رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۰، شماره پیاپی ۱۰۳، دی ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(10), 2025

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

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.

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.

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 ۱۴۰۳-۱۴۰۲ 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<۰/۰۱). همچنین، ۴۳٪ از واریانس تاب‌آوری تحصیلی بر اساس متغیرهای ابعاد دیگرمدار 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<۰/۰۵). از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت کمال‌گرایی دیگرمدار 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.*

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 (STAI, 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.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : مرداد ۱۴۰۳** | **پذیرش: مهر ۱۴۰۳** | **ویرایش نهایی: دی ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش مانند سایر دانش‌آموزان شکست را به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از زندگی تحصیلی تجربه می‌کنند (هورنسترا[1] و همکاران، ۲۰۲۳). سلامت روانی و سازگاری افراد تیزهوش متأثر از ویژگی‌های شخصیتی و شرایط زندگی و تحصیلی آن‌ها است (گارسیا-مارتینز[2] 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[3]، 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[4] و همکاران، ۲۰۲۲). این مولفه توان عبور از شرایط دشوار تحصیلی را برای فرد ایجاد می‌کند (مودا[5]، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان تاب‌آور یاد می‌گیرند از چالش‌ها به عنوان فرصتی برای توانمندسازی خود استفاده کنند و به همین دلیل اهمال‌کاری، فرسودگی، ناکارآمدی و افت تحصیلی کمتر و پیشرفت تحصیلی، حمایت اجتماعی و بهزیستی روانی بالاتری را تجربه می‌کنند (شریواستاوا و پرادیپتا[6]، ۲۰۲۴). از آنجا که تاب‌آوری تحصیلی مکانیسم‌های کافی را برای مقابله موفقیت‌آمیز با استرس و چالش‌های تحصیلی در اختیار قرار می‌دهد (یانگ و وانگ[7]، ۲۰۲۲)، شناسایی متغیرهای اثرگذار بر آن به عنوان عاملی محافظ ضروری است.

تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش از ترکیبی از عوامل محافظ و خطر درون‌فردی مانند مهارت‌های فردی، انگیزه، توانایی فکری و کمال‌گرایی و عوامل برون‌فردی مانند شرایط خانواده، محیط کلاس و مدرسه و عوامل اجتماعی-فرهنگی تأثیر می‌پذیرد (آکگل[8]، ۲۰۲۲؛ اصلان[9]، ۲۰۲۳؛ هانسو[10] و همکاران، ۲۰۲۳).

کمال‌گرایی به عنوان عاملی درون‌فردی، یک ویژگی شخصیتی است که با تلاش برای بی‌نقص بودن در تمام جنبه‌های زندگی، نشان‌دادن بهترین عملکرد و ارزیابی انتقادی رفتار همراه است (چو و پریهادی[11]، ۲۰۱۹). هویت و فلت[12] (۱۹۹۱) سه بُعد خویشتن‌مدار[13]، دیگرمدار[14] و جامعه‌مدار[15] را برای کمال‌گرایی برشمردند. کمال‌گرایان خویشتن‌مدار، 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[16]، 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 نشان دادن برتری، رفتار دانش‌آموزان را به سوی عملکرد بهتر سوق می‌دهد (فرناندز-گارسیا[17] 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[18]، ۲۰۱۹). همچنین، افراد کمال‌گرا با اتخاذ سبک شناختی مبتنی بر ذهنیت دوگانه همه یا هیچ و تمایل به اجتناب از خطا با افزایش استعداد مشکلات روان‌شناختی و عملکرد ضعیف مواجه هستند (الوی[19] و همکاران، ۲۰۲۳؛ مک کی[20] 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 گزینشی به شکست و عدم تحمل خطا را در پی دارد (لون[21] و همکاران، ۲۰۲۳). از آنجا که دانش‌آموزان تیزهوش به ویژه نوجوانان دختر، انتظارات بالایی از خود و دیگران دارند و

