

The Effectiveness of Self-Acceptance Training on Self-Worth and Perfectionism in Gifted Students

Elham. Fardi¹, Maryam. Asaseh^{2*}, Leila. Kashani Vahid², Parsa. Azizi²

¹ PhD Student of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

² Department of Psychology and Education of Exceptional Children, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

* Corresponding author email address: m.asaseh@iau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Fardi, E., Asaseh, M., Vahid, L. K., & Azizi, P. (2025). The Effectiveness of Self-Acceptance Training on Self-Worth and Perfectionism in Gifted Students. *Longevity*, 3(4), 1-18.

<https://doi.org/10.61838/kman.longevity.76>



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of examining the effectiveness of self-acceptance training on the sense of self-worth and perfectionism among gifted female students. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and follow-up phase including a control group. The statistical population consisted of gifted female students in Tehran during the 2024–2025 academic year, from which 30 participants were selected through purposive sampling and randomly assigned into experimental and control groups (15 participants in each group). The experimental group received self-acceptance training across 20 sessions, each lasting 60 minutes, while the control group did not receive any intervention. The research instruments included the Contingencies of Self-Worth Scale developed by Crocker et al. (2003) and the Multidimensional Perfectionism Scale by Hewitt and Flett (1991). Data were analyzed using mixed analysis of covariance (ANCOVA). The results indicated that self-acceptance training significantly increased various components of self-worth, including family support, academic competence, physical appearance, spiritual love, and social approval in the experimental group compared to the control group. Furthermore, the intervention led to a significant reduction in self-oriented perfectionism, whereas no significant effects were observed for other-oriented and socially prescribed perfectionism. Follow-up results also confirmed the stability of the intervention effects over time. Overall, the findings suggest that self-acceptance training can be employed as an effective psychological intervention to enhance self-worth and reduce maladaptive dimensions of perfectionism among gifted students. These results highlight the importance of self-acceptance-based interventions in improving psychological well-being and adjustment in this population.

Keywords: self-acceptance training, self-worth, perfectionism, gifted students

Introduction

Gifted students constitute a distinctive population characterized by advanced cognitive abilities, heightened creativity, and elevated motivational patterns compared to their peers (Augustsson et al., 2025; Woo et al., 2023). These students often demonstrate superior performance across multiple domains, including academic achievement, social functioning, and emotional stability (Önal & Önal, 2021; Wolfgang & Snyderman, 2022). However, despite these advantages, gifted students face unique psychological challenges that may undermine their well-being and adaptive functioning. Among the most critical of these challenges are issues related to self-worth and maladaptive perfectionism (Bassami, 2023). Research has consistently highlighted that self-worth plays a central role in determining how gifted students cope with academic pressures and social expectations (Zeidner, 2021). Individuals with high self-worth tend to exhibit greater resilience, motivation, and psychological well-being, whereas low self-worth is associated with withdrawal, anxiety, and decreased academic engagement (Orhan et al., 2025; Williams, 2023).

Self-worth is not merely a subjective evaluation of personal value but a dynamic construct closely linked to motivation, goal-setting, and emotional regulation (Ti & Wei, 2023). Studies have shown that alignment between personal values and educational environments enhances students' motivation and academic success (Hashemi & Kharouti, 2020; Mansouri Hassanabadi & Abedi, 2022). Furthermore, self-worth has been identified as a protective factor against psychosocial maladjustment, promoting adherence to personal standards and reducing vulnerability to psychological distress (Negrete & Hurd, 2021; Prosek et al., 2023). In gifted populations, where expectations are often elevated, fostering self-worth becomes particularly crucial for sustaining long-term academic and emotional development (Fairlamb, 2022).

Parallel to self-worth, perfectionism is another salient trait among gifted students. While adaptive perfectionism may drive high achievement, maladaptive perfectionism—characterized by unrealistic standards and excessive self-criticism—can lead to anxiety, stress, and reduced life satisfaction (Morales & Fernández, 2024; Tang et al., 2025). Gifted students frequently exhibit heightened perfectionistic tendencies due to internal pressures and external expectations from family and society (Noor, 2023). These tendencies often manifest as fear of failure, avoidance of challenges, and diminished self-confidence (Doğan & Yilmaz, 2023; Pyryt, 2021). Empirical evidence suggests that perfectionism can negatively affect both academic performance and emotional well-being, particularly when it is accompanied by poor emotion regulation strategies (Akkaya et al., 2021; Fındık & Afat, 2023).

Emotion regulation has been identified as a key mechanism underlying the relationship between perfectionism and psychological outcomes. Gifted students often experience intense emotional states, making effective regulation strategies essential for maintaining balance and preventing maladaptive responses. Deficits in emotion regulation are associated with increased anxiety, reduced concentration, and impaired academic functioning. Consequently, interventions targeting emotional awareness and regulation may contribute significantly to improving both self-worth and perfectionism among gifted individuals.

Self-acceptance emerges as a central construct in addressing these challenges. Defined as the ability to acknowledge and embrace one's strengths and weaknesses, self-acceptance is closely linked to self-esteem and psychological resilience (Maryatmi, 2023). Interventions designed to enhance self-acceptance aim to shift individuals' cognitive and emotional frameworks, promoting more adaptive self-

perceptions and reducing reliance on external validation (Qian et al., 2022). Empirical studies indicate that self-acceptance training can foster confidence, improve interpersonal relationships, and enhance overall well-being (Palmer & Williams, 2021).

Moreover, self-acceptance plays a crucial role in moderating perfectionistic tendencies. By encouraging individuals to adopt realistic standards and compassionate self-evaluations, self-acceptance reduces the impact of maladaptive perfectionism and supports healthier coping strategies. This is particularly relevant for gifted students, who often operate under intense performance pressures. Educational interventions that integrate self-acceptance principles have shown promise in enhancing psychological adjustment and academic engagement (Bilicha et al., 2022).

Given these considerations, the present study investigates the effectiveness of self-acceptance training in improving self-worth and reducing maladaptive perfectionism among gifted female students. By addressing both cognitive and emotional dimensions, this intervention seeks to provide a comprehensive framework for enhancing psychological well-being in this population.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest–follow-up structure and a control group. The statistical population consisted of gifted female high school students in Tehran during the 2023–2024 academic year. A total of 30 participants were selected through purposive sampling based on inclusion criteria such as enrollment in gifted schools, age range between 15 and 18 years, and willingness to participate. Participants were randomly assigned to an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$).

The experimental group received a structured self-acceptance training program consisting of 20 sessions, each lasting 60 minutes, conducted twice weekly. The program included components such as identification of strengths and weaknesses, positive self-talk, recognition of negative thoughts, emotional awareness, and development of adaptive coping strategies. The control group did not receive any intervention during the study period.

Data were collected using the Contingencies of Self-Worth Scale and the Multidimensional Perfectionism Scale. Measurements were administered at three stages: pretest, posttest, and a two-month follow-up. Data analysis was conducted using mixed analysis of covariance to examine the effects of the intervention across time and between groups.

Findings

The results indicated that self-acceptance training led to significant improvements in all components of self-worth among the experimental group compared to the control group. Specifically, mean scores for family support, academic competence, physical appearance, spiritual love, and social approval increased substantially from pretest to posttest and were maintained at follow-up. In contrast, the control group showed minimal changes across these dimensions.

In terms of perfectionism, the intervention significantly reduced self-oriented perfectionism in the experimental group, as evidenced by lower mean scores at posttest and follow-up compared to pretest levels. However, no significant differences were observed for other-oriented and socially prescribed perfectionism between the experimental and control groups.

The mixed covariance analysis confirmed that the observed changes were statistically significant, with moderate effect sizes across most self-worth components and self-oriented perfectionism. These findings suggest that the intervention had both immediate and sustained effects on the targeted variables.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that self-acceptance training is an effective intervention for enhancing self-worth and reducing maladaptive aspects of perfectionism among gifted female students. The observed improvements in self-worth can be attributed to the program's emphasis on positive self-evaluation, recognition of personal strengths, and development of adaptive cognitive patterns. By fostering a more balanced and compassionate self-view, participants were able to experience greater psychological stability and motivation.

