رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۶، شماره پیاپی ۸۷، شهریور ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(6), 2023

تدوین برنامه آموزش کمال‌گرایی و امکان سنجی آن بر تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان مدارس تیزهوشان

Developing a perfectionism curriculum and feasibility assessment on emotion regulation in gifted school students

آزاده جامعی زاده
دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
پرویز شریفی درآمدی (نویسنده مسئول)
استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
لیلا کاشانی وحید
استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Azadeh Jameei Zadeh
Ph.D Student in Psychology and Education of Exceptional Children Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Science, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Parviz Sharifi Daramadi*
Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Allameh Tabatabaei, Tehran, Iran.
Dr-sharifidaramadi@yahoo.com
Leila Kashani Vahid
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Science, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

چکیده
هدف از پژوهش حاضر تدوین برنامه آموزشی کمال‌گرایی و امکان سنجی آن بر تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان بود. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس تیزهوشان دخترانه شهر رودهن در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (گانفسکی و کرایج، ۲۰۰۶، CERQ) بود. داده‌های به دست آمده با روش کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون مدیریت هیجانات مثبت و مدیریت هیجانات منفی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵وجود داشت از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که برای دانش‌آموزان تیزهوش با بهره‌گیری از رویکردهای آموزشی مبتنی بر کمال‌گرایی می‌توان هیجانات را در جهت مثبت سوق داد و از این رو میزان موفقیت در زمینه‌های مختلف را بهبود بخشید.

واژه‌های کلیدی: *تیزهوش، کمال‌گرایی، تنظیم شناختی هیجان.*

Abstract
The purpose of this study was to develop a perfectionism curriculum and feasibility assessment on cognitive emotion regulation in gifted school students. The method of the present study was quasi-experimental based on experimental and control groups. The statistical population of the present study included all students studying in gifted girls' schools in the city of Roodehen in the academic year 2019-2021 30 people were selected by purposive sampling and assigned in two groups randomly. The instrument used in this study was the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) (Garnefesky and Crige, 2006). The obtained data were analyzed by covariance method. The results showed that by controlling the effect of the pre-test, there was a significant difference at the level of 0.05 between the mean of the post-test of managing positive emotions and managing negative emotions in the experimental and control groups. From the obtained results, it is concluded that for gifted students, by using educational approaches based on perfectionism, emotions can be directed in a positive direction and thus improve the success rate in various fields.

Keywords: *Gifted, Perfectionism, Emotion regulation.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اسفند ۱۴۰۱** **پذیرش: فروردین ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

مقدمه

تیزهوشان به سبب نبوغ برجسته و توان بالقوه‌ای که دارند، از عظیم‌ترین منابع ملی برای هر ملتی محسوب می‌شوند (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۵). اگرچه برای این گروه از دانش‌آموزان تعریف جهان‌شمول وجود ندارد (شکوهی‌یکتا و پرند،۱۳۹۱) اما انجمن ملی کودکان سرآمد (۲۰۱۵) بیان می‌کند که این گروه از دانش‌آموزان با همتایان خود از نظر سنی، تجربه و محیط، به طور بالقوه سطوح بالاتری از تجارب پیشرفت را نشان می‌دهند. علی‌رغم ویژگی‌های مثبت تیزهوشان (کوسیر[1] و همکاران،۲۰۱۵؛ آقاجانی و همکاران،۱۳۹۰) در برخی از پژوهش‌ها مشکلاتی از قبیل تنیدگی تحصیلی (مافیلد[2] و همکاران،۲۰۱۸، کانگ[3] و همکاران، ۲۰۲۳)، راهبرد مقابله اجتنابی[4](مافیلد و پارکرپترس،۲۰۱۶، کیم[5] و همکاران، ۲۰۲۳، ترشکو[6] و همکاران، ۲۰۲۳)، مشکلات خواب (دمیرهان[7] و همکاران،۲۰۱۸)، مشکلات سازگاری و فقدان شادکامی (زمانی،۱۳۹۶) گزارش شده است که این موارد می‌تواند ناشی از وجود یک ویژگی تحت عنوان کمال‌گرایی در افراد تیزهوش باشد (رضوی‌علوی و همکاران،۱۳۹۶). افراد کمال‌گرا، غالباً تلاش زیادی برای بی‌عیب بودن می‌کنند و معیارهای بسیار افراطی برای عملکرد خود دارند که با تمایل به خودارزیابی‌ها و انتقاد از رفتار همراه می‌شود (استوئبر و استوئبر[8]، ۲۰۱۰). براین اساس کمال‌گرایی دارای دو وجه مثبت شامل تلاش کردن و وجه منفی شامل انتقاد زیاد از خود می‌باشد و مدل پردازش دوگانه اسلد و اوئنز (۱۹۹۸) در تبیین آن بیان می‌کند که اگرچه رفتارهای کمال‌گرایان مثبت و منفی از دیدگاه عینی ممکن است یکسان به نظر برسد، اما در واقع این دو وجه کمال‌گرایی تفاوت‌های کارکردی اساسی با هم دارند. این تفاوت‌ها در حقیقت بازتاب تمایز اسکینر (۱۹۶۸) درباره تقویت مثبت و منفی است (جاکست[9]، ۲۰۲۱، وودلی و اینگل[10]، ۲۰۲۳، تان[11] و همکاران، ۲۰۲۳). طبق نظر اسلد و ائنز (۱۹۹۸) کمال‌گرایی مثبت در نتیجه وجود تاریخچه‌ای از تقویت مثبت شکل می‌گیرد؛ آن‌جا که کودکان با الگوسازی یک فرد کمال‌گرای مثبت، خصوصیات او را می‌آموزند. درحالی‌که کمال‌گرایی منفی ممکن است از تاریخچه‌ای کامل از عدم تقویت یا شرطی کردن عملکرد درست نشات بگیرد (برگمن، نیلند و برنز[12]، ۲۰۰۹، موهار[13] و همکاران، ۲۰۲۳، کسیل[14] و همکاران، ۲۰۲۳). کمال‌گرایان مثبت پاداش‌هایی نظیر تأیید، موفقیّت شخصی و عزت نفس بالا به دست می‌آورند و بیشتر از اینکه به داشتن معیارهای دست نیافتنی تمایل داشته باشند، به معیارهای واقع‌بینانه تمایل نشان می‌دهند. این افراد برای پیشرفت بسیار می‌کوشند و در مواجهه با شکست رفتارهای انطباقی نشان می‌دهند مانند تغییر معیارها و تلاش بیشتر. در مقابل کمال‌گرایان منفی به دنبال اجتناب یا فرار از شکست‌های شخصی بوده و در فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که در نهایت همانند اهمالکاری، ضعیف شدن دستیابی به اهداف و استانداردها را منجر می‌شود (هراری و همکاران،۲۰۲۰). اما فارغ از وجه مثبت و منفی کمال‌گرایی، این مؤلفه بیشتر جنبه‌های زندگی افراد از جمله جنبه‌های روانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کانتر[15]، ۲۰۱۰، هویت[16] و همکاران، ۲۰۲۳، هومل[17] و همکاران، ۲۰۲۳). بعد مثبت کمال‌گرایی، با معیارهای فردی و کارکرد سالم و رضایت از زندگی و بُعد منفی، با ارزیابی‌های کمال‌گرایانه و پیامدهای منفی مانند اضطراب و افسردگی مرتبط است (پارک و جونگ[18]،

