

## ساختار علی پشایندها و پشایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور در دانش آموزان سرآمد دختر

سحر صوفی<sup>۱</sup>، امید شکری<sup>۲</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۳</sup>، سعید قنبری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۵

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در رابطه کمال‌گرایی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان با بهزیستی تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش دختر انجام شد. ۴۰۰ دانش‌آموز به سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی (کابوری، ۲۰۰۶)، سیاهه هیجان‌های پیشرفت (عبدالله‌پور، ۱۳۹۴)، سیاهه مشغولیت تحصیلی (سالملآرو و آپادایا، ۲۰۱۲)، سیاهه فرسودگی تحصیلی (سالملآرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹)، سیاهه راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶) و پرسشنامه رفتارهای ارتقادهنده/بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶ الف) پاسخ دادند. نتایج نشان داد مدل واسطه‌مندی کامل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده در رابطه کمال‌گرایی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان با بهزیستی تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مدل مفروض تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند. در مجموع، نتایج نشان داد که بخشی از کارکرد هیجانی و بهزیستی تحصیلی نوجوانان تیزهوش در محیط‌های تحصیلی از طریق مشخصه‌های شناختی - هیجانی - رفتاری آنها قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی، هیجان‌های پیشرفت، بهزیستی تحصیلی، راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان، سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور.

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)  
oshokri@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه روان‌شناسی تحولی-اجتماعی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## مقدمه

در سال‌های اخیر روند فزاینده‌ی عضویت دانش‌آموزان تیزهوش به گروه تیزهوشان غیرموفق یکی از دغدغه‌مندترین و تعیین‌کننده‌ترین بسترهای توسعه سوالات پژوهشی در بین پژوهشگران مختلف به‌ویژه روان‌شناسان تربیتی بوده است (مافیلد و پاکرپترز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹، ۲۰۱۸؛ وایت، گراهام و بلاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ ریتاچ، روبن‌استاین و موری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ کارادومان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ لندیس و رشلی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ نوریش، ویلیامز، اُکانر و رابینسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). مرور تحرکات فکری در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی<sup>۷</sup> نشان‌دهنده آن است که در بین متخصصان و نظریه‌پردازان تعلق خاطر به دغدغه پیش‌گفته خود را در مسیر گستراندن مرزهای فکری/نظری تیزهوشی انعکاس داده است (پفیفرا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸؛ بار-آن و ماری<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). به بیان دیگر مرور شواهد نظری و تجربی بیانگر آن است که شاید یکی از مجاری فکری قابل اعتماد برای یافتن پاسخ این سوال که چرا نرخ رجوع به رفتارهای خودآسیب رسان در سطوح مختلف در بین یادگیرندگان اعم از تیزهوش و غیرتیزهوش شتابی فزاینده یافته است با تاکید بر وسعت بخشیدن به مرزهای فکری قابل انتخاب برای معنایابی تیزهوشی مشخص می‌شود (صوفی، شکری، فتح‌آبادی و قنبری، ۱۳۹۷؛ زیدنر و ماتیوس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷؛ ریز و رنزولی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). بنابر آنچه گفته شد انباشت بیش از پیش عضویت در گروه تیزهوشان غیرموفق به مثابه یک دغدغه بنیادین در سال‌های اخیر همواره بخش عظیمی از سرمایه‌گذاری‌های فکری پژوهشگران علاقمند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی را موجب شده است (وس، کاسجان، آریلی و زیگلار<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸). پژوهشگر در مطالعه حاضر با تاثیرپذیری از این جریان پژوهشی می‌کوشد به کمک توسعه یک مدل مفروض و با تاکید بر عناصر مفهومی پیش‌بینی و پس‌بینی رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی

1. Mofield & Parker Peters
2. White Graham & Blaas
3. Ritchotte Rubenstein & Murry
4. Karaduman
5. Landis & Reschly
6. Norrish, Williams, O'Connor & Robinson
7. giftedness psychology
8. Pefeffer
9. Bar-On & Maree
10. Zeidner & Matthews
11. Reis & Renzulli
12. Veas, Castejón, O'Reilly & Ziegler

تحصیلی سلامت محور هر چند اندک، اما گامی تکمیلی در مسیر فقرزدایی از پیکره دانش نظری در قلمرو مطالعاتی تیزهوشان غیر موفق بردارد.

در سال‌های اخیر با پدیدایی جنبش نوظهور روان‌شناسی مثبت<sup>۱</sup> به‌طور اعم و به‌طور اخص زایش قلمرو مطالعاتی آموزش و پرورش مثبت<sup>۲</sup> نیز با هویت‌بخشی به گذار از نشانگرهای کمیت‌باور در تصریح اثر بخشی زندگی تحصیلی و لزوم پروراندن قواره مفهومی موفقیت، تمایل به تاکید بر نشانگرهایی کیفی مانند احساس رضامندی و معناجویی در توسعه‌ی گزاره‌های پژوهشی پژوهشگران تربیتی علاقمند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی نقش تعیین‌کننده‌ای داشته است (فردریکسون و جوینر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ اُدز، رابینسون، گرین، و اسپنس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ، و لینکینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). به بیان دیگر، مرور شواهدی از این دست که چگونه توصیف‌گرهایی مانند بیش‌وابستگی قضاوت‌های خودارزش‌یابانه به کیفیت تجارب موفقیت‌آمیز در محیط‌های پیشرفت، احساس کهتری، خودانتقادگری‌های نه تنها ضرورت گستراندن مرزهای فکری دغدغه‌مندی‌های پژوهشی پژوهشگران که حتی اهمیت شناسایی مولفه‌های سلامت تحصیلی، تمایل پژوهشگران در محدوده روان‌شناسی تیزهوشی را به تحلیل نظام‌دار پیشایندهای علی و پسانندهای طیف وسیعی از بازدارنده‌ها و تسهیل‌گرهای سبک زندگی تحصیلی باعث شده است (مرادی‌زاده، ویسکرمی، میردریکوند، قدم‌پور و غضنفری، ۱۳۹۸؛ پکران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ پکران، مارش، لیختنفلد و مورایما<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷؛ لکی، شکری، سپاه‌منصور و ابراهیمی، ۱۳۹۷؛ همتی، نوشادی و نیکدل، ۱۳۹۶؛ بوریچ، سوریچ و پنزیچ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶؛ سون، لی و کیم<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵؛ ویگفیلد و کمبریا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰).

طبق دیدگاه صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۱۳۹۶ب)، یکی از مفاهیم منتج شده از ایده نوظهور آموزش و پرورش مثبت که می‌تواند در انتقال فهم پژوهشگران از شرایط

1. positive psychology
2. positive education
3. Fredrickson & Joiner
4. Oades, Robinson, Green & Spence
5. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins
6. Pekrun
7. Pekrun, Marsh, Lichtenfeld & Murayama
8. Burić, Sorić & Penezić
9. Son, Lee & Kim
10. Wigfield & Cambria

انگیزشی/هیجانی/رفتاری یادگیرندگان موثر واقع شود رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در یادگیرندگان نامیده می‌شود. در مدل پیشنهادی صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶ب)، متعارف‌ترین اشکال رفتاری تسهیل‌گر سلامت تحصیلی شامل تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup>، اسناد‌گزینی‌های علی خوش‌بینانه<sup>۲</sup>، سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup>، مشغولیت تحصیلی<sup>۴</sup>، جهت‌گیری هدف تسلطی<sup>۵</sup> و در مقابل پربسامدترین وجوه رفتاری بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته‌شده<sup>۶</sup>، اسناد‌گزینی‌های واقع‌گريزانه<sup>۷</sup> (ویکت، اینگلز، گونزالوز، سنت مارتین، فلورز و فرناندز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹)، فریبکاری تحصیلی<sup>۹</sup>، اجتناب از تلاش<sup>۱۰</sup>، اهمال‌کاری<sup>۱۱</sup> (کلسون و بوتیلیر<sup>۱۲</sup>؛ ۲۰۱۷)، خودناتوان‌سازی<sup>۱۳</sup>، اجتناب از کمک‌طلبی<sup>۱۴</sup> و پرخاشگری منفعلانه<sup>۱۵</sup> است.

