

Research Paper

Investigating and comparing the behavioral and emotional problems of students using grade skipping with normal students

Zohreh Motamedi<sup>1</sup>, GholamAli Afrooz<sup>2</sup>, AliAkbar Arjmandnia<sup>3</sup>

1. Ph.D Candidate, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Distinguished Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

3. Associate Professor, Department of psychology and Education for Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Citation:** Motamedi Z, Afrooz Gh.A, Arjmandnia A.A. Investigating and comparing the behavioral and emotional problems of students using grade skipping with normal students. J of Psychological Science. 2022; 20(107): 2045-2058.



ORCID



URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1044-fa.html>

doi [10.52547/JPS.20.106.2045](https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.2045)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

**Keywords:**

Behavioral - emotional problems, grade skipping, students

**Background:** The oldest method of educating gifted students is grade skipping. In this case, gifted students are able to complete the academic years of the regular education system more quickly and graduate one or more years earlier. According to the report of the Exceptional Education Organization of Iran, the demand for grade skipping is 70% higher than the international standards, and it is increasing every year, but still a study that has dealt with the behavioral and emotional problems of students using this plan has been neglected.

**Aims:** The purpose of this research is to compare and study the behavioral and emotional problems of students using grade skipping with other students.

**Methods:** This descriptive study was a causal-comparative study. The statistical population includes students using the grade skipping in the academic year 2019-2020 in Khorasan Razavi province that 165 out of 286 grade-skipped students were selected by regular random sampling method and the peer group (384 people) as a control group from normal grade students by multi-stage cluster sampling method. To collect the data, a child strength and weakness questionnaire (Goodman, 1997) was used and data analysis was performed with one-way analysis of variance, Scheffe post hoc test, Pearson correlation test and simultaneous multivariate regression.

**Results:** In this study, findings showed that emotional-behavioral problems in all subscales (Conduct disorder, emotional symptoms, communication problems or peer problems) were higher in students who used grade skipping compared to other peer students ( $P < 0/05$ ).

**Conclusion:** Students who used the academic leap and had a lower calendar age than their classmates showed more behavioral and emotional problems. It is suggested to use methods based on enriching the educational content in educating gifted students.

Received: 24 Nov 2020

Accepted: 03 Jan 2021

Available: 21 Jan 2022

\* **Corresponding Author:** GholamAli Afrooz, Distinguished Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

E-mail: afrooz@ut.ac.ir

Tel: (+98) 9121113929

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



## Extended Abstract

### Introduction

Grade skipping is an educational strategy for gifted students. In Iran, one-level Grade skipping (first to third, second to fourth, third to fifth, and fourth to sixth) and Grade skipping for the second time in elementary school in the provinces are carried out under the direct supervision of the Exceptional Education Organization. Skipping two or more grades is also possible by observing the relevant regulations. Relevant documents must be approved by the Special Commission of the Higher Education Council and intelligence qualification by the Exceptional Education Organization (Kazemihaghighi, N. 2015).

Gifted students have certain characteristics. Because of their differences with other children and adolescents in terms of health in their areas of social and emotional development, or the lack of coordination or incoherence between social, emotional, and cognitive development, they may be at greater risk (Gallagher, S., Smith, S., & Merrotsy, P. 2013). Some new information and research also show that, contrary to previous perceptions and theories, students and people with higher than average IQ also have behavioral and emotional problems. In some cases, the prevalence of disorders in these children and adolescents is higher than average (Agajani, S., Narimani, M., & Ariapooran, S. 2011). On the other hand, having a gifted label can create dysfunctional cognitions in gifted teenagers and lead to negative feelings and experiences. This label can create excessive and unrealistic expectations in parents, teachers, and friends and lead to negative perfectionism in children. Some experts also believe that these people are more likely to have more emotional and psychological problems than normal people, especially in adolescence and adulthood, because they are more sensitive to interpersonal conflicts due to their cognitive abilities and experience more feelings of alienation and tension (Shek, D. T., & Lin, L. 2016).

Sayler & Brookshire (1993) conducted a study comparing the social, emotional, and behavioral adjustment of gifted and normal eighth-grade

students in three educational situations. These three educational situations included the early start of school by gifted students, the presence of gifted students in special classes, and the presence of gifted students in regular schools. The findings show that students who grew up in the first and second type of educational environments had a better perception of their social and emotional development and showed fewer behavioral problems than students in normal educational environments.

The unfortunate fact that is being observed now is that some families, based on unreliable criteria, think that their children are gifted and force them to finish their education in a short time. Thus, regardless of the ultimate goal of educating gifted children, they harm their balanced physical and emotional development (Besharat, 2015). Every year, the number of students applying for grade skipping increases. However, very little research has evaluated the plan, examining the psychological status or problems faced by students using the grade skipping plan. The aim of this study was to investigate and compare the behavioral and emotional issues of students admitted to the grade skipping plan with other students. The general question of the research: "Is there a significant difference between the rate of behavioral-emotional problems (emotional problems, Conduct Disorder (CD), and communication problems with peers) of students using grade skipping and normal students?"

### Method

The present study is descriptive and causal-comparative. The statistical population of this study includes all primary school students in Khorasan Razavi province who used the grade skipping plan in the academic year 2019-2020 and the number of these students was 286. The sample size according to the Cochran formula was 165 people. It was selected by regular random sampling method. The number of normal students in the desired grades (third, fourth, fifth, and sixth) was 480968, of which 384 were selected by cluster random sampling. Necessary data were collected. Then the results were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe post hoc test, Pearson correlation test, and multivariate regression. In order to investigate the differences between the groups by modulating the effects of pre-

test scores, SPSS software version 23 was used. Research tools include the Problem and Strengths Questionnaire developed by Goodman in the UK in 1997 based on the ICS-10 diagnostic criteria and used for ages 3-16. Checking the accuracy and reliability of the questionnaire also shows the reliability of the questionnaire. To assess the internal reliability of the SDQ, Goodman (2001) reported Cronbach's alpha of 0.73 for various scales, a figure that has been repeated in other studies in the same range. Cronbach's standard alpha coefficient was used to calculate the reliability of the child's strengths and weaknesses questionnaire. Cronbach's alpha coefficient in the

components of emotional-behavioral problems, emotional problems, Conduct Disorder (CD), and communication problems with peers was 0.91, 0.92, 0.88, and 0.86, respectively.

**Results**

Out of 286 students using the grade skipping, 73 were girls (45%) and 90 were boys (55%). The frequency in different educational levels is as follows: third grade 16 people (10%), fourth grade 111 people (67%), fifth grade 20 people (12%), and sixth grade 18 people (11%).