1 . Košir
2 . Mofield
3 .Kong
4. avoidance coping strategy
5 .Kim
6 .Treshko
7 . Demirhan
8 . Stoebe
9 . Jokste
10 . Woodlee & Ingle
11 .Tan
12 . Bergman, Nyland & Burns
13 .Mohar
14 .Casale
15 . Canter
16 .Hewit
17 .Hummel
18 .Park & Joung

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

۲۰۱۵، جان[1] و همکاران، ۲۰۲۳، جوت[2] و همکاران، ۲۰۲۳). در این زمینه پژوهش‌ها نشان داده‌اند افراد دارای کمال‌گرایی منفی هیجان‌های منفی بیشتری را تجربه و هنگام تجربه‌تنش از راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان ناسازگارتری استفاده می‌کنند (مارتین[3] و همکاران،۲۰۱۶؛ بکز[4] و همکاران،۲۰۱۵؛ گالفی-پچنکوو[5]، ۲۰۱۱). براساس آنچه بیان شد کمال‌گرایی در افراد تیزهوش در مقایسه با همسالان بهنجار خود بیشتر وجود دارد (رضوی‌علوی و همکاران،۱۳۹۶؛ ساداتی،۱۳۹۴؛ آقاجانی و همکاران،۱۳۹۰) و از سوی دیگر این مؤلفه می‌تواند ابعاد روان‌شناختی آنان را تحت‌الشعاع قرار دهد که به مواردی از آن‌ها اشاره شد.

