SJPP
Shenakht Journal of Psychology & Psychiatry
No.2/ 2026;13(2):193-202
DOI: 10.22034/13.2.193
https://shenakht.muk.ac.ir/

Original Article

The Relationship between Perfectionism and Frustration Tolerance in Gifted Students: The Mediating Role of Emotion Regulation

Mohammad Kameli[1], Reyhaneh Afshar Torghi[2], Sajedeh Darroudi[3], Sakineh Soltani Kouhbanani[4*]

1. M.A. Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran
2. M.A. Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran
3. M.A. Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

Article History:

Received: December 12, 2025
Revised: June 20, 2026
Accepted: June 20, 2026

***Corresponding author:** Sakineh Soltani Kouhbanani, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

E-mail: s.soltani@um.ac.ir

Abstract

Background and Aim: Perfectionism, a multifaceted personality trait, can simultaneously foster achievement and emotional vulnerability in gifted students. Previous research has primarily examined the bivariate relationship between perfectionism and frustration tolerance, leaving the mediating role of emotion regulation skills in this population largely unexplored. This study aimed to examine the relationship between perfectionism and frustration tolerance and the mediating role of emotion regulation strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression) among gifted female students.

Materials and Methods: This descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The statistical population included all gifted female students in grades 7-9 in Mashhad, Iran, during the 2024-25 academic year. The sample consisted of 242 female students with a mean age of 13.73 years (Age range: 12-15 years) who scored above 90 on the Multidimensional Perfectionism Scale (Hewitt & Flett, 1991) and were selected through purposive sampling. Inclusion criteria included no self-reported psychiatric disorders and no psychiatric medication use in the past three months. The Frustration Discomfort Scale (Harrington, 2005) and the Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003) were used. Data were analyzed using structural equation modeling through SPSS software (version 28) and AMOS (version 24).

Results: Perfectionism had a significant negative direct effect on frustration tolerance ($\beta = -0.41$, $P < 0.001$). Moreover, it significantly reduced cognitive reappraisal ($\beta = -0.447$, $P < 0.001$). The cognitive reappraisal itself positively predicted frustration tolerance ($\beta = 0.303$, $P < 0.001$). The mediating role of expressive suppression was not supported. The final model explained 41% of the variance in frustration tolerance.

Conclusion: Maladaptive perfectionism diminishes frustration tolerance in gifted students by impairing cognitive reappraisal. Emotion regulation training focused on cognitive reappraisal may mitigate the adverse effects of perfectionism on frustration tolerance in gifted students.

Keywords: Emotion regulation, Frustration tolerance, Gifted students, Perfectionism

Please cite this article as follows: Kameli M, Afshar Torghi R, Darroudi S, Soltani Kouhbanani S. The Relationship between Perfectionism and Frustration Tolerance in Gifted Students: The Mediating Role of Emotion Regulation. SJPP. 2026;13(2):193-202.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

Copyright © 2026 The Author(s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. All rights reserved by the authors. This is an open-access article that may be read, downloaded, copied, distributed, printed, searched, and linked to the full text for lawful purposes, provided that the original authors and source are properly acknowledged.

SJPP
دوماهنامه علمی پژوهشی روانشناسی و روانپزشکی شناخت
دوره ۱۳، شماره ۲، خرداد و تیر ۱۴۰۵، صفحات: ۱۹۳-۲۰۲
DOI: 10.22034/13.2.60
https://sjku.muk.ac.ir

مقاله پژوهشی اصیل

بررسی رابطهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی در دانش‌آموزان تیزهوش با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان

محمد کاملی[۱]، ریحانه افشار طرقی[۲]، ساجده درودی[۳]، سکینه سلطانی کوهبنانی[۴*]

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۴. دانشیار، گروه روان‌شناسی، مشاوره و تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

تاریخچه مقاله:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹
ویرایش: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰
پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی کردستان محفوظ است.

***نویسنده مسئول:** سکینه سلطانی کوهبنانی، گروه روان‌شناسی، مشاوره و تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

ایمیل:
s.soltani@um.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: کمال‌گرایی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی دووجهی، می‌تواند هم‌زمان موجب پیشرفت و آسیب‌پذیری هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش شود. پژوهش‌های پیشین عمدتاً به رابطهٔ دوگانهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی پرداخته‌اند و نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجان در این جمعیت کمتر بررسی شده است. هدف از این مطالعه بررسی رابطهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی با نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجان (ارزیابی مجدد شناختی و فرونشانی هیجانی) در دانش‌آموزان دختر تیزهوش است.

مواد و روش‌ها: پژوهش توصیفی ـ هم‌بستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعهٔ آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌های هفتم تا نهم مدارس استعدادهای درخشان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه شامل ۲۴۲ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۳/۷۳ سال (دامنهٔ ۱۳ تا ۱۵ سال) بود که پس از کسب نمرهٔ بالاتر از ۹۰ در مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (هویت و فلت، ۱۹۹۱)، به روش هدفمند انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل نداشتن اختلال روان‌پزشکی تشخیص‌داده‌شده و مصرف‌نکردن منظم داروهای روان‌پزشکی در سه ماه گذشته بود. از مقیاس تحمل ناکامی (هرینگتون، ۲۰۰۵) و پرسش‌نامهٔ تنظیم هیجان (گراس و جان، ۲۰۰۳) استفاده شد. داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS-28 و AMOS-24 تحلیل شد.

یافته‌ها: کمال‌گرایی در تحمل ناکامی اثر مستقیم منفی داشت (β=-۰/۴۱، p<۰/۰۰۱). کمال‌گرایی ارزیابی مجدد شناختی را کاهش داد (β=-۰/۴۴۷، p<۰/۰۰۱) و ارزیابی مجدد شناختی تحمل ناکامی را پیش‌بینی کرد (β=۰/۳۰۳، p<۰/۰۰۱). نقش واسطه‌ای فرونشانی هیجانی تأیید نشد. مدل نهایی ۴۱ درصد از واریانس تحمل ناکامی را تبیین کرد.

نتیجه‌گیری: کمال‌گرایی ناسازگار از طریق تضعیف ارزیابی مجدد شناختی، تحمل ناکامی را کاهش می‌دهد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان مبتنی‌بر ارزیابی مجدد شناختی می‌تواند از تأثیرات منفی کمال‌گرایی در تحمل ناکامی در دانش‌آموزان تیزهوش بکاهد.

