

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس اضطراب پنهان، ابعاد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس

Predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception of classroom environment

Zahra Tavakoli

M. A. in Psychology and Education of Exceptional Children, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

Dr. Sara Ebrahimi *

Assistant Professor, Faculty member of Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran.

sa_ebrahimi@sbu.ac.ir

Dr. Somayeh Ahmadi

Assistant Professor of Rasam Higher Education Institute, Karaj, Iran.

زهرا توکلی

کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

دکتر سارا ابراهیمی (نویسنده مسئول)

استادیار، عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

دکتر سمیه احمدی

استادیار مؤسسه آموزش عالی رسام، کرج، ایران.

Abstract

The present research aimed to predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception of classroom environment. This research method was descriptive-correlation. The statistical population of research included all gifted girl students in the second year of high school in Tehran in the academic year 1402-1403 and 214 individuals were selected as sample using convenience sampling. The research tools included Multidimensional Perfectionism Scale (MPS, Hewitt & Flett, 1991), Classroom Learning Environment Questionnaire (CLEQ, McGhee et al., 2007), Academic Resilience Inventory (ARI, Samuels, 2004) & State-Trait Anxiety Inventory (STAII, Speilberger et al., 1970). Data were analyzed using Pearson's correlation test and multiple regression. The findings showed that dimensions of perfectionism and hidden anxiety have a negative and significant relationship with academic resilience and perception of the classroom environment has a positive and significant relationship with academic resilience ($p<0.01$). Also, %43 of the variance of academic resilience was accounted for by the other-oriented & social-oriented dimensions of perfectionism, hidden anxiety & perception of the classroom environment, & hidden anxiety has the largest contribution in prediction of academic resilience ($p<0.05$). It can be concluded that other-oriented & social-oriented perfectionism, hidden anxiety & perception of the classroom environment play a key role in gifted student's academic resilience, and it is necessary to pay attention to these factors in interaction with each other in intervention programs designed to increase gifted student's academic resilience.

Keywords: Dimensions of Perfectionism, Academic Resilience, Hidden Anxiety, Perception of Classroom Environment.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس اضطراب پنهان، ابعاد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس انجام شد. روش این پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند که از بین آن‌ها ۲۱۴ نفر به صورت در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی (MPS، هویت و فلت، ۱۹۹۱)، پرسشنامه محیط یادگیری کلاس (CLEQ، مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۷)، سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI، ساموئلز، ۲۰۰۴) و سیاهه حالت-صفت اضطراب (STAL، اسپیلبرگر و همکاران، ۱۹۷۰) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب پنهان رابطه منفی و معنی‌دار و ادراک از محیط کلاس رابطه مثبت و معنی‌دار با تاب‌آوری تحصیلی دارند ($p<0.01$). همچنین، ۴۳٪ از رایانس تاب‌آوری تحصیلی بر اساس متغیرهای ابعاد دیگردار و جامعه‌مدار کمال‌گرایی، اضطراب پنهان و ادراک از محیط کلاس قابل تبیین است و اضطراب پنهان بیشترین سهم را در پیش‌بینی متغیر تاب‌آوری تحصیلی دارد ($p<0.05$). از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت کمال‌گرایی دیگردار و جامعه‌مدار، اضطراب پنهان و ادراک از محیط کلاس نقش کلیدی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش دارند و لزوم توجه به این عوامل در تعامل با یکدیگر در برنامه‌های مداخله‌ای طراحی شده برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ضروری است.

واژه‌های کلیدی: ابعاد کمال‌گرایی، تاب‌آوری تحصیلی، اضطراب پنهان، ادراک از محیط کلاس.

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش مانند سایر دانش‌آموزان شکست را به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از زندگی تحصیلی تجربه می‌کنند (هورنسترا^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). سلامت روانی و سازگاری افراد تیزهوش متأثر از ویژگی‌های شخصیتی و شرایط زندگی و تحصیلی آن‌ها است (گارسیا-مارتینز^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش که به عنوان عاملی محافظت‌کننده از آن‌ها در برابر دشواری‌ها و فشارهای آموزشی عمل می‌کند، تاب‌آوری تحصیلی است (کیماکچی و تانبول،^۳ ۲۰۲۴).

تاب‌آوری تحصیلی، توانایی فرد برای مقابله مؤثر و قوی ماندن در مواجهه با استرس تحصیلی یا ظرفیت سازگاری با تغییر در شرایط تحصیلی است (هوانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). این مولفه توان عبور از شرایط دشوار تحصیلی را برای فرد ایجاد می‌کند (مودا^۵، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان تاب‌آور یاد می‌گیرند از چالش‌ها به عنوان فرصتی برای توامندسازی خود استفاده کنند و به همین دلیل اهمال کاری، فرسودگی، ناکارآمدی و افت تحصیلی کمتر و پیشرفت تحصیلی، حمایت اجتماعی و بهزیستی روانی بالاتری را تجربه می‌کنند (شريوستاوا و پرادیپتا،^۶ ۲۰۲۴). از آنجا که تاب‌آوری تحصیلی مکانیسم‌های کافی را برای مقابله موفقیت‌آمیز با استرس و چالش‌های تحصیلی در اختیار قرار می‌دهد (يانگ و وانگ،^۷ ۲۰۲۲)، شناسایی متغیرهای اثرگذار بر آن به عنوان عاملی محافظت ضروری است.

تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش از ترکیبی از عوامل محافظ و خطر درون‌فردي مانند مهارت‌های فردی، انگیزه، توانایی فکری و کمال‌گرایی و عوامل برون‌فردي مانند شرایط خانواده، محیط کلاس و مدرسه و عوامل اجتماعی-فرهنگی تأثیر می‌پذیرد (آکگل^۸، ۲۰۲۲؛ اصلان^۹، ۲۰۲۳؛ هانسو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳).

