



Woman in Development and Politics

Designing A Conceptual Model of Perfectionism in Gifted Adolescent Girls: A Qualitative Study

Zahra Amanollahi¹ | Samira Hashemi² | Fahimeh Shadabmehr³ | Maryam Aghaee⁴

1. Assistant Professor of Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: z.amanollahi@alzahra.ac.ir
2. Corresponding Author, Assistant Professor of Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: samira.hashemi.m@gmail.com
3. PhD in Counseling, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: f.shadabmehr@yahoo.com
4. Master Student in Counseling, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: psyaghaee164@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received

Received in revised form

Accepted

Published online

Keywords:

Adolescent Girls,
Conceptual Model,
Gifted,
Perfectionism.

ABSTRACT

The current research sought to establish a conceptual model of perfectionism in gifted adolescent girls to facilitate a more comprehensive understanding of this phenomenon. This study utilized a qualitative methodology, with data gathered through the grounded theory approach via semi-structured interviews with the participants. The research population comprised students enrolled in gifted secondary institutions in Tehran and Karaj. Data were gathered through purposive sampling and semi-structured interviews. Sampling proceeded until theoretical saturation was achieved, yielding a total of 13 cases. Data analysis was performed employing Strauss and Corbin's coding methodology within the grounded theory framework. Findings indicated that, throughout the classification process, the primary category identified was "Striving for self-worth and alignment with an identity grounded in superior cognitive ability." In addition, the study identified individual characteristics, family expectations, social factors, and educational structure as causal conditions of perfectionism; success-valuing culture and virtual space as contextual factors; coping skills and family support as intervening conditions; two perfectionism-related strategies, namely progress-oriented and avoidance/protection-oriented approaches; and a range of positive and negative consequences of perfectionism in gifted adolescents. Based on the findings, exceptional students—owing to their cognitive capabilities—confront elevated and particular expectations from themselves, their families, educational institutions, and society. Consequently, their encounters with perfectionism, although promoting academic development and success, may also give rise to various psychological hazards. Therefore, families and educational institutions engaging with such students should prioritize the review and enhancement of their educational and developmental standards and practices.

Cite this article: Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year). Article title. *Journal Title*, 56 (1), 1-20. DOI: <http://doi.org/00000000000000000000>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/00000000000000000000>

Publisher: University of Tehran Press.

آموزه‌های فلسفه



انتشارات دانشگاه تهران

زن در توسعه و سیاست

طراحی الگوی مفهومی کمال گرایی مبتنی بر تجارب زیسته دختران نوجوان تیزهوش و

کمال‌گرا: یک مطالعه کیفی

زهرا امان‌اللهی^۱ | سمیرا هاشمی^۲ | فهیمه شاداب مهر^۳ | مریم آقایی^۴^۱. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: z.amanollahi@alzahra.ac.ir^۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: samira.hashemi.m@gmail.com^۳. دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: f.shadabmehri@yahoo.com^۴. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: psyaghaee164@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	مطالعه حاضر با هدف طراحی الگوی مفهومی کمال‌گرایی در دختران نوجوان تیزهوش و کمال‌گرا برای ایجاد فهمی عمیق‌تر از این پدیده انجام گرفت. روش پژوهش کیفی است و داده‌ها از طریق نظریه داده‌بنیاد با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از نمونه‌های پژوهش جمع‌آوری شد. جامعه پژوهش دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان در مقطع متوسطه بود که داده‌ها از طریق نمونه‌گیری هدفمند گردآوری شد و تعداد آن‌ها ۱۳ نفر بود. تحلیل داده‌ها به روش کدگذاری استراوس و کوربین صورت گرفت. طی کدگذاری‌ها، مقوله‌های هسته‌ای تحت عنوان کلی «تلاش برای کسب خودارزشمندی و انطباق با هویت مبتنی بر توانمندی برتر شناختی» انتخاب شد. ویژگی‌های فردی، انتظارات خانوادگی، عوامل اجتماعی و ساختار آموزشی به‌عنوان عوامل علی کمال‌گرایی، فرهنگ ارزش‌گذاری بر موفقیت و فضای مجازی به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز، مهارت‌های مقابله‌ای و حمایت خانواده به‌عنوان عوامل مداخله‌گر، دو راهبرد پیشرفت‌محور و اجتنابی حفاظت‌محور به‌عنوان راهبردهای متأثر از کمال‌گرایی و فهرستی از پیامدهای مثبت و منفی کمال‌گرایی نوجوانان تیزهوش در الگو استخراج شدند. طبق یافته‌ها، دانش‌آموزان تیزهوش به‌خاطر توانمندی‌های ذهنی‌شان، تحت انتظارات خاص و زیادی قرار دارند. به همین دلیل کمال‌گرایی آن‌ها می‌تواند در کنار رشد و پیشرفت تحصیلی، به آسیب‌های روان‌شناختی متعددی منجر شود. از این‌رو نیاز است خانواده‌ها و مدارس که با این دانش‌آموزان در تعامل‌اند، به اصلاح شیوه‌ها و استانداردهای تربیتی و آموزشی خود اهتمام ورزند.
تاریخ دریافت: تاریخ بازنگری: تاریخ پذیرش: تاریخ انتشار:	
کلیدواژه‌ها: الگوی مفهومی، تیزهوش، دختران نوجوان، کمال‌گرایی.	

استناد: نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام؛ و نام خانوادگی، نام (سال). عنوان مقاله. عنوان مجله، ۲ (۴)، ۲۰-۱.

DOI: <http://doi.org/00000000000000000000000000000000>

© نویسندگان.

DOI: <http://doi.org/00000000000000000000000000000000>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

۱. مقدمه

دوره نوجوانی به عنوان یکی از مهم ترین مراحل رشد، گذر از کودکی به بزرگسالی را رقم می زند و با تغییرات اساسی در ابعاد شناختی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک همراه است (Tsagem, 2022: 72). این تحولات، نوجوان را در معرض چالش های هویتی و روان شناختی قرار می دهد و نقش تعیین کننده ای در شکل گیری آینده او ایفا می کند (Orben et al., 2020: 635). یکی از مسائل شایع در میان نوجوانان، کمال گرایی است که در دهه های اخیر، دانش آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی بیش از پیش با ابعاد گوناگون آن مواجه شده اند؛ تمایلی که به شکل افزایش توقعات غیرواقعی از خود و خودسرزنش گری هنگام خطا بروز یافته است (Ocampo et al., 2020: 145). از این رو، پیامدهای کمال گرایی بر سلامت روان و رفاه کودکان و نوجوانان در سال های اخیر به طور گسترده مورد تأکید قرار گرفته است (Carmo et al., 2021: 777; Olton-Weber et al., 2020: 323). کمال گرایی تمایل فرد برای دستیابی به بی نقصی و تعیین استانداردهایی فراتر از توان واقعی در عملکرد است و معمولاً با ارزیابی های سخت گیرانه و انتقاد از خود همراه است (Madigan, 2019: 969). این ویژگی با فشارهای درونی و بیرونی قابل توجهی همراه است که ناشی از استانداردهای غیرواقع بینانه فرد است و او را در معرض تنش مداوم برای بهترین بودن قرار می دهد (Smith et al., 2019: 369). الگوی کمال گرایی هویت و فلت کمال گرایی را در سه بعد اصلی معرفی می کند: کمال گرایی خودمحور به معنای تمایل شدید فرد برای رسیدن به معیارهای کامل درونی؛ کمال گرایی دیگرمحور یعنی تمایل به اینکه دیگران نیز مطابق با استانداردهای بالا عمل کنند؛ و کمال گرایی جامعه محور یا تجویز شده اجتماعی که در آن فرد احساس می کند دیگران از او انتظار کمال دارند و ارزشمندی اش وابسته به برآوردن این انتظارات است (Hewitt & Flett, 1991: 458). کمال گرایی در نوجوانان پدیده ای دوگانه است که هم می تواند موجب رشد و شکوفایی و هم زمینه ساز آسیب های روان شناختی شود (Gavino et al., 2019: 353; Stornæs, et al., 2019: 2039; Taylor et al., 2017: 688; Fang & Liu, 2022: 353). در شکل سازگارانه، کمال گرایی با درک بهتر هیجان ها، کاهش پریشانی روانی، استفاده بیشتر از راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان و ادراک بیشتر از کنترل استرس همراه است و حتی عواملی مانند فعالیت بدنی و شفقت به خود می توانند نقش حمایتی و تعدیل گر ایفا کنند (Chęc et al., 2025: 198; Vois & Damian, 2020: 9756; Koutra et al., 2023: 932; González-Hernández, et al., 2019: 198). در مقابل، کمال گرایی ناسازگارانه با افزایش افسردگی، اضطراب، استرس، دشواری در تنظیم هیجان و ادراک کمتر از کنترل استرس ارتباط دارد؛ به ویژه زمانی که فرد خود را در معرض انتظارات تجویز شده اجتماعی می بیند. این ویژگی به دلیل پیامدهای منفی می تواند به عنوان عاملی تهدید کننده برای سلامت روان و بهزیستی نوجوانان در نظر گرفته شود و بر جنبه های مختلف زندگی آنان اثر گذار است (Tavakoli et al., 2024: 223; Sadati-Firoozabadi, 2015: 102; Yaghoubi et al., 2019: 110).

