت‌های مورد نیاز بهره‌مند شوند.

از جمله مسائل مهم درباره تیزهوشان شیوه جاگماری آموزشی آن‌ها به شکل تلفیقی یا جداسازی شده است. دیدگاه‌های متفاوتی در این زمینه وجود دارد که از کشوری به کشور دیگر و حتی در درون نظام آموزشی مشابه متفاوت است. این مقوله مورد توجه مسئولان واقع شده و حساسیت والدین و دانش‌آموزان را برانگیخته است. آموزش تلفیقی یکی از روش‌های جاگماری دانش‌آموزان تیزهوش و به عنوان اصل پیشرو در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای

ویژه است. آموزش تلفیقی مؤثرترین شیوه مبارزه با نگرش‌های جداسازی و فراهم کردن آموزش مؤثر برای بیشتر کودکان و بهبود کارایی و اثربخشی به صرفه برای کل نظام آموزشی است (حسین‌خانزاده و محمدی آریا، ۱۳۸۹). آموزش تلفیقی شامل تمامی مدارس و کلاس‌های درس عادی می‌شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیاز همه دانش‌آموزان تغییر پیدا کرده و انطباق می‌یابد و تفاوت‌ها را محترم شمرده و ارزش‌گذاری می‌کند (لورمن و همکاران، ۱۳۹۱). آموزش تلفیقی با اصل قرار دادن نیازها، تفاوت‌ها و ایجاد خودپنداره مثبت در افراد دارای نیازهای ویژه، بدون در نظر گرفتن نیازها، احساس لذت بردن و اعتماد به خود را ایجاد کرده و سبب بهبود بهداشت روانی می‌شود (اسکودرو پاپا^۱، ۲۰۰۷). پرواضح است که خودپنداره به عنوان آگاهی افراد از هویت خود است و صفت خودپنداشت در اثر داشتن مهارت اجتماعی مثل حل مسأله افزایش می‌یابد که این مورد نیز سبب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود (من ایو،^۲ ۲۰۰۹) حرمت خود به عنوان احساس فرد درباره تفاوت بین چیزی که او هست و چیزی که می‌خواهد باشد معرفی شده است (الی^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع رشد حرمت خود که به عنوان یک بعد عاطفی از خود در دانش‌آموزان تیزهوش شناخته شده است، همواره مورد توجه معلمان، روان‌شناسان و مدیران نهادهای آموزشی است (ویلات^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). اهمیت عمده آن به این دلیل است که حرمت خود به عنوان یک صفت شخصی برای تطبیق‌پذیری روانی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش ضروری است ضمن اینکه تأثیر قابل ملاحظه‌ای در رشد علمی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارد (زیدنر و شانی-زینوویچ^۵، ۲۰۱۵). در این دانش‌آموزان آموزش تلفیقی فرصت‌های برابری برای آموزش افراد با توانایی‌های مختلف ایجاد می‌کند و به فرآیند اجتماعی شدن یاری می‌رساند و باعث رشد مهارت اجتماعی در افراد می‌شود (کاوال و فورنس^۶، ۲۰۰۰). در واقع آموزش تلفیقی یک تصویر ایده‌آل از حضور مشترک شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های یادگیری و به اشتراک گذاشتن

1. Scudder & Papa
2. Mennio
3. Ali
4. Villatte
5. Zeidner & Shani-Zinovich
6. Kavale, & Forens

دانش جدید شناخته شده است (تی^۱، ۲۰۱۶). در حالی که هدف آموزش جداسازی ایجاد یک برنامه آموزشی خاص برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای ایجاد محیط یادگیری و فرایندهای ارتباطی کارآمدتر است (یورموویک و میلان^۲، ۲۰۱۳). مهارت‌های اجتماعی به انجام‌دادن رفتارهای خاص مطابق با هنجارها و الزامات محیط اجتماعی در تعاملات بین فردی و انجام ندادن یا بروزنیافتن رفتارهای اجتماع‌پسند اشاره دارد (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). فرآیند اجتماعی شدن، فرد را به سوی اموری هدایت می‌کند که جامعه از یک عضو انتظار دارد. این گونه امور شامل هنجارها، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، الگوهای رفتاری، پنداره‌های خوبی و بدی و نظایر آن هستند (لورمن و همکاران، ۱۳۹۱). پیشینه پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزان تیزهوش از لحاظ مهارت‌های اجتماعی از پذیرش بالاتری توسط معلمان بهره‌مند هستند (کاسیر، هوروات، آرام و جورنیک^۳، ۲۰۱۵). از سوی دیگر یافته‌ها نشان‌دهنده این است که دانش‌آموزان تیزهوش و با استعداد به دلیل شخصیت روانی منحصر به فرد با مسائل اجتماعی عمده‌ای در محیط‌های آموزشی از قبیل تطبیق‌پذیری، تنهایی و پذیرش همسالان مواجه هستند (ایشاک، عابدین و باکار^۴، ۲۰۱۳). اگرچه شواهد کمی وجود دارد، مبنی بر اینکه دانش‌آموزان تیزهوش اضطراب، استرس، مشکلات تطبیق‌پذیری و به طور کلی سلامت روان کم‌تری از دانش‌آموزان دیگر دارند (فولادچنچ، کوهگرد و سلاح، ۲۰۱۰). به طوری که پژوهش‌ها نشان داده که دانش‌آموزان تیزهوش در سه خرده‌مقیاس اضطراب، افسردگی و سلامت جسمانی مشکلات کم‌تری از گروه عادی دارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۱)، ولی با توجه به نتایج محدود در این زمینه نیاز عمده‌ای به بررسی این شاخص‌ها در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بالاخص تیزهوشان احساس می‌شود (فولادچنچ، کوهگرد و سلاح، ۲۰۱۰).

در پژوهش‌های متعددی به مزایای آموزش تلفیقی برای دانش‌آموزان تیزهوش تأکید شده است. برنامه آموزشی تلفیقی برای دانش‌آموزان عادی یا تیزهوش فرصتی را ایجاد می‌کند که تنوع در کلاس را تجربه کنند. در ضمن در آن‌ها این تفکر ایجاد خواهد شد که هر فردی

-
1. Tay
 2. Uremovic & Milas
 3. Košir, Horvat, Aram & Jurinec
 4. Ishak, Abidin & Bakar

ویژگی‌ها و توانایی‌های زیبا و منحصر به فردی دارد. در این کودکان حس احترام به دیگران رشد می‌کند. این کودکان همدلی را آموخته و برای کمک و آموزش به همکلاسی‌های خود آموزش می‌بینند. در آموزش تلفیقی فرصتی ایجاد می‌شود تا دانش‌آموزان خود را به جای همسالان خود گذاشته و محدودیت‌های آن‌ها را درک کنند (راشکه و برونسون^۱، ۲۰۰۶). کودکان عادی یا تیزهوش می‌توانند از بودجه‌های اضافی در کلاس درس تلفیقی سود ببرند (الگوزین و ویسلدایک، ۱۳۸۹). کودکان عادی یا تیزهوش فرصتی برای یادگیری مهارت‌های اضافی مانند بریل یا زبان اشاره خواهند داشت. افزون بر این، نتایج نشان داده است کودکان تیزهوش می‌توانند به تدریس خصوصی همسالان اقدام کنند که این کار باعث می‌شود نسبت به بقیه همسالان مهارت بیشتری در محتوای تحصیلی به دست آورند (آلپر و رینداک، ۱۹۹۹؛ به نقل از حسین‌خانزاده و محمدی آریا، ۱۳۸۹). دانش‌آموزان عادی یا تیزهوش می‌توانند درک درستی از ناتوانی و دانش‌آموز ناتوان به دست آورند. بهبود یافتن روابط گروهی، اختصاصی شدن آموزش، رشد سازگاری آموزشی برای همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس از نتایج برنامه فراگیرسازی است (هاینز^۲، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان عادی و تیزهوش در شرایط آموزش تلفیقی می‌آموزند که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه بخشی از جامعه هستند و می‌توانند استعدادها و دارایی‌های منحصر به فردشان را به جامعه ببخشند (هاینز، ۲۰۰۱؛ شوارتز^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). سرانجام آموزش تلفیقی به آموزش خوب و مؤثر از طریق ایجاد شرایطی منجر می‌شود که همه کودکان در آن به یادگیری مشغول می‌شوند (گروه رنسانس، ترجمه علیزاده، ۱۳۸۲).