کمال‌گرایی به عنوان عاملی درون‌فردي، یک ویژگی شخصیتی است که با تلاش برای بین‌نفس بودن در تمام جنبه‌های زندگی، نشان‌دادن بهترین عملکرد و ارزیابی انتقادی رفتار همراه است (چو و پریهادی،^{۱۱} ۲۰۱۹). هویت و فلت^{۱۲} (۱۹۹۱) سه بعد خویشن‌مدار^{۱۳}، دیگرمدار^{۱۴} و جامعه‌مدار^{۱۵} را برای کمال‌گرایی پرشمردند. کمال‌گرایان خویشن‌مدار، با استانداردهای بالایی که برای خود تعیین می‌کنند عملکردشان را ارزیابی می‌کنند. کمال‌گرایان دیگرمدار، با استانداردهای بالایی که برای دیگران تعیین می‌کنند عملکرد افراد مهم زندگی‌شان را ارزیابی می‌کنند. کمال‌گرایان جامعه‌مدار، با استانداردهای بالایی که توسط افراد مهم زندگی‌شان برای آن‌ها تعیین می‌شود عملکردشان را ارزیابی می‌کنند. استانداردهایی که اگر فرد به آن‌ها نرسد حالاتی منفی مانند اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس پایین و ترس از بازخورد منفی را تجربه می‌کند (چو و لی،^{۱۶} ۲۰۲۲).

کمال‌گرایی در محیط تحصیلی به عنوان یک شایستگی در نظر گرفته می‌شود؛ چرا که با افزایش دقت، پشتکار، نرخ مطالعه بیشتر و نیاز به نشان‌دادن برتری، رفتار دانش‌آموزان را به سوی عملکرد بهتر سوق می‌دهد (فرناندز-گارسیا^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۲). همین متغیرهای شخصیتی با فراتر رفتن نگرانی‌ها و یا مطالبه‌گری از خود از سطوحی خاص، موفقیت تحصیلی را به خطر می‌اندازند (مادیگان^{۱۸}، ۲۰۱۹). همچنین، افراد کمال‌گرا با اتخاذ سبک شناختی مبتنی بر ذهنیت دوگانه همه یا هیچ و تمایل به اجتناب از خطاب با افزایش استعداد مشکلات روان‌شناختی و عملکرد ضعیف مواجه هستند (ال‌لوی^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳، مک‌کی^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس، اگرچه کمال‌گرایی می‌تواند با تجربیات سالمی همراه باشد، اما اغلب ویژگی‌هایی چون انتظارات بالا از خود و دیگران، محافظت بیش از حد، توجه گرینشی به شکست و عدم تحمل خطا را در بی دارد (لون^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۳)، از آنجا که دانش‌آموزان تیزهوش به ویژه نوجوانان دختر، انتظارات بالایی از خود و دیگران دارند و

1. Hornstra
2. Garcia-Martinez
3. Kaymakci & Tonbul
4. Huang
5. Muda
6. Shrivastava & Pradiptha
7. Yang & Wang
8. Akgil
9. Aslan
10. Hunsu
11. Choo & Prahadi
12. Hewitt & Flett
13. self-oriented perfectionism
14. other-oriented perfectionism
15. social-oriented perfectionism
16. Cho & Lee
17. Fernández-García
18. Madigan
19. Lv
20. McKay
21. Lunn

احساس طرد ناشی از عدم تأمین انتظارات را بیشتر تجربه می‌کنند (گروگان^۱ و همکاران، ۲۰۲۱)، ممکن است کمال‌گرایی در آن‌ها با پیامدهای منفی چون تابآوری و عزت نفس پایین، اضطراب و اهمال کاری، باورهای غیرمنطقی، منفی‌گرایی و نشانگان افسردگی همراه باشد (آربیناگا^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ هاکتانیر^۳ و همکاران، ۲۰۲۱، ۲۰۲۴؛ فلت و هویت، ۲۰۲۳).

تابآوری را می‌توان ظرفیتی برای مقاومت در برابر استرس و اضطراب به شمار آورد (یاماوتو^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). از این رو، یکی از عوامل درون‌فردی اثرگذار بر تابآوری دانش‌آموزان تیزهوش که سبب می‌شود توانایی‌های خود را پایین‌تر از آنچه که هست نشان دهد، اضطراب است (گومز^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). اضطراب به عنوان عاملی چندوجهی، از دو بعد اضطراب پنهان^۶ و اضطراب آشکار^۷ تشکیل شده است. اضطراب پنهان، ویژگی شخصی پایدار و نسبتاً ثابت است که در طی مبارزه با نگرانی‌های مکرر به وجود می‌آید و فرد بر اساس آن اکثر موقیت‌ها را تهدید کننده ارزیابی می‌کند (ابوالقاسمی و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل آنکه اغلب در گیر فعالیت‌های یادگیری متعدد، برنامه‌های زمانی سخت، رقابت‌های بیرونی و درونی هستند، ممکن است بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض اضطراب پنهان باشند (گاسر^۸، ۲۰۱۸، هجمدال^۹ و همکاران، ۲۰۱۱). از این رو، در ک رابطه اضطراب پنهان با تابآوری تحصیلی این دسته از دانش‌آموزان، نقش مهمی در حمایت از ایجاد و ارتقای مهارت‌های مدیریت مؤثر اضطراب و در نتیجه بهزیستی روانی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد.

یکی از عوامل بروند فردی مرتبط با تابآوری تحصیلی دانش‌آموزان، ادراک از محیط کلاس^{۱۰} است (ساری^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). علاقه، چالش، انتخاب و لذت به عنوان اجزای محیط کلاس ادراک می‌شوند. علاقه، به ادراک دانش‌آموزان از میزان استقلال و کنترل محیط کلاس اشاره دارد. چالش میزان رقابت دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها را دربرمی‌گیرد و ادراک آن به تلاش دانش‌آموزان در یادگیری دروس و انجام تکالیف بستگی دارد. انتخاب، به فرآیندهای تصمیم‌گیری معلمان و دانش‌آموزان مرتبط است و بعد لذت به رضایت و لذت دانش‌آموزان از یادگیری کلاسی اشاره دارد (محمودی، ۲۰۲۲). محیط کلاس با فراهم کردن فرسته‌های رشد و حمایت‌های هیجانی، انگیزشی و شناختی می‌تواند در ارتقای تابآوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش مؤثر باشد (جنتری^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲؛ تووم-آنتوی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان تیزهوش با تابآوری بالا، محیط کلاس را مکانی امن می‌دانند و از چالش‌های آموزشی لذت می‌برند و درگیری با دیگران را تجربه نمی‌کنند. از این رو، ممکن است پیشرفت بالایی را نیز کسب کنند. در مقابل، دانش‌آموزان تیزهوشی که تابآوری ضعیفی دارند، اغلب بر این باورند که معلمان نگران موقیتی آن‌ها نیستند. فقدان برنامه درسی چالش‌برانگیز و آموزش با سرعت کم و نامتناوب با رشد شناختی سبب می‌شود احساس کسالت کنند و در مقابل، تکالیف و فعالیت‌های دشوار نیز می‌توانند باعث انجاز و برانگیختن افکار منفی در آن‌ها شوند (محمودی، ۲۰۲۲). بر این اساس، دانش‌آموزان در محیطی که متناسب با نیازهای آموزشی‌شان نیست، احساس کسالت با انجاز را تجربه می‌کنند. در چنین شرایطی، تابآوری تحصیلی کارکرد حمایتی دارد و می‌تواند میزان مقاومت دانش‌آموزان تیزهوش را در برابر چالش‌های کلاسی افزایش دهد.

