پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال هفتم، شماره۳، ۱۳۸۶/ ۳۶۰-۳۵۵
Research on Exceptional Children, 2007, Vol.7, No. 3, 355-360

رابطه بین خود ـ شکوفایی، رضایت از زندگی و نیاز به شناخت در دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان

آمنه شهائیان[1] و دکتر فریده یوسفی[1]*

تاریخ دریافت: ۸۵/۱۰/۴ **تجدید نظر:** ۸۶/۲/۳۱ **پذیرش نهایی:** ۸۶/۵/۲۷

چکیده

هدف: هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه بین خود- شکوفایی، رضایت از زندگی نیاز به شناخت و همچنین بررسی اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر این سه متغیر بود. **روش:** برای دست‌یابی به این اهداف، ۵۱۲ دانش‌آموز دختر و پسر پایه‌های تحصیلی اول تا سوم مدارس راهنمایی استعدادهای درخشان شیراز، که کل نمونه در زمان نمونه‌گیری را تشکیل می دادند، انتخاب شدند. این دانش‌آموزان در کلاسهای عادی خود به تکمیل مقیاسها پرداختند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر، عبارت از مقیاس خود- شکوفایی اهواز، مقیاس چندوجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان و مقیاس نیاز به شناخت بودند. **یافته‌ها**: نتایج نشان دادند که بین خود- شکوفایی، نیاز به شناخت و رضایت از زندگی همبستگی مثبت و معنی‌دار (از ۰/۲۴ تا ۰/۶۳) وجود دارد. تأثیر پایه تحصیلی بر متغیرهای رضایت از زندگی و خود- شکوفایی معنی‌دار بود. بین دو جنس در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت و اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی هم معنی‌دار نبود. **نتیجه‌گیری**: نتیجه کلی تحقیق نشان می‌دهد که بین متغیرهای خود- شکوفایی، نیاز برای شناخت و رضایت از زندگی رابطه وجود دارد. همچنین با افزایش پایه تحصیلی دانش‌آموزان از میزان خود- شکوفایی و رضایت آنها از زندگی کاسته می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *خود- شکوفایی، رضایت از زندگی، نیاز به شناخت.*

۱- دانشگاه شیراز

* **نویسنده رابط:** شیراز- مجتمع دانشگاهی ارم- دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی ۰۷۱۱-۶۱۳۴۶۷۴
(Email: ameneh.shahaeian@gmail.com)

مقدمه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

در سالهای اخیر توجه روان‌شناسی به رویکردهای انسان‌گرایی و انسان سالم بیشتر شده است. یکی از بنیان‌گذاران اصلی این حیطه، آبراهام مازلو است که به تعریف انسان سالم پرداخته و غایت زندگی را سلامت دانسته است. به نظر او همهٔ انسانها تمایل ذاتی دارند که از استعدادها و تواناییهای بالقوه خود، بیشترین بهره را ببرند. نام این تمایل خودـ شکوفایی[1] است و تنها تعداد اندکی از انسانهای سالم می توانند از این تمایل به حداکثر ممکن استفاده کنند. این افراد قادرند استعدادهای خود را بشناسند و برای شکوفا ساختن آنها تلاش کنند و به سطوح بهینه عملکرد فردی برسند (سومرلین، ۱۹۹۷؛ فتزر، ۲۰۰۳). بر اساس تعاریف مازلو خود- شکوفایی عبارت است از: جسارت، خود مختاری، به سمت تجربه‌های جدید حرکت کردن، قابلیت زندگی در حال و این لحظه، شناخت بالا از خود و خود کنترلی. چنین فردی در میان مردم به کامل بودن و رضایت شخصی از زندگی معروف است(سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶).

از نظرمازلو خود- شکوفایی به معنای داشتن بیشترین و واضح‌ترین تجربه‌ها با بیشترین تمرکز و جذب است. فرد خود- شکوفا بسیار آزاد اندیش است و می‌تواند از هر کس و هر موقعیتی بدون آنکه نیاز به کلاس و درس و کتاب داشته باشد، نکات جدید و مثبت بیاموزد. چنین فردی را قوانین درونی کنترل می‌کنند(سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶)، سالم‌تر و بهتر زندگی می کند و از تجربه‌های زندگی عمیقاً لذت می‌برد. بر اساس نظر مازلو فرد خود- شکوفا اهداف مشخصی دارد، برای شناخت آنها تلاش و به سمتشان حرکت می‌کند، او در فکر ساختن آینده است(سومرلین، ۱۹۹۷) و می‌تواند بین حال، آینده و گذشته پیوندی ایجاد کند. فرد خود- شکوفا نیاز زیادی به محرکهای ذهنی دارد؛ به طوری که از هوش خود کمک می‌گیرد و به سمت ناشناخته‌ها می‌رود و پذیرش زیادی برای تجربه‌های جدید دارد(سیجوید، ۱۹۹۶).

هوش بالا به مثابهٔ یکی از مفاهیم همبسته خود- شکوفایی در مطالعات ذکر شده است؛ برای نمونه پژوهش کیفی که هبرت و مک-بی (۲۰۰۷) با استفاده از ۷ دانشجوی تیزهوش در یک برنامه دراز مدت آموزشی انجام داد، نشان داد که همهٔ افراد مورد مطالعه تمایل زیادی به خود- شکوفایی دارند. این تمایل شامل ارزیابی و تلاش پیوسته برای کسب دانش و تحصیلات به خاطر ارزشمندی دانش به خودی خود، تلاش برای

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

دست‌یابی به اهداف شخصی در کوتاه‌ترین مسیر و در راستای اخلاق جهـانی و میـل بـه کاهش نقاط ضعف بود.