1. Hornstra
2. García-Martínez
3. Kaymakcı & Tonbul
4. Huang
5. Muda
6. Shrivastava & Pradipta
7. Yang & Wang
8. Akgül
9. Aslan
10. Hunsu
11. Choo & Prihadi
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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

احساس طرد ناشی از عدم تأمین انتظارات را بیشتر تجربه می‌کنند (گروگان[1] و همکاران، ۲۰۲۱)، ممکن است کمال‌گرایی در آن‌ها با پیامدهای منفی چون تاب‌آوری و عزت‌نفس پایین، اضطراب و اهمال‌کاری، باورهای غیرمنطقی، منفی‌گرایی و نشانگان افسردگی همراه باشد (آربیناگا[2] و همکاران، ۲۰۲۳؛ هاکتانیر[3] و همکاران، ۲۰۲۱؛ فلت و هویت، ۲۰۱۴).

تاب‌آوری را می‌توان ظرفیتی برای مقاومت در برابر استرس و اضطراب به شمار آورد (یاماموتو[4] 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 دهند، اضطراب است (گومز[5] و همکاران، ۲۰۲۱). اضطراب به عنوان عاملی چندوجهی، از دو بُعد اضطراب پنهان[6] و اضطراب آشکار[7] تشکیل شده است. اضطراب پنهان، ویژگی شخصی پایدار و نسبتاً ثابتی است که در طی مبارزه با نگرانی‌های مکرر به وجود می‌آید و فرد بر اساس آن اکثر موقعیت‌ها را تهدیدکننده ارزیابی می‌کند (ابوالقاسمی و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل آنکه اغلب درگیر فعالیت‌های یادگیری متعدد، برنامه‌های زمانی سخت، رقابت‌های بیرونی و درونی هستند، ممکن است بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض اضطراب پنهان باشند (گاسر[8]، ۲۰۱۸؛ هجمدال[9] و همکاران، ۲۰۱۱). از این رو، درک 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 برون‌فردی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، ادراک از محیط کلاس[10] است (ساری[11] 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 بُعد لذت به رضایت و لذت دانش‌آموزان از یادگیری کلاسی اشاره دارد (محمودی، ۲۰۲۲). محیط کلاس با فراهم کردن فرصت‌های رشد و حمایت‌های هیجانی، انگیزشی و شناختی می‌تواند در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش مؤثر باشد (جنتری[12] و همکاران، ۲۰۲۲؛ تووم-آنتوی[13] 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 موفقیت آن‌ها نیستند. فقدان برنامه درسی چالش‌برانگیز و آموزش با سرعت کم و نامتناسب با رشد شناختی سبب می‌شود احساس کسالت کنند و در مقابل، تکالیف و فعالیت‌های دشوار نیز می‌توانند باعث انزجار و برانگیختن افکار منفی در آن‌ها شوند (محمودی، ۲۰۲۲). بر این اساس، دانش‌آموزان در محیطی که متناسب با نیازهای آموزشی‌شان نیست، احساس کسالت یا انزجار 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 برون‌فردی 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 جامع‌تری را به سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مدیران سمپاد ارائه دهد تا با درک دقیق‌تر ویژگی‌های 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، ابعاد 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. obivious anxiety
8. Gaesser
9. Hjemdal
10. classroom environment
11. Sari
12. Gentry
13. Twum-Antwi