رویکرد آموزشی تیزهوشان در ایران مبتنی بر رویکرد جداسازی است و هنوز هم این باور وجود دارد که برای تربیت انسان‌های شایسته باید دست به جداسازی زد. مدارس جداسازی شده در ایران تحت عنوان مدارس استعدادهای درخشان معروفند و نقطه مقابل مدارس تلفیقی هستند. برخی از پژوهش‌گران معتقدند که تیزهوشان به دلیل توانایی‌های برجسته‌ای که دارند نیاز به آموزش‌های ویژه در مراکز جداسازی شده دارند و در محیط‌های ویژه توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب در آن‌ها دیده می‌شود که تیزهوشان مدارس تلفیقی از آن بی‌بهره‌اند)

1. Raschke & Bronson
2. Hines
3. Schwartz

الحدیبی^۱، ۲۰۱۰). در بیان اهمیت و نقش محیط‌های آموزشی برای دانش‌آموزان تیزهوش، نظرات متفاوتی وجود دارد. برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش‌های ویژه در مدارس جداسازی شده و خاص در طولانی مدت اثر نامطلوبی از نظر مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی بر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برجای می‌گذارد (هورن بی و کید^۲، ۲۰۰۱؛ هورن بی و ویت^۳، ۲۰۰۸). سابوتنیکو^۴ همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود تحت عنوان تفکر تیزهوشی و آموزش در تیزهوشان به این نتیجه رسیدند که رویکردهای نوین آموزش کودکان تیزهوش با جداکردن تیزهوشان مخالفت می‌ورزد و اعتقاد دارند سلامت روان تیزهوشان در مدارس ویژه (موقعیت جداسازی شده) ضعیف می‌شود و اگر تیزهوشان در محیط مدرسه در کنار سایر دانش‌آموزان قرار بگیرند و آموزش سازمان یافته ببینند، به سطح بالایی از رضایت شخصی و خود می‌رسند. لین^۵ (۲۰۰۴) در پژوهش‌های خود درباره نوع محیط آموزشی (جداسازی شده- تلفیقی) برای کودکان با نیازهای ویژه، به این نتیجه رسیده است که مدارس ویژه (موقعیت جداسازی شده) برای توانایی یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش مناسب است و تیزهوشان در محیط‌های جداسازی شده، قدرت یادگیری بیشتری دارند. این پژوهش بیان می‌کند امکانات خاصی که در مدارس جداسازی شده وجود دارد، محرک خوبی برای برانگیختن انگیزش در تیزهوشان است و انگیزش بالا در این دانش‌آموزان قدرت تفکر واگرا و یادگیری را در آن‌ها افزایش می‌دهد. همپتن و ماسن^۶ (۲۰۰۳) در پژوهشی که درباره نوع محیط آموزشی (موقعیت جداسازی شده- موقعیت- تلفیقی) برای تیزهوشان داشتند، نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس عادی (موقعیت تلفیقی) احساس ضعف از خود کارآمدی دارند که ممکن است، سطوح عملکردی بعدی این دانش‌آموزان را محدود کند. این دانش‌آموزان سعی دارند از انجام دادن هر عملی در مدرسه که احتمال موفقیت آن کم است، اجتناب کنند و نمی‌توانند از همه توانایی‌های خود برای انجام دادن کارها استفاده کنند. در حالی که تیزهوشان در مدارس جداسازی شده سطح بهزیستی بهتری دارند و چون خود کارآمدی بالاتری دارند به تکالیف مشکل نزدیک می‌شوند و هدف‌های

1. Al-Hadabi
2. Kidd
3. Witte
4. Subotnik
5. Lin
6. Hampton, & Mason

بالاتری را برای خود در نظر می‌گیرند و احتمال آسیب به آن‌ها در مقابل تنیدگی‌های محیط کم‌تر است. پورتر^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش خود بر روی تیزهوشان به این نتیجه رسید که تیزهوشان در مدارس جداسازی شده احساس شایستگی اجتماعی و تضعیف خودپنداشت را تجربه می‌کنند که البته شکل رفتار و نیازهای پایه‌های مختلف تحصیلی تیزهوشان، با یکدیگر می‌تواند متفاوت باشد. در پژوهشی که حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۰) تحت عنوان بررسی نگرش والدین و معلمان درباره نحوه جاگماری آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش انجام داد، مشخص شد که والدین و معلمان معتقدند که آموزش تلفیقی باعث تعامل بیشتر و برقراری روابط دوستی بین دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان عادی شده و به دانش‌آموزان عادی کمک می‌کند که بتوانند از فناوری‌های آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش استفاده کنند، اما هر دو گروه آموزش جداسازی شده را بر آموزش تلفیقی ترجیح می‌دهند. لئی‌کین^۲ (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود بر روی موقعیت‌های آموزش تیزهوشان (جداسازی شده - تلفیقی) به این نتیجه رسید که تیزهوشان در مدارس جداسازی شده از آموزه‌های تدریس خلاق بهره‌مند نمی‌شوند. اگر چه در بعضی از دروس تأکید فراوان می‌شود، ولی تدریس در این مدارس بیشتر به شکل حافظه‌محوری انجام می‌شود که موجب خلاقیت‌زدایی مضاعف از تیزهوشان می‌شود. ایسون^۳ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش‌های خود نشان دادند تیزهوشان در مدارس جداسازی شده به دلیل دارا بودن معلمانی با قدرت درک بالا، از خلاقیت بیشتری نسبت به تیزهوشان در مدارس تلفیقی بهره‌مند هستند. واسرمن^۴ (۲۰۰۰) در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان تیزهوش در موقعیت‌های آموزشی مختلف به این نتیجه رسید که محیط آموزشی جداسازی شده و تلفیقی در صورتی مؤثر است که به دانش‌آموزان اجازه بیشتری برای پرسش‌های باز داده شود. هر مدرسه‌ای (جداسازی شده یا تلفیقی) که فرصت منحرف شدن از موضع اصلی را به دانش‌آموزان بدهد، موجب رشد تفکر خلاق او می‌شود. اگرچه مهارت‌های اجتماعی، حرمت‌خود و سایر ویژگی‌های روان‌شناختی تیزهوشان در پژوهش‌های متعدد بررسی شده است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۰؛ نیهارت^۵ و همکاران،

-
1. Porter
 2. Leikin
 3. Eason
 4. Wassermann
 5. Neihart

۲۰۰۳؛ کولمن و کروس^۱، ۲۰۰۰؛ صفوی و همکاران، ۲۰۱۰؛ و سوئتک^۲، ۲۰۰۲) ولی در ایران در زمینه تیزهوشان در مدارس تلفیقی پژوهش‌های اندکی انجام شده است. متغیرهای مهمی را می‌توان در این دو گروه از تیزهوشان بررسی کرد تا تأثیر محیط‌های آموزشی (جداسازی-تلفیقی) در آن‌ها نمایان شود. با توجه به اینکه تحصیل دانش‌آموزان در مدارس تلفیقی و جداسازی شده در دنیا و ایران با واکنش‌های گوناگون مواجه شده است و تلفیق تیزهوشان در کلاس‌های عادی یک بحث چالش برانگیز است، لازم است این موضوع مورد پژوهش قرار گیرد تا روشن شود کدام یک از برنامه‌های آموزشی (تلفیقی یا جداسازی شده) مفیدتر هستند و با توجه به نتایج پژوهش‌ها، تصمیمات مناسب گرفته شود. زیرا در جامعه کنونی ایران، این تصور وجود دارد که مراکز جداسازی شده برای تحصیل تیزهوشان مناسب‌تر است. با توجه به آنچه اشاره شد و نظر به اینکه توسعه جامعه درگرو پیشرفت علمی و فرهنگی تیزهوشان است، اهمیت توجه به جنبه‌های مؤثر در پیشرفت آن‌ها در تعلیم و تربیت روشن می‌شود. همچنین با توجه به ویژگی‌ها و ناهمگونی جمعیت تیزهوشان به نظر می‌رسد، توجه ویژه برای سازماندهی تجربیات این دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل‌های آموزشی مؤثر با هدف برآوردن نیازها و انتظارات این دانش‌آموزان از طریق جایگزینی آن‌ها در محیط‌های آموزشی کارآمدتر، نقطه عطف مهمی برای پیشرفت این دانش‌آموزان محسوب می‌شود. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت خود تیزهوشان در مدارس تلفیقی و جداسازی شده به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر بود.

۱. بین سلامت عمومی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. بین حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود که طی آن حرمت خود، مهارت‌های اجتماعی و سلامت عمومی دو گروه از تیزهوشان شاغل به تحصیل در مدارس عمومی (تلفیقی) و مدارس جداسازی شده مقایسه شده است.

جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه زیر بود.

۱. تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش مرکز استعدادهای درخشان شهر رشت که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بوده و دارای بهره هوشی ۱۳۰ و بالاتر بودند (تعداد ۱۳۰ نفر).

۲. تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش شاغل به تحصیل در مدارس عادی (تلفیقی) شهر رشت که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بوده و دارای بهره هوشی ۱۳۰ و بالاتر بودند. حجم نمونه شامل ۱۸۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش (۹۰ دانش‌آموز تیزهوش از مدارس خاص یعنی مدارس جداسازی شده، ۹۰ دانش‌آموز تیزهوش از مدارس تلفیقی) بود. شیوه نمونه‌گیری در گروه اول یعنی مدارس جداسازی شده با روش نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفت. بدین صورت که با مراجعه به مرکز استعدادهای درخشان، افراد نمونه برحسب شرایط ورود به پژوهش و با معرفی مدیر و مشاوره انتخاب شدند. در گروه دوم یعنی مدارس تلفیقی انتخاب نمونه از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای بود. بدین ترتیب به مدیریت‌های آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ شهر رشت مراجعه شد و از دبیرستان‌های این دو نواحی آموزشی، تعداد ۱۰ دبیرستان انتخاب شد و در پایان با مراجعه به این مدارس ۹۰ نفر دانش‌آموز با توجه به شرایط ورود به پژوهش انتخاب شدند. شرایط ورود: هوش بالاتر از ۱۳۰، رضایت افراد نمونه و والدین آن‌ها برای مشارکت در انجام پژوهش، نداشتن مشکل روان‌شناختی مشخص، قرار نگرفتن در گروه دانش‌آموزان استثنایی دوگانه (مانند تیزهوش/ ناتوانی یادگیری؛ تیزهوش/ نارسایی توجه بیش‌فعالی).