The reduction in self-oriented perfectionism highlights the role of self-acceptance in moderating unrealistic standards and excessive self-criticism. Through techniques such as positive self-talk and cognitive restructuring, students learned to replace maladaptive beliefs with more realistic and supportive perspectives. This shift likely contributed to reduced stress and improved emotional regulation.

The lack of significant effects on other-oriented and socially prescribed perfectionism suggests that these dimensions may be more influenced by external factors such as social expectations and cultural norms. Future interventions may need to incorporate additional components targeting interpersonal dynamics and environmental influences to address these aspects effectively.

Overall, the study underscores the importance of integrating self-acceptance-based interventions into educational and psychological support programs for gifted students. By addressing both cognitive and emotional processes, such interventions can promote resilience, enhance well-being, and support optimal development.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in conducting the present study.

Acknowledgments

We sincerely thank all the elderly participants who, despite the numerous challenges we faced, supported us in completing this research.

Authors' Contributions

All authors contributed equally to the conception and design of the study, data collection, analysis and interpretation of the findings, drafting the manuscript, critical revision for important intellectual content, and approval of the final version. All authors take responsibility for the integrity of the work.

Ethical Considerations

This study was conducted in compliance with all ethical principles in human research.

Data Transparency

The data and sources used in this study will be made available upon request from the corresponding author, in compliance with copyright regulations.

Funding

The authors declare that no financial support was received for the research and/or publication of this article.

اثربخشی آموزش پذیرش خویشتن بر احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

الهام فردی^۱، مریم اساسه^{۲*}، لیلا کاشانی وحید^۲، پارسا عزیزی^۲

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: m.asaseh@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی/اصلی

نحوه استناد به این مقاله:

محمدی زائر، سارا، انجم شعاع، زهرا، سلاجقه، سنجر، نظری، اکبر، و پور رشیدی، رستم. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش پذیرش خویشتن بر احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش. *طول عمر*، ۳(۴)، ۱-۱۸.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش پذیرش خویشتن بر احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر تیزهوش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش طی ۲۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش پذیرش خویشتن را دریافت کرد، در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه احساس خودارزشمندی کروکر و همکاران (۲۰۰۳) و پرسشنامه کمال‌گرایی چندبعدی فلت و هویت (۱۹۹۱) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس آمیخته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش پذیرش خویشتن به طور معناداری موجب افزایش مؤلفه‌های مختلف احساس خودارزشمندی شامل حمایت خانواده، شایستگی علمی، ظاهر جسمانی، عشق معنوی و تأیید اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شد. همچنین این مداخله منجر به کاهش معنادار کمال‌گرایی خودمدار گردید، در حالی که تأثیر معناداری بر کمال‌گرایی دیگرمدار و جامعه‌مدار مشاهده نشد. نتایج پیگیری نیز پایداری اثرات مداخله را تأیید کرد. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش پذیرش خویشتن می‌تواند به عنوان یک مداخله روان‌شناختی مؤثر در ارتقای خودارزشمندی و کاهش ابعاد ناسازگار کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش مورد استفاده قرار گیرد. این نتایج اهمیت توجه به مداخلات مبتنی بر خودپذیری را در بهبود سلامت روان و سازگاری این گروه از دانش‌آموزان برجسته می‌سازد.

کلیدواژگان: آموزش پذیرش خویشتن، احساس خودارزشمندی، کمال‌گرایی، دانش‌آموزان تیزهوش

مقدمه

ویژگی‌های روان‌شناختی، شناختی، شخصیتی و ارتباطی دانش‌آموزان با استعداد و هوش برجسته می‌تواند موضوعی پژوهشی جذاب و مورد توجه در حوزه روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت باشد (Nacaroglu & Bektaş, 2023). تیزهوشی به وجود آمدن برتری هوشی، شناختی، خلاقیت و انگیزه‌های بالا در فرد نسبت به همسالانش اشاره دارد (Augustsson et al., 2025). دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با همسالان خود به طریقی برتری دارند و معمولاً عملکرد برتری را در عرصه‌های مختلف نشان می‌دهند (Woo et al., 2023). تیزهوشان و افراد با استعداد معمولاً نشانه‌های قابلیت بالای عملکرد در حوزه‌های مختلف از جمله هوش، خلاقیت، هنرمندی، رهبری و زمینه‌های تحصیلی ویژه را دارا می‌باشند (Johnsen, 2021). در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است که دانش‌آموزان تیزهوش و افراد با استعداد در زمینه‌های مختلف مانند هوش، وضعیت جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و امور اخلاقی برتری نسبت به همسالانشان دارند (Önal & Önal, 2021; Wolfgang & Snyderman, 2022). به همین دلیل، آن‌ها نیاز به روش‌ها و راه‌حل‌های مؤثر برای مقابله با چالش‌ها و مشکلات موجود دارند. موفقیت در این دوره می‌تواند بهداشت روانی دانش‌آموزان تیزهوش را تضمین کند و از طرفی، عدم موفقیت در مقابله با این چالش‌ها می‌تواند آسیب‌های روانی و اجتماعی را برای آن‌ها به همراه داشته باشد (Bassami, 2023). مطالعات جدید نشان می‌دهند که احساس خودارزشمندی در دانش‌آموزان تیزهوش در ارتباط مستقیم با موفقیت‌هایشان در مقابل چالش‌های این دانش‌آموزان قرار دارد. این مطالعات نشان می‌دهند که افزایش خودارزشمندی می‌تواند بهبود روانی و سلامت روان تیزهوشان را تسهیل کند (Zeidner, 2021).

بنابراین، داشتن احساس خودارزشمندی مؤثر در پذیرش و مقابله مناسب با چالش‌ها و کاهش آشفتگی است. احساس خودارزشمندی می‌تواند نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش داشته باشد. ارزش‌ها نقشی بسیار مهم در رفتار انگیزشی و بهزیستی فردی دارند و می‌توانند به شکل‌دهنده‌های اصلی رفتارها و انگیزه‌ها عمل کنند (Hashemi & Kharouti, 2020; Mansouri Hassanabadi & Abedi, 2022). احساس خودارزشمندی، به این معنا که فرد ارزش خود را به خود تأیید می‌کند و به احساس خوبی درباره خود و قدرت‌ها و توانایی‌های خود دست می‌یابد، می‌تواند تأثیر مستقیم در عملکرد تحصیلی داشته باشد. زیرا، زمانی که فرد احساس خودارزشمندی دارد، به احتمال زیاد از انگیزه بالا و تلاش برای دستیابی به اهدافش برخوردار است (Ti & Wei, 2023). اورهان، کاراداغ، استوتی، کاراکام، کانلی^۱ و همکاران (۲۰۲۵) در تعریف خودارزشمندی بیان می‌کنند (Orhan et al., 2025)، احساس خودارزشمندی یعنی داشتن احساسی مثبت درباره خود و توانایی‌های شخصی است و احساس خودارزشمندی توانایی و تمایل فرد را در تعامل با دیگران افزایش می‌دهد و تجربه کردن چیزهای جدید را آسانتر می‌کند و در مقابل، فقدان یا میزان پایین این احساس از عوامل مهم شکست، در خود فرو رفتن و دوری از افراد و تجربه‌های جدید است. احساس خودارزشمندی ارتباط نزدیکی با عملکرد تحصیلی دارد و وقتی که ارزش‌های فرد با اهداف و مقادیری که در محیط تحصیلی قرار دارد، همخوانی داشته باشد، فرد انگیزه بیشتری برای تحصیل و پیشرفت دارد. برعکس، اگر ارزش‌های فرد با محیط تحصیلی سازگار نباشد، ممکن است انگیزه و عملکرد تحصیلی کاهش یابد (Williams, 2023). نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان داد که خودارزشمندی می‌تواند مکانیسمی برای کاهش آسیب‌های روانی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش و ارتقاء سطح سازگاری محسوب شود (Negrete & Hurd, 2021). همچنین نتایج پژوهش پروسک، دیاز، شائو و گیئوردانو^۲ (۲۰۲۳) نشان داد که خودارزشمندی موجبات رعایت قواعد فردی را فراهم نموده و باعث انگیزه و کاهش ناسازگاری و همچنین کاهش آسیب‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش می‌گردد (Prosek et al., 2021).