واژگان کلیدی: تحمل ناکامی، تنظیم هیجان، دانش‌آموزان تیزهوش، کمال‌گرایی

استناد: کاملی، محمد؛ افشار طرقی، ریحانه؛ درودی، ساجده؛ سلطانی کوهبنانی، سکینه. بررسی رابطهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی در دانش‌آموزان تیزهوش با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان. دوماهنامه علمی پژوهشی روانشناسی و روانپزشکی شناخت، خرداد و تیر ۱۴۰۵؛۱۳(۲):۱۹۳-۲۰۲.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

مقدمه

افراد تیزهوش جزء گنجینه‌های ملی به شمار می‌روند و عامل بسیار مهمی در پیشرفت و رفاه هر جامعه محسوب می‌شوند (دیناروند و امیدی، ۱۴۰۱). اگرچه تعریف جامع و مورد وفاقی برای این طیف وجود ندارد (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۹۱)، براساس تعریف انجمن ملی کودکان تیزهوش[1] (۲۰۱۵)، این دانش‌آموزان در مقایسه با همتایان هم‌سن، هم‌تجربه و هم‌محیط خود، سطوح بالاتری از پیشرفت را نشان می‌دهند. نوجوانان تیزهوش افرادی هستند که از نظر توانایی‌های ذهنی در سطوح بالاتری قرار دارند و عملکرد برجسته‌ای در حیطه‌هایی نظیر هوش، مهارت رهبری، خلاقیت و تحصیل از خود نشان می‌دهند (ازدمیر و ایشیک، ۱۴۰۰). این افراد به‌دلیل برخورداری از هشیاری بالا، در مقایسه با هم‌سالان خود، ویژگی‌های متمایزکننده‌ای در سطوح شناختی، هیجانی و اجتماعی دارند. گروهی از این ویژگی‌ها از یک سو، سبب ارتقای عملکرد آنان می‌شود و از سوی دیگر، ممکن است به کاهش مهارت‌های آنان در حیطه‌هایی نظیر مدیریت اضطراب و تاب‌آوری منجر شود (عباسیان، پاکدامن و کارشکی، ۱۴۰۱). همچنین، برخی مطالعات نشان داده‌اند که گروهی از دانش‌آموزان تیزهوش به‌دلیل تمایلات کمال‌گرایانه در پاسخ به مطالبات زندگی، در معرض آسیب‌هایی نظیر اهمال‌کاری (فاستر[2]، ۲۰۰۷)، افسردگی و اضطراب (هویت و فلت[3]، ۲۰۰۷)، افت تحصیلی (مک کلور و براون[4]، ۲۰۱۸) و کاهش خلاقیت (عفشاری، اسمعلی و خنجرخانی، ۱۴۰۴) قرار دارند.

کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی پیچیده است که تعاریف متعددی برای آن ارائه شده است. به باور فراست، مارتین، الهاوت و روزنبلات (۱۹۹۰)، کمال‌گرایی با تلاش برای رسیدن به استانداردهای بسیار بالا و ارزیابی انتقادی از خود همراه است. این ویژگی ممکن است به‌صورت سازگارانه (محرک رشد) یا ناسازگارانه (منجر به آسیب روانی) عمل کند (استوبر و اوتو، ۲۰۰۶). کمال‌گرایی مثبت موجب پیشرفت و انگیزش سازنده می‌شود، اما نوع منفی آن احساس شکست، ناامیدی و اضطراب را افزایش می‌دهد (اسلید و اوتنس، ۱۹۹۸). بررسی‌ها نشان داده‌اند که بین ۳۰ تا ۵۰ درصد دانش‌آموزان تیزهوش سطوح بالایی از کمال‌گرایی را تجربه می‌کنند (استولتز، ۲۰۲۲؛ جامعی‌زاده، شریفی درآمدی و کاشانی وحید، ۱۴۰۲). دلیل این موضوع را انتظارات درونی زیاد، فشار محیطی و آگاهی از تفاوت‌های فردی در تیزهوشان می‌دانند (یعقوبی فتحی و فتحی چگنی، ۱۳۹۸) و بسیاری از این نوجوانان استانداردهای غیرواقع‌بینانه‌ای برای خود در نظر می‌گیرند که به ترس از شکست منجر می‌شود (توکلی احمدی و ابراهیمی، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، توانایی شناختی بالای این افراد، آنان را به پردازش‌های انتقادی و گاه مخرب از خود سوق می‌دهد. بااین‌حال، کمال‌گرایی مثبت می‌تواند مسیر موفقیت را هموار کند (گینار، ژاکه و لوبارت[5]، ۲۰۱۲). در مقابل، مطالعات طولی نشان می‌دهند که کمال‌گرایی منفی با تحمل کمتر ناکامی همراه است (رایس و ری[6]، ۲۰۱۸). این افراد شکست را بازتابی از بی‌ارزشی شخصی تلقی می‌کنند (فلت و هویت، ۲۰۰۲) و در نتیجه، توان کمتری برای پذیرش ناکامی دارند. دانکلی، زورا و ییلر[7] (۲۰۰۶) نیز رابطهٔ منفی معناداری بین کمال‌گرایی ناسازگار و تحمل ناکامی گزارش کرده‌اند (آقاجانی، نریمانی و آریاپوران، ۱۳۹۰).

تحمل ناکامی، توانایی فرد در تحمل موقعیت ناکام‌کننده بدون بروز رفتارهای تخریبی یا واکنش‌های هیجانی نامناسب تعریف می‌شود (انجمن روان‌شناسان آمریکا[8]، ۲۰۲۲). تحمل ناکامی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تاب‌آوری روان‌شناختی، به توانایی فرد در مواجهه با موانع و شکست‌ها، بدون تجربهٔ آشفتگی هیجانی شدید، اشاره دارد (هرینگتون[9]، ۲۰۰۵). دربارهٔ این مفهوم در افراد تیزهوش، نظرهای متعددی مطرح شده است. گروهی از پژوهش‌ها باور دارند که برخی از افراد تیزهوش هنگام رویارویی با مشکلات، به‌مرور تحمل ناکامی خود را از دست می‌دهند (رابینسون و کالنگر[10]، ۱۹۹۸)، درحالی‌که برخی معتقدند به‌دلیل وجود ویژگی سخت‌کوشی در افراد تیزهوش، آنان در مواجهه با ناکامی انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کنند (داکورث و پترسون[11]، ۲۰۰۷). بنابراین شاهد دو دیدگاه متفاوت دربارهٔ تحمل ناکامی در افراد تیزهوش هستیم.