یکی از مهم ترین گروه هایی که تحت تأثیر کمال گرایی هستند، نوجوانان تیزهوش اند. کمال گرایی در نوجوانان تیزهوش موجب افزایش استرس تحصیلی، فرسودگی و کاهش مشارکت تحصیلی می شود (Grugan et al., 2021: 1631-1673; Ogurlu, 2020: 229; Grugan et al., 2021: 258). علاوه بر این، تمرکز بیش از حد بر توانایی های ذاتی به جای تلاش و پشتکار، زمینه ساز توقعات غیرواقعی، هدف گذاری نابهنجار و در نهایت انگیزشی ناکارآمد در میان نوجوانان تیزهوش می شود (Jamei-Zadeh et al., 2023: 80). این ویژگی ها همچنین با اضطراب، ضعف عزت نفس و حتی مشکلات جسمی ناشی از استرس مزمن مرتبط هستند. نقش انتظارات والدین و جامعه نیز در شکل گیری این الگوها بسیار پررنگ گزارش شده است (Corson et al., 2018: 49; González Urbina et al., 2017: 608). یکی از مهم ترین عوامل مرتبط، انتظارات والدین و معلمان عنوان شده است. پژوهش ها نشان می دهد انتظارات والدین و معلمان سبب انتظارات غیرواقع بینانه و ترس از شکست در میان دانش آموزان تیزهوش می شود. علاوه بر این، سبک فرزند پروری و کمال گرایی والدین نیز نقش تعیین کننده ای دارد و کمال گرایی والدین و شیوه های تربیتی آن ها با ایجاد گرایش به کمال گرایی خودمحور یا اجتماعی در فرزندان تیزهوش مرتبط است (Neumeister, 2002: 226). ویژگی های روان شناختی مانند جهت گیری هدف و وابستگی عزت نفس به موفقیت تحصیلی نیز تأثیر بسزایی دارند؛ برای مثال، دانش آموزانی که عزت نفس خود را مشروط به موفقیت می دانند، هنگام مواجهه با اهداف کمال گرایانه، بیشتر در معرض اضطراب و کاهش اثربخشی تحصیلی قرار می گیرند (Wang et al., 2012: 96-108). علاوه بر این، برخی مطالعات نشان داده اند که ویژگی های

شخصیتی مانند بیش‌برانگیختگی نیز با کمال‌گرایی نابهنجار در دانش‌آموزان تیزهوش مرتبط است (Doğan & Yılmaz, 2023: 194; Margot & Rinn, 2016: 330). علی‌رغم پژوهش‌های گسترده و غنی درخصوص پدیده کمال‌گرایی به‌صورت تک‌موضوعی، پژوهش‌های پیشین عمدتاً به بررسی ابعاد ساختاری و سطحی این پدیده پرداخته‌اند و فرایندهای علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و پیامدهای آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. درواقع هنوز به‌روشنی مشخص نیست چه ترکیبی از عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و محیطی نوجوانان را به سمت کمال‌گرایی سوق می‌دهد و چگونه این چرخه تداوم پیدا می‌کند. این کمبودها سبب شده هیچ پژوهشی تاکنون الگوی مفهومی مبتنی بر داده‌های واقعی این گروه ارائه ندهد که هم عوامل زمینه‌ای، علی، مداخله‌گر و هم پیامدهای مثبت و منفی کمال‌گرایی را در ساختاری یکپارچه نشان دهد. همچنین بیشتر مطالعات با رویکرد کمی انجام شده و تجربه زیسته نوجوانان به‌ویژه دختران تیزهوش و کمال‌گرا، به شکل مستقیم بررسی نشده است؛ بنابراین بررسی پدیده کمال‌گرایی با تکیه بر تجربه زیسته دختران نوجوان تیزهوش و با تمرکز بر تعامل عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و فضای مجازی می‌تواند فرایند شکل‌گیری، تداوم و پیامدهای کمال‌گرایی را به‌وضوح توضیح دهد و ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی را هم‌زمان بررسی کند. براین‌اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که تجربه زیسته دختران نوجوان تیزهوش و کمال‌گرا چگونه فرایند شکل‌گیری، تداوم و پیامدهای کمال‌گرایی را بازنمایی می‌کند و چه الگوی مفهومی‌ای مبتنی بر داده‌های واقعی می‌توان از آن استخراج کرد.

۲. پیشینه پژوهش

مرور پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که کمال‌گرایی در میان نوجوانان تیزهوش، موضوعی پرتکرار و مورد توجه بوده است. بااین‌حال، پژوهش‌های انجام‌شده درباره کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش عمدتاً بر جنبه‌های کمی و ساختاری این پدیده تمرکز داشته‌اند و کمتر به درک تجربه زیسته آن‌ها پرداخته‌اند؛ برای مثال، افروز و دلیر (۱۳۹۵) نشان دادند انتظارات والدین و معلمان نقش مهمی در تقویت کمال‌طلبی دارد، اما مطالعه آن‌ها فاقد بازنمایی روایی از تجربه واقعی نوجوانان است. پژوهش‌های مداخله‌ای اخیر نیز مانند مطالعات جامعی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲) و شفیعی و همکاران (۱۴۰۰) اگرچه اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر کمال‌گرایی را تأیید کرده‌اند، این مداخلات بر مدل‌های ازپیش‌ساخته تکیه دارند و مبتنی بر داده‌های بومی و تجربه‌محور نوجوانان نیستند. پژوهش‌های کمی مانند مطالعه توکلی، ابراهیمی و احمدی (۱۴۰۳) و یعقوبی و همکاران (۱۳۹۸) نیز رابطه کمال‌گرایی را با متغیرهایی مانند اضطراب پنهان، تاب‌آوری تحصیلی و افسردگی نشان داده‌اند، اما این نوع مطالعات فقط روابط سطحی بین متغیرها را آشکار می‌سازند و ماهیت فرایندی و چندلایه کمال‌گرایی را تبیین نمی‌کنند. در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌ها عمدتاً کمی و متغیرمحور بوده‌اند؛ چنان‌که فراتحلیل اوگرلو (۲۰۲۰) تفاوت معناداری بین تیزهوشان و غیرتیزهوشان گزارش نکرد و مطالعات اولتون-وبر و همکاران (۲۰۲۰) و موفیلد و پارکر پترز (۲۰۱۹) نیز بیشتر بر مداخله یا ارتباط کمال‌گرایی با ذهنیت‌ها متمرکز شدند. حتی پژوهش جامع لاورسن (۲۰۲۰) که رابطه توان شناختی و ابعاد کمال‌گرایی را بررسی کرد، از تبیین تجربه درونی و زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی این پدیده بازماند. با وجود این حجم از مطالعات، چند محدودیت اساسی در پژوهش‌ها آشکار است. نخست آنکه بیشتر پژوهش‌ها از روش‌های کمی و ابزارهای خودگزارشی استفاده کرده‌اند و به درک عمیق از تجربه زیسته نوجوانان در زمینه عوامل مؤثر بر کمال‌گرایی نابهنجار، به‌ویژه در بافت‌های فرهنگی متفاوت، نپرداخته‌اند. دوم آنکه مطالعات غالباً با رویکرد متغیرمحور انجام شده‌اند و کمتر به ترکیب پیچیده ابعاد کمال‌گرایی و معنای آن در زندگی روزمره تیزهوشان توجه داشته‌اند. سوم اینکه بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها نمونه‌های عمومی یا مختلط را از نظر جنسیت بررسی کرده‌اند و به گروه‌های خاص مانند دختران نوجوان تیزهوش کمتر توجه شده است؛ درحالی‌که انتظار می‌رود تجربه کمال‌گرایی در این گروه تحت تأثیر فشارهای فرهنگی، انتظارات والدین و حساسیت‌های جنسیتی ابعاد خاصی پیدا کند. درنهایت، علی‌رغم شناسایی پیامدهای منفی نگرانی‌های کمال‌گرایانه، مداخلات تجربی در این حوزه بسیار محدود است و بیشتر پژوهش‌ها به شناسایی همبستگی‌ها اکتفا کرده‌اند. این خلأها ضرورت پژوهشی کیفی برای بازنمایی دقیق تجارب زیسته دختران نوجوان تیزهوش از عوامل اثرگذار بر کمال‌گرایی نابهنجار و ترسیم الگوی مفهومی بومی کمال‌گرایی را برجسته می‌سازد؛ چرا که مطالعه

کیفی درمورد یک پدیده به محقق این امکان را می‌دهد که با دیدی ژرف‌نگر به آن پدیده نگاه کند تا بتواند ابعاد متنوعی از آن را استخراج و دانشی جامع را جمع‌آوری کند تا در نهایت بتواند خروجی‌ای متفاوت درمورد پدیده‌ای خاص نسبت به سایر تحقیقات پیشین را منتشر کند. از این رو پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که دختران نوجوان تیزهوش و کمال‌گرا کمال‌گرایی را چگونه تجربه می‌کنند و الگوی مفهومی برخاسته از این تجارب درخصوص عوامل و مؤلفه‌های اثرگذار بر آن، چه ساختار و ماهیتی دارد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف بنیادی است. از آنجا که برای طراحی الگو، دسترسی به اطلاعات دقیق و عمیق بومی اهمیت داشت، از رویکرد کیفی استفاده شد و داده‌ها به روش نظریه زمینه‌ای یا داده‌بنیاد^۱ تحلیل شدند. نمونه‌های این پژوهش به روش هدفمند از میان دختران نوجوان تیزهوش کمال‌گرا از مدارس تیزهوشان در مقطع متوسطه در دو شهر تهران و کرج در سال ۱۴۰۳ به روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس ملاک‌های ورودی گزینش شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه برای نوجوانان شامل موارد ذیل بود: ۱. دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸؛ ۲. تحصیل در مدارس تیزهوشان؛ ۳. نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱)؛ ۴. تمایل به همکاری در پژوهش؛ و ۵. رضایت آگاهانه، زمان کافی و مشارکت فعال برای انجام مصاحبه. به‌منظور درک عمیق‌تر پدیده مورد مطالعه، مشارکت‌کنندگان از مدارس تیزهوشان در مناطق متفاوتی از دو شهر تهران و کرج در نظر گرفته شدند. فرایند نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت هدفمند آغاز شد و با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری، تا حد اشباع داده‌ها ادامه یافت؛ یعنی زمانی که دیگر اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها یافت نشد. در نهایت تعداد نمونه‌ها به ۱۳ نفر رسید که دختران نوجوان تیزهوش کمال‌گرا بودند.