¹ - Orhan, Karadağ, Astuti, Karaçam, Canli

² - Prosek, Diaz, Shao & Giordano

2023). فایرلمب^۱ (۲۰۲۲) نیز در پژوهش خود نشان داد که خودارزشمندی موجب افزایش موفقیت تحصیلی، جهت‌گیری‌های یادگیری و کمک به تحصیل در موضوعات مختلف تحصیلی برای دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود (Fairlamb, 2022). به طور کلی، احساس خودارزشمندی و هماهنگی ارزش‌ها با محیط تحصیلی می‌توانند به تقویت انگیزه، افزایش تلاش و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کمک کنند. در سال‌های اخیر، تعداد زیادی از پژوهشگران به بررسی ویژگی‌های کارکردی خصیصه کمال‌گرایی در بین دانش‌آموزان تیزهوش پرداخته‌اند (Tsai, 2023). کمال‌گرایی اصطلاحی است که به تمایل فرد به دنبال کمال و عملکرد بی‌نقص و بی‌عیب و نقص می‌انجامد. در مورد دانش‌آموزان تیزهوش، ممکن است این ویژگی بیشتر به چشم بخورد، زیرا آن‌ها معمولاً تمایل دارند به دستیابی به استانداردهای بسیار بالا و انتظارات بزرگی از خودشان (Noor, 2023). در تعریفی دیگر، تانگ، ماهونی، دوبینسون و شینر^۲ (۲۰۲۵) بیان می‌کنند؛ کمال‌گرایی به افکار و رفتارهای خود تخریب‌گرایانه‌ای اشاره می‌کند که هدف آنها نیل به اهداف به شدت افراطی غیر واقع‌بینانه است (Tang et al., 2025) و این در حالی است که مطالعات اخیر نشان می‌دهد نگرش کمال‌گرایانه موجب اختلال در موفقیت می‌شود و آرزوی کامل بودن هم احساس رضایت را از خود می‌گیرد و هم فرد را در معرض ناکامی قرار می‌دهد. پژوهش‌ها در این زمینه نشان داده‌اند که کمال‌گرایی می‌تواند تأثیر متقابلی بر روی کارآمدی و رضایت آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش داشته باشد (Morales & Fernández, 2024; Sastre-Riba et al., 2019). به طور کلی، دانش‌آموزان کمال‌گرا ممکن است تمایل داشته باشند به عملکرد بیش از حد و همچنین از خود سخت‌گیری و انتقاد بیش از حد داشته باشند. این می‌تواند به عواقب منفی مانند استرس، اضطراب و افت اعتمادبه‌نفس منجر شود. در نتیجه، فهم بهتری از ویژگی‌ها و عواقب کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند به شناخت و پشتیبانی بهتر از این دسته از دانش‌آموزان کمک کند (Doğan & Yilmaz, 2023). کمال‌گرایی می‌تواند با برخی ویژگی‌ها و الگوهای رفتاری همراه باشد که شامل خودارزیابی منفی، رفتار دفاعی و احساسات خودپذیری مشروط می‌شود (Pyryt, 2021). نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به استفاده از گرایش‌های کمال‌گرایانه بیشتر عادت داشته باشند. آن‌ها معمولاً تمایل دارند که در اموری که در آن‌ها موفقیت داشته‌اند، به صورت بی‌نقص و کامل عمل کنند. این ممکن است به دلیل ترس از شکست و تلاش برای جلوگیری از تجربه شکست در آن‌ها باشد. در نتیجه، این افراد ممکن است خویشتن را از مواجهه با هزینه‌های شکست و عدم موفقیت ادراک شده فراروی دوری کنند و ممکن است از خطاها و ناکامی‌ها ناراحت شده و اما با مدیریت تنظیم هیجانی روش مقابله‌ای موثری برای آنها بکار می‌گیرند (Akkaya et al., 2021; Fındık & Afat, 2023).

تنظیم هیجان یک مهارت مهم است که به دانش‌آموزان تیزهوش کمک می‌کند تا با چالش‌ها و استرس‌های مختلفی که در مسیر تحصیل و زندگی خود با آن‌ها روبرو می‌شوند، بهتر کنار بیایند. دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است احساساتی پیچیده و شدید را تجربه کنند، لذا اینکه آن‌ها بتوانند احساسات خود را شناسایی و به درستی درک کنند، از اهمیت بسزایی برخوردارند. این شامل توانایی تشخیص احساسات مثبت و منفی، تفکر درباره دلایل و عواملی که باعث تشدید یا کاهش احساسات می‌شوند و نحوه تأثیرگذاری احساسات بر روی رفتار و عملکرد آن‌ها می‌شود. مهارت تنظیم هیجان مهارت‌های نظارتی هستند و در نظارت بر راهبردهای شناختی هیجان آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند، این راهبردها را می‌توان در سه دسته راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای نظارت و کنترل، و راهبردهای نظم‌دهی قرار داد. صاحب‌نظرانی همچون گرنفسکی استدلال کرده‌اند که نقص در کاربرد راهبردهای شناختی تنظیم هیجان ممکن است به گونه‌ای زیربنای انواع مختلف آسیب‌های روانی از جمله اضطراب و افسردگی را تشکیل دهند (Te Brinke et al., 2021).

1 - Fairlamb

2 - Tang, Mahoney, Dobinson & Shiner

توانایی پایین در تنظیم هیجان می‌تواند باعث افزایش سطح اضطراب و استرس در دانش‌آموزان تیزهوش شود. آن‌ها ممکن است به دلیل انتظارات بالا، فشار تحصیلی و ترس از شکست، با اضطراب و استرس مواجه شوند که می‌تواند تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی و روانشان داشته باشد. تنظیم هیجان پایین در دانش‌آموزان با استعداد می‌تواند منجر به اضطراب و استرس ایشان شود. همچنین توانایی پایین در تنظیم هیجان می‌تواند تمرکز و توجه دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و عملکرد تحصیلی‌شان را کاهش دهد. احساسات منفی مانند ناراحتی، نگرانی و ترس می‌تواند باعث پراکنده شدن توجه و کاهش حافظه و یادگیری شود. علاوه بر این، می‌تواند باعث کاهش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش شود. آن‌ها ممکن است در مواجهه با چالش‌ها و موفقیت‌ها احساس ناامیدی و عدم قدرت برای مقابله با آن‌ها داشته باشند (Te Brinke et al., 2021).