در بررسی فرایندهای شناختی، مازلو بر این باور است که خود- شکوفایی به سـطوح بالاتر و کارآمدتر شناخت مربوط می‌شود. فرد خود- شکوفا واقعیتها را بهتر می‌شناسـد و قابلیت استدلال زیادی دارد. وکسلر(۱۹۷۴) معتقد است کـه خـود- شـکوفایی بـه طـور معنی‌دار با توانایی فراوان تمیزدادن و متحد کردن عملکردهای شناختی ارتباط دارد (بـه نقل از گلدمن، کالج و الکزاک، ۱۹۷۸).

از نظر مازلو برای رسیدن به این مرحله از زندگی، نخست باید از نیازهای ابتدایی عبور کرد. فرد باید نیازهای فیزیولوژیک خود را برطرف کند و به نیازهای امنیت، عشق، تعلق و عزت نفس رسیده باشد تا بتواند به خود- شکوفایی نایل شود (سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶؛ سومرلین، ۱۹۹۷). تحقیقات زیادی به این موضوع پرداخته‌اند که فرد خود ـ شکوفا چه ویژگیهایی دارد و همبسته‌های خود - شکوفایی کدام‌اند.

یکی دیگر از مفاهیم مرتبط با سلامت‌روان، سازه روان‌شناختی بهزیستی ذهنی[۲] است که در دو دهه اخیر توجه زیادی را به خود معطوف داشته است؛ این سازه در سه حیطه بررسی می‌شود: عاطفه مثبت[۳]، عاطفه منفی و رضایت از زندگی. سنجش رضایت از زندگی با دو حیطه دیگر متفاوت است؛ زیرا به جای ارزیابی روان‌شناختی از عاطفه فرد، باید به قضاوت شناختی خود او رجوع کرد. رضایت کلی از زندگی به معنای ارزیابی شناختی و آگاهانه افراد از کیفیت زندگی خود به مثابهٔ یک کل واحد است که اساس آن بر معیارهای شخصی آنها قرار دارد (گرین اسپون و ساکلوفسکی، ۱۹۹۸؛ کویووما ـ هونکانن ، کاپریو، هونکانن و کوسکنوو، ۲۰۰۵؛ گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس، ۲۰۰۵).

تحقیقات نشان می‌دهند که عوامل بیرونی مانند محیط یا خانواده موجب رضـایت از زندگی نمی‌شوند. بلکه این مسئله به درون فرد و قضاوت خود او بستگی دارد. به همـین دلیل است که افراد مختلـف در موقعیتهـای مشـابه بـه میـزان یکسـانی رضـایت نشـان نمی‌دهند(گیلیگان و هیوبنر، ۲۰۰۲).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

اگرچه تحقیقات مربوط به رضایت از زندگی، بیشتر به موضوعاتی مانند ازدواج، کار و پیری پرداخته‌اند اما در سالهای اخیر، مطالعه ساختار رضایت از زندگی در کودکان و نوجوانان نیز مورد توجه قرار گرفته است(گرین اسپون و ساکلوفسکی، ۱۹۹۸) اما اغلب این پژوهشها با استفاده از مقیاسهای تک بعدی انجام شده است که دید کامل و چند جانبه‌ای ارائه نمی‌دهد(پارک، هیوبنر، لفلین، والیوس و گیلمن، ۲۰۰۴).

تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که بهزیستی ذهنی، به طور اعم و رضایت از زندگی و کیفیت زندگی به طور اخص از متغیرهایی هستند که با هوش بالا همبستگی مثبت دارند(سالکوفسکی، اوستین و مینسکی،۲۰۰۳؛ باستیان، برنز و نتلبک، ۲۰۰۵؛ سولدو، ریلی و شافر، ۲۰۰۶). در پژوهشی که شانسی، سولدو، هاردستی و شافر (۲۰۰۶) بر روی ۱۲۲ دانش‌آموز تیزهوش صورت دادند، محققین گزارش کرده‌اند که دانش آموزان سرآمد در مقایسه با همسالان عادی خود، رضایت بیشتری از زندگی دارند و همچنین از سلامت روانی بهتری برخوردارند. در همین رابطه تحقیق ساک-ان و مون (۲۰۰۶) بر روی دانش‌آموزان تیزهوش در کره نشان داد که این دانش‌آموزان در مقایسه با کودکان هم سن خود، رضایت بیشتری از مدرسه، معلمان و هم‌کلاسان خود ابراز می‌کنند.

همچنان که ذکر آن رفت، شناخت یکی از متغیرهای مهم تأثیرگذار در رضایت از زندگی است. اما در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا درگیری شناختی عمیق‌تر فرد با مسائل، با رضایت بیشتر او از زندگی ارتباط دارد یا خیر؟

روان‌شناسان اجتماعی از اصول روان‌شناسی شناختی برای توصیف رفتار افراد در موقعیتهای اجتماعی بهره می‌برند و یکی از اصطلاحات مورد استفاده آنان نیاز به شناخت است. نیاز به شناخت اشاره به تمایل افراد به تفکر و حل مسئله دارد. لیندسی و نورمن(۱۹۷۷) افراد بشر را پردازشگران اطلاعات می‌دانند اما به هر حال میزان درگیر شدن افراد در فعالیتهای شناختی متفاوت است (به نقل از کوچ وهای وورت، ۲۰۰۳). کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) نیاز به شناخت را تمایل افراد برای درگیر شدن در پردازش اطلاعات، معرفی کرده‌اند.