**Table 1. Analysis of variance in MANCOVA to compare emotional behavioral problems and its dimensions based on research groups**

test	amount	F	Degree of error freedom	The significance level	trace size	Statistical power
Pillai trace	0/05	6/94	6	0/001	0/05	1
Wilks lambda	0/94	6/94	6	0/001	0/05	1
Hotelling's trace	0/06	6/94	6	0/001	0/05	1
Roy's Largest Root	0/06	6/94	6	0/001	0/05	1

As can be seen in Table 1, the significance level in the tests of Pillai trace, Wilks lambda, Hotelling's trace, and Roy's Largest Root is significant at the level of 0.01 ( $P < 0.01$ ). Therefore, it can be inferred that there is a difference between research groups (gifted and normal students) in terms of emotional-

behavioral problems and their dimensions. According to the amount of effect size, it can be said that 0.05 of the difference between normal and gifted students is related to emotional-behavioral problems and their dimensions. Statistical power equal to 1 indicates the adequacy of the sample.

**Table 2. Results of one-way analysis of variance to compare emotional behavioral problems and its dimensions based on research groups**

Variables	DF	F	Average squares	The significance level	trace size	Statistical power	lower limit	upper limit
Emotional Behavioral Problems	1	23/98	991/1	0/001	0/003	1	0/03	3/44
Emotional symptoms	1	5/16	14/94	0/023	0/008	0/7	0/04	0/56
Conduct Disorder (CD)	1	5/67	11/37	0/017	0/008	0/7	0/04	0/48
Problem with peers	1	4/2	8/95	0/041	0/006	0/6	0/01	0/45

As can be seen in Table 2, emotional-behavioral problems are significant at the 0.01 level ( $P < 0.01$ ). The value of F is equal to 23.98 and is greater than the value of 4 ( $F < 4$ ). The distance between the lower limit (0.03) and the upper limit (3.44) does not include the number zero (0). Therefore it can be inferred with 99% confidence that emotional-behavioral problems between gifted and normal students are different. Given the size of the trace, 0.03 of the difference between normal and gifted students is related to emotional-behavioral problems. Statistical power equal to 1 indicates the adequacy of

the sample. According to the results of analysis of variance in MANCOVA to compare emotional-behavioral problems, its dimensions based on research groups, and the results of one-way analysis of variance to compare emotional-behavioral problems, it can be inferred with 99% confidence, there is a significant difference in emotional behavioral problems among normal and gifted students. According to the level of confidence, it can be said that the result is statistically significant and the rate of behavioral-emotional problems of students using the grade skipping is higher.

The aim of this study was to investigate and compare the behavioral and emotional problems of students using grade skipping with normal students. According to the results of analysis of variance in MANCOVA to compare emotional-behavioral problems, its dimensions based on research groups, and the results of one-way analysis of variance to compare emotional-behavioral problems, it can be inferred with 99% confidence, there is a significant difference in emotional behavioral problems among normal and gifted students. According to the level of confidence, it can be said that the result is statistically significant and the rate of behavioral-emotional problems of students using the grade skipping is higher.

### Conclusion

Taking a look at the statistics of countries with more advanced education systems, we see that only about 0.05% of all German students have used grade skipping. Even among a select sample of highly intelligent students in the United States (0.01 percent of the total student population), only 8% used grade skipping in high school (Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. 2013). Meanwhile, according to the statistics of the Exceptional Education Organization

of Iran (2014), annually more than 5% of primary school students apply for grade skipping. This statistic is increasing every year. One of the reasons for this increase is the parents with high demands. In fact, parents, regardless of the wishes of their children and their educators, decide to do this to satisfy their desires and aspirations. (Talaie, Hassanabadi, Bararpour, Seyed Mirzaei Jahaghi and Banshi, 2018).

### Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** The authors extracted this article from the PhD dissertation of the first author in the Department of psychology and Education for Exceptional Children Ethical considerations of this study with grant number 100093 approved by the Research Council of Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran.

**Funding:** This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

**Authors' contribution:** The first author was the senior author, the second were the supervisors and the.

**Conflict of interest:** the authors declare no conflict of interest for this study.

**Acknowledgments:** I would like to appreciate the supervisor, the advisors, the participants, Also, my colleagues in exceptional education in Khorasan Razavi province, who helped in this research.

## بررسی و مقایسه مشکلات رفتاری و هیجانی دانش آموزان استفاده کننده از جهش تحصیلی با دانش آموزان عادی

زهرة معتمدی<sup>۱</sup>، غلامعلی افروز\*<sup>۲</sup>، علی اکبر ارجمندنیا<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد ممتاز، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

### مشخصات مقاله

#### کلیدواژه‌ها:

مشکلات رفتاری - هیجانی،  
جهش تحصیلی،  
دانش آموزان

### چکیده

**زمینه:** قدیمی ترین روش در آموزش و پرورش دانش آموزان تیزهوش، جهش تحصیلی است. به نحوی که دانش آموزان مستعد قادرند سال‌های تحصیلی نظام آموزش و پرورش عادی را سریع تر تمام کرده و یک یا چند سالی زودتر فارغ التحصیل شوند. با توجه به گزارش سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور درخواست جهش تحصیلی ۷۰ درصد بالاتر از استانداردها می باشد و هر ساله این آمار رو به افزایش است ولیکن باین حال پژوهشی که به مشکلات رفتاری و هیجانی دانش آموزان استفاده کننده از این طرح پرداخته باشد مغفول مانده است.

**هدف:** مقایسه و بررسی مشکلات رفتاری و هیجانی دانش آموزان استفاده کننده از جهش تحصیلی با دیگر دانش آموزان بوده است.

**روش:** روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی - مقایسه ای است. جامعه آماری شامل دانش آموزان استفاده کننده از طرح جهش در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در استان خراسان رضوی بوده و از این جامعه ۲۸۶ دانش آموز جهش یافته ۱۶۵ دانش آموز با روش نمونه گیری تصادفی منظم انتخاب شدند و گروه همتا (تعداد ۳۸۴ نفر) نیز به عنوان گروه گواه از دانش آموزان هم پایه عادی با روش خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه سنجش نقاط قوت و ضعف کودک (گودمن، ۱۹۹۷) استفاده و تحلیل داده ها با آزمون های تحلیل واریانس یک راهه، آزمون تعقیبی شفه، آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره هم زمان انجام پذیرفت.

**یافته ها:** نتایج نشان داد که مشکلات رفتاری هیجانی در همه خرده مقیاس ها (اختلال رفتار هنجاری، نشانگان هیجانی، مشکلات ارتباطی یا مشکلات با همسالان) در دانش آموزان که از جهش تحصیلی استفاده کرده اند در مقایسه با دیگر دانش آموزان هم پایه بالاتر می باشد ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه گیری:** دانش آموزانی که از جهش تحصیلی استفاده کرده بودند و سن تقویمی پایین تری نسبت به همکلاسی های خود داشتند مشکلات رفتاری و هیجانی بیشتری را نشان دادند. پیشنهاد می شود از روش های مبتنی بر غنی سازی محتوای آموزشی در آموزش و پرورش دانش آموزان تیزهوش استفاده شود.