دامنه سنی شرکت‌کنندگان از ۱۳ تا ۱۸ متغیر بود؛ به‌طوری‌که ۸ نفر در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ (۶۱/۵۳ درصد) و ۵ نفر در دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ (۳۸/۴۶ درصد) قرار داشتند. همچنین ۳۸/۴۶ درصد فرزند اول خانواده، ۳۰/۷۶ درصد فرزند دوم، ۷/۶۹ درصد فرزند سوم و ۱۵/۳۸ درصد تک‌فرزند بودند. به‌علاوه، از حیث تحصیلی، از میان این نوجوانان ۸ نفر در مقطع متوسطه اول (۶۱/۵۳ درصد) و ۵ نفر در مقطع متوسطه دوم (۳۸/۴۶ درصد) در حال تحصیل بودند. از نظر جغرافیایی، نوجوانان از مناطق متفاوتی از دو شهر تهران و کرج انتخاب شدند؛ به‌گونه‌ای که ۴ نفر ساکن تهران (۳۰/۷۶ درصد) و ۹ نفر ساکن کرج (۶۹/۲۳ درصد) بودند. همه مشارکت‌کنندگان (۱۰۰ درصد) دارای شرایط اقتصادی متوسط بودند. پس از انتخاب چند مدرسه تیزهوشان دخترانه در تهران و کرج و ارتباط با مسئولان مدرسه و جلب همکاری آنان، برخی از دانش‌آموزان واجد شرایط پژوهش معرفی شدند. پس از جلب همکاری دانش‌آموزان و انجام هماهنگی‌های لازم، با هر یک از نوجوانان شرکت‌کننده به‌صورت جداگانه در زمان و مکان مورد انتخاب آن‌ها مصاحبه انجام گرفت. مصاحبه‌ها به‌طور میانگین از ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با پرسش‌های بازپاسخ از نمونه‌ها جمع‌آوری شدند. روند نمونه‌گیری‌های بعدی نیز با مفاهیم حاصل از تحلیل مصاحبه‌های اولیه هدایت شد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که دیگر اطلاعات جدیدی در زمینه موضوع پژوهش به‌دست نیامد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی به شیوه استراوس و کوربین استفاده شد. ابتدا داده‌های ضبط‌شده حاصل از متن مصاحبه با نوجوانان که در مجموع ۱۰۴۰ دقیقه را شامل شده بود، مکتوب و به‌دقت مطالعه شدند. طی کدگذاری باز، مفاهیم ابتدایی از متن استخراج شدند. در کدگذاری محوری، کدهای باز استخراج‌شده براساس شباهت‌ها دسته‌بندی شدند و پیوند بین مقوله‌ها شکل گرفت؛ و در سطح سوم در کدگذاری انتخابی، هسته اصلی شناسایی شد و مقوله‌ها حول آن سازمان‌دهی شدند. در این بخش، نظریه نهایی پدید آمد که می‌توانست ساختار و الگوی یکپارچه و منسجمی از داده‌ها ارائه دهد. در این مرحله به‌منظور اطمینان از روایی و پایایی داده‌ها از روش لینکلن و گوبا^۲ استفاده شد که شامل چهار معیار قابلیت اعتبار^۳، قابلیت تأیید^۱، قابلیت انتقال^۲ و

^۱. Grounded Theory

^۲. Lincoln & Guba

^۳. Credibility

قابلیت اطمینان^۳ است. قابلیت اعتبار یافته‌ها از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و تأیید صحت یافته‌ها بررسی شد؛ به گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه‌ها در فضای امن و طی صرف زمان کافی برای انجام آن، خلاصه‌ای از یافته‌ها در اختیار برخی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا نظر خود را درمورد تفسیر محقق ارائه کنند. به منظور اطمینان از قابلیت تأیید یافته‌ها، بخشی از داده‌ها توسط دو صاحب‌نظر و متخصص دیگر در این حوزه بررسی شدند، بازخوردهای آنان دریافت شد و بر تحلیل‌های محقق اصلی صحت گذاشت. همچنین مقایسه داده‌ها و بررسی هم‌زمان آن‌ها با منابع نظری نیز در این بخش انجام شد. برای اطمینان از قابلیت انتقال، گام‌های مختلف پژوهش اعم از نحوه گردآوری داده‌ها به گونه‌ای با جزئیات گزارش شد تا خوانندگان بتوانند در زمینه تعمیم نتایج به سایر موقعیت‌های مشابه تصمیم‌گیری کنند. به منظور ارتقای قابلیت اطمینان نیز ثبت و ضبط تمامی مراحل پژوهش به صورت شفاف و مستند در گام‌های مختلف کار انجام گرفت؛ به گونه‌ای که توسط سایر محققان قابل‌پیگیری و بررسی باشد.

۳-۱. ابزار پژوهش

۳-۱-۱. پرسشنامه کمال‌گرایی هویت و فلت

این پرسشنامه توسط پل هویت و گوردون فلت در سال ۱۹۹۱ طراحی شد و یکی از ابزارهای اصلی سنجش کمال‌گرایی است. آن‌ها معتقد بودند کمال‌گرایی سازه‌ای چندبعدی است و می‌تواند در سه جهت اصلی بروز پیدا کند: ۱. اول کمال‌گرایی خودمدار که به تمایل فرد برای تعیین استانداردهای بسیار بالا برای خود و تلاش برای بی‌عیب و نقص بودن در عملکرد شخصی اشاره دارد؛ ۲. کمال‌گرایی دیگرمدار که تمایل فرد برای تعیین استانداردهای بسیار بالا برای دیگران و انتظار بی‌عیب و نقص بودن از آن‌ها است؛ ۳. کمال‌گرایی جامعه‌مدار که ادراک فرد از انتظارات غیرواقعی دیگران از او است. به عبارت دیگر، فرد احساس می‌کند که دیگران (جامعه، خانواده، دوستان) از او انتظار دارند که بی‌عیب و نقص باشد و اگر اشتباهی کند، از سوی آن‌ها قضاوت یا طرد خواهد شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه است که به صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شوند. نمره ۱۰ کمترین کمال‌گرایی و نمره ۵۰ بیشترین کمال‌گرایی را در هریک از سه بعد نشان می‌دهد. در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس روی یک نمونه ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران، آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی خویش‌مدار ۰/۹۰، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۷۸ بوده که نشانه همسانی درونی ۱ بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصله چهارهفته‌ای برای کمال‌گرایی خویش‌مدار ۰/۸۴، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۲ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰ بود.

۴. یافته‌ها

پس از مکتوب کردن مصاحبه‌ها و تحلیل و کدگذاری آن‌ها به روش استراوس و کوربین، کدهای انتخابی اصلی به همراه پدیده محوری الگو مشخص شدند. در ادامه، مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌ها به ترتیب در جدول ۱ ارائه می‌شود.

جدول ۱. ساختار طبقه‌بندی‌شده کدهای باز، محوری و انتخابی مستخرج از تجارب زیسته دختران نوجوان تیزهوش و کمال‌گرا

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
داشتن انتظار بیش‌ازحد از خود	ویژگی‌های فردی	عوامل علی کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا
تلاش برای بهترین بودن در همه جنبه‌ها		
وسواس روی خروجی دقیق و بدون نقص		
تمایل به نتیجه ایدئال در کمترین زمان		
تمایل به برتری از دیگران		

1. Confirmability

2. Transferability

3. Dependability

	انتظارات خانوادگی	استانداردهای بالای خانواده برای موفقیت تحصیلی
		تأثیر مستقیم والدین بر نهاده شدن کمال‌گرایی
		مقایسه مستمر با دیگران در خانواده
		فشار والدین برای عملکرد بهتر
	عوامل اجتماعی	مقایسه خود با همسالان و افراد موفق‌تر
		تمایل به دریافت بیشترین تحسین از اطرافیان
	ساختار آموزشی رقابتی	نظام آموزشی مبتنی بر رتبه‌بندی، مقایسه و رقابت
		حساسیت به نمرات و کسب بالاترین نمره
		نتایج آزمون‌های جامع به عنوان عامل برتری
		انتظارات جامعه از موفقیت در مسیرهای خاص
عوامل زمینه‌ساز کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا	فرهنگ ارزش‌گذاری بر موفقیت	جایگاه اجتماعی به عنوان معیار ارزش فردی
		مقایسه مداوم خود با دیگران در فضای مجازی
		سرخوردگی ناشی از قیاس در فضای مجازی
		ادراک ناکافی بودن به دلیل زندگی‌های ایدئال نمایشی
	تأثیر فضای مجازی	انگیزه‌ای برای پیشرفت و بهبود زندگی شخصی
		مدیریت استرس در رسیدن به اهداف
		پذیرش شکست به عنوان بخش از مسیر موفقیت
		تلاش برای حرکت از کمال‌گرایی منفی به مثبت
عوامل مداخله‌گر در کمال‌گرایی نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا	مهارت‌های مقابله‌ای	حمایت و تأکید خانواده بر تلاش در کنار انتظارات بالا
		نقش خانواده در کاهش اثرات منفی کمال‌گرایی
	حمایت خانواده	برنامه‌ریزی دقیق برای اهداف بلندمدت
		یادگیری از شکست و پیشرفت مداوم
		تلاش و سخت‌کوشی در شرایط دشوار
		به تعویق انداختن کارهای خلاقانه به امید زمان بهتر
	راهبردهای اجتنابی حفاظت‌محور	رها کردن امور در صورت عدم تحقق استانداردها
		وسواس کنترل و انجام فردی مسئولیت‌های گروهی
راهبردهای متأثر از کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا	راهبردهای پیشرفت‌محور	تمرکز افراطی بر جزئیات برای پیشگیری از اشتباه
		پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای
		خودکارآمدی و انگیزه بالا
		اضطراب و استرس بالا
	پیامدهای مثبت	فرسودگی روانی و جسمی
		خودسرزنشگری
		اهمال کاری ناشی از ترس از نقص
		احساس بی‌ارزشی و ناکامی
		افسردگی و غم طولانی مدت
	پیامدهای منفی	

محققان در پژوهش حاضر درصدد بودند که نحوه شکل‌گیری کمال‌گرایی، عوامل دخیل در آن و نیز راهبردهای متأثر از آن را در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا شناسایی و نوع و فرایند کمال‌گرایی را به همراه پیامدهای آن در این قشر ترسیم کنند. از این‌رو موارد استخراج‌شده در ادامه به تفصیل ارائه می‌شوند.