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس حرمت خود کوپراسمیت (۱۹۶۷): از این مقیاس برای بررسی افراد مورد مطالعه

استفاده شد و شامل ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن به دروغ‌سنج اختصاص یافته و در مجموع ۵۰

ماده آن به ۴ خرده مقیاس حرمت خود عمومی، حرمت خود اجتماعی، حرمت خود خانوادگی و حرمت خود تحصیلی تقسیم شده است. بدیهی است که حداقل نمره‌ای که یک فرد می‌تواند بگیرد، صفر و حداکثر آن پنجاه است. افرادی که در این آزمون نمره بیشتری کسب‌کنند حرمت خود بالاتری دارند. به این صورت که فردی که در این آزمون نمره بالاتر از ۲۵ کسب کند، دارای حرمت خود بالا و فردی که پایین‌تر از این نمره به دست‌آورد، دارای حرمت خود پایین است. میزان اعتبار این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورده شده است (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۶). در پژوهش‌های متعددی به روایی و اعتبار بالای این ابزار اشاره شده است. میزان اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمده است (غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۶). در پژوهش واتکینا و آستیل^۱ (۱۹۸۰) با استفاده از آلفای کرونباخ، اعتبار این پرسش‌نامه ۰/۸۷ به‌دست آمده است. روایی این آزمون در موارد متعدد دیگر نیز بررسی شده است. کوپراسمیت^۲ و همکاران (۱۹۶۷) پایایی این پرسشنامه را به روش بازآزمایی ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند (به نقل از نیسی و همکاران، ۱۳۸۱). همچنین، اعتبار این پرسشنامه در پژوهش شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۶) با دو روش تنصیف و آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ به‌دست آمده است.

پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ ویرایش ۲۸ سؤالی (۱۹۸۹): این پرسشنامه برای ردیابی کسانی که دارای اختلال روانی هستند، به‌کار برده می‌شود (گلدبرگ، ۱۹۷۲؛ به نقل از دادستان، ۱۳۷۷). هدف این پرسشنامه تمایز بین بیماری‌های روانی و سلامت است. این پرسش‌نامه دارای چهار زیر مقیاس است: زیر مقیاس اول دریافت‌های حسی بدنی را ارزشیابی می‌کند و شامل پرسش‌های ۱ تا ۷ هستند. زیر مقیاس دوم درباره اضطراب و بی‌خوابی است و شامل پرسش‌های ۸ تا ۱۴ هستند. زیر مقیاس سوم احساسات افراد را درباره چگونگی کنار آمدن با چالش‌های زندگی آشکار می‌کند و شامل پرسش‌های ۱۵ تا ۲۱ هستند. چهارمین زیر مقیاس با افسردگی شدید همراه است، پرسش‌های ۲۲ - ۲۸ را شامل می‌شود. روش نمره‌گذاری آزمون براساس مقیاس لیکرت است. یعنی گزینه الف (نمره صفر) گزینه ب (نمره یک) گزینه ج (نمره ۲) و گزینه د (نمره ۳) می‌گیرد. حداکثر نمره آزمودنی با این روش

1. Watkins & Astilla
2. Coopersmith

نمره‌گذاری، ۸۴ خواهد بود و نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده اختلال زیادتر در سلامت عمومی افراد است. تقوی (۱۳۸۱) اعتبار این پرسشنامه را بر اساس سه روش دوباره سنجی، تصنیفی و آلفای کرونباخ به ترتیب ضرائب اعتبار ۰/۷۰، ۰/۹۳ و ۰/۹۰ گزارش کرده است؛ همچنین ضرایب همبستگی بین خرده آزمون‌های این پرسشنامه با نمره کل در حد رضایت بخش و بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ است. تحقیقات رضایی و همکاران (۱۳۹۰) و ابراهیمی و همکاران (۱۳۸۶) نیز با یافته‌های تقوی همسو است و اعتبار و روایی این آزمون را تأیید می‌کنند.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰): این مقیاس را گرشام و الیوت (۱۹۹۰) ساخته‌اند، فرم اصلی این مقیاس دارای ۳۰ گویه است که ۳ خرده مقیاس همکاری (گویه‌های ۱، ۲، ۱۳، ۱۲، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۶)، قاطعیت (گویه‌های ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴، ۲۱، ۲، ۲۵، ۲۷، ۲۸) و خویش‌داری (گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۲۳، ۳۰) را می‌سنجد (فoster و رینچی^۱، ۱۹۷۹). این مقیاس شامل ۳ فرم ویژه ارزیابی توسط والدین، معلمان و دانش‌آموزان است که برای دوره‌های تحصیلی پیش‌دبستانی، دبستان، راهنمایی و دبیرستان طراحی شده است (هاج^۲، ۱۹۸۳). در پژوهش حاضر از فرم معلم استفاده شد. در واقع معلمان نظر خود را در یک مقیاس سه درجه‌ای (هرگز، گاهی اوقات و اغلب اوقات) برای دانش‌آموز مورد نظر ارائه کردند که به ترتیب برای هریک از پاسخ‌ها امتیاز صفر، یک و دو داده شد. پایایی درونی مقیاس برای فرم معلمان از ۰/۷۴ تا ۰/۹۵ است (شهیم، ۱۳۸۱). در مطالعه‌ای که در ایران بر روی مهارت‌های اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی با استفاده از این مقیاس صورت گرفته است، میزان پایایی این مقیاس در مطالعه برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویش‌داری ۰/۶۸ برآورد شده است (شهیم، ۱۳۸۱). پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ برآورد شده است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). در پژوهش حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۸۴) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ به دست آمد.

آزمون هوش تجدید نظر شده وکسلر کودکان: این مقیاس را در سال ۱۹۶۹، دیوید وکسلر تهیه کرده و دارای ۱۲ خرده آزمون و شامل ۶ مقیاس کلامی و ۶ مقیاس عملی است که

1. Foster & Ritchey

2. Hage

سه نوع هوش بهر کلامی، عملی و کل به دست می‌آورد. در بررسی اعتبار هم زمان، ضرایب همبستگی هوش بهرهای کلامی، عملی و کل دو مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۴، ۰/۸۵ به دست آمد (حیدری، امیری و مویوی، ۱۳۹۱). ضرایب همبستگی هوش بهرهای کلامی، عملی و کل معدل تحصیلی به ترتیب ۰/۴۰/۵۲، ۰/۰/۵۳ است که در سطح ($p < 0/001$) معنادار بوده و نشان‌دهنده همبستگی کلامی و هوش بهر کل، با معدل تحصیلی است (شهیم و هارون الرشیدی، ۱۳۸۶). در این پژوهش از نسخه تجدید نظر شده مقیاس هوشی وکسلر کودکان^۱ استفاده شد که شهیم هنجاریابی آن را انجام داده است.

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری spss استفاده شد. برای داده‌های توصیفی از شاخصه‌های آمار توصیفی از قبیل میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها

از کل ۱۸۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش مورد بررسی در این پژوهش، ۹۰ نفر از مرکز استعدادهای درخشان و ۹۰ نفر از مدارس تلفیقی بودند که در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اعم از کم‌ترین و بیشترین نمره، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی به تفکیک گروه‌ها گزارش شده‌اند.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها (تعداد=۱۸۰)