هر چند اکثر نوجوانان تیزهوش به دلیل نیازهای خاص خود، نیازمند محیط‌های آموزشی منعطف‌تر هستند. برای این دسته از دانش‌آموزان، کلاس‌هایی که انعطاف کمتری دارند و به صورت منظم و یکنواخت ارائه می‌شوند، می‌تواند باعث محدود شدن حس ارزشمندی در آن‌ها شود. این موضوع می‌تواند برای دانش‌آموزان کمال‌گرای منفی مشکلاتی را به همراه داشته باشد. با توجه به پژوهش‌ها، استفاده از برنامه‌های آموزشی منعطف و متنوع می‌تواند به تیزهوشان کمک کند تا از استعدادهای خود بهره‌مند شوند. در این برنامه‌ها، دانش‌آموزان فرصت دارند بر اساس نیازها و علاقه‌های خود، در فرایند آموزشی مشارکت کنند و نقش فعالی داشته باشند. با این روش، آموزش می‌تواند محیطی فعال و جذاب برای آن‌ها ایجاد کند و امکان تجربه‌های آموزشی گسترده‌تری را فراهم سازد. به طور کلی، ارائه برنامه‌های آموزشی منعطف و متنوع به دانش‌آموزان تیزهوش، امکان شکوفایی ارزشمندی در آن‌ها را بهبود می‌بخشد و از ایجاد مشکلات کلاسی برای دانش‌آموزان کمال‌گرای منفی جلوگیری می‌کند (Bilicha et al., 2022). پذیرش خویشتن و اعتمادبه‌نفس ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. پذیرش خویشتن به عنوان هسته اصلی اعتمادبه‌نفس شناخته می‌شود، زیرا وقتی که فرد خود را پذیرفته و قبول کند، معتقد است که ارزش واقعی خود را می‌شناسد و اعتمادبه‌نفس در نتیجه این پذیرش بالا می‌رود (Maryatmi, 2023). هدف اصلی از برنامه آموزش پذیرش خویشتن نه تنها کسب و افزایش دانش صرف نیست، بلکه تغییر در نگرش و ارزش‌های فردی است. این برنامه هدف دارد تا افراد را در فرایند پذیرش خود، توانمندی‌هایشان و ارزش‌هایشان بهبود بخشد و از طریق آن‌ها راهکارهایی برای تغییر و تحول در زندگی خود فراهم کند (Qian et al., 2022). در همین رابطه نتایج پژوهش پالمر و ویلیامز^۱ (۲۰۲۱) نشان داد پذیرش خویشتن می‌تواند به فرد کمک کند تا با اعتمادبه‌نفس بیشتری به زندگی خود بپردازد و روابط سالم و متعادلی را با دیگران برقرار کند. این می‌تواند بهبود بهره‌وری در جوانب مختلف زندگی را به همراه داشته باشد (Palmer & Williams, 2021).

علاوه بر آنچه گفته شد، پذیرش خویشتن اثرات مهمی بر احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارد. پذیرش خود به معنای قبول و ارزش‌گذاری به وجود و توانمندی‌های فردی است. زمانی که دانش‌آموزان تیزهوش توانایی‌ها و استعدادهای خود را بپذیرند و احساس کنند که این ویژگی‌ها بخشی از هویت و شخصیتشان هستند، احساس خودارزشمندی آن‌ها تقویت می‌شود. این پذیرش خود سبب می‌شود که دانش‌آموزان تیزهوش از خود رضایت داشته باشند و از قدرت و توانایی‌های خود اطمینان حاصل کنند. همچنین پذیرش خود باعث می‌شود که دانش‌آموزان تیزهوش به خود اجازه دهند تا به طور طبیعی و بی‌ترسی از توانمندی‌ها و استعدادهای خود استفاده کنند. وقتی که فرد خود را با خویشتنی که استعدادها و توانمندی‌های خاصی دارد، پذیرفته کند، امکان تجربه و ابراز هیجان بیشتر وجود دارد. این اطمینان به دانش‌آموزان تیزهوش اجازه می‌دهد که به صورت مستقل به مسائل پیچیده روی بیاورند و راه‌حل‌های نوآورانه ارائه دهند. از طرف دیگر دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است در محیط‌هایی که استعدادها و توانمندی‌های خاص فردی نادیده گرفته می‌شوند، با فشارهای اجتماعی

1 - Palmer & Williams

مواجه شوند. اما با پذیرش خود و ارزش‌گذاری به توانمندی‌های خود، آن‌ها قادر به مقابله با این فشارها و ایجاد مقاومت در برابر نقد و انتقاد می‌شوند. این پذیرش خود آن‌ها را در مسیر توسعه و بهره‌برداری از استعدادها تقویت می‌کند.

پذیرش خویشتن به دانش آموزان تیزهوش کمک می‌کند تا احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی قوی‌تری داشته باشند. این موضوع می‌تواند به توسعه شخصیت و رشد فردی آن‌ها کمک کند و در مسیر موفقیت آن‌ها تأثیرگذار باشد. به طور کلی، پیامدهای منفی عدم آموزش پذیرش خویشتن در دانش آموزان تیزهوش در مورد متغیر احساس خود ارزشمندی شامل کاهش اعتمادبه‌نفس، احساس شرم و نقص و ترس از شکست؛ در مورد متغیر کمال‌گرایی شامل کمال‌گرایی افراطی، اضطراب و استرس و ناتوانی در لذت بردن از موفقیت؛ در نهایت در مورد متغیر تنظیم هیجان شامل اضطراب و افسردگی، مشکلات عزت‌نفس، احساس تنهایی و انزوا است. لذا با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش پذیرش خویشتن بر احساس خود ارزشمندی و کمال‌گرایی دانش آموزان تیزهوش اثربخش است؟

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه و جامعه آماری دانش‌آموزان نوجوان دختر مدارس تیزهوشان شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ که به روش نمونه‌گیری هدفمند حجم نمونه‌ای برابر با ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های تیزهوش شهر تهران که ملاک‌های ورودی (رضایت کامل جهت شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در دبیرستان‌های تیزهوشان در شهر تهران، قرار گرفتن دانش‌آموزان در رده سنی گروه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال) را داشتند، انتخاب و بصورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. با استناد به منابع علمی، در پژوهش‌هایی که با روش پژوهش نیمه آزمایشی انجام می‌شود تعداد ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد شده است.

پرسشنامه احساس خودارزشمندی (CSWS)^۱: این پرسشنامه توسط کروکر، کارپینسکی، کوین و چیس^۲ (۲۰۰۳) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای هفت خرده‌مقیاس و ۳۵ گویه است. این هفت خرده‌مقیاس شامل: حمایت خانواده (گویه‌های ۷، ۱۰، ۱۶، ۲۴، ۲۶، ۲۹)، سبقت و رقابت جویی (گویه‌های ۳، ۱۲، ۲۰، ۲۵، ۳۲)، ظاهری و جسمانی (گویه‌های ۱، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۳۰)، عشق معنوی (گویه‌های ۲، ۸، ۳۱)، شایستگی علمی (گویه‌های ۲۷، ۲۲، ۱۹، ۱۳)، پرهیزگاری (گویه‌های ۵، ۳۴، ۲۸، ۱۴، ۱۱) و موافقت از سوی دیگران (گویه‌های ۴، ۳۵، ۲۳، ۱۵، ۹، ۶) است. پاسخ‌ها در این مقیاس از شدیداً مخالفم (نمره ۱) تا شدیداً موافقم (نمره ۷) درجه‌بندی شده است. دامنه نمره‌گذاری بین ۳۵ تا ۲۴۵ است. هر چه نمره حاصل از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر احساس خودارزشمندی خواهد بود. در پژوهش کروکر و همکاران (۲۰۰۴) پایایی این مقیاس ۰/۸۳ ارزیابی شد. در ایران نیز زکی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که مقیاس خودارزشمندی دارای روایی محتوایی بسیاری مطلوبی بوده و متناسب با فرهنگ ایران قابل استفاده می‌باشد. همچنین، پایایی پرسشنامه در پژوهش دیگری بر روی دانش‌آموزان پسر دبیرستان دوره دوم انجام شد، پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شد (خدابخش پیرکلانی، انسانی‌مهر، انسانی‌مهر و نبی‌زاده، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شد.

پرسشنامه کمال‌گرایی: پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی توسط فلت و هویت (۱۹۹۱) تهیه و دارای ۴۵ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس که کمال‌گرایی خودمدار (۱۵ سؤال)، کمال‌گرایی دیگرمدار (۱۵ سؤال) و کمال‌گرایی جامعه‌مدار (۱۵ سؤال) است. طیف

^۱ - Self-Worth Scale

^۲ - Crocker, Karpinski, Quinn & Chase

گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرتی ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافقم نمره ۵ تا کاملاً مخالفم نمره ۱ است. دامنه نمره‌گذاری خرده‌مقیاس‌ها بین ۱۵ تا ۷۵ است که نمرات بالا نشان‌دهنده کمال‌گرایی در هر یک از سه خرده‌مقیاس است. فلت و هویت (۱۹۹۱) ثبات درونی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ برای خرده‌مقیاس‌ها گزارش و همچنین، پایایی پرسشنامه به روش آزمون-بازآزمون برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۸۸ تا ۰/۷۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شد.

