

The Effectiveness of Pennsylvania Resilience Training on the Symptoms of Procrastination and Anxiety in Perfectionist Gifted Adolescents

Razieh Khavasi*
Mohsen Saeed Manesh**
Mahdieh Azizi***

Introduction

Talented students are the national assets of any country and not paying attention to them can cause psychological damage to individuals. In this study, the effect of the Pennsylvania resilience treatment program on procrastination and anxiety components in perfectionist intelligent adolescents in Dezful was investigated.

Method

The research method was experimental and in the form of a pre-test and post-test research design with a control group. The statistical population of this study included adolescent girls aged 12 to 16 years who responded positively to the call. They were invited to the clinic and filled out the perfectionism questionnaire. Then, among them, 30 people with high perfectionism scores were selected and randomly divided into experimental and control groups. A pre-test was performed on both groups and after the treatment sessions, a post-test was taken from both groups. Data collection tools were questionnaires by Solomon and Ratblum and the Beck Anxiety Scale (BAI).

Results

Univariate analysis of covariance and analysis of covariance assumptions were used to analyze the data. The results of the analysis of covariance

* MA of Psychology, Department of Psychology, University of Science and Art, Yazd, Iran.

** Associate Professor, Science and Arts University, Yazd, Iran. *Corresponding Author:* m.saeidmanesh@yahoo.com

*** Instructor, Department of Psychology, University of Science and Art, Yazd, Iran.

showed that the effect of academic procrastination scores in the pre-test stage was significant ($p=0.32$, $F=5.145$), meaning that there is a significant relationship between academic procrastination pre-test scores and post-test scores in this variable. Also, after controlling the pre-test scores, the effect of the group on the score of academic procrastination in the post-test stage was significant ($p=0.001$, $F=23.50$). Based on the observed averages, it can be concluded that resilience training by the Pennsylvania method has reduced academic procrastination by 46% in the post-examination phase. The effect of scores on the pre-test stage was also significant ($P=0.026$, $F=7.565$). This means that there is a significant relationship between the pre-test scores of anxiety and the post-test scores of this variable. Also, after controlling the pre-test scores, the effect of the group on the anxiety score in the post-test stage was significant ($p=0.010$, $F=7.648$). Based on the observed means, it can be concluded that resilience training by the Pennsylvania method has reduced anxiety by 22% in the post-test phase.

Discussion

The results of the analysis showed that the Pennsylvania Resilience Program has reduced academic procrastination and anxiety in perfectionist intelligent teens.

Keywords: anxiety, sharp-witted, perfectionist teens ,Pennsylvania resilience, procrastination

Contribution of authors: All authors have contributed to the article.

Acknowledgments: The authors consider it necessary to thank all the gifted teenage girls aged 12 to 16 who helped us in this study.

Conflicts of interest: The authors acknowledge that there is no conflict of interest in this article.

Funding: The present study has not received financial support from any institution or institution and all costs during the research process have been borne by researchers.

اثر بخشی آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا بر علایم اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا

راضیه خواصی*

محسن سعید منش**

مهدیه عزیزی***

چکیده

در این پژوهش به بررسی اثر بخشی برنامه درمانی تاب‌آوری پنسیلوانیا بر اهمال‌کاری و مؤلفه‌های اضطراب در نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا شهرستان دزفول پرداخته شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و در قالب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دختران نوجوان تیزهوش ۱۲ تا ۱۶ سال در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که به فراخوان پژوهشگران پاسخ مثبت داده و پرسشنامه کمال‌گرایی را پر کردند. روش نمونه‌گیری به شیوه در دسترس بود. از بین کسانی که نمره کمال‌گرایی بالا داشتند ۳۰ نفر انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا گردید و مداخلات در ۱۲ جلسه دو ساعته انجام شد و بعد از اتمام جلسات درمانی، پس‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم و مقیاس اضطراب بک بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس تک متغیری و بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا کمک می‌کند. پیشنهاد می‌شود این برنامه درمانی برای نوجوانان تیزهوش در جهت افزایش انگیزه‌های فردی و پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری، اضطراب، تاب‌آوری پنسیلوانیا، کمال‌گرایی، نوجوانان تیزهوش

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

** دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران (نویسنده مسئول)

m.saeidmanesh@yahoo.com

*** مربی گروه روان‌شناسی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

مقدمه

بر اساس انجمن ملی کودکان سرآمد (Children National Association for Gifted)، دانش‌آموز تیزهوش به فراگیری اطلاق می‌شود که در مقایسه با همتایان مشابه خود از نظر تجربه، سنی و محیطی، به شکل بالقوه سطوح بالایی از پیشرفت را نشان می‌دهند و در مقایسه با همسالان خود عملکرد بهتری را در یک حوزه خاص نشان می‌دهند (Worrell et al., 2019) و با کمک استدلال، فکر و استفاده از فرایندهای ذهنی عالی می‌توانند قضاوت صحیح کنند و نیز دارای استعداد‌های خاص در فعالیت‌های خلاق می‌باشند (Potts, 2019). این فراگیران در امور تحصیلی موفق‌تر و پیشرفت بیشتری را نشان می‌دهند. (Mofield et al., 2016) نشان داده‌اند که فراگیران سرآمد به دلیل برخوردار بودن از تمایلات کمال‌گرایانه در واکنش به مطالبات زندگی تحصیلی در معرض طیف گسترده‌ای از پیامدهای منفی مانند راهبرد مقابله‌ای اجتنابی، تنیدگی تحصیلی و اهمال‌کاری قرار می‌گیرند. یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش کمال‌گرایی است. (Aghajani et al., 2011). کمال‌گرایی یک استعداد شخصیتی چند وجهی است که با تلاش برای بی‌نقص بودن و ارزشیابی انتقادی آشکار از عملکرد شخصی و تحقق بالاترین استانداردهای عملکردی مشخص می‌شود (Stoeber, 2018; Curran & Hill, 2019). کمال‌گرایی در قالب گرایش افراطی فرد در توجه به خود انتقادگری بیش از حد و شکست‌ها در نتیجه توجه ناکارآمد و انتظارات غیرمعقول نسبت به عملکرد مشخص می‌شود (Golestani et al., 2018).