دریافت شده: ۱۳۹۹/۰۹/۰۴

پذیرفته شده: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴

منتشر شده: ۱۴۰۰/۱۱/۰۱

\* نویسنده مسئول: غلامعلی افروز، استاد ممتاز، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ایانامه: afrooz@ut.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۲۱۱۱۳۹۲۹

## مقدمه

جهش تحصیلی<sup>۱</sup>، یک راهبرد آموزشی برای دانش آموزان تیزهوش<sup>۲</sup> است. در کشور ما جهش تحصیلی یک پایه (اول به سوم، دوم به چهارم، سوم به پنجم و چهارم به ششم) و جهش برای بار دوم در دوره ابتدایی در استان‌ها تحت نظارت مستقیم سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور انجام می‌گیرد جهش دو یا چند پایه نیز با رعایت مقررات مربوطه امکان پذیر است که لازم است مدارک از طریق کمیسیون خاص شورای عالی آموزش و پرورش و صلاحیت هوشی توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی تأیید گردد (کاظمی حقیقی، ۱۳۹۳).

دانش آموزان تیزهوش دارای ویژگی‌های خاصی هستند که به دلیل تفاوت‌های آن‌ها با دیگر کودکان و نوجوانان در خصوص سلامتی در حوزه‌های رشد اجتماعی و هیجانی خود و یا عدم هماهنگی یا عدم انسجام بین رشد اجتماعی، احساسی و شناختی ممکن است آن‌ها در معرض خطر بیشتری قرار دهد (گلاگر، اسمیت و مروتسی، ۲۰۱۳). بر اساس نظر زاکنین (۲۰۰۰)، به نقل از احمدی، پورنقاش تهرانی، صابری، ارجمندنیا، (۱۳۹۷) سلامت عمومی شامل سازگاری مداوم با شرایط متغیر و تلاش برای تحقق اعتدال بین تضادهای درونی و الزامات بیرونی می‌باشد و در صورت این اعتدال، مشکلات فرد کاهش می‌یابد.

برخی اطلاعات و پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند برخلاف تصورات و نظریات پیشین، دانش آموزان و افراد با هوش بهر بالاتر از میانگین نیز دچار مشکلات رفتاری و هیجانی می‌باشد و در برخی موارد شیوع اختلالات در این کودکان و نوجوانان بالاتر از میانگین می‌باشد (آقاجانی، نریمانی و آریان پور، ۱۳۹۰). مشکلات رفتاری و همچنین اختلالات اضطراب که یکی از شایع‌ترین اختلال‌های روان پزشکی در همه‌ی کودکان و نوجوانان است و با پیامدهای منفی گوناگونی نظیر اختلالات خلقی، سوء مصرف مواد و مشکلات شغلی و تحصیلی همراه است (هیگا - مکمیلان، فرانسیس، ریت - نجاریان و چورپیتا، ۲۰۱۶، به نقل از شرکت، کلاتری، آذربایجانی، عابدی، ۱۳۹۹)

اغلب کودکان و نوجوانان با مشکلات رفتاری احساسات منفی دارند و با دیگران بدر رفتاری می‌کنند. در بیشتر موارد معلمان و همکلاسی‌ها آنان را

طرد می‌کنند و در نتیجه فرصت‌های آموزشی آنان کاهش می‌یابد (تکلوی، ۱۳۹۰).

جنابادی، پورقاز و شعبانی (۱۳۹۶) در نتایج پژوهش "بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی نیازهای بنیادی روانشناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش آموزان تیزهوش و عادی" بیان کردند: خودتعیین‌گری دانش آموزان عادی از تیزهوش بیشتر است. اما دانش آموزان از نظر سازگاری فردی، باهم تفاوت معناداری ندارند. نمونه آماری این پژوهش ۲۸۰ نفر از دانش آموزان تیزهوش و عادی مدارس شهر زاهدان بودند.

ضعف در خودکارآمدی اجتماعی<sup>۳</sup> و یا مشکل در برقراری روابط اجتماعی، دانش آموزان تیزهوش را در معرض خطر آسیب‌های روانی و عدم رشد عاطفی - اجتماعی قرار می‌دهد (فلاحیه، فاتحی‌زاده، عابدی و دیاریان، ۱۳۹۹)

از سوی دیگر داشتن برجسب تیزهوش می‌تواند شناخت‌های ناکارآمدی را در نوجوانان تیزهوش به وجود آورد و منجر به احساسات و تجارب منفی شود. این برجسب می‌تواند انتظارات بیش‌ازحد و غیرواقع‌بینانه‌ای را در والدین، معلمان و دوستان ایجاد کند و منجر به نهایه‌خواهی‌گرایی (کمال‌گرایی) منفی در کودک شود. همچنین برخی متخصصان معتقدند که این افراد در مقایسه با افراد عادی خصوصاً در سنین نوجوانی و بزرگسالی احتمالاً دارای مشکلات عاطفی و روانشناختی بیشتری می‌باشند، زیرا به دلیل توانایی‌های شناختی خود نسبت به تعارضات بین فردی حساس‌تر بوده و احساس از خود بیگانگی و تنیدگی بیشتری را تجربه می‌کنند (شک و لین، ۲۰۱۶)

سیلر و بروکشایر (۱۹۹۳)، در پژوهشی با عنوان مقایسه سازگاری اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان تیزهوش و عادی پایه‌ی هشتم در سه موقعیت آموزشی، نشان داده‌اند که این سه موقعیت آموزش شامل شروع زودتر مدرسه توسط دانش آموزان تیزهوش، حضور دانش آموز تیزهوش در کلاس‌های ویژه و موقعیت سوم حضور دانش آموزان تیزهوش در مدارس عادی بوده است. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که دانش آموزان رشد کرده در محیط‌های آموزشی نوع اول و دوم، ادراک بهتری

3. Social self-efficacy

1. Grade skipping

2. Gifted

از رشد اجتماعی و عاطفی خود داشته‌اند و مشکلات رفتاری کمتری از دانش آموزان در محیط‌های آموزشی عادی نشان داده‌اند.

قریشی و همکاران (۲۰۱۳)، پژوهشی را با عنوان تأثیر یادگیری ترکیبی بر هوش هیجانی، حرمت خود و پیشرفت تحصیلی در جهش کلاسی دانش آموزان، به چاپ رسانده‌اند. در این مطالعه، ۲۵ دانش آموز دوره متوسطه واجد شرایط برای جهش تحصیلی به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند. سپس پرسشنامه‌های هوش هیجانی و حرمت خود را پر کرده‌اند و در برنامه تدریس شرکت کرده‌اند. پس از برنامه آموزشی و یک سال بعد، پرسشنامه‌ها مجدداً مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای بررسی پیشرفت تحصیلی، میانگین معدل سال اول دبیرستان، معدل امتحان جهشی و معدل نمرات امتحان سال سوم دبیرستان در نظر گرفته شده است. نتایج حاکی از افزایش معنادار هوش هیجانی و حرمت خود در دانش آموزان است.