روش اجراء در ابتدا هماهنگی‌های لازم جهت دسترسی به نمونه‌های پژوهش و توجیه مسئولین مدارس تیزهوشان صورت پذیرفت. پس از موافقت کلی برای اجرای طرح، ابتدا هر سه پرسشنامه پژوهش در میان کلیه دانش‌آموزان تیزهوش توزیع شد و سپس ۳۰ دانش‌آموز که نمره‌های احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی آن‌ها حداقل یک انحراف معیار با میانگین فاصله داشتند که بیانگر داشتن مسئله در این دو متغیر است مشخص و سپس تمامی دانش‌آموزان واجد شرایط شرکت در پژوهش طی دعوت‌نامه‌ای فراخوانده شدند و با ذکر ضرورت انجام پژوهش و جلب رضایت آن‌ها جهت شرکت در پژوهش، بر اساس ملاک‌های ورود، به شیوه نمونه‌گیری در دسترس به انتخاب نمونه مبادرت شد. شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی به گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. قبل از اجرا نیز رضایت‌نامه شرکت در پژوهش، توسط دانش‌آموزان تیزهوش گروه تکمیل شد. جهت انجام پیش‌آزمون، پرسشنامه‌های پژوهش در هر گروه آزمایش و گروه گواه تکمیل شد. سپس گروه آزمایش طی ۲۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش برنامه پذیرش خویشتن بصورت هفته‌ای دو جلسه قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات آموزشی، جهت اجرای پس‌آزمون اقدام شد. در نهایت نیز به فاصله دو ماه از آخرین اجراء آزمون‌های مذکور دو مرتبه برای شرکت‌کنندگان اجرا شد و در انتها نتایج مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس آمیخته استفاده شد.

جدول ۱

توزیع میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه متغیرهای پژوهش

جدول ۱. برنامه آموزشی پذیرش خویشتن برگرفته از پژوهش فردی، اساسه، کاشانی وحید و عزیزی (۱۴۰۴)

جلسه	هدف
اول	تعریف پذیرش خویشتن
دوم	شکل‌گیری پذیرش خویشتن
سوم	آشنایی با ویژگی‌های افراد با پذیرش خویشتن
چهارم	تأثیرگذاری پذیرش خویشتن بر فرد
پنجم	شناسایی نقاط قوت افراد با پذیرش خویشتن
ششم	شناسایی نقاط ضعف با پذیرش خویشتن
هفتم	نقش دیگران در پذیرش خویشتن
هشتم	واکنش به نقدهای دیگران
نهم	شناسایی افکار منفی
دهم	ماهیت افکار منفی
یازدهم	تأثیر افکار منفی بر فرد
دوازدهم	مقابله موثر با افکار منفی
سیزدهم	نقش کمال‌گرایی منفی در رشد افکار منفی
چهاردهم	خودگویی مثبت در مورد خود
پانزدهم	ایجاد تجارب مثبت در زندگی
شانزدهم	تقویت نگرش «من کامل نیستم، اما کافی هستم»
هفدهم	عشق‌ورزی واقع‌گرایانه به خود (شفقت‌ورزی به خود)
هیجدهم	شناسایی و درک ارزش‌های شخصی
نوزدهم	آموزش خودارزیابی با هدف شناسایی تجربه‌های هیجانی
بیستم	آموزش راهبردهای گسترش اطلاعات و مدیریت هیجان

یافته‌ها

چنانکه در جدول ۲: مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش آزمون خرده‌مقیاس‌های: حمایت خانواده، سبقت و رقابت‌جویی، ظاهری و جسمانی، عشق معنوی، شایستگی علمی، پرهیزگاری، و موافقت از سوی دیگران، گروه آزمایش و گواه تقریباً با هم برابر بوده اما، در پس آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های مذکور میانگین نمرات گروه آزمایش بزرگتر از میانگین نمرات گروه گواه بوده است.

جدول ۲

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های احساس خودارزشمندی دانش‌آموزان دختر تیزهوش گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	انحراف معیار	انحراف معیار	انحراف معیار
حمایت خانواده	آزمایش	۲۹/۱۳	۳۰/۳۳	۴/۵۹	۳۰/۸۰	۵/۵۸	
	گواه	۲۹/۸۶	۲۹/۴۰	۵/۰۱	۲۹/۵۳	۵/۳۰	
سبقت و رقابت‌جویی	آزمایش	۲۰/۲۰	۲۱	۴/۷۲	۲۱/۴۶	۴/۸۸	
	گواه	۲۱/۳۳	۲۱/۴۰	۴/۶۴	۲۱/۴۶	۵/۰۶	
ظاهری و جسمانی	آزمایش	۱۷/۳۳	۲۰/۶۰	۴/۹۶	۲۱/۴۶	۶/۰۱	
	گواه	۱۷/۹۳	۱۷/۷۳	۵/۰۲	۱۸	۵/۶۵	
عشق معنوی	آزمایش	۱۱/۲۰	۱۱/۷۳	۳/۱۰	۱۲/۲۶	۴/۰۲	
	گواه	۱۱/۲۶	۱۱/۱۳	۴/۲۷	۱۱	۴/۴۴	
شایستگی علمی	آزمایش	۲۶/۳۳	۲۸/۱۳	۵/۲۴	۲۸/۷۳	۴/۳۶	
	گواه	۲۶/۲۶	۲۵/۹۳	۴/۱۶	۲۶/۰۶	۳/۵۷	
پرهیزگاری	آزمایش	۱۷/۴۶	۱۸/۲۶	۳/۸۴	۱۹/۴۰	۴/۶۷	
	گواه	۱۷/۴۰	۱۷/۵۳	۴/۸۲	۱۷/۲۰	۵/۲۳	
موافقت از سوی دیگران	آزمایش	۱۸/۴۰	۲۱/۲۶	۵/۰۹	۲۲/۴۰	۷/۰۳	
	گواه	۱۸/۲۶	۱۸/۵۳	۳/۵۸	۱۸/۸۶	۴/۲۷	
نمره کل	آزمایش	۱۴۰/۰۶	۱۵۱/۳۳	۱۳	۱۵۶/۵۳	۱۳/۷۵	
	گواه	۱۴۲/۳۳	۱۴۱/۶۶	۹/۵۸	۱۴۲/۱۳	۹/۸۹	

چنانکه در جدول ۳: مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش آزمون خرده‌مقیاس‌های: کمال‌گرایی خودمدار، کمال‌گرایی دیگرمدار، و کمال‌گرایی جامعه‌مدار، گروه آزمایش و گواه تقریباً با هم برابر بوده اما، در پس آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های مذکور میانگین نمرات گروه آزمایش کوچکتر از میانگین نمرات گروه گواه بوده است.

جدول ۳

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر تیزهوش گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کمال‌گرایی خودمدار	آزمایش	۵۴/۲۰	۷/۱۸	۵۱/۸۰	۹/۵۴	۵۱/۸۰	۹/۵۴
	گواه	۵۴/۴۰	۸/۱۷	۵۴/۲۰	۹/۵۷	۵۴/۵۳	۱۰/۴۶
کمال‌گرایی دیگرمدار	آزمایش	۳۷/۸۰	۶/۷۲	۳۶/۴۶	۷/۲۳	۳۶/۴۰	۸/۵۱
	گواه	۳۷/۲۰	۵/۹۵	۳۷/۲۶	۸/۴۹	۳۷/۳۳	۹/۵۰
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	آزمایش	۳۹/۸۰	۴/۷۵	۳۸/۱۳	۶/۱۶	۳۷/۹۳	۷/۷۰
	گواه	۴۰/۳۰	۴/۳۹	۴۰/۰۶	۶/۳۶	۴۰	۷/۷۹

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کواریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمونهای پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای احساس خودارزشمندی و کمال‌گرایی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($P > 0.05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانسها در متغیر اختلالات رفتاری رعایت شده است ($P > 0.05$). همچنین، اثرات تعامل درون گروهی (لامبدای ویلکز) ترکیب خطی متغیرهای وابسته با متغیر مستقل معنادار بود.