نیاز به شناخت به صورت یکی از متغیرهای مرتبط با خود- شکوفایی مطرح است. این اصطلاح به افرادی اشاره می‌کند که «ذهنهای فعال اکتشافی دارند و با کمک هوش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

خود، تجارب را از محیط می‌گیرند»(قربانی، قراملکی و واتسون، زیر چاپ). در اینجا نیاز در واقع به معنای تمایل[۴] است و نه نیاز فیزیولوژیک (ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). یکی از مشخصه‌های این افراد، تمایل به کسب دانش و درگیر شدن در فعالیتهای شناختی و لذت بردن از آنهاست(قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ، ۲۰۰۴). بر اساس تعریف کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) نیاز به شناخت، تفاوت افراد در ارزش‌گذاری برای پردازش اطلاعات است. کاسیوپو(۱۹۹۶) معتقد است که علی‌رغم اینکه همه افراد مایل به دست‌یابی اطلاعات در محیط خود هستند، اما افرادی که نیاز فراوانی به شناخت دارند، رغبت و تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند تا بدین وسیله بتوانند بهتر از عهده درک محیط اطراف و وقایع موجود برآیند (به نقل از ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). در مقابل، افرادی که نیاز کمتری به شناخت احساس می‌کنند، در کسب دانش به افراد دیگر تکیه می‌کنند و بیشتر به دانسته‌های موجود، اعتماد می‌کنند؛ به عبارتی ترجیح می‌دهند که در کسب اطلاعات زحمتی به خود ندهند (ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). این افراد در رویارویی با موقعیتها و مسائل ترجیح می‌دهند که به جای مواجه شدن با مسئله و دقت در تحلیل آن، به متغیرهای سطحی بسنده کنند(کوچ و های وورت، ۲۰۰۳) و از درگیر شدن در موقعیتهای شناختی اجتناب کنند (کولهین، مورنا و واتسون، ۲۰۰۶). افرادی که نیاز به شناخت فراوانی دارند برای تفکر برانگیخته می‌شوند، و تمایل زیادی برای ورود به تجارب پیچیده شناختی دارند. افراد دارای نیاز به شناخت کم، با عنوان افراد "خسیس در شناخت[۵]" شناخته می‌شوند. این افراد برای پرداختن به مسائل شناختی، باید بسیار برانگیخته شوند یا انگیزه زیادی برایشان ایجاد شود(کوتینهو و وولری، ۲۰۰۴). اسبرگ(۱۹۸۷) بیان می‌کند که نیاز به شناخت با درون‌بینی فرد ارتباط دارد(به نقل از قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ، ۲۰۰۴).

دیلینگر، راس و پرستون (۲۰۰۲) این افراد را با تواناییهای زیاد هوشی توصیف کرده‌اند. این محققین در تحقیقی که با استفاده از دانشجویان تیزهوش رشته فلسفه انجام دادند، گزارش کرده‌اند که هوش زیاد یکی از متغیرهای پیش‌بینی کنندهٔ جست و جوی فرد برای مسائل شناختی و نیاز او برای شناخت است. نتایج مشابهی در پژوهش جانسون و آلوود (۲۰۰۳) گزارش شده است. پرکل، هولینگ و واک (۲۰۰۶) در تحقیقی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

روی پیشرفت تحصیلی و هوش در ارتباط با نیاز برای شناخت و انگیزه پیشرفت که با استفاده از ۴۷ دانش آموز با پیشرفت تحصیلی کم صورت گرفت، نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان با هوش کم‌تر نیاز به شناخت و انگیزش پیشرفت کمتری دارند.

با توجه به آنچه ذکر آن رفت، باید گفت که رضایت از زندگی، نیاز به شناخت و خود- شکوفایی از جمله متغیرهای تشکیل‌دهندهٔ سازه سلامت روانی هستند که توجه به آن در سالهای اخیر بنیان روان‌شناسی مثبت نگر را تشکیل داده است(کار، ۲۰۰۴). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که این متغیرها با هوش زیاد، همبستگی مثبت و معنی‌دار دارند. از آنجا که عوامل فرهنگی و اجتماعی از جمله عوامل تأثیرگذار بر سلامت روانی هستند، لذا انجام پژوهشی در این زمینه در کشور ما که دارای بافت مذهبی است و فرهنگی متفاوت با دیگر کشورها دارد، می‌تواند دارای اهمیت باشد. علاوه بر این، پژوهشها در مورد متغیرهای پژوهش حاضر، در کشورهای دیگر عموماً بر روی جمعیت افراد عادی بوده است و به گروههای ویژه نظیر دانش‌آموزان مدارس خاص توجه کمتری شده است؛ بنابراین، هدف از پژوهش حاضر به‌طور کلی بررسی رابطه بین خود- شکوفایی، رضایت از زندگی، و نیاز به شناخت در دانش‌آموزان مراکز استعدادهای درخشان شیراز است. برای این منظور، جست وجو برای پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر مد نظر قرار گرفت:

۱- آیا بین متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز برای شناخت و خود- شکوفایی رابطه وجود دارد؟

۲- آیا جنسیت و پایه تحصیلی به صورت تعاملی بر نمرات دانش آموزان در متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز به شناخت و خود- شکوفایی تأثیر دارند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

آزمودنیهای پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان شهر شیراز در پایه‌های تحصیلی اول تا سوم بودند. نمونه، مشتمل بر ۵۱۲ نفر بود که کل جامعه حاضر در زمان نمونه گیری را تشکیل می‌داد. تعداد کل دانش‌آموزان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

مدرسه، در مجموع ۵۴۴ نفر بود که۳۲ نفر در زمان جمع آوری اطلاعات غایب بودند و لذا در نمونه قرار نگرفتند. پس از هماهنگی با مسئولین مدرسه، پژوهشگر در کلاس درس حضور می‌یافت و در زمان تعیین‌شده، آزمودنیها در کلاسهای عادی خود به تکمیل پرسشنامه‌ها می‌پرداختند. از این تعداد، ۲۶۱ نفر (۵۱ درصد) دختر و ۲۵۱ نفر (۴۹ درصد) پسر بودند. جدول ۱، تعداد افراد نمونه را به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱- تعداد و درصد افراد نمونه به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