تاکنون پروتکل‌های گوناگونی جهت بهبود کمال‌گرایی و آموزش تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان کمال‌گرا طراحی و تدوین شده است. پروتکل‌هایی مانند پروتکل آدامز و ریموند (۲۰۰۳) و پروتکل فرهایی و راندموند (۲۰۰۹) از جمله پروتکل‌های موجود هستند. این پروتکل‌ها با هدف قرار دادن ویژگی‌های کمال‌گرایی قادر به اصلاح نشانه‌ها و اصلاح تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان کمال‌گرا می‌باشند. همچنین پروتکل‌های موجود علی‌رغم گستردگی تحت الشعاع قرار دادن نشانه‌های کمال‌گرایی، در بلند مدت نیز می‌توانند این بهبودی را تداوم بخشند (ساداتی، ۱۳۹۴). همچنین استفاده از پروتکل‌های موجود می‌تواند سایر علایم روان‌شناختی همبود با کمال‌گرایی مانند استرس بالا، تنش، تکانشگری و پرخاشگری کلامی را بهبود بخشد. نکته حایز اهمیت در پروتکل‌های موجود آن است که اگرچه پروتکل‌های کنونی اگرچه کمال‌گرایی را هدف قرار داده‌اند اما متاسفانه مشخصه کمالگرای را در دانش‌آموزان تیزهوش هدف قرار نداده‌اند. افزون براین به دلیل تاثیرگذاری شرایط فراهنگی در بروز ماهیت کمال‌گرایی در دانش‌آموزان به نظر می‌رسد تدوین پروتکل‌هایی که ماهیت کمال‌گرایی را در هر فرهنگ به صورت کاملا اختصاصی نمایش دهد در اولویت پژوهشگران قرار دارد. همچنین اغلب پروتکل‌های موجود به شکل کاملا فردی و در فضاهای انفرادی قابلیت اجرا دارند. از آنجایی که کمال‌گرایی در تیزهوشان دارای ماهیتی کاملا متفاوت با کمال‌گرایی در دانش‌آموزان عادی است به نظر می‌رسد تدوین پروتکل‌هایی که کمال‌گرایی را به صورت اختصاصی در گروه تیزهوشان مورد هدف قرار دهد لازم و ضروری است. تدوین پروتکل‌های کمالگرایی که مشخصه کمال‌گرایی را در تیزهوشان هدف قرار دهد می‌تواند به صورت اختصاصی ماهیت کمال‌گرایی را در دانش‌آموزان تیزهوش روشن سازد و قطعا اثربخشی این آموزش‌ها بیشتر خواهد بود. همچنین لازم به ذکر است که ماهیت گروهی پروتکل‌های گروهی به دلیل هم‌افزایی گروهی قابلیت تغییر و ارتقای آموزشی را به حداکثر ممکن می‌رساند. با توجه به آنچه گفته شد هدف این مطالعه برنامه آموزش کمال‌گرایی گروهی و بررسی امکان‌سنجی آن بر تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس شهر رودهن بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه آزمایش و گواه بوده بود. جامعه آماری در بخش تدوین بسته آموزشی از نوع تحلیل محتوایی عبارت است از منابع مکتوب، مقالات و پایان‌نامه‌ها و اسناد معتبر علمی نمایه شده و مرتبط در پایگاه‌های اطلاعاتی با کلیدواژه‌های تحقیق. نمونه‌گیری از این جامعه به روش هدفمند بود. برای استفاده از منابع از بازه‌ی زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ استفاده شد و در بررسی اسناد مکتوب، کتاب‌ها و مقالات نمونه‌گیری هدفمند تا آنجا ادامه پیدا نمود که داده‌های جدید، حاوی مطلبی جدید در رابطه با موضوع پژوهش نبود و اصطلاحاً داده‌ها به حد اشباع نظری رسیدند. در بخش آزمایشی نیز کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس تیزهوشان دخترانه شهر رودهن در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ جامعه پژوهش بود. حجم نمونه در بخش کمی براساس متون مشابه، ۳۰ دانش‌آموز در نظر گرفته شد. علاوه بر این در پژوهش حاضر برای انتخاب گروه نمونه در بخش آزمایشی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین منظور به صورت هدفمند به دبیرستان تیزهوشان دخترانه رودهن مراجعه و تعداد ۳۰ نفر از افرادی که واجد معیارهای ورود به پژوهش بودند انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (بصورت ۲ بار در هفته) شرکت کردند. معیار ورود شامل تحصیل در مقطع متوسطه، داشتن حداقل ضریب هوشی ۱۱۰، نداشتن اختلالات روانشناختی و عدم مصرف داروهای روانپزشکی (براساس فرم تکمیل شده توسط دانش‌آموزان

1 .Johann
2 .jowett
3 .Martin
4 . Békés
5 . Galfi-Pechenkov

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

و پرسش مستقیم از والدین)، عدم شرکت در جلسات مشاوره و درمان روانشناختی به طور همزمان و شرکت داوطلبانه در پژوهش بود. از سوی دیگر معیارهای خروج شامل انصراف از ادامه همکاری، همزمانی شرکت در جلسات آموزشی دیگر (که می‌تواند با مداخله حاضر تداخل ایجاد کند)، بروز نشانه‌های روانشناختی غیرمعمول و غیبت بیش از دو جلسه در فرآیند مداخله بود. جهت ارائه ملاحظات اخلاقی از شرکت‌کنندگان در ابتدای جلسات آموزشی رضایت نامه دریافت شد. همچنین کلیه مراحل، اهداف و استفاده از نتایج این مطالعه برای آنان شرح داده شد. علاوه بر این، از شرکت‌کنندگان خواسته شد جهت محرمانه ماندن اطلاعات از ذکر نام کامل روی پرسشنامه ها اجتناب کنند. در آخر نیز داشتن حق خروج از مطالعه در هر مرحله و در هر زمانی از اجرای جلسات آموزشی، به هر دلیلی به آنان اعلام شد. داده‌ها با روش کواریانس تک و چندمتغیری و با نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ): در این مطالعه برای سنجش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان[1] استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۸ ماده است و در سال ۲۰۰۶ توسط گارنفسکی و کرایج ساخته شد. این پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان‌ها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و تنیدگی‌زای زندگی در مقیاس پنج‌درجه‌ای از ۱(هرگز) تا ۵(همیشه) برحسب ۹ زیرمقیاس در دو بُعد مثبت (سازش‌یافته) شامل کم‌اهمیت‌شماری[2](سوالات۱۳و۱۴)، تمرکز مجدد مثبت[3](سوالات ۱۱و۱۲)، ارزیابی مجدد مثبت[4](سوالات ۷و۸)، پذیرش[5](سوالات ۳و۴) و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی[6](سوالات۹و۱۰) و بُعد منفی (سازش‌نایافته) کمال‌گرایی شامل خودسرزنش‌گری[7](سوالات۱و۲)، دیگرسرزنش‌گری[8](سوالات۱۷و۱۸)، تمرکز بر فکر/نشخوارگری[9](سوالات ۵ و ۶) و فاجعه‌نمایی[10](سوالات ۱۵و۱۶). حداقل و حداکثر نمره در هر زیرمقیاس به ترتیب ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهندهٔ استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می‌شود (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶). سازندگان این پرسشنامه پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ برای راهبرد سازگار ۰/۹۱، راهبرد ناسازگار ۰/۸۷ و کل پرسشنامه ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، آنها پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش همسانی دورنی معادل ۹۸/. محاسبه کردند و روایی همگرای این مقیاس برابر با ۹۲/. محاسبه شده است (گارنفسکی و کرایج[11]، ۲۰۰۶). در ایران نیز یوسفی (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس را در نوجوانان ایرانی بررسی کرده و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگار ۰/۷۸، خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان سازگار ۰/۸۳ و کل پرسشنامه را ۰/۸۱ گزارش نموده است. همچنین در بررسی روایی پرسشنامه از طریق همبستگی راهبردهای ناسازگار با نمرات افسردگی و اضطراب پرسشنامه سلامت عمومی، به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۳۵ و ۰/۳۷ به دست آمد که همگی معنی‌دار بوده و نشان دهنده مطلوب بودن روایی و پایایی این پرسشنامه است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه برای بعد مثبت و بعد منفی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۸ بدست آمد که نشان دهنده مطلوب بودن آن است.