نسیسر[12] (۲۰۰۴) بیان می‌کند که تحمل ناکامی در افراد تیزهوش اغلب به‌صورت تناقض توانایی ـ تاب‌آوری ظاهر می‌شود؛ از یک سو، توانایی شناختی بالا برای حل مسئله و از سوی دیگر، حساسیت هیجانی شدید به شکست. با توجه به نقش مهم تحمل ناکامی در دانش‌آموزان تیزهوش، یافتن متغیرهای تأثیرگذار در آن و راهبردهایی که بتوان از طریق آن‌ها تحمل ناکامی را ارتقا داد ضروری به نظر می‌رسد. تحقیقات نشان می‌دهد که افراد با هوش شناختی بالا، در صورت بهره‌مندی از مهارت‌های تنظیم هیجان، می‌توانند تحمل ناکامی خود را افزایش دهند (کوماری و گویا[13]، ۲۰۱۵؛ جامعی‌زاده، شریفی درآمدی و کاشانی وحید، ۱۴۰۲).

تنظیم هیجان، فرایند نظارت، ارزیابی و تغییر هیجان‌ها در مسیر رسیدن به اهداف است. راهبردهایی که در مسیر تنظیم

[1] National Association for Gifted Children
[2] Foster
[3] Hewitt & Flett
[4] McClure & Brown
[5] Guignard, Jacquet & Lubart
[6] Rice & Ray
[7] Dunkley, Zuroff & Kyparissis
[8] American Psychological Association
[9] Harrington
[10] Robinson & Clinkenbeard
[11] Duckworth & Peterson
[12] Neisser
[13] Kumari & Goyal

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

هیجان به کار گرفته می‌شوند، فرایندهایی هستند که افراد برای تأثیرگذاری بر تجربه، شدت، مدت و شیوهٔ ابراز هیجانات خود در موقعیت‌های مختلف به کار می‌گیرند (گراس[1]، ۱۹۹۸). در افراد تیزهوش، تعامل میان تحمل ناکامی و راهبردهای تنظیم هیجان اهمیتی دوچندان دارد؛ چراکه ممکن است این افراد، به‌دلیل حساسیت شناختی و هیجانی بیشتر، در مواجهه با ناکامی تجربه‌های هیجانی شدیدتری داشته باشند (پیاپیفر و استاکینگ[2]، ۲۰۰۰). بااین‌حال، در صورت فقدان مهارت‌های تنظیم هیجان، ممکن است این افراد در مقایسه با دیگران، بیشتر دچار آسیب‌پذیری روانی شوند؛ زیرا کمال‌گرایی آنان و انتظارات بالایی که از خود دارند، همراه با ترس از شکست، می‌تواند تحمل ناکامی را کاهش دهد (نیهارت[3]، ۱۹۹۹).

با وجود اهمیت هم‌زمان این سه سازه، بیشتر پژوهش‌های پیشین به بررسی دوگانهٔ آن‌ها بسنده کرده‌اند و به نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطهٔ بین کمال‌گرایی و تحمل ناکامی توجه چندانی نشده است. به عبارت دیگر، روشن نیست که آیا کمال‌گرایی مستقیماً تحمل ناکامی را کاهش می‌دهد، یا این تأثیر از طریق تضعیف راهبردهای تنظیم هیجان اعمال می‌شود. ازاین‌رو، با توجه به اهمیت هم‌زمان سه متغیر کمال‌گرایی، تحمل ناکامی و تنظیم هیجان در رشد هیجانی و تحصیلی تیزهوشان، و خلأ پژوهشی در بررسی روابط میان آن‌ها، به‌ویژه نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان، پژوهش حاضر با هدف بررسی این موضوع طراحی شده است. پرسش اصلی آن است که آیا تنظیم هیجان می‌تواند میان کمال‌گرایی و تحمل ناکامی در دانش‌آموزان تیزهوش نقش واسطه‌ای ایفا کند.

روش کار

پژوهش حاضر از نوع توصیفی ـ هم‌بستگی است که با هدف بررسی رابطهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی با میانجی‌گری مهارت‌های تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر تیزهوش مقطع متوسطهٔ اول شهر مشهد انجام گرفت. جامعهٔ آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش پایه‌های هفتم، هشتم و نهم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از این جامعه، سه مدرسهٔ دخترانه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. در مرحلهٔ نخست، پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی میان دانش‌آموزان توزیع شد و سپس ۲۴۲ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۳/۷ سال (دامنهٔ ۱۳ تا ۱۵ سال)، که نمرهٔ بالاتر از حد برش ۹۰ را در پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی کسب کرده بودند، به روش هدفمند انتخاب شدند.

معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطهٔ اول مدارس تیزهوشان دخترانه، کسب نمرهٔ بالاتر از ۹۰ در پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی، نداشتن اختلال روان‌پزشکی تشخیص‌داده‌شده، مصرف‌نکردن منظم داروهای روان‌پزشکی در سه ماه گذشته و ارائهٔ رضایت‌نامهٔ آگاهانه بود. معیارهای خروج شامل تکمیل‌نکردن پرسش‌نامه‌ها یا انصراف از مشارکت بود. پس از اخذ مجوزهای لازم از سازمان استعدادهای درخشان و مدیران مدارس، پرسش‌نامه‌ها به‌صورت مجازی از طریق فرم‌های آنلاین توزیع شد. رضایت‌نامهٔ آگاهانه از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها اخذ شد و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه باقی خواهد ماند. فرایند گردآوری داده‌ها در مرداد و شهریور ۱۴۰۴ انجام شد.

ابزارها

برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامهٔ استاندارد استفاده شد.

مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی[4]: این پرسش‌نامه را Hewitt و Flett (۱۹۹۱) طراحی کردند. ابزار شامل ۳۰ گویه و سه خرده‌مقیاس (کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) است. نمره‌گذاری براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق) انجام می‌گیرد و دامنهٔ نمرات کل از ۳۰ تا ۱۵۰ است. نمرات بالاتر از ۹۰ نشان‌دهندهٔ سطوح بالای کمال‌گرایی است. پایایی نسخهٔ اصلی در مطالعهٔ Hewitt و Flett (۱۹۹۱) با آلفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. نسخهٔ فارسی را بشارت (۱۳۸۴) بومی‌سازی کرده است و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ تأیید شد. مطالعات اخیر خارجی نیز پایایی بالای ۰/۸۵–۰/۹۰ را برای این مقیاس تأیید کرده‌اند (Stoeber et al., 2020).