پایه	دختران		پسران		کل	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
اول	۱۰۰	۳۸/۳	۹۰	۳۵/۹	۱۹۰	۳۷/۱
دوم	۹۳	۳۵/۶	۷۴	۲۹/۵	۱۶۷	۳۲/۶
سوم	۶۸	۲۶/۱	۸۷	۳۴/۷	۱۵۵	۳۰/۳
کل	۲۶۱	۱۰۰/۰	۲۵۱	۱۰۰/۰	۵۱۲	۱۰۰/۰

ابزار

در این پژوهش، برای جمع آوری داده‌های مورد نیاز، از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- مقیاس خود- شکوفایی اهواز

برای سنجش خود- شکوفایی از "مقیاس خود- شکوفایی اهواز[۶]" استفاده شد. این مقیاس ۲۵ گویه‌ای است در سال ۱۳۷۷ اسماعیل‌خانی، نجاریان و مهرابی‌زاده در اهواز ساخته‌اند. نمرات هر گویه به صورت صفر (هرگز)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (اغلب اوقات) ارزش‌گذاری شده بود و لذا دامنه نمرات از ۰ تا ۷۵ نوسان داشت. پرسشنامه به صورت کاغذ- مدادی و زمان اجرای آن در حدود ۲۰ دقیقه بود. پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی برابر با ۰/۹۰ و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ گزارش شده است. روایی پرسشنامه، از طریق محاسبه همبستگی نمرات حاصل در آن با نمرات پرسشنامه اضطراب[۷]، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت و مقیاس افسردگی بک محاسبه شده است که به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۷۰-، ۰/۶۶ و ۰/۷۷- به‌دست داده است(اسماعیل خانی، نجاریان و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۸۰).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

۲- مقیاس چند وجهی رضایت از زندگی دانش آموزان

رضایت از زندگی با مقیاس چندوجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان[8] که توسط هیوبنر در سال ۲۰۰۱ ساخته، مورد ارزیابی قرار گرفت. این مقیاس را هیوبنر برای دانش‌آموزان کلاسهای سوم تا هشتم استفاده کرده است. هیوبنر گزارش کرده است که گویه‌های مقیاس رضایت از زندگی برای دانش‌آموزان سالهای اولیه مدرسه نیز قابل فهم است (هیوبنر، ۲۰۰۱). این مقیاس دارای ۴۰ گویه است که به طور کلی، پنج حیطه زندگی دانش‌آموزان را به این صورت دربرمی گیرد: ۱)خانواده ۲)دوستان ۳)مدرسه ۴)محیط زندگی ۵)خود (شانون و هیوبنر، ۲۰۰۴). نمره‌گذاری با یک مقیاس لیکرت سه گزینه‌ای به صورت «موافقم»، «نمی دانم» و«مخالفم» بود که به ترتیب نمرات ۱ تا ۳ به گزینه‌ها تعلق گرفت. لذا نمرات مقیاس بین ۴۰ تا ۱۲۰ نمره در نوسان بود. پرسشنامه از نوع مداد کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۳۰ دقیقه است. روایی و پایایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ ایرانی را لطیفیان و شیخ الاسلامی (۱۳۸۳) مورد بررسی قرار داده‌اند. این محققان، پایایی بازآزمایی را برابر ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. برای روایی نیز همبستگی مقیاس با پرسشنامه سلامت عمومی برابر ۰/۵۵ گزارش شده است.

۳- مقیاس نیاز به شناخت

نیاز به شناخت از طریق اجرای مقیاس ۱۸ گویه‌ای کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. این مقیاس، فرم کوتاه مقیاس اولیه ساخته شده همین محققین بوده و دارای ۱۸ گویه است و نمره‌گذاری آن مطابق با مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از همیشه (۴) تا هرگز (۰) صورت می‌گیرد. لذا دامنه نمرات مقیاس می‌تواند از ۰ تا ۷۲ در نوسان باشد. پرسشنامه به صورت مداد کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۱۵ دقیقه است. داده‌های روان‌سنجی آزمون اولیه را کاسیوپو، پتی و کائو(۱۹۸۴)، ساندرز و همکاران(۱۹۹۲) و کولهین و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده‌اند. ضرایب آلفا در حدود ۰/۸۶، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ و در حد مطلوب و رضایت‌بخش گزارش شده است (به نقل از کولهین، مورنا و واتسون، ۲۰۰۶). محققان جهت روایی فرم کوتاه مقیاس، از محاسبه همبستگی نمرات هر دو فرم استفاده کرده و ضریب همبستگی ۰/۹۵ را به دست

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

داده‌اند. برای پایایی این مقیاس نیز از ضریب تتا که ضریب افزایش‌یافتهٔ آلفـای کرونبـاخ است استفاده شده و ضریب ۰/۹۰ به دست آمده است(کاسیوپو، پتی و کـائو؛ ۱۹۸۴). در ایران قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ (۲۰۰۴) و طاهرپور، زمانی و محسـنی (۱۳۸۴) این مقیاس را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار داده‌انـد. طـاهر پـور، زمـانی و محسـنی آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۰ گزارش کرده اند. به کارگیری تحلیل عامل، سه زیرمقیاس به دست داده است. همبستگی زیر مقیاسها با نمره کل از ۰/۴۲ تا ۰/۶۷ متغیر بـوده اسـت. قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ (۲۰۰۴) نیز روایـی و پایـایی آن را قابـل قبـول ذکـر کرده‌اند.