۴-۱. عوامل کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

عوامل علی در الگو شامل چهار شناسه محوری است که در ادامه به همراه نمونه‌ای از مصاحبه نوجوانان معرفی می‌شوند. این عوامل شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی و آموزشی بود که منشأ شکل‌گیری کمال‌گرایی برای دستیابی به خودارزشمندی در این گروه بوده‌اند. ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان مانند تمایل شدید به بهترین بودن در همه جنبه‌ها

و برتری بر دیگران، حساسیت به نقص و وسواس بر خروجی‌ها، کنترل کامل بر امور و گرایش به نتیجه ایدئال در کوتاه‌ترین زمان، و علاوه بر این موارد، انتظارات زیاد خانواده، به‌ویژه والدینی که موفقیت تحصیلی و کسب جایگاه‌های ممتاز را معیار ارزشمندی می‌دانند و نیز مقایسه خود با همسالان و تمایل به دریافت تحسین و تأیید از اطرافیان، نقش پررنگی در آغاز و تداوم این تلاش‌ها داشته است. از سوی دیگر، تجربه محیط‌های آموزشی رقابتی، برگزاری آزمون‌های مکرر، اعلام رتبه‌ها، حساسیت به نمرات، فضای آماده‌سازی برای کنکور و نتایج آزمون‌ها به‌عنوان عامل برتری نیز به‌عنوان عوامل تقویت‌کننده این کمال‌گرایی عمل کردند.

۴-۱-۱. ویژگی‌های فردی

دارای پنج زیرمقوله انتظار بیش‌ازحد از خود، تلاش برای بهترین بودن در همه جنبه‌ها، وسواس روی خروجی دقیق و بدون نقص، تمایل به نتیجه ایدئال در کوتاه‌ترین زمان و تمایل به برتری از دیگران است:

«کار معمولی فایده ندارد. از همه برمی‌آد. من کاری رو می‌کنم که از کمتر کسی بریاد. اونه که آدمو از بقیه جدا می‌کنه. فرق آدم‌ها اینجا معلوم می‌شه... قبل از انجام دادن هر کاری به این فکر می‌کنم که چه جوری می‌تونم بهترین حالتشو انجام بدم؛ جوری که هیچ نقص و ایرادی نداشته باشه و هیچ‌کس نتونه هیچ ایرادی ازش بگیره و واقعاً پرفکت باشه» (مشارکت‌کننده ۱۰).

۴-۱-۲. انتظارات خانوادگی

دارای چهار زیرمقوله استانداردهای بالای خانواده برای موفقیت تحصیلی، تأثیر مستقیم والدین بر نهادینه‌شدن کمال‌گرایی، مقایسه مستمر با دیگران در خانواده و فشار والدین برای عملکرد بهتر است:

«خونواده‌م سخت‌گیرن. از من می‌خوان که همیشه نمره‌هام بالا باشه. پدر و مادر من این‌جوری‌ان که می‌گن خب تو می‌تونستی مثلاً بهتر از اینم باشی یا می‌تونستی از این نمره بیشتری بگیری. می‌تونستی بهتر هم عمل کنی. باید بهتر عمل می‌کردی» (مشارکت‌کننده ۶).

۴-۱-۳. عوامل اجتماعی

دارای دو زیرمقوله مقایسه خود با همسالان و افراد موفق‌تر و تمایل به دریافت بیشترین تحسین از اطرافیان است:

«راستش برای من توجشم‌بودن، خاص‌بودن، یونیک‌بودن خیلی مهمه، مخصوصاً بین دوست‌هام یا تو ذهن معلم‌ها، ولی خب حس می‌کنم نیستم... من خودمو الان خیلی صفر می‌دونم. شاید نظر دیگران این نباشه و بگن خیلی‌ها همین‌هایی رو هم ندارن که تو داری. ولی من اون همسن‌وسال‌هامو می‌بینم که تو حدودهای سن من چیکارها دارن می‌کنن. نگاه‌ها بهشون چطوره یا حتی ایلان ماسک تو حدود سن من خیلی آدم خفنی بوده» (مشارکت‌کننده ۱).

۴-۱-۴. ساختار آموزشی رقابتی

دارای سه زیرمقوله نظام آموزشی مبتنی بر رتبه‌بندی، مقایسه و رقابت، حساسیت به نمرات و کسب بالاترین نمره و نتایج آزمون‌های جامع به‌عنوان عامل برتری است:

«لان تو مدرسه یه فردی‌ام که می‌گن خیلی آدم خفنی؛ مثلاً بگم سه دوره آزمون آمادگی نهایی گذاشتن، توی چند تا مدرسه نه فقط مدرسه خودمون سه دوره پشت سر هم رتبه اول شدم. خب این‌جوری همه بچه‌ها و معلم‌ها می‌گن که برنده هر سه سالی و خیلی دیدشون بهم بالاست» (مشارکت‌کننده ۱۱).

۴-۲. عوامل زمینه‌ساز کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

عوامل زمینه‌ساز در الگو شامل دو شناسه محوری است که در ادامه به همراه نمونه‌ای از مصاحبه نوجوانان ارائه می‌شود. عوامل

زمینه‌ساز از طریق بسترهای فرهنگی، و رسانه‌ای، این تلاش‌های کمال‌گرایانه برای ادراک خودارزشمندی را شکل و جهت می‌دهند و بر نوع و نحوه به‌کارگیری راهبردها تأثیرگذار هستند. جایگاه اجتماعی افراد و انتظارات خاص جامعه برای ارزش‌گذاری بر افراد نیز در این کمال‌گرایی ایفای نقش می‌کنند و همچنین تأثیر فضای مجازی از عوامل زمینه‌سازی است که هم به‌عنوان منبع انگیزه برای پیشرفت و هم به‌عنوان عامل مقایسه مداوم و ایجاد احساس سرخوردگی و ناکافی‌بودن عمل کرده است؛ زیرا نوجوانان در اثر مواجهه با تصاویر گزینش‌شده از زندگی‌های ایدئال دیگران، حتی با آگاهی از غیرواقعی بودن آن‌ها، افزایش فشار درونی و نیاز به اثبات توانمندی‌ها را در خود ادراک می‌کردند.

۴-۲-۱. فرهنگ ارزش‌گذاری بر موفقیت

این مقوله دارای دو خرده‌مقوله انتظارات جامعه از موفقیت در مسیرهای خاص و جایگاه اجتماعی به‌عنوان معیار ارزش فردی است:

«بین تو کشور ما، تو جامعه ما انگار ارزش آدمو با اون لقبی که داره، با اون دستاوردها و اون موقعیت شغلیش می‌سنجن، من همیشه دوست داشتم عنوان و دستاوردهای خوبی داشته باشم برای خودم... قرار بود تو هجده‌سالگی کتابمو چاپ کنم، تیم ملی باشم، طلا آورده باشم برای المپیک؛ یعنی حقیقتاً بگم، توقع داشتم خیلی کارها رو کرده باشم؛ چون بالاخره تو جامعه با این معیارها به آدم احترام می‌دارن» (مشارکت‌کننده ۱۲).

۴-۲-۲. تأثیر فضای مجازی

این مقوله دارای چهار خرده‌مقوله مقایسه مداوم خود با دیگران در فضای مجازی، سرخوردگی ناشی از قیاس در فضای مجازی، ادراک ناکافی بودن به‌دلیل زندگی‌های ایدئال نمایشی و انگیزه‌ای برای پیشرفت و بهبود زندگی شخصی است:

«بعضی وقت‌ها پست‌هایی که بچه‌ها تو اینستا می‌دارن خیلی اذیت‌کننده‌ست. نمره کوئیزها یا مثلاً رتبه‌ها و درصدها رو مقایسه می‌کنم بیشتر استرس می‌گیرم. حس می‌کنم عقبم، البته بعضی وقت‌ها من جلوترم، ولی کلاً استرس می‌گیرم از... فضای مجازی خیلی زیاد باعث غبطه‌خوردن و ناراحتی من می‌شه. انگار یه سری چیزهایی هست که من به‌رحال نمی‌تونم داشته باشم و قرار نیست به دستشون بیارم وقتی بقیه رو اونجا می‌بینم و این بیشتر اعصابمو خرد می‌کنه. وقتی بهش نمی‌رسم اعصابم بیشتر خورد می‌شه» (مشارکت‌کننده ۱۰).

