

رابطه کمال گرایی و فرسودگی تحصیلی با مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوم: با نقش میانجی گرهوش هیجانی

رضا عباسی‌راد^۱ و محمد رستمی^۲

اطلاعات مربوط به

چکیده

مقاله

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی با مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان تیزهوش با نقش میانجی گرهوش هیجانی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان تیزهوش مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه دوم شهر بوشهر سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و به تناسب کل جامعه آماری ۳۰۴ دانش‌آموز انتخاب گردید. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را برسو، سالانوا و اسپنلی (۲۰۰۷)، پرسشنامه مشکلات رفتاری آخنباخ-نسخه نوجوان آخنباخ و رسکولا (۲۰۰۱) و پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌ها به صورت آنلاین جمع‌آوری و با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم‌افزار آماری *spss* (نسخه ۲۵) و *Amos* (نسخه ۲۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که الگوی مفهومی پژوهش با داده‌های تجربی برازش مطلوبی دارد. همچنین این نتایج نشان داد که ضرایب تمامی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم الگو معنادار است و هوش هیجانی قادر به کمال‌گرایی، فرسودگی میانجی‌گری ارتباط بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی با مشکلات رفتاری برون‌سازی شده و درون‌سازی تحصیلی، هوش هیجانی، شده در دانش‌آموزان تیزهوش است. روان‌شناسان و مشاوران مدارس تیزهوشان می‌توانند به منظور کاهش مشکلات رفتاری، دانش‌آموزان مشکلات این دانش‌آموزان از جمله کمال‌گرایی منفی، فرسودگی تحصیلی و مشکلات رفتاری بر برنامه‌های تیزهوش روانشناختی با تمرکز بر افزایش هوش هیجانی تأکید داشته باشند.

کلید واژگان

کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، هوش هیجانی، مشکلات رفتاری، دانش‌آموزان تیزهوش

^۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

^۲. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران m.rostami@uok.ac.ir

مقدمه

امروزه استفاده از علوم روانشناسی و کاربرد آن نقش بسزایی در مطالعه و بهبود بخشیدن رفتار و آسیب‌های روانی و نیز روش‌های آموزشی دارد که مهم‌ترین جنبه اساسی آن در رابطه با سازمان آموزش و پرورش است (نادا، سانتوس، ماسیدو و آریوجو، ۲۰۲۰). دانش آموز تیزهوش ۲ و مستعد به آن دسته افرادی گفته می‌شوند که دارای توانایی‌های متمایز و برتر نسبت به دیگران برای نقش‌آفرینی‌های ارزشمند در حوزه‌های مختلف هستند (افکلیدز، ۲۰۱۸). جامعه تیزهوشان از لحاظ ظاهری با سایر دانش‌آموزان تفاوت زیادی ندارند ولی دارای ذهنی خلاق بوده و از نظر قدرت تفکر، خلاقیت و ادراک در سطح مطلوبی قرار دارند و مطالبی را درمی‌یابند که سایر افراد عادی قادر به درک آن نیستند (ورل، سوپوتنیک، ال‌روسکی و دیکسون، ۲۰۱۹). در نتیجه هر جامعه‌ای که به پیشرفت خود می‌اندیشد بایستی دانش‌آموزان با ویژگی‌های خاص که به تیزهوش ۵ اطلاق می‌گردند را مورد توجه ویژه خود قرار دهد (فراهینی، غلامعلی، رسول زاده، ۱۳۹۲).

از جمله اختلالات دوره نوجوانی که نتایج منفی برای سلامت و رفتار افراد و اجتماع در پی دارد مشکلات هیجانی- رفتاری ۶ می‌باشد که به دو دسته مشکلات درونی سازی شده ۷ و برونی سازی شده ۸ تقسیم‌بندی می‌گردد (آخنباخ و مک کوناوگی، ۲۰۱۶). مشکلات درونی سازی شده شامل اختلالاتی می‌شوند که بیشتر خود فرد و نه اطرافیان را تحت تأثیر قرار می‌دهند و افسردگی، گوشه‌گیری، اضطراب، ترس و شکایات جسمانی نمونه‌هایی از این مشکلات هستند. در مقابل مشکلات برونی‌سازی شده شامل الگوهای سازش ناپایده‌ای هستند که بیشتر دیگران را تحت تأثیر قرار داده و شامل رفتارهای قانون شکنانه، اغتشاش‌گراییانه و پر خاشگراییانه و نیز اختلال‌هایی از جمله اختلال رفتار هنجاری، نارسایی توجه/ فرود کنشی و نافرمانی مقابله‌ای می‌شوند (زی، دی جانگ و کومن، ۲۰۱۷). مشکلات هیجانی- رفتاری عموماً وضعیتی مزمن داشته و با سن فرد تناسبی ندارند و به عدم کسب موفقیت در سطوح شغلی، روابط اجتماعی و تحصیلی منجر می‌گردند و میزان شیوع این اختلالات در دانش‌آموزان حدود ۱۱ تا ۲۵ درصد برآورد شده است (اطعمه، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه انتظارات دانش‌آموزان تیزهوش به نسبت دانش‌آموزان عادی، سطح بالاتری را دارا می‌باشد و دستیابی به این خواسته‌ها در جامعه امروزی برای آنان به‌طور کامل در دسترس نیست از همین رو دچار بیشتری از انواع اختلالات و مشکلات رفتاری می‌شوند (ریاسی و همکاران، ۱۳۹۱). بر اساس پژوهش‌های انجام‌گرفته هوش هیجانی به‌عنوان یک مهارت زیربنایی سبب کاهش آسیب‌های سلامت روان و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان بوده و نقشی مؤثر در سازگاری نوجوانان داراست (متمدلی، به پژوه، شکوهی، افروز و غباری، ۱۴۰۰).