در ادامه محتوای جلسات مداخله‌ای کمال‌گرایی تدوین شد. در پژوهش حاضر، طبق ادبیات پژوهشی موجود و حیطه‌های مداخله‌ای مورد نیاز، برنامه آموزش کمال‌گرایی مثبت به منظور کاهش کمال‌گرایی منفی و مدیریت سازگارانه هیجانات تدوین شد. سپس برنامه تدوین شده به تایید ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان زمینه مورد پژوهش که دارای دانش و مهارت و تجربه کافی در این زمینه بودند، رسید. در ادامه این برنامه به صورت آزمایشی بر روی ۶ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش اجرا شد. اساسی‌ترین دلیل اجرای آزمایشی برنامه، کسب تسلط بیشتر بر روش های مورد استفاده و اصلاح و تکمیل برنامه بود. پس از کسب نظر و اصلاح ایردات متخصصین، تعیین روایی محتوایی برنامه کمال‌گرایی مثبت براساس نسبت روایی محتوایی لاوشه CVR=۰/۸۱ (با لحاظ اینکه ۹ نفر از متخصصین محتوا را عالی و خوب

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire(CERQ)
2. putting into perspective
3. positive refocusing
4. positive reappraisal
5. acceptance
6. refocus on planning
7. self-blame
8. other blame
9. focus on thought/rumination
10. catastrophizing
11 . Garnefski, & Kraaij

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

ارزیابی نمودند) و شاخص روایی محتوایی والترز و باسل CVI[1] =۰/۹۰(با لحاظ اینکه ۹ نفر از متخصصین محتوا را با عنوان پروتکل مرتبط و کاملاً مرتبط ارزیابی نمودند) به دست آمده و مورد تأیید قرار گرفت. پس از اجرای آزمایشی، برنامه آموزش کمال‌گرایی مثبت، به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (بصورت ۲ بار در هفته) بر روی دانش‌آموزان تیزهوش در مدرسه اجرا شد و اثربخشی آن مورد بررسی قرار گرفت. این در حالی بود که شرکت کنندگان در گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت ننمودند.

جدول ۱: محتوای جلسات برنامه آموزش کمالگرایی مثبت

جلسات	محتوای جلسه
اول	توضیح درباره کمال‌گرایی، کمال‌گرایی مثبت و منفی، کمال‌گرایی خودمحور، دیگر محور و جامعه محور
دوم	آموزش پذیرش خویشتن و محدودیت‌های خود (عدم سرزنش خویشتن، اجتناب از خودتردیدی و خودانتقادی)
سوم	تعیین گروهی اهداف مبتنی بر توانمندی‌ها و امکانات به جای تعیین معیارهای دست نیافتنی
چهارم	آموزش مثبت‌نگری و توجه به موفقیّت‌ها در جهت دستیابی به اهداف و پیامدهای مثبت نه اجتناب و فرار از پیامدهای منفی
پنجم	آموزش راهبردهای افزایش اعتماد به نفس
ششم	آموزش روش‌های تقویت شایستگی شخصی
هفتم	آشنایی با فنون شناخت هیجانات و تقویت راهبردهای تنظیم هیجان مثبت
هشتم	ارائه راهبردهای عملی تقویت مثبت‌نگری
نهم	آموزش عملی تقویت مهارت حل‌مساله جهت غلبه بر چالش‌ها و محدودیت‌های محیط
دهم	ارائه آموزش‌های مبتنی بر بازسازی شناختی و اجتناب از نشخوار فکری
یازدهم	آشنایی با مفهوم تایید طلبی و آموزش روش‌های اجتناب از تاییدطلبی
دوازدهم	مرور، جمع‌بندی و پاسخ به سوالات