جدول ۴

نتایج تحلیل کواریانس آمیخته، اثربخشی آموزش پذیرش خویشتن بر مولفه‌های احساس خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
حمایت خانواده	پس‌آزمون	۲۷/۴۴	۱	۲۷/۴۴	۴/۸۶	۰/۰۳	۰/۱۵
	پیگیری	۴۱/۰۳	۱	۴۱/۰۳	۴/۷۱	۰/۰۳	۰/۱۴
سبقت و رقابت جویی	پس‌آزمون	۶	۱	۶	۱۰/۸۰	۰/۰۰۳	۰/۲۸
	پیگیری	۱۳/۵۹	۱	۱۳/۵۹	۸/۶۳	۰/۰۰۷	۰/۲۴
ظاهری و جسمانی	پس‌آزمون	۷۷/۷۹	۱	۷۷/۷۹	۴/۴۱	۰/۰۴	۰/۱۴
	پیگیری	۱۱۲/۰۸	۱	۱۱۲/۰۸	۴/۵۲	۰/۰۴	۰/۱۴
عشق معنوی	پس‌آزمون	۳/۳۲	۱	۳/۳۲	۷/۸۷	۰/۰۰۹	۰/۲۲
	پیگیری	۱۳/۴۰	۱	۱۳/۴۰	۴/۹۶	۰/۰۳	۰/۱۵
شایستگی علمی	پس‌آزمون	۳۴/۶۸	۱	۳۴/۶۸	۵/۰۱	۰/۰۳	۰/۱۵
	پیگیری	۵۱/۹۹	۱	۵۱/۹۹	۵/۷۸	۰/۰۲	۰/۱۷
پرهیزگاری	پس‌آزمون	۳/۲۶	۱	۳/۲۶	۷/۵۳	۰/۰۱	۰/۲۱
	پیگیری	۳۳/۸۴	۱	۳۳/۸۴	۶/۶۴	۰/۰۱	۰/۱۹
موافقت از سوی دیگران	پس‌آزمون	۵۱/۴۲	۱	۵۱/۴۲	۵/۴۰	۰/۰۲	۰/۱۶
	پیگیری	۸۶/۲۷	۱	۸۶/۲۷	۴/۵۲	۰/۰۴	۰/۱۴

نتایج جدول ۴، تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات مولفه‌های حمایت خانواده، سبقت و رقابت‌جویی، ظاهری و جسمانی، عشق معنوی، شایستگی علمی، پرهیزگاری، و موافقت از سوی دیگران، دانش‌آموزان تیزهوش گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت، آموزش پذیرش خویشتن بر افزایش حمایت خانواده، سبقت و رقابت‌جویی، ظاهری و جسمانی، عشق معنوی، شایستگی علمی، پرهیزگاری، و موافقت از سوی دیگران، دانش‌آموزان تیزهوش تاثیر معنادار و پایداری دارد. براساس مقادیر اندازه اثر، میزان تاثیر آموزش پذیرش خویشتن بر متغیرهای حمایت خانواده ۱۵ درصد، سبقت و رقابت‌جویی ۲۸ درصد، ظاهری و جسمانی ۱۴ درصد، عشق معنوی ۲۲ درصد، شایستگی علمی ۱۵ درصد، پرهیزگاری ۲۱ درصد، و موافقت از سوی دیگران ۱۶ درصد است.

جدول ۵

نتایج تحلیل کواریانس آمیخته، اثربخشی آموزش پذیرش خویشتن بر مولفه‌های کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
کمال‌گرایی خودمدار	پس آزمون	۳۵/۰۲	۱	۳۵/۰۲	۴/۹۴	۰/۰۳	۰/۱۵
	پیگیری	۴۶/۳۱	۱	۴۶/۳۱	۴/۹۰	۰/۰۳	۰/۱۵
کمال‌گرایی دیگرمدار	پس آزمون	۷/۵۰	۱	۷/۵۰	۰/۱۲	۰/۷۲	۰/۰۰۵
	پیگیری	۱۰/۸۲	۱	۱۰/۸۲	۰/۱۴	۰/۷۰	۰/۰۰۵
ظاهری و جسمانی	پس آزمون	۱۵/۴۸	۱	۱۵/۴۸	۲/۰۹	۰/۱۶	۰/۰۷
	پیگیری	۱۶/۰۳	۱	۱۶/۰۳	۱/۲۴	۰/۲۷	۰/۰۴

نتایج جدول ۵، تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات کمال‌گرایی خودمدار دانش‌آموزان تیزهوش گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد، در حالی که بین میانگین نمرات کمال‌گرایی دیگرمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار دانش‌آموزان تیزهوش گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین می‌توان گفت، آموزش پذیرش خویشتن بر بهبود کمال‌گرایی خودمدار دانش‌آموزان تیزهوش تاثیر معنادار و پایداری دارد. براساس مقادیر اندازه اثر، میزان تاثیر آموزش پذیرش خویشتن بر متغیر کمال‌گرایی خودمدار ۱۵ درصد است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد، آموزش پذیرش خویشتن بر افزایش حمایت خانواده، سبقت و رقابت‌جویی، ظاهری و جسمانی، عشق معنوی، شایستگی علمی، پرهیزگاری، و موافقت از سوی دیگران، دانش‌آموزان دختر تیزهوش تاثیر معنادار و پایداری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش لطیفی، باقری و سلیمانی (۱۴۰۱)، حیدری‌زاد و جان‌بزرگی (۱۴۰۱)، بلیچا، نشوری و سولیستیارینی^۱ (۲۰۲۲)، و تامپسون، دستری، آلبرتلا و فانتل^۲ (۲۰۲۱) همسو بوده است (Bilicha et al., 2022; Heydarizad & Janbozorgi, 2022; Latifi et al., 2022). در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، آموزش پذیرش خویشتن با توجه به تأکید بر نقاط قوت و ضعف شخصیتی افراد، خودگویی مثبت در مورد خود، ایجاد تجارب مثبت در زندگی، شناسایی و درک ارزش‌های شخصی توانسته است دانش‌آموزان دختر تیزهوش را سازد نسبت به رفتارها، نگرش و عواطف تلقی مناسبی داشته باشند و با حفظ آرامش و سلامت روانی، احساس خودارزشمندی بیشتری داشته باشند.

¹- Bilicha, Nashori & Sulistyarini

² - Thompson, Destree, Albertella & Fontenelle

راهبرد آموزش خودگویی مثبت، افکاری سازنده و انرژی بخش هستند (Borland, 2023)، که بر اثر تلقین، تکرار و تمرین به ذهن راه می‌یابند (Gilson & Lee, 2023)، و باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان با شناخت خود بر خویشتن و محیط خود غالب شوند و احساس خودارزشمندی را تجربه کنند.

در تبیینی دیگر، در آموزش پذیرش خویشتن می‌توان به نقش تقویت تنظیم هیجان و باورهای مثبت دانش‌آموز در انجام امور زندگی اشاره کرد و آنهایی که باورهای خودگویی مثبت را در خود تقویت کنند برای کسب موفقیت انگیزه بالاتری را خواهند داشت و آنچنان که بکتس، بکتس، آیار، آکدنیز، سال^۱ و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند؛ افرادی که توانایی بالایی در پذیرش خویشتن دارند می‌توانند مهارت‌های تنظیم هیجان مورد نیاز برای حفظ سلامت روانی و احساس خودارزشمندی را به کار بندند (Bektas et al., 2021). دانش‌آموز با احساس خودارزشمندی، فردی هدفمند بوده که با استفاده از مهارت‌های شناسایی افکار منفی و ماهیت آنها، شناخت نسبت به تاثیر افکار منفی بر زندگی و مقابله موثر با افکار منفی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه را خواهد داشت (وکیلینگ، کارینبروک، بیکمن، ونبرگ و همکاران، ۲۰۲۴)، از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خودکنترل دارد (Sorkkila & Aunola, 2020)، بنابراین، آموزش پذیرش خویشتن نقش مهمی بر رشد و تحول احساس خودارزشمندی خواهد داشت.