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی 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[1] (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 محرمانه باقی خواهد ماند و صرفاً در راستای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نهایت، داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی[2] (MPS): این مقیاس توسط هویت و فلت (۱۹۹۱) طراحی شد که دارای ۳۰ گویه و ۳ خرده‌مقیاس کمال‌گرایی خویشتن‌دار، دیگرمدار و جامعه‌مدار است و هر خرده‌مقیاس نیز ۱۰ گویه را در برمی‌گیرد. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤال‌های این مقیاس بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار می‌گیرند. هویت و فلت (۱۹۹۱)، پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۸۷ گزارش کردند. در همین پژوهش، روایی همزمان مقیاس با بررسی همبستگی مقیاس مطلوبیت اجتماعی با خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی خویشتن‌مدار r=-۰/۲۵ و دیگرمدار r=-۰/۳۹ تأیید شد. در پژوهش بشارت (۱۳۸۶) بر روی نمونه ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشگاه تهران، پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای هر یک از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۳، ۰/۷۸ به دست آمد. در همین پژوهش، روایی همزمان مقیاس با استفاده از سیاهه مشکلات بین‌شخصی[3]، سیاهه سلامت روانی[4] و زیرمقیاس‌های نوروزگرایی و برونگرایی سیاهه شخصیت نئو[5] نشان داد بین نمره آزمودنی‌ها در کمال‌گرایی خودمحور با مشکلات بین‌شخصی r=۰/۴۴، بهزیستی روان‌شناختی r=-۰/۶۲، درماندگی روان‌شناختی r=۰/۵۹ و نوروزگرایی r=۰/۷۴ همبستگی معنی‌دار، بین کمال‌گرایی دیگرمحور با مشکلات بین‌شخصی r=۰/۱۹، بهزیستی روان‌شناختی r=-۰/۳۵، درماندگی روان‌شناختی r=۰/۲۶، نوروزگرایی r=۰/۲۵ و برون‌گردی r=-۰/۲۲ همبستگی معنی‌دار و بین کمال‌گرایی جامعه‌محور با بهزیستی روان‌شناختی r=-۰/۲۹، نوروزگرایی r=۰/۲۷ و برون‌گردی r=-۰/۴۴ همبستگی معنی‌دار وجود داشت که بیانگر روایی همزمان مقیاس است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

سیاهه حالت-صفت اضطراب[6] (STAI): این سیاهه توسط اسپیل‌برگر و همکاران (۱۹۷۰) طراحی شد که دارای ۴۰ گویه و ۲ خرده‌مقیاس اضطراب آشکار و پنهان است و هر خرده مقیاس 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) پایایی زیرمقیاس‌های اضطراب آشکار و پنهان به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰ به دست آمد و روایی همگرای آن در همبستگی با مقیاس‌هایی چون اضطراب بک و اضطراب همیلتون بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش شد که حاکی از روایی بالای این سیاهه است. خانی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) روایی صوری و محتوایی نسخه فارسی این ابزار را تأیید کردند و پایایی آن را در کار با بزرگسالان، دانشجویان و فراخواندگان ارتش بین ۰/۸۶-۰/۹۵ گزارش کردند. همچنین، در پژوهش عبدلی (۱۳۸۴)، روایی عاملی ابزار وجود هر دو عامل را تأیید کرد و روایی همزمان سیاهه با پرسشنامه اضطراب کتل r=۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر از زیرمقیاس اضطراب پنهان این ابزار استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه محیط یادگیری کلاس[7] (CLEQ): این ابزار توسط مک‌گی[8] 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

است. پاسخ‌های این پرسشنامه بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار می‌گیرند. نمره بالای ۳۳ از این ابزار بیانگر ادراک مثبت از محیط کلاس است. در پژوهش مک‌گی و همکاران (۲۰۰۷) پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ گزارش شد و روایی واگرای ابزار در بررسی همبستگی محیط مثبت و منفی کلاس r=-۰/۲۸ 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 پایایی 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[1] (ARI): این ابزار که توسط ساموئلز[2] (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) پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای زیرمقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری/مثبت‌نگری به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۲، ۰/۶۷ 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 ۰/۶۲ 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.