یافته ها

اطلاعات جمیعت‌شناختی نمونه نشان داد میانگین سنی گروه آزمایش ۱۶/۳۹±۰/۹۶ و در گروه گواه ۱۶/۰۸±۰/۸۴ بود. همچنین از بین ۱۵ دانش‌آموز شرکت‌کننده در گروه آزمایش، ۴ نفر (۲۶/۶۷٪) در پایه دهم، ۸ نفر (۵۳/۳۳٪) در پایه یازدهم و ۳ نفر (۲۰٪) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین از بین ۱۵ دانش‌آموز شرکت‌کننده در گروه گواه، ۵ نفر (۳۳.۳۳٪) در پایه دهم، ۷ نفر (۴۶.۶۶٪) در پایه یازدهم و ۳ نفر (۲۰٪) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات تنظیم شناختی هیجان و ابعاد آن در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	نوبت آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	مدیریت هیجان مثبت	پیش‌آزمون	۱۵	۳۱/۱۳	۵/۶۰
		پس‌آزمون		۳۴	۵/۳۷
	مدیریت هیجان منفی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۰	۴/۸۲
		پس‌آزمون	۱۵	۱۷/۲۰	۳/۸۲
گواه	مدیریت هیجان مثبت	پیش‌آزمون	۱۵	۲۹/۴۶	۲/۶۱
		پس‌آزمون	۱۵	۲۸/۷۳	۳/۰۸
	مدیریت هیجان منفی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۹/۲۶	۳/۹۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۹/۶۰	۳/۸۸

1. Content Validity Index

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

براساس شاخص‌های توصیفی بدست آمده در جدول ۲ شاهده می‌شود که نمرات تنظیم شناختی هیجان در دو گروه در مرحله پیش‌آزمون با هم تفاوت معناداری ندارند. بررسی مفروضات پارامتریک نشان داد فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در کلیه متغیرهای پژوهش در هر دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون باقی است، یعنی توزیع نمرات نمونه نرمال و همسان با جامعه است و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است (P>۰/۰۵). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برای مدیریت هیجانات سازش یافته (P<۰/۰۲) و برای مدیریت هیجانات سازس نایافته (P<۰/۰۵) رعایت شده است. همچنین نتایج همگنی شیب رگرسیون حاکی از آن است هیچ اثر متقابلی بین متغیر مستقل و متغیر همپراش وجود ندارد و تعامل بین آنها معنادار نیست (P<۰/۸۳) و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها استفاده کرد.

در ادامه در جدول ۳، اثربخشی برنامه آموزشی کمال‌گرایی مثبت تدوین شده بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) بررسی شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر مدیریت هیجانات مثبت و منفی

اثر	اثر	ارزش	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	اثر پیلایی	۰/۵۳۲	۱۴/۱۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲	۰/۹۹۷
	لامبدای ویلکز	۰/۴۶۸	۱۴/۱۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲	۰/۹۹۷
	اثر هتلینگ	۱/۱۳۶	۱۴/۱۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲	۰/۹۹۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۱۳۶	۱۴/۱۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲	۰/۹۹۷

بر اساس نتایج حاصل از جدول ۳، مقادیر اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی نشان می‌دهند که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد (F=۱۴/۱۹۹، P<۰/۰۱). همچنین نتایج جدول فوق نشان داد که نزدیک به ۵۳ درصد از تفاوت‌های ایجاد شده در متغیرهای وابسته(مدیریت هیجانات مثبت و منفی) به تأثیر متغیر مستقل (کمال‌گرایی مثبت) مربوط است. توان آماری ۰/۹۹۷ نیز نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه و پایین بودن میزان خطای نوع دوم است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره تأثیر کمال‌گرایی بر تنظیم شناختی هیجان