شواهد نشان می‌دهد که در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی یکی از قلمروهای مفهومی توضیح‌دهنده تفاوت در مدل رفتاری فراگیران با رجوع به عوامل تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی از طریق تاکید بر مختصات کارکردی راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی مشخص می‌شود. نتایج مطالعات مختلف در این بخش نشان داده اند که سبک تنظیم هیجانی یادگیرنده در رویارویی با مطالبه‌گری‌های پیرامونی وقتی میل به انطباقی بودن سبک ارجح رویارویی را تصویر می‌کند و از این طریق به کمک ویژگی‌هایی مانند پذیرش، باارزیابی مثبت و کم‌اهمیت‌شماری و در نهایت حذر از بیش‌خودشناسانندگی مشخص می‌شوند احتمال آنکه نمره افراد در قلمروهایی مانند اسناد‌گزینی‌های علی خوش‌بینانه، تاب‌آوری، سرزندگی، مشغولیت و جهت‌گیری هدف

1. academic resilience
2. optimism
3. academic buoyancy
4. academic engagement
5. mastery goal orientation
6. learned helplessness
7. selecting of maladaptive attributions
8. Vicent, Inglés, González, Sanmartín Flores & Fernández
9. academic cheating
10. effort withdrawal
11. academic procrastination
12. Closson & Boutilier
13. self-handicapping
14. avoidance of help-seeking
15. passive-aggressive behavior

تسلطی بیش تر شود وجود دارد و پروین، برگلد، پرکل و استاین‌مایر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ دیکسون و لپزلی<sup>۲</sup>، بوسیچ و مک‌کان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ ترومپتر، کلین و بوهملیجر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ ورزلتی، زمونر، گالی و آنجولی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ مک‌گاورن، سیمون-داک و بدونا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ ریچاردسون، ریس و دوین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). در مقابل سلطه‌گری برخی اشکال تفسیری بر نظام شناختی افراد به منظور مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده فراروی مانند فاجعه‌سازی، خودسرزنشگری، دگرسرزنشگری و نشخوارفکری ضمن تهدید منابع مقابله‌ای درون-برون فردی میل به رجوع به پاره‌ای سازوکارهای دفاعی خود مراقبت‌گر مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، تلاش‌گریزی و حتی رویه‌های تسلیم‌شونده‌ای مانند درماندگی آموخته‌شده و پرخاشگری منفعلانه را موجب می‌شود (یانگ، سندمن و کراسک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹؛ ونت، موزولیس، ون بورین و برات<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ داودوندی و شکری، ۱۳۹۵؛ پاسبانی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۴؛ شانک و مولین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳؛ گارنفسکی و کرایج<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). علاوه بر این نتایج مطالعات موجود پیرامون منطبق استانداردگزینی یادگیرندگان اعم از تیزهوش و غیرتیزهوش در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی بیانگر آن است که چگونه استیلای وجوه سازش‌نایافته کمال‌گرایی از طریق تشویق سازوکارهایی مانند خودانتقادگری مفرط<sup>۱۲</sup>، خودنگری مبتنی بر کم‌برآوردی<sup>۱۳</sup> یا خودنگری‌های منفی در مقابل خودنگری مبتنی بر بیش‌برآوردی<sup>۱۴</sup> یا خودنگری‌های مثبت، ترس مفرط از شکست و در نهایت رجوع به معیارهای مطلق‌نگر ضمن تشویق رویه‌های مقابله‌ای گریزمحور از طریق تشدید ترس از شکست در یادگیرندگان سرآمد در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز توسعه‌راهبردهای اجتناب از شکست به مثابه مکانیزمی برای مراقبت از احساس خودارزشمندی در خویشتن را موجب

1. Wirthwien, Bergold, Preckel & Steinmayer
2. Dixon & Lapsley
3. Bucich & MacCann
4. Trompetter, Kleine & Bohlmeijer
5. Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli
6. McGovern, Simon-Dack & Beduna
7. Richardson & Devine
8. Young, Sandman, & Craske
9. Wante, Mezulis, Van Beveren & Braet
10. Schunk & Mullen
11. Garnefski & Kraaij
12. over other criticism
13. underestimated self-viwes
14. over-estimated self-viwes

می‌شود (تران و ریمز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ ال-تاه و الشارمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ کالارد - سوزلجیت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ فلیتچر و نامیستر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ وانگ و فو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ گیونول، اسایرانزا، لیوس، فارنرت، ریوال و بالیتی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ چان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ لورنز، دیتمن، نگوین و دیولینگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). در مقابل پژوهشگران تاکید کردند که کمال‌گرایی سازش‌یافته، از طریق تسهیل استانداردهای رفتاری واقع‌گرا نه تنها میل به تلاش را قوت می‌بخشد که از طریق تقویت مشخصه‌هایی نظیر تاب‌آوری و اسنادگزینی‌های علی‌خوش‌بینانه در تشدید هیجان‌های پیشرفت مثبت و مشارکت فعالانه و باورمندانه در انجام تکالیف تحصیلی تعیین می‌شود (رضوی‌علوی، شگری و پورشهریار، ۱۳۹۶؛ شیم، رابنستین و دراپوا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶؛ بورنام، کوماراجو، هامل و ندلر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴؛ لو و ابوت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳).

در این بخش، مرور شواهد مربوط به ظرفیت‌های تفسیری رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور اهمیت تحلیل نظام‌مند عناصر پسایندی این اشکال رفتاری را به‌ویژه با تاکید بر کارکردهای این اشکال رفتاری برای تصریح در تمایز یافتگی قواره هیجانی و انگیزشی یادگیرندگان موجب می‌شود. نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت به مثابه مطمئن‌ترین چارچوب مفهومی قابل استناد در قلمرو توصیف پیشایندها و پسایندهای هیجان‌های پیشرفت اهمیت تمرکز بر ویژگی‌های کارکردی قلمروهای چندگانه از جمله مفهوم سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را در پیش‌بینی تجارب هیجانی یادگیرندگان مشخص می‌کند (کارلو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷؛ جرال و لجویی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۷؛ گوئتز، نت، مارتینی، هال، پکران، دیتمرس، و تراوتوین<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۲؛ آرتینو و جونز<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۲؛

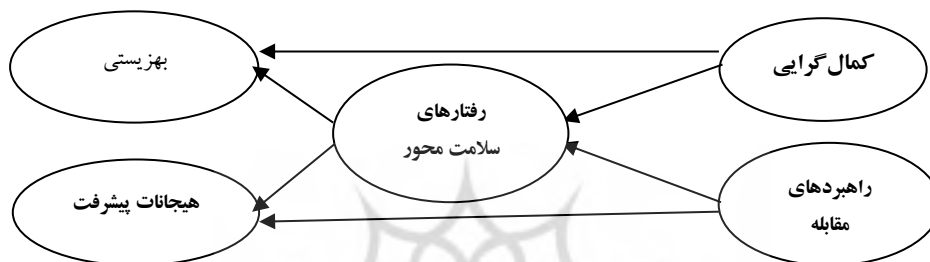
1. Tran & Rimes
2. El-tah & Alsharman
3. Callard-Szulgit
4. Fletcher & Neumeister
5. Wang & Fu
6. Guenole, Speranza, Louis, Fournernet, Revol, & Baleyte
7. Chan
8. Lawrence, Dittmann, Nguyen & Deuling,
9. Shim, Rubenstein & Drapeau
10. Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler
11. Lo & Abbott
12. Curelaru
13. Jarrell & Lajoie
14. Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers & Trautwein
15. Artino & Jones

لنین برینک و پکران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین مولفه‌های توصیف‌کننده سبک زندگی سلامت تحصیلی به‌مثابه یک قلمرو مفهومی مربوط به ویژگی‌های فردی یادگیرندگان سهمی را در تصریح پراکندگی قابل تصور در کمیت‌های قابل انتساب به هیجان‌ها پیشرفت مختلف در یادگیرندگان ایفا می‌کند. علاوه بر این بر حسب شواهد تجربی و نظری موجود تمییز در رجوع به اشکال تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی در توصیف قواره انگیزشی یادگیرندگان و میزان مشغولیت تحصیلی آن‌ها از نقش بااهمیتی برخوردار است (گرلداق و درمیتاز-زورباز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ گنیلکا، آشبی و نوبل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ کریستوفر و شوماخر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ گویگنارد، جاکویت و لابارت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲).

بر اساس آنچه گفته شد توسعه مدل مفروض پیشایندها و پسایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در نوجوانان تیزهوش با تاکید بر مجموعه دانش نظری و تجربی موجود و البته با اخذ رویکردی تفسیری و نقادانه به این دانش حداقل به دو دلیل توجیه‌پذیر است (شکل ۱). نخست، گسست اطلاعاتی و فقر دانش نظری و تجربی در قلمرو دغدغه‌مندی‌های حال حاضر در بین پژوهشگران علاقمند به قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی، پژوهشگر مطالعه حاضر را برانگیخت تا با اخذ رویکردی چندجانبه‌نگر و التقاطی و از طریق ترکیب مجموعه دغدغه‌های فراروی پژوهشگران تربیتی و به‌ویژه پژوهشگران علاقمند به قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی، سهم خود را هرچند اندک در کمک به گستراندن مرزهای فکری دانش موجود در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی به نمایش بگذارد. به بیان دیگر ترکیب عناصر مفهومی در مدل پیشنهادی، تعلق خاطر همزمان پژوهشگر به مجموعه دغدغه‌های حال حاضر در دو قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی و به میزانی نیز جنبش نوپای آموزش و پرورش مثبت را تصویر می‌کند. دوم، ضرورت اندیشیدن به تدابیری کاربردی با هدف توسعه تلاش‌های پیشگیرانه در کاستن از رجوع به رفتارهای خودآسیب‌رسان در بین نوجوانان تیزهوش با تاکید بر مختصات تفسیری استانداردگزینی‌های رفتاری در محیط‌های پیشرفت و اخذ راهبردهای مقابله‌ای در رویارویی با تجارب انگیزاننده بیش از پیش مهم و تعیین‌کننده جلوه می‌کند. علاوه بر این

1. Linnenbrink-Garcia & Pekrun
2. Kizilda & Demirtas-Zorbaz
3. Gnilka, Ashby & Noble
4. Christopher & Shewmaker
5. Guignard, Jacquet & Lubart

تاکید پژوهشگر بر نقش واسطه‌ای مدل‌های رفتاری تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی در مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که به چه میزان اندیشیدن به توسعه مداخلات آموزشی با هدف کمک به کاربست رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی سلامت‌محور در مسیر تشویق هیجان‌های مثبت و تبدیل یادگیرندگان به الگوهایی از شور و اشتیاق در محیط‌های پیشرفت تحصیلی می‌تواند منشا اثر واقع شود.