از جمله مهم‌ترین دوره‌های زندگی هر فرد دوره تحصیل او است که اگر تحت نظارت‌های آموزشی و روان‌شناختی قرار نگیرد آسیب‌های زیان‌باری به‌ویژه فرسودگی تحصیلی را در پی خواهد داشت (سارانجه، مکتبی و یاخچالی، ۲۰۱۴). فرسودگی تحصیلی با ایجاد پیامدهای منفی در زندگی فرد، عملکرد تحصیلی او را چه از لحاظ کمی و یا کیفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (گومز و همکاران، ۲۰۱۵). موسسه بهداشت و رفاه فلاندر ۱۳ بیان می‌کند که حدود یک‌سوم از دانش‌آموزان دوره متوسطه در مدرسه سطح بالایی از فرسودگی را نسبت به دوره پایانی ابتدایی خود تجربه می‌کنند و نشانه‌های فرسودگی در این دانش‌آموزان رو به افزایش است (پارویاینن، ۲۰۲۱). از آنجایی که دانش‌آموزان تیزهوش کمتر شکست در کارها را می‌پذیرند، سرخوردگی‌های حاصل از آن سبب فرسودگی تحصیلی در آنان شده که زمینه‌ساز اختلالات و آسیب‌های فراوانی از جمله افسردگی، استرس و اضطراب می‌گردد (بیکر، یزید و اسحاق، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات درونی سازی شده رابطه مثبت داشته و بالاترین میزان شیوع این مشکلات را در این دانش‌آموزان به خود

1. Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo
2. Gifted child
3. Efklides
4. Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon
5. Gifted
6. Behavioral emotional problems
7. Internalizing
8. Externalizing
9. Achenbach & McConaughy
10. Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen
11. Saranche, M., Maktabi, G., & Haji Yakhchali
12. Gómez & et al
13. Finnish Institute for Health and Welfare
14. Parviainen
15. Bakar, A., Yazid, A., & Ishak

اختصاص می‌دهد (شیری، ولی پور، مظاهری و رودباری، ۱۳۹۳). یوسف و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند فرسودگی تحصیلی به‌طور قابل‌توجهی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با افزایش مشکلات رفتاری و استرس تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین مشخص شد روان رنجوری اثرات غیرمستقیم بالایی بر فرسودگی تحصیلی دارد که به‌موجب آن فرسودگی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر آن افزایش فزاینده هوش هیجانی سبب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گردد اما از طرفی هوش هیجانی توسط پیرایشانی روانی و روان رنجوری کاهش فراوانی می‌یابد. رومانو و همکاران (۲۰۲۰) طی پژوهشی نشان دادند هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد.

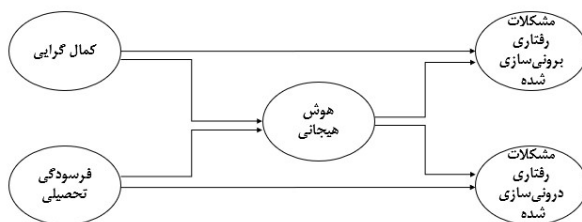
یکی از مواردی که در تسریع آسیب‌های حاصل از فرسودگی تحصیلی باوجود داشتن اهداف غیرواقعی و جلوگیری از شکست‌ها اثرگذار است کمال‌گرایی می‌باشد (وی، وانگ و مک دونالد، ۲۰۲۱). کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی محسوب می‌گردد که در تلاش برای بی‌عیب و نقص بودن به همراه حفظ سطح بالایی از عملکرد خود و خودارزیابی بیش‌ازحد انتقادی می‌باشد (یوآخیم، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی همچنین می‌تواند تمامی جنبه‌های زندگی شخص را در برگرفته و ناکارآمدی را برای فرد به وجود آورد (گنیلکا و برودا، ۲۰۱۹). این مفهوم از دو بعد شامل مؤلفه‌های بهنجار و سالم و نابهنجار و ناسازگارانه تشکیل‌شده است (لیمبورگ، واتسون، هاگر و ایگان، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی سازگارانه می‌تواند افراد را در داشتن عملکرد مناسب، احساس رضایت‌بخش و اهداف موردنظر که نتیجه‌ای مطلوب داشته باشد یاری نماید (گنیلکا و برودا، ۲۰۱۹). در مقابل، کمال‌گرایی ناسازگارانه سبب سطح بالایی از انتقاد به خود شده، ارزیابی منفی را در پی داشته، استانداردهای سخت و غیرواقعی را ایجاد می‌نماید و شخص دچار تفکر همه‌یا هیچ می‌گردد (دشت بزرگی، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان سطح بالایی از مشکلات را نشان می‌دهند که از مهم‌ترین آن درجه بالای کمال‌گرایی می‌باشد (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). یافته‌های مطالعات مختلف نشان می‌دهد کمال‌گرایی با مشکلات و آسیب‌های هیجانی در دانش‌آموزان رابطه مثبت داشته و می‌تواند این مشکلات را پیش‌بینی کند (ظفری و خادمی اشکذر، ۱۳۹۹). در پژوهشی دیگر مشخص شد هوش هیجانی نقشی تعدیل‌کننده در رابطه با کمال‌گرایی و نشاط دانش‌آموزان دارد و اهمیت هوش هیجانی در کاهش کمال‌گرایی قابل‌توجه است (عبداللهی، حسینیان، پناهی پور، نجفی و سهیلی، ۱۳۹۸).

هوش هیجانی ۵ از عوامل تأثیرگذار در فرایند زندگی و تحصیلی دانش‌آموزان است که می‌تواند در موفقیت آنان نقش بسزایی داشته باشد (پرنتیس، ما و ونگ، ۲۰۱۹). هوش هیجانی به معنای مجموعه‌ای از توانایی‌های فرد است که امکان کنترل و تشخیص احساسات و هیجانات خود و دیگران را فراهم آورده و سبب آگاهی نسبت به جهان اطراف و حل مسائل آن می‌شود (گنگ، چن و وانگ، ۲۰۱۹). سطح پایین هوش هیجانی و عدم توانایی کنترل عواطف و هیجانات منفی با بروز افسردگی، اضطراب و انزوا و به‌طور کل نارضایتی از زندگی مرتبط بوده و زمینه‌ساز آسیب‌ها و مشکلات رفتاری مختلف است (راسموسن و لومان، ۲۰۱۴). بررسی هوش هیجانی به‌عنوان یک موضوع مهم که بیانگر تفاوت‌های فردی هر یک از افراد در فهم مطالب و نظم دهی به تجربه‌های هیجانی خود و دیگران است بسیار موردتوجه پژوهشگران مختلف قرار دارد (نوزاکی، ۲۰۱۸). مدارس مربوط به استعدادهای درخشان به خاطر رقابت و توجه بیش‌ازحد برای به دست آوردن موفقیت دچار آسیب‌ها و مشکلاتی می‌شوند که هم در امور شخصی و هم در رابطه با دیگران و پیامدهای آن در دانش‌آموزان تیزهوش اثرگذار است (ارسوی، اوگولوو آیدین، ۲۰۱۹). با توجه به بررسی‌های صورت گرفته در پیشینه پژوهش، هوش هیجانی بین طرح‌واره‌های ناسازگار که سبب انواع آسیب‌های رفتاری ازجمله افسردگی، اختلالات شخصیت مرزی و روان رنجوری می‌گردند با راهبردهای مقابله با استرس دارای نقش میانجی‌گر است که با آموزش هوش هیجانی می‌توان کیفیت زندگی روانی و راهبردهای مقابله‌ای با استرس افراد را بهبود بخشید (دهقانی و اخباری، ۱۳۹۴). این یافته به‌روشنی از توان میانجیگری هوش هیجانی حمایت می‌کند.