۴-۳. عوامل مداخله‌گر در کمال‌گرایی نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

عوامل مداخله‌گر در الگو شامل دو شناسه محوری است که در ادامه به همراه نمونه‌ای از مصاحبه نوجوانان ارائه می‌شوند. این عوامل شامل متغیرهایی هستند که می‌توانند اثر شرایط علی و زمینه‌ساز را تشدید یا تعدیل کنند. حمایت خانواده از طریق ارائه بازخوردهای مثبت و تحسین تلاش فرد در مسیر یادگیری، دارای نقش تعدیل‌کننده بود. مهارت‌های مقابله‌ای نوجوانان نیز تعیین‌کننده جهت‌گیری مثبت یا منفی کمال‌گرایی است؛ چرا که برخی نوجوانان در تلاش‌اند با مدیریت استرس و پذیرش شکست به‌عنوان بخشی از مسیر، کمال‌گرایی خود را از شکل مخرب به سازنده تغییر دهند.

۴-۳-۱. مهارت‌های مقابله‌ای

این مقوله دارای سه خرده‌مقوله مدیریت استرس در رسیدن به اهداف، پذیرش شکست به‌عنوان بخش از مسیر موفقیت و تلاش برای حرکت از کمال‌گرایی منفی به مثبت است:

«جدیداً کمتر خودمو سرزنش می‌کنم وقتی خرابکاری می‌کنم یا تو مدرسه سر امتحان‌ها اونی که می‌خوام نمی‌شه یا از رفیق‌هام عقبم، دارم سعی می‌کنم یه جور دیگه نگاهش کنم، به خودم می‌گم باید بتونی تو حالت معمولی بودن هم خودتو دوست داشته باشی. البته هنوز کامل نتونسته‌م، ولی دارم تلاش می‌کنم...» «من استانداردهای بالایی دارم، ولی تو مسیر دستیابی بهشون الان

کم‌کم دارم به خودم اجازه اشتباه کردن و زمین خوردن می‌دم و به جای سرزنش کردن خودم اون‌ها رو رشد می‌بینم. می‌دونم یه روزی می‌رسه به اون هدف عالیه می‌رسم» (مشارکت‌کننده ۳).

۴-۳-۲. حمایت خانواده

این مقوله دارای دو خرده‌مقوله حمایت و تأکید خانواده بر تلاش در کنار انتظارات بالا و نقش خانواده در کاهش اثرات منفی کمال‌گرایی است:

«خانواده‌م می‌گن نمی‌خواد انقدر به خودت فشار بیاری. از خوابت نزن، همین که تلاش می‌کنی ما داریم می‌بینیم. همین تلاشت برای ما قابل‌قبوله، همین کلی ارزش داره. انصافاً هیچ فشاری نمی‌آرن، همراهی می‌کنن، ولی من خودم این‌جوری راضی نمی‌شم» (مشارکت‌کننده ۴).

۴-۴. راهبردهای متأثر از کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

راهبردهای متأثر از کمال‌گرایی که در الگو شناسایی شده شامل دو شناسه محوری است که فهرست شده و با نمونه‌ای از مصاحبه مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود. این راهبردها در پاسخ به عوامل علی و نیز تحت تأثیر عوامل مداخله‌گر و زمینه‌ساز شکل گرفته‌اند. راهبردهای پیشرفت‌محور در صورت مدیریت صحیح، موجب ارتقای عملکرد و تجربه پیشرفت در این نوجوانان شده‌اند. این در حالی است که راهبردهای اجتنابی حفاظت‌محور غالباً در واکنش به ترس از شکست و از دست دادن احساس ارزشمندی شکل می‌گیرند و به چرخه ناکارآمدی و فرسودگی منجر می‌شوند.

۴-۴-۱. راهبردهای پیشرفت‌محور

شامل سه زیرمقوله به نام‌های برنامه‌ریزی دقیق برای اهداف بلندمدت، یادگیری از شکست و پیشرفت مداوم، و تلاش و سخت‌کوشی در شرایط دشوار است:

«از این اپلیکیشن‌های برنامه‌ریزی با جدول توگوشی دارم. شب‌ها تیک می‌زنم کارها رو دونه دونه. این‌جوری بهتر و دقیق‌تر پیش می‌ره برنامه‌هام... من خیلی تلاش می‌کنم شبانه‌روزی. از خوابم و از خیلی تفریحاتی که همسن‌وسال‌هام دارن می‌زنم. البته به همه جنبه‌های زندگیم سعی می‌کنم برسم، ولی تمرکز روی درس‌هام و کلاس‌هامه و با برنامه ساعت‌هامو پیش می‌برم که وقتمو تلف نکنم» (مشارکت‌کننده ۳).

۴-۴-۲. راهبردهای اجتنابی حفاظت‌محور

شامل چهار زیرمقوله به تعویق انداختن کارهای خلاقانه به امید زمان بهتر، رهاکردن امور در صورت عدم تحقق استانداردها، وسواس کنترل و انجام فردی مسئولیت‌های گروهی، و تمرکز افراطی بر جزئیات برای پیشگیری از اشتباه است:

«وقتی یه کارهایی رو می‌خوام استارت بزنم که به چشمم سخت می‌آد. هی جوانبشو می‌سنجم، بعد دیگه اصلاً شروع نمی‌کنم. هی عقب می‌ندازم... تو زندگی فرصت‌های خیلی خوب زیادی رو از دست دادم؛ چون که احساس می‌کردم که قرار نیست عالی توشون عمل کنم و چون نمی‌تونستم توش عالی باشم، دیگه ولش کردم» (مشارکت‌کننده ۹).

۴-۵. پیامدهای کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

پیامدهایی که در الگو شناسایی شده شامل دو شناسه محوری است که فهرست شده و با نمونه‌ای از مصاحبه مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شوند. پیامدها دوسویه بودند. از یک سو تلاش‌های کمال‌گرایانه نوجوانان در کوتاه‌مدت به موفقیت تحصیلی، پیشرفت در موقعیت‌ها و افزایش خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس منجر می‌شود که در این شرایط، انگیزه و احساس رضایتی برای تداوم مسیر به همین شیوه تولید می‌کند. از سوی دیگر، وابستگی به تأیید بیرونی و افزایش مستمر استانداردها، با تولید فشار روانی بسیار بر

نوجوان در طولانی مدت به پیامدهایی مانند اضطراب شدید، خودسرزنش گری، احساس بی ارزشی، افسردگی، غم، فرسودگی روانی و اهمال کاری می انجامد.

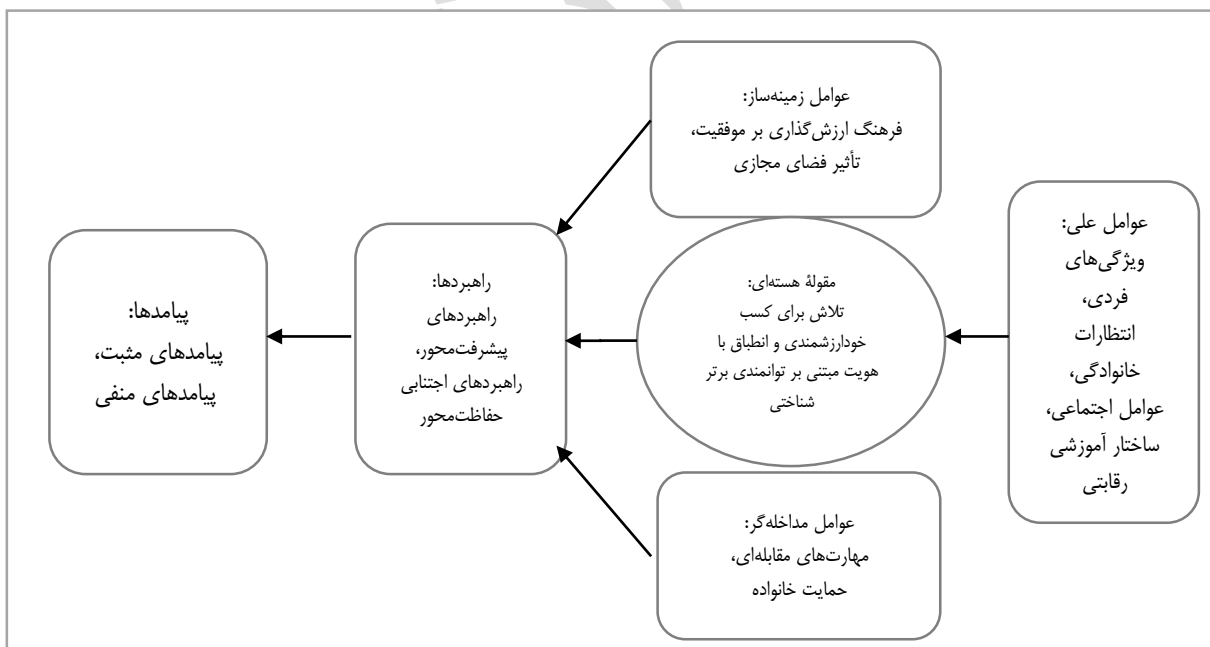
۴-۵-۱. پیامدهای مثبت

شامل دو زیرمقوله پیشرفت تحصیلی و حرفه ای، و خودکارآمدی و انگیزه بالا است: «واقعاً بهترین بودن و رسیدن به کمال به چیزی که واسه خودت مشخص می کنی تو هر حیطه ای، می تونه خیلی به آدم انگیزه بده و پیشرفت کنی. من بهترین مسیر رو پیش اومدم با توجه به تجربیاتی که کسب کرده ام، جاهای مختلفی که رفته ام، کلاس هایی که داشته ام و از این نظر راضی ام» (مشارکت کننده ۱۳).