منبع تغییر	شاخص آماری	مجموع‌مجذورات	درجه آزادی	میانگین‌مجذورات	F	سطح معناداری	توان آزمون
پیش‌آزمون	مدیریت مثبت	۸/۵۴۱	۱	۸/۵۴۱	۰/۳۱۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱۲
	مدیریت منفی	۵/۵۱	۱	۵/۵۰۱	۰/۲۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۱۱
گروه	مدیریت مثبت	۸۷/۲۹۲	۱	۸۷/۲۹۲	۸/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۱۳
	مدیریت منفی	۴۲/۸۶	۱	۴۲/۸۶	۱۹/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
خطا	مدیریت مثبت	۱۲/۲۹۲	۱۸	۱۲/۲۹۲	۶/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲۳
	مدیریت منفی	۲۲/۱۲	۱۸	۲۲/۱۲	۹/۵۰۷	۰/۰۰۱	۰/۹۰۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد پروتکل کمال‌گرایی بر "مدیریت هیجان مثبت" (F=۱۵/۱۴۷) و "مدیریت هیجان منفی" (F=۲۹/۵۲۷) در دانش‌آموزان تیزهوش مؤثر است و این تأثیر از نظر آماری معنادار است(P<۰/۰۱). به‌طوری‌که کمال‌گرایی مثبت موجب بهبود معنادار خرده مقیاس‌های "مدیریت هیجانات مثبت" و "مدیریت هیجانات منفی" در دانش‌آموزان تیزهوش شده است. در این تحلیل تأثیر پیش‌آزمون مهار شده است. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد کـه تفاوت بین میانگین بـاقیمانده نمرات خـرده مقیاس‌های "مدیریت هیجانات مثبت" و "مدیریت هیجانات منفی" در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار تأثیر پیش‌آزمون معنی‌دار است و میزان این تأثیر به ترتیب ۰/۳۶۸ و ۰/۵۳۲ بوده است. به بیان دیگر، به ترتیب نزدیک به ۳۷٪ و ۵۳٪ از تفاوت‌های ایجاد شده در متغیرهای وابسته (مدیریت هیجانات مثبت و منفی) به تأثیر متغیر مستقل (کمال‌گرایی مثبت) مربوط است. توان آماری بالای ۰/۹۶۳ نیز نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه و پایین بودن میزان خطای نوع دوم است. به‌عبارت‌دیگر کمال‌گرایی مثبت بر مدیریت هیجانات مثبت و منفی دانش‌آموزان تیزهوش مؤثر است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین برنامه آموزشی کمال‌گرایی مثبت و امکان‌سنجی آن بر تنظیم شناختی هیجانات دانش‌آموزان مدارس تیزهوش شهر تهران بود. نتایج توصیفی داده‌ها نشان داد که کمال‌گرایی بر مدیریت هیجان مثبت و مدیریت هیجان منفی در دانش‌آموزان تیزهوش مؤثر بوده است. یافته‌های به دست آمده در مطالعه حاضر با مطالعات کوسیر و همکاران (۲۰۱۵)؛ آقاجانی و همکاران (۱۳۹۰)؛ مافیلد و همکاران (۲۰۱۸) و کانگ[1] و همکاران (۲۰۲۳)، همسو بود. در تبیین یافته‌های حاصل از این فرضیه باید گفت کمال‌گرایی یک عامل خطر پدیدار شده برای شکل‌های مختلف آسیب‌شناسی می‌باشد. ساختار کمال‌گرایی به توسعه و نگهداری چندین شکل آسیب‌های رفتاری، هیجان، روانی، عاطفی و حتی یادگیری کمک نموده است. به‌طورکلی، افرادی که کمال‌گرایی بیشتری دارند ممکن است با احساسات منفی و یا حالت‌های منفی آزاردهنده بیشتری مواجه باشند و به دنبال فرصت‌های تقویتی منفی مانند تمرکز افراطی یا اجتناب از فعالیت به دلیل ترس از شکست باشند چون به دنبال ایده‌آل‌ترین نتیجه باشند؛ اما افرادی که سطح پایین‌تری از کمال‌گرایی دارند ممکن است بیشتر قادر باشند تا به هیجانات منفی و حالت‌های آزاردهنده مواجه شوند و سازگاری بیشتری با مسائل از خود نشان دهند. در نتیجه شدت کمال‌گرایی می‌تواند بر فرآیندهای مختلف دیگر در جنبه‌های متفاوت رفتاری و قوانین از جمله گسترش توجه، ارزیابی پریشانی و تنظیم تعدیل پاسخ‌ها به فعالیت‌های فردی تأثیر گذارد. از سویی کاهش کمال‌گرایی شیوه متفاوتی از مواجهه با مسائل مختلف و هیجانات وابسته به آن را ارائه می‌کند. این رویکرد می‌تواند در رهاسازی افراد از عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم مانند اجتناب افراطی و یا واکنش افراطی کمک کند و از این‌رو نقش مهمی در تنظیم هیجانی ایفا کند. در این شیوه فرد بر اهداف فردی خویش واقف می‌شود، متناسب با شرایط موجود برنامه‌ریزی می‌کند، شرایط محیطی را برآورد و بر توانایی‌ها و ضعف‌های خودآگاه شده و در هرلحظه مهارت‌های شناسایی شیوه‌های مفیدتر را فرامی‌گیرد. در همین راستا افراد یاد می‌گیرند که چگونه به شکلی متفاوت با افکار مسائل یادگیری (نظیر لزوم احاطه بر همه مسائل فردی و کنترل آن‌ها که اغلب در افراد دارای کمال‌گرایی مشاهده می‌شود) و هیجانات و احساسات منفی خود (نظیر فاجعه‌نمایی و تمرکز افراطی) ارتباط برقرار کنند. این روش آموزشی با ایجاد الگوهای موفقیت و همدردی در گروه از شدت راهبردهای هیجانی ناسازگارانه می‌کاهد. در این راستا احمدیان ورگهان و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی نقش ابعاد کمال‌گرایی و راهبردهای تنظیم هیجانی در پیش‌بینی شدت نشانه‌های افسردگی و اضطراب دانشجویان به این نتیجه دست یافتند که کمال‌گرایی و راهبردهای تظیم هیجان پیش‌بینی‌کننده شدت نشانه‌های اضطراب و افسردگی است؛ در عین حال بین راهبردهای منفی تنظیم هیجان و کمال‌گرایی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. این محقق نشان دادند که افرادی که سطوح متعادل‌تری از کمال‌گرایی دارند و یا کمال‌گرایی مثبت بیشتری دارند، سماجت بیشتری در مواجه با مشکلات داشته و در این راستا ابایی از کمک طلبی ندارند و به همین دلیل در موقعیت موفقیت بیشتری قرار می‌گیرند، این گروه از دانش‌آموزان در پیدا کردن راه‌حل‌های مسئله مدار موفق‌تر عمل می‌کنند. در مجموع به نظر می‌رسد این رویکرد مانند یک ارزیابی شناخت‌گونه منجر به ارزیابی مجدد مثبت و تقویت مهارت‌های تنظیم مجدد هیجان در فرد می‌شود.