| متغیر | گروه | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | کشدگی |
|-------------------------------|-------------|---------|------------------|-------|-------|
| سلامت عمومی | تلفیقی | ۹/۷۰ | ۶/۷۱ | ۱/۷۶ | ۳/۷۸ |
| | جداسازی شده | ۲۸/۳۰ | ۱۱/۹۳ | ۰/۸۸ | -۰/۱۰ |
| زیرمقیاس نشانه‌های بدنی | تلفیقی | ۲/۵۶ | ۱/۷۶ | ۱/۱۱ | ۱/۱۷ |
| | جداسازی شده | ۵/۹۵ | ۳/۲۰ | ۰/۷۹ | ۰/۰۱ |
| زیرمقیاس اضطراب و بی‌خوابی | تلفیقی | ۱/۹۲ | ۲/۳۰ | ۱/۶۲ | ۲/۱۲ |
| | جداسازی شده | ۷/۱۷ | ۴/۱۱ | ۰/۷۱ | -۰/۳۵ |
| زیرمقیاس نارساکنش وری اجتماعی | تلفیقی | ۳/۶۸ | ۲/۱۸ | ۰/۷۴ | ۰/۵۵ |
| | جداسازی شده | ۸/۰۴ | ۳/۰۳ | ۱/۰۴ | ۱/۴۴ |
| زیرمقیاس افسردگی | تلفیقی | ۱/۵۲ | ۲/۳۰ | ۱/۷۹ | ۲/۶۹ |
| | جداسازی شده | ۷/۱۲ | ۴/۰۷ | ۰/۶۵ | -۰/۴۸ |
| همکاری | تلفیقی | ۱۴/۲۴ | ۲/۷۷ | -۰/۹۳ | ۲/۲۹ |
| | جداسازی شده | ۱۵/۹۱ | ۲/۴۱ | -۱/۰۱ | ۰/۹۷ |
| قاطعیت | تلفیقی | ۵ | ۲/۴۴ | ۰/۶۵ | ۰/۳۱ |
| | جداسازی شده | ۱۴/۱۷ | ۲/۹۷ | -۰/۱۰ | -۰/۰۶ |
| خویش‌داری | تلفیقی | ۱۰/۳۱ | ۱/۵۸ | -۰/۱۴ | -۰/۱۷ |
| | جداسازی شده | ۱۵/۸۸ | ۲/۰۳ | -۰/۴۵ | ۰/۴۴ |
| حرمت خود کل | تلفیقی | ۳۶/۸۶ | ۶/۲۰ | -۰/۹۳ | ۱/۳۶ |
| | جداسازی شده | ۳۲/۷۴ | ۸/۷۴ | -۰/۸۰ | ۰/۳۳ |
| حرمت خود عمومی | تلفیقی | ۱۸/۴۲ | ۳/۶۱ | -۰/۸۵ | ۰/۸۳ |
| | جداسازی شده | ۱۶/۲۷ | ۴/۶۳ | -۰/۶۳ | ۰/۰۸ |
| حرمت خود خانوادگی | تلفیقی | ۵/۱۳ | ۱/۳۸ | -۰/۲۷ | -۰/۳۲ |
| | جداسازی شده | ۴/۷۳ | ۱/۷۰ | -۰/۵۹ | ۰/۷۷ |
| حرمت خود اجتماعی | تلفیقی | ۶/۴۴ | ۱/۳۵ | -۱/۱۰ | ۱/۳۵ |
| | جداسازی شده | ۵/۵۷ | ۱/۸۹ | -۰/۷۵ | ۰/۰۱ |
| حرمت خود شغلی / تحصیلی | تلفیقی | ۶/۸۶ | ۱/۱۹ | -۱/۲۴ | ۱/۵۰ |
| | جداسازی شده | ۶/۱۵ | ۱/۶۸ | ۰/۲۵ | -۰/۲۱ |

همان‌طور که از جدول ۱ برمی‌آید میانگین نمرات سلامت عمومی و حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی بالاتر از میانگین نمرات سلامت عمومی و حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده است، اما میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی پایین‌تر از دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده است. برای اینکه ببینیم این تفاوت از نظر آماری معنادار است یا خیر از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در زیر ارائه شده است.

فرضیه اول پژوهش: بین سلامت عمومی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در سلامت عمومی کل از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد.

جدول ۲: نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین دانش‌آموزان مدارس تلفیقی و جداسازی شده در سلامت عمومی کل

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین | t | d.f | p |
|-------------|-------|---------|--------------|--------------------|--------|-----|-------|
| تلفیقی | ۹۰ | ۹/۷۰ | ۶/۷۱ | ۰/۷۰ | | | |
| جداسازی شده | ۹۰ | ۲۸/۳۰ | ۱۱/۹۳ | ۱/۲۵ | -۱۲/۸۸ | ۱۷۸ | ۰/۰۰۱ |

با توجه به جدول ۲ میانگین دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی جداسازی شده در متغیر سلامت عمومی کل (۲۸/۳۰) به طور معناداری بیشتر از میانگین دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی در این متغیر (۹/۷۰) است ($t=۱۲/۸۸, P<۰/۰۰۱$). با توجه به اینکه در این پرسشنامه نمره کم‌تر بیان‌کننده سلامت عمومی بهتر است، می‌توان نتیجه گرفت که میزان سلامت عمومی دانش‌آموزان تیزهوشی که در مدارس تلفیقی درس می‌خوانند به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی است که در مدارس جداسازی شده مشغول به تحصیل هستند. برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های سلامت عمومی (نشانه‌های بدنی، اضطراب و بی‌خوابی، نارسا کنش‌وری

اجتماعی و افسردگی) از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مربوط به مؤلفه‌های سلامت عمومی در بین گروه‌ها

| آزمون | مقدار | F | Df1 | Df2 | p | اندازه اثر |
|-------------------|-------|-------|-----|-----|-------|------------|
| اثر پیلانی | ۰/۴۹ | ۴۲/۲۹ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ |
| لامدای ویکلز | ۰/۵۰ | ۴۲/۲۹ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ |
| اثر هوتلینگ | ۰/۹۶ | ۴۲/۲۹ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ |
| بزرگترین ریشه روی | ۰/۹۶ | ۴۲/۲۹ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ |

با توجه به جدول ۴، آماره F تحلیل واریانس چند متغیری بررسی تفاوت گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های سلامت عمومی (۴۲/۲۹) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که بین این دو گروه در مؤلفه‌های سلامت عمومی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در کدام یک از مؤلفه‌های سلامت عمومی با یکدیگر تفاوت دارند. در تفسیر اندازه اثر، متخصصان آمار پیشنهاد می‌کنند که اندازه اثر زمانی که از ۰/۲۰ کم‌تر باشد، کوچک، بین ۰/۲۵ تا ۰/۷۵ متوسط و بیشتر از ۰/۸۰ بزرگ است (آردان، ۱۳۸۷). بنابراین، در این پژوهش عضویت گروهی اثر متوسطی بر مؤلفه‌های سلامت عمومی دارد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های سلامت عمومی

| زیرمقیاس | SS گروه | SS خطا | MS گروه | MS خطا | F | p | اندازه اثر |
|----------------------|---------|---------|---------|--------|--------|-------|------------|
| نشانه‌های بدنی | ۵۱۶/۸۰ | ۱۱۹۳/۹۲ | ۵۱۶/۸۰ | ۶/۷۰ | ۷۷/۰۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۰ |
| اضطراب و بی‌خوابی | ۱۲۴۲/۹۳ | ۱۹۷۷/۶۱ | ۱۲۴۲/۹۳ | ۱۱/۱۱ | ۱۱۱/۸۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸ |
| نارساکنش وری اجتماعی | ۸۵۳/۶۸ | ۱۲۴۵/۱۱ | ۸۵۳/۶۸ | ۶/۹۹ | ۱۲۲/۰۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۰ |
| افسردگی | ۱۴۱۱/۲۰ | ۱۹۴۸/۱۱ | ۱۴۱۱/۲۰ | ۱۰/۹۴ | ۱۲۸/۹۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۲ |

با توجه به جدول ۵ آماره F برای مؤلفه‌های نشانه‌های بدنی (۷۷/۰۵)، اضطراب و بی‌خوابی (۱۱۱/۸۷)، نارساکنش‌وری اجتماعی (۱۲۲/۰۴) و افسردگی (۱۲۸/۹۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این یافته‌ها نشان‌دهنده آن‌ها هستند که بین گروه‌ها در این مؤلفه‌های سلامت عمومی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در هر یک از مؤلفه‌های سلامت عمومی بیشتر است، در جدول ۶ میانگین‌های تصحیح شده به روش بنفرونی گزارش شده است. همچنین اندازه اثر در جدول ۵ نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۳۰ درصد از تغییرات نشانه‌های بدنی، ۳۸ درصد اضطراب و بی‌خوابی، ۴۰ درصد نارساکنش‌وری اجتماعی و ۴۲ درصد از واریانس افسردگی را تبیین می‌کند. این اعداد نشان می‌دهند که عضویت گروهی تأثیر متوسطی بر مؤلفه‌های سلامت عمومی دارد.

جدول ۶: میانگین‌های برآورد شده نهایی مؤلفه‌های سلامت عمومی در گروه‌ها

| زیرمقیاس | گروه | میانگین | خطای استاندارد |
|-----------------------|-------------|---------|----------------|
| نشانه‌های بدنی | تلفیقی | ۲/۵۶ | ۰/۲۷ |
| | جداسازی شده | ۵/۹۵ | ۰/۲۷ |
| اضطراب و بی‌خوابی | تلفیقی | ۱/۹۲ | ۰/۳۵ |
| | جداسازی شده | ۷/۱۷ | ۰/۳۵ |
| نارسا کنش وری اجتماعی | تلفیقی | ۳/۶۸ | ۰/۲۷ |
| | جداسازی شده | ۸/۰۴ | ۰/۲۷ |
| افسردگی | تلفیقی | ۱/۵۲ | ۰/۳۴ |
| | جداسازی شده | ۷/۱۲ | ۰/۳۴ |

با توجه به جدول ۶ میانگین گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی در زیرمقیاس نشانه‌های بدنی (۲/۵۶)، اضطراب و بی‌خوابی (۱/۹۲)، نارساکنش‌وری اجتماعی (۳/۶۸) و افسردگی (۱/۵۲) کم‌تر از میانگین گروه دانش‌آموزان مدارس جداسازی شده در این زیرمقیاس‌ها به ترتیب با میانگین (۵/۹۵)، (۷/۱۷)، (۸/۰۴) و (۷/۱۲) است. آماره‌های f در جدول ۵ نیز نشان می‌دهند که این تفاوت میانگین معنادار است. بنابراین، با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی در زیرمقیاس‌های سلامت عمومی (نشانه‌های بدنی، اضطراب و بی‌خوابی، نارساکنش‌وری اجتماعی و افسردگی) در وضعیت بهتری نسبت به هم‌تایان خود در مدارس جداسازی شده قرار دارند.