با توجه به نقش تابآوری تحصیلی در محافظت از دانش‌آموزان تیزهوش در برابر دشواری‌ها و استرس تحصیلی ضروری است عوامل شخصیتی و محیطی اثرگذار بر آن شناسایی گردد تا با ارائه راهکارهای پیشگیرانه و یا مداخله‌ای مؤثر تابآوری تحصیلی آن‌ها ارتقا یابد. با وجود پژوهش‌های متعددی که اهمیت نقش متغیرهای اضطراب پنهان، کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس را در رابطه با تابآوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده‌اند، کمتر پژوهشی این عوامل درون‌فردی و بروند فردی را در کنار هم در قالب یک مدل پیش‌بین در نظر گرفته و سهم برجسته هر یک را در تابآوری تحصیلی این دانش‌آموزان مشخص ساخته است. بررسی رابطه این متغیرها می‌تواند دیدگاه جامع تری را به سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مدیران سمپاد ارائه دهد تا با درک دقیق‌تر و پیش‌بینی‌های دانش‌آموزان تیزهوش و عوامل بیرونی مؤثر بر تابآوری تحصیلی آن‌ها، به ارتقای سلامت روانی و بازده تحصیلی این دانش‌آموزان یاری رسانند. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی تابآوری تحصیلی بر اساس اضطراب پنهان، بعد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس در دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد.

1. Grugan
 2. Arbinaga
 3. Haktanir
 4. Yamamoto
 5. Gomes
 6. hidden anxiety
 7. oblivious anxiety
 8. Gaesser
 9. Hjendal
 10. classroom environment
 11. Sari
 12. Gentry
 13. Twum-Antwi

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همیستگی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با توجه به پیشنهاد استیونس^۱ (۱۹۹۶) که برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش کمترین مجذورات استاندارد حداقل ۱۵ نفر را مدنظر قرار می‌دهد و نیز با در نظر گرفتن احتمال ریزش افراد نمونه در فرایند پژوهش، ۲۱۴ دانش‌آموز تیزهوش به عنوان حجم نهایی نمونه تعیین گردید که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به جمع‌آوری نمونه‌ها پرداخته شد. ملاک ورود به پژوهش رضایت آگاهانه دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش و ملاک خروج عدم تمایل به ادامه همکاری یا عدم تکمیل پرسشنامه‌ها بود. نظر به رعایت اصول اخلاق علمی، در ابتدای هر پرسشنامه به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که اطلاعات آن‌ها کاملاً محترمانه باقی خواهد بود. نظرًا در راستای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نهایت، داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های همیستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی^۲ (MPS): این مقیاس توسط هویت و فلت (۱۹۹۱) طراحی شد که دارای ۳۰ گویه و ۳ خرده‌مقیاس کمال‌گرایی خویشن‌دار، دیگردمار و جامعه‌مدار است و هر خرده‌مقیاس نیز ۱۰ گویه را در بر می‌گیرد. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤال‌های این مقیاس بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم قرار می‌گیرند. هویت و فلت (۱۹۹۱)، پایابی ابزار را با استفاده از ضرب‌آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خویشن‌دار، دیگردمار و جامعه‌مدار به ترتیب 0.86 , 0.82 , 0.87 گزارش کردند. در همین پژوهش، روابی همزمان مقیاس با بررسی همیستگی مقیاس مطلوبیت اجتماعی با خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی خویشن‌دار و دیگردمار $0.39 = -0.25$ و دیگردمار $0.39 = -0.25$ تأیید شد. در پژوهش بشارت (۱۳۸۶) بر روی نمونه 180 نفری از دانشجویان دانشگاه تهران، پایابی ابزار با استفاده از ضرب‌آلفای کرونباخ 0.89 و برای هر یک از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خویشن‌دار، دیگردمار و جامعه‌مدار به ترتیب 0.83 , 0.89 , 0.83 بود. در همین پژوهش، روابی همزمان مقیاس با استفاده از سیاهه مشکلات بین‌شخصی^۳, سیاهه سلامت روانی^۴ و زیرمقیاس‌های نوروزگرایی و برونقرایی سیاهه شخصیت نئو^۵ نشان داد بین نمره آزمودنی‌ها در کمال‌گرایی خودمحور با مشکلات بین‌شخصی $0.44 = -0.62$ به دست آمد. در همین پژوهش، روابی همزمان مقیاس با استفاده از سیاهه مشکلات بین‌شخصی^۳, سیاهه سلامت روانی^۴ و زیرمقیاس‌های روان‌شناختی $0.59 = -0.62$ درماندگی روان‌شناختی $0.59 = -0.62$ همیستگی معنی‌دار، بین کمال‌گرایی دیگرمحور با مشکلات بین‌شخصی $0.19 = -0.19$, بهزیستی روان‌شناختی $0.35 = -0.35$ درماندگی روان‌شناختی $0.26 = -0.26$ نوروزگرایی $0.25 = -0.22$ و برونقرایی $0.22 = -0.22$ همیستگی معنی‌دار و بین کمال‌گرایی جامعه‌محور با بهزیستی روان‌شناختی $0.27 = -0.29$ نوروزگرایی $0.27 = -0.27$ و برونقرایی $0.44 = -0.44$ همیستگی معنی‌دار وجود داشت که بیانگر روابی همزمان مقیاس است. در پژوهش حاضر، ضرب‌آلفای کرونباخ $0.79 = -0.79$ به دست آمد.