پژوهشگران بر این باورند که کمال‌گرایی دارای ساختار چندبُعدی با الگوهای پیش‌بینی متفاوتی می‌باشد که می‌توان به جنبه‌های مثبت (کمال‌گرایی سازگار) و منفی (کمال‌گرایی ناسازگار) آن اشاره کرد. معیارهای کمال‌گرایی سازگار در بُعد فردی در برگیرنده انجام کارها و تکالیف به موقع، بی‌نقص بودن در موقعیت، دقت برای موفقیت و محدودیت‌ها، داشتن افکار متعادل مهم و احساس خود ارزشمندی مستقل از عملکرد تلقی می‌شود و کمال‌گرایی ناسازگار را با معیارها و استانداردهای عالی از انعطاف‌ناپذیری مرتبط می‌دانند که اغلب فراتر از انتظار است و به عنوان خصوصیتی همچون تمرکز بر روی اشتباهات، ترس از شکست، یک الگوی تفکر سیاه یا سفید و نوعی احساس خود ارزشمندی وابسته به عملکرد شناخته می‌شود

(Myrseth et al., 2020).

به‌طور کلی، کمال‌گرایی منفی به واسطه تلاش برای رفع محرک‌های آزاردهنده مثل تنظیم استانداردهای غیرواقع‌بینانه و ترس از شکست بیان می‌شود که تجربه احساسات منفی مانند استرس، اضطراب و رفتارهای اجتنابی را به دنبال دارد (Malivoire et al., 2019) که نوع نامناسب این ویژگی می‌تواند اثرات مخربی بر زندگی و تحصیل دانش‌آموزان داشته باشد. بر اساس شواهد موجود، کمال‌گرایی با تحریف‌ها در روابط بین فردی، دشواری‌های روانی اجتماعی، عدم موفقیت، بدکار کردی‌های تحصیلی و اضطراب، رابطه دارد. (Rice et al., 2016). Evans (2010) معتقد است چنانچه دانش‌آموزان مهارت و دانش کافی در استفاده از راهبردهای تاب‌آوری را داشته باشند در افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش تحصیلی آن‌ها مؤثر خواهد بود. (Shahriarimanesh, 2020) در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت افزایش تاب‌آوری و کاهش اهمال‌کاری باشد.

دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل بار تحصیلی زیاد، تکالیف شناختی گسترده و حضور در فضای رقابتی شدید، دچار آسیب‌های روان‌شناختی همچون اضطراب می‌گردند (Guenole et al., 2015). اضطراب عبارت است از پاسخ عاطفی و فیزیولوژیکی به احساس خطر همه جانبه درونی که به سادگی کنار می‌رود. اضطراب عمدتاً اختلال افراد جوان است که شروع آن معمولاً در اواسط دهه سوم عمر است. اضطراب با علائم بدنی خاصی همراه است، اضطراب یک علامت هشداردهنده است که خبر از خطری قریب‌الوقوع می‌دهد و شخص را برای مقابله آماده می‌سازد (Olofsdotter et al., 2018). اضطراب حالتی است که تقریباً در همه انسان‌ها در طول زندگی به درجات مختلف بروز می‌کند به طوری که هر کس حداقل یک بار این احساس را تجربه کرده است (Guo et al., 2018). (Linardon and Brennan, 2017) در پژوهشی نشان دادند که آموزش تاب‌آوری می‌تواند بر کاهش اختلالات اضطرابی و بهبود کیفیت زندگی مؤثر باشد.

از سوی دیگر نظام‌های آموزشی همواره در جستجوی عواملی هستند که مانع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. اهمال‌کاری یکی از موانع اصلی موفقیت و پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان است (Wang et al., 2018). اهمال‌کاری تعریف‌های مختلفی دارد؛ از جمله تأخیر داشتن، درنگ کردن، به عقب انداختن، موکول کردن تکلیف به آینده و از جنبش ایستادن است (Pearman, 2018). به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایقی که فرد گرایش به کامل کردن آن می‌یابد، یا به عنوان شکست در انجام دادن فعالیتی در چارچوب زمانی خواسته شده نیز تعریف کرده‌اند (Grunschel et al., 2018). این راهبرد به اشخاص کمک می‌کند از هیجان‌های منفی دور شوند و وظایف و فعالیتی را که انجامشان باعث ایجاد هیجان منفی در او می‌شود، به تعویق اندازند، تا از این طریق احساس منفی و بد ایجاد شده از آن کار را تجربه نکنند (Dev, 2018).

همچنین افراد هنگامی که از پیامد کاری، مطمئن نباشند و به پژوهش و اطلاعات بیشتر نیاز داشته باشند، این راهبرد را به کار می‌گیرند (Azimi et al., 2020). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل برخورداری از تمایلات کمال‌گرایانه در پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی در معرض طیف وسیعی از پیامدهای منفی مانند اهمال‌کاری نیز می‌توانند قرار بگیرند. در واقع تلاش دانش‌آموزان کمال‌گرا و تیزهوش برای پرهیز از تجارب شکست سبب می‌شود که میل به استفاده از اشکال متنوعی از سازوکارهای دفاعی مانند اهمال‌کاری در آن‌ها قوت می‌گیرد و از رویارویی با تجارب جدید به‌طور جدی خودداری می‌کنند. همچنین این افراد تلاش می‌کنند که با اهمال‌کاری، از افزایش استرس ناشی از انتظارات از آن‌ها جلوگیری کند. یکی از مداخلات مؤثر برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (Penn Resiliency Program) است که از رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر اقتباس شده است (Brunwasser et al., 2018; Ng et al., 2019). بررسی شواهد تجربی نشان می‌دهد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا به‌عنوان یکی از برنامه‌های مداخله‌ای پرکاربرد بر اساس الگوی شناختی- رفتاری است که برای تجهیز روان‌شناختی انسان در رویارویی با تجارب و هیجان‌های منفی زندگی اعم از موارد تحصیلی و غیر آن، از اهمیت غیرقابل انکاری برخوردار است (Forgeard & Seligman, 2012).