با استناد به مطالعات پیشین و با تکیه بر ادبیات پژوهش حاضر برای مثال (کانگ و همکاران، ۲۰۲۳) در زمینه مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش باید به نیاز مبرم این دانش‌آموزان به اصلاح راهبردهای شناختی و تمرکز بر اهداف ولیه و ثانویه متمرکز شد. محتوای پروتکل موجود مبنی بر روش‌های اصلاح رفتار و بازبینی رفتار شخصی است. چرا که یکی از مسائل پیش روی دانش‌آموزان تیزهوش بدتنظیمی هیجان و عدم بازبینی رفتار شخصی در موقعیت‌های تنش زاست. پروتکل‌های موفق در زمینه اصلاح هیجانات بر بهبود بازبینی رفتار شخصی و ارزیابی فردی متمرکز بوده‌اند. به نظر می‌رسد یکی دیگر از دلایل تاثیرگذاری پروتکل موجود ماهیت پروتکل موجود است که توانسته است اصلاح راهبردهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش را هدف قرار دهد.

در مجموع نتایج این مطالعه حاکی از تاثیرگذاری پروتکل آموزشی گروهی کمال‌گرایی بر بهبود تنظیم شناختی هیجانات دانش‌آموزان تیزهوش است. در واقع برنامه‌های آموزشی کمال‌گرایی به شکل گروهی می‌توانند مدیریت هیجانات و از سویی سبک‌های مقابله دانش‌آموزان را بهبود بخشد. همچنین محتوای پروتکل آموزش کمال‌گرایی دارای مضامینی از قبیل اصلاح سبک زندگی، مدیریت زمان و استفاده کاربردی از هوش هیجانی است. از این رو مضامین اشاره شده قادر به ایجاد تغییرات قابل توجه در بهبود تنظیم شناختی هیجانات دانش‌آموزان تیزهوش بوده اند. همچنین محتوای پروتکل آموزشی کمال‌گرایی بیشتر به تنظیم هیجان و راهبردهای اصلاح هیجانی تمرکز دارد و نتایج به دست آمده در مطالعه حاضر حاصل تمرکز پروتکل مزبور بر این مفاهیم است.

1 .Kong

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

در کنار سودمندی یافته‌های به دست آمده، بایستی اشاره نمود که حجم کم نمونه، نمونه‌گیری هدفمند و عدم دوره پیگیری از محدودیت های عمده مطالعه حاضر است. همچنین از سوی دیگر استفاده از پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات به سبب احتمال ارائه پاسخ‌هایی با میزان صحت و دقت پایین همراه است که بر محدودیت‌های پژوهش می‌افزاید و در نهایت عدم وجود مداخله کمال‌گرایی به صورت مشخص و مدون از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود از حجم نمونه بیشتری در مطالعات آتی استفاده شود. همچنین گنجاندن داوره پیگیری در مطالعات بعدی پیشنهاد می گردد. ضمن انجام پژوهش پیش‌رو بر روی جوامع بیشتر، سایر متغیرهای مرتبط از جمله سلامت عمومی نیز مورد بررسی قرار گیرد و در نهایت ضمن ارائه مداخلات کمال‌گرایی به دانش‌آموزان تیزهوش، میزان سلامت روانی آنان را ارتقا داد.

منابع

احمدیان‌ورگهان، ف ، غرایی ، ب ،. عاطف‌وحید،. م ، و حبیبی،م . (۱۳۹۳) . نقش ابعاد کمالگرایی و راهبردهای تنظیم هیجانی در پیش بینی شدت نشانه های افسردگی و اضطراب دانشجویان . *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۰ ، ۲ ، ۱۵۳-۱۶۱. https://www.sid.ir/paper/17104/fa

آقاجانی، س.، نریمانی، م.، و آریان‌پور، س . (۱۳۹۰) . مقایسه کمال‌گرایی و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۱ ، ۱ ، ۸۳-۹۰. https://ecc.isc.ac/showJournal/189/17629/187983

حسین‌خانزاده، ع.، بهزادفر، ف.، و ایمن‌خواه، ف.(۱۳۹۵). مقایسه سلامت عمومی، مهارت های اجتماعی و حرمت خود دانش آموزان تیزهوش دارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۲ ، ۴ ، ۸۱-۹۱. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_2680.html

رضوی‌علوی، ز.، شکری، ا، و پورشهریار، ح. (۱۳۹۸). مدل یابی روابط بین کمال گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش-آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *روانشناسی افراد استثنایی*؛۷ ، ۲۲ ، ۹۵-۱۳۵. https://doi.org/10.22054/jpe.2018.25529.1637

زمانی، ن.(۱۳۹۶). مقایسه شادکامی، سازگاری اجتماعی و همدلی عاطفی بین نوجوانان تیزهوش و عادی. *نخستین همایش در روان‌شناسی در علوم رفتاری ایران*. https://civilica.com/doc/670898

ساداتی‌فیروزآبادی، س.(۱۳۹۴). رابطه ابعاد کمالگرایی با اضطراب حالتی/ خصلتی در دانش¬آموزان دبیرستانی تیزهوش. *مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*؛ ۲ ، ۸ ، ۱-۱۲. https://www.sid.ir/paper/262928/fa

شکوهی‌یکتا، م. و پرند، ا.(۱۳۹۱). روانشناسی و آموزش تیزهوشان. تهران: نشر طبیب.