سیاهه حالت-صفت اضطراب^۶ (STAI): این سیاهه توسط اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۷۰) طراحی شد که دارای ۴۰ گویه و ۲ خرده‌مقیاس اضطراب آشکار و پنهان است و هر خرده‌مقیاس نیز ۲۰ گویه دارند. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤال‌های این سیاهه بر روی طیف چهار درجه‌ای لیکرتی از خیلی کم تا خیلی زیاد قرار می‌گیرند که نمرات بالاتر بیانگر اضطراب بیشتر هستند. در پژوهش اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۷۰) پایابی زیرمقیاس‌های اضطراب آشکار و پنهان به ترتیب 0.92 و 0.90 به دست آمد و روابی همگرایی آن در همیستگی با مقیاس‌هایی چون اضطراب بک و اضطراب همیلتون بین 0.90 تا 0.70 گزارش شد که حاکی از روابی بالای این سیاهه است. خانیبور و همکاران (۱۳۹۰) روابی صوری و محتوایی نسخه فارسی این ابزار را تأیید کردند و پایابی آن را در کار با بزرگسالان، دانشجویان و فراخواندگان ارتش بین 0.86 و 0.95 گزارش کردند. همچنین، در پژوهش عبدی (۱۳۸۴)، روابی عاملی ابزار وجود هر دو عامل را تأیید کرد و روابی همزمان سیاهه با پرسشنامه اضطراب کتل $0.93 = -0.93$ به دست آمد. در پژوهش حاضر از زیرمقیاس اضطراب پنهان این ابزار استفاده شد که ضرب‌آلفای کرونباخ آن $0.78 = -0.78$ به دست آمد.

پرسشنامه محیط یادگیری کلاس^۷ (CLEQ): این ابزار توسط مک‌گی^۸ و همکاران (۲۰۰۷) به منظور سنجش محیط یادگیری کلاس طراحی شده است و شامل ۱۱ گویه است. این ابزار دارای سه خرده مقیاس محیط مثبت کلاس، محیط منفی کلاس و باورها و عقاید شخص

1. Stevens

2. Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)

3. Inventory of Interpersonal Problems (IIP)

4. Mental Health Inventory

5. The Revised NEO Personality Inventory (NEOPI-R)

6. Speilberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI)

7. Classroom Learning Environment Questionnaire (CLEQ)

8. McGhee

است. پاسخ‌های این پرسشنامه بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً مخالفم قرار می‌گیرند. نمره بالای ۳۳ از این ابزار بیانگر ادراک مثبت از محیط کلاس است. در پژوهش مک‌گی و همکاران (۲۰۰۷) پایابی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۱ گزارش شد و روایی واگرای ابزار در بررسی همبستگی محیط مثبت و منفی کلاس ۰/۲۸^۱ و روایی همگرای آن در ارتباط با مقیاس‌های مشابه حاکی از همبستگی ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ بود. در پژوهش سلمانی و همکاران (۱۳۹۶) روایی صوری این پرسشنامه در اجرای مقدماتی بر روی ۵۰ دانشجو بررسی و مشکلات آن برطرف شد و روایی عاملی آن وجود هر سه عامل را تأیید کرد. همچنین، در همین پژوهش پایابی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۷۵ به دست آمد.

سیاهه تاب‌آوری تحصیلی^۱ (ARI): این ابزار که توسط ساموئلز^۲ (۲۰۰۴) طراحی گردید، ۴۰ گویه دارد و سه خرده‌مقیاس مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری/مثبت‌نگری را دربرمی‌گیرد. نسخه ایرانی این سیاهه بعد از هنجاریابی توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) به ۲۹ گویه تقلیل یافت. پاسخ به گویه‌های این مقیاس بر روی طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار می‌گیرند. در پژوهش ساموئلز (۲۰۰۴) پایابی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای زیرمقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری/مثبت‌نگری به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۷، ۰/۶۲ به دست آمد. همچنین روایی صوری و محتوایی ابزار با نظر متخصصان حاکی از روایی مطلوب این ابزار بود (ساموئلز، ۲۰۰۴). در پژوهش سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ ابزار بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۶ گزارش شد و روایی عاملی، وجود ۳ عامل فوق را تأیید کرد که در مجموع ۳۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ابزار ۰/۸۱ به دست آمد.

یافته‌ها

بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش، میانگین سنی دانش‌آموzan دختر تیزهوش ۱۶/۴۴ سال با انحراف معیار ۰/۶۳ و طیف سنی ۱۵ تا ۱۷ سال بود که بیشتر افراد نمونه را دختران ۱۷ سال تشکیل می‌دادند. در جدول ۱ نتایج آزمون همبستگی پیرسون و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه شاخص‌های توصیفی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. کمال‌گرایی خویشتن‌مدار	۱						
۲. کمال‌گرایی دیگرمدار		۱					
۳. کمال‌گرایی جامعه‌مدار			۱				
۴. کمال‌گرایی کلی				۰/۷۸**			
۵. ادراک از محیط کلاس					۰/۷۰**		
۶. اضطراب پنهان						۰/۸۰**	
۷. تاب‌آوری تحصیلی							۰/۴۷**
میانگین							
انحراف معیار							
چولگی							
کشیدگی							

** همبستگی در سطح ۰/۱ معنی‌دار است.

با توجه به نتایج جدول ۱، بین تاب‌آوری تحصیلی با کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ($r=-0/23$)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار ($r=-0/30$)، کمال‌گرایی رابطه منفی و معنی‌دار و با ادراک از محیط کلاس ($r=0/19$) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت ($r=-0/01$). بنابراین، با کاهش نمره دانش‌آموzan تیزهوش در هر یک از بعد از کمال‌گرایی و اضطراب پنهان، تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد و با افزایش نمره آن‌ها در ادراک از محیط کلاس نیز شاهد افزایش تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها خواهیم بود. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که کمال‌گرایی و اضطراب پنهان کمتری را تجربه می‌کردند و ادراک مثبت بیشتری از محیط کلاس داشتند، از

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس اضطراب پنهان، ابعاد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس
Predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception ...