به‌طور خلاصه، مولفه شناختی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر دگرسازماندهی شناختی، سبک تبیینی یادگیرندگان و راهبردهای مقابله غیرانطباقی مبتنی است. مولفه حل مساله برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، به‌طور عمده، دربردارنده هفت مهارت فردی شامل جرأت‌ورزی، مذاکره،

آرمیدگی، مسامحه کردن، مهارت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری و حل مسئله است (Gillham et al., 2007). به‌طورکلی، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا دو هدف را دنبال می‌کند؛ اول، هدف قرار دادن رابطه بین شناخت‌های غیرانطباقی و پیامدهای هیجانی رفتاری متعاقب آن با به چالش کشاندن سبک تبیینی ثابت یادگیرندگان و دوم، ارتقاء هدف‌گزینی یادگیرندگان از طریق به مصاف طلبیدن پاسخ‌های منفعلانه آن‌ها (Gillham et al., 2007). بررسی پیشینه‌های پژوهش نشان می‌دهد که این برنامه باعث سازگاری روان‌شناختی (Mansoori & Shokri, 2014)، کاهش علائم افسردگی، اضطراب و نگرش‌های ناکارآمد (Khanjani, 2015; Stice et al., 2006; Olatunji, 2010; Allen, 2010)، خوش‌بینی، امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری (Kooshki, 2020) می‌شود.

با توجه به اهمیت دوره متوسطه و اهمیت تأمین سلامت نوجوانان تیزهوش برای ورود به مراکز آموزشی، دوره بزرگسالی، بازار کار و قبول مسئولیت‌های جدید و با توجه به کمبود پژوهش‌ها در این زمینه، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این سؤال انجام شده است که آیا آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا بر علایم اهمال‌کاری و اضطراب نوجوانان تیزهوش کمال‌گرا تأثیرگذار است؟

روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی و در چارچوب طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری شامل کلیه دختران نوجوان تیزهوشان شهر دزفول بود که در دامنه سنی ۱۶-۱۲ در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از اعلام فراخوان شرکت در پژوهش، از بین دختران نوجوان ۱۲ تا ۱۶ ساله تیزهوش، آن دسته از دختران نوجوان داوطلب که به فراخوان پاسخ مثبت داده بودند، برای مصاحبه اولیه به یک مرکز مشاوره و روان‌شناسی در شهر دزفول دعوت شدند و از میان آن‌ها افرادی که در کمال‌گرایی نمره بالاتری داشتند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش و گواه به روش تصادفی ساده گمارده شدند. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۲ تا ۱۶ و میانگین سنی گروه آزمایش ۱۵/۵۳ و انحراف معیار ۴/۶۴ و گروه

گواه ۱۵/۰۶ و انحراف معیار آن ۴/۷۹ بود. به علاوه ۵ مقطع تحصیلی آزمودنی‌ها شامل کلاس ششم یا ۸/۳ درصد، کلاس هفتم با ۸/۳ درصد، کلاس هشتم ۳۷/۵ درصد، کلاس نهم ۳۳/۳ درصد و کلاس دهم ۱۲/۵ درصد بود. رضایت‌نامه اخلاقی جهت شرکت در پژوهش را امضا کردند. معیارهای ورود آزمودنی‌ها شامل دانش‌آموزان دختر مدرسه تیزهوشان، عدم سابقه بیماری روانی، عدم شرکت همزمان در یک برنامه مداخله‌ای دیگر بود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس اضطراب بک (**Beck Anxiety Inventory (BAI)**): این سیاهه توسط (1998) Beck et al. برای سنجش میزان اضطراب طراحی شده است و شامل ۲۱ سؤال است که در برابر هر عبارت چهار گزینه برای انتخاب وجود دارد. هر عبارت بازتاب یکی از علائم اضطراب است که معمولاً افرادی که از نظر بالینی مضطرب هستند یا کسانی که در وضعیت اضطراب‌انگیز قرار می‌گیرند، تجربه می‌کنند. (Alto et al. (2012) به منظور تعیین روایی این پرسشنامه، همبستگی آن را با پرسشنامه سلامت عمومی، ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند. Beck (1998) et al. همبستگی خرده‌مقیاس‌های این ابزار را بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ و ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش نمودند. (Kaviani and Mousavi (2008) ضریب پایایی مقیاس را (۰/۷۲، $p < ۰/۰۱$) گزارش نمودند. (Shayegh Borojeni et al. (2019) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (**Academic Procrastination Scale**): مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی برای اولین بار توسط Solomon and Rothblum (1984) ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: ۱- آمادگی برای امتحان دادن (۸ سؤال که ۲ سؤال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری است)، ۲- آمادگی برای انجام تکالیف (۱۱ سؤال که ۲ سؤال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری است) و ۳- آمادگی برای نوشتن (۸ سؤال که ۲ سؤال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به

تغییر عادت اهمال‌کاری است). نحوه پاسخ‌دهی به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز (۱)، بندرت (۲)، گهگاهی (۳)، اغلب اوقات (۴) و همیشه (۵)، نشان می‌دهند. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهشی (Solomon and Rothblum 1984) روایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز (Jokar and Delavarpour 2007) در بین جامعه دانشجویان، روایی این مقیاس را با استفاده از آزمون کایزر-میر-اولکین در روش تحلیل عاملی، ۰/۸۸ و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی (Perfectionism Scale): مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی توسط (1990)