۴-۵-۲. پیامدهای منفی

شامل شش زیرمقوله اضطراب و استرس بالا، فرسودگی روانی و جسمی، خودسرزنشگری، اهمال کاری ناشی از ترس از نقص، احساس بی ارزشی و ناکامی، و افسردگی و غم طولانی مدت است: «همیشه به فشاری رومه. گاهی پوش می ده آدمو به جلو، منتها از به جایی به بعد آسیب می زنه به آدم، به روان آدم. همه ش نگرانم، حتی وقتی عملکردم خوبه. باز انگار کافی نیست... همه اشتباه می کنن، ولی من اشتباه که می کنم، تو ذهنم خیلی گنده می شه و خیلی برام انگار غیرقابل بخشش می شه. خودمو سرزنش می کنم. خیلی استرس می کشم که نقطه ضعفی ازم بروز نکنه» (مشارکت کننده ۷).

پس از کدگذاری محوری، ارتباط میان مقوله ها با یکدیگر در قالب الگوی پارادایمی مبتنی بر نظریه زمینه ای شناسایی شد. در ادامه، فرایند کدگذاری پدیده محوری با عنوان تلاش های کمال گرایانه برای دستیابی به خودارزشمندی نیز انتخاب شد که ایجاد یکپارچگی در الگو را تسهیل کرده است. الگو در شکل ۱ به صورت منسجم ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پارادایمی تبیین کننده ساختار و فرایند کمال گرایی مبتنی بر تجارب زیسته دختران نوجوان تیزهوش و کمال گرا

منبع: یافته های پژوهش

مطالعه حاضر با هدف طراحی الگوی مفهومی کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. تحلیل داده‌های این پژوهش کیفی از طریق نظریه داده‌بنیاد و با استفاده از روش کدگذاری استراوس و کوربین صورت گرفت و الگوی مفهومی کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش استخراج شد. این الگو به صورت پنج دسته کلی عوامل زمینه‌ساز، عوامل علی، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها طبقه‌بندی شد. مقوله هسته‌ای پژوهش تحت عنوان کلی «تلاش برای کسب خودارزشمندی و انطباق با هویت مبتنی بر توانمندی برتر شناختی» انتخاب شد. این مفهوم به این معنا است که نوجوانان تیزهوش، تلاش‌های مستمری در جهت دستیابی به احساس ارزشمندی انجام می‌دهند. این نوجوانان به خاطر توانمندی‌های برتر شناختی خود اغلب در دوران رشد و در دوران تحصیل با عنوان دانش‌آموز یا فرد باهوش و تیزهوش شناخته می‌شوند و همین تصویر و خودپنداره آرمانی سبب می‌شود آنان همواره در تلاش باشند تا این هویت را حفظ کنند و طبق چارچوب‌ها و انتظارات این تصویر آرمانی عمل کنند.

در این الگو عوامل زمینه‌ساز از طریق بسترهای فرهنگی و رسانه‌ای، تلاش‌های کمال‌گرایانه برای ادراک خودارزشمندی را شکل و جهت می‌دهند و بر نوع و نحوه به‌کارگیری راهبردها تأثیرگذار هستند. جایگاه اجتماعی افراد و انتظارات خاص جامعه برای ارزش‌گذاری بر افراد و همچنین تأثیر فضای مجازی از عوامل زمینه‌سازی است که به عنوان منبع انگیزه برای پیشرفت و مقایسه مداوم عمل می‌کند که اغلب سبب احساس سرخوردگی و ناکافی بودن می‌شود. لیوازویک و کزمانوویک^۱ (۲۰۲۲)، دانلیسن و همکاران^۲ (۲۰۲۳) و گال و همکاران^۳ (۲۰۲۳) نیز در پژوهش‌های خود به بررسی نقش ساختارهای اجتماعی و رسانه‌ای بر شکل‌گیری کمال‌گرایی پرداختند. درواقع باید گفت فرهنگ فردگرایی و نظام مبتنی بر سرمایه‌داری، افراد را در جهت رسیدن به موفقیت‌ها و دستاوردهایی با انگیزه می‌کند که بیرونی و مبتنی بر یک خروجی سودآور (از نظر مادی) است؛ برای مثال کسب مدارک تحصیلی بالا و در ادامه آن دستیابی به یک شغل معتبر و پردرآمد، از مهم‌ترین معیارهای موفقیت در جامعه امروزی محسوب می‌شود و شخصی که مطابق با این معیارها نتواند دستاوردی کسب کند، محکوم به احساس شکست و ناکافی بودن است.

عوامل علی در این الگو شامل چهار شناسه محوری شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی، خانوادگی، اجتماعی و آموزشی است که منشأ شکل‌گیری کمال‌گرایی در جهت دستیابی به احساس خودارزشمندی و تطابق با هویت تیزهوش در این گروه است. ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان مانند تمایل شدید به بهترین بودن در همه جنبه‌ها و برتری بر دیگران، حساسیت به نقص و وسواس بر خروجی‌ها، کنترل کامل بر امور و گرایش به نتیجه‌ایده‌آل در کوتاه‌ترین زمان از عوامل علی به‌شمار می‌روند. این یافته‌ها با پژوهش‌های جامعی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، مهروری (۱۴۰۳) و لوئیس و کاردول^۴ (۲۰۲۰) هماهنگ است.

از عوامل خانوادگی، انتظارات بالای خانواده، به‌ویژه والدینی که موفقیت تحصیلی و کسب جایگاه‌های ممتاز را معیار ارزشمندی می‌دانند و نیز مقایسه فرزندان با همسالانشان و تمایل به دریافت تحسین و تأیید از اطرافیان، نقش پررنگی در آغاز و تداوم این تلاش‌ها دارد. برای دانش‌آموزان تیزهوش این عامل دوچندان است؛ زیرا این انتظارات سطح بالا با توجه به توانمندی‌های خاص آنان، کاملاً مقبول و منطقی به نظر می‌رسد. این یافته‌ها نیز در راستای نتایج پژوهش‌های بلی نووا و همکاران^۵ (۲۰۲۱) و کارمو و همکاران^۶ (۲۰۲۰) است. درواقع والدین نیز ممکن است به خاطر القائات جامعه، فقط نمرات، مدارک تحصیلی، مقام‌های ورزشی، رتبه کنکور و... را به عنوان معیارهای رشد و موفقیت فرزندان‌شان در نظر بگیرند و تمام تمرکز و تلاش‌شان را معطوف این کنند که فرزند تیزهوشان بتواند مایه افتخار خانواده شود.

از سوی دیگر، عوامل اجتماعی و تجربه محیط‌های آموزشی رقابتی، برگزاری آزمون‌های مکرر، اعلام رتبه‌ها، حساسیت به

1. Livazović, G., & Kuzmanović, K.

2. Danielsen, H. E. et al.

3. Gull, U. et al.

4. Lewis, E. G., & Cardwell, J. M.

5. Blynova, O. et al.

6. Carmo, C. et al.

نمرات، فضای آماده سازی برای کنکور و نتایج آزمون ها به عنوان عامل برتری نیز به عنوان عوامل تقویت کننده کمال گرایی عمل می کنند. مدارس سمپاد و تیزهوشان با تمرکز تک بعدی بر توانمندی های شناختی دانش آموزان و داشتن انتظارات سطح بالا از آنان، فشارهای زیادی را برای کسب موفقیت های تحصیلی به این دانش آموزان اعمال می کنند. پژوهش های رایس و همکاران^۱ (۲۰۱۵) نیز مؤید نقش محیط های سخت گیرانه آموزشی و استانداردهای بالا برای درس خواندن، در کمال گرایی دانش آموزان است.

عوامل مداخله گر در این الگو شامل دو شناسه محوری مهارت های مقابله ای و حمایت خانواده است. این ها متغیرهایی هستند که می توانند اثر شرایط علی و زمینه ساز را تشدید یا تعدیل کنند. طبق یافته های این پژوهش، حمایت خانواده از طریق ارائه بازخوردهای مثبت و تحسین تلاش فرد در مسیر یادگیری، دارای نقش تعدیل کننده بود که با پژوهش های بلی نووا و همکاران (۲۰۲۱) و کارمو و همکاران (۲۰۲۰) هماهنگ است. مهارت های مقابله ای نوجوانان نیز به شکل مدیریت استرس و پذیرش شکست به عنوان بخشی از مسیر، موجب تعدیل کمال گرایی می شود. دی جانگ هسن و همکاران^۲ (۲۰۲۱) و مک نیل و همکاران^۳ (۲۰۲۲) نیز در پژوهش های خود، نقش راهبردهای مقابله ای را در تعدیل کمال گرایی بررسی کرده اند.

راهبردهای متأثر از کمال گرایی که در این الگو شناسایی شد شامل دو شناسه محوری راهبردهای پیشرفت محور و راهبردهای اجتنابی حفاظت محور است. راهبردهای پیشرفت محور که شامل یادگیری از شکست، پیشرفت مداوم و تلاش و سخت کوشی است، موجب ارتقای عملکرد و تجربه پیشرفت می شود، اما راهبردهای اجتنابی حفاظت محور که شامل اهمال کاری و به تعویق انداختن امور، وسواس کنترل و تمرکز افراطی بر جزئیات است، غالباً در واکنش به ترس از شکست و از دست دادن احساس ارزشمندی شکل می گیرد و به چرخه ناکارآمدی و فرسودگی منجر می شود. دوجوچی بودن کمال گرایی از گذشته تاکنون مورد بررسی پژوهشگران زیادی قرار گرفته است؛ برای مثال فدوا و همکاران^۴ (۲۰۰۵)، گلین اون و سلید^۵ (۲۰۰۸) و کانتن و یسیلتاس^۶ (۲۰۱۵) به بررسی ابعاد سازنده و غیرسازنده کمال گرایی پرداخته اند. درواقع کمال گرایی سازنده، بعدی است که فرد برای رشد، ارتقا و بهتر شدن، انگیزه زیادی دارد و تلاش می کند و همین تلاش او را به دستاوردهای بهتر و نیز خودپنداره قوی تر نزدیک می سازد. اما کمال گرایی غیرسازنده بعدی است که فرد به خاطر ترس زیاد از شکست، یا کاری را شروع نمی کند یا در حین کار، مدام دچار اهمال کاری و اجتناب می شود.