تاب‌آوری تحصیلی بیشتری برخوردار بودند. همچنین، مقادیر میانگین و انحراف معیار، وجود تنوع و تفاوت‌های فردی را در ابعاد کمال‌گرایی، اضطراب پنهان، ادراک از محیط کلاس و تاب‌آوری تحصیلی نشان داد. مقادیر چولگی و کشیدگی برای همه متغیرهای تحت بررسی در محدوده قابل قبولی (۰/۲ تا ۰/۲) قرار داشت که نشان می‌دهد داده‌ها از توزیع بهنجار برخوردارند و می‌توان آن‌ها را در تحلیل بعدی مورد استفاده قرار داد. برای بررسی استقلال باقی‌مانده‌ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که با توجه به مقادار آن (۰/۱۴۱ تا ۰/۱۵) که در فاصله (۰/۱۵ تا ۰/۲۵) قرار دارد، پیش‌فرض استقلال باقی‌مانده‌ها رعایت شد. در بررسی مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. با توجه به این که برای تمامی متغیرها، مقادیر آماره تحمل بیشتر از ۰/۱ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ محاسبه شد، فرض عدم هم‌خطی تأیید شد. به منظور بررسی هدف اصلی پژوهش، از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج ضرایب چندگانه و بررسی معنی‌داری پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی از طریق متغیرهای پیش‌بینی بر اساس آزمون آنوا

متغیر ملاک	R adjusted	R ²	R	sig	F	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	منبع تغییر	تاب‌آوری تحصیلی
	۰/۴۲	۰/۴۳	۰/۶۵	p<۰/۰۵	۲۶/۳۲	۲۹۲۱/۸۵۴	۶	۱۷۵۳۱/۱۲۳	رگرسیون باقی‌مانده	تاب‌آوری تحصیلی
						۱۱۰/۹۹۰	۲۰۷	۲۲۹۷۵/۰۰۷		
						۲۱۳	۴۰۵۰۶/۱۵۰		کل	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مدل رگرسیونی حاضر با F=۲۶/۳۲ معنی‌دار است (p<۰/۰۵). همچنین، مقادار همبستگی متغیرهای پیش‌بینی با متغیر ملاک برابر با ۰/۶۵، ضریب تعیین برابر با ۰/۴۳ و ضریب تعیین تعديل شده ۰/۴۲ به دست آمد. بنابراین متغیرهای ابعاد کمال‌گرایی، ادراک از محیط کلاس و اضطراب پنهان قادر به پیش‌بینی ۰/۴۳ درصد از واریانس متغیر تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بودند.

جدول ۳. نتایج پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس متغیرهای پیش‌بینی

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد		(مقدار ثابت)
		β	خطای استاندارد	B	خطای استاندارد	
p<۰/۰۵	۲۰/۵۲۷		۶/۳۴۰		۱۳۰/۱۴۲	کمال‌گرایی خویشن‌مدار
۰/۱۲	-۱/۵۲۹	-۰/۱۰۸	۰/۹۸۶	-۱/۵۰۷		کمال‌گرایی دیگرمدار
p<۰/۰۵	-۲/۰۲۱	-۰/۱۳۴	۰/۹۷۴	-۱/۹۶۹		کمال‌گرایی جامعه‌مدار
p<۰/۰۵	-۱/۹۸۲	۰/۱۳۵	۰/۹۸۳	-۱/۹۱۷		کمال‌گرایی کلی
۰/۰۷	-۱/۷۹۶	-۰/۱۲۳	۰/۹۸۰	-۱/۷۵۹		ادراک از محیط کلاس
p<۰/۰۵	۲/۶۶۴	۰/۱۷۳	۰/۱۱۴	۰/۳۰۳		اضطراب پنهان
p<۰/۰۵	-۱/۰۵۰۲	-۰/۶۲۶	۰/۰۷۸	-۰/۸۱۸		

بر اساس نتایج جدول ۳، متغیرهای کمال‌گرایی دیگرمدار ($\beta=-0/۱۳$ و $p<۰/۰۵$)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار ($\beta=-0/۱۳$ و $p<۰/۰۵$)، ادراک از محیط کلاس ($\beta=-0/۱۷$ و $p<۰/۰۵$) و اضطراب پنهان ($\beta=-0/۰۶۲$ و $p<۰/۰۵$) در تبیین واریانس تاب‌آوری تحصیلی نقش داشتند که در این میان نقش اضطراب پنهان بیش از متغیرهای پیش‌بینی دیگر بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اضطراب پنهان، ابعاد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که ابعاد کمال‌گرایی (دیگرمدار و جامعه‌مدار) و اضطراب پنهان به صورت منفی و معنی‌دار و ادراک از محیط کلاس به صورت مثبت و معنی‌داری تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نشان داده شد که در میان متغیرهای فوق، اضطراب پنهان بیشترین سهم را در پیش‌بینی متغیر تاب‌آوری تحصیلی دارد.

از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر این بود که ابعاد کمال‌گرایی پیش‌بینی کننده منفی و معنادار تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان است. این یافته با پژوهش‌های باقری و همکاران (۲۰۲۴)، آربیناگا و همکاران (۲۰۲۳)، جنتری و همکاران (۲۰۲۲)، هاکتانیر و همکاران (۲۰۲۱) و

مادیگان و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین ارتباط منفی میان کمال‌گرایی و تابآوری لازم است به تلویحات روان‌شناختی کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش توجه داشت. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با سایر دانش‌آموزان سطوح کمال‌گرایی بالاتری را حداقل در برخی از ابعاد نشان می‌دهند (آگورلو^۱، ۲۰۲۰). اگرچه ارتباط میان تیزهوشی و کمال‌گرایی آن‌طور که پیش‌تر تصور می‌شد چندان واضح و قوی نیست (پاییریت^۲، ۲۰۲۱)، اما باستی در نظر گرفت که گرایش‌های کمال‌گرایانه در میان دانش‌آموزان تیزهوش در کنار سایر ویژگی‌ها و شرایط آن‌ها می‌تواند منجر به تجربه و ادراک تنفس و فشار بیشتر در این دانش‌آموزان گردد. به عبارتی، داشتن معیارهای شخصی بالا در کنار انتظارات تحملی شده از اجتماع برای عملکرد عالی فرد را در معرض فشار ناشی از انتظارات متعدد قرار می‌دهد. کمال‌گرایی بالاتر می‌تواند با وجود آسیب‌های روان‌شناختی مختلف در ارتباط باشد (جووانو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ فلت و هویت، ۲۰۱۴) و موقوفیت تحصیلی را به مخاطره اندازد (مادیگان، ۲۰۱۹). در بسیاری از موارد احساس بی‌ارزشی و انتقاد شدید از خود همراه با ناتوانی در برآورده کردن انتظارات، به دلیل راهبردهای خودتنظیمی شناختی و هیجانی حاکم بر افکار کمال‌گرای، منجر به سازگاری ضعیفتر و حالات عاطفی منفی می‌شود (کارا^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس، رفتار کمال‌گرایانه در نتیجه تمایل به انجام ارزیابی‌های دقیق، تمرکز بر جنبه‌های منفی عملکرد و تجربه رضایت‌اندک، می‌تواند منجر به استرس شود. به نظر می‌رسد تجربه این فشارهای مضاعف توان فرد را برای مقابله با دشواری‌ها به صورت منفی تحت تأثیر قرار داده و ظرفیت سازگاری او را در برابر چالش‌های تحصیلی محدود نماید. به این ترتیب، انتظارات بالای دانش‌آموزان تیزهوش از خود و دیگران می‌تواند منجر به تابآوری پایین‌تر در این افراد گردد.