باوجود تداوم مشکلاتی همچون اضطراب، افسردگی، افت تحصیلی و انواع مشکلات که در کل صدمات غیرقابل‌جبران و اثرات منفی و بلندمدتی در پی دارند، توجه ویژه و دقیق صاحب‌نظران حوزه روانشناسی و مشاوره در جهت رفع و کاهش آسیب‌های این گروه خاص از

1. Wei X, Wang R, MacDonald
2. Joachim
3. Gnilk & Broda
4. Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan
5. Emotional Intelligence
6. Prentice, C., Ma, E., & Wong
7. Gong, Z., Chen, Y., & Wang
8. Rasmussen & Laumann
9. Nozaki
10. Ersoy, E., Ogurlu, U., & Aydin

دانش‌آموزان بسیار مهم و اساسی است. با توجه به اینکه از یک سو جامعه تیزهوشان سرمایه ملی هر کشوری محسوب می‌گردند و توجه ویژه به آن‌ها پیشرفت در بسیاری از زمینه‌ها را در پی خواهد داشت و از سوی دیگر شناخت مشکلات، اختلالات و آسیب‌های هیجانی و رفتاری در آنان نیازمند بررسی عوامل مختلف روان‌شناختی از جمله توجه به متغیرهایی همچون کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی و هوش هیجانی جهت افزایش سلامت روان‌شناختی این دانش‌آموزان است انجام پژوهشی در این رابطه لازم و ضروری به نظر می‌رسد. با دقت در پیشینه مطالعات، کم‌وبیش هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر در سایر گروه‌های مختلف دانش‌آموزان از جمله در پژوهش یعقوبی، فتحی و فتحی چگنی (۱۳۹۸)، گلستان، سالمی خامنه و ضرغامی (۱۳۹۷) و اعزازی بجنوردی، قزاقی، رادفر و اسدیپور (۱۳۹۷) مورد بررسی قرار گرفته و نتایج حاکی از رابطه بین این متغیرها است. همچنین هوش هیجانی نیز توانسته است رابطه بین متغیرهای مختلف را میانجیگری نماید (اسمیت، ساکلوفسکی و یان ۱، ۲۰۱۵) اما در رابطه با موضوع فرسودگی تحصیلی، کمال‌گرایی و مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان تیزهوش کمتر بدان پرداخته شده است. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجیگری هوش هیجانی در رابطه بین متغیرهای فرسودگی تحصیلی، مشکلات رفتاری و هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش است. مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل شماره ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

تحقیق از نظر روش‌شناسی کمی و از لحاظ هدف کاربردی می‌باشد که با روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر انجام گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در متوسطه دوم مدارس تیزهوشان شهر بوشهر سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. بر اساس پیشنهاد کلاین (۲۰۱۵) حداقل نمونه لازم جهت انجام معادلات ساختاری و تحلیل مسیر، ۲۰۰ نفر است. بر همین اساس و با احتساب احتمال ریزش و افزایش اعتبار بیرونی ۲ پژوهش نمونه‌ای به حجم ۳۵۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید که در پایان با حذف پرسشنامه‌های ناقص یا تکمیل نشده اطلاعات مربوط به ۳۰۴ دانش‌آموز دختر و پسر در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم گزارش شد. از مهمترین ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر می‌توان به تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و عدم اجبار برای شرکت در پژوهش اشاره نمود و ملاک خروج هم نیز شامل تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه کمال‌گرایی هیل ۳: این مقیاس توسط هیل و همکاران (۲۰۰۴) با هدف ارزیابی کمال‌گرایی ساخته شده است. دارای دو بعد کلی کمال‌گرایی مثبت (سازگارانه) و کمال‌گرایی منفی (ناسازگارانه) است. این پرسشنامه دارای ۵۹ سؤال می‌باشد که جواب هر سؤال به صورت لیکرت چهاردرجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. همسانی درونی پرسشنامه کمال‌گرایی هیل و همکاران بالا است که طیفی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ برای همه خرده مقیاس‌ها را در برمی‌گیرد (هیل و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش خلعتیری، شیرودی و حسینی (۱۳۹۰) ضریب پایایی خرده مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ ۰/۴۷ تا ۰/۹۱ محاسبه گردید. در پژوهش جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) ضریب پایایی کل از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ بود. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ به دست آمد.

1. Smith, Saklofske, Yan
2. external validity
3. Hill Perfectionism Questionnaire

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسوا: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را برسوا، سالانوا و اسپجلی (۲۰۰۷) باهدف ارزیابی فرسودگی تحصیلی ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی گزارش کرده‌اند. همچنین پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار داده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص چتر میانگین مجزورات خطای تقریب به‌صورت مطلوب گزارش کرده‌اند. موسوی و شکری (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۸۲؛ و برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۱ محاسبه کرده‌اند. عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۸۵؛ و برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۶۶ محاسبه نموده است. نعامی (۱۳۸۸) اعتبار پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرده است. او ضرایب اعتبار پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی پولادی ری شهری (۱۳۷۴) به دست آورد که به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $P < 0.001$ معنی‌دار بود. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳؛ و برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ محاسبه شد.

پرسشنامه مشکلات رفتاری آخباخ-نسخه نوجوان ((CBCL۳): این پرسشنامه توسط آخباخ و رسکولا (۲۰۰۱) باهدف بررسی مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان ۱۱ الی ۱۸ ساخته شده و دارای ۱۱۲ سؤال است که پاسخ به این سؤال‌ها به‌صورت لیکرت ۳ گزینه‌ای (نمره صفر: اصلاً وجود ندارد، نمره ۱: گاهی وجود دارد و نمره ۲: اکثر مواقع وجود دارد) انجام می‌گیرد و نمره کل بین صفر تا ۲۴۰ متغیر می‌باشد. این ابزار یکی از پرکاربردترین و گسترده‌ترین ابزارهای خود سنجی برای مشکلات رفتاری است که گلاسرد (۲۰۱۱) میزان اعتبار باز آزمایی و همسانی درونی را برای مشکلات رفتاری به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۴؛ مشکلات رفتاری پرونی سازی شده ۰/۹۴ و ۰/۹۲؛ و مشکلات رفتاری درونی سازی شده ۰/۹۱ و ۰/۹۰ گزارش کرده است. همچنین در ایران مینایی در سال ۱۳۸۶، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳؛ و برای خرده مقیاس مشکلات درونی سازه شده به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۵۸ به دست آورد. همچنین در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵؛ و برای خرده مقیاس مشکلات درونی سازه شده و برون سازی شده به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز: این پرسشنامه را برادبری و گریوز (۲۰۰۴) باهدف ارزیابی هوش هیجانی ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۲۸ سؤال و ۴ مقیاس خود آگاهی (سوالات ۱ تا ۶)، خود مدیریتی (سوالات ۷ تا ۱۵)، آگاهی اجتماعی (سوالات ۱۶ تا ۲۰) و مدیریت رابطه (سوالات ۲۱ تا ۲۸) است که بر اساس مقیاس ۶ درجای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود و یک نمره کلی هوش هیجانی نیز به دست می‌آید. نمره‌های به‌دست‌آمده بالاتر از ۸۰ نشان‌دهنده هوش هیجانی بالا و نمره‌های پایین‌تر از ۶۰ نشان‌دهنده هوش هیجانی پایین می‌باشد. در پژوهش کنجی، میرهاشمی و ثابت (۱۳۸۵) برای تعیین روایی این پرسشنامه به همراه آزمون هوش هیجانی بار- آن در یک گروه ۹۷ نفری اجرا شد که ضریب همبستگی در سطح ۰/۹۹ معنی‌دار بود و همچنین ضرایب پایایی هر یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش شد و علاوه بر آن آزمون در گروه ۲۸۴ نفری دیگر (۱۱۵ پسر، ۱۳۹ دختر) فقط یک‌بار انجام گردید و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بود. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی هوش هیجانی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا

بعد از دریافت معرفی نامه از دانشگاه و کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش استان بوشهر جهت انجام پژوهش، به مدارس تیزهوشان استان بوشهر مراجعه شد و با توضیح اهمیت، اهداف و ماهیت پژوهش رضایت و همکاری مدیران مدارس جلب گردید. به دلیل وضعیت پاندمی کووید ۱۹ و عدم حضور دانش آموزان در مدارس ابتدا لینک پرسشنامه‌های کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، مشکلات رفتاری و هوش هیجانی به‌صورت آنلاین ایجاد شد و با کسب اجازه برای فعالیت در سامانه مجازی شاد، لینک ساخت شده به‌صورت آنلاین در این پلتفرم پخش

1. Berso Academic Burnout Questionnaire
2. Salanova & Schaufeli
3. Child Behavior Checklist
4. Achenbach
5. Glosser
6. Bradbury and Graves Emotional Intelligence Questionnaire

گردید. از مهمترین ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر می توان به بیان اهداف و ماهیت پژوهش، تأکید بر عدم اجبار برای شرکت در پژوهش و رعایت اصل رضایت آگاهانه نمونه ها اشاره کرد. قابل ذکر است همراه با لینک ارسالی و توضیحات ارائه شده در مورد ملاحظات اخلاقی، شماره تماسی برای دانش آموزان ارسال گردید تا بتوانند سؤالات احتمالی خود را از آن مسیر از پژوهشگر بپرسند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده های به دست آمده از اجرای تحقیق با استفاده از نرم افزارهای SPSS ۲۵ و AMOS ۲۵ و نیز با کمک روش های آمار توصیفی (درصد فراوانی، انحراف استاندارد، میانگین، نمودارها، جداول و...) جهت بررسی نمودن ویژگی های هر یک از متغیرها استفاده گردید و در رابطه با آمار استنباطی (با توجه به پیش فرض ها) از همبستگی و تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه ها استفاده شد.

یافته ها

در پژوهش حاضر تعداد دانش آموزان پایه دهم ۱۱۳ نفر (۴۰/۱)، پایه یازدهم ۱۰۲ نفر (۳۳/۶) و پایه دوازدهم ۸۹ نفر (۲۶/۳) بود. همچنین براساس رشته تحصیلی، ۱۶۶ نفر از دانش آموزان در رشته تجربی (۵۴/۶)، ۹۶ نفر (۳۱/۵) در رشته علوم انسانی و ۴۲ نفر (۱۳/۸) در رشته ریاضی تحصیل می کردند. بیشترین دانش آموزان (۳۸/۵) دارای سن ۱۶ سال بودند و براساس جنسیت نیز، ۱۶۵ نفر از نمونه ها را دختران (۵۴/۳) و ۱۳۹ نفر پسران (۴۵/۷) تشکیل می دادند. یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته های توصیفی خرده مقیاس های تحقیق

متغیرها	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد
کمال گرایی	کمال گرایی مثبت	۴۳/۴۳	۱۰/۹۲
	کمال گرایی منفی	۸۹/۰۵	۱۷/۴۱
فرسودگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	۱۴/۸۳	۵/۱۲
	بی علاقه گری تحصیلی	۱۲/۱۱	۴/۶۷
	ناکارآمدی تحصیلی	۲۶/۵۳	۵/۲۱
هوش هیجانی	هوش هیجانی	۸۲/۱۰	۱۷/۱۹
مشکلات رفتاری	مشکلات رفتاری درون سازی شده	۹۵/۸۱	۷/۹۱
	مشکلات رفتاری برون سازی شده	۱۷۱/۷۸	۲۱/۳۰

قبل از تجزیه و تحلیل داده ها پیش پردازش داده ها مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که در هیچ کدام از خرده مقیاس ها همبستگی اتفاق نیفتاده است. هم چنین شاخص VI F نیز در صورتی نشان از تأیید عدم وجود اثر هم خطی بین متغیرهای مستقل را نشان می دهد که مقداری کمتر از ۲ اختیار کند که تمامی اعداد نشان از عدم وجود اثر هم خطی شدید بین متغیرهای پیش بین بود.

پیش از ورود به اجرای مدل تحلیل مسیر ابتدا برای برآورد کلی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. خلاصه نتایج در جدول ۲ گزارش شده است. تحلیل همبستگی نشان می دهد کمال گرایی منفی با مشکلات رفتاری برون سازی شده ($r=0/422$) و مشکلات رفتاری درون سازی شده ($r=0/612$) رابطه ی مثبت و معنی داری دارد. کمال گرایی مثبت با مشکلات رفتاری برون سازی شده ($r=-0/431$) و مشکلات رفتاری درون سازی شده ($r=-0/404$) رابطه ی منفی و معکوسی دارد. بین فرسودگی تحصیلی (کل) ($r=0/578$) و مؤلفه های آن خستگی تحصیلی ($r=0/455$)، بی علاقه گری تحصیلی ($r=0/458$) و ناکارآمدی تحصیلی ($r=0/498$)، با مشکلات رفتاری برون سازی شده رابطه ی مثبت و مستقیمی وجود دارد. همچنین بین فرسودگی تحصیلی (کل) ($r=0/633$) و مؤلفه های آن خستگی تحصیلی ($r=0/558$)، بی علاقه گری تحصیلی ($r=0/555$) و ناکارآمدی تحصیلی ($r=0/437$) با مشکلات رفتاری درون سازی شده رابطه ی مثبت و مستقیمی وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای کمال گرایی، فرسودگی تحصیلی و هوش هیجانی با مشکلات رفتاری