در نهایت پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۱/۵ مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

برای بررسی رابطه بین متغیرهای خود- شـکوفایی، نیـاز بـه شـناخت، و رضـایت از زندگی، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که بـین هـر سـه متغیر هبستگی وجود دارد. ضـریب همبسـتگی بـین متغیرخـود- شـکوفایی و نیـاز بـه شناخت برابر ۰/۳۶، بین خود-شکوفایی و رضایت از زندگی برابـر ۰/۶۳، و بـین نیـاز بـه شنات و رضایت از زندگی برابر۰/۲۴ بود.همه این ضرائب در سطح کمتر از $P < ۰/۰۰۰۱$ معنی‌دار بودند.

برای بررسی تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی بر متغیرهای خـود- شـکوفایی، نیـاز بـه شناخت، و رضایت از زنـدگی، از تحلیـل واریـانس چنـدمتغیری[۹] اسـتفاده شـد. در ایـن زمینه، انجام آزمون لوین حاکی از تأیید پیش فرض تساوی واریـانس نمـرات متغیرهـای وابسته مورد بررسی، بود (جدول ۲).

جدول ۲- نتایج آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس آزمونها

متغیرهای وابسته	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
رضایت از زندگی	۱/۹۱۲	۵	۵۰۶	۰/۰۹۱
نیاز به شناخت	۲/۲۱۴	۵	۵۰۶	۰/۰۵۲
خود- شکوفایی	۲/۲۲۴	۵	۵۰۶	۰/۰۵۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری برای اثر جنسیت و نیز اثرتعـاملی پایـه تحصیلی و جنسیت به لحاظ آماری معنی‌دار نبود(جداول ۳ و ۴)، اما همین نتـایج بـرای پایه تحصیلی معنی‌دار بود(جدول ۵).

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای تأثیرات تعاملی پایه تحصیلی و جنسیت

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۰۱۲	۰/۰۰۸	۰/۴۱۹
ویلکز	۰/۹۸۸	۱/۰۰۷	۰/۴۱۹
هاتلینگ	۰/۰۱۲	۱/۰۰۶	۰/۴۲۰
روی	۰/۰۱۰	۱/۶۲۹	۰/۱۸۲

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی تأثیر جنسیت

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
ویلکز	۰/۹۹۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
هاتلینگ	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
روی	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸

جدول ۵ - نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۱۱۴	۱۰/۲۰۹	<۰۰۱
ویلکز	۰/۸۸۶	۱۰/۴۴۶	<۰۰۱
هاتلینگ	۰/۱۲۷	۱۰/۶۸۲	<۰۰۱
روی	۰/۱۲۱	۲۰/۳۳۳	<۰۰۱

بدین ترتیب، برای بررسی اثر پایه تحصیلی از آزمون تحلیل واریـانس تـک متغیـری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است. براساس این جدول می‌توان گفـت که بین میانگینهای نمره نیاز به شناخت در پایه‌های مختلف تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما بین میـانگین نمـرات رضـایت از زنـدگی در پایـه‌هـای مختلـف تفـاوت معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۰۱$). به دنبال این یافته، بـه منظـور اطـلاع از محـل اخـتلاف، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج نشان دادند که در متغیر رضایت از زنـدگی، بـین

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

میانگین نمرات پایه اول با دو پایه دیگر، و نیز بین پایه دوم و سوم تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ به این صورت که با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان، از نمرات رضایت از زندگی آنان کاسته می شود.

جدول ۶- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی

متغیرها	پایه اول (۱۹۰ نفر)		پایه دوم (۱۶۷ نفر)		پایه سوم (۱۵۵ نفر)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
رضایت از زندگی	۹۷/۳۹	۷/۲۱	۹۳/۳۷	۸/۴۴	۹۰/۷۰	۸/۴۰	۲۹/۶۶۵	<۰۰۱
خود- شکوفایی	۸۸/۴۸	۱۰/۳۶	۷۹/۴۹	۱۲/۴۱	۷۹/۸۵	۱۱/۳۸	۱۷/۱۷۰	<۰۰۱
نیاز به شناخت	۵۰/۴۰	۶/۹۰	۴۸/۸۰	۸/۱۰	۴۸/۸۷	۵/۹۶	۶/۶۸۵	N.S.

علاوه بر این، نگاهی مجدد به جدول ۶ نشان می‌دهد که بین میانگینهای نمره خود- شکوفایی سه پایه اول، دوم، و سوم تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). در اینجا نیز استفاده از آزمون تعقیبی شفه نشان داد که در متغیر خودـ شکوفایی، تنها بین میانگین نمرات پایه اول با دو پایه دیگر،تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛یعنی نمره خود- شکوفایی در پایه اول، به نحو معنی‌دار بیشتر از نمره خود- شکوفایی در پایه‌های دوم و سوم است.

برای بررسی تأثیر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی نیز از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. در اینجا نیز نتایج حاصل از این تحلیل حکایت از عدم معنی‌داری تعامل جنسیت و پایه تحصیلی داشت. لذا برای بررسی اثر این دو متغیر مستقل (به‌طور مجزا) بر متغیرهای پنج‌گانه رضایت از زندگی از تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد. در این زمینه، یافته‌ها نشان دادند که بین نمرات دو جنس در خرده مقیاس خانواده ($P < ۰/۰۵$)، و نیز خرده مقیاس خود ($P < ۰/۰۵$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بدین صورت که نمرات دختران در هر دو خرده مقیاس بیشتر از نمرات پسران بود. در سایر خرده مقیاسهای رضایت از زندگی، تفاوت معنی‌داری بین نمرات دختران و پسران مشاهده نشد. نتایج این تحلیلها در جدول ۷ آمده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

جدول ۷- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر جنسیت بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی

حیطه‌های رضایت از زندگی	دختران (۲۶۱ نفر)		پسران (۲۵۱ نفر)		F	P
	M	SD	M	SD		
خانواده	۱۵/۰۸	۱/۰۵	۱۴/۹۰	۱/۰۰	۴/۴۰۸	<۰/۰۵
دوستان	۱۹/۴۱	۲/۶۳	۱۹/۵۶	۲/۲۶	۰/۶۴۵	N.S.
مدرسه	۲۰/۴۷	۴/۰۰	۲۰/۶۵	۴/۰۳	۱/۳۲۴	N.S.
محیط زندگی	۲۱/۷۲	۳/۵۲	۲۱/۵۲	۳/۶۲	۰/۱۶۹	N.S.
خود	۱۷/۶۵	۲/۶۱	۱۷/۰۸	۲/۷۶	۵/۴۵۳	<۰/۰۵

در مورد پایه تحصیلی نیز نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری نشان داد که در خرده مقیاسهای دوستان، مدرسه و محیط زندگی بین پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. اما در خرده مقیاسهای خانواده و خود تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (جدول ۸).

جدول ۸- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی

حیطه‌های رضایت از زندگی	پایه اول (۱۹۰ نفر)		پایه دوم (۱۶۷ نفر)		پایه سوم (۱۵۵ نفر)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
خانواده	۱۴/۹۶	۰/۸۹	۱۴/۹۸	۱/۱۰	۱۵/۰۵	۱/۱۱	۰/۵۶۸	N.S.
دوستان	۱۹/۹۰	۲/۴۷	۱۹/۳۴	۲/۴۳	۱۹/۱۳	۲/۴۳	۴/۵۵۹	<۰/۰۱
مدرسه	۲۲/۰۴	۳/۲۱	۲۰/۶۰	۳/۵۹	۱۸/۷۰	۴/۵۶	۳۳/۵۲۱	<۰/۰۰۱
محیط زندگی	۲۲/۸۲	۲/۸۷	۲۱/۲۸	۳/۶۷	۲۰/۵۳	۳/۷۹	۱۹/۴۶۳	<۰/۰۰۱
خود	۱۷/۶۵	۲/۴۸	۱۷/۱۶	۲/۹۲	۱۷/۲۶	۲/۶۸	۱/۴۲۶	N.S.

در همین رابطه به‌کارگیری آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که در زیر مقیاس دوستان، تنها میانگین نمرات پایه اول به‌طور معنی‌دار بیشتر از میانگین نمرات پایه سوم است. در زیر مقیاس مدرسه، نمرات پایه اول به‌طور معنی‌داری از نمرات پایه دوم و سوم بیشتر بود. نمرات پایه دوم نیز به‌طور معنی‌دار بیشتر از نمرات پایه سوم بود. در زیر مقیاس محیط زندگی نیز نتیجه آزمون تعقیبی شفه نشان داد که نمرات کلاس اول از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

نمرات کلاسهای دوم و سوم بیشتر است. علاوه بر این، نمرات کـلاس دوم نیـز بـه نحـو معنی‌دار، از نمرات کلاس سوم بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین خود- شکوفایی، نیاز به شناخت، و رضـایت از زندگی و نیز بررسی تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی بر ایـن متغیرهـا در دانـش‌آمـوزان دوره راهنمایی مراکز استعدادهای درخشان شیراز صورت گرفت. در این مـورد، یافتـه‌هـا حکایت از همبستگی مثبت و معنی‌دار بین متغیرهای خود- شکوفایی، نیاز بـه شـناخت، و رضایت از زنـدگی داشـتند. ایـن یافتـه‌هـا هـم جهـت بـا نتـایج پـژوهش کوتینهـو و وولری(۲۰۰۴) و سومرلین(۱۹۹۷) است که در آنها از همبستگی مثبت و معنـی‌دار بـین نیاز به شناخت و رضایت از زندگی در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان، و نیـز همبسـتگی بین خود- شکوفایی و رضایت از زندگی در گروهی از زنان و مردان صحبت شـده اسـت. این مطالب نشانگر این نکته است که دانش‌آموزانی که از فکر کردن و چالشـهای ذهنـی لذت می‌برند، از زندگی هم راضی‌ترند. این مسئله مـی‌توانـد هـم بـه معلمـان و هـم بـه دانش‌آموزان کمک کند تا در برنامه‌های خود، به این موضوع توجه نشان دهنـد. از آنجـا که دانش‌آموزان دارای نیاز به شناخت بالا، دارای انگیزش درونی هستند (امابیـل، هیـل، هنسی، و تیغ، ۱۹۹۴؛ اولسون، کامپ و فولر، ۱۹۸۴) و از انجام تکالیفی که نیاز بـه حـل مسئله دارند، لذت می برند(کاسیوپو و پتی، ۱۹۸۲)، محیط آموزشی که به ایـن مسـائل توجه کند و آموزش را متناسب با نیازهای این دانش‌آموزان، ارائه دهد می تواند موجبات عملکرد تحصیلی و نمرات درسی بهتر افراد را فـراهم آورد و بـدین ترتیـب، بـه رضـایت بیشتر دانش‌آموزان از یادگیری و زندگی به‌طور کلـی منتهـی شـود؛ بنـابراین، همچـون پژوهشهای قبلی(برای مثال یوسفی و خیر، ۱۳۸۲) بـر لـزوم تغییـرات اساسـی در نظـام آموزشی کشور و حرکت از یادگیری سطحی و محفوظات بـه سـمت یـادگیری عمیـق و آموختن فرایندهای حل مسئله تأکید می‌شود. بدیهی است که توجـه بـه ایـن نکـات در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان از اهمیت خاصی برخوردار است. با توجه به اینکـه این دانش‌آموزان نیازهای خاصی دارند، شناسـایی ویژگیهـا و نیازهـای آنـان در پـرورش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