از میان ابعاد سه‌گانه کمال‌گرایی مطابق با دیدگاه هویت و فلت (۱۹۹۱) دو بعد دیگرمدار و جامعه‌مدار در پیش‌بینی تابآوری تحصیلی نقش داشتند. دو بعد دیگرمداری و جامعه‌مداری نمایان‌گر جنبه بین فردی و اجتماعی کمال‌طلبی هستند. داشتن انتظارات بالا از دیگران می‌تواند فرد را در معرض ناکامی و نارضایتی مداوم قرار دهد. دانش‌آموزان تیزهوشی که در این بعد از کمال‌گرایی نمره بالاتری کسب می‌کنند، ممکن است با وضع انتظارات و معیارهای غیرواقع‌بینانه برای دیگران (به ویژه معلمان و سایر هم‌کلاسی‌ها) همواره با دیدگاهی انتقادی آن‌ها را مورد قضاؤت قرار دهند. این مساله می‌تواند در بلندمدت توان سازگاری فرد را در موقعیت‌های تحصیلی به مخاطره اندازد. از دیگر سو تجربه فشار ناشی از توقعات و انتظارات دیگران می‌تواند دانش‌آموز تیزهوش را در معرض اضطراب مضاعف قرار دهد. دانش‌آموزان با کمال‌گرایی جامعه‌مدار بالاتر همواره خود را تحت ارزیابی سخت‌گیرانه سایرین احساس می‌کنند. این افراد جهت رسیدن به سطح مطلوب عملکرد از نگاه دیگران در معرض فشار و استرس خواهند بود. این تنش‌ها می‌تواند تابآوری فرد را به شکل منفی تحت الشاعع قرار دهد؛ به این ترتیب که توان مقابله با چالش‌های تحصیلی و آمادگی فرد برای رویارویی با دشواری‌های آموزشی را مختل می‌سازد.

از یافته‌های جالب توجه پژوهش حاضر این بود که با افزایش اضطراب پنهان در میان دانش‌آموزان تیزهوش می‌توان شاهد کاهش تابآوری تحصیلی در آن‌ها بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های گومز و همکاران (۲۰۱۱) گاسر (۲۰۱۸) و هجممال و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به فضای رقابتی که دانش‌آموزان تیزهوش در آن فعالیت دارند همچنین تکالیف دشوارتر و انتظارات تحصیلی بالاتری که با آن مواجه هستند، سطح اضطراب در میان این دانش‌آموزان بالا است (صفیری، ۲۰۱۶). فعالیت‌های یادگیری مختلف، برنامه‌های زمانی دشوار، رقابت‌های مداوم و گاهای محیط‌های آموزشی که نیازهای آن‌ها را تشخیص نمی‌دهند، دانش‌آموزان تیزهوش را بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض اضطراب پنهان قرار می‌دهد؛ ویژگی‌ای که می‌تواند بر توان سازگاری و انجام مؤثر و به موقع تکالیف و انتظارات تحصیلی اثر سوئی داشته باشد (گاسر، ۲۰۱۸). اضطراب به عنوان یک صفت فرد را مستعد سوگیری‌های شناختی متعدد می‌نماید. افراد مبتلا به اضطراب صفت با پیش‌نگری رویدادی منفی از نزاجار قابل توجهی را از تکالیف پیش رو تجربه می‌کنند (رضائی و کریم‌پور، ۱۳۹۹). آنچه می‌تواند به نوبه خود توانایی روانی فرد برای مواجهه با آن تکالیف مختلف سازد. در نتیجه، این افراد کارآمدی و سازگاری کمتری را در رویارویی با تکالیف و انتظارات تحصیلی نشان می‌دهند. اضطراب در دانش‌آموزان تیزهوش باعث می‌شود توانایی‌های خود را کمتر از آنچه که هست تصور کنند (گومز و همکاران، ۲۰۲۱). به عبارتی، پیش‌بینی رویدادهای آتی به شکلی سوگیرانه و منفی چنانکه در اضطراب پنهان رایج است، باعث می‌شود فرد آمادگی روانی کمتری را برای مقابله با دشواری‌ها در خود احساس کند.

نکته دیگری که در تبیین این یافته پژوهشی لازم است مورد توجه قرار گیرد جنسیت و مرحله تحولی است که شرکت‌کنندگان در پژوهش در آن قرار دارند. در دوره نوجوانی تجربه اضطراب به طور فزاینده‌ای افزایش می‌یابد (بوریون-بدس^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، نوجوانان دختر به طور خاص انتظارات بالایی از خود و دیگران دارند و احساس طرد ناشی از عدم تأمین انتظارات را بیشتر تجربه می‌کنند (گروگان و

1. Ogurlu
 2. Pyryt
 3. Juwono
 4. Kara
 5. Bourion-Bédés

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس اضطراب پنهان، ابعاد کمال‌گرایی و ادراک از محیط کلاس
Predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception ...

همکاران، ۲۰۲۱). این موارد در کنار فشارهای مضاعفی که تیزهوشی برای فرد به همراه می‌آورد، می‌تواند فرد را در معرض اضطراب بیشتر قرار داده و توانایی فرد را برای مقابله با دشواری‌ها بیش از پیش به مخاطره اندازد.

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن بود که ادراک از محیط کلاس به شکل مثبت و معنی‌دار تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش‌های جنتری و همکاران (۲۰۲۲) و تووم-آنتوی و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود که نشان دادند محیط کلاس با ایجاد فرصت‌های رشد و حمایت‌های هیجانی، انگیزشی و شناختی می‌تواند منجر به ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان گردد. ادراک از محیط کلاس با تأثیر بر نگرش‌های دانش‌آموزان، فرایندهای شناختی آن‌ها و در نتیجه عملکرد تحصیلی ایشان را تحت الشاعع قرار می‌دهد. مطالعات حاکی از آن است که ادراک از محیط کلاس، ادراک از خود دانش‌آموزان (همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) را تحت تأثیر قرار می‌دهد (صالح اردستانی و خرمائی، ۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که جو کلاس درس را حمایتی، امن و برانگیزاننده درک می‌کنند، احساس تعلق بیشتری نسبت به محیط آموزشی خود و فرایندهای جاری در آن خواهند داشت. این احساس تعلق و همانندسازی می‌تواند به نوبه خود توانایی دانش‌آموزان را برای مقابله مؤثر با دشواری‌های تحصیلی ارتقا بخشد.