فرضیه دوم پژوهش: بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مهارت‌های اجتماعی (همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری) از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. در جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری گزارش شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مربوط به مهارت‌های اجتماعی در بین گروه‌ها

| اندازه اثر | p | Df2 | Df1 | F | مقدار | آزمون |
|------------|-------|-----|-----|--------|-------|--------------------|
| ۰/۸۰ | ۰/۰۰۱ | ۱۷۶ | ۳ | ۲۳۲/۶۸ | ۰/۷۹ | اثر پیلانی |
| ۰/۸۰ | ۰/۰۰۱ | ۱۷۶ | ۳ | ۲۳۲/۶۸ | ۰/۲۰ | لامدای ویکلز |
| ۰/۸۰ | ۰/۰۰۱ | ۱۷۶ | ۳ | ۲۳۲/۶۸ | ۳/۹۶ | اثر هوتلینگ |
| ۰/۸۰ | ۰/۰۰۱ | ۱۷۶ | ۳ | ۲۳۲/۶۸ | ۳/۹۶ | بزرگ‌ترین ریشه روی |

با توجه به جدول ۷، آماره F تحلیل واریانس چند متغیری بررسی تفاوت گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مهارت‌های اجتماعی (۲۳۲/۶۸) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که بین این دو گروه در مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در کدام یک از مهارت‌های اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۸ نتایج تحلیل واریانس یک راهه گزارش شده است. همچنین با توجه به جدول ۷ اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۸۰ درصد از تغییرات مهارت‌های اجتماعی را تبیین می‌کند. این اندازه اثر نشان‌دهنده آن است که عضویت گروهی اثر زیادی بر مهارت‌های اجتماعی دارد.

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس یک راهه تفاوت گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مهارت‌های اجتماعی

| زیرمقیاس | SS گروه | خطا SS | MS گروه | خطا MS | F | p | اندازه اثر |
|-------------|---------|---------|---------|--------|--------|-------|------------|
| همکاری | ۱۲۵ | ۱۲۰۳/۹۱ | ۱۲۵ | ۶/۷۶ | ۱۸/۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۹ |
| قاطعیت | ۳۷۹۰/۴۲ | ۱۳۲۳/۱۵ | ۳۷۹۰/۴۲ | ۷/۴۳ | ۵۰۹/۹۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۴ |
| خویشتن‌داری | ۱۴۰۰/۰۲ | ۵۹۲/۱۷ | ۱۴۰۰/۰۲ | ۳/۳۲ | ۴۲۰/۸۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۰ |

با توجه به جدول ۸ آماره F برای مؤلفه‌های همکاری (۱۸/۴۸)، قاطعیت (۵۰۹/۹۱) و

خویشتن‌داری (۴۲۰/۸۲) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که بین گروه‌ها در این مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در هر یک از مهارت‌های اجتماعی بیشتر است، در جدول ۹ میانگین‌های تصحیح شده به روش بنفرونی گزارش شده است. همچنین اندازه اثر در جدول ۸ نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۹ درصد از تغییرات مؤلفه همکاری را تبیین می‌کند که اثر ضعیفی است. عضویت گروهی ۷۴ درصد از تغییرات قاطعیت و ۷۰ درصد خویشتن‌داری را تبیین می‌کند که اندازه اثر متوسطی است.

جدول ۹: میانگین‌های برآورد شده نهایی مهارت‌های اجتماعی در گروه‌ها

| مؤلفه | گروه | میانگین | خطای استاندارد |
|-------------|-------------|---------|----------------|
| همکاری | تلفیقی | ۱۴/۲۴ | ۰/۲۷ |
| | جداسازی شده | ۱۵/۹۱ | ۰/۲۷ |
| قاطعیت | تلفیقی | ۵ | ۰/۲۸ |
| | جداسازی شده | ۱۴/۱۷ | ۰/۲۸ |
| خویشتن‌داری | تلفیقی | ۱۰/۳۱ | ۰/۱۹ |
| | جداسازی شده | ۱۵/۸۸ | ۰/۱۹ |

با توجه به جدول ۹ میانگین گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی در مؤلفه همکاری (۱۴/۲۴)، قاطعیت (۵/۰۰) و خویشتن‌داری (۱۰/۳۱) کم‌تر از میانگین گروه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی جداسازی شده در این مؤلفه‌ها به ترتیب با میانگین (۱۵/۹۱)، (۱۴/۱۷) و (۱۵/۸۸) است. آماره‌های F در جدول ۸ نیز نشان می‌دهند که این تفاوت میانگین معنادار است. بنابراین، با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده (همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری) بیشتر از همتایان خود در مدارس تلفیقی است. فرضیه سوم پژوهش: بین حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در حرمت خود کل از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد.

جدول ۱۰: نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در حرمت خود کل

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین | t | d.f | p |
|-------------|-------|---------|--------------|--------------------|------|-----|-------|
| تلفیقی | ۹۰ | ۳۶/۸۶ | ۶/۲۰ | ۰/۶۵ | ۳/۶۵ | ۱۷۸ | ۰/۰۰۱ |
| جداسازی شده | ۹۰ | ۳۲/۷۴ | ۸/۷۴ | ۰/۹۲ | | | |

با توجه به جدول ۱۰ میانگین دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی در متغیر حرمت خود کل (۳۶/۸۶) به طور معناداری بیشتر از میانگین دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده در این متغیر (۳۲/۷۴) است ($t=3/65, p < 0/001$). با توجه به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوشی که در مدارس تلفیقی درس می‌خوانند به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوشی است که در مدارس جداسازی شده مشغول به تحصیل هستند.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های حرمت خود (عمومی، خانوادگی، اجتماعی و شغلی / تحصیلی) از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. در جدول ۱۱ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره گزارش شده است.

جدول ۱۱: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مربوط به مؤلفه‌های حرمت خود در بین گروه‌ها

| آزمون | مقدار | F | Df1 | Df2 | p | اندازه اثر |
|-------------------|-------|------|-----|-----|-------|------------|
| اثر پیلانی | ۰/۰۸ | ۳/۹۴ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۴ | ۰/۰۸ |
| لامدای ویکلز | ۰/۹۱ | ۳/۹۴ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۴ | ۰/۰۸ |
| اثر هوتلینگ | ۰/۰۹ | ۳/۹۴ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۴ | ۰/۰۸ |
| بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۹ | ۳/۹۴ | ۴ | ۱۷۵ | ۰/۰۰۴ | ۰/۰۸ |

با توجه به جدول ۱۱، آماره F تحلیل واریانس چندمتغیره بررسی تفاوت دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های حرمت خود (۳/۹۴) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که بین این دانش‌آموزان در مؤلفه‌های حرمت خود تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در کدام یک از مؤلفه‌های حرمت خود با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول ۱۲

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره گزارش شده است. همچنین با توجه به جدول ۱۲ اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۸ درصد از تغییرات مؤلفه‌های حرمت خود را تبیین می‌کند که اندازه اثر ضعیفی است.

جدول ۱۲: نتایج تحلیل واریانس یک راهه تفاوت دانش‌آموزان دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده در مؤلفه‌های حرمت خود

| مؤلفه | SS گروه | SS خطا | MS گروه | MS خطا | F | P | اندازه اثر |
|-------------|---------|---------|---------|--------|-------|-------|------------|
| عمومی | ۲۰۶/۹۳ | ۳۰۶۸/۰۱ | ۲۰۶/۹۳ | ۱۷/۲۳ | ۱۲/۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۶ |
| خانوادگی | ۷/۲۰ | ۴۲۸ | ۷/۲۰ | ۲/۴۰ | ۲/۹۹ | ۰/۰۸ | ۰/۰۲ |
| اجتماعی | ۳۳/۸۰ | ۴۸۴/۱۷ | ۳۳/۸۰ | ۲/۷۲ | ۱۲/۴۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۶ |
| شغلی-تحصیلی | ۲۲/۷۵ | ۳۷۸/۲۲ | ۲۲/۷۵ | ۲/۱۲ | ۱۰/۷۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۶ |

با توجه به جدول ۱۲ آماره F برای مؤلفه‌های حرمت خود عمومی (۱۲/۰۱)، اجتماعی (۱۲/۴۲) و حرمت خود شغلی-تحصیلی (۱۰/۷۱) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که بین گروه‌ها در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. آماره f مؤلفه حرمت خود خانوادگی (۲/۹۹) معنادار نیست. این یافته نشان‌دهنده آن است که گروه‌ها در این مؤلفه تفاوتی با یکدیگر ندارند. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در هر یک از مؤلفه‌های حرمت خود بیشتر است، در جدول ۱۳ میانگین‌های تصحیح شده گزارش شده است. همچنین اندازه اثر در جدول ۱۲ نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۶ درصد از تغییرات حرمت خود عمومی، اجتماعی و شغلی-تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین عضویت گروهی ۲ درصد از تغییرات حرمت خود خانوادگی را تبیین می‌کند که تمامی اندازه‌های اثر در حد کم و ضعیف است.