شکل ۱. نمودار مسیر مدل مفروض پژوهش

## روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی استفاده شد. در مطالعه حاضر، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دختر پایه‌های دهم و یازدهم متوسطه دوم مدارس فرزنانگان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند. به طور کلی، نمونه آماری در این پژوهش شامل ۴۰۰ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک ورود به نمونه اشتغال به تحصیل در دبیرستان فرزنانگان، سکونت در شهر تهران، قرار گرفتن در محدوده سنی ۱۴-۱۸ سال و اشتغال به تحصیل در یکی از پایه‌های دهم یا یازدهم و ملاک خروج از نمونه عدم پاسخگویی به بیش از پنج درصد سوالات و داشتن سابقه ارجاع به روانشناس از سوی مدرسه به دلیل مشکلات رفتاری، انضباطی و عاطفی (براساس اظهارات و اطلاعاتی که مشاور مدرسه به شکل کاملاً محرمانه در اختیار پژوهشگر قرار داد) بود. تعداد دانش‌آموزان در پایه دهم ۲۲۲ نفر (برابر با ۵۵/۵ درصد از کل جمعیت نمونه) و تعداد دانش‌آموزان پایه یازدهم برابر با ۱۷۸ نفر (برابر با ۴۴/۵ درصد از کل جمعیت نمونه) بود. به



تفکیک رشته، دانش‌آموزان رشته ریاضی ۱۸۲ نفر (برابر با ۴۵/۵ درصد)، دانش‌آموزان رشته تجربی ۱۸۹ نفر (برابر با ۴۷/۳ درصد) و انسانی ۲۹ نفر (برابر با ۷/۲ درصد) بودند. دامنه سنی دانش‌آموزان ۱۸-۱۴ سال و میانگین سنی آن‌ها ۱۶/۱۱ با انحراف استاندارد ۰/۷۲ بود. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵) حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، ۷۲ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۴۰۰ شرکت‌کننده انتخاب شدند. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۱۰ به ۱ استفاده شد. محققان با پیش‌بینی ریزش مشارکت‌کنندگان، تعداد ۲۰ دانش‌آموز بیشتر انتخاب کردند که البته هیچ‌یک در مرحله غربالگری داده‌ها حذف نشدند.

سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی<sup>۱</sup> (کابوری، ۲۰۰۶). نسخه انگلیسی سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی، مشتمل بر ۱۵ گویه، به وسیله کابوری (۲۰۰۶) با هدف سنجش فراوانی شناختارهای مربوط به کمال‌گرایی‌گرایی همراه با سه بعد استانداردهای فردی<sup>۲</sup> (شامل گویه‌های ۱۴، ۵، ۱۰، ۸، ۳ و ۱۱)، تعقیب کمال<sup>۳</sup> (شامل گویه‌های ۲، ۷، ۱ و ۱۳) و بیش‌نگرانی درباره اشتباهات<sup>۴</sup> (شامل گویه‌های ۱۵، ۶، ۹، ۴ و ۱۲) توسعه یافت. در این سیاهه، شرکت‌کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از هرگز (برابر با عدد ۱) تا همیشه (برابر با عدد ۴) پاسخ می‌دهند. نتایج مطالعه کابوری (۲۰۰۶) به طور تجربی از مشخصه‌های فنی روایی و پایایی سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی حمایت کرد. نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین در مطالعه معتمد یگانه و شکری (۱۳۹۲) نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، ساختار عاملی سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی شامل سه بعد استانداردهای فردی، بیش‌نگرانی درباره اشتباهات و تعقیب کمال بود. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی ابعاد استانداردهای فردی، بیش‌نگرانی درباره اشتباهات و تعقیب کمال به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست

1. Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory (MPCI)
2. personal standards
3. pursuit of perfection
4. concern over mistakes

آمد، در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی ابعاد استانداردهای فردی، بیش‌نگرانی درباره اشتباهات و تعقیب کمال به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۸ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت<sup>۱</sup> (عبدالله‌پور، ۱۳۹۴). پکران، گوئتر و پری (۲۰۰۵) سیاهه هیجان‌های پیشرفت را در قالب یک ابزار خودگزارشی چندبعدی به‌منظور سنجش هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این سیاهه دارای سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس<sup>۲</sup>، هیجان‌های مربوط به یادگیری<sup>۳</sup> و هیجان‌های مربوط به امتحان<sup>۴</sup> است. بنابراین در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان، این هیجان‌ها را می‌سنجد و در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالف (برابر با عدد ۱) تا کاملاً موافق (برابر با عدد ۵) پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیرمقیاس لذت<sup>۵</sup> (۱۰ گویه)، امیدواری<sup>۶</sup> (۸ گویه)، فخر<sup>۷</sup> (۹ گویه)، خشم<sup>۸</sup> (۹ گویه)، اضطراب<sup>۹</sup> (۱۲ گویه)، شرم<sup>۱۰</sup> (۱۱ گویه)، ناامیدی<sup>۱۱</sup> (۱۰ گویه) و خستگی<sup>۱۲</sup> (۱۱ گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه، مجموعه مشابه‌ای از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه عبدالله‌پور (۱۳۹۴) با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده سیاهه هیجان‌ها پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، ۳ گویه انتخاب شدند. برای انتخاب گویه‌ها از دو روش تحلیل آماری مبتنی گویه‌ها مانند دستور «آلفا پس از حذف ماده» و دستور «همبستگی هر گویه با نمره کلی مقیاس» استفاده شد؛ بنابراین، برای هر عامل، از بین گویه‌های مختلف، ۳ گویه که دارای بالاترین میزان

1. Academic Achievement Questionnaire. Revised (AAQ.R)
2. class.related emotions
3. learning.related emotions
4. test.related emotions
5. enjoyment
6. hope
7. pride
8. anger
9. anxiety
10. shame
11. hopelessness
12. Boredom

همبستگی با نمره کلی بودند و پس از حذف سبب می‌شدند بیشترین مقدار کاهش در ارزش عددی آلفای آن عامل ایجاد شود، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته ۲۴ گویه‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجان‌ها پیشرفت، توسعه یافت. در مطالعه عبدالله‌پور (۱۳۹۴)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی زیر مقیاس‌های لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در وجه هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۶۷، ۰/۶۹، ۰/۶۲، ۰/۶۸، ۰/۶۹، ۰/۶۵ و ۰/۶۱ به دست آمد.

پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان<sup>۱</sup> (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶). نخستین بار به منظور سنجش ابعاد شناختی نظم‌بخشی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان دربرگیرنده ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری<sup>۲</sup> (مشمول بر ماده‌های ۱، ۱۰، ۱۹ و ۲۸)، پذیرش<sup>۳</sup> (مشمول بر ماده‌های ۲، ۱۱، ۲۰ و ۲۹)، نشخوارگری ذهنی<sup>۴</sup> (مشمول بر ماده‌های ۳، ۱۲، ۲۱ و ۳۰)، باز تمرکز مثبت<sup>۵</sup> (مشمول بر ماده‌های ۴، ۱۳، ۲۲ و ۳۱)، برنامه‌ریزی مجدد<sup>۶</sup> (مشمول بر ماده‌های ۵، ۱۴، ۲۳ و ۳۲)، باز ارزیابی مثبت<sup>۷</sup> (مشمول بر ماده‌های ۶، ۱۵، ۲۴ و ۳۳)، دیدگاه‌گیری<sup>۸</sup> (مشمول بر ماده‌های ۷، ۱۶، ۲۵ و ۳۴)، فاجعه‌سازی<sup>۹</sup> (مشمول بر ماده-

1. Emotion Cognition Regulation Questionnaire (ECRQ)
2. self blame
3. acceptance
4. Rumination
5. Positive refocusing
6. Refocus on Planning
7. Positive reappraisal
8. Putting into perspective
9. Catastrophizing