از دیگر سو ادراک از کلاس درس با خودکارآمدی دانش‌آموزان و در نتیجه عملکرد بالاتر آن‌ها در ارتباط است (زیسبرگ و شوابسکی¹، ۲۰۲۱). خودکارآمدی منجر به ظرفیت بالاتر فرد برای انجام امور و تلاش و پایداری در مقابله با دشواری‌ها می‌گردد. از این مسیر، ادراک مثبت از محیط کلاس می‌تواند نقش قابل توجهی در افزایش تلاش، مشارکت و درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیف درسی ایفا نموده و منجر به دستاوردهای تحصیلی بالاتر گردد (دیلی² و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی بالاتر در دانش‌آموزان و این احساس که بر روی دستاوردها و فرایندهای تحصیلی خود کنترل دارند، می‌تواند ظرفیت سازگاری آن‌ها را با دشواری‌ها و چالش‌های درسی افزایش دهد و منجر به تاب‌آوری بالاتر در آن‌ها گردد.

پژوهش حاضر با روشن ساختن سهم ابعاد کمال‌گرایی، اضطراب پنهان و محیط کلاس در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش نقش برخی از مهم‌ترین مولفه‌های درون فردی و برون فردی را به طور همزمان در پیش‌بینی تاب‌آوری روشن ساخت. از آنجا که تیزهوشی می‌تواند فرد را در معرض آسیبهای متعدد قرار دهد و او را مستعد کمال‌گرایی منفی و اضطراب پنهان سازد، لازم است نقش این متغیرها را در اقدامات پیش‌گیرانه و درمانی در کار با دانش‌آموزان تیزهوش مد نظر قرار داد. محیط امن کلاس همراه با جو مثبت، منجر به ادراکات مثبت تری از کلاس درس و در نهایت افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود. در نتیجه لازم است مدارس تیزهوشان با آگاهی از اهمیت این مسئله و در راستای تأمین سلامت روان دانش‌آموزانشان در ایجاد جوهرهای کلاسی حمایتی و کارآمد اهتمام ورزند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر لازم به ذکر است که اجرای پژوهش صرفاً بر روی مشارکت‌کنندگان دختر می‌تواند تعییم یافته‌ها را با محدودیت رو به رو سازد. نظر به تفاوت‌های جنسیتی مشاهده شده در برخی پژوهش‌های حوزه تیزهوشی تکرار پژوهش فوق در نمونه‌ای از پسران تیزهوش و مقایسه‌های جنسیتی می‌تواند راهگشای نتایجی جالب توجه و مفید باشد. علاوه بر این، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس در پژوهش حاضر می‌تواند محدودیت‌های قابل توجهی بر تعییم یافته‌ها تحمیل نماید. لذا، استفاده از روش‌های نمونه‌گیری قوی‌تر در پژوهش‌های آتی می‌تواند نتایج دقیق‌تری در ارتباط با متغیرهای پژوهش به دست دهد. در نهایت، تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه بوده است که خود محدودیت‌هایی را به همراه دارد. پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش اعتبار نتایج بدست آمده از شیوه‌های دیگری مانند مصاحبه و مشاهده به همراه پرسشنامه‌ها در گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شود.

منابع

- بشرات، م. ع. (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران. پژوهش‌های روان‌شناسی، ۱۰(۱-۲)، ۴۹-۶۷.
- <https://www.sid.ir/paper/66255/fa>
- خانی‌پور، ح؛ محمدخانی، پ؛ و طباطبایی، س. (۱۳۹۰). رابطه‌های کنترل فکر و رگه اضطراب: پیش‌بینی کننده‌های نگرانی بیمارگون در نمونه غیربالینی. علوم رفتاری، ۲۵(۲)، ۱۷۳-۱۷۸.
- <https://www.sid.ir/paper/129756/fa>
- سلطانی‌نژاد، م؛ آسیانی، م؛ ادھمی، ب؛ و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. اندازه‌گیری تربیتی، ۱۵(۴)، ۱۷-۳۵.
- https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- سلمانی، م؛ خامسان، ا؛ و اسدی یونسی، م. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. روان‌شناسی تربیتی، ۴۳(۱۳)، ۱۳۹-۱۶۷.
- https://jep.atu.ac.ir/article_7765.html

صالح اردستانی، س؛ و خرمائی، ف. (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود. آموزش و ارزشیابی، ۱۰۹-۱۲۵. (۴۹)۱۳ <https://www.sid.ir/paper/411438/fa>.

صفیری، ر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه اضطراب با یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. اولین کنگره ملی توامندسازی جامعه در حوزه مشاوره و خانواده، تعلیم و تربیت اسلامی. (<https://civilica.com/doc/509928>)

عبدلی، ن. (۱۳۸۴). آزمون اضطراب حالت-صفت اسپیلبرگر. تهران: سینا.

Abolghasemi, S., Tavakoli Azad, J., Biabani Asli, M., & Naderifar, N. (2018). The Relationship Between Family Function, Perfectionism and Hidden Anxiety of Students. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 5(3), 107-112. <http://dx.doi.org/10.32598/ajnpp.5.3.107>

Akgül, G. (2022). Resilience among Gifted Students: Are They Prone to Anxiety during Pandemic? *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 10(1), 153-162. <https://doi.org/10.2478/sjapp-2022-0016>

Arbinaga, F. (2023). Resilient Behaviors in Music Students: Relationship with Perfectionism and Self-Efficacy. *Behavioral Sciences*, 13(9), 722. <https://doi.org/10.3390/bs13090722>

Aslan, H. (2023). The vulnerabilities and resilience strategies of gifted students in the face of bullying. A thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle east Technical University. B2n.ir/s85671

Bagheri, S., Farahani, H., Watson, P., Bezdan, T., & Rezaiean, K. (2024). Unraveling symptom interplay: a network analysis of procrastination in gifted students. *BMC psychology*, 12(1), 370. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01868-6>