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
---------	---	---	---	---	---	---	---	---

							۱	مشکلات رفتاری بیرونی (۱)
						۱	۰/۶۷**	مشکلات رفتاری درونی (۲)
					۱	-۰/۴۰**	-۰/۴۳**	کمال گرایی مثبت (۳)
				۱	-۰/۲۲**	۰/۶۱**	۰/۴۲**	کمال گرایی منفی (۴)
			۱	۰/۴۹**	-۰/۳۰**	۰/۵۵**	۰/۴۵**	خستگی تحصیلی (۵)
		۱	۰/۷۴**	۰/۵۱**	-۰/۳۳**	۰/۵۵**	۰/۴۵**	بی‌علاقگی تحصیلی (۶)
	۱	۰/۳۴**	۰/۴۰**	۰/۲۵**	-۰/۲۱**	۰/۴۳**	۰/۴۹**	ناکارآمدی تحصیلی (۷)
۱	-۰/۴۵**	-۰/۴۳**	-۰/۴۴**	-۰/۴۰**	۰/۴۴**	-۰/۵۳**	-۰/۵۲**	هوش هیجانی (۸)

نتایج مربوط به اجرای مدل در حالت استاندارد به همراه برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ ارائه شده است. به‌طور کلی در کار با نرم افزار آموس (AMOS) هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود (کلاین، ۲۰۱۵). مقدارهای به دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اصلاحی برون سازی و درون سازی

نام شاخص	شاخص‌های برازش برون سازی		شاخص‌های برازش درون سازی	
	مقدار	حد مجاز	مقدار	حد مجاز
χ^2 df	۰/۶۶	کمتر از ۳	۰/۹۰۲	کمتر از ۳
(ریشه میانگین خطای استاندارد) RMSEA	۰/۰۸	کمتر از ۰/۱	۰/۰۳۶	کمتر از ۰/۱
CFI (برازندگی تعدیل)	۰/۹۴	بالتر از ۰/۹	۰/۹۵	بالتر از ۰/۹
NFI (برازندگی نرم)	۰/۹۹	بالتر از ۰/۹	۰/۹۹	بالتر از ۰/۹
GFI (نیکویی برازش)	۰/۹۹	بالتر از ۰/۹	۰/۹۹	بالتر از ۰/۹

شناسایی و جایگزینی داده‌های مفقوده

در جدول زیر خرده مقیاس‌هایی که دارای گم‌شدگی بودند، آورده شده است. یک پیشنهاد برای داده‌های گم‌شده جایگزینی آن‌ها با مقدار میانه‌ی نمرات است.

جدول ۴. گم‌شدگی در داده‌ها

خرده مقیاس	تعداد گم‌شدگی
کمال گرایی مثبت	۰
کمال گرایی منفی	۰
خستگی تحصیلی	۰
بی‌علاقگی تحصیلی	۰
ناکارآمدی تحصیلی	۰
هوش هیجانی	۰

1 Root Mean Square Error Approximation

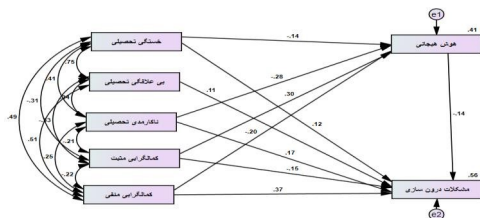
2 Comparative Fit Index

3 Normed Fit Index

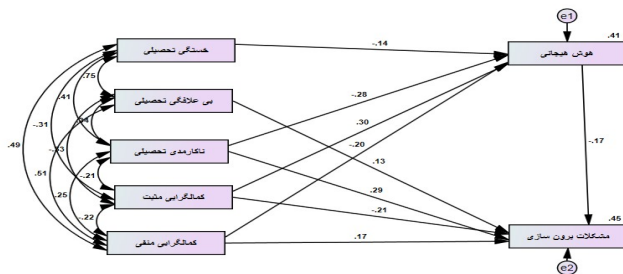
4 Goodness of Fit Index

مشکلات رفتاری	مشکلات رفتاری برون سازی شده	۰
	مشکلات رفتاری درون سازی شده	۰

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در هیچ کدام از خرده مقیاس‌ها گم‌شدگی اتفاق نیفتاده است. در ادامه حالت استاندارد مدل اصلاح شده درون سازی و برون سازی شده در شکل و جدول ارائه شده است.



شکل ۲. حالت استاندارد مدل اصلاح شده درون سازی شده



شکل ۳. مدل حالت استاندارد مدل اصلاح شده برون سازی شده

آنچه از نتایج جدول ۵ برمی‌آید این است که کمال‌گرایی بر مشکلات رفتاری با میانجیگری هوش هیجانی با ۹۵ درصد اطمینان اثر غیرمستقیم دارد ($P \leq 0.05$).

جدول ۵. ضرایب و معناداری اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی بر مشکلات رفتاری با میانجی‌گری هوش هیجانی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	حد بالا	حد پایین	sig
مشکلات رفتاری برون	کمال‌گرایی منفی	غیرمستقیم	۰/۰۱۶	۰/۰۳۵	۰/۰۳۴	۰/۰۰۶	۰/۰۰۶
مشکلات رفتاری برون	کمال‌گرایی مثبت	غیرمستقیم	-۰/۰۳۷	-۰/۰۵۲	-۰/۰۱۴	-۰/۰۶۶	۰/۰۰۹
مشکلات رفتاری درون	کمال‌گرایی منفی	غیرمستقیم	۰/۰۳۴	۰/۰۲۸	۰/۰۶۶	۰/۰۱۴	۰/۰۰۹
مشکلات رفتاری درون	کمال‌گرایی مثبت	غیرمستقیم	-۰/۰۷۹	-۰/۰۴۰	-۰/۰۲۳	-۰/۰۵۲	۰/۰۱۶

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، هوش هیجانی در بین مشکلات رفتاری برون سازی شده و خستگی تحصیلی ($\beta = 0.024$) و $P = 0.019$ و مشکلات رفتاری برون سازی شده و ناکارآمدی تحصیلی ($\beta = 0.049$ و $P = 0.008$) نقش میانجیگری دارد. همچنین هوش هیجانی در بین مشکلات رفتاری درون سازی شده و خستگی تحصیلی ($\beta = 0.019$ و $P = 0.028$) و مشکلات رفتاری درون سازی شده و ناکارآمدی تحصیلی ($\beta = 0.039$ و $P = 0.000$) نقش میانجیگری دارد.