های ۸، ۱۷، ۲۶ و ۳۵) و دیگر سرزنش‌گری (مشمول بر ماده‌های ۹، ۱۸، ۲۷ و ۳۶) در گروهی از نوجوانان هلندی از سوی گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۱) توسعه داده شد. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرتی (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. ویژگی‌های فنی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان بر روی نمونه‌های مختلف آزمون و تایید شده است (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ دی‌آکریمن و ون‌درلیدن، ۲۰۰۷). در مطالعه حسین‌آبادی و شکری (۱۳۹۴)، با هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی، با وجود اجرای نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین‌آبادی و شکری (۱۳۹۴)، مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان برای زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه-گیری، فاجعه‌سازی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمده است. در مطالعه شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح-آبادی و رحیمی‌نژاد (۱۳۹۵) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۶۱، ۰/۷۰، ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۶۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۵ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۶۹، ۰/۷۲، ۰/۶۲، ۰/۷۵، ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ الف). این پرسشنامه که مشتمل بر ۱۲۴ گویه به تفکیک ۱۳ الگوی رفتاری است توسط صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶ الف) طراحی شده است. این پرسشنامه در قالب یک پرسشنامه خودگزارش‌دهی با قابلیت اجرای فردی و گروهی توسعه یافته است. این ابزار، با استناد به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت شامل

انتظار-ارزش، کنترل - ارزش، خودکارآمدی، هدف پیشرفت، خودتعیین‌گری، اسناد، خودارزشمندی و امید توسعه یافته‌است. در این پرسشنامه ۴۸ ماده مربوط به هر یک از سازه‌های زیربنایی انتخاب و پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مشتمل بر ۱۲۴ آیتم به تفکیک ۱۳ الگوی رفتاری شناسایی شده، طراحی و تدوین شده‌است. ۴۸ ماده مربوط به رفتارهای ارتقادهنده سلامت‌تحصیلی و ۷۶ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت‌تحصیلی اختصاص داده شده‌است. پاسخ‌دهندگان باید به هر ماده بر روی طبق ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ دهند. بدین نحو که گزینه کاملاً موافقم نمره ۵، نسبتاً موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، نسبتاً مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. سازه‌های زیربنایی و تعداد آیتم‌های هر یک در بعد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت‌تحصیلی عبارت از خوش‌بینی تحصیلی (۱۰ گویه)، مشغولیت تحصیلی (۸ گویه)، جهت‌گیری هدف تسلطی (۱۰ گویه)، سرزندگی تحصیلی (۱۰ گویه)، تاب‌آوری تحصیلی (۱۰ گویه) و در بعد بازدارندگی سلامت‌تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده (۱۰ گویه)، اجتناب از کمک‌طلبی (۹ گویه)، پرخاشگری منفعلانه (۱۰ گویه)، اهمال‌کاری تحصیلی (۹ گویه)، خودناتوان‌سازی (۷ گویه)، اجتناب از تلاش (۱۱ گویه)، فریبکاری تحصیلی (۱۰ گویه) و کمال‌گرایی غیرانطباقی (۱۰ گویه) است. ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه تسهیل‌گرهای سلامت‌تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی ۰/۸۹، مشغولیت تحصیلی، ۰/۸۵، جهت‌گیری هدف تسلطی، ۰/۹۳، سرزندگی تحصیلی، ۰/۹۳، تاب‌آوری تحصیلی، ۰/۹۳ و در هر یک از سازنده‌های زیربنایی بعد بازدارنده سلامت‌تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، ۰/۹۲، اجتناب از کمک‌طلبی، ۰/۹۴، اهمال‌کاری تحصیلی، ۰/۹۳، خودناتوان‌سازی، ۰/۹۰، اجتناب از تلاش، ۰/۹۵، فریبکاری تحصیلی، ۰/۹۶، کمال‌گرایی غیر انطباقی، ۰/۹۵، محاسبه شده است (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ الف) در مطالعه حاضر پژوهشگر تصمیم گرفت به دلیل تعدد سوالات پرسشنامه رفتارهای ارتقادهنده و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و پیش‌بینی خستگی و متعاقب آن عدم دقت لازم در پاسخ به ماده‌های بسته سنجش انتخابی از بین رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مدل‌های رفتاری خوش‌بینی تحصیلی (درب‌گیرنده ۱۰ گویه)، سرزندگی تحصیلی (درب‌گیرنده ۱۰ گویه) و تاب‌آوری تحصیلی (درب‌گیرنده ۱۰ گویه) و همچنین در وجه

بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت محور، سه مدل رفتاری خودناتوان‌سازی (درب‌گیرنده ۷ گویه)، درماندگی آموخته‌شده (درب‌گیرنده ۱۰ گویه) و استاندارد‌گزینی واقع‌گريزانه تحصیلی (درب‌گیرنده ۱۰ گویه) را برای اجرا بر روی نمونه دانش‌آموز سرآمد دختر انتخاب کند. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی رفتارهای تسهیل‌گر شامل خوش‌بینی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۰ و همچنین ضرایب همسانی درونی رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، استاندارد‌گزینی واقع‌گريزانه تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آمد.

سیاهه مشغولیت تحصیلی<sup>۱</sup> (سالما - آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). سیاهه مشغولیت تحصیلی به وسیله سالما - آرو و آپادایا (۲۰۱۲) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت (اسچافیلی، ماتینز، مارکویس - پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از هرگز (برابر با عدد ۰) تا هر روز (برابر با عدد ۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالما-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور و شکری (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکالیف مدرسه/ دانشگاه و شیفتگی نسبت به تکالیف مدرسه/ دانشگاه تشکیل شده است. در مطالعه عبدالله‌پور و شکری (۱۳۹۴)، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به دست آمد.

1. School Engagement Inventory (SEI)

سیاهه فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> (سالما - آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای (ناتانن، آرو، ماتیزن و سالما-آرو، ۲۰۰۳؛ سالما-آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) به وسیله سالما-آرو و ناتانن (۲۰۰۵) توسعه یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن<sup>۲</sup> شامل ۱۵ ماده است که سه بُعد خستگی کاری، بدگمانی نسبت به کار و احساس عدم کفایت در کار را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه / دانشگاه (از طریق ۳ ماده ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه / دانشگاه (از طریق ۳ ماده ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه / دانشگاه (از طریق ۲ ماده ۳ و ۸) اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (برابر با عدد ۱) تا کاملاً موافق (برابر با عدد ۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالما-آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۱۳۹۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، سیاهه فرسودگی تحصیلی از سه عامل احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و احساس عدم کفایت فردی در دانشگاه تشکیل شده است. در مطالعه عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۵) مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه حاضر مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۱ به دست آمد.

1. School Burnout Inventory (SBI)  
2. BBI.15

## نتایج

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان تیزهوش ( $n=400$ )

انحراف استاندارد	میانگین	زیرمقیاس‌ها	عامل کلی
۳/۵۷	۱۳/۳۶	استانداردهای فردی	کمال‌گرایی
۳/۶۲	۶/۶۰	بیش‌نگرانی درباره اشتباهات	
۳/۰۲	۶/۸۰	تعقیب کمال	
۲/۱۰	۵/۸۳	خودسرزنش‌گری	
۲/۱۶	۶/۱۴	پذیرش	
۲/۰۹	۷/۰۹	نشخوارگری فکری	
۲/۳۵	۶/۲۷	بازتمرکز مثبت	
۲/۲۵	۵/۴۱	بازتمرکز بر برنامه‌ریزی	راهبردهای تنظیم شناختی هیجان
۲/۰۹	۴/۸۲	بازارزیابی مثبت	
۲/۰۷	۵/۲۹	کم‌اهمیت‌شماری	
۲/۰۵	۴/۴۷	فاجعه‌نمایی	
۲/۰۷	۴/۲۶	دگرسرزنش‌گری	
۷/۸۶	۳۲/۹۴	خوش‌بینی تحصیلی	
۷/۸۸	۳۲/۲۹	تاب‌آوری تحصیلی	
۳۱/۶۱	۸/۵۹	سرزندگی تحصیلی	رفتارهای سبک زندگی تحصیلی
۸/۴۵	۲۴/۲۲	درماندگی آموخته‌شده	
۹/۳۶	۲۴/۰۲	استانداردگزینی واقع‌گرایانه تحصیلی	
۵/۹۴	۱۶/۲۴	خودناتوان‌سازی تحصیلی	
۲/۰۶	۱۰/۲۲	تعهد	
۶/۴۸	۱۳/۰۷	انرژی و دلبستگی	
۶/۹۶	۱۲/۱۰	احساس خستگی در مدرسه	
۵/۰۷	۹/۶۸	احساس عدم کفایت در مدرسه	فروسودگی تحصیلی
۳/۱۲	۹/۲۷	هیجان مثبت لذت	
۲/۵۹	۱۰/۳۹	هیجان مثبت امید	هیجان‌ها پیشرفت
۲/۸۴	۱۰/۶۳	هیجان مثبت غرور	
۲/۹۵	۷/۳۷	هیجان منفی خشم	
۲/۰۸	۷/۰۸	هیجان منفی اضطراب	



۲/۷۲	۶/۲۷	هیجان منفی نامیدی
۲/۶۸	۵/۹۵	هیجان منفی شرم
۲/۷۶	۸/۲۵	هیجان منفی خستگی

نتایج جدول همبستگی ۲ نشان می‌دهد که در گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر رابطه بین کمال‌گرایی انطباقی و راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مثبت و معنادار و با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج جدول همبستگی ۲ نشان می‌دهد که در گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر رابطه بین کمال‌گرایی غیرانطباقی و راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، منفی و معنادار و با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مثبت و معنادار بود.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در دانش‌آموزان تیزهوش دختر رابطه بین رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با ابعاد مشغولیت تحصیلی و هیجانات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با وجوه فرسودگی تحصیلی و هیجانات پیشرفت منفی، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با وجوه مشغولیت تحصیلی و هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با وجوه فرسودگی تحصیلی و هیجانات پیشرفت منفی، مثبت و معنادار بود.