پریور (۲۰۱۱)، پژوهشی را با عنوان دانش آموزانی با استعداد ذهنی بالاتر و کلاس فراگیر تجربه و نیاز بالاتر، به انجام رسانده است. نتایج بیانگر آن است که دانش آموزان با استعداد بالا نیازمند برنامه درسی پویا هستند. این دانش آموزان قالب‌های درسی یکسان و همیشگی را نمی‌پسندند علاوه بر برنامه درسی همچنین جو کلاس درسی نیز اهمیت دارد و بیان می‌کند در صورتی که این دانش آموزان در کلاس‌هایی با جو بسته قرار بگیرند دچار تناقضی شدید با مقررات و قوانین آن آموزشگاه خواهند شد و این تناقض پیامدهای منفی هم روی دانش آموز و هم آموزشگاه دارد. و ممکن است باعث ایجاد یا تشدید مشکلات هیجانی یا رفتاری در دانش آموزان گردد.

واقعیت تأسف آوری که در حال حاضر غالباً مشاهده می‌شود این است که برخی از خانواده‌ها گاهی بر اساس ضوابط غیرقابل اعتماد فرزندان خود را کودکان تیزهوش تصور می‌کنند و آنان را وامی‌دارند تا دوره تحصیلات خود را در مدت کوتاهی به پایان رسانند بدین ترتیب، بدون توجه به هدف نهایی تربیت کودکان تیزهوش، به رشد متعادل جسمی و عاطفی آنان لطمه می‌زنند (بشارت، ۱۳۹۴).

هرساله به تعداد دانش آموزان متقاضی جهش تحصیلی افزوده می‌گردد. باین حال پژوهش‌های بسیار کمی به ارزیابی این طرح، بررسی وضعیت روانشناختی یا مشکلاتی که دانش آموزان استفاده کننده از طرح جهش تحصیلی با آن‌ها روبرو هستند، پرداخته است. این پژوهش باهدف بررسی

و مقایسه مسائل رفتاری و هیجانی دانش آموزان پذیرفته شده در طرح جهش تحصیلی با دیگر دانش آموزان انجام گرفته است. سؤال کلی پژوهش این است که "آیا بین میزان مشکلات رفتاری - هیجانی (مشکلات عاطفی، اختلال رفتار هنجاری<sup>۱</sup> و مشکلات ارتباطی با همسالان) دانش آموزان استفاده کننده از جهش تحصیلی و دانش آموزان عادی تفاوت معنی داری وجود دارد؟"

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان:** پژوهش حاضر، توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی در استان خراسان رضوی است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۹ از طرح جهش استفاده کرده‌اند و تعداد این دانش آموزان ۲۸۶ نفر بوده است، حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۱۶۵ نفر تعیین و با روش تصادفی منظم انتخاب شدند و تعداد دانش آموزان عادی پایه‌های مورد نظر (سوم، چهارم، پنجم و ششم) ۴۸۰۹۶۸ بود که از این تعداد ۳۸۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند ملاک ورود به پژوهش عبارت بود از: رضایت آگاهانه جهت شرکت، قبولی در تمام مراحل جهش تحصیلی اداره آموزش و پرورش استثنایی استان و تحصیل در پایه بالاتر برای دانش آموزان جهشی و ملاک خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به ادامه شرکت در پژوهش بود. ملاحظات اخلاقی این مطالعه مصوب شورای پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران بود که با شماره گرانت ۱۰۰۰۹۳ مورد تصویب معاونت پژوهش دانشگاه قرار گرفته است. به‌منظور رعایت حقوق آزمودنی‌ها در مورد محرمانه بودن اطلاعات به نمونه‌های پژوهش اطمینان داده شد. بدین ترتیب بعد از هماهنگی لازم با مسئولین آموزش و پرورش، پرسشنامه سنجش نقاط قوت و ضعف کودک<sup>۲</sup> در اختیار والدین قرار گرفت و داده‌های لازم بعد از جمع‌آوری تجزیه و تحلیل نتایج با آزمون‌های تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA)، آزمون تعقیبی شفه، آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره هم‌زمان به‌منظور بررسی تفاوت گروه‌ها با تعدیل اثرات نمرات پیش آزمون با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

2. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

1. Conduct Disorder (CD)

**(ب) ابزار**

پرسشنامه بررسی مشکلات و نقاط قوت: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط گودمن در انگلیس و بر مبنای ملاک‌های تشخیصی ICS-10 ساخته شده است و برای سنین ۳-۱۶ به کار می‌رود. نسخه مورد استفاده در مطالعه‌ی اخیر زیر نظر دکتر گودمن ابتدا در انستیتو روان‌پزشکی لندن به فارسی برگردانیده شد؛ سپس به وسیله‌ی دکتر محمد صنعتی به انگلیسی ترجمه شد (ترجمه معکوس). این پرسشنامه در حال حاضر یکی از ابزارهای قابل قبول و قدرتمند برای سنجش مشکلات عاطفی - رفتاری کودکان است و دارای نسخه‌های مخصوص والد (۴-۱۶ سال)، مخصوص آموزگار (۴-۱۶ سال) و نسخه‌ی خود گزارشگر (۱۶-۱۱ سال) می‌باشد (تهرانی دوست، شهریور، پاکباز، رضایی و احمدی، ۱۳۸۵).

در پژوهش حاضر، از پرسشنامه بررسی مشکلات و نقاط قوت به منظور اندازه‌گیری "مشکلات عاطفی - رفتاری دانش‌آموزان" عادی و جهش یافته در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در استان خراسان رضوی، استفاده شده است و توسط والدین آن‌ها تکمیل گردید. این پرسشنامه دارای ۲۵ گویه به صورت جمله‌ی خبری می‌باشد و دارای طیف ۵ درجه‌ای لیترت به صورت کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، بی‌نظر (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵) می‌باشد؛ با توجه به گویه‌های این پرسشنامه یعنی ۲۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، حداقل نمره برای این پرسشنامه برابر با ۲۵ و حداکثر نمره برابر با ۱۲۵ می‌باشد.