جدول ۶ ضرایب و معناداری اثر غیر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر مشکلات رفتاری با میانجی‌گری هوش هیجانی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	حد بالا	حد پایین	sig
مشکلات رفتاری برون	خستگی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۰۳۷	۰/۰۴۴	۰/۰۹۲	۰/۰۰۸	۰/۰۱۹
مشکلات رفتاری برون	ناکارآمدی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۰۷۵	۰/۰۴۹	۰/۱۳۷	۰/۰۲۸	۰/۰۰۸
مشکلات رفتاری درون	خستگی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۰۷۹	۰/۰۱۹	۰/۱۹۴	۰/۰۱۲	۰/۰۲۸
مشکلات رفتاری درون	ناکارآمدی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۱۵۸	۰/۰۳۹	۰/۲۹۰	۰/۰۴۸	۰/۰۱۶

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی با مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوم با نقش میانجی‌گری هوش هیجانی بود.

نتایج حاصل از تحلیل همبستگی نشان داد که کمال‌گرایی منفی با مشکلات رفتاری برون سازی شده و مشکلات رفتاری درون سازی شده رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین نتایج نشان داد که کمال‌گرایی مثبت با مشکلات رفتاری برون سازی شده و مشکلات رفتاری درون سازی شده رابطه منفی و معکوسی دارد. این یافته با یافته ژانگ، لیو، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) در یک راستا می‌باشد. ژانگ و همکاران (۲۰۲۱) طی پژوهشی نشان دادند کمال‌گرایی مثبت و منفی هر دو تأثیر پیش‌بینی کننده مثبتی بر افسردگی دارند. وی و همکاران (۲۰۲۱) طی پژوهشی نشان دادند کمال‌گرایی منفی با افسردگی ارتباط مثبت و کمال‌گرایی مثبت و خود شغقت با افسردگی ارتباط منفی دارند. افرادی با کمال‌گرایی (منفی) بیشتر بر خود تمرکز دارند و در رفتارهای ناسازگار و پرخطر درگیر می‌شوند (کراکر و پارک، ۲۰۰۴)؛ بنابراین افرادی که کمال‌گرایی منفی و ناسازگار دارند، در معرض خطر قابل‌توجهی برای ابتلا به مشکلات رفتاری هستند. افراد تیزهوش به علت سوء تفاهم و عدم درک صحیح از سوی دیگران به‌راحتی در بین افراد عادی پذیرفته نمی‌شوند و از طرفی پیشرفت گرای مفرط گاهی موجب بروز ناسازگاری‌های روانی می‌گردد. گاهی یافشاری بر کمال‌گرایی همراه با توقعات اجتماعی برای پیشرفت، ممکن است افراد تیزهوش را به سمت رفتارهای درون سازی شده ازجمله خودکشی و رفتارهای پرخطر سوق دهد (افروز و دلیر، ۱۳۹۵). در تبیین بیشتر این یافته‌ها می‌تواند گفت که دانش‌آموزان تیزهوش ویژگی‌هایی دارند که می‌تواند باعث شود کمال‌گرایی منفی بیشاری نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند. این دانش‌آموزان در زمینه‌های عقائنی خلاقیت یا هنری دارای توانایی رهبری غیر معمول هستند، آن‌ها با توافق‌های گروهی مخالفت می‌کنند، دارا بودن ویژگی‌های فوق و فراتر از حد انتظار بودن دانش‌آموزان تیزهوش کمال‌گرایی منفی را در آن‌ها تبیین می‌کند. دانش‌آموزان تیزهوش چون از خانواده‌های متوسط رو به بالای جامعه هم از نظر اقتصادی و هم از نظر تحصیلات و جایگاه اجتماعی هستند، 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 (ستوده فر، سلطانی زاده و لعلی دستجردی، ۱۳۹۳). از نظر روانی، به نظر می‌رسد افراد پرهوش نسبت به افراد دارای هوش معمولی، آرمان‌های زیادت‌ری داشته باشند و چون در شرایط معمول جامعه رسیدن به آن‌ها مقدور نیست، بنابراین بیشتر از دیگران دچار مشکلات رفتاری درون سازی شده و افسردگی می‌شوند (ستوده فر، سلطانی زاده و لعلی دستجردی، ۱۳۹۳).

نتایج حاصل از تحلیل همبستگی نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی (کل) و مؤلفه‌های آن خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی با مشکلات رفتاری برون سازی شده رابطه مثبت و مستقیمی وجود دارد. همچنین بین فرسودگی تحصیلی (کل) و مؤلفه‌های آن خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی با مشکلات رفتاری درون سازی شده رابطه مثبت و مستقیمی وجود دارد. این یافته با یافته‌های آلن، بارال، وینسنت و آریا (۲۰۲۰)، کریدی، سایدوتهام، گامبل، پالانت و فنویک (۲۰۱۷) در یک راستا می‌باشد. خی، کائو، سان و یانگ (۲۰۱۹) طی پژوهشی نشان دادند که سطوح بالاتر سازگاری تحصیلی با سطوح پایین‌تر فرسودگی تحصیلی

1. Zhang, Liu, Wang
2. Crocker & Park
3. Allen, Barrall, Vincent, Arria
4. Creedy, Sidebotham, Gamble, Pallant, Fenwick
5. Xie, Cao, Sun, Yang

و سطوح بالاتر غوطه‌وری در یادگیری و عملکرد تحصیلی مرتبط است. فرسودگی تحصیلی به‌عنوان یک سازه سه عاملی تعریف می‌شود که با علائم خستگی عاطفی (احساس خستگی به دلیل کار و تقاضای مطالعه)، بی‌علاقگی (بی‌تفاوتی نسبت به مدرک دانشگاهی و همسالان) و ناکارآمدی تحصیلی (پیشرفت تحصیلی شخصی پایین) مشخص می‌گردد (کندال و کاسترو-آلوز، ۲۰۱۸). فرسودگی تحصیلی ناشی از قرار گرفتن مداوم در معرض عوامل استرس‌زای داخلی و خارجی است (آلن، بارال، وینست و آریا، ۲۰۲۰). و به‌رستی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی در معرض کاهش عملکرد تحصیلی و احتمال بیشتری برای ابتلا به اختلالات خواب، خستگی، علائم افسردگی و عزت‌نفس پایین هستند. با توجه به این موارد، احتمال فرسودگی تحصیلی در این افراد بیشتر است. همچنان که داده‌ها نشان دادند فرسودگی تحصیلی به‌طور مثبت مشکلات رفتاری را پیش‌بینی می‌کند که این یافته با یافته‌های قبلی مطابقت دارد (ژانگ، لیو، وانگ، ۲۰۲۱).