جدول ۲. جدول همبستگی کمال‌گرایی و راهبردهای نظم‌بخشی هیجان با رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی

هیجان منفی	تاب‌آوری	سبک زندگی تسهیل‌گر	درماندگی آموخته‌شده	استاندارد نگرینی واقع‌گرایانه	خودنظارت‌سازی تحصیلی
استانداردهای فردی	۰/۲۱**	۰/۱۷*	۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۲۲**
بیش‌نگرانی درباره اشتباهات	۰/۳۱**	۰/۴۲**	۰/۴۶*	۰/۳۸**	۰/۲۰**
تعقیب کمال	۰/۱۶*	۰/۲۰**	۰/۲۵**	۰/۱۵*	۰/۱۷*

خودسرزنش گری	۰/۱۸*	۰/۱۷*	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۱۶*
پذیرش	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۱۹*	۰/۱۵*	۰/۱۹*	۰/۲۱**
نشخوارگری	۰/۱۵*	۰/۱۷*	۰/۱۶*	۰/۲۱**	۰/۱۷*	۰/۱۸*
بازتمرکز مثبت	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۰**	۰/۱۶*	۰/۱۵*	۰/۱۷*
بازتمرکز بر برنامه‌ریزی	۰/۳۵**	۰/۴۴**	۰/۲۹**	۰/۲۰**	۰/۱۶*	۰/۲۰**
بازارزیابی مثبت	۰/۳۲**	۰/۴۲**	۰/۳۵**	۰/۱۸*	۰/۱۵*	۰/۲۱**
کم‌اهمیت- شماری	۰/۱۷*	۰/۲۴**	۰/۱۸*	۰/۱۶*	۰/۱۷*	۰/۲۰**
فاجعه‌سازی	۰/۲۹**	۰/۴۱**	۰/۳۲**	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۰/۲۴**
دگرسرزنش- گری	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۸*	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۶*

$P < 0.01$

$P < 0.05$

جدول ۳. جدول همبستگی رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارندهٔ سبک زندگی با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و بهزیستی

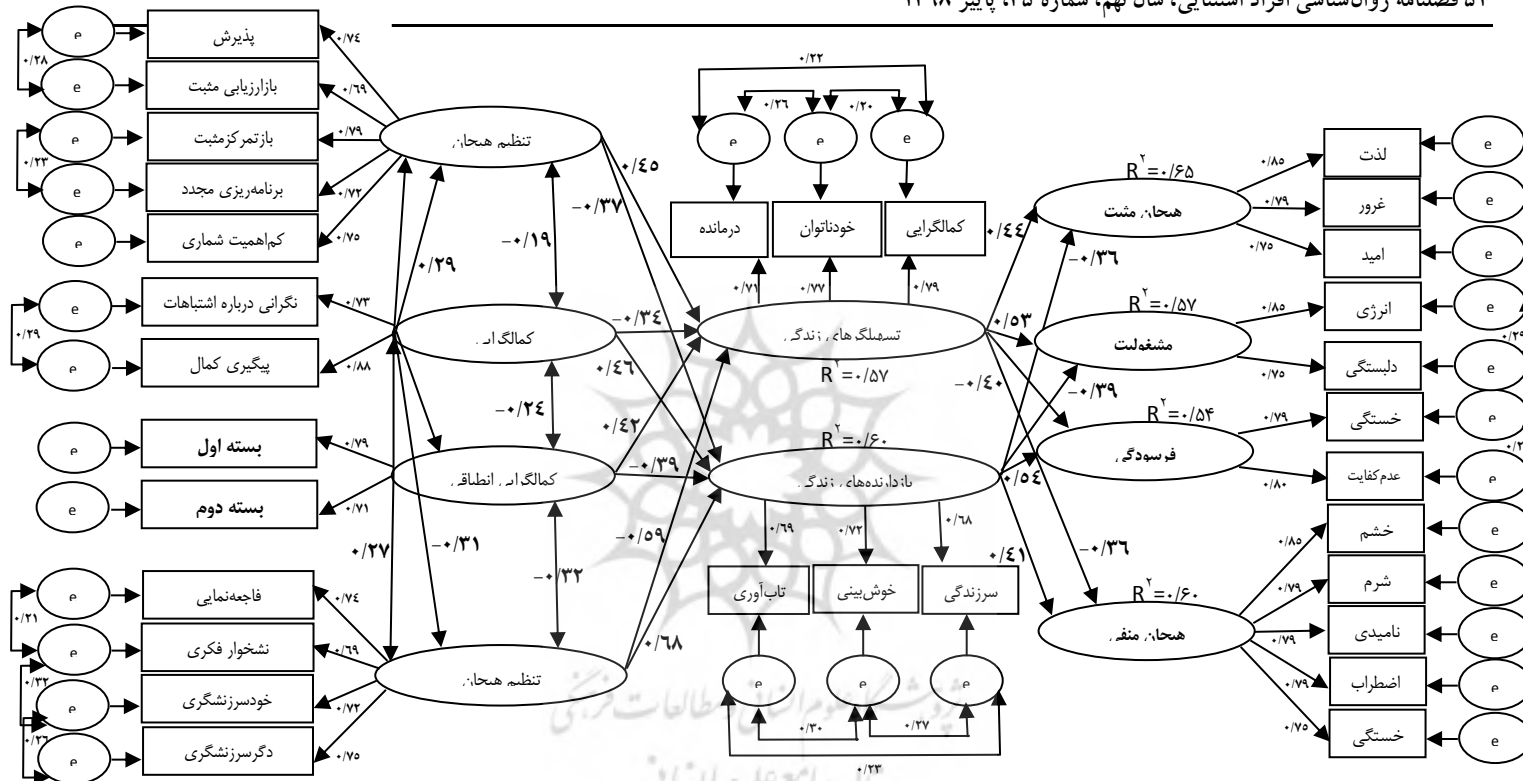
خوش‌بینی تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	درماندگی آموخته شده	استاندارد گزین نی	واقع‌گرایانه خودنا توان سازی تحصیلی
تعهد تحصیلی	۰/۴۸**	۰/۲۷**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۸**
انرژی و دل‌بستگی	۰/۵۳**	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۰/۳۴**	۰/۳۳**
احساس خستگی در مدرسه	۰/۴۷**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۴۳**	۰/۴۱**
احساس بی‌کفایتی در مدرسه	۰/۳۱**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۴۰**	۰/۲۰**
هیجان مثبت لذت	۰/۵۵**	۰/۳۴**	۰/۱۷*	۰/۴۰**	۰/۳۴**
هیجان مثبت امید	۰/۶۲**	۰/۴۸**	۰/۳۱**	۰/۴۹**	۰/۳۰**
هیجان مثبت غرور	۰/۴۵**	۰/۲۹**	۰/۱۶*	۰/۳۰**	۰/۲۰**
هیجان منفی خشم	۰/۴۴**	۰/۳۱**	۰/۲۰**	۰/۳۴**	۰/۳۸**
هیجان منفی اضطراب	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۰/۴۴**	۰/۴۷**	۰/۳۱**
هیجان منفی ناامیدی	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۰/۴۳**	۰/۴۹**	۰/۳۱**

هیجان منفی شرم	-۰/۵۴**	-۰/۴۶**	-۰/۳۴**	۰/۵۵**	۰/۴۲**	۰/۴۳**
هیجان منفی خستگی	-۰/۴۷**	-۰/۳۰**	-۰/۱۶*	۰/۳۶**	۰/۱۶*	۰/۳۶**

$P < ۰/۰۵$   $P < ۰/۰۱$

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۳) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی - بهنجاری چندمتغیری - به کمک ضریب مردیا - و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله ماهالانویس<sup>۱</sup> - آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی ۲ و ۴ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه - های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. در نهایت در مطالعه حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار<sup>۲</sup> استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال<sup>۳</sup> نیز استفاده شد. ماهیت پیچیده و چندبُعدی مدل منتخب، استفاده از فن آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند. طبق دیدگاه وستون و گاری (۲۰۰۶) اگر چه روش آماری معادلات ساختاری با دیگر روش‌های کمی پر استفاده مانند تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس قابل مقایسه است، اما در مقایسه با این روش‌ها، تفاوت‌هایی نیز دارد. اول، در حالی که در دیگر مدل‌های خطی کلی سازه‌ها فقط به کمک یک مقدار ارائه می‌شوند و امکانی برای شمول خطای اندازه‌گیری ندارند، در روش معادلات ساختاری ضمن این که محقق از اندازه‌های چندگانه برای یک سازه واحد استفاده می‌کند، این روش امکان برآورد خطای ویژه هر اندازه را نیز فراهم می‌آورد. این تفاوت از این جهت مهم است که امکان آزمون روایی سازه را برای عوامل مختلف فراهم می‌آورد. دوم، در این روش، تفسیر معناداری نتایج نه تنها نیازمند برآورد آماره‌های چندگانه است، بلکه قضاوت درباره برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده استفاده از شاخص‌های نیکویی برازش مختلف را نیز گریزناپذیر می‌کند.