یافته ها

بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش، میانگین سنی دانش‌آموزان 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	۰/۴۷**	۱					
۳. کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۰/۴۱**	۰/۲۷**	۱				
۴. کمال‌گرایی کلی	۰/۸۰**	۰/۷۰**	۰/۷۸**	۱			
۵. ادراک از محیط کلاس	-۰/۰۹	-۰/۲۰**	-۰/۱۳*	-۰/۱۸**	۱		
۶. اضطراب پنهان	۰/۴۲**	۰/۱۰	۰/۳۲**	۰/۳۸**	-۰/۰۲	۱	
۷. تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۲۳**	-۰/۱۷**	-۰/۳۰**	-۰/۳۱**	/۱۹**	-۰/۶۰**	۱
میانگین	۳۲/۷۱	۲۸/۴۳	۳۱/۹۸	۹۳/۱۷	۳۴/۲۰	۵۰/۶۴	۹۶/۴۲
انحراف معیار	۷/۹۳	۷/۱۸	۹/۷۰	۱۹/۰۵	۶/۵۲	۱۰/۵۵	۱۳/۷۹
چولگی	-۰/۱۳	-۰/۱۷	۰/۵۲	-۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۰۹	-۰/۱۱
کشیدگی	-۰/۰۴	۰/۳۴	۱/۴۰	۱/۲۳	۰/۹۵	-۰/۴۲	-۰/۲۲

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

با توجه به نتایج جدول ۱، بین تاب‌آوری تحصیلی با کمال‌گرایی خویشتن‌مدار (r=-۰/۲۳)، کمال‌گرایی دیگرمدار (r=-۰/۱۷)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار (r=-۰/۳۰)، کمال‌گرایی کلی (r=-۰/۳۱) و اضطراب پنهان (r=-۰/۶۰) رابطه منفی و معنی‌دار و با ادراک از محیط کلاس (r=۰/۱۹) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت (p<۰/۰۱). بنابراین، با کاهش نمره دانش‌آموزان تیزهوش در هر یک از ابعاد 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

1. Academic Resilience Inventory (ARI)
2. Samuels

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

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 (۲- تا 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 مقدار آن (۱/۸۱۴) که در فاصله (۱/۵ تا ۲/۵) 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 این‌که 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 پیش‌بین بر اساس آزمون آنوا

متغیر ملاک	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig	R	R^2	R adjusted
تاب‌آوری تحصیلی	رگرسیون	۱۷۵۳۱/۱۲۳	۶	۲۹۲۱/۸۵۴	۲۶/۳۲	p<۰/۰۵	۰/۶۵	۰/۴۳	۰/۴۲
	باقیمانده	۲۲۹۷۵/۰۲۷	۲۰۷	۱۱۰/۹۹۰					
	کل	۴۰۵۰۶/۱۵۰	۲۱۳						

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

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

	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معنی‌داری
	B	خطای استاندارد	β		
(مقدار ثابت)	۱۳۰/۱۴۲	۶/۳۴۰		۲۰/۵۲۷	p<۰/۰۵
کمال‌گرایی خویشتن‌مدار	-۱/۵۰۷	۰/۹۸۶	-۰/۱۰۸	-۱/۵۲۹	۰/۱۲
کمال‌گرایی دیگرمدار	-۱/۹۶۹	۰/۹۷۴	-۰/۱۳۴	-۲/۰۲۱	p<۰/۰۵
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	-۱/۹۱۷	۰/۹۸۳	۰/۱۳۵	-۱/۹۸۲	p<۰/۰۵
کمال‌گرایی کلی	-۱/۷۵۹	۰/۹۸۰	-۰/۱۲۳	-۱/۷۹۶	۰/۰۷
ادراک از محیط کلاس	۰/۳۰۳	۰/۱۱۴	۰/۱۷۳	۲/۶۶۴	p<۰/۰۵
اضطراب پنهان	-۰/۸۱۸	۰/۰۷۸	-۰/۶۲۶	-۱۰/۵۰۲	p<۰/۰۵

بر اساس نتایج جدول ۳، متغیرهای کمال‌گرایی دیگرمدار (β=-۰/۱۳ و p<۰/۰۵)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار (β=۰/۱۳ و p<۰/۰۵)، ادراک از محیط کلاس (β=۰/۱۷ و p<۰/۰۵) و اضطراب پنهان (β=-۰/۶۲ و p<۰/۰۵) در تبیین واریانس تاب‌آوری تحصیلی نقش داشتند که در این میان نقش اضطراب پنهان بیش از متغیرهای پیش‌بین 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 پیش‌بینی‌کننده 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