Frost et al. بر پایه مدل چندبُعدی کمال‌گرایی، ساخته شد و شامل ۳۵ سؤال و ۶ خرده‌مقیاس (نگرانی درباره اشتباهات، شک درباره اعمال، انتظارات والدینی، انتقادگری والدینی، استانداردهای شخصی، سازماندهی) است. این شش بُعد همبستگی بالایی با همدیگر دارند اما سازماندهی کمترین همبستگی را با ابعاد دیگر و نمره کلی کمال‌گرایی دارد. به همین دلیل در محاسبه نمره کلی کمال‌گرایی، نمره این بُعد محسوب نمی‌شود. پاسخ‌ها بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم سنجیده می‌شوند. (Frost et al. 1990) در پژوهش خود نشان داد که این مقیاس، اعتبار همگرا و افتراقی مناسبی با مقیاس کمال‌گرایی برنز (Burns, 1980) و کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار در مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی هویت و فلت (Hewitt & Flett, 1990) دارد. همچنین (Frost et al. 1990) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ در خصوص اشتباهات ۰/۸۸، معیارهای فردی ۰/۸۳، انتظارات والدین ۰/۸۴، انتقادگری والدین ۰/۸۴، تردید در مورد کارها ۰/۷۷، تمایل به نظم و سازمان‌دهی ۰/۹۳ گزارش نمودند. در پژوهش (Mahmoudzadeh and Mohammadkhani 2016) بارهای عاملی برای نگرانی در خصوص اشتباهات از ۰/۵۸ تا ۰/۸۱، برای انتظارات والدین ۰/۵۲ تا ۰/۸۰، برای انتقادگری والدین از ۰/۵۰ تا ۰/۸۲، برای تردید در مورد کارها از ۰/۶۴ تا ۰/۸۸ و برای معیار فردی ۰/۶۱ تا

۰/۷۴ به‌دست‌آمد. (Abbaspour 2006) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ به‌ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۷۷، ۰/۶۳، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ و همچنین اعتبار آزمون- بازآزمون این مقیاس برابر ۰/۸۶ و همسانی درونی برابر با ۰/۷۵ به‌دست‌آورده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست‌آمد.

روش اجرا

برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا یک برنامه درمانی و پیشگیرانه است که بر اساس مدل شناختی- رفتاری در دانشگاه پنسیلوانیا طراحی شده است. در این برنامه بر آموزش مهارت‌های حل مسأله و نیز شیوه‌های تبیینی برای کمک به نوجوانان و جوانان برای کنار آمدن با عوامل روزمره فشارزا تأکید می‌شود. این برنامه به‌صورت گروهی اجرا می‌شود و می‌توان از آن در مدارس، دانشگاه‌ها، کلینیک‌ها و دیگر سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی استفاده نمود (Gillham et al., 2007). این برنامه دارای دو مؤلفه اجتماعی و شناختی است. در بخش شناختی، تکنیک‌های مورد استفاده همان تکنیک‌هایی هستند که درمانگران شناخت‌گرا به منظور درمان افسردگی مورد استفاده قرار می‌دهند. در این بخش در زمینه خوش‌بینی چهار مهارت اصلی به فرد آموزش داده می‌شود، که عبارت است از شکار افکار خودآیند، ارزیابی این افکار، یافتن تبیین‌های جایگزین، اجتناب از فاجعه‌پنداری. در بخش اجتماعی این برنامه همسو با برخی الگوهای نظری موجود درباره افسردگی به منظور کاهش چشمگیر تجارب هیجانی منفی در بین افراد، بر نقش محوری عناصر اجتماعی مانند مهارت‌های حل مسأله و مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌شود (Poor Rahimi Morni et al., 2015). به‌طور خلاصه مداخله صورت گرفته به صورت مجازی و در ۱۲ جلسه دو ساعته انجام پذیرفت. فهرست محتوایی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا به تفکیک جلسه‌ها و شرح فعالیت‌های هر جلسه به شرح جدول ازیر است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب در گروه