نتایج پژوهش نشان داد که هوش هیجانی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و مشکلات رفتاری برون‌سازی شده و مشکلات رفتاری درون‌سازی شده نقش میانجی‌گر دارد. این یافته با نتایج ژانگ، لیو، وانگ (۲۰۲۱)، وی، لی، شی، لیانگ و یانگ (۲۰۲۱) و میشرا و تونگ (۲۰۱۹) در یک راستا می‌باشد. ژانگ و همکاران (۲۰۲۱) طی پژوهشی نشان دادند کمال‌گرایی مثبت و منفی هر دو تأثیر پیش‌بینی‌کننده مثبتی بر افسردگی دارند و هوش هیجانی به‌طور منفی این دو رابطه را تعدیل کرده است. وی و همکاران (۲۰۲۱) طی پژوهشی نشان دادند کمال‌گرایی منفی با افسردگی ارتباط مثبت و کمال‌گرایی مثبت و خودشفقت با افسردگی ارتباط منفی دارند و خودشفقت تا حدی واسطه بین آن دو می‌باشد. میشرا و تونگ (۲۰۱۹) طی پژوهشی نشان دادند عوامل مختلفی ازجمله تنظیم هیجان و راهبردهای مقابله‌ای با عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های قوی در کاهش مشکلات عاطفی و رفتاری نوجوانان محسوب می‌گردند. زندگی تحت تأثیر انتظارات غیرواقع‌بینانه و بالاتر از سطح توانایی‌های کودک ممکن است او را از پذیرش خود به‌عنوان یک فرد با توانایی نسبی ناتوان کند. همچنین، انتظارات غیرواقع‌بینانه ممکن است زمینه‌ای برای رشد کمال‌گرایی در کودکان تیزهوش باشد. سطوح بالای هوش هیجانی مرتبط با کمال‌گرایی مثبت ممکن است منعکس‌کننده تمایل افراد به تلاش‌های کمال‌گرایانه مثبت بالا و نگرانی‌های کمال‌گرایانه پایین باشد و نیز داشتن مهارت‌های بین فردی و استراتژی‌های تنظیم خلق‌وخو و حفظ رضایت از زندگی باشد. در مقابل، کاهش هوش هیجانی مرتبط با کمال‌گرایی منفی ممکن است نشان‌دهنده تمایل افراد به نداشتن مهارت‌های بین فردی و راهبردهای تنظیم خلق‌وخو باشد که این موارد با مشکلات رفتاری مرتبط است (شری، مک‌کینون، فوسوم، آنتونی، استوارت و همکاران، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش نشان داد که هوش هیجانی در رابطه بین مشکلات رفتاری برون‌سازی شده و مشکلات رفتاری برون‌سازی شده با فرسودگی تحصیلی نقش میانجی‌گر دارد. این یافته با یافته‌های محمودی و کدیور (۱۳۹۸)، یوسف، هادی و یاسین (۲۰۲۱)، رومانو، تانگ، هیتا‌جاری (۲۰۲۰) و میشرا و تونگ (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. یوسف و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند فرسودگی تحصیلی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با افزایش مشکلات رفتاری و استرس تحصیلی افزایش می‌یابد. هوش هیجانی نیز به‌عنوان متغیر واسطه‌ای سبب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گردد اما از طرفی هوش هیجانی توسط مشکلات رفتاری درون‌سازی شده کاهش فراوانی می‌یابد. رومانو و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان دادند هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد. دانش‌آموزان دارای مشکلات و فرسودگی تحصیلی از مشکلات و سازگاری اجتماعی و هیجانی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار می‌باشند؛ بنابراین، هوش هیجانی، به‌عنوان یک استراتژی مقابله‌ای مؤثر و میانجی با ویژگی‌های خود مدیریتی، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی بالا می‌تواند به فرد پیش‌بین متفکرانه‌ای در مورد وضعیت موجود از وضعیت تحصیلی فرد بدهد و او را قادر می‌سازد تا به‌موقع از آن عبور کند. این‌ها به دانش‌آموز تیزهوش کمک می‌کند تا از احتمال انجام رفتارهای مشکل‌ساز دوری کند (رابرتسون و راپوزا، ۲۰۱۸). همان‌طور که توسط یافته‌های قبلی (دینگ، کیو، یو وانگ، ۲۰۱۴) پیشنهاد شده است، فرسودگی طولانی‌مدت منجر به حالت اضطراب یا مشکلات درون‌سازی شده در یک فرد می‌شود و این در مورد جمعیت دانش‌آموز نیز صادق

1. Kendall, Castro-Alves
2. Allen, Barrall, Vincent, Arria
3. Zhang, Liu, Wang
4. Wei, S., Li, L., Shi, J., Liang, H., & Yang
5. Mishra & Tung
6. Sherry, S. B., MacKinnon, A. L., Fossum, K.-L., Antony, M. M., Stewart & et al
7. Yusoff, Hadie, Yasin
8. Romano, Tang, Hietajärvi
9. Mishra & Tung
10. Robertson, Yan, Rapoza
11. Ding, Qu, Yu, Wang

است. این مطالعه نشان داد که هوش هیجانی بین فرسودگی تحصیلی و مشکلات رفتاری درون سازی و برون سازی نقش میانجیگر دارد. با افزایش سطح بالاتر هوش هیجانی، تأثیر فرسودگی تحصیلی بر مشکلات رفتاری درون سازی و برون سازی شده کمتر می‌شود. هوش هیجانی افراد را در برابر عوامل استرس‌زا که ممکن است منجر به اضطراب شود با تغییر تمرکز آن‌ها بر منابع مثبت که با تأثیرات ناشی از احساسات منفی مقابله می‌کند، محافظت می‌کند (شرین، لیند، براون، گاردنر، کندلر و آمستادتر، ۲۰۱۸). بنابراین می‌توان گفت مدیریت هیجانات در فرد باعث می‌گردد تا دانش آموز تیزهوش کمتر به سراغ رفتارهای مخرب برود و سلامت روان فرد بالاتر رود.

به طور کلی یافته‌های خاص و جدید پژوهش عبارت بودند از تایید نقش میانجی‌گری هوش هیجانی در رابطه بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی با مشکلات رفتاری برون سازی شده و مشکلات رفتاری برون سازی شده در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم که با افزایش سطح بالاتر هوش هیجانی، تأثیر فرسودگی تحصیلی بر مشکلات رفتاری درون سازی و برون سازی شده کمتر می‌شود. همچنین هوش هیجانی افراد را در برابر عوامل استرس‌زا که ممکن است منجر به اضطراب شود با تغییر تمرکز آن‌ها بر منابع مثبت که با تأثیرات ناشی از احساسات منفی کمال‌گرایی مقابله می‌کند، محافظت می‌کند.