همچنین دیگر نتایج نشان داد، آموزش پذیرش خویشتن بر بهبود کمال‌گرایی خودمدار دانش‌آموزان تیزهوش تاثیر معنادار و پایداری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش الشوفانی^۳ (۲۰۲۵) و واتسون، هیل، مادیگان و دونچی^۴ (۲۰۲۳)، همسو بوده است (Alshoufani, 2025; Watson et al., 2023).

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، رابطه تیزهوشی و کمال‌گرایی یکی از موضوعاتی است که به طور گسترده‌ای در مقیاس درجه‌بندی معلمان برای شناسایی دانش‌آموزان ممتاز به کار گرفته شده (Sadati Firozabad, 2015)، و مطالعات انجام شده درباره دانش‌آموزان تیزهوش حاکی از این است که مشکلات مربوط به کمال‌گرایی غیرواقع‌بینانه در میان دانش‌آموزان تیزهوش وجود دارد و این مشکلات تاثیر منفی بر عملکرد فردی و اجتماعی و پذیرش خویشتن را در بر دارد (Aghajani et al., 2011). همچنین در پژوهش ستوده‌فر، سلطانی‌زاده و لعلی دستجردی (۱۳۹۳) گزارش داده شد که دانش‌آموزان تیزهوش چون از خانواده‌های متوسط رو به بالای جامعه هم از نظر اقتصادی و هم از نظر تحصیلات و جایگاه اجتماعی هستند (Sotoudehfar et al., 2014)، خانواده و جامعه سطح توقع بالایی از این دانش‌آموزان دارند و همین امر سبب می‌شود که این دانش‌آموزان دچار کمال‌گرایی منفی زیادی شده و فشار زیادی را بر خود تحمیل می‌کنند که بهترین باشند. بر همین اساس، پژوهشگر با آموزش «نقش کمال‌گرایی منفی در رشد افکار منفی» و همچنین تاثیرات این افکار در عملکرد فردی و اجتماعی، دیدگاه روشن و واضحی را برای دانش‌آموزان تیزهوش بدهد و بدین ترتیب از کمال‌گرایی خودمدار آنها بکاهد. در همین مورد در مطالعه ریسکیند و کالویت^۵ (۲۰۲۰) افرادی که از کمال‌گرایی فردی بالایی برخوردار هستند در شناخت و درک کامل نسبت به خود و شناخت نقاط قوت و ضعف خود با مشکل مواجه هستند، به همین لحاظ در آموزش باید شخصیت واقعی آنها مطرح تا آنان به درک بالاتری از نقاط قوت و ضعف دست یابند و بدین ترتیب کنترل بهتری بر کمال‌گرایی خود داشته باشند، آنچنانچه در پژوهش حاضر نیز این موضوع تایید شد (Riskind & Calvete, 2020).

¹ -Bektas, Bektas, Ayar, Akdeniz, Sal

² - Vöcking, Karrenbrock, Beckmann, Vondeberg, Obert

³ - Alshoufani

⁴ - Watson, Hill, Madigan & Donachie

⁵ - Riskind & Calvete

در تبیینی دیگر، محقق تلاش نموده تا با استفاده از بسته آموزش پذیرش خویشتن، دختران دانش آموز تیزهوش گروه آزمایش را نسبت الگوی افکار و هیجانات اولیه‌ی منفی آگاه کند و در پی آن بوسیله تکنیک‌های «خودگویی مثبت و مقابله موثر با افکار منفی» سازماندهی رفتارهای مقابله‌ای منطقی و عقلانی را در آنها بوجود آورد و زمینه‌ی را برای ایجاد چرخه مقابله موثر با مشکلات و ابهامات زندگی فراهم نماید که در نتیجه آن فضای امن‌تری را برای دختران دانش آموز بوجود آورد، و بدین ترتیب مهارت تنظیم هیجان را در آنها تقویت شده و مقابله موثرتری را در برابر بحران‌های دوره نوجوانی و مشکلات زندگی اتخاذ کنند.

در واقع، در فرایند آموزش پذیرش خویشتن محقق براساس تکنیک‌های «ایجاد تجارب مثبت در زندگی و آموزش خودارزیابی با هدف شناسایی تجربه‌های هیجانی»، به دانش‌آموزان تیزهوش گروه آزمایش آموخته که هر موقعیتی اثر هیجانی ویژه خود را دارد و آنچه مهم است تغییر و خودتنظیمی شناختی و تعدیل پاسخها است تا تجربه خودارزشمندی حاصل شود و مهارت تنظیم هیجانی بهبود یابد. بر همین اساس ته‌برینکه، مینتینگ، شویرینگا، دکویچ، ویسز^۱ و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند بخش مهمی از هوش هیجانی به حوزه مهار درونی هیجان‌ها مربوط می‌شود و آموزش پذیرش خویشتن به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شدت هیجان‌های خود را سازماندهی و در نتیجه رفتار خود را نظم‌دهی کنند (Te Brinke et al., 2021). این آموزش‌ها علاوه بر شیوه‌های ابراز هیجان، فرایندهای برانگیختگی هیجان را نیز دربرمی گیرد. و مهارت‌های خودتنظیمی ارتباط معلم و شاگرد را تسهیل، و از طریق کانال انگیزه، او را درگیر تجربه هیجانی مثبت می‌کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بحث در مورد کوچک بودن نمونه آماری و اجرا شدن آن در یک شهر خاص (تهران)، که در تعمیم نتایج پژوهش با احتیاط عمل کرد و به تشابه موقعیتی و تفاوت‌های فرهنگی توجه نمود. همچنین، به لحاظ نو و جدید بودن موضوع (تدوین برنامه آموزش پذیرش خویشتن برای دانش‌آموزان تیزهوش)، پیشینه پژوهش در این زمینه یافت نشد. از آنجا که در این پژوهش امکان کنترل تمامی متغیرهای مداخله گر وجود نداشته، لذا تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت پذیرد. در راستای پیشنهادات پژوهشی، با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برای بهبود مهارت پذیرش خویشتن برای دانش‌آموزان تیزهوش، کارگاه آموزش پذیرش خویشتن برای دانش‌آموزان تیزهوش برگزار کنند. و به محققان آینده پیشنهاد می‌شود که برنامه آموزش پذیرش خویشتن را بر روی دانش‌آموزان دیگر انجام دهند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

محققان بر خود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که با پژوهشگران همکاری صمیمانه‌ای داشتند، تشکر نمایند.

مشارکت نویسندگان

الهام فردی، طراحی چارچوب کلی، تدوین محتوا و تحلیل مطالب، ارسال و اصلاحات مقاله؛ مریم اساسه و لیلا کاشانی وحید همکاری در طراحی چارچوب کلی، انتخاب رویکردها و بررسی نهایی؛ و پارسا عزیزی مقایسه رویکردها و نتیجه‌گیری؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد

¹- Te Brinke, Menting, Schuiringa, Deković, Weisz

بررسی قرار داده و تائید نموده‌اند. این مقاله مستخرج از رساله دکتری/پایان‌نامه ارشد، با راهنمایی مریم اساسه و لیلا کاشانی وحید و مشاوره پارسا عزیزی است.