Table 1.
Contents of the Pennsylvania Reservation Program by session

Content	Meeting
هدف این جلسه معرفی افراد گروه به هم و به روان‌درمانگر و نیز تشریح برنامه تاب‌آوری پنسلوانیا و مرور مجمل زیربنای نظری آن بود. در این جلسه پیش‌آزمون‌ها اجرا و درباره محرمانگی، محدودیت‌ها، نقش‌ها، قواعد و مسئولیت‌های مربوط به آن در کنار اهمیت انجام کامل تکالیف منزل بحث شد.	اول و دوم
هدف این جلسه آموزش سبک اسنادی خوش‌بینانه و بدبینانه به افراد بر اساس ارزیابی الگوی اسنادی آن‌ها در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند بود. به افراد تعریف مفهوم اسناد و ویژگی‌های آن بر اساس سه بُعد تعیین‌کننده پایدار/ ناپایدار، فراگیر/ اختصاصی و درونی/ بیرونی و ارتباط آن با الگوی ایس آموزش داده شد.	سوم و چهارم
هدف جلسه مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه بود. به منظور آموزش مقابله کارآمد با باورهای فاجعه‌آمیز دو عامل مجادله و انرژی‌دهندگی به الگوی ایس اضافه شد. مجادله به معنای مجادله با باورهای نادرست و انرژی‌دهندگی بیانگر میزان انرژی-دهندگی حاصل از تغییر ایجاد شده در پیامدها است. در این بخش افراد آموختند تحقق یک مجادله مؤثر بر چهار اصل استوار است. اصل اول: گردآوری شواهد؛ اصل دوم: مطرح کردن تفسیرهای جایگزین؛ اصل سوم: اجتناب از فاجعه‌پنداری و چهارمین اصل، تدوین نقشه حمله است.	پنجم و ششم
آموزش مراحل پنج گانه مهارت‌های حل مسأله از اهداف اصلی این جلسه بود. در گام اول درنگ کردن و اندیشیدن؛ در گام دوم از دیدگاه دیگران به امور نگریستن؛ در گام سوم تعیین اهداف؛ در گام چهارم انتخاب شیوه‌هایی برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی؛ و در گام پنجم آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی آموزش داده شد.	هفتم و هشتم
هدف این جلسه، آموزش مهارت‌های اجتماعی رفتار قاطعانه یا ابراز وجود (جرات‌ورزی) و مذاکره بود. در این بخش، فعالیت‌های مورد نیاز برای آموزش مهارت‌های اجتماعی جرات‌ورزی و مذاکره به اختصار توصیف شد. در بخش آموزش مهارت جرات‌ورزی، بر انتقال غیرتهاجمی دیدگاه‌های خویش به دیگران تأکید و به آن‌ها گفته شد؛ گاهی تعامل با دیگران سبب می‌شود که درستی اندیشه‌ها و افکار افراد با چالش رو به رو شود. یا آنکه افراد دریابند که دیگران اهدافی متفاوت با آن‌ها را دنبال می‌کنند. در چنین شرایطی، افراد باید بیاموزند که می‌توانند از طریق مهارت مذاکره، به راه‌حلی دست یابند، که برای هر دو طرف خوشایند و پذیرفتنی است.	نهم و دهم
هدف این جلسه آموزش مهارت اعتماد به نفس و عزت‌نفس بود. افراد در این جلسه چهار نوع اعتماد به نفس بالای واقعی، پایین واقعی، بالای کاذب و پایین کاذب را در بُعد توانایی و باور آموزش دیدند و تفاوت آن‌ها را همراه با بررسی موانع عدم باور به توانایی‌ها درک کردند. در مهارت ارتقاء اعتماد به نفس افراد مراحل چهارگانه آن را فرا گرفتند. در گام اول، فهرست توانایی‌ها را تهیه کردند. در گام دوم، تفاوت بین عملکرد و ظرفیت درک کردند. در گام سوم، آگاهی نسبت به ظرفیت‌ها را کسب کردند. در گام چهارم، ناتوانی را به توانایی تبدیل کردند. در نهایت، دوره جمع‌بندی و پس‌آزمون اجرا شد.	یازدهم و دوازدهم

Table 2.

Mean and standard deviation of academic procrastination and anxiety scores in experimental and control groups in pre-test and post-test

Variables	Group	Number	Pre-test		Post-test	
			M	SD	M	SD
Academic procrastination	Experiment	15	27.53	3.06	12.20	1.26
	Control	15	20.33	3.47	17.33	4.71
Anxiety	Experiment	15	27.93	3.06	12.20	1.26
	Control	15	20.33	3.47	17.33	4.71

آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ نشان داده شده است.

مقایسه میانگین‌ها در جدول ۲ نشان می‌دهد که نمرات اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون کاهش داشته است. یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک، فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته است. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی ($F=0.96, p=0.47$) و اضطراب ($F=0.94, p=0.16$) به دست آمده از 0.05 بیشتر است. بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش تأیید شد. نتایج به دست آمده از آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها برای اهمال‌کاری تحصیلی ($F=0.16, p=0.68$) و اضطراب ($F=0.04, p=0.83$) به دست آمد که با توجه به این‌که ($P>0.05$) نشان می‌دهد که مفروضه همگنی واریانس‌ها مورد تأیید قرار گرفت. مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز با استفاده از محاسبه مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل با مقادیر ($F=1/45, p=0.24$) مورد تأیید قرار گرفت. به منظور بررسی اثربخشی رویکرد تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا بر اهمال‌کاری تحصیلی، از تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

Table 3.

Results of univariate analysis (ANCOVA) of covariance related to the general scores of academic procrastination

Sources of changes	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	P	Eta Squared	Effect size
Pre-exam	53.35	1	53.35	5.15	0.032	0.16	0.59
Group	240.07	1	240.07	23.15	0.001	0.46	0.99
Total	279.99	27	10.37				
Error	723.00	30	-				

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر نمرات اهمال‌کاری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون معنی‌دار بود ($F=5/15$ ، $p=0/032$) بدین معنی که بین نمرات پیش‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی و نمرات پس‌آزمون این متغیر رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره اهمال‌کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون معنی‌دار بود ($F = 23/15$ ، $p=0/001$). با توجه به میانگین‌های مشاهده شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا موجب کاهش ۴۶ درصدی اهمال‌کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است.

به منظور بررسی اثربخشی رویکرد تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا بر اضطراب از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

Table 4.
Results of univariate analysis (ANCOVA) of covariance related to anxiety scores

Sources of changes	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	P	Eta Squared	Effect size
Pre-exam	30.76	1	30.76	5.57	0.026	0.17	0.62
Group	42.27	1	42.27	7.65	0.010	0.22	0.76
Total	149.24	27	5.53				
Error	1311.00	30	-				

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد اثر نمرات اضطراب در مرحله پیش‌آزمون معنی‌دار بود ($F= 5/57$ ، $p = 0/026$). بدین معنا که بین نمرات پیش‌آزمون اضطراب و نمرات پس‌آزمون این متغیر رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره اضطراب در مرحله پس‌آزمون معنی‌دار بود ($F = 7/65$ ، $p = 0/010$). با توجه به میانگین‌های مشاهده شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا موجب کاهش ۲۲ درصدی اضطراب در مرحله پس‌آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی اثر بخشی برنامه درمانی تاب‌آوری پنسیلوانیا بر اهمال‌کاری و مولفه‌های اضطراب در نوجوانان تیز هوش کمال‌گرای شهرستان دزفول پرداخته شد. نتایج نشان داد که آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا باعث کاهش معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی

و اضطراب دانش‌آموزان تیزهوش کمال‌گرا گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Evans, 2010) و (Brown Waser and Gilham, 2009) و (Shahriarimanesh et al., 2020) همسو بود. به‌طورکلی می‌توان گفت پرورش توانمندی‌هایی از قبیل تاب‌آوری می‌تواند در بهبود اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که از جمله عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی اشاره کرد (Wang et al., 2021). اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل عمده‌ای است که می‌تواند مانع جدی در دستیابی دانش‌آموزان به پیشرفت و موفقیت تحصیلی باشد در واقع اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیف و کاری که باید انجام شود (Goroshit & Hen, 2021) و به خصوص دانش‌آموزان تیزهوش که به علت کمال‌گرایی بالا اهمال‌کاری بیشتری دارند (Besharat, & Farahmand, 2018) وقتی آن‌ها یاد بگیرند تکلیفی را به‌طور خودجوش انجام دهند با افزایش تاب‌آوری، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کنند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کنند که این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش پشتکار و تلاش، علاقه دانش‌آموزان به تحصیل می‌شود. با افزایش توان، نیرو و انگیزش تحصیلی آنان، تاب‌آوری تحصیلی و عملکرد تحصیلی آن‌ها بهتر می‌شود و نیز تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا هدف را فراهم می‌کند. چون دانش‌آموزان تیزهوش دارای اهمال‌کاری پایین به دلیل داشتن انرژی بیشتر علاوه بر یادگیری مطالب، به دنبال چرایی یادگیری و کاربرد مطالب هستند.

در تبیین دیگر می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین مهارت‌های تاب‌آوری به شیوه پنیسلوانیا، مهارت حل مسئله می‌باشد، اگر دانش‌آموزی مهارت حل مسئله را یاد داشته باشد در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیل موفق خواهد بود و به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی خواهد رسید و اگر دانش‌آموزی مهارت حل مسئله را یاد نداشته باشد در مواجهه با چالش‌های تحصیلی موفق نخواهد بود و به افت تحصیلی دچار خواهد شد (Dortag, & Mehralian, 2018; Steel & Klingsieck, 2016). یکی از سازه‌هایی که بیشترین نقش را بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد، سازه انگیزه و امید است. وقتی دانش‌آموز انگیزه و امید ندارد، تلاش و پشتکاری از خود نشان نمی‌دهد، فرد بدبین می‌باشد، احساس خستگی و ناامیدی می‌کند،

تاب‌آوری پایین و اهمال‌کاری تحصیلی بالا دارد؛ اما دانش‌آموزی که انگیزه و امید دارد، از خود پشتکار و تلاش نشان می‌دهد، احساس امیدواری و شادمانی می‌کند، فرد خوش‌بینی می‌باشد، تاب‌آوری بالا و اهمال‌کاری پایین دارد.

به‌علاوه، آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا باعث کاهش معنی‌دار اضطراب دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شد. این یافته با پژوهش‌های (Allen, 2006) و (Linardon and Brennan, 2017) همسو است و پژوهش‌های (Seligman et al., 2009) در پژوهش‌های پیشین به تأثیر معنی‌دار آموزش تاب‌آوری بر کاهش اختلالات اضطرابی و بهبود کیفیت زندگی اشاره شده است (Linardon & Brennan, 2017). به علاوه، با توجه به تأکید متخصصان بر یادگیری مهارت‌های گوناگون تاب‌آوری می‌توان با آموزش این مهارت‌ها به افراد، سطح کیفیت زندگی تحصیلی را در آنان بالا برد. با آموزش مهارت‌هایی مانند مهارت‌های ارتباطی، جرأت‌دهی، ابراز خود، مقابله و تاب‌آوری سرعتی (ریلکسیشن، تصویرسازی ذهنی هدایت شده، بازی با اعداد و کلمات، تنفس دیافراگمی) می‌توان تاب‌آوری و به دنبال آن سطح زندگی تحصیلی را در افراد افزایش داد. در واقع با افزایش سطح کیفیت زندگی تحصیلی می‌توان این‌گونه استنباط کرد که اضطراب نیز کاهش می‌یابد (Rashidzade, 2020).

کاهش اضطراب یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه در ارتباط با دانش‌آموزان تیزهوش می‌باشد و تاب‌آوری به وسیله پاسخ دانش‌آموز در مواجهه مستمر با استرس و حوادث استرس‌زای زندگی عاملی است که به دانش‌آموزان در سازگاری با شرایط سخت و استرس‌زای زندگی کمک می‌کند و از آنان در برابر اختلالات روانی و مشکلات زندگی محافظت می‌کند (Guo et al., 2018; Nasiri, & Bakhtiarpour, 2020). در واقع دانش‌آموزان تاب‌آور به دلیل توانمندی‌های درونی‌شان و ویژگی‌هایی از جمله قابلیت سازگاری بالا و انعطاف‌پذیری با شرایط زندگی و کنار آمدن با مشکلات، راحت‌تر ناراحتی ناشی از مشکلات زندگی و استرس را تحمل می‌کنند. توانمندی به دانش‌آموزان تاب‌آور، امکان مدیریت شرایط استرس‌زای زندگی و دشوار را می‌دهد و امکان تعادل مثبت و رشد را برای فرد مهیا می‌کند. تمام این توانمندی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر شرایط ناشی از مشکلات زندگی راحت‌تر غلبه کنند و با آن به‌طور مؤثر مقابله کنند و در نتیجه استرس کمتر تجربه کنند.

افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌تواند قسمت مهمی از زندگی آنان را تغییر دهد، به

نحوی که دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا قادر هستند در مقابله با مسائل زندگی خود دقیق‌تر عمل کنند. برنامه افزایش تاب‌آوری موجب می‌شود که دانش‌آموزان راهبردها و مهارت‌های رویارویی با عناصر ناخوشایند زندگی را فراگیرند. دانش‌آموزی که اضطراب دارد، دارای خطاهای شناختی و باورهای غیرمنطقی می‌باشد و این باورهای غیرمنطقی و خطاهای شناختی، بر هیجان، جسم دانش‌آموز و رفتار او نیز تأثیرگذار است که در برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا با تمرکز بر شناسایی عقاید ناکارآمد و منفی دانش‌آموزان و همچنین الگوهای ناکارآمد زیربنایی آن در مورد دیگران و خود، با استفاده از الگوی الیس و آموزش سبک تبیینی، این افکار ناکارآمد و باورها تصحیح می‌شود و با یادگیری شیوه شناخت و تفکر مطلوب، الگوی مطلوبی از رفتار و هیجان برای دانش‌آموز به وجود می‌آید و در نتیجه از شدت نشانه‌های استرس دانش‌آموزان کاسته می‌شود (Brown Waser, 2009 Forgeard & Seligman, 2012).

بنابراین تاب‌آوری به‌عنوان عامل محافظتی می‌باشد که به مانند نوعی واکنش‌های واکنش‌ناهی عمل می‌کند. دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در مواجهه با مسائل تحصیلی استفاده می‌نمایند و نگاه آن‌ها به مشکلات به شکلی است که در نظر آن‌ها مشکلات فرصتی برای رشد و یادگیری می‌باشد. از سوی دیگر این خود مشکلات نیستند که دانش‌آموز را ناراحت می‌کند؛ بلکه نگرش دانش‌آموز به مشکلات است که آن‌ها را بیمار می‌کند. بر همین اساس می‌توان به دانش‌آموزان هوشمند آموخت که گرفتار ناامیدی و غم نشوند. فرضیه‌های اشتباه خود و باورها و عقاید را بشناسند و آن‌ها را تغییر دهند زیرا دانش‌آموزان می‌توانند با نظم بخشیدن افکارشان زندگی را مملو از شادکامی، خلاقیت، کامروایی و از لحاظ هیجانی رضایت‌بخش نمایند که در این پژوهش آموزش تاب‌آوری توانست به درستی این توان را در دانش‌آموزان ایجاد کند.

با توجه به تأکید ویژه آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا بر حوزه جوانان و خانواده، این درمان می‌تواند به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین رویکردها در مشاوره جوانان و خانواده، توسط همکاران به کار گرفته شود و همچنین دوره‌های آموزشی گوناگونی در زمینه آموزش تاب‌آوری به روش پنسیلوانیا، با بهره‌گیری از تکنیک‌های این دیدگاه در سطح کلینیک‌های درمانی برگزار شود. پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها، محدودیت‌هایی را با خود به

همراه داشت. عدم وجود فرصت کافی برای انجام مصاحبه‌های تشخیصی قبل از انتخاب گروه نمونه به منظور اثبات عدم ابتلاء آزمودنی‌ها به اختلال‌ها و تشخیص‌های روانپزشکی بود. همچنین حجم کم نمونه پژوهش که قدرت تعمیم‌پذیری را کاهش می‌دهد. بنا بر نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که از این روش در مورد دانش‌آموزانی استفاده شود که دارای اهمال‌کاری و اضطراب هستند. همچنین می‌توان این روش را برای دانش‌آموزان تیزهوش و سرآمدی استفاده کرد که دارای فشارها و انتظارات محیطی زیادی هستند تا بتوان پریشانی‌های روان‌شناختی آن‌ها را کمتر کرد.

سهم مشارکت نویسندگان: همه نویسندگان در اجرا و نوشتن مقاله سهم بودند.
تشکر و قدردانی: نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از مشارکت کنندگان و مراکز مشاوره شهرستان دزفول که ما را در این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی نمایند.
تضاد منافع: بنا به اظهار نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.
منابع مالی: برای انتشار این مقاله حمایت مالی مستقیم از هیچ نهاد یا سازمانی دریافت نشده است.

References

- Aalto, A. M., Elovainio, M., Kivimäki, M., Uutela, A., & Pirkola, S., (2012). The Beck Depression Inventory and General Health Questionnaire as measures of depression in the general population: A validation study using the Composite International Diagnostic Interview as the gold standard. *Psychiatry Research*, 197(1), 163-171.
- Abbaspour, P. (2006). Investigating the relationship between perfectionism and self-esteem with psychological health in students. Master Thesis, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran. [Persian]
- Aghajani, S., Narimani, M., & Arian Poursan, S. (2011). Comparison of perfectionism and tolerance of ambiguity in intelligent and normal female students. *Exceptional Children Quarterly*, 11(1), 83-90. [Persian]

- Allen, A. (2006). Cognitive-behavior therapy and other psychosocial interventions in the treatment of obsessive-compulsive disorder. *Psychiatric Annals*, 36(7), 474-479.
- Azimi, S., Milne, G. R., & Miller, E. G. (2020). Why do consumers procrastinate and what happens next? *Journal of Consumer Marketing*, 37(7), 795-805.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Besharat, M. A., & Farahmand, H. (2018). The relationship between dimensions of perfectionism and procrastination. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 7(2), 79-96. [Persian]
- Brown Waser, A. Gilham, G., & Kim, Z (2009). Effects of depression, anxiety, self-esteem, and health behaviour on neonatal outcomes in a population-based hungarian sample. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 154(1), 45-50.
- Brunwasser, S. M., & Gillham, J. E. (2018). Identifying moderators of response to the Penn Resiliency Program: A synthesis study. *Prevention Science*, 19(1), 38-48.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology*, 50, 34-38.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410.
- Dev, S. (2018). Effects of procrastination behavior, stress tolerance and study habits on academic achievements of Indian Students residing in India (Kerala) and UAE. *Research in Social Sciences and Technology*, 3(3), 16-31.
- Dortag, F., & Mehralian, E. (2018). Efficacy of hope therapy on the procrastination students in the high school of the Qazvin. *Educational Psychology*, 14(48), 73-86. [Persian]
- Evans, D. (2010). A study of the self-efficacy and resiliency of new urban principals in a high-poverty school district: Implications for student achievement. PhD thesis of Philosophy, Mercer University, Atlanta, GA.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107-120.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5),

449-468.

Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & Silver, T. (1990). The penn resiliency program: Unpublished manual. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., ... & Seligman, M. E. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9-19.

Golestani, H., Amin Beidakhti, A., & Jafari, S. (2018). The relationship between self-centered and community-oriented perfectionism and academic burnout due to the mediating role of internal and external motivation. *Journal of Clinical Psychology, 10*(1), 79-89. [Persian]

Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology, 40*(5), 2490-2498.

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46*(2), 143-157.

Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology, 19*(4), 402-410.

Guo, L., Tian, L., & Huebner, E. S. (2018). Family dysfunction and anxiety in adolescents: A moderated mediation model of self-esteem and perceived school stress. *Journal of School Psychology, 69*, 16-27.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.

Jokar, B., & Delavarpour, M. A. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Educational Thoughts, 80*(3), 61-63. [Persian]

Kaviani, H., & Mousavi, A. S. (2008). Psychometric properties of the Persian version of Beck Anxiety Inventory (BAI). *Tehran University Medical Journal, 66*, 136-140. [Persian]

Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Shukri, M., & Rahimi Nejad, S. A. (2015). The effectiveness of the Pennsylvania Resilience Program on

- symptoms of depression, anxiety, stress, dysfunctional attitudes, and student optimism. *Applied Psychology*, 9(4), 19-35.
- Kooshki, E., Shokri, O., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the penn resilience program (prp) in reducing psychological distress and improving explanatory style in students. *Research in School and Virtual Learning*, 7(3), 9-22.
- Linardon, E., & Brennan, L. J. (2017). Issues of mental health in pregnancy. *International Journal of Childbirth Education*, 18(1), 6-12.
- Mahmoudzadeh, R., & Mohammadkhani, Sh. (2016). The mediating role of cognitive avoidance and anxiety in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Journal of Psychological Achievements*, 23(1), 73-94. [Persian]
- Malivoire, B. L., Kuo, J. R., & Antony, M. M. (2019). An examination of emotion dysregulation in maladaptive perfectionism. *Clinical Psychology Review*, 71, 39-50.
- Mansoori, A., & Shokri, A. (2014). The effectiveness of the Pennsylvania Resilience Program on attributional styles and psychological adjustment of students. *Applied Psychology*, 8(30), 85-105.
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6(3), 21-22.
- Myrseth, H., Hystad, S. W., Säfvenbom, R., & Olsen, O. K. (2020). Perception of specific military skills—the impact of perfectionism and self-efficacy. *Journal of Military Studies*, 9(1), 34-48.
- Nasiri, M., & Bakhtiarpour, S. (2020). The causal relationship between resilience and psychological needs with mental health with the mediating role of family functioning in mothers with exceptional children. *Scientific Journal of Social Psychology*, 7(54), 137-147. [Persian]
- Ng, R., Chahine, S., Lanting, B., & Howard, J. (2019). Unpacking the literature on stress and resiliency: a narrative review focused on learners in the operating room. *Journal of Surgical Education*, 76(2), 343-353.
- Olatunji, B. O., Cisler, J., & Deacon, B. J. (2010). Efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. A review of meta-analytic findings. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(3), 557-577.
- Olofsdotter, S., Furmark, T., Aslund, C., & Nilsson, K. W. (2018). The mediating role of parenting behaviors in the relationship between early and late adolescent levels of anxiety: Specificity and informant effects. *Journal of Adolescence*, 69, 118-129.
- Pearman, F. A. (2018). Gentrification and academic achievement: A review of recent research. *Review of Educational Research*, 14(3), 117-128.

- Poor Rahimi Morni, M., Ahadi, H., Asgari, P., & Bakhtiarpour, S. (2015). Effectiveness of fordyce happiness training on female students' coping strategies, quality of life and optimism. *Quarterly Journal of Women and Society*, 6(23), 25-40.
- Potts, J. A. (2019). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 58-80.
- Rashidzade, A. (2020). The effectiveness of teaching planning based on spirituality and islamic teachings on anxiety and academic resiliency of students. *Applied Issues in Quarterly Journal of Islamic Education*, 5(1), 34-37. [Persian]
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (245-264). Springer International Publishing/Springer Nature.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shahriarimanesh, M., Ghasemzadeh, S., & Yazdi, S. (2020). The effectiveness of training program based on resilience on mothers' resilience and communication skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychological Studies*, 16(1), 57-74. [Persian]
- Shayegh Borojeni, B., Manshaee, G., & Sajjadian, I. (2019). Comparing the effects of teen-centric mindfulness and emotion regulation training on aggression and anxiety in type II with bipolar disorder female adolescent. *Journal of Psychological Achievements*, 26(2), 67-88. [Persian]
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive- behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Stice, E. R., Rohde, P., Gao, J. M., & Wade, E. (2010). Efficacy trial of a brief cognitive-behavioral depression prevention program for high-risk adolescents: effects at 1- and 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 856-867.
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research,*

applications (3-16). London: Routledge.

Wang, Y., Gao, H., Liu, J., & Fan, X. L. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576.