جدول ۱۴: میانگین‌های برآورد شده نهایی مؤلفه‌های حرمت خود در گروه‌ها

| مؤلفه | گروه | میانگین | خطای استاندارد |
|-------------|-------------|---------|----------------|
| عمومی | تلفیقی | ۱۸/۴۲ | ۰/۴۳ |
| | جداسازی شده | ۱۶/۲۷ | ۰/۴۳ |
| اجتماعی | تلفیقی | ۶/۴۴ | ۰/۱۷ |
| | جداسازی شده | ۵/۵۷ | ۰/۱۷ |
| شغلی-تحصیلی | تلفیقی | ۶/۸۶ | ۰/۱۵ |
| | جداسازی شده | ۶/۱۵ | ۰/۱۵ |

با توجه به جدول ۱۴ میانگین دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی در حرمت‌خود عمومی (۱۸/۴۲)، اجتماعی (۶/۴۴)، و شغلی - تحصیلی (۶/۸۶) بیشتر از میانگین همتایان خود در مدارس جداسازی شده در این مؤلفه‌ها به ترتیب با میانگین (۱۶/۲۷)، (۵/۵۷) و (۶/۱۵) است. بنابراین، با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی، نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده، حرمت‌خود عمومی، اجتماعی و شغلی - تحصیلی بالاتری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث عمده در ارتباط با شیوه‌ها و برنامه‌ریزی در تعلیم و تربیت کودکان تیزهوش بحث روش‌های آموزشی است. دیدگاه‌های متفاوتی در این مورد وجود دارد که از کشوری به کشور دیگر و حتی در درون نظام‌های آموزشی مشابه، متفاوت است. اغلب دیدگاه‌ها در زمینه سازماندهی آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش در موقعیت‌هایی جداسازی شده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی و حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده انجام شد. پژوهش حاضر شامل سه فرضیه بود که با توجه به یافته‌های آماری به دست آمده به بحث، بررسی و تبیین هریک از فرضیه‌های مطرح شده اقدام می‌شود.

فرضیه اول بیان می‌کند، بین سلامت عمومی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت معناداری بین سلامت عمومی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده وجود دارد. به بیان دیگر با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که گروه دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی در زیر مقیاس‌های سلامت عمومی (نشانه‌های بدنی، اضطراب و بی‌خوابی، نارساکنش‌وری اجتماعی، و افسردگی) در وضعیت بهتری نسبت به همتایان خود در مدارس جداسازی شده قرار دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش گل‌پرور و همکاران (۱۳۹۱)، نیهارت (۱۹۹۹)، نیل و ایوانز (۱۹۹۷)، چان (۱۹۸۸)، بنسون (۲۰۱۱)، سابتینگ و همکاران (۲۰۱۱) همسو؛ و با پژوهش‌های حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۵)، سیلوبروکشرریال (۱۹۹۳)، لاندو و ایشنایدر (۱۹۹۷)، و افروز (۱۳۸۴) ناهمسو است. از سویی

می‌توان گفت دانش‌آموزان تیزهوش در آموزش تلفیقی مفهوم علوم را به صورت جداگانه‌ای از هم تفکیک نمی‌کنند و همین امر باعث شده که آن‌ها طراحی مناسبی برای حل مسائل داشته باشند و مشکلات را به صورت خلاقانه‌ای حل کنند. به طوری که معلمان گزارش می‌کنند که رویکرد تلفیقی بر مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان تأثیر مثبتی گذاشته و باعث رشد ایده‌های جدید از طریق برنامه‌های میان رشته‌ای می‌شود. همچنین به این دلیل که در رویکرد تلفیقی، افکار مختلف همگرا و هماهنگ و تبدیل به عمل می‌شود، رشد تفکر واگرا و همگرا و در نتیجه سطح بالایی از موفقیت و افزایش روحیه ذهنی، سطح همکاری و کاهش چالش‌ها در دانش‌آموزان تیزهوش را باعث می‌شود (کیم، روح و چو^۱، ۲۰۱۵). همچنین در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، کلاس‌ها و برنامه‌های فشرده برای تیزهوشان در مدارس جداسازی شده نه تنها فرد را درگیر یک فعالیت رسمی و ملال‌آور می‌کند و فرصت‌های پرداختن به تفریح و فعالیت‌های خود جوش و آزادانه دانش‌آموزان را می‌گیرد، او را به تکرار و تمرین و به مطالعه کتاب‌ها و جزوات فشرده و متراکم سوق می‌دهد و دانش‌آموز را دچار خستگی و دل‌زدگی می‌کند و باعث می‌شود که بهداشت روانی او به مخاطره بیفتد. تبیین دیگر در حوزه تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس جداسازی شده و تلفیقی، سطح تنیدگی و فشاری است که دانش‌آموزان در زندگی اجتماعی و خانوادگی خود تجربه می‌کنند. افزون بر برجسب تیزهوشی که خود تنش‌زا است، جدایی از افراد عادی و محرومیت از فرصت‌های رشدی در کنار همتایان عادی، خود نیز به اندازه کافی استرس‌آور است. از این منظر هم طبیعی است که وقتی انتظارات تنش‌آفرین محیط با مسائل تحولی در هم آمیخته می‌شوند، بهزیستی روان‌شناختی افراد به طور جدی دستخوش مخاطره می‌شود. تبیین دیگر برای نتیجه پژوهش حاضر این است که در مدارس جداسازی شده، انتظارات جامعه و اطرافیان از دانش‌آموز بالا رفته و انتظار دارند که دانش‌آموزان با بهترین رتبه در کنکور سراسری قبول شوند و به برترین دانشگاه‌ها راه یابند. به همین دلیل تأکید بر آزمون گرفتن مداوم، برگزاری ماراتون آموزشی، ترویج جزوه‌گرایی و کتاب‌های تستی پرحجم خارج از جریان رسمی آموزش و پرورش از برنامه‌های رایج در مدارس جداسازی شده است و همچنین تأکید فراوان بر روش‌های تست‌زنی و محدود شدن به انتخاب یک گزینه از بین چندگزینه، افزون بر اینکه خلاقیت را از دانش‌آموز

می‌گیرد، انرژی او را تحلیل می‌دهد و برای اینکه دانش‌آموز در این کارها موفق شود مجبور می‌شود مدت‌های طولانی در قفس‌های بسته و تنگ زمان قرار بگیرد که بی‌رغبتی، به خطر افتادن سلامت جسم و روان، بی‌اشتهایی تحصیلی و فرسودگی ذهنی از عواقب این کار است.

فرضیه دوم بیان می‌کند بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج آزمون t نشان داد که بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس تلفیقی و مدارس جداسازی شده تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر نتایج نشان داد که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده (همکاری، قاطعیت و خویش‌داری) بیشتر از هم‌تایان خود در مدارس تلفیقی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاندو و ایشنايدر (۱۹۹۷)، بروک و لی‌آنتیا (۱۹۸۷)، توماس (۱۹۹۷)، چيو (۲۰۰۹)، اژه‌ای و همکاران (۱۳۷۸) و ترخان و اژه‌ای (۱۳۷۲) همسو؛ و با پژوهش‌های آزاد فلاح (۱۳۸۲)، فتحی‌آشتیانی (۱۳۷۵)، کندی (۲۰۰۲)، آنه (۲۰۰۳) ناهمسو است. از سویی می‌توان گفت که برنامه آموزشی تلفیقی برای تیزهوشان مناسب است به این دلیل که دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل توانایی‌های استثنائی قادر به دیدن و درک بهتری از روابط هستند. به بیان دیگر برنامه آموزشی تلفیقی راهگشای پاسخگویی به نیازهای جسمی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود (توکر^۱ و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین در تبیین دیگری که برای این یافته می‌توان بیان کرد، این است که تیزهوشان در مدارس تلفیقی در کنار دانش‌آموزان دیگر که طیف گسترده‌ای از بهره هوشی را دارند، مشغول به تحصیل‌اند. بنابراین، تیزهوشان در این مدارس ترجیح می‌دهند که فقط با هم‌تایان خود ارتباط برقرار کنند و علاقه کم‌تری به دوستی با دانش‌آموزانی که از نظر توانایی‌های علمی در سطح پایین‌تری هستند، از خود نشان می‌دهند. زیرا معتقدند سطح توانایی‌های آن‌ها برتر است و اگر قرار باشد در مدرسه کار گروهی انجام دهند، قرار گرفتن دانش‌آموزان با بهره هوشی کم‌تر در گروه آن‌ها باعث می‌شود که نتوانند کار را به درستی به اتمام برسانند، به این ترتیب تعداد دوستان آن‌ها در مدرسه کم و انگشت شمار است و در برقراری ارتباط دچار ضعف و ناتوانی می‌شوند. شاید دلیل این اتفاق مربوط به سیستم آموزشی حاکم بر مدارس تلفیقی و جداسازی شده مثل کتاب‌های درسی، شیوه تدریس معلم و

امکانات مدرسه باشد.