1. Mahalanobis distance  
2. expectation maximization  
3. maximum likelihood



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی کامل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده در رابطه کمال‌گرایی و تنظیم شناختی هیجان با بهزیستی تحصیلی و هیجان‌های

پیشرفت بعد از اصلاح

نکته ۱: در متغیر مکنون کمال‌گرایی انطباقی، بسته اول بر اساس نتایج حاصل از روش آماری مولفه‌های اصلی از تجمیع ماده‌های ۱۴، ۵ و ۱۰ و بسته دوم از تجمیع ماده‌های ۸، ۳ و ۱۰ به دست آمد.

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب به ترتیب برابر با ۹۸۵/۵۳، ۲/۵۰، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۰۵۶ به دست آمد. بر اساس دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۳) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض، ۵۷ درصد از پراکندگی نمرات رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و ۶۰ درصد از پراکندگی نمرات رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، از طریق متغیرهای مکنون کمال‌گرایی انطباقی و غیرانطباقی و راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۶۵ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ات پیشرفت مثبت، ۵۷ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی، ۵۴ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی و همچنین، ۶۰ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ات پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور پیش-بینی شد.

در مدل مفروض واسطه‌مندی کامل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در گروه نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون به جز ضرایب مسیر مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای درون‌زاد مدل شامل راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان و کمال‌گرایی انطباقی و غیرانطباقی بر متغیرهای درون‌زاد نهایی مدل شامل هیجان‌ات پیشرفت مثبت، هیجان‌ات پیشرفت منفی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، از لحاظ آماری معنادار بودند (شکل ۲). در این مدل مفروض، رابطه بین راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی هیجان و

کمال‌گرایی غیرانطباقی با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مثبت و معنادار و با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، منفی و معنادار بود. همچنین، رابطه بین راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان و کمال‌گرایی انطباقی با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مثبت و معنادار و با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با هیجانات پیشرفت مثبت و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود. در نهایت، رابطه رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با هیجانات پیشرفت منفی و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت مثبت و مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار بود.

در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم متغیرهای مکنون راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان و کمال‌گرایی انطباقی و غیرانطباقی بر هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و مولفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی از طریق رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان بر هیجان‌های پیشرفت منفی، هیجان‌های پیشرفت مثبت، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به ترتیب برابر با  $0/20$ ،  $0/24$ ،  $0/18$  و  $0/16$  - و از طریق رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور برابر با  $0/14$ ،  $0/16$ ،  $0/21$  - و  $0/18$  - به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان بر هیجان‌های پیشرفت منفی، هیجان‌های پیشرفت مثبت، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به ترتیب برابر با  $0/26$  -،  $0/21$  -،  $0/24$  و  $0/21$  - و از طریق رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور برابر با  $0/26$  -،  $0/27$  -،  $0/37$  و  $0/29$  - به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). علاوه بر این، در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی انطباقی بر هیجان‌های پیشرفت منفی، هیجان‌های پیشرفت مثبت، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی

تحصیلی از طریق رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به ترتیب برابر با ۰/۱۷، ۰/۲۱، ۰/۱۶- و ۰/۱۵- و از طریق رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور برابر با ۰/۱۶-، ۰/۱۵-، ۰/۲۱ و ۰/۱۶ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). در نهایت، در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی غیرانطباقی بر هیجان‌های پیشرفت منفی، هیجان‌های پیشرفت مثبت، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به ترتیب برابر با ۰/۱۵-، ۰/۱۸-، ۰/۱۲ و ۰/۱۱ و از طریق رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور برابر با ۰/۱۷-، ۰/۱۹-، ۰/۱۹ و ۰/۱۷ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در رابطه کمال‌گرایی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان با هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر انجام شد. به‌طور کلی، نتایج مطالعه حاضر شواهدی در دفاع از واسطه‌مندی رفتارهای سبک زندگی در رابطه بین کمال‌گرایی و راهبردهای مقابله‌ای با هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر فراهم کرد.

مرور مبانی نظری و همچنین شواهد تجربی موجود پیرامون ظرفیت‌های تبیینی سازه چندبعدی کمال‌گرایی برای پیش‌بینی کارکرد یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت بیان‌گر آن است که روند فزاینده رجوع به استانداردهای رفتاری واقع‌گرایانه و همچنین مطلق‌اندیشی در مواجهه با تقاضاهای محیط پیرامونی از طریق تشویق تفاسیر شناختی بدکارکرد و به تعبیری دیگر، خودناتوان‌ساز ضمن تضعیف منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و مستعد نمودن آن‌ها برای تجربه هیجان‌های منفی میل به تلاش‌گریزی و اجتناب از شکست را به مثابه فرصتی برای مراقبت از احساس خودارزشمندی در خویشتن فراهم می‌آورد (مرادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ ویکنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ صوفی و همکاران، ۱۳۹۷؛ تران و ریمز، ۲۰۱۷؛ کالارد - سوزلجیت، ۲۰۱۲؛ فلیتچر و نامیستر، ۲۰۱۲؛ وانگ و فو، ۲۰۱۲؛ گیونول و همکاران، ۲۰۱۵؛ چان، ۲۰۱۲). علاوه بر این، نتایج

مطالعات مختلف بیانگر آن است که بیش‌هراسی از رویارویی با تجارب ناکام‌کننده و پرهیز از شکست زمینه را برای جستجوگری در محدوده‌گزینه‌های رفتاری خودتخریب‌گری مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و کناره‌گیری از تلاش را موجب می‌شود (ال-تاه و الشارمن، ۲۰۱۷؛ فلیتچر و نامیستر، ۲۰۱۲؛ لورنز و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، نتایج مطالعات دیگری نشان داده‌اند که سیطره مطلق اندیشی بر نظام پدیداری یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش از طریق فاصله‌گذاری بین واقعیات پیرامونی و هدف‌های غیرواقع‌گرای خودوضع‌شده در تشدید نرخ و شدت تجارب هیجانی منفی و همچنین تبیین بدقوارگی انگیزشی یادگیرندگان نقش خطیری را ایفا می‌کند (کلسون و بوتیلیر، ۲۰۱۷؛ پاسبانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ یانگ، سندمن و کراسک، ۲۰۱۹؛ ونت و همکاران، ۲۰۱۷؛ داودوندی و شکری، ۱۳۹۵؛ شانک و مولین، ۲۰۱۳؛ گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۷). نتایج مطالعه حاضر، در این بخش، به‌طور پر واضحی نشان می‌دهد که با قوت‌گیری استاندارد‌گزینی‌های واقع‌گريزانه چگونه میل به انتخاب پاره‌ای از گزینه‌های رفتاری مانند تلاش‌گریزی و ترس از رویارویی با تجارب شکست در توصیف نقصان‌یافتگی انگیزشی یادگیرندگان و همچنین آسیب‌پذیری در برابر تجارب هیجانی منفی منشا اثر واقع می‌شود. در مقابل، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات رضوی‌علوی و همکاران (۱۳۹۶)، شیم و همکاران (۲۰۱۶)، بورنام و همکاران (۲۰۱۴)، لو و ابوت (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که استیلای وجه انطباقی کمال‌گرایی بر فضای روانی یادگیرندگان از طریق تسهیل‌گزینه‌هایی رفتاری مانند تاب‌آوری تحصیلی، اسناد‌گزینی‌های خوش‌بینانه و همچنین سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی خوش‌قوارگی انگیزشی یادگیرندگان و همچنین تجارب هیجانی مثبت در آن‌ها ایفای نقش می‌کند. نتایجی از این دست بیان‌گر آن است که انتخاب استانداردهای فردی واقع‌گرا و پرهیز از بیش‌وابستگی قضاوت‌های خودارزشیابانه به تجارب پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی از طریق وسعت‌بخشی به منابع مقابله‌ای فراگیران و همچنین تقویت ظرف سرمایه روان‌شناختی آن‌ها تعهد در قبال انجام تکالیف تحصیلی و همچنین تجربه هیجان‌های پیشرفت مثبت را در محیط‌های تحصیلی ممکن می‌سازد. نتایج مطالعات دیگری نشان می‌دهند که کمال‌گرایی انطباقی از طریق تشویق ارزیابی‌های شناختی چالش‌محور<sup>۱</sup> در