این پرسشنامه دارای ۵ مؤلفه است که عبارت‌اند از: ۱. مشکلات عاطفی ۲. اختلال رفتار هنجاری ۳. مشکل فزون کنشی / کمبود توجه، ۴. مشکلات ارتباطی با همسالان و ۵. رفتار اجتماعی مثبت (نوع دوستی). گویه‌های ۱ تا ۵ مربوط به مؤلفه‌ی "مشکلات عاطفی" است؛ در این مؤلفه با توجه به تعداد سؤال یعنی ۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیترت، حداقل نمره برابر با ۵، حداکثر نمره برابر با ۲۵ و متوسط نمره برابر با ۱۵ می‌باشد؛ گویه‌های ۶ تا ۱۰ مربوط به مؤلفه‌ی "اختلال رفتار هنجاری" است؛ در این مؤلفه با توجه به تعداد سؤال یعنی ۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیترت، حداقل نمره برابر با ۵، حداکثر نمره برابر با ۲۵ و متوسط نمره برابر با ۱۵ می‌باشد؛ گویه‌های ۱۱ تا ۱۵ مربوط به مؤلفه‌ی "مشکل فزون کنشی / کمبود توجه" است؛ در این مؤلفه با توجه به تعداد سؤال یعنی ۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیترت، حداقل نمره برابر با ۵، حداکثر نمره برابر با ۲۵ و متوسط نمره برابر با ۱۵ می‌باشد، گویه

های ۱۶ تا ۲۰ مربوط به مؤلفه‌ی "مشکلات ارتباطی با همسالان" است؛ در این مؤلفه با توجه به تعداد سؤال یعنی ۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، حداقل نمره برابر با ۵، حداکثر نمره برابر با ۲۵ و متوسط نمره برابر با ۱۵ می‌باشد و نهایتاً گویه‌های ۲۱ تا ۲۵ مربوط به مؤلفه‌ی "رفتار اجتماعی مثبت (نوع دوستی)" است؛ در این مؤلفه با توجه به تعداد سؤال یعنی ۵ و طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، حداقل نمره برابر با ۵، حداکثر نمره برابر با ۲۵ و متوسط نمره برابر با ۱۵ است.

بررسی درستی و پایایی پرسشنامه نیز قابلیت اعتماد پرسشنامه‌ی مذکور را نشان می‌دهد. گودمن (۲۰۰۱) برای ارزیابی پایایی درونی SDQ در نمونه‌ی خود آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌های مختلف ۰/۷۳ گزارش کرده است که این رقم در سایر مطالعات نیز در محدوده‌ی مشابه تکرار شده است. برای محاسبه پایایی پرسشنامه نقاط قوت و ضعف کودک از روش محاسبه ضریب آلفای استاندارد کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های مشکلات عاطفی - رفتاری، مشکلات عاطفی، اختلال رفتار هنجاری و مشکلات ارتباطی با همسالان به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ به دست آمده است.

**یافته‌ها**

خلاصه اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان به این شرح است: از ۲۸۶ دانش‌آموز استفاده‌کننده از طرح جهش تحصیلی تعداد ۷۳ دختر (۴۵٪) و ۹۰ نفر پسر (۵۵٪) بودند همچنین فراوانی در پایه‌ی تحصیلی مختلف به این شرح است: پایه سوم ۱۶ نفر (۱۰٪)، پایه چهارم ۱۱۱ نفر (۶۷٪)، پایه پنجم ۲۰ نفر پایه (۱۲٪) و پایه ششم ۱۸ نفر (۱۱٪). بر اساس مندرجات جدول ذیل میانگین نمره کل مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن (نشانه‌های عاطفی، اختلال رفتار هنجاری، مشکل با همتایان در دانش‌آموزان عادی به نسبت دانش‌آموزان جهش‌یافته کمتر است.



جدول ۱. شاخص توصیفی میانگین و انحراف معیار مشکلات رفتاری هیجانی به تفکیک دانش آموزان

متغیرها	عادی		جهش یافته	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مشکلات - رفتاری هیجانی	۱۴/۲۳	۲/۴۸	۱۶/۶۹	۲/۳۵
نشانه‌های عاطفی	۲/۱۱	۱/۸۶	۲/۴۱	۱/۴۵
اختلال رفتار هنجاری	۲/۴۱	۱/۵	۲/۶۷	۱/۲
مشکل با همتایان	۲/۰۹	۱/۶	۲/۵۲	۱/۲

بنابراین می‌توان استنباط کرد که بین گروه‌های پژوهشی (دانش آموزان جهش یافته و عادی) از لحاظ مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن تفاوت وجود دارد. با توجه به مقدار اندازه اثر می‌توان گفت ۰/۰۵ از تفاوت دانش آموزان عادی و جهش یافته به مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن مربوط است. توان آماری برابر با مقدار ۱ دلالت بر کفایت نمونه دارد. تشخیص دقیق تر وضعیت تفاوت مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن در گروه‌های پژوهشی در جدول ۳ ارائه شده است.

بر اساس مندرجات جدول ۱ میانگین کل مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن (نشانه‌های عاطفی، اختلال رفتار هنجاری و مشکل با همتایان) در دانش آموزان عادی به نسبت دانش آموزان جهش یافته کمتر است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود سطح معنی داری در آزمون‌های اثر پیلایی<sup>۱</sup>، لامبدای ویلکز<sup>۲</sup>، اثر هلتنینگ<sup>۳</sup> و بزرگ‌ترین ریشه روی<sup>۴</sup> در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ( $P < 0/01$ ). مقدار F برابر با ۶/۹۴ است و از مقدار ۴ بیشتر است ( $F > 4$ ).

جدول ۲. تحلیل واریانس در متن مانکوا جهت مقایسه مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن براساس گروه‌های پژوهشی

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۰۵	۶/۹۴	۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱
لامبدای ویلکز	۰/۹۴	۶/۹۴	۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱
اثر هلتنینگ	۰/۰۶	۶/۹۴	۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۰۶	۶/۹۴	۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۱

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه جهت مقایسه مشکلات رفتاری هیجانی و ابعاد آن بر اساس گروه‌های پژوهشی

متغیرها	DF	F	میانگین مجذورات	سطح معنی داری	اندازه اثر	توان آماری	حد پایین	حد بالا
مشکلات رفتاری هیجانی	۱	۲۳/۹۸	۹۹۱/۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۳	۳/۴۴
نشانه‌های عاطفی	۱	۵/۱۶	۱۴/۹۴	۰/۰۲۳	۰/۰۰۸	۰/۷	۰/۰۴	۰/۵۶
اختلال رفتار هنجاری	۱	۵/۶۷	۱۱/۳۷	۰/۰۱۷	۰/۰۰۸	۰/۷	۰/۰۴	۰/۴۸
مشکل با همتایان	۱	۴/۲	۸/۹۵	۰/۰۴۱	۰/۰۰۶	۰/۶	۰/۰۱	۰/۴۵