در فرضیه سوم بیان می‌شود که بین حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج آزمون t نشان داد که بین میانگین نمره حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده تفاوت معنادار وجود دارد و حرمت‌خود دانش‌آموزان تیزهوشی که در مدارس تلفیقی درس می‌خوانند به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوشی است که در مدارس جداسازی شده مشغول به تحصیل هستند. به بیان دیگر با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی، نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی جداسازی شده حرمت‌خود عمومی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی بالاتری دارند. ولی، در حرمت‌خود خانوادگی تفاوت معناداری بین تیزهوشان دارای برنامه آموزشی جداسازی شده و تلفیقی وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش گل‌پرور و همکاران (۱۳۹۱)، نیهارت (۱۹۹۹)، نیل و ایوانز (۱۹۹۷)، پورتر (۲۰۰۵)، مارش و همکاران (۲۰۰۳) و چان (۱۹۸۸) همسو است. در تبیین علت این یافته می‌توان گفت که تیزهوشان از همان سال‌های اولیه تحصیل به دلیل توانایی‌های‌شان به عنوان فردی متفاوت درک می‌شوند و اطرافیان از او انتظار فوق مردم عادی را دارند و اگر او نتواند این وظایف را به درستی انجام دهد، احساس شکست می‌کند، گویی فاجعه بسیار مهمی رخ داده است و اعتماد خود را از دست می‌دهند و تصور می‌کنند که پیش دیگران ارزش خود را از دست داده‌اند. تبیین دیگری نیز می‌توان برای این یافته بیان کرد و آن این است که تیزهوشان در مدارس تلفیقی وقتی توانایی خود را با توانایی همکلاسی‌های خود مقایسه می‌کنند و از نتایج این مقایسه برای ارزیابی توانایی و عملکرد خود استفاده می‌کنند، مشاهده می‌کنند که عملکرد و توانایی‌های آن‌ها از سایر همکلاسی‌ها برتر است. بنابراین، عملکرد خود را مثبت ارزیابی می‌کنند و حرمت‌خود در آن‌ها افزایش می‌یابد. ولی تفاوت‌های بین فردی تیزهوشان، در مدارس جداسازی شده کم است و دانش‌آموز کم‌تر به مشاهده توانایی‌ها و محدودیت‌های خود در مقایسه با دیگران قادر می‌شود. بنابراین، تردید و عدم اطمینان فرد نسبت به توانایی‌هایش در مقایسه با همکلاسی‌های خود افزایش می‌یابد و این مقایسه اجتماعی عموماً موجب خود-ارزیابی منفی می‌شود و سطح خودپنداشت تحصیلی در این تیزهوشان کاهش می‌یابد. یعنی

عضویت‌های گروهی و طبقه‌ای با داشتن بر چسب تیزهوشی، بر روی حرمت‌خود اثر منفی می‌گذارد. در ادامه تبیین می‌توان گفت موضوع دیگری که پاره‌ای از تیزهوشان به سختی از آن رنج می‌برند، غرور والدین و نزدیکان‌شان است. به این معنی که آن‌ها با وابستگی خود به یک آدم تیزهوش می‌خواهند مرتبه خود را بالا ببرند و این وضعیت برای دانش‌آموز نوجوان سخت و تا حدودی ناراحت کننده است. گاه مشاهده شده است که نوجوان احساس می‌کند، ذوق و شور آن‌ها ارزشمند نیست، بلکه تیزهوشی آن‌ها است که مورد توجه دیگران واقع شده است. به همین دلیل آن‌ها سعی می‌کنند در تیررس نگاه‌های مردم قرار نگیرند.

این پژوهش فقط در میان دختران انجام شده است، لذا در تعمیم نتایج به پسران باید احتیاط کرد. به پژوهش‌گران آینده پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در میان پسران نیز اجرا کنند و نتایج را با یافته‌های به دست آمده درباره دختران مقایسه کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با حجم نمونه بیشتری انجام شود و در پژوهش‌های بعدی متغیرهای تأثیرگذاری چون سبک تربیتی والدین، وضعیت اقتصادی و نظایر آن کنترل شود. با توجه به نتایج این پژوهش که مشخص شد دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس تلفیقی از حرمت‌خود بالاتری بهره‌مند هستند و از نظر سلامت روان وضعیت مناسب‌تری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش در مرکز استعداد‌های درخشان دارند. بنابراین، این پژوهش می‌تواند ترویجی برای آموزش تلفیقی باشد و نیز سرآغازی برای تحول بنیادی در آموزش و پرورش برای نحوه جاگماری دانش‌آموزان در مدارس باشد، همچنین با توجه به نتایج این پژوهش مشخص شد که دیدگاه غالب در ایران درباره جاگماری تیزهوشان در مدارس، مبنی بر جداسازی دانش‌آموزان تیزهوش است. بنابراین، این پژوهش می‌تواند راهگشای این موضوع باشد که وزارت آموزش و پرورش با همکاری متخصصان دانشگاهی به طراحی و اجرای کارگاه‌های ویژه آشنایی با آموزش تلفیقی برای والدین و معلمان همه دوره‌های تحصیلی اقدام کند. همچنین از آنجا که دانش‌آموزان تیزهوش موفق و ناموفق در نگرش نسبت به مدرسه، انگیزه، ادراک خود و ارزیابی هدف تفاوت‌های بارزی نشان می‌دهند. بنابراین، با تشخیص اینکه آیا دانش‌آموزان تیزهوش برای رسیدن به اهداف مدرسه و برنامه درسی انگیزه کافی دارند و با ایجاد محیط یادگیری مؤثرتر برای این دانش‌آموزان باید گامی در جهت کاهش افت تحصیلی و افزایش پیشرفت آن‌ها برداشته شود (کاکیر، ۲۰۱۴).

منابع

- آردان، تیموتی سی (۱۳۸۷). *آمار به زبان ساده در پژوهش‌های آموزشی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالوهاب خادمی شمامی، تهران: نی.
- آلگوزین، رابرت؛ و یسلدایک، جیمز ای (۱۳۸۹). *تدریس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی*، ترجمه عباسعلی حسین‌خانزاده و محمدی آریاتهران: فرهنگ.
- اژه‌ای، جواد، اکبری، صغری و رسول زاده، کاظم (۱۳۷۸). *مقایسه رفتار سازشی دانش‌آموزان تیزهوش، عادی و زیر حد متوسط پایه پنجم شهر اصفهان، مجله روان‌شناسی*، ۱۰(۴): ۹-۳.
- اژه‌ای، جواد، آزاد فلاح، پرویز و نظری، شهلا (۱۳۸۲). *بررسی مهارت‌های اجتماعی دختران نوجوان سرآمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان، غیرانتفاعی و عادی تهرانف مجله استعدادهای درخشان*، سال ۱۲(۱): ۳۰-۱۸.
- افروز، غلامعلی (۱۳۸۴). *مقدمه‌ای بر روان‌شناختی و آموزش کودکان استثنایی (چاپ بیست و سوم)*، تهران: دانشگاه تهران.
- احمدی، منصوره، افروز، غلامعلی، پاشاشریفی، حسن و دوای، مهدی (۱۳۹۱). *مقایسه خلاقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، تحقیقات روان‌شناختی*، ۱۵، ۸۰-۶۹.
- به‌پژوه، احمد، غباری، باقر، حجازی، الهه و حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۸۴). *مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۵(۲): ۸۳-۶۳.
- به‌پژوه، احمد، خانجانی، مهدی، حیدری، محمود و شکوهی‌یکتا، محسن (۱۳۸۶). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس دانش‌آموزان نابینا، فصلنامه پژوهش در تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۱): ۳۷-۲۹.
- ترخان، مرتضی و اژه‌ای، جواد (۱۳۷۲). *بررسی رابطه بین موضع نظارت، نظارت، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله استعدادهای درخشان*، ۲(۴):

۵۱-۵۸

تقوی، سیدمحمدرضا (۱۳۸۰). بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی، مجله روانشناسی، ۴(۵): ۸۹-۸۰.

حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۰). روان‌شناسی و آموزش کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه. تهران: آوای نور.

حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۲). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان، چاپ دوم، تهران: رشد فرهنگ.

حسین‌خانزاده، عباسعلی، علمدارلو، قربان، بابایی، محسن و بابایی، زینب (۱۳۹۰). بررسی نگرش والدین و معلمان درباره نحوه جاگماری آموزش دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۱(۳): ۲۸-۱۷.

حق شناس، حسن، چمنی، امیر رضا، و فیروز آبادی، علی (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۳۰: ۶۶-۵۷.

حیدری، طاهره، امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۹۱). اثربخشی روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶، ۴۱-۵۸.

دادستان، پریخ (۱۳۷۷). استرس یا تنیدگی، بیماری جدید تمدن، تهران: رشد. شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم (۱۳۹۱). روان‌شناسی و آموزش تیزهوشان، تهران: تیموزاده نشرطیب.

شهنی بیلاق، منیجه، میکانیلی منیع، نیلوفر، شکرشکن، حسین و حقیقی، جمال (۱۳۸۶). بررسی شیوع کودک آزاری و پیش‌بینی این متغیر از طریق سلامت عمومی والدین، سازگاری، عزت نفس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای جمعیت‌شناختی در دانش‌آموزان آزار دیده و عادی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه چمران اهواز، ۳(۴): ۱۹۴-۱۶۷.