استعدادهای این گروه بسیار مؤثر خواهد بود. در این زمینه، هبرت و مک- بی(۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند که به سبب اینکه دانش‌آموزان تیزهوش تمایل زیادی به خود شکوفایی دارند و برنامه‌های آموزشی مناسب، منجر به ایجاد نتایج مثبت در این مسیر می شود، لازم است در آموزش این دانش‌آموزان به برنامه‌های ویژهٔ کوتاه‌مدت و دراز مدت برای ارتقای سطح بهداشت روانی و رسیدن به خودشکوفایی توجه شود. علاوه بر این بوئل (۲۰۰۳) و سیلر (۲۰۰۷) هم پیشنهاد کرده‌اند که با توجه به نیاز زیاد دانش‌آموزان تیزهوش برای شناخت، لازم است این دانش‌آموزان تحت آموزشهایی قرارگیرند که آنها را در معرض حل مسئله و چالشهای شناختی قرارمی‌دهد. آموزش باید مسائل متعدد و متنوع را پیش روی دانش‌آموزان قرار دهد و یافتن پاسخها نباید به اطلاعات سطحی اولیه در محیط، محدود شود.

یافته دیگر تحقیق حاضر، نبود وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمرات دختران و پسران در متغیرهای خود- شکوفایی، رضایت از زندگی، و نیاز به شناخت بود. این یافته همسو با یافته پژوهشهای کوتینهو و وولری (۲۰۰۴) و گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس (۲۰۰۵) است که به‌طور کلی از نبود تفاوت معنی‌دار بین نمرات دو جنس در متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی خبر داده‌اند. هولیس (۱۹۹۸) نیز در پژوهش خود گزارش کرده است که بین زنان و مردان تفاوت معنی‌داری در رضایت از زندگی مشاهده نشد. اما همین یافته‌ها، مغایر با یافته پژوهش سومرلین (۱۹۹۷) است که در آن نمرات خود- شکوفایی زنان را به‌طور معنی‌دار بیشتر از نمرات خود- شکوفایی مردان ذکر کرده است.

وجود تفاوت معنی‌دار بین نمرات دو جنس در خرده مقیاسهای رضایت از خود و خانواده نیز از دیگر یافته‌های این پژوهش بود؛ بدین معنا که نمرات دختران در این دو خرده‌مقیاس به نحو معنی‌داری بیشتر از نمرات پسران بود. این یافته مغایر با یافته حاصل از پژوهش گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس (۲۰۰۵) است که در آن تفاوت معنی‌داری بین نمرات دو جنس در هیچ یک از خرده مقیاسهای رضایت از زندگی در دانش آموزان امریکایی را گزارش نکرده اند. به نظر می‌رسد به‌طور کلی در تبیین این یافته‌ها، نیاز به پژوهشهای آتی است که مشخص کنند کدامیک از عوامل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

زیستی و یا فرهنگی ـ اجتماعی در این میان نقش دارند.

یافته دیگر پژوهش حاضر، بیانگر این نکته بود که با افزایش پایه تحصیلی دانش‌آموزان از میزان نیاز به شناخت و رضایت از زندگی به‌طور کلی و رضایت از مدرسه به‌طور ویژه در آنان کاسته می‌شود. در تبیین این مسئله شاید بتوان علت را در جوِ حاکم بر مدارس ویژه استعدادهای درخشان و نیز خانواده‌های دانش‌آموزان این‌گونه مراکز جست‌وجو کرد. در این باره می‌توان به عوامل مؤثری نظیر تأکید بیش از حد معلمان بر محفوظات درسی (که خود جزئی از نظام غالب در آموزش و پرورش کشور است)، وجود رقابتهای شدید و کمتر دوستانه در بین دانش‌آموزان، کم توجهی به نیازهای شناختی و عاطفی نوجوانان با استعداد و سرآمد نظیر نیاز به چالش و اکتشاف، نیاز به همدلی با بزرگ‌ترها، و نیاز به پذیرفته شدن از سوی همسالان اشاره کرد. از سوی دیگر، نگرشهای خاص خانواده‌های این دانش‌آموزان و انتظارات بالا و بعضاً غیر واقعی آنها از فرزندان برای کسب نمرات برتر با هدف نیل به مدارج عالی تحصیلی و شغلی در آینده نیز از دیگر عوامل مؤثر قلمداد می‌شود؛ زیرا این توقعات موجب درونی شدن معیارهای بالا و رشد شخصیت کمال‌گرا در فرزندان می‌شود؛ این در حالی است که اگر این دانش‌آموزان در شرایط واقعی زندگی نتوانند به اهداف کمال‌گرایانه خود دسترسی پیدا کنند، استرس و فشار روانی زیادی را متحمل می‌شوند و از آنجا که هنوز رشد مهارتهای انطباقی و کنار آمدن با موقعیتهای استرس زا در آنان کامل نشده(برنر و سالووی، ۱۹۹۷) لذا طبیعی است که احساس رضایت کلی در آنها کاهش می‌یابد(گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس ، ۲۰۰۵). بر محققان آتی است که در خصوص این موارد کنکاش و سهم هریک از عوامل را در تبیین نارضایتی دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان مشخص کنند.