مقیاس تحمل ناکامی[5]: این ابزار را Harrington (۲۰۰۵) تدوین کرده است. پرسش‌نامه شامل ۲۸ گویه و چهار خرده‌مقیاس (تحمل‌نکردن هیجان، تحمل‌نکردن محدودیت، ناراحتی از ناکامی و تحمل‌نکردن تأخیر) است. نمره‌گذاری براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق) انجام می‌شود و نمرهٔ بالاتر نشان‌دهندهٔ تحمل ناکامی پایین‌تر است. پایایی نسخهٔ اصلی با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است (Harrington, ۲۰۰۵). رحیمی و افشاری‌نیا (۱۳۹۶) با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بومی‌سازی شد. مطالعات اخیر خارجی پایایی عالی (۰/۸۷–۰/۹۶) را برای این مقیاس تأیید کرده‌اند (Lupuleac et al., ۲۰۲۴).

پرسش‌نامه تنظیم هیجان[6]: این پرسش‌نامه را Gross و John (۲۰۰۳) ساخته‌اند. ابزار شامل ۱۰ گویه و دو خرده‌مقیاس (ارزیابی مجدد شناختی و فرونشانی هیجانی) است. نمره‌گذاری براساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (۱=کاملاً مخالف تا ۷=کاملاً

[1] Gross
[2] Pfeiffer & Stocking
[3] Neihart
[4] Multidimensional Perfectionism Scale – MPS
[5] Frustration Discomfort Scale (FDS)
[6] Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

موافق) صورت می‌گیرد. پایایی نسخهٔ اصلی با آلفای کرونباخ ۰۷/۷۷ تا ۰/۰۸۳ گزارش شده است (Gross & John, ۲۰۰۳). مخبری و همکاران (۱۳۸۹) نسخهٔ فارسی را با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بومی‌سازی کردند. مطالعات اخیر خارجی پایایی بالای ۰/۸۰ را در نمونه‌های مختلف تأیید کرده‌اند (Preece et al., ۲۰۲۳).

نتایج

پیش از تحلیل اصلی، مفروضات نرمال‌بودن، عدم هم‌خطی و استقلال خطاها بررسی شد. داده‌های پرت چندمتغیرهٔ با روش ماهالانوبیس حذف شدند. نسبت بحرانی (۲/۱۹) در دامنهٔ ±۲/۵۶ قرار داشت که نرمال‌بودن چندمتغیره را تأیید کرد. مقادیر VIF کمتر از ۵ بود که عدم هم‌خطی را نشان داد. شاخص دوربین واتسون برابر با ۱/۹۲ بود که استقلال خطاها را تأیید کرد. بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان داد از نظر جنسیت، تمامی پاسخ‌گویان دختر بودند. بازهٔ سنی ۱۳ تا ۱۵ سال بود که میانگین نمونهٔ پژوهش برابر با ۱۳/۷ با انحراف معیار ۰/۹۵ بود. در جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرها به‌همراه آماره‌های چولگی و کشیدگی به‌منظور سنجش نرمال‌بودن آمده است.

مطابق نتایج جدول ۱، نرمال‌بودن تک‌متغیره با شاخص‌های چولگی و کشیدگی بررسی شد و چون مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنهٔ ۲+ تا ۲- به دست آمد، پیش‌فرض نرمال‌بودن تک‌متغیره تأیید شد. میانگین متغیر وابسته تحمل ناکامی برابر با ۱۰۴/۱۴ بود. در جدول ۲ هم‌بستگی بین متغیرها با آزمون هم‌بستگی پیرسون آمده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
کمال‌گرایی خویشتن‌مدار	۲۸/۱۹	۵/۹۲	۰/۱۷	-۰/۲۰
کمال‌گرایی دیگرمدار	۳۳/۳۶	۶/۱۵	۰/۱۶	-۰/۷۴
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۲۲/۱۹	۷/۱۰	-۰/۱۶	-۰/۴۹
کمال‌گرایی (کل)	۸۳/۷۴	۱۶/۲۴	۰/۰۴	-۰/۵۸
ارزیابی مجدد	۲۰/۵۹	۴/۴۸	-۰/۵۷	-۰/۲۹
سرکوبی	۱۹/۳۸	۵/۱۳	-۰/۳۷	۰/۲۲
عدم تحمل عاطفی	۲۲/۷۳	۴/۹۶	۰/۳۹	-۰/۸۰
عدم تحمل هیجانی	۲۰/۴۵	۴/۵۲	-۰/۱۹	۰/۵۵
پیشرفت	۱۸/۳۶	۳/۸۷	۱/۳۵	-۰/۶۴
استحقاق	۴۲/۶۰	۱۰/۷۹	۰/۶۳	-۰/۳۸
تحمل ناکامی (کل)	۱۰۴/۱۴	۱۹/۶۲	۰/۲۷	-۰/۸۶