برابر ارزیابی‌های مبتنی بر تهدید<sup>۱</sup> حتی در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده همچنان میل به تحرک و تلاش‌باوری را در آن‌ها موجب می‌شوند (مک‌گاورن و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، از منظر گرایش‌های هیجانی، شواهد نشان می‌دهند در حالی که کمال‌گرایان انطباقی بیشتر بر بازاریابی اعتماد می‌کنند در مقابل، کمال‌گرایان غیرانطباقی بیشتر علاقه‌مند هستند از سرکوب استفاده کنند. بر این اساس، در حالی که بازاریابی به طور مثبتی با بهزیستی ذهنی رابطه نشان می‌دهد، از آنجا که سرکوب بر استفاده از راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی هیجانی مبتنی است، با کاهش در سطح بهزیستی و رضامندی از زندگی همراه است. از نظر رفتاری، کمال‌گرایی غیرانطباقی با ویژگی‌هایی و سواس‌گونه مانند چک کردن مکرر و اجباری و همچنین، تلاشی غیرقابل مهار برای کامل بودن رابطه نشان می‌دهد. اگر چه چنین ویژگی‌هایی سبب می‌شوند که افراد به هدف‌هایشان دست یابند، اما اغلب به دلیل فراخوانی هیجان‌ات و شناختارهای منفی، سلامت روانی آنها را با چالشی جدی روبرو می‌کنند. نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهند که رفتارهای اهمال‌کارانه در بین کمال‌گرایان غیرانطباقی متداول‌تر است. هر چه تمایل افراد به انتخاب استانداردهای غیرقابل دسترس قوت بیشتری یابد، آنها با هدف مقابله با شکست‌های مورد انتظار، بیشتر از راهبردهای اجتناب از شکست مانند اهمال‌کاری استفاده می‌کنند (نیومن، استریکر، ابرین، لیو و لینچ، ۲۰۱۹). نتایج مطالعه فلت، هویت، ویلن و مارتین (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که برخی سبک‌های شناختی ویژه در رابطه بین کمال‌گرایی غیرانطباقی و پیامدهای منفی متعاقب آن ایفای نقش می‌کنند. برای مثال، برخی از افکار منفی متداول در کمال‌گرایان غیرانطباقی شامل احساس نیاز مفرط به کامل و بی‌نقص بودن و بیش‌آگاهی درباره ادراک از غیرکامل بودن، است. علاوه بر این، کمال‌گرایان ممکن است ارزیابی‌های منفی درباره یک رخداد را بیش از حد نشخوار کنند. همچنین، ارزیابی‌های منفی از مقاصد فردی نیز کاملاً متفاوت است. برای مثال، کمال‌گرایان انطباقی تلاش را همچون فرصتی برای حصول موفقیت، در حالی که کمال‌گرایان غیرانطباقی اغلب تلاش را به عنوان مجالی برای اجتناب از شکست ارزیابی می‌کنند (نیومن و همکاران، ۲۰۱۹).

در بخش دیگری، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با نتایج مطالعات بوسیچ و مک‌کان (۲۰۱۹)، ترومپتر و همکاران (۲۰۱۷)، ورزلی و همکاران (۲۰۱۶)، نشان می‌دهد که راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی یادگیرندگان در توضیح تمایز یافتگی در مختصات انگیزشی/هیجانی آن‌ها ایفای نقش می‌کند. به بیان دیگر نتایج در این بخش نشان می‌دهد که سبک تنظیم هیجانی از طریق ترغیب فراگیر به استفاده از برخی مدل‌های رفتاری مانند تلاش‌باوری در برابر تلاش‌گریزی یا تاب‌آوری در برابر درماندگی، در پیش‌بینی تجارب هیجانی و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان منشا اثر واقع می‌شوند. در این بخش مرور شواهد نظری و تجربی بیان‌گر آن است که راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی از طریق برخی هم‌بسته‌های مفهومی مانند اسنادهای علی، خودکارآمدی، ادراک از شایستگی و همچنین جهت‌گیری‌های هدفی، ظرفیت واسطه‌مندی تسهیل‌گرها/بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را در پیش‌بینی کارکرد هیجانی/انگیزشی یادگیرندگان مشخص می‌کند (گویگنارد و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی از طریق تشویق یادگیرندگان به استفاده از اسنادهای علی خوش‌بینانه ضمن تسهیل بهره‌گیری از مدل‌های رفتاری مشوق سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند تاب‌آوری تحصیلی سرزندگی تحصیلی و امید نه فقط مصونیت روانی آنها در رویارویی با مطالبه‌گری‌های موقعیت‌های پیشرفت که حتی ترغیب برخی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند تلاش و پشتکار و مشارکت بارورمدارانه را موجب می‌شود (گنیلکا و همکاران، ۲۰۱۲؛ کریستوفر و شوماخر، ۲۰۱۰). حتی التزام به بهره‌جستن از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی از طریق زمینه‌سازی برای تامین نیازهای روان‌شناختی بنیادینی مانند ادراک از شایستگی و ارتباط و متعاقب آن وسعت یافتگی خزانه رفتارهای مقابله‌ای انطباقی خاصیت ضربه‌گیرانه خود را در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده نیز به‌طور پرواضحی روشن می‌سازد. در مقابل تمایل فراگیر به استفاده از راهبردهای مقابله غیرانطباقی بیش از همه به کمک تسهیل دسترسی به تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز<sup>۱</sup> در برابر تفاسیر شناختی خودتوانمندساز<sup>۲</sup> از طریق پیش‌بینی فقر در خزانه مقابله‌ای یادگیرندگان تیزهوش فروافتادن در ورطه نقصان یافتگی انگیزشی و همچنین تجربه هیجانات منفی را موجب می‌شود.

- 
1. empowering interpretations
  2. disempowering interpretations

در پایان، نتایج پژوهش حاضر بر مدل واسطه‌مندی کامل در برابر مدل واسطه‌مندی نسبی رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در رابطه بین کمال‌گرایی و راهبردهای مقابله‌ای با هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی همسو با نتایج مطالعات سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین و مارش (۲۰۰۸) ضمن تاکید بر تداخل بالقوه دواير مفهومی عناصر پیشایندی در مدل پیشنهادی با مدل‌های رفتاری میانجی‌گر نشان می‌دهد که اشکال رفتاری تسهیل‌گر بازدارنده سبک زندگی تحصیلی به دلیل وسعت در گستره معنایی و مفهومی به‌طور کامل در پیوند عناصر پیشایندی و عناصر پسانیدی در مدل مفروض ایفای نقش می‌کند به بیان دیگر، نتایجی از این دست ضمن نمایش حسن انتخاب پژوهشگر در گزینش عنصر اطلاعاتی میانجی‌گر نشان می‌دهد که چگونه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در توضیح پیوند کمال‌گرایی و راهبردهای مقابله با هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی نقش‌آفرینی می‌کند. البته آنچه در این بخش حائز اهمیت است و تاکید مضاعف بر مختصات کنشی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را موجب می‌شود این است که با کسر یا تفکیک پراکنش این اشکال رفتاری از دواير اطلاعاتی پیشایندی و پسانیدی در مدل پیشنهادی توان پیش‌بینی شونده‌گی هیجانات و بهزیستی از طریق کمال‌گرایی و راهبردهای مقابله‌ای به وضعیتی میل می‌کند که از حیث آماری فاقد معناداری است با وجود آنکه اغلب با انتخاب یک عنصر میانجی‌گر، تحلیل اثرات واسطه‌مندی به صورت اثرات نسبی ظهور می‌یابد اما در این پژوهش وسعت دامنه معنایی رفتارهای تسهیل‌گر بازدارنده سبب شده است که کل واریانس ایجاد شده بین دواير پیشایندی و پسانیدی از طریق این عناصر مفهومی میانجی‌گر توضیح داده شود.

با وجود آن‌که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پساندهای انگیزشی/هیجانی کمال‌گرایی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در

فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن‌که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین نوجوانان دختر تیزهوش مدارس فرزنانگان شهر تهران انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است (برای مثال نوجوانان دختر و پسر تیزهوش و غیرتیزهوش). چهارم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب<sup>۱</sup> که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه‌ی منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی<sup>۲</sup> در برابر مدل واسطه‌مندی کامل<sup>۳</sup>، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. پنجم، در مطالعه حاضر، از طریق ایجاد کواریانس بین باقی‌مانده‌های خطا برای نشانگرهای عوامل مکنون منتخب در مدل مفروض تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابند. در واقع، کواریانس بین باقی‌مانده‌های خطا برای نشانگرهای مربوط به عوامل مختلف به‌طور تجربی نشان می‌دهد که هم‌پوشانی بین هر زوج نشانگر در پاسخ‌دهی، از توان تبیینی عامل زیربنایی کنش‌وری عمومی فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. ششم، بر اساس نتایج مطالعه پکران و همکاران (۲۰۱۰) با توجه به اهمیت استقلال‌یافتگی هر یک از مقیاس‌های مربوط به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت و همچنین مدل‌های رفتاری بازدارنده/تسهیل‌گر سبک

1. testing alternative models
2. fully mediated model
3. partially mediated model

زندگی سلامت‌محور، پیشنهاد می‌شود که به جای تمرکز بر مفهوم هیجانات پیشرفت و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در هیأتی بسیط و وسعت یافته، بر ویژگی کنشی هر بعد از هیجانات مثبت و منفی و رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده به‌طور مستقل تاکید شود. با توجه به نقش تفسیری منابع اطلاعاتی کمال‌گرایی مثبت و منفی، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی و رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و با توجه به شواهد تجربی موجود پیرامون اثربخشی برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای متمرکز بر دوایر مفهومی شناخت و هیجان، نتایج مطالعه حاضر با هدف آموزش مهارت‌های تفکر خوش‌بینانه و همچنین تجهیز کفایت‌های مقابله‌ای فراگیران تیزهوش در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی، همسو با برخی شواهد تجربی آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا<sup>۱</sup> (پنگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ منصور، شگری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳؛ شگری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳)، برنامه آموزش تاب‌آوری<sup>۲</sup> (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴)، برنامه بازآموزی اسنادی<sup>۳</sup> (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ شگری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ گشتاسبی، شگری، فتح‌آبادی و شریفی، ۱۳۹۶) و همچنین برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی<sup>۴</sup> (گلری، ویلاردی و اسپچنایدمن، ۲۰۱۷) و آموزش راهبردهای حل مسئله (کو، ماکر، سو و هو، ۲۰۱۰) را مورد تاکید قرار می‌دهد.