از محدودیتهای پژوهش حاضر، انجام آن در نمونه‌ای متشکل از صرف دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان در شیراز است. پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای بعدی، از دانش‌آموزان مدارس عادی نیز استفاده شود تا بدین ترتیب امکان مقایسه یافته‌ها و ارائه تبیین بهتر آنها فراهم شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

یادداشتها

1) Self-actuatlization 2) Subjective well-being (SWB)
3) Positive affect 4) Desire
5) Cognitive misers 6) Ahvaz Self Actualization Inventory (ASAI)
7) ANQ 8) Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS)
9) Multiple Analysis Of Variance (MANOVA)

منابع

اسماعیل‌خانی، فرشته؛ نجاریان، بهمن؛ و مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش خود شکوفایی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)*. ۱،۳۹

طاهرپور، فیروزه؛ زمانی، رضا؛ و محسنی، نیکچهره (۱۳۸۴). مطالعه مقایسه ای پایه‌های فردی، شناختی، و انگیزشی پیشداوری نسبت به مهاجران افغانی. *پژوهشهای روان شناختی*، ۳ و ۴،۹

لطیفیان، مرتضی؛ شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مولفه‌های آن در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. *دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان.*

یوسفی، فریده؛ خیّر، محمد (۱۳۸۲). بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش آموزان مدارس تیزهوش وعادی شهر شیراز. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال سی و سوم، ۲، ۱۷۵- ۲۰۰.

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social psychology*, 66, 950- 967.

Bastian, V. A., Burns, N. R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality & Indivisual Differences. 39*, 1135-1145.

Brenner, E. M., Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

Sluyer (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* ,168-192. New York: Basic Books.

Buehl, M. M. (2003). At the crossroad: exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation and culture. *Annual Meeting of American Educational Research Association in H. Fives* (Chair).April, 2003, Chicago.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of needs for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306-307.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. Hove and New York: Brunner-Routledge.

Coutinho, S. A., Woolery, L. M. (2004). The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Students Journal*, 38, 203-206.

Culhane, S. E., Morena, O. F., Watson, P. J. (2006). The assessment of factorial invariance in need for cognition using Hispanic and Anglo samples. *The Journal of Psychology*, 140, 53-67.

Dollinger, S. J., Ross, V., J., Perston, L. A. (2002). Intellect and individuality. *Creative Research Journal*. 14, 213-226.

Evans, C.J., Kirby, J. R., Fabrigar, L. R. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507-528.

Fetzer, S. J. (2003). The role of self-actualization. *Nursing Education Perspectives*. 24, 139-143.

Ghorbani,N.,Gharamaleki,A., Watson , P . J . (In Press) . Philosophy , self- knowledge,

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

and personality in Iranian teachers and students of philosophy. *The Journal of Psychology*: *Interdisciplinary and Applied*.

Ghorbani, N., Watson, P. J., Davison, H. K., Bing, M. N. (2004). Private self consciousness factors: relationship with need for cognition, locus of control and obsessive thinking in Iran and the United State. *The Journal of Social Psychology. 144*, 359-372.

Gilligan, T. D., Huebner, E. S. (2002). Multidimensional Life Satisfaction reports of adolescents: a multitrait-multimethod study. *Personality and Individual Differences*, 32,1149-1155.

Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39,155-166.

Goldman, J. A., Colledge, H., Olczak, P. V. (1978).Self- actualization and impression formation, *Journal of Personality*, 46, 414-425.

Greenspoon, P. J., Saklofske, D. H. (1998).Confirmatory factor analysis of the multidimensional student's life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25, 965-971.

Hebert, T. P., McBee, M. T. (2007).The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *The Gifted Child Quarterly*, 51, 136- 151.

Hollis, L. A. (1998). Sex differences in life satisfaction and psychosocial adjustment scores with an older adult sample: examining the effect of sex role differences in older cohorts. *Woman Aging*, 10, 59-77.

Huebner, S. (2001). *Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina Press. Columbia.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

Jonsson, A., Allwood, C. M., (2003).Stability and variability in the realism of confidence judgments over time, content domain, and gender. *Personality & Individual Differences.* 34, 559-575.

Koch, C., Hyworth, E. L. (2003).Examining the relationship between need for cognition and the Muller-Lyer illusion. *North American Journal of Psychology*, 5, 249-256.

Koivumaa-Honkanen, H., Kaprio, J., Honkanen, R. J., Vinamaki, J, Koskenvuo, M. (2005).The stability of life satisfaction in a 15- year follow-up of adult Finns healthy at baseline. *BMC Psychiatry*, *5*, 4 .

Olson, K., Camp, C. J., Fuller, D. (1984). Curiosity and the need for cognition. *Psychological Reports*, 54, 71-74.

Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valios, R. F., Gilman, R. (2004).A cross-cultural comparison of the dimension of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 1-2, 61-79.

Preckel, F., Holling, H., Vock, M. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the School. 43*, 401-411.

Salkofske, D. H., Austin, E. J., Minski, P. S. (2003).Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality & Individual Differences.* 34, 707-722.

Sayler, M. (2007, in press). Gifted and thriving: a deeper understanding of meaning of GT. *The Handbook on Giftedness.* New York: Springer Science.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]

Shannon, M. S., Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-106.

Shaunessy, E, Suldo, S. M., Hardesty, R. B., Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well- being of international baccalaureate and general education students: a preliminary examination. *Secondary Gifted Education.* 17, 76-91.

Sijuwade, P. O. (1996). Self actualization and locus of control as a function of institutionalization and non institutionalization in the elderly. *Social Behavior and Personality*, 24, 367-374.

Suk- Un, J., Moon, S. M., (2006).A study of well- being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly.* 5, 169- 184.

Suldo, S. M., Riley, K. N., Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescent's life satisfaction. *School Psychology International.* 27, 5., 567- 582.

Sumerlin, J. (1997). Self actualization and hope. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 1101-1110.

Sumerlin, J., Bundrick, C. M. (1996). Brief index of self actualization: a measure of Maslow`s model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 253-271.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.5.9]