جدول ۲. آزمون هم‌بستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

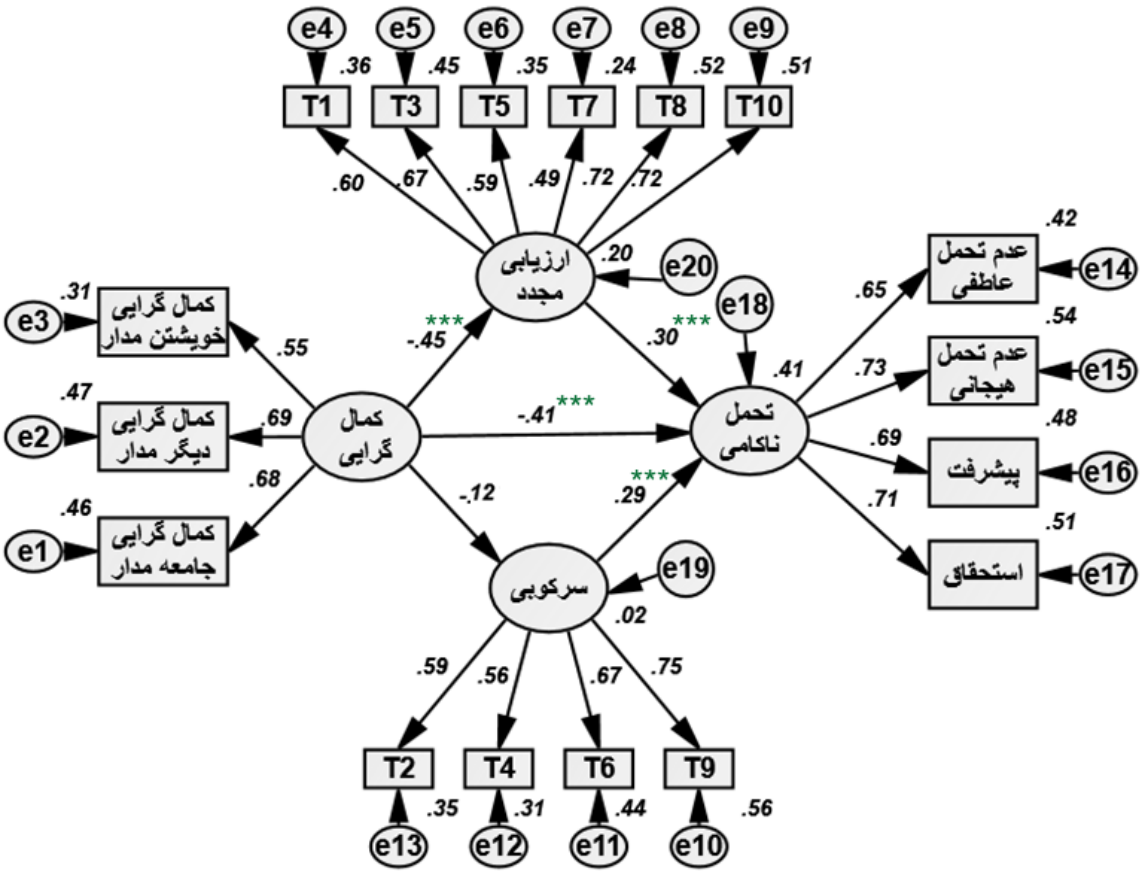
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
کمال‌گرایی خویشتن مدار	۱									
کمال‌گرایی دیگرمدار	۰/۶۵**	۱								
کمال‌گرایی جامعه مدار	۰/۶۳**	۰/۷۵**	۱							
کمال‌گرایی (کل)	۰/۷۶**	۰/۶۹**	۰/۸۱**	۱						
ارزیابی مجدد	-۰/۳۲**	-۰/۲۵**	-۰/۱۹**	-۰/۳۶**	۱					
سرکوبی	-۰/۳۱**	-۰/۱۳*	-۰/۰۹	-۰/۱۵*	۰/۰۵	۱				
عدم تحمل عاطفی	-۰/۳۹**	-۰/۲۵**	-۰/۳۰**	-۰/۳۶**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	۱			
عدم تحمل هیجانی	-۰/۳۷**	-۰/۲۵**	-۰/۱۱	-۰/۳۲**	۰/۲۴**	-۰/۰۷	۰/۶۵**	۱		
پیشرفت	-۰/۴۱**	-۰/۱۹**	-۰/۱۶**	-۰/۲۸**	۰/۴۰**	۰/۱۹**	۰/۸۲**	۰/۷۶**	۱	
استحقاق	-۰/۲۶**	-۰/۲۴**	-۰/۱۵*	-۰/۲۸**	۰/۳۸**	۰/۰۸	۰/۸۱**	۰/۶۳**	۰/۶۹**	۱
تحمل ناکامی (کل)	-۰/۴۳**	-۰/۳۵**	-۰/۱۸**	-۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۲۲**	۰/۷۴**	۰/۷۶**	۰/۸۰**	۰/۸۵**

توجه: *p<۰/۰۵ و **p<۰/۰۱

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

نتایج آزمون هم‌بستگی در جدول ۲ نشان داد رابطهٔ معناداری بین سه متغیر کمال‌گرایی، ارزیابی مجدد و سرکوبی با تحمل ناکامی وجود داشت (p<۰/۰۵). جهت رابطهٔ کمال‌گرایی با تحمل ناکامی منفی بود، اما جهت رابطهٔ راهبردهای ارزیابی مجدد و سرکوبی با تحمل ناکامی مثبت بود. قوی‌ترین رابطه با تحمل ناکامی به‌ترتیب مربوط به کمال‌گرایی (r=-۰/۴۱) و راهبرد ارزیابی مجدد (r=۰/۳۹) بود. بین کمال‌گرایی با دو متغیر میانجی ارزیابی مجدد و سرکوبی رابطه وجود داشت (p<۰/۰۵) که جهت رابطه‌ها منفی بود و شدت رابطهٔ کمال‌گرایی با ارزیابی مجدد برابر با ۰/۳۶- و با سرکوبی برابر با ۰/۱۵- بود. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و در نرم‌افزار ایموس آزمون شد. شکل ۱ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد است و سطح معناداری با علامت ستاره مشخص شده است.

شکل ۱ نشان داد چهار مسیر از مجموع پنج مسیر معنادار بود (p<۰/۰۵). مطابق یافته‌ها، تأثیر مستقیم هر سه متغیر پیش‌بین کمال‌گرایی، ارزیابی مجدد و سرکوبی در تحمل ناکامی تأیید شد. کمال‌گرایی با ضریب استاندارد ۰/۴۱- قوی‌ترین تأثیر مستقیم را در تحمل ناکامی داشت. تأثیر کمال‌گرایی در راهبرد ارزیابی مجدد تأیید شد، اما در راهبرد سرکوبی تأیید نشد. همچنین، تمامی بارهای عاملی برای متغیرهای آشکار مدل بالاتر از مقدار ۰/۴۰ بود و بیانگر این بود که متغیرهای آشکار مدل روایی مناسبی دارند و بخش اندازه‌گیری مدل قابل قبول بود. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ آمده است.



شکل ۱. مدل تجربی در حالت ضرایب مسیر استاندارد (*=p<۰/۰۵؛ **=p<۰/۰۱؛ ***=p<۰/۰۰۱)

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل تجربی

شاخص برازش	PGFI	IFI	NFI	CFI	GFI	RMSEA	Chi square/df
معیار*	>۰/۷۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	در بازه ۱ تا ۵
نتیجه	۰/۷۶	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۰۶۶	۲/۰۴

*(منبع: پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۱)

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

با توجه به نتایج شاخص‌های برازش گزارش‌شده در جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که مدل تجربی برازش مناسبی دارد. هیچ‌یک از شاخص‌ها در محدودهٔ ضعیف قرار ندارند و تنها شاخص برازش افزایشی مقدار مرزی و متوسط را نشان داد، درحالی‌که شاخص‌های دیگر در دامنهٔ مطلوب قرار گرفتند. این الگو بیانگر آن است که مدل مفهومی از انطباق قابل قبول با داده‌های پژوهش برخوردار است و ساختار کلی مدل تأیید می‌شود. بررسی ضریب تعیین نشان داد متغیرهای پیش‌بین مدل توانستند ۴۱ درصد از واریانس تحمل ناکامی را تبیین کنند که بیانگر قدرت تبیین قابل قبول بود. در جدول ۴ نتایج تأثیر متغیرها در یکدیگر یا اثر مستقیم آمده است.