## منابع

پاسبانی، ر.، شگری، ا. و پورشهریار، ح. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با بهزیستی هیجانی در نوجوانان تیزهوش و عادی. *دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر*، دوره دهم، شماره ۱، ۷۲-۵۷.

1. Pennsylvania Resilience Program (PRP)
2. Resilience Education Program (REP)
3. Attributional Retraining Program (ARP)
4. Regulation Empowerment Program (REP)
5. Kuo, Maker, Su & Hu

حسین آبادی، م. و شکری، ا. (۱۳۹۴) آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، سال دوازدهم، شماره ۴۶، ۱۹۹-۲۱۱.

داودوندی، ف. و شکری، ا. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: یک تحلیل واسطه‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، شماره ۱۳، ۱۸۳-۱۹۸.

رضوی علوی، ز.، شکری، ا. و پورشهریار، ح. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، سال هفتم، شماره ۲۸، ۱۳۵-۹۵.

شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ. و خانجانی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، سال چهارم، شماره ۷، ۱۹۰-۱۶۵.

شکری، ا.، گشتاسبی، ز.، شریفی، م.، فتح‌آبادی، ج.، و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، سال دوم، شماره ۲، ۶۶-۵۱.

صالح‌زاده، پ.، شکری، ا. و فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۶ الف). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دوره هشتم، شماره ۳۰، ۶۱-۱۰۵.

صالح‌زاده، پ.، شکری، ا. و فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۶ ب). سبک زندگی تحصیلی سلامت محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال سیزدهم، شماره ۴۶، ۳۰-۱.

صوفی، س.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج. و قنبری، س. (۱۳۹۷). تیزهوشی هیجانی - اجتماعی، چیستی و چرایی؟ پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه. تهران. ایران. ۲۷۱-۲۷۰.

عبدالله پور، م. آ.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره هفتم، شماره ۲، ۱۰۸-۹۰.

عبدالله پور، م. آ. (۱۳۹۴). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی-اجتماعی هیجانات پیشرفت؛ آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

عبدالله پور، م. آ.، درتاج، ف.، و احدی، ح. (۱۳۹۵). تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دوره ۶، شماره ۲۴، ۴۲-۲۳.

گشتاسبی، ز.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و شریفی، م. (۱۳۹۶). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال چهارم، شماره ۴، ۳۸-۲۳.

لکی، د.، شکری، ا.، سپاه‌منصور، م.، و ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، سال چهاردهم، شماره ۵۵، ۳۴۲-۳۲۹.

مرادی‌زاده، س.، ویسکرمی، ح.، میردريکوند، ف.، قدم‌پور، ع. و غضنفری، ف. (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر و واقعیت‌درمانی بر کمال‌گرایی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنائی*، سال نهم، شماره ۳۴، ۱۱۰-۷۹.

معمدیگانه، ن.، و شکری، ا. (۱۳۹۳). آزمون روان‌سنجی سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبُعدی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، سال ۱۰، شماره ۳۸، ۱۸۵-۱۷۵.

منصوری، ا.، شکری، ا.، پورشهریار، ح.، پوراعتماد، ح. و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال هشتم، شماره ۳۰، ۱۴۴-۱۲۹.

همتی، ن.، نوشادی، ن.، و نیکدل، ف. (۱۳۹۶). ارائه مدل ساختاری انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی: میانجیگری هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۳)، ۱۴۴-۱۲۳.

- Artino, A.R. & Jones, K.D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175.
- Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 559-570). NY: Springer-Verlaag.
- Bucich, M., & MacCann, C., (2019). Emotional intelligence and day To day emotion regulation processes: Examining motives for social sharing. *Personality and individual differences*, 137(1), 22-26.
- Burić I, Sorić I, & Penezić Z. (2016) Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96 (8), 138-147.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. A., (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and individual differences*, 36(1), 165-172.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, 34, 224-233.
- Christopher, M.M, & Shewmaker, J. (2010). How does perfectionism relate to gifted and high-ability learners? *Gifted Child Today*, 33(3), 21-30.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.
- Closson, L., & Boutilier, R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57(1), 157-162.
- Curelaru, V. (2017). Perfectionism in high school students, academic emotions, real and perceived academic achievement. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 1170-1178.
- El-tah, Z. K., & Alsharman, W. M., (2017). Academic procrastination among gifted and ordinary students and its relationship with some variables. *International Journal of Education*, 9(3), 32-47.
- Fletcher, K.L. & Neumeister, K.L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Whelan, T., & Martin, T. R. (2007). The perfectionism cognitions inventory: Psychometric properties and



- associations with distress and deficits in cognitive self-management. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 255-277.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspective Psychology Science*, 13(2), 194-199.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adult. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping mediation model. *Journal of Counseling and Development*, 90, 427-436.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234.
- Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fournier, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology*, 19(4), 402-410.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE*, 7(7), 1-12.
- Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(3), 276-287.
- Kabori, O. (2006). *A cognitive model of perfectionism: The relationship of perfectionism personality to psychological adaptation and maladaptation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tokyo, Tokyo.
- Karaduman, G., (2013). Underachievement in Gifted Students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 55(4), 165-172.
- Kizildag, S., & Demirtas-Zorbaz, S., (2017). School engagement of high school students. *Education and Science*, 189(42), 107-119.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. NY: Guilford.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 555-567.

- Kuo, C.-C., Maker, J., Su, F.-L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379.
- Landis RN & Reschly AL (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 220-249.
- Lawrence, R. B., Dittmann, K., Nguyen, N., & Deuling, J. (2012), ademic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 35-46.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Lo, A., & Abbott, M., (2013). Review of the theoretical, empirical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism, *Behaviour Change*, 30(2), 96-116.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- McGovern, K., Simon-Dack, S., & Beduna, K., (2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and Emotion regulation. *Journal for the education of the gifted*, 38(4), 1-15.
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327-349.
- Mofield, E., & Parker Peters, M., (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134.
- Newmana, N. B., Stricklerb, J.G., O'Brienc, C., Luid, T., & Lynchc, M. (2019). Deconstructing perfectionism in college students: Patterns of behavior, emotion, and cognition. *Personality and Individual Differences*, 145(1), 106-111.
- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3, 147-161.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 432-439.
- Pekran, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The control- value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education*, (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspective*, 11(3), 215-221.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) .User's Manual. <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Pekrun, R., Marsh, H., Lichtenfeld, S., & Murayama, K. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 47-51.
- Pfeiffer, S.I. (2018). *Handbook of giftedness in children, psychoeducational theory, research, and best practices*. NY: Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research? *Learning and Individual Differenc.* 20(4), 308-317.
- Richardson, C., Rice, K. G. & Devine, D. (2014). Perfectionism, emotion regulation, and the cortisol stress response. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 110-118.
- Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted Middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*. 38(2), 103-113.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Method of assessing adolescents' school burnout* [In Finnish]. Helsinki, Finland: Edita.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J.-E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work and Stress*, 18, 208-230.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory energy, dedication, and absorption (EDA), *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Schunk, D.H., & Mullen, C.A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361-389.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(1), 293-311.

- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237–244.
- Son, H.J, Lee, K.U, Kim, N.S. (2015). Affecting factors on academic resilience of nursing students. *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology*, 8(11), 231-240.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C., (2019). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tran, L., & Rimes, K. A. (2017). Unhealthy perfectionism, negative beliefs about emotions, emotional suppression, and depression in students: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences*, 110, 144-147.
- Trompetter, H., Kleine, E., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience Mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 459-468.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 66-83.
- Van Beveren, M.-L., L., Mezulis, A., Wante, L., & Braet, C. (2016). Joint contributions of negative emotionality, positive emotionality, and effortful control on depressive symptoms in youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1(1), 1-12.
- Veas, A., Castejón, J. L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal of the Education of Gifted*, 41(4), 369–385.
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1). 1-15.
- Vicent, M., Inglés, C., González, C., Sanmartín, R., Flores, A., Fernández, G., (2019). Clarifying the two facets of self-oriented perfectionism: Influences on affect and the Big Five traits of
- Wang, K. T., Fu, C.-C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96-108.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.

- White, S., Graham, L., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes, *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wirthwien, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayer, R., (2019). Personality and school function of intellectually gifted and no gifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessment. *Learning and individual differences*, 73(1), 16-19.
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M.G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Science*. 9(4), 76-96.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2) 163-182.