تفاوت دارد. با توجه به مقدار اندازه اثر می‌توان گفت ۰/۰۳ از تفاوت دانش آموزان عادی و جهش یافته به مشکلات رفتاری هیجانی مربوط است. توان آماری برابر با مقدار ۱ دلالت بر کفایت نمونه دارد. نشانه‌های عاطفی در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ( $P < 0/05$ ). مقدار F برابر با ۵/۱۶ است و از مقدار ۴ بیشتر است ( $F > 4$ ). فاصله بین حد پایین (۰/۰۴)

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مشکلات رفتاری هیجانی در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ( $P < 0/01$ ). مقدار F برابر با ۲۳/۹۸ است و از مقدار ۴ بیشتر است ( $F > 4$ ). فاصله بین حد پایین (۰/۰۳) تا حد بالا (۳/۴۴) عدد صفر (۰) را در بر نمی‌گیرد، بنابراین می‌توان استنباط کرد با ۹۹ درصد اطمینان مشکلات رفتاری هیجانی بین دانش آموزان جهش یافته و عادی

<sup>3</sup>. hotelings trace  
<sup>4</sup>. Roys largest rot

<sup>1</sup>. pillai trace  
<sup>2</sup>. wilks lambada

تا حد بالا (۰/۵۶) عدد صفر (۰) را در بر نمی گیرد، بنابراین می توان استنباط کرد با ۹۵ درصد اطمینان نشانه های عاطفی بین دانش آموزان جهش یافته و عادی تفاوت دارد. با توجه به مقدار اندازه اثر می توان گفت ۰/۰۸ از تفاوت دانش آموزان عادی و جهش یافته به نشانه های عاطفی مربوط است. توان آماری برابر با مقدار ۰/۷ دلالت بر کفایت نمونه دارد.

اختلال رفتار هنجاری در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ( $P < ۰/۰۵$ ). مقدار  $F$  برابر با ۵/۶۷ است و از مقدار ۴ بیشتر است ( $F > ۴$ ). فاصله بین حد پایین (۰/۰۴) تا حد بالا (۰/۴۸) عدد صفر (۰) را در بر نمی گیرد، بنابراین می توان استنباط کرد با ۹۵ درصد اطمینان اختلال رفتار هنجاری بین دانش آموزان جهش یافته و عادی تفاوت دارد. با توجه به مقدار اندازه اثر می توان گفت ۰/۰۸ از تفاوت دانش آموزان عادی و جهش یافته به اختلال رفتار هنجاری مربوط است. توان آماری برابر با مقدار ۰/۷ دلالت بر کفایت نمونه دارد.

مشکل با همتایان در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ( $P < ۰/۰۵$ ). مقدار  $F$  برابر با ۴/۲ است و از مقدار ۴ بیشتر است ( $F > ۴$ ). فاصله بین حد پایین (۰/۰۱) تا حد بالا (۰/۴۵) عدد صفر (۰) را در بر نمی گیرد، بنابراین می توان استنباط کرد با ۹۵ درصد اطمینان مشکل با همتایان بین دانش آموزان جهش یافته و عادی تفاوت دارد. با توجه به مقدار اندازه اثر می توان گفت ۰/۰۶ از تفاوت دانش آموزان عادی و جهش یافته به مشکل با همتایان مربوط است. توان آماری برابر با مقدار ۰/۶ دلالت بر کفایت نمونه دارد.

### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر باهدف بررسی و مقایسه مشکلات رفتاری و هیجانی دانش آموزان استفاده کننده از جهش تحصیلی با دانش آموزان عادی انجام شد. با توجه به نتایج تحلیل واریانس در متن مانکوا جهت مقایسه مشکلات رفتاری هیجانی، ابعاد آن بر اساس گروه های پژوهشی و نتایج تحلیل واریانس یک راه جهت مقایسه مشکلات رفتاری هیجانی می توان استنباط کرد با ۹۹ درصد اطمینان مشکلات رفتاری هیجانی بین دانش آموزان جهش یافته و عادی تفاوت معناداری دارد. و با توجه به سطح اطمینان می توان گفت نتیجه از نظر آماری شدیداً معنادار است و میزان مشکلات رفتاری - هیجانی دانش آموزان استفاده کننده از جهش تحصیلی بیشتر است.

افراد تیزهوش و خلاق، اندیشمندان ممتاز و متفکران و اگر، گران بها ترین سرمایه های هر جامعه بوده، و باید از جایگاه والا و ارزشمندی برخوردار

باشند (افروز و دلیر ۱۳۹۵)؛ تسریع تحصیلی راهی برای سرعت بخشیدن به تحول و ظهور توانایی های شناختی در مدرسه است و این امکان را به دانش آموزانی که سریع تر می آموزد می دهد که در برخی دروس پیشرفت کنند و به پایه های بالاتر برود این کار در طول سالها بسیار بحث انگیز بوده و مخالفت های زیادی با آن صورت گرفته است. جهش تحصیلی شکل خاصی از تسریع تحصیلی است برخی متخصصان معتقدند استفاده از این روش این خطر را دارد که در یادگیری های فرد خللی ایجاد نماید و حتی ممکن است مشکلات روانشناختی هم به بار آورد ولی دانش آموزانی که توانایی شناختی بیشتری دارند و مشتاق پیشرفت سریع تر از آنچه که نظام آموزشی اجازه می دهد هستند کمتر احتمال دارد که تحت تأثیر این نکات منفی قرار گیرند به علاوه می توانند بر مشکلاتی که پیش بینی می شود به وجود آیند از طریق برنامه های آموزشی و آماده سازی خاص غلبه نمایند این روی آورد زمانی مؤثرتر به نظر می رسد که تسریع تحصیلی بدون خلل باشد یعنی در دانش آموزان درحالی که تحصیلات های اصلی خود شرکت می کنند به طور پیوسته در بعضی زمینه ها پیشرفت کنند در اینجا بر دستاوردهای آموزشی و نمرات تحصیلی تأکید می گردد (جعفر خانی، اندیشمند و باغبان، ۱۳۹۵)

برخی پژوهش ها بر روی دانش آموزان تیزهوش مانند پژوهش بیطرفان (۱۳۹۴)، زی و روردا (۲۰۱۸)، گلیتو و لت استینسن (۲۰۱۹) و الخوداری و سامارا (۲۰۱۹) نشان دادند که تفاوت معناداری بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از نظر سازش یافتگی وجود ندارد ولیکن در تحقیقات متعددی سازگاری، مهارت های ارتباطی و سلامت روان دانش آموزان تیزهوش بالاتر و مشکلات رفتاری و ارتباطی آنها پایین تر از دانش آموزان عادی اعلام گردید همچنین نتایج برخی پژوهش های داخلی نشانگر آن بود که میانگین نمرات هوش هیجانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان تیزهوش به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان عادی است (لیوارجانی، گل محمدنژاد و قاسم شهنقی، ۱۳۸۸).