یافته‌های جدول ۴ نشان داد که تأثیر مستقیم کمال‌گرایی در تحمل ناکامی تأیید شد (p<۰/۰۰۱) که جهت رابطه منفی و شدت رابطه برابر با ۰/۴۱۱- بود. تأثیر کمال‌گرایی در راهبرد ارزیابی مجدد تأیید شد (p<۰/۰۰۱)، اما تأثیر کمال‌گرایی در راهبرد سرکوبی تأیید نشد (p=۰/۰۷۲)، وحدپایین=۰/۲۲۴-، وحدبالا=۰/۰۱۳-). مطابق یافته‌ها تأثیر دو راهبرد ارزیابی مجدد و سرکوبی در تحمل ناکامی تأیید شد (p<۰/۰۰۱) که جهت هر دو رابطه مثبت بود. جهت رابطه‌ها نشان داد افزایش کمال‌گرایی با کاهش تحمل ناکامی همراه بود، اما افزایش راهبردهای ارزیابی مجدد و سرکوبی با افزایش تحمل ناکامی همراه بود. در جدول ۵ نتایج آزمون بوت‌استراپ به‌منظور سنجش روابط میانجی‌گری آمده است.

یافته‌های جدول ۵ نشان داد که نقش میانجی راهبرد ارزیابی مجدد در رابطهٔ بین کمال‌گرایی و تحمل ناکامی تأیید شد (p=۰/۰۰۲)، اما نقش میانجی راهبرد سرکوبی در رابطهٔ کمال‌گرایی و تحمل ناکامی تأیید نشد (p=۰/۰۶۴). در مجموع، یافته‌ها نشان داد که کمال‌گرایی هم به‌طور مستقیم در تحمل ناکامی تأثیرگذار بود و هم به‌طور غیرمستقیم (با میانجی‌گری راهبرد ارزیابی مجدد) در تحمل ناکامی اثرگذار بود.

جدول ۴. نتایج بررسی آثار مستقیم در مدل

نوع تأثیر	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
کمال‌گرایی -> ارزیابی مجدد	۰/۴۴۷-	۰/۴۲۷-	۰/۰۹۳	۴/۵۷-	<۰/۰۰۱
کمال‌گرایی -> سرکوبی	۰/۱۱۸-	۰/۱۹۲	۰/۱۰۶	۱/۸۱	۰/۰۷۲
کمال‌گرایی -> تحمل ناکامی	۰/۴۱۱-	۰/۳۳۳-	۰/۰۸۲	۴/۰۶	<۰/۰۰۱
ارزیابی مجدد -> تحمل ناکامی	۰/۳۰۳	۰/۲۵۷	۰/۰۷۷	۳/۳۳	<۰/۰۰۱
سرکوبی -> تحمل ناکامی	۰/۲۹۲	۰/۳۴۹	۰/۰۹۸	۳/۵۶	<۰/۰۰۱

جدول ۵. آزمون روابط میانجی‌گری به روش بوت استراپینگ

نوع رابطهٔ غیرمستقیم	اثر غیرمستقیم	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	مقدار p
کمال‌گرایی -> ارزیابی مجدد-> تحمل ناکامی	۰/۱۳۹-	۰/۰۴۵	۰/۲۰۹-	۰/۰۳۷-	۰/۰۰۲
کمال‌گرایی -> سرکوبی-> تحمل ناکامی	۰/۰۵۴-	۰/۰۲۹	۰/۰۹۸-	۰/۰۰۴	۰/۰۶۴

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نقش محوری و چندوجهی کمال‌گرایی را در پیش‌بینی تحمل ناکامی دانش‌آموزان تیزهوش دختر آشکار کرد. کمال‌گرایی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم (از طریق تضعیف ارزیابی مجدد شناختی) با تحمل ناکامی رابطهٔ منفی داشت. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو است (فلت و هویت، ۲۰۰۲؛ دانکلی و همکاران، ۲۰۰۶؛ رایس و ری، ۲۰۱۸؛ هیل و مدیگان، ۲۰۲۱) و بر آسیب‌زایی کمال‌گرایی ناسازگار در جمعیت تیزهوش تأکید می‌کند.

پرسش این است: چرا کمال‌گرایی تا این حد تحمل ناکامی را کاهش می‌دهد؟ پاسخ را می‌توان در چهارچوب نظریهٔ شناختی ـ هیجانی جست‌وجو کرد. دانش‌آموز کمال‌گرا هر موقعیتی را فرصتی برای قضاوت‌شدن می‌بیند و شکست را نه رویدادی موقتی، بلکه نشانه‌ای از بی‌ارزشی شخصی تلقی می‌کند. همین ارزیابی

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

فاجعه‌آمیز آستانهٔ تحمل ناکامی را به‌شدت پایین می‌آورد (یعقوبی فتحی و فتحی چگنی، ۱۳۹۸؛ توکلی احمدی و ابراهیمی، ۱۴۰۳). در دانش‌آموزان تیزهوش، ترکیب هوش بالا با معیارهای غیرواقع‌بینانه و خودانتقادی شدید، شکست را به تجربه‌ای تروماتیک تبدیل می‌کند (نیهارت، ۱۹۹۹).

نکتهٔ قابل‌توجه دیگر تأیید نقش واسطه‌ای ارزیابی مجدد شناختی بود؛ به این معنا که کمال‌گرایی نه‌تنها مستقیماً تحمل ناکامی را کاهش می‌دهد، بلکه با مسدودکردن توانایی بازتعریف مثبت موقعیت‌های ناکام‌کننده، این کاهش را تشدید می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، دانش‌آموزان کمال‌گرا به‌دلیل استانداردهای انعطاف‌ناپذیر و خودانتقادی شدید، انعطاف‌پذیری شناختی لازم برای بازسازی معنای رویداد را از دست می‌دهند (جامعی‌زاده، شریفی درآمدی و کاشانی وحید، ۱۴۰۲). آنان به‌جای دیدن شکست به‌عنوان «چالش موقتی» یا «فرصت رشد»، در چرخهٔ نشخوار فکری و خودسرزنشی گرفتار می‌شوند. مطالعات داخلی نیز این الگو را تأیید کرده‌اند. برای نمونه، کریمی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که کمال‌گرایی ناسازگار از طریق تضعیف ارزیابی مجدد، استرس ادراک‌شده را افزایش می‌دهد. همچنین نورعلی و همکاران (۱۳۹۷) گزارش کردند که آموزش ارزیابی مجدد در تیزهوشان، سازگاری هیجانی را بهبود می‌بخشد.