شهیم، سیما (۱۳۸۱). بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از دانش‌آموزان نابینا از نظر

- معلمان، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱: ۱۳۹ - ۱۲۱.
- شهیم، سیما و هارون رشیدی، همایون (۱۳۸۶). مقایسه عملکرد کودکان دارای اختلالات یادگیری کلامی و غیرکلامی در مقیاس تجدیدنظر شده هوش و کسلر، آزمون دیداری - حرکتی بندرگشتالت و مقیاس ریاضیات ایران کی‌مت، *مجله دانش و پژوهش در روان*، ۴(۸): ۳۰-۳۵.
- غباری بناب، باقر و حجازی، مسعود (۱۳۸۶). رابطه قاطعیت و حرمت‌خود با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۷(۳): ۲۹۹-۳۱۶.
- فتحی‌آشتیانی، علی، دادستان، پریخ، اژه‌ای، جواد و منصور، محمود (۱۳۷۵). بررسی تحولی تصور از خود، حرمت‌خود، اضطراب و افسردگی در نوجوانان تیزهوش و عادی، *مجله استعدادهای درخشان*، ۵(۱): ۴۸-۴۰.
- گروه رنسانس (۱۳۸۲). فلسفه بایدها و نبایدهای آموزش فراگیر، ترجمه حمید علیزاده، *ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳۰: ۳۵-۲۵.
- گل‌پرور، محسن، آتش‌پور، حمید و هادی‌پور، محبوبه (۱۳۹۱). مقایسه بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش دختر مدارس تیزهوشان با دختران تیزهوش مدارس عادی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۲(۲): ۹۴-۸۵.
- لورمن، تیم، دوپلر، جوان و هاروی، دیوید (۱۳۹۱). آموزش فراگیر، ترجمه عباسعلی حسین‌خانزاده و احمد به پژوه، تهران: دانشگاه تهران.
- نیسی، عبدالکاسم و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۸۱). تأثیر آموزش ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب دبیرستان اهواز، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۸(۱): ۳۰-۱۱.
- Al-Hadabi, A. S. D. (2010). Yemeni Basic Education Teachers' Perception of Gifted Students Characteristics and the Methods Used for Identifying These Characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7: 480-487.
- Ali, M. (2012). Impact of self- concept of disabled learners on inclusive physical education. *Journal of distance Education-Tojde*, 13: 287-296.
- Anne, H. (2003). Teacher's Attitudes toward the integration of disabled student

- into their classrooms. *Teaching exceptional children*, 3: 95-110.
- Benson, C., & Lunt, J.(2011).We're Creative on a Friday Afternoon Investigating children's Perceptions of their Experience of Design & Technology in Relation to Creativity. *Journal of Science Education Technoligy*, 20: 679-687.
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034 – 1038.
- Chiu, M. S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creativemathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7: 55-79.
- Cohen, J.J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences(2th ed)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coleman, I. J. & Cross, T. L. (2000).Social- emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik(Eds). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 203-212): New York: Pergamon.
- Eason, R., Giannangelo, D. M., & FranceschiniIII, L. (2009).A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4: 130-137.
- Foster, S. & Ritchey. W. (1979). Issues in The assessment Of Social Competelce inchilderan. *Journal Of Applied Behavior and Analysis*, 12: 625 – 638.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990).*The social skills rating system*. Criclepinex MN: American Guidances services.
- Hage, E. (1983). Children with learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 27: 301 -306.
- Hallahan, D. P. & kauffman, J. M. (2006). *Exceptional childran*. upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hampton, N. Z. & Mason,E.(2003). Learning Disabilities,Gender,Sources of Efficacy, Self- Efficacy Beliefs and Academic Achievement in high school students. *Journal of school psychology*, 41 :101–112.
- Hines, R. A. (2001). inclusion in middle Schools. <http://www.Ericeece.org>.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs:A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of Intrnational and Comparative Education*, 1, 52-60.
- Hornby, G. & Kidd, R. (2001). Transfer from special to mainstream –ten years later. *British Journal of Special Education*, 28: 10-17.
- Hornby, G. & Witte, C. (2008). Follow-up study of students of a residential school for children with emotional and behavioral difficulties in New

- Zealand. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13: 79-93.
- Ishak, N. M., Zainal Abidin, M. H., & Bakar, A. Y. (2013). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 750 – 753.
- Kavale, A., & Forens, R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. Remedial & special education. Boston: Houghton Mifflin.
- Kennedy, D.m. (2002). Climpes of a highly gifted child in a heterogeneous chassroom. *Roeper Review*, 24:120-124.
- Kim, M., Roh, I. S. & Cho, M. K. (2015). Creativity of gifted students in an integrated math-scienceinstruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19: 38-48.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U. & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>.
- Lando, B.Z. & Schneider, B.H. (1997). Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children inhomogeneous and heterogeneous work/discussion groups. *Gifted Child Quarterly*, 41, 44-57.
- Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: On somecomplexities and questions. *Montana Mathematical Enthusiast Journal*, 8,167- 188.
- Lin, Y. F.(2004). A study of Educational Placement for the Gifted of Alementary school in Tainan county.Avalableat:<http://140.133.6.46 /ETD-db/ETD-search>.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58: 364-376.
- Mennio, I. (2009). A descriptive study the difficulties developmentally delayed student encounter with mastering and transferring social skills. *Journal of Educational psychology*, 70:205-259.
- Nail, J.M., & Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20:18-21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What dose the empirical literature say? *Roeper Review*, 22:10-17.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Eds). (2003). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- Fouladchang, M., Kohgard, A. & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1220-1225.

- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A Guide for teachers and parents* (2nded). Sydney: Allen & Unwin.
- Raschke, D. & Bronson, J. (2006). Benefits of inclusive classrooms for all. <http://www.uni.edu/coe/inclusion/philosophy/benefits.html>.
- Safavi, M., Mahmoudi, M. & Balilashak, N. (2010). Comparative assessment of mental health of gifted and average students of junior high school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2027–2033.
- Sayler, M.F. & Brookshire, W.K. (1993). Social, emotional and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular student in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37:150-154.
- Schwartz, I. S., Odom, S. L. & Sandall, S. R. (2008). Including Young children with Special Needs. Retrieved from <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200903/BTJWatson.pdf>. 1-8.
- Scudder, L. & Papa, P. (2007). School – Based health centers. Available at: WWW.sciencedirect.com.
- Shavinina, L.V. (2009). *International Handbook on Giftedness Part On*. Université du Québec en Outaouais D'épartement des sciences administrative.
- Silverman, I. K. (1995). Highly gifted children. In J. I. Genshafat, M. Bireley & C.L. Hollinger (Eds), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp.124 – 160). Austin, TX : PRO – ED.
- Sivevska, D. (2010). Instigation and development of gifted in school. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2: 3329-3333.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius. P. & Worrell. F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12: 3-54.
- Swiatck, M.A. (2002). A decade of longitudinal research on academic acceleration through the study of mathematically precocious youth. *Roeper Review*, 24: 141-144.
- Tay, H. U. (2016). Investigating engagement in a blended learning Course. *Cogent Education*, 3, 1-13.
- Tucker, B., Hafenstein, N. L., Jones, S., Bernick, R. & Haines, K. (1997). An integrated-thematic curriculum for gifted integrated-thematic curriculum for gifted learners. *Roeper Review*, 19, 196-199.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools For and Inclusive society. *British journal of special Education*. 24 103–107.
- Villatte, A., Courtinat-Camps, A. & Léonardis, M. (2014). Typology of Self-Concept of Adolescents in France: A Comparison of Gifted and Nongifted

French High School Students. *Roeper Review*, 36, 30-42.

Wassermann, S. (2000). *Serious players in the primary classroom: Empowering children active learning experiences*. New York: Teachers College Press.

Watkins, D. & Astilla, E. (1980). The reliability and validity of the coopersmith self-esteem Inventory for a sample of Filipino high School girls. *Educational & Psychological Measurement*, 40, 251-254.

Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26, 211-226.

Comparing General Health, Social Skills and Self-Esteem of Gifted Students within Inclusive vs Segregated Educational Programs

Abbasali Khanzadeh¹

Associate professor, University of Guilan, Rasht, Iran

Fatemeh Behzadfar

MA, Islamic Azad University of Rasht, Rasht, Iran

Fahimeh Imankhah

MA, Islamic Azad University of Rasht, Rasht, Iran

Abstract

The aim of this study was the comparison of general health, social skills and self-esteem of gifted students within inclusive versus segregated educational programs. The population of this causal-comparative research included all gifted high school girl students in inclusive and segregated schools in the city of Rasht in the academic year of 2013-2014. The sample included 180 gifted students (90 gifted students in segregated schools and 90 gifted students in inclusive schools) who were selected through purposeful sampling. For the purpose of data collection, Goldberg's General Health Questionnaire (1989), Social Skills Rating System by Gresham and Elliott (1990), and Coopersmith's Self-Esteem Inventory (1967) were employed. For analyzing the data, t-test and multivariable analysis of variances were used. The results showed a significant difference in general health, social skills and self-esteem scores of gifted students in inclusive versus segregated schools ($P < 0/01$). The results also revealed that general health and self-esteem of gifted students in inclusive schools were significantly

1. abbas_khanzadeh@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2017.2680

Received:2015/1/27

Accepted:2016/11/26

higher than those of gifted students in segregated schools ($P<0/01$). Moreover, the findings of the study showed that the social skills scores of gifted students in segregated schools were significantly higher than those of the gifted students in inclusive schools ($P<0/01$). Therefore, it can be concluded that segregated schools could not meet all the educational and social needs of gifted students, whereas in the inclusive schools there are fewer problems. Thus, it is suggested that the educational authorities and researchers in education take steps towards inclusive education.

Keywords: Inclusive and segregated educational program; Gifted students; General health; Social skills; Self-esteem