پیامدهایی که در این الگو شناسایی شده شامل دو شناسه محوری پیامدهای مثبت و پیامدهای منفی است. درواقع از یک سو تلاش های کمال گرایانه نوجوانان در کوتاه مدت به موفقیت تحصیلی، پیشرفت در موقعیت ها و افزایش خودکارآمدی و اعتماد به نفس منجر می شود. از سوی دیگر، وابستگی به تأیید بیرونی و افزایش مستمر استانداردها، به پیامدهایی مانند اضطراب شدید، خودسرزنش گری، احساس بی ارزشی، فرسودگی روانی و اهمال کاری می انجامد. این یافته ها با پژوهش های ستابر و همکاران^۷ (۲۰۲۰) و پارترسون و همکاران^۸ (۲۰۲۱) نیز هماهنگ است. درواقع همان طور که در مؤلفه قبلی نیز بیان شد، راهبردهای پیشرفت محور در دانش آموز سبب تلاش و رسیدن به موفقیت های مختلف می شود و پیامد روان شناختی آن افزایش رضایتمندی، خودکارآمدی و عزت نفس خواهد بود. اما راهبردهای اجتنابی فرد را در یک حلقه ناکارآمد گرفتار می کند و فرد به خاطر ترس از شکست و احساس بی کفایتی، اقدام اثربخشی نمی کند و همین تلاش نکردن موجب دور ماندن او از موفقیت ها و پیشرفت ها می شود و احساس بی کفایتی او را تقویت می کند. درنتیجه آنچه مهم است مدنظر قرار گیرد تقویت ابعاد کمال گرایی سازنده و کاهش ابعاد کمال گرایی غیرسازنده است.

¹. Rice, K. G. et al.

². De Jonge-Heesen et al.

³. McNeil, D. G. et al.

⁴. Fedewa, B. A. et al.

⁵. Glynn Owens, R., & Slade, P. D.

⁶. Kanten, P., & Yesiltas, M.

⁷. Stoeber, J., Madigan, D. J., & Gonidis, L.

⁸. Patterson, H. et al.

۶. نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد مقوله هسته‌ای «تلاش برای کسب ارزشمندی و انطباق با هویت مبتنی بر توانمندی شناختی» در بطن یک چرخه پویا و چندسطحی از تعامل میان عوامل زمینه‌ای، علی، مداخله‌گر، راهبردی و پیامدی شکل می‌گیرد. این چرخه بازتاب‌دهنده آن است که کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش نه صرفاً یک ویژگی شخصیتی، بلکه برساخته‌ای اجتماعی-شناختی با ریشه‌های اجتماعی و آموزشی است. الگوی کمال‌گرایی هویت و فلت نیز کمال‌گرایی را در سه بعد اصلی معرفی می‌کند: کمال‌گرایی خودمحور به معنای تمایل شدید فرد برای رسیدن به معیارهای کامل درونی، کمال‌گرایی دیگرمحور یعنی تمایل به اینکه دیگران نیز مطابق با استانداردهای بالا عمل کنند، و کمال‌گرایی جامعه‌محور یا تجویز شده اجتماعی که در آن فرد احساس می‌کند دیگران از او انتظار کمال دارند و ارزشمندی‌اش وابسته به برآوردن این انتظارات است. در مقایسه با الگوی نظری فلت و هویت (۱۹۹۱)، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد بعد دوم کمال‌گرایی (کمال‌گرایی دیگرمحور) در میان دانش‌آموزان تیزهوش نمود معنادار و برجسته‌ای ندارد؛ درحالی‌که ابعاد نخست (خودمحور) و سوم (تجویز شده اجتماعی) به‌طور آشکارتری در میان آنان مشاهده و گزارش شد. در تبیین این تمایز می‌توان استدلال کرد که نوجوانان تیزهوش به دلیل داشتن درک خاص از توانمندی‌های شناختی و شخصی خود، انتظارات کمال‌گرایانه را بیش از آنکه به دیگران تعمیم دهند، به خود فردی و عملکرد شخصی‌شان اعمال می‌کنند. به عبارتی، آنان خود را واجد قابلیت‌ها و ظرفیت‌هایی می‌دانند که مستلزم رعایت استانداردهای بالا در سطح فردی است، اما الزاماً چنین انتظاراتی را در قبال سایرین به کار نمی‌گیرند. افزون بر این، تیزهوشان با آگاهی بیشتر از ظرفیت‌های خود، انتظارات بالای دیگران را از خود معقول و واقع‌بینانه ارزیابی می‌کنند. آن‌ها می‌خواهند تیزهوش بودن خود را که عامل توجه دیگران است حفظ کنند و دستاوردهای درخشان تحصیلی‌شان آنان را متقاعد می‌کنند که این انتظارات و استانداردهای خودشان و دیگران، کاملاً به جا و منطقی است. به همین دلیل آن را به میزان بیشتری درونی می‌کنند. این امر نشان می‌دهد در ساختار روان‌شناختی آنان، بعد خودمحور و تجویز شده اجتماعی کمال‌گرایی، نقشی محوری‌تر از بعد دیگرمحور ایفا می‌کند. از منظر تبیین نظری، الگوی این پژوهش بر تقاطع سه نظام کلان تأکید دارد: اول نظام فرهنگی- رسانه‌ای که معیار ارزشمندی را به موفقیت‌های بیرونی و دستاوردهای قابل‌سنجش به‌خصوص برای افرادی که دارای هوش و توانمندی‌های شناختی سطح بالاتر هستند پیوند می‌زند؛ دوم نظام خانوادگی- فردی که از طریق انتظارات بالای خانواده مبتنی بر توانمندی‌های خاص نوجوان، نقش ناظر درونی را در نوجوانان درونی‌سازی می‌کند؛ سوم نظام آموزشی رقابتی که با تأکید بر آزمون، رتبه و عملکرد، احساس ارزشمندی و موفقیت دانش‌آموزان تیزهوش را به نتایج تحصیلی گره می‌زند.

این سه سطح به صورت هم‌افزا، سازوکارهای روان‌شناختی کمال‌گرایی را فعال می‌کنند و انگیزه نوجوان برای دستیابی به خودارزشمندی و انطباق با هویت مبتنی بر تیزهوشی و توانمندی شناختی را از مسیر دستاوردهای تحصیلی تقویت می‌کنند. به این ترتیب، خودارزشمندی در چنین بستری به جای ریشه‌داشتن در پذیرش خویش و رشد درونی، بر پایه مقایسه اجتماعی، تأیید بیرونی و کسب بهترین رتبه‌ها و جایگاه‌های تحصیلی شکل می‌گیرد.

درمجموع، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد کمال‌گرایی در نوجوانان تیزهوش، پدیده‌ای تعاملی و هویتی است که از ترکیب نیروهای فردی، خانوادگی و آموزشی و اجتماعی پدید می‌آید. این الگو نه تنها درک ما از منشأ «خودارزشمندی مبتنی بر دستاورد» را غنی‌تر می‌کند، بلکه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای بومی فراهم آورد؛ مداخلاتی که بر محور آموزش خودپنداره واقع‌بینانه، ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای انطباقی و بازتعریف موفقیت بر پایه رشد درونی و نه خروجی بیرونی استوار باشد. به این ترتیب، تقویت کمال‌گرایی سازنده و کاهش شکل‌های غیرسازنده آن می‌تواند به عنوان هدفی کلیدی در برنامه‌های تربیتی و مشاوره‌ای مدارس استعدادهای درخشان مدنظر قرار گیرد. متأسفانه بسیاری از مدارس سمپاد و تیزهوشان، برای حفظ استانداردها و جایگاه خود در بین مدارس، فشار زیادی را به دانش‌آموزان اعمال می‌کنند تا آن‌ها همواره بتوانند در آزمون‌های سراسری، بهترین نمرات و رتبه‌ها کسب کنند؛ بدون توجه به اینکه دانش‌آموزان نیازهای روانی متعدد و پیچیده‌ای دارند و این توجه افراطی و تک‌بعدی برای کسب بهترین نمرات، آسیب‌ها و لطامات جبران‌ناپذیری به روان دانش‌آموزان وارد

می‌کند. شایان ذکر است از آنجا که این پژوهش به صورت کیفی انجام گرفت و صرفاً دختران نوجوان بررسی شدند، نتایج پژوهش ممکن است قابل تعمیم به دیگر گروه‌های جامعه نباشد.

۷. پیشنهادها

از آنجا که طبق یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزان تیزهوش به خاطر توانمندی‌های ذهنی‌شان، هم از طرف خود، هم از طرف خانواده، مدرسه، و جامعه، تحت انتظارات خاص و بالایی قرار دارند، کمال‌گرایی آن‌ها می‌تواند در کنار رشد و پیشرفت تحصیلی، به آسیب‌های روان‌شناختی متعددی منجر شود. به همین دلیل نیاز است خانواده‌ها و مدارس که با این دانش‌آموزان در تعامل هستند (مدارس سمپاد)، به اصلاح شیوه‌ها و استانداردهای تربیتی و آموزشی خود اهتمام ورزند. در این نوع مدارس باید فرد را نه فقط از منظر توانمندی شناختی خاصش، بلکه به عنوان انسانی چندساختی که نیاز است در دیگر ابعاد نیز پرورش یابد نگریسته شود. انتظارات بسیار بالا برای کسب بهترین نمرات در آزمون‌ها و به خصوص کنکور، این دانش‌آموزان را مستعد پیامدهای منفی کمال‌گرایی و آسیب‌های جبران‌ناپذیر روان‌شناختی خواهد کرد. پژوهش‌های آتی می‌تواند متمرکز بر استخراج شیوه‌های تربیتی و آموزشی ویژه دانش‌آموزان تیزهوش باشد.