غلامی، خ.، عزیزی، ن، و ویسی، ف.(۱۳۹۳). بررسی وضعیت شادکامی دانش‌آموزان در مدارس خاص: مطالعه موردی مدارس تیزهوشان مقطع متوسطه شهر سنندج. پایان نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی، دانشگاه کردستان. https://www.virascience.com/thesis/807498

یوسفی، ف. (۱۳۸۶). بررسی رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش آموزان مراکز راهمایی استعدادهای درخشان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۶ ، ۴ ، ۸۷۱-۸۹۲. http://joec.ir/article-1-393-fa.html

Békés, V., Dunkley, D. M., Taylor, G., Zuroff, D. C., Lewkowski, M., Foley, J. E., ... & Westreich, R. (2015). Chronic stress and attenuated improvement in depression over 1 year: The moderating role of perfectionism. *Behavior Therapy*, *46*(4), 478-492. https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.02.003

Bergman, A. J., Nyland, J. E., & Burns, L. R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, *43*(2), 389-399. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.007

Canter, D. E. (2008). Self-appraisals, perfectionism, and academics in college undergraduates. https://doi.org/10.25772/R62A-VF59

Casale, S., Fioravanti, G., & Ghinassi, S. (2023). Applying the Self-Determination Theory to explain the link between perceived parental overprotection and perfectionism dimensions. *Personality and Individual Differences*, 204, 112044. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112044

Demirhan, E., Randler, C., Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2018). Gifted and non-gifted students' diurnal preference and the relationship between personalities, sleep, and sleep quality. Biological Rhythm Research, 49(1), 103-117. https://doi.org/10.1080/09291016.2017.1333568

Galfi-Pechenkov, I. (2011). *Perfectionism, Affect Intensity, Rumination, and Health*. York University. https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=890511327

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, *40*(8), 1659-1669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

Harari, D., Swider, B. W., Steed, L. B., & Breidenthal, A. P. (2018). Is perfect good? A meta-analysis of perfectionism in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, *103*(10), 1121. https://doi.org/10.1037/apl0000324

Hewitt, P. L., Kealy, D., Mikail, S. F., Smith, M. M., Ge, S., Chen, C., ... & Ko, A. (2023). The efficacy of group psychotherapy for adults with perfectionism: A randomized controlled trial of dynamic-relational therapy versus psychodynamic supportive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 91(1), 29. https://doi.org/10.1037/ccp0000787

Hummel, J., Cludius, B., Woud, M. L., Holdenrieder, J., Mende, N., Huber, V., ... & Takano, K. (2023). The causal relationship between perfectionism and negative affect: Two experimental studies. *Personality and Individual Differences*, 200, 111895. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111895

Johann, A. F., Feige, B., Hertenstein, E., Nissen, C., Benz, F., Steinmetz, L., ... & Akram, U. (2023). The effects of cognitive behavioral therapy for insomnia on multidimensional perfectionism. *Behavior therapy*, 54(2), 386-399. https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.10.001

Jokste, I. (2021, May). PERFECTIONISM: RESOURCE OF PATHOLOGY. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 7, pp. 123-133). https://doi.org/10.17770/sie2021vol7.6450

Jowett, G. E., Stanger, N., Madigan, D. J., Patterson, L. B., & Backhouse, S. H. (2023). Perfectionism and doping willingness in athletes: The mediating role of moral disengagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 66, 102402. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102402

Kim, K., Kwon, K., Ottenbreit-Leftwich, A., Bae, H., & Glazewski, K. (2023). Exploring middle school students' common naive conceptions of Artificial Intelligence concepts, and the evolution of these ideas. *Education and Information Technologies*, 1-28. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11600-3

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Zhang, G. (2023). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for developing university students' conceptual understanding, literacy, empowerment and ethical awareness. *Educational Technology & Society*, 26(1), 16-30. https://doi.org/10.1080/09291016.2017.1333568

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. High Ability Studies, 27(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186

Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education sciences*, *6*(3), 21. https://doi.org/10.3390/educsci6030021

Molnar, D. S., Thai, S., Blackburn, M., Zinga, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2023). Dynamic changes in perfectionism dimensions and psychological distress among adolescents assessed before and during the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 94(1), 254-271. https://doi.org/10.1111/cdev.13855

Park H J, & Jeong D Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and no perfectionists. Personality and Individual Differences, 72(1):165-170. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031

Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior modification*, *22*(3), 372-390. https://doi.org/10.1177/01454455980223010

Smith, M. M., Sherry, S. B., Rnic, K., Saklofske, D. H., Enns, M., & Gralnick, T. (2016). Are perfectionism dimensions vulnerability factors for depressive symptoms after controlling for neuroticism? A meta-analysis of 10 longitudinal studies. *European Journal of Personality*, *30*(2), 201-212. https://doi.org/10.1002/per.2053

Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and individual differences*, *46*(4), 530-535. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006

Tan, J. S. T. (2023). The mediating role of self-compassion in the relationship between trait perfectionism and psychological resilience among Filipino university students. Cogent Psychology, 10(1), 2168424. https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2168424

Tereshko, L., Weiss, M. J., & Granfield, A. (2023). Increasing Food Consumption With an Antecedent and Reinforcement-Based Treatment Generalized Via Telehealth. *Clinical Case Studies*, 15346501221149974. https://doi.org/10.1177/15346501221149974

Woodlee, D., & Ingle, W. K. (2023). Classified Staff and the Implementation of Positive Behavior Interventions and Supports: A Case Study. *Journal of Education Human Resources*, (aop), e20220009. https://doi.org/10.3138/jehr-2022-0009

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.8.2]