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[1]، ۲۰۲۰). اگرچه ارتباط میان تیزهوشی و کمال‌گرایی آن‌طور که پیش‌تر تصور می‌شد چندان واضح و قوی نیست (پایریت[2]، ۲۰۲۱)؛ اما بایستی در نظر گرفت که گرایش‌های کمال‌گرایانه در میان دانش‌آموزان تیزهوش در کنار سایر ویژگی‌ها و شرایط آن‌ها می‌تواند منجر به تجربه و ادراک تنش و فشار بیشتر در این دانش‌آموزان گردد. به عبارتی، داشتن معیارهای شخصی بالا در کنار انتظارات تحمیل 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[3] و همکاران، ۲۰۲۳؛ فلت و هویت، ۲۰۱۴) و موفقیت 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 کمال‌گرا، منجر به سازگاری ضعیف‌تر و حالات عاطفی منفی می‌شود (کارا[4] و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس، رفتار کمال‌گرایانه در نتیجه تمایل به انجام ارزیابی‌های دقیق، تمرکز بر جنبه‌های منفی عملکرد و تجربهٔ رضایت اندک، می‌تواند منجر به استرس شود. به نظر می‌رسد تجربهٔ 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 بُعد دیگرمدار و جامعه‌مدار در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی نقش داشتند. دو بعد دیگرمداری و جامعه‌مداری نمایان‌گر جنبهٔ 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 قضاوت قرار دهند. این مساله می‌تواند در بلندمدت توان سازگاری فرد را در موقعیت‌های تحصیلی به مخاطره اندازد. از دیگر سو تجربهٔ 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 تحت‌الشعاع 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 (۲۰۲۱)، گاسر (۲۰۱۸) و هجمدال و همکاران (۲۰۱۱) 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 (صفری، ۲۰۱۶). فعالیت‌های یادگیری مختلف، برنامه‌های زمانی دشوار، رقابت‌های مداوم و گاها 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 انزجار 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 مختل 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.

نکتهٔ دیگری که در تبیین این یافته پژوهشی لازم است مورد توجه قرار گیرد جنسیت و مرحلهٔ تحولی است که شرکت‌کنندگان در پژوهش در آن قرار دارند. در دورهٔ نوجوانی تجربهٔ اضطراب به طور فزاینده‌ای افزایش می‌یابد (بوریون-بدس[5] 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-Bédès

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

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.

یافتهٔ 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 تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. مطالعات حاکی از آن است که ادراک از محیط کلاس، ادراک از خودِ 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 نوبهٔ 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 شوابسکی[1]، 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 (دیلی[2] 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 مثبت‌تری 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 جوهای کلاسی حمایتی و کارآمد اهتمام ورزند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر لازم به ذکر است که اجرای پژوهش صرفاً بر روی مشارکت‌کنندگان دختر می‌تواند تعمیم 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 تعمیم 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

بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۲-۱)، ۴۹-۶۷. https://www.sid.ir/paper/66255/fa

خانی‌پور، ح؛ محمدخانی، پ؛ و طباطبایی، س. (۱۳۹۰). راهبردهای کنترل فکر و رگه اضطراب: پیش‌بینی‌کننده‌های نگرانی بیمارگون در نمونه غیربالینی. *علوم رفتاری*، ۵(۲)، ۱۷۳-۱۷۸. https://www.sid.ir/paper/129756/fa

سلطانی‌نژاد، م؛ آسیابی، م؛ ادهمی، ب؛ و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، 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*، ۱۳(۴۳)، ۱۳۹-۱۶۷. https://jep.atu.ac.ir/article_7765.html

1. Zysberg & Schwabsky
2. Daily

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

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

صفری، ر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه اضطراب با یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. اولین کنگره ملی توانمندسازی 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/sjcapp-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 submittesd 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., & Prihadi, 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=EJ1291881

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

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

Kaymakcı, 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

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

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.6.3.202.1

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-origsite=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., & Pradipta, 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.ssaho.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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]