۸. تعارض منافع

در مقاله حاضر هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد و بدون حمایت مالی انجام شده است..

References

- Abedi-Jafari, A., & Amiri, M. (2019). *Meta-synthesis: A method for integrating qualitative studies*. Quarterly Journal of Human Sciences Methodology, 25(99), 73–87. (In Persian)
- Afroz, G., & Dalir, M. (2017). Perfectionism in gifted children family. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 5(4), 47–70. (In Persian)
- Blynova, O., Kostenko, T., Nesin, Y., Fedorova, O., Chaban, O., Pyslar, A., & Popovych, I. (2021). Research of the Relationship between Perfectionism and Feelings of Loneliness of Youths. *Postmodern Openings*, 12(2), 01-17. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/294>
- Carmo, C., Oliveira, D., Brás, M., & Faísca, L. (2021). The influence of parental perfectionism and parenting styles on child perfectionism. *Children*, 8(9), 777. https://doi.org/10.3390/children8090777?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77–102. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
- Chęć, M., Konieczny, K., Michałowska, S., & Rachubińska, K. (2025). Exploring the Dimensions of Perfectionism in Adolescence: A Multi-Method Study on Mental Health and CBT-Based Psychoeducation. *Brain Sciences*, 15(1), 91. <https://doi.org/10.3390/brainsci15010091>
- Corson, A. T., Loveless, J. P., Mochrie, K. D., & Whited, M. C. (2018). Perfectionism in relation to stress and cardiovascular disease among gifted individuals and the need for affective interventions. *Roeper Review*, 40(1), 46-55. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1393711?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Danielsen, H. E., Finserås, T. R., Andersen, A. I. O., Hjetland, G., Woodfin, V. I., & Skogen, J. C. (2023). Focus on self-presentation on social media is associated with perfectionism and eating disturbance. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement_2), ckad160-297.
- De Jonge-Heesen, K. W., Rasing, S. P., Vermulst, A. A., Engels, R. C., & Creemers, D. H. (2021). How to cope with perfectionism? Perfectionism as a risk factor for suicidality and the role of cognitive coping in adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(2), 201-216.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted

- adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95–106. <https://doi.org/10.1177/001698620404800203>
- Doğan, Ş., & Yılmaz, Ş. (2023). Investigation of the relationship between gifted students' attitudes to collaborative learning and their perfectionist structure. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(3), 325-348.
- Fang, T., & Liu, F. (2022). A review on perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10(1), 355-364.
- Fedewa, B. A., Burns, L. R., & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and individual differences*, 38(7), 1609-1619.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). Preventing perfectionism and promoting resilience among vulnerable adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899–912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01173364>
- Gavino, A., Nogueira, R., Pérez-Costillas, L., & Godoy, A. (2019). Psychometric properties of the frost multidimensional perfectionism scale in Spanish children and adolescents. *Assessment*, 26(3), 445-464. <https://doi.org/10.1177/1073191117740204>
- Glynn Owens, R., & Slade, P. D. (2008). So perfect it's positively harmful? Reflections on the adaptiveness and maladaptiveness of positive and negative perfectionism. *Behavior Modification*, 32(6), 928-937.
- González-Hernández, J., Gómez-López, M., Alarcón-García, A., & Muñoz-Villena, A. J. (2019). Perfectionism and stress control in adolescents: Differences and relations according to the intensity of sports practice. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.16>
- González Urbina, A., Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 605-640.
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1631-1673. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Grugan, M. C., Olsson, L. F., Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2025). Perfectionism, School Burnout, and School Engagement in Gifted Students: The Role of Stress. *Gifted Child Quarterly*, 00169862251328015. <https://doi.org/10.1177/00169862251328015>
- Gull, U., Iqbal, A., & Idrees, U. (2023). Innovative Life Style and Race of Social Perfection Over Social Media. *Global Social Sciences Review*, VIII, 8, 273-281.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Jamezadeh, A., Sharifi-Daramadi, P., & Kashani-Vahid, L. (2023). The effectiveness of a structured perfectionism-management program on general health and perfectionism among gifted school students. *Growth of Psychology Journal*, 12(11), 65–74. (In Persian)
- Jemeizade, A., Sharifi Daramadi, P., & Kashani Vahid, L. (2024). The effectiveness of perfectionism management program on general health and perfectionism in gifted school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 12(11), 65–74. (In Persian)
- Kanten, P., & Yesiltas, M. (2015). The effects of positive and negative perfectionism on work engagement, psychological well-being and emotional exhaustion. *Procedia Economics and Finance*, 23, 1367-1375.
- Koutra, K., Mouatsou, C., & Psoma, S. (2023). The influence of positive and negative aspects of perfectionism on psychological distress in emerging adulthood: Exploring the mediating role of self-compassion. *Behavioral Sciences*, 13(11), 932. <https://doi.org/10.3390/bs13110932>
- Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(4), 652-671.
- Lewis, E. G., & Cardwell, J. M. (2020). The big five personality traits, perfectionism and their association with mental health among UK students on professional degree programmes. *BMC psychology*, 8(1), 54. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00423-3>

- Livazović, G., & Kuzmanović, K. (2022). Predicting adolescent perfectionism: The role of socio-demographic traits, personal relationships, and media. *World Journal of Clinical Cases*, 10(1), 189.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989.
- Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190-209. <https://doi.org/10.1177/1932202X16656452>
- McNeil, D. G., Loi, N. M., & Bullen, R. (2022). Investigating the moderating role of coping style on music performance anxiety and perfectionism. *International Journal of Music Education*, 40(4), 587-597. https://doi.org/10.1177/02557614221080523?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Mehrvari, F. (2024). *The relationship between perfectionism and personality traits*. In Proceedings of the 8th International Conference on Global Studies in Educational Sciences, Psychology and Counseling (Tehran, Iran). (In Persian)
- Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513. <https://doi.org/10.1177/016235321003300403>
- Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: An exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review*, 37(2), 97-109. DOI:10.1080/02783193.2015.1008663
- 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.
- Molnar, D. S., Blackburn, M., Tacuri, N., Zinga, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2023). "I need to be perfect or else the world's gonna end": A qualitative analysis of adolescent perfectionists' expression and understanding of their perfectionism. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 64(4), 320.
- Molnar, D. S., Thai, S., Blackburn, M., Zinga, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2023). Dynamic changes in perfectionism dimensions and psychological distress among adolescents assessed before and during the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 94(1), 254-271. <https://doi.org/10.1111/cdev.13855>
- Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231. <https://doi.org/10.1177/001698620404800306>
- Neumeister, K. L. S. (2002). Perfectionism in gifted college students: Family influences and implications for achievement.
- Ocampo, A. C. G., Wang, L., Kiazad, K., Restubog, S. L. D., & Ashkanasy, N. M. (2020). The relentless pursuit of perfectionism: A review of perfectionism in the workplace and an agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 41(2), 144-168. https://doi.org/10.1002/job.2400?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>
- Olton-Weber, S., Hess, R., & Ritchotte, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/0016986220953392>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30186-3)
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562. <https://doi.org/10.3102/00028312034003545>
- Patterson, H., Firebaugh, C. M., Zolnikov, T. R., Wardlow, R., Morgan, S. M., & Gordon, B. (2021). A systematic review on the psychological effects of perfectionism and accompanying treatment. *Psychology*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.121001>
- Reyes, R. A., Gillock, K. L., Kobayashi, R., & Flett, G. L. (2015). Perfectionism, stress, and depression

- in academically talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 585–596.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Ray, M. E. (2015). Perfectionism in academic settings. In *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 245-264). Cham: Springer International Publishing.
- Sadati-Firoozabadi, S. (2015). The relationship between dimensions of perfectionism and state-trait anxiety in gifted high school students. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(1), 99–110. (In Persian)
- Shafiee, M., Abbasi, M., & Ghadampour, E. (2022). The effect of perfectionism-focused cognitive, emotional and behavioral education on the quality of interpersonal communication, self-esteem and psychological well-being of gifted school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 10(12), 283–294. (In Persian)
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Vidovic, V., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Benoit, A. (2019). Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 367-390. <https://doi.org/10.1177/1088868318814973>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., Madigan, D. J., & Gonidis, L. (2020). Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect?. *Personality and Individual Differences*, 161, 109846.
- Sornæs, A. V., Rosenvinge, J. H., Sundgot-Borgen, J., Pettersen, G., & Friborg, O. (2019). Profiles of perfectionism among adolescents attending specialized elite-and ordinary lower secondary schools: a Norwegian cross-sectional comparative study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02039>
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Multidimensional Perfectionism and the big five personality traits: a meta-analysis. *European Journal of Personality*, 33(2), 176-196. <https://doi.org/10.1002/per.2186>
- Tavakoli, Z., Ebrahimi, S., & Ahmadi, S. (2025). Predicting academic resilience in gifted students based on hidden anxiety, dimensions of perfectionism and perception of classroom environment. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 13(10), 221–230. (In Persian)
- Taylor, E. P., Couper, R., & Butler, C. M. (2017). Adolescent perfectionism: Structural features of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale and correlates with attachment and psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(4), 686-704. <https://doi.org/10.1111/papt.12133>
- Tsagem, S. Y. (2022). The Adolescence Stage. *Developmental Psychology: A Life-Span Approach*, 71-98.
- Vois, D., & Damian, L. E. (2020). Perfectionism and emotion regulation in adolescents: A two-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 156, 109756. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109756>
- 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.
- Yaghoubi, A., Fathi, F., & Fathi Chegini, M. (2019). Comparing gifted and normal students in terms of perfectionism, depression and academic buoyancy. *Journal of Exceptional Children*, 19(3), 105–114. (In Persian)