موازین اخلاقی

این پژوهش با رعایت تمامی اصول اخلاق در پژوهش‌های انسانی انجام شده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Aghajani, S., Narimani, M., & Ariapooran, S. (2011). Comparison of perfectionism and ambiguity tolerance in gifted and normal female students. *Journal of Exceptional Children*, 11, 1-8. https://joec.ir/browse.php?a_id=254&sid=1&slc_lang=en
- Akkaya, S., Dogan, A., & Tosik, H. (2021). Investigation of the relationship between the perfectionism and self-efficacy of gifted children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1-18. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.001>
- Alshoufani, R. (2025). *Education and Other Journeys: The Self, the Other and Stanley Cavell's Moral Perfectionism*. Department of Education, Stockholm University]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1937588>
- Augustsson, F., Mellroth, E., Gustafsson, H., & Högman, J. (2025). Mapping academically gifted students' relationship to physical activity: A scoping review. *High Ability Studies*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/13598139.2025.2498325>
- Bassami, M. (2023). Comparison of lifestyle and psychological capital in gifted and normal students of Kermanshah city. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 61(20), 101-113. <https://www.magiran.com/paper/2589353/>
- Bektas, I., Bektas, M., Ayar, D., Akdeniz, A., Sal, S., & Selekoglu, O. K. (2021). The Predict of Metacognitive Awareness of Nursing Students on Self Confidence and Anxiety in Clinical Decision Making. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 747-752. <https://doi.org/10.1111/ppc.12609>
- Bilicha, P. N., Nashori, F., & Sulistyarini, I. (2022). Positive thinking training for improving self-acceptance of children in correctional facility. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 10(2), 89-93. <https://doi.org/10.22219/jipt.v10i2.16557>
- Borland, J. H. (2023). Gifted education without gifted programs or gifted students: An anti-model. In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 105-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426-4>
- Doğan, Ş., & Yilmaz, 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. <https://doi.org/10.17478/jegys.1325115>
- Fairlamb, S. (2022). We need to talk about self-esteem: The effect of contingent self-worth on student achievement and well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1037/stl0000205>
- Findik, H., & Afat, N. (2023). Perfectionism and Life Satisfaction in Gifted Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(4), 1012-1023. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1285>
- Gilson, C. M., & Lee, L. E. (2023). Cultivating a learning environment to support diverse gifted students. *Gifted Child Today*, 46(4), 235-249. <https://doi.org/10.1177/10762175231186454>
- Hashemi, N., & Kharouti, F. (2020). Comparison of academic motivation, self-regulation, and self-worth in gifted and normal students of Karaj city. *Journal of Educational Innovations*, 73(11), 27-42. https://noavaryedu.oerp.ir/&url=http://noavaryedu.oerp.ir/article_107719.html?lang=en
- Heydarizad, M., & Janbozorgi, M. (2022). Effectiveness of a self-esteem training package in elementary school students. *Journal of Islamic Education*, 17(42), 3-15. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_2004.html?lang=en

- Johnsen, S. K. (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003235682>
- Latifi, Z., Bagheri, N., & Soleimani, F. (2022). Effectiveness of self-healing training on self-worth and psychological distress in families of students with specific learning disorders. *Journal of Empowering Exceptional Children*, 123(2), 54-66. <https://www.sid.ir/paper/1172113/en>
- Mansouri Hassanabadi, F., & Abedi, A. (2022). Successful intelligence: An efficient approach for underachieving gifted students. *Journal of Modern Advances in Psychology and Education*, 52(11), 198-208. <https://ensani.ir/fa/article/download/511907>
- Maryatmi, A. S. (2023). A Correlation Between Self Esteem And Self Acceptance With Body Dysmorphic Disorder Tendency In Female Adolescents In BPS & K 1 Jakarta Senior High School.
- Morales, M. I. J., & Fernández, P. C. (2024). Is Perfectionism an Exclusive Characteristics of Gifted Students? Systematic Review. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 30(1), e806. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.806>
- Nacaroglu, O., & Bektaş, O. (2023). The effect of the flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101244>
- Negrete, A., & Hurd, N. M. (2021). System-justifying beliefs and trajectories of global self-worth among Black and Latinx college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(2), 227. <https://doi.org/10.1037/cdp0000334>
- Noor, B. (2023). Pressure and perfectionism: A phenomenological study on parents' and teachers' perceptions of the challenges faced by gifted and talented students in self-contained classes. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, pp. 1-9). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1225623>
- Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4573-4599. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7>
- Orhan, B. E., Karadağ, B., Astuti, Y., Karaçam, A., Canli, U., & Govindasamy, K. (2025). The Influence of Demographic, Educational, and Athletic Factors on Women's Self-Worth in Physical Activity. *Sport Mont*, 23(1). <https://doi.org/10.26773/smj.250215>
- Palmer, S., & Williams, H. (2021). Developing self-acceptance through coaching. In *Cognitive Behavioural Coaching in Practice: An Evidence Based Approach* (pp. 99). <https://doi.org/10.4324/9781003027164-5>
- Prosek, E. A., Diaz, A. M., Shao, H., & Giordano, A. L. (2023). Envy and Self-Worth as Predictors of Social Media Misuse Among US College Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 45(2), 210-225. <https://doi.org/10.1007/s10447-023-09504-5>
- Pyryt, M. C. (2021). Helping gifted students cope with perfectionism. In *Parenting gifted children* (pp. 546-554). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237020-62>
- Qian, Y., Yu, X., & Liu, F. (2022). Comparison of two approaches to enhance self-esteem and self-acceptance in Chinese college students: psychoeducational lecture vs. Group intervention. *Frontiers in Psychology*, 13, 877737. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877737>
- Riskind, J. H., & Calvete, E. (2020). Anxiety and the dynamic self as defined by the prospection and mental simulation of looming future threats. *Journal of Personality*, 88(1), 31-44. <https://doi.org/10.1111/jopy.12465>
- Sadati Firozabad, S. (2015). Relationship between dimensions of perfectionism and state/trait anxiety in gifted high school students. *Journal of Research in School Learning*, 2(8), 1-12. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79030.html?lang=en
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuno-Sierra, J. (2019). From high intellectual ability to genius: Profiles of perfectionism. *Comunicar*, 27(60), 9-17. <https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607575>
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2020). Risk factors for parental burnout among Finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 648-659. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01607-1>
- Sotoudehfar, F., Soltanizadeh, M., & Lali Dastjerdi, M. (2014). Comparison of components of perfectionism, emotional intelligence and mental health of gifted and normal high school girls in Isfahan. *Journal of Educational and School Studies*, 3(8), 1-20. https://pma.cfu.ac.ir/m/article_297.html?lang=en
- Tang, S., Mahoney, A., Dobinson, K., & Shiner, C. T. (2025). The relationship between perfectionism and treatment outcomes among people receiving internet-based cognitive behaviour therapy for Generalised Anxiety Disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/16506073.2025.2465737>
- Te Brinke, L. W., Menting, A. T., Schuiringa, H. D., Deković, M., Weisz, J. R., & De Castro, Bs O. (2021). Emotion regulation training as a treatment element for externalizing problems in adolescence: A randomized controlled micro-trial. *Behaviour research and therapy*, 143, 103889. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103889>
- Ti, Y., & Wei, J. (2023). The Reciprocal Associations Between Academic Contingent Self-Worth and Life Satisfaction Among Chinese College Students. *Applied Research in Quality of Life*, 18(2), 795-810. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10106-3>

- Tsai, M. Y. (2023). Comparing Perfectionism, Cognitive Mindset, Constructive Thinking, and Emotional Intelligence in Gifted Students by Grade and Gender. *Social Sciences*, 12(4), 233. <https://doi.org/10.3390/socsci12040233>
- Watson, D. R., Hill, A. P., Madigan, D. J., & Donachie, T. C. (2023). Effectiveness of an online acceptance and commitment therapy programme for perfectionism in soccer players: A randomized control trial. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spy0000333>
- Williams, L. (2023). Can I Live: Examining the Self-Worth of Black Men Enrollment in Community College. *Journal of Research Initiatives*, 8(1), 8. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1337&context=jri>
- Wolfgang, C., & Snyderman, D. (2022). An analysis of the impact of school closings on gifted services: Recommendations for meeting gifted students' needs in a post-COVID-19 world. *Gifted Education International*, 38(1), 53-73. <https://doi.org/10.1177/02614294211054262>
- Woo, H., Cumming, T. M., & O'Neill, S. C. (2023). South Korean pre-service primary school teachers' attitudes towards gifted students and gifted education. *Gifted Education International*, 39(3), 303-317. <https://doi.org/10.1177/0261429421108577>
- Zeidner, M. (2021). "Don't worry-be happy": The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>