در مقابل، نقش واسطه‌ای فرونشانی هیجانی تأیید نشد. این تأییدنشدن از سه جنبه قابل تبیین است. نخست، فرونشانی راهبردی بازدارنده و هزینه‌بر است که بیشتر به مهار برون‌ریزی هیجانی می‌پردازد تا تغییر ارزیابی شناختی، درحالی‌که کمال‌گرایی ناسازگار در تحریف‌های شناختی (مانند تفکر همه‌یاهیچ) ریشه دارد (استوبر و اوتو، ۲۰۰۶). دوم، شواهد تجربی نشان می‌دهد فرونشانی در تیزهوشان نه‌تنها سودمند نیست، بلکه با افزایش نشخوار فکری و تنش درونی همراه است (جامعی‌زاده، شریفی درآمدی و کاشانی وحید، ۱۴۰۲). سوم، مطالعات داخلی نیز الگوی مشابهی را گزارش کرده‌اند؛ مریدی و نوری مقدم (۱۴۰۱) نشان دادند که تیزهوشان بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و فرونشانی در پیامدهای هیجانی آنان نقشی ندارد.

مدل نهایی پژوهش توانست ۴۱ درصد از واریانس تحمل ناکامی را تبیین کند (R^2=۰/۴۱). این میزان تبیین در علوم رفتاری بسیار مطلوب است و نشان می‌دهد ترکیب کمال‌گرایی و تنظیم هیجان نزدیک به نیمی از تغییرات تحمل ناکامی را پیش‌بینی می‌کند (استولتز، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، ۵۹ درصد باقی‌مانده وابسته به متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی، سبک فرزندپروری یا ویژگی‌های شخصیتی دیگر است که بررسی آن‌ها می‌تواند افق تازه‌ای در پژوهش‌های آتی بگشاید (مک کلور و براون، ۲۰۱۸).

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش پیام روشنی برای نظام آموزشی دارد: هوش زیاد به‌تنهایی ضامن سلامت روان نیست، به‌ویژه اگر با کمال‌گرایی ناسازگار همراه شود. بنابراین، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در مدارس سمپاد ضروری است. آموزش منظم و صریح راهبرد ارزیابی مجدد شناختی (از طریق کارگاه‌های مبتنی‌بر مدل گراس، تمرین‌های بازسازی شناختی، یا برنامه‌های ذهن‌آگاهی) می‌تواند آثار مخرب کمال‌گرایی را تعدیل کند. همچنین، گنجاندن واحدهای «تاب‌آوری هیجانی» و «مدیریت کمال‌گرایی» در برنامهٔ درسی یا فوق‌برنامهٔ این مدارس، سرمایه‌گذاری بلندمدتی بر سلامت روان دانش‌آموزان تیزهوش خواهد بود.

نتیجه‌گیری

کمال‌گرایی ناسازگار از طریق تضعیف ارزیابی مجدد شناختی، تحمل ناکامی را در دانش‌آموزان تیزهوش کاهش می‌دهد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان مبتنی‌بر ارزیابی مجدد شناختی می‌تواند از تأثیرات منفی کمال‌گرایی در تحمل ناکامی بکاهد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. نخست، نمونهٔ پژوهش منحصراً از دانش‌آموزان دختر ۱۳ تا ۱۵ سال تشکیل شده بود. این محدودیت سنی و جنسیتی، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به پسران تیزهوش و گروه‌های سنی پایین‌تر (دبستان) یا بالاتر (دبیرستان) محدود می‌کند. دوم، روش پژوهش مقطعی بود، بنابراین، نمی‌توان دربارهٔ روابط علی بین متغیرها با قطعیت اظهارنظر کرد. سوم، نمونه‌گیری به روش هدفمند از میان دانش‌آموزانی انجام شد که نمرهٔ کمال‌گرایی بالایی داشتند. این موضوع ممکن است تعمیم نتایج به جامعهٔ عمومی تیزهوشان (با طیف کامل کمال‌گرایی) را با احتیاط مواجه کند. چهارم، داده‌ها صرفاً مبتنی‌بر خودگزارش‌دهی بود که همواره در معرض سوگیری‌های پاسخ (مانند مطلوبیت اجتماعی) قرار دارد.

با توجه به محدودیت‌های ذکرشده، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی این مدل را در نمونه‌های پسر تیزهوش، گروه‌های سنی گسترده‌تر و به‌صورت طولی بررسی کنند تا جهت علیت روابط مشخص شود (استوتز، ۲۰۲۲). همچنین، بررسی متغیرهای تعدیل‌کننده، مانند حمایت والدینی (یعقوبی فتحی، فتحی چگنی و فتحی چگنی، ۱۳۹۸)، جو کلاس درس (توکلی، احمدی و ابراهیمی، ۱۴۰۳) و اثربخشی بسته‌های آموزشی مبتنی‌بر مدل گراس (جامعی‌زاده، شریفی درآمدی و کاشانی وحید، ۱۴۰۲) می‌تواند تصویر کامل‌تری از این پدیده ارائه دهد.

به‌طور خلاصه، یافته‌های این پژوهش بر ضرورت تغییر نگاه از «تمرکز صرف بر پیشرفت تحصیلی» به «توجه هم‌زمان به رشد هیجانی و تاب‌آوری» در آموزش تیزهوشان تأکید دارد. تقویت راهبردهای سازگارانهٔ تنظیم هیجان، به‌ویژه ارزیابی مجدد شناختی، می‌تواند پلی مؤثر میان استعداد درخشان و زندگی سالم و رضایت‌بخش باشد.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی خود را از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده، خانواده‌های محترم آن‌ها و همچنین عوامل اجرایی مدارس سمپاد شهر مشهد، که همکاری صمیمانه‌ای در اجرای این پژوهش داشتند، ابراز می‌کنند. همچنین، از زحمات سازمان استعدادهای درخشان و ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش خراسان رضوی، که زمینه‌سازی لازم را برای انجام این مطالعه را فراهم کردند، سپاسگزاری می‌شود.

تضاد منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی با یکدیگر ندارند.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با کد اخلاق (IR.UM.REC.1404.143) در کمیتهٔ اخلاق دانشگاه فردوسی مشهد به تصویب رسیده است.