Bourion-Bédès, S., Jeanbert, E., Diakhate, A., Rousseau, H., Batt, M., Kode, M., ... & Baumann, C. (2024). Factors associated with an increased risk of anxiety among adolescents during the COVID-19 lockdown in the French Grand Est area. *Journal of Psychiatric Research*, 176, 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.05.049>

Cho, M., & Lee, Y. S. (2022). The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: the mediating effect of fear of failure. *Korean Journal of Medical Education*, 34(2), 121. <https://doi.org/10.3946/kjme.2022.224>

Choo, O. Z., & Prihardi, K. (2019). Academic Resilience as Mediator of Multidimensional Perfectionism and Academic Performance among Gen-Z Undergraduate Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 637-646. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20340>

Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of school health*, 89(3), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>

Erdelja, S., Vokal, P., Bolfan, M., Erdelja, S. A., Begovac, B., & Begovac, I. (2013). Delinquency in incarcerated male adolescents is associated with single parenthood, exposure to more violence at home and in the community, and poorer self-image. *Croatian medical journal*, 54(5), 460-468. <https://doi.org/10.3325/cmj.2013.54.460>

Fernández-García, O., Gil-Llario, M. D., Castro-Calvo, J., Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., & Estruch-García, V. (2022). Academic perfectionism, psychological well-being, and suicidal ideation in college students. *International journal of environmental research and public health*, 20(1), 85. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010085>

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899-912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>

Gaesser, A. H. (2018). Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth. *Gifted child today*, 41(4), 186-195. <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>

García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de La Rosa, A., & León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>

Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2022). Student perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>

Gomes, A., Vieira dos Santos, J., & Vieira, L. S. (2021). Meditation effects on anxiety and resilience of preadolescents and adolescents: A randomized controlled study. *Children*, 8(8), 689. <https://doi.org/10.3390/children8080689>

Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1631-1673. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>

Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2021). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 161-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291981>

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(4), 314-321. <https://doi.org/10.1002/cpp.719>

Hornstra, L., Mathijssen, A. S., Denissen, J. J., & Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person-and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 107, 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>

Horváth, A., Montana, X., Lanquart, J. P., Hubain, P., Szűcs, A., Linkowski, P., & Loas, G. (2016). Effects of state and trait anxiety on sleep structure: A polysomnographic study in 1083 subjects. *Psychiatry research*, 244, 279-283. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.03.001>

Huang, H., Ding, Y., Zhang, Y., Peng, Q., Liang, Y., Wan, X., & Chen, C. (2022). Resilience and positive coping style affect the relationship between maladaptive perfectionism and academic procrastination among Chinese undergraduate nursing students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1014951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1014951>

Predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception ...

- Hunsu, N. J., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E., & Adesope, O. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 100548. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548>
- Juwono, I. D., Kun, B., Demetrovics, Z., & Urbán, R. (2023). Healthy and unhealthy dimensions of perfectionism: perfectionism and mental health in hungarian adults. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(5), 3017-3032. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00771-8>
- Kara, E., Çimşir, E., & Alçay, A. (2024). The Roles of Self-Compassion and Self-Coldness in the Relationships Between Inferiority and Stress and Anxiety Among Gifted Adolescents. *Mindfulness*, 15(1), 217-229. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02266-6>
- Kaymakci, G., & Tonbul, B. G. (2024). Investigation of Psychological Resilience in Gifted Adolescents. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1373473>
- Lunn, J., Greene, D., Callaghan, T., & Egan, S. J. (2023). Associations between perfectionism and symptoms of anxiety, obsessive-compulsive disorder and depression in young people: a meta-analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 52(5), 460-487. <https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2211736>
- Lv, J., Sun, Z., Li, H., & Hou, Y. (2023). The role of negative perfectionism and the relationship between critical thinking and the halo effect: Insights from corporate managers in human resources. *Behavioral Sciences*, 13(7), 533. <https://doi.org/10.3390/bs13070533>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Mahmudi, R. (2022). Resilience and the perception of classroom environment components as a predictor of students' academic achievement in Iran. *Asia-Africa Journal of Academic Research and Review*, 2, 26-35. [B2n.ir/y21923](https://doi.org/10.21923/B2n.ir/y21923)
- McGhee, D. E., Lowell, N., & Lemire, S. (2007). The classroom learning environment (CLE) questionnaire: Preliminary development. *University of Washington Office of Educational Assessment*, 1-17. [B2n.ir/d92932](https://doi.org/10.2932/d92932)
- McKay, J., Williams, K., & Stewart, J. (2023). You just want a break from the hatred of failure: the lived experience of being a student physiotherapist perfectionist and considerations for educators. *Advances in Health Sciences Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10287-y>
- Muda, T. E. A. T. (2024). Emotional Intelligence and Resilience with Academic Achievement Among Gifted Students. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 6(2), 661-667. <https://doi.org/10.55057/ajress.2024.6.2.60>
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>
- Pyryt, M. C. (2021). Helping gifted students cope with perfectionism. In *Parenting gifted children* (pp. 546-554). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003237020-62/helping-gifted-students-cope-perfectionism-michael-pyryt>
- Raeis Saadi, R. H., Delavar, A., Zarei, E., & Dortaj, F. (2019). The Relationship Between Perfectionism and Resilience by the Mediation of Students' Academic Adjustment. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 6(3), 148-141. <http://dx.doi.org/10.32598/ajnpp.6.3.2021>
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington. <https://www.proquest.com/openview/0f912c676086c925c01f233ccf8e1ab6/1?pq-originsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Sari, J., & Suhariadi, F. (2019). Kontrak psikologis terhadap commitment to change: Resiliensi akademik sebagai variabel mediasi. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*, 8(2), 178-192. <https://doi.org/10.30996/persona.v8i2.2535>
- Shrivastava, S. B. L., & Pradiptha, K. J. (2024). Empowering the Healers: Strengthening Self-Efficacy and Learning Environment in Boosting Academic Resilience. *Strides in Development of Medical Education*, 21(1), 48-52. <https://doi.org/10.22062/sdme.2024.199010.1282>
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1080/02783190009554060>
- Speilberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). The state trait anxiety inventory manual. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-007-0753-5_2825
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://search.worldcat.org/title/Applied-multivariate-statistics-for-the-social-sciences/oclc/961037698>
- Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1660284>
- Yamamoto, T., Nishinaka, H., & Matsumoto, Y. (2023). Relationship between resilience, anxiety, and social support resources among Japanese elementary school students. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100458. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2023.100458>
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>