یافته های مطالعه فیفر (۲۰۱۳) نشان می دهد که افراد تیزهوش دارای سطح بالاتری از هوش هیجانی نسبت به همتایان غیر تیزهوشان هستند و از سازگاری هیجانی و عاطفی بالاتری برخوردارند.

اوگورلو (۲۰۲۰) در بررسی فرا تحلیلی هوش هیجانی در افراد تیزهوش، پس از تجزیه تحلیل چند سطحی ۸۱ اندازه اثر از ۱۷ مطالعه منتشر شده، در

نتایج پژوهش خویش بیان می کند که به نظر می رسد افراد تیزهوش سازگاری بالاتری نسبت به همسالانشان نشان می دهند و کمبودها و نقص های عاطفی و هیجانی کمتری را نیز دارند نکته قابل تأمل در پژوهش های عنوان شده این است که در اکثر پژوهش ها دانش آموزان تیزهوش سازگاری بیشتری نشان داده بودند

با نیم نگاهی به آمار درخواست و انجام جهش تحصیلی در کشورهای دارای سیستم آموزش و پرورش پیشرفته تر مشاهده می کنیم فقط حدود ۰/۰۵ درصد از کل دانش آموزان آلمانی از جهش تحصیلی استفاده کرده اند و حتی در میان یک نمونه انتخابی از دانش آموزان بسیار باهوش در ایالات متحده در (۰/۰۱ از کل جامعه دانش آموزی) فقط ۸٪ در دوره دبیرستان از جهش تحصیلی استفاده کردند (پارک، لوینسکی و بنو، ۲۰۱۳) این در حالی ست که آمار متقاضیان جهش تحصیلی در کشور ما طبق آمار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۳) سالانه بیش از ۵٪ از دانش آموزان مقطع دبستان متقاضی جهش تحصیلی هستند و با نگاهی اجمالی به آمار دانش آموزان جهشی مشخص می شود شمار این دانش آموزان رو به افزایش است و در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ ده هزار دانش آموز درخواست جهش داشته که از این آمار نصف دانش آموزان بر اساس ملاک ها پذیرفته و در پایه های بالاتر مشغول به تحصیل شدند. یکی از دلایل این افزایش نادرست درخواست بیش از پیش والدین است. در واقع والدین بدون در نظر گرفتن خواسته های کودکان خود و مرییان آنها، صرفاً با نگرش های خاص و به نوعی درجات ارضای تمایلات و آرزوهای دیرین خود، تصمیم به جهش تحصیلی کودکانشان می گیرند. به نظر می رسد والدین و نگرش آنها و نوع محیط یادگیری خانه عاملی اثرگذار است تا سبب شکل گیری جهش تحصیلی دانش آموزان و در نهایت تمایز آنها با همتایان غیر جهشی شان می شود (طلایی، حسن آبادی، برارپور، سیدمیرزایی جهقی و بانسی، ۱۳۹۶).

فرآیند موافقت با جهش دانش آموزان در کشور ما به گونه ای است که توزیع بهنجار هوش نشان می دهد تعداد بسیاری از این دانش آموزان تیزهوش یا باهوش بهر بالاتر از ۱۳۰ نیستند و بیشتر دانش آموزانی هستند که از لحاظ آموزشی بسیار مورد حمایت بوده و خانواده گرایش بسیار زیادی به سرعت دادن فرآیند تحصیلی این کودکان دارند. تلاش مداوم برای

برآورده نمودن انتظارات دیگران یا انتظار از خود در این دانش آموزان می تواند بسیار استرس زا باشد و عملکرد آنها را تحت تأثیر قرار دهد.

اغلب پژوهش های انجام یافته در حوزه تسریع تحصیلی مبتنی بر مقایسه دانش آموزان جهشی با همتایان غیر جهشی آنها از نظر عوامل مؤثری چون هوش، پیشرفت تحصیلی، مهارت های اجتماعی و محیط یادگیری خانه بر روند جهش تحصیلی بوده است. تعدادی از این مطالعات، عوامل اثرگذار در محیط یادگیری خانه دانش آموزان سرآمد را با همتایانشان مورد بررسی قرار داده اند (کارنس و شائونسی، ۲۰۰۴) و تأکید کرده اند جهش تحصیلی تحت تأثیر محیط یادگیری غنی در خانه است. یک محیط یادگیری غنی، محیطی است که شامل انواع گوناگون مواد آموزشی و تقویت مثبت در جهت اهداف تعلیم و تربیت از سوی والدین برای تحول و پرورش صحیح کودکان در تمام سنین است (طلایی و همکاران، ۱۳۹۶). متغیرهای زمینه ای، مانند سبک والدگری والدین، بازخوردهای والدین، مشارکت و درگیر شدن والدین در فعالیت های یادگیری کودک در خانه، تحصیلات والدین، وضعیت اجتماعی و اقتصادی آنها و اندازه خانواده از عامل های اساسی تأثیرگذار بر محیط خانه است (کوله، ۲۰۱۱). بر اساس پژوهش های انجام یافته مشارکت و درگیری والدین در فعالیت های یادگیری کودکان در خانه مهم تر از دیگر عوامل شناخته شده است و می تواند به منزله یک عامل تأثیرگذار، سایر عوامل و حتی جهش تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

نظام آموزشی تقریباً همیشه غنی سازی را به تسریع ترجیح می دهد چون از بروز مشکلات روانی و اجتماعی ناشی از نگذردن برخی از سال های تحصیل می ترسد. بیشتر تیزهوشان ۶ تا ۱۸ ساله تحصیل با همسالان را بهتر از تسریع می دانند خانتا، ۱۹۹۹، به نقل از جعفرخانی، اندیشمند و باغبان، ۱۳۹۵).

با در نظر گرفتن این حقیقت که جهش تحصیلی از نظر متخصصین علم تعلیم و تربیت در کشورهای پیشرو آموزشی جهان مورد تأیید نیست و غنی سازی محتوای آموزشی را راه حل مناسب می دانند. دانش آموزان داوطلب جهش تحصیلی که با استفاده از یک فرآیند ناقص، غربالگری می شوند، از هم سالان خود جدا می شوند تا زودتر سال های تحصیلی خود را به ویژه در دوره ابتدایی تمام کنند، و این موضوع ظلمی به دانش آموزان کشور است. در کشورهای پیشرو به تحول متوازن اجتماعی دانش آموزان

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی است. ملاحظات اخلاقی این مطالعه با شماره گرانت ۱۰۰۰۹۳ مصوب شورای پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

**نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده اول محقق اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم استاد مشاور رساله می‌باشند.

**تضاد منافع:** نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور این تحقیق و نیز همکارانم در آموزش و پرورش استثنایی استان خراسان رضوی، که در انجام این تحقیق یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌گردد.

توجه و زمینه‌های غنی‌سازی محتوای آموزشی فراهم می‌شود و صرفاً به آزمون هوش اکتفا نشده، اجازه داده می‌شود دانش‌آموز در کنار همسالان خود مهارت‌های زندگی را کسب کنند و جهش تحصیلی در دوره تحصیلی ابتدایی را ظلم مضاعف خانواده‌ها به فرزندان خود دانست که آن‌ها را از تحول متوازن دور می‌کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم بررسی ارتباط میان نمره ضریب هوشی دانش‌آموزان و میزان مشکلات رفتاری و هیجانی آن‌ها نام برد با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود متولیان وزارت آموزش و پرورش ملاک‌ها و مراحل تأیید جهش تحصیلی را مورد بازبینی قرار داده و نیز زمینه استفاده بیشتر از روش‌های مبتنی بر غنی‌سازی محتوای آموزشی در آموزش و پرورش دانش‌آموزان تیزهوش فراهم شود. علاوه بر این، در پژوهش‌های آتی دانش‌آموزانی که دو پایه تحصیلی را جهشی گذرانده‌اند نیز به‌عنوان جامعه پژوهش در نظر گرفته شوند.

## References

- Ahmadi, A., Poornaghash Tehrani, S. d., Saberi, M., & Arjmandnia, A. (2018). An investigation of Personality traits, familial state, mental health and intellectual capacity in delinquent and victimized adolescents in Tehran. *The Journal Of Psychological Science, 17*(66), 228-245. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Afrooz, D. G., & Dalir, D. M. (2017). Perfectionism in gifted children family. *Rooyesh-e-Ravanshenasi, 5*(4), 47-70. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Agajani, S., Narimani, M., & Ariapooran, S. (2011). Comparing of Perfectionism and Tolerance of Ambiguity in Gifted and Non- gifted Students. *Journal of Exceptional Children, 11*(1), 83-90. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Besharat, M. A., Mirjalili, R. S., & Ehsan, H. B. (2015). The mediating role of meta-cognitive beliefs and cognitive emotion regulation deficit on the relationship between cognitive perfectionism and worry in generalized anxiety disorder. *Journal of Fundamentals of Mental Health, 17*(3), 115-122. doi:10.22038/jfmh.2015.4316. [\[Link\]](#)
- Cole, J. (2011). A Research Review: The Importance of Families and the Home Environment. *National Literacy Trust*. [\[Link\]](#)
- El-Khodary, B., & Samara, M. (2019). The mediating role of trait emotional intelligence, prosocial behaviour, parental support and parental psychological control on the relationship between war trauma, and PTSD and depression. *Journal of Research in Personality, 81*, 246-256. [\[Link\]](#)
- Fallahiyeh, s., Fatehizade, M., Abedi, A., & Dayarian, M. (2020). The Effect of Intervention Based on Dweck's Mind Set on Academic Expectations Stress among Gifted and Talented School Students. *Journal of Cognitive Psychology, 8*(2), 46-57. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Gallagher, S., Smith, S., & Merrotsy, P. (2013). You turn up the first day and they expect you to come back! Gifted students' perspectives on school and being smart. *Gifted and Talented International, 28*(1-2), 111-121. [\[Link\]](#)
- Gallitto, E., & Leth-Steensen, C. (2019). Moderating effect of trait emotional intelligence on the relationship between parental nurturance and prosocial behaviour. *Journal of adolescence, 74*, 113-119. [\[Link\]](#)
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-1345. [\[Link\]](#)
- Goreyshi, M. K., Noohi, S., & Ajilchi, B. (2013). Effect of combined mastery-cooperative learning on emotional intelligence, self-esteem and academic achievement in grade skipping. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 470-474. [\[Link\]](#)
- Jafarkhani, Z., Andishmand, V., & Baghban, N. (2015). Intelligence and newtheories of identifying the gifted. *Third International Conference on New Research in Management, Economics and Humanities*. [\[Link\]](#)
- Jenaabadi, H., Pourghaz, A., & Shabani, M. (2017). A comparative study of the relationship between basic psychological needs of self-determination and personal adjustment in gifted and normal students. *Journal of School Psychology, 6*(3), 23-45. doi:10.22098/jsp.2017.583. [\[Link\]](#)
- Karnes, F. A., & Shaunessy, E. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them?. *Gifted Child Today, 27*(4), 16-21. [\[Link\]](#)
- Kazemihaghighi, N. (2015). Cultural talent and ingenuity: theoretical foundations. *Quarterly Journal of Brilliant Talents, 12* (70), 171-151. [\[Link\]](#)
- Livarjani, S., Goolmohammadnezhad, G., & Gasemshahanagi, M. (2009). An investigation of the relationship between gifted and normal female high school students' emotional intelligence and social skills in in Khoy Township in 1388-89. *Journal of Instruction and Evaluation, 2*(5), 185-210. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Talaei, E, Hassaneabadi, H. R., Bararpour, G., Seyed Mirzaei Jahaghi, A., & Banshi, A. (2018). Enriching students' home learning environment with academic mutation: Comparing mutated groups with non-mutant counterparts. *Family and Research Quarterly, 15* (2), 30-7. [\[Link\]](#)
- Taklavi, S. (2011). The purpose of the present study was to train mothers in play therapy and investigate its effects on the behavior problems of learning disabled children. An experimental research design was used. A sample of 15 students with learning disability was randomly selected. The mothers of the study sample received 5 sessions of training in play therapy. The mothers also completed Rotter's Behavior Problems Scale. Data were analyzed using the paired t test. The results showed that training. *Journal of Learning Disabilities, 1*(1), 44-59. doi:jld-1-1-90-7-3. [\[Link\]](#)
- Tehranidoust, M., Shahrivar, Z., Pakbaz, B., Rezaei, A., & Ahmadi, F. (2007). Validity of Farsi Version of

- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Advances in Cognitive Sciences*, 8(4), 33-39. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 110503. [\[Link\]](#)
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176. [\[Link\]](#)
- Prior, S. (2011). Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom?. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 121-129. [\[Link\]](#)
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86-97. [\[Link\]](#)
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154. [\[Link\]](#)
- Shek, D. T., & Lin, L. (2016). Delinquent behavior in high school students in Hong Kong: sociodemographic, personal, and family determinants. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 29(1), S61-S71. [\[Link\]](#)
- Sherkat, M., Kalantari, M., Azarbayejani, M., & Abedi, M. R. (2020). The effects of education on spiritual intelligence on students' psychological wellbeing, anxiety, depression, and spiritual intelligence. *The Journal Of Psychological Science*, 19(88), 483-493. Retrieved from. [\[Link\]](#)
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166. [\[Link\]](#)
- Zhang, R. P., Bai, B. Y., Jiang, S., Yang, S., & Zhou, Q. (2019). Parenting styles and internet addiction in Chinese adolescents: Conscientiousness as a mediator and teacher support as a moderator. *Computers in Human Behavior*, 101, 144-150. [\[Link\]](#)