REFERENCES

1. Aghajani S, Narimani M, Ariapouran S. Comparison of perfectionism and tolerance of ambiguity in gifted and non-gifted students. J Except Child. 2011;11(1):83-90. [Link]
2. Shokouhi-Yekta M, Parand A. Psychology and education of gifted children. Tehran: Tayebi, Timurzadeh; 2007.[Link]
3. Besharat MA. Besharat MA. Standardization and evaluation of the reliability and validity of the Multidimensional Perfectionism Scale. Psychol. 2005;9(34):330-352. [Link]
4. Tavakoli Z, Ahmadi S, Ebrahimi S. Predicting academic resilience in gifted students based on covert anxiety, dimensions of perfectionism, and perception of the classroom environment. Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2024;(103):221-230. [Link]
5. Jameizadeh A, Sharifi Daramadi P, Kashani Vahid L. Effectiveness of a developed perfectionism management program on general health and perfectionism in gifted school students. Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2023;12(11):15-28. [Link]
6. Jameizadeh A, Sharifi Daramadi P, Kashani Vahid L. Development of a perfectionism education program and its feasibility for cognitive emotion regulation in gifted school students. Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2023;12(6):43-56. [Link]
7. Dinarvand N, Omidi S. Challenges of educating gifted and talented students. Tehran: Hafez Publications; 2022. [Link]
8. Rahimi N, Afshari-Nia K. Prediction of psychological resilience based on degree of differentiation and frustration tolerance in the elderly. Aging Psychol. 2017;3(2):127-136. [Link]
9. Behpajooh A, Afrooz GA, Sadati SS, Moltafet Q. The relationship between perfectionism dimensions and creativity in high school students studying in gifted schools. In: The First National Conference on Creativity and Innovation in Iran; 2008; Tehran, Iran. [Link]
10. Shokouhi-Yekta M, Parand A. Education and upbringing of gifted and talented students. Tehran: University of Tehran Press; 2012. [Link]
11. Abbasian F, Pakdaman M, Karshki H. Effectiveness of flourishing education on depression, anxiety, and resilience in gifted school students. Clinical Psychology and Counseling Research. 2022;11(2):39-56. [Link]
12. Afshari A, Esmaeili A, Khanjarkhani M. The role of higher-order mental activities and academic burnout in predicting creativity among gifted school students. Journal of Educational Psychology Studies. 2025;22(58):1-20. [Link]
13. Lotfi M, Bahrampouri L, Amini M, Fatemitabar R, Birashk B, Entezari M, et al. Persian adaptation of emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA). J Mazandaran Univ Med Sci. 2019;29(175):117-128. [Link]
14. Yaghoubi Fathi A, Fathi Chegini F, Fathi Chegini M. Comparison of gifted and normal students in terms of perfectionism, depression, and academic vitality. Journal of Exceptional Children. 2019;19(3):45-62. [Link]
15. American Psychological Association. Frustration tolerance. In: APA dictionary of psychology [Internet]. 2022 [Link]
16. Duckworth AL, Peterson C. Grit: perseverance and passion for long-term goals. J Pers Soc Psychol. 2007;92(6):1087-1101. [DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087]
17. Dunkley DM, Zuroff DC, Kyparissis A. Specific perfectionism components versus self-criticism in predicting maladjustment. Pers Individ Dif. 2006;40(4):665-676. [DOI: 10.1016/j.paid.2005.08.008]
18. Flett GL, Hewitt PL. Perfectionism and maladjustment: an overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In: Hewitt PL, Flett GL, editors. Perfectionism: theory, research, and treatment. Washington, DC: American Psychological Association; 2002. p. 5-31. [DOI: 10.1037/10458-001]
19. Foster JF. Procrastination and perfectionism: connections, understandings, and control. Gifted Educ Int. 2007;23(3):264-272. [Link]
20. Frost RO, Marten PA, Lahart CM, Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. Cognit Ther Res. 1990;14(5):449-468. [DOI: 10.1007/bf01172967]
21. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. Rev Gen Psychol. 1998;2(3):271-299. [DOI: 10.1037/1089-2680.2.3.271]
22. Gross JJ, John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. J Pers Soc Psychol. 2003;85(2):348-362. [DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348]
23. Guignard JH, Jacquet AY, Lubart TI. Perfectionism and creativity in gifted and talented children. Gift Child Q. 2012;56(4):196-206. [DOI: 10.1080/15332276.2007.11673481]
24. Harrington N. The Frustration Discomfort Scale: development and psychometric properties. Clin Psychol Psychother. 2005;12(5):374-387. [DOI: 10.1002/cpp.465]
25. Hewitt PL, Flett GL. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. J Pers Soc Psychol. 1991;60(3):456-470. [DOI: 10.1037/0022-3514.60.3.456]
26. Hewitt PL, Flett GL. When does conscientiousness become perfectionism? Curr Psychiatry. 2007;6(7):49-60. [Link]
27. Kumari S, Goyal KC. Emotional regulation as a predictor of frustration tolerance among high school students. Int J Appl Res. 2015;1(9):792-795. [DOI: 10.15740/has/arjss/6.2/173-180]
28. Lupuleac C, Sava FA. Romanian version of the Frustration Discomfort Scale (FDS): a preliminary validation on a non-clinical sample. J Ration Emot Cogn Behav Ther. 2024;42(3):544-557. [DOI: 10.1007/s10942-023-00531-0]
29. Mofield EL, Parker Peters M. Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. Gifted Child Q. 2018;62(4):327-349. [DOI 10.1177/0016986218758440]
30. National Association for Gifted Children. Giftedness defined. 2015 [Link]

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]

31. Neihart M. The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? Roeper Rev. 1999;22(1):10-17. [DOI: 10.1080/02783199909553991]
32. Bienvenu MG. Measuring resilience in alumni of state-sponsored residential special schools for gifted students: a quantitative study [doctoral dissertation]. Lafayette, LA: University of Louisiana at Lafayette; 2023. [Link]
33. Preece DA, Becerra R, Robinson K, Gross JJ. The Emotion Regulation Questionnaire: psychometric properties in a United States general community sample. J Affect Disord. 2021;284:27-34. [DOI: 10.1016/j.jad.2021.01.071]
34. Pfeiffer SI, Stocking VB. Vulnerabilities of academically gifted students. Roeper Rev. 2000;23(2):98-104. [DOI: 10.1300/j008v16n01_06]
35. Stoeber J. Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect? Pers Individ Dif. 2020;161:109846. [DOI: 10.1016/j.paid.2020.109846]
36. Rice KG, Ray ME. Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors. J Couns Psychol. 2018;65(6):717-728. [DOI: 10.1037/cou0000097]
37. Robinson A, Clinkenbeard PR. Giftedness: an exceptionality examined. Annu Rev Psychol. 1998;49:117-139. [DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.117]
38. Slade PD, Owens RG. A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. Behav Modif. 1998;22(3):372-390. [DOI: 10.1177/01454455980223010]
39. Stoeber J, Otto K. Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. Pers Soc Psychol Rev. 2006;10(4):295-319. [DOI: 10.1207/s15327957pspr1004_2]
40. Ogurlu U. Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. J Educ Gifted. 2020;43(3):227-251. [DOI: 10.1177/0162353220933006]

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-17]