پژوهش حاضر نیز باوجود نتایج امیدوارکننده به‌دست‌آمده دارای محدودیت‌هایی می‌باشد ازجمله این محدودیت‌ها عدم امکان استفاده از روش‌های نمونه‌گیری معتبر و مناسب به دلیل شرایط پاندمی کووید ۱۹ و محدود بودن جامعه آماری پژوهشگر را مجبور به استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس نمود. همچنین عدم توجه به سطح اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دانش آموزان و نیز عدم توازن جنسیتی از جمله محدودیت‌های این پژوهش بود. علی‌رغم محدودیت‌ها، می‌توان گفت این دانش آموزان به علت ویژگی‌هایی همچون کمال‌گرایی و حساسیت‌ها و انتظارات درک شده بالا ممکن است در جریان تحصیل مشکلاتی را تجربه نمایند که لازم است آموزش بهداشت روانی به‌منظور پیشگیری از این مشکلات در مدارس از سوی مدیران و روانشناسان موردتوجه باشد.

سپاسگزاری

بدین وسیله نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از همه معلمان و دانش آموزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند تشکر و قدردانی داشته باشند. مقاله حاضر مستخرج از پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد نویسنده اول می‌باشد.

منابع

- اعلمه، ف (۱۳۹۷). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اختلال رفتاری و رابطه والد فرزندگی در دانش آموزان مدارس دولتی و تیزهوش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره خانواده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- اعزازي بجنوردی، المیرا، قزاقی، رادفر، شریفی و اسدپور. (۱۳۹۷). مقایسه سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی در دانش آموزان با و بدون اختلال رفتاری. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۹(۱)، ۳۳-۴۰.
- افروز، غ و دلیر، م. (۱۳۹۵). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا بر تصویر بدنی، امید به زندگی و شادکامی در زنان باتجربه جراحی پستان. روان‌شناسی سلامت، ۴(۴)، ۱۹۵-۱۸۰.
- برادیری، تراویس، و گریوز، جین. (۲۰۰۵). هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها). ترجمه مهدی گنجی، ۱۳۸۴. تهران: نشر ساوالان
- جمشیدی، بهنام، حسین چاری، مسعود، حقیقت، شهربانو، و رزمی، محمدرضا. (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. مجله علوم رفتاری، ۳(۱)، ۳۵-۴۳.
- حق‌شناس، ح؛ چمنی، ا و فیروزآبادی، ع. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. مجله اصول بهداشت روانی، ۸(۳۰)، ۶۶-۵۷.
- خلعتبری، جواد، قربان شیرودی، شهره، و حسینی، ایمان. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و احساس تنهایی با کیفیت زندگی دانشجویان پزشکی استان گیلان. روانشناسی تربیتی، ۲(۱)، ۱۱۷-۱۳۱.

دشت بزرگی، م. (۱۳۹۵). رابطه تعلیل وززی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹(۱)، ۳۴-۴۱.

دهقانی، ا. و اخباری، م. (۱۳۹۴). پیش‌بینی کیفیت زندگی روانی بر اساس طرح‌واره نقص/شرم با میانجی‌گری خصیصه هوش هیجانی و راهبردهای مقابله با استرس با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۲)، ۱۰۳-۱۱۸.

گنجی، حمزه؛ میرهاشمی، مالک؛ و ثابت، مهرداد (۱۳۸۵). هنجاریابی مقدماتی آزمون هوش هیجانی برادبری-گریوز. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)*، ۱(۲)، ۲۳-۳۵. <https://sid.ir/paper/461042/fa>

ریاسی، ح.، مقرب، م.، صالحی ابرقوئی، م.، حسن زاده طاهری ع. و حسن زاده طاهری م. (۱۳۹۱). مقایسه افسردگی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۱۳۸۸. *فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۲۹(۲)، ۹-۱.

ستوده‌فر، ف.، سلطانی زاده، م. و لعلی دستجردی، م. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی مؤلفه‌های کمال‌گرایی، هوش هیجانی و سلامت روان دختران تیزهوش و عادی مقطع متوسطه‌ی شهر اصفهان. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۸)، ۴۱-۵۹.

شیری، ا.؛ ولی‌پور، م.؛ مظاهری رودباری سقایی، ب. (۱۳۹۳). بررسی شیوع مشکلات رفتاری درونی سازی و برونی‌سازی در بین دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسر شهرستان زنجان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۲(۲)، ۱۶۵-۱۷۳.

ظفری، ش.؛ خادمی اشکذری، م. (۱۳۹۹). بررسی مدل ساختاری نقش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، ذهن آگاهی و کمال‌گرایی در پیش‌بینی مشکلات هیجانی در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۸۷)، ۳۲۸-۳۲۱.

عبداللهی، ع.؛ حسینیان، س.؛ پناهی پور، ح.؛ نجفی، م. و سهیلی، ف. (۱۳۹۸). هوش هیجانی به‌عنوان تعدیل‌کننده بین کمال‌گرایی و شادی. *مجله بین‌المللی روانشناسی مدرسه*، ۴۰(۱)، ۸۸-۱۰۳.

عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران. *پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

فراهینی، ندا؛ افروز، غلامعلی و رسول زاده طباطبائی، سیدکاظم. (۱۳۹۲). رابطه‌ی شیوه‌های فرزند پروری والدین و کمروبی با خلاقیت در تیزهوشان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۵۳.

گلستان، سالمی خامنه و ضرغامی. (۱۳۹۲). مقایسه سبک‌های هویتی، خودکارآمدی و هوش هیجانی در نوجوانان عادی و نوجوانان با اختلال رفتاری. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۹۹-۱۰۹.

معمدی، ف.؛ به‌پژوه، ا.؛ شکوهی یکتا، م.؛ افروز، غ. و غباری یناب، ب. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی دختران نوجوان تک‌والدی با مشکلات هیجانی و رفتاری. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۱)، ۷۹-۹۲.

موسوی، سیده‌فاطمه و شکری، فرزانه. (۱۳۹۴). مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنبیدی زندگی دانشجویی. *رویش روان‌شناسی*، ۴(۱)، ۸۱-۵۹.

مینایی، اصغر. (۱۳۸۶). کتابچه راهنمای فرم های سن مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه. آنباخ. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی

نصیران، ص. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش آموزان و والدین. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۲)، ۳۷-۱.

نعمی، عبد الزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مطالعات روان شناختی دانشگاه الزهراء(۳)، ۵، ۱۱۷-۱۳۴.

یعقوبی ابوالقاسم، فتحی فتانه و فتحی چگنی مریم (۱۳۹۸). مقایسه‌ی دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ کمال گرایی، افسردگی و سرزندگی تحصیلی، ۱۹(۳)، ۱۰۵-۱۱۴.

Achenbach, T. M. Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656.

Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in review*, 21(8), 265-271.

Allen, H. K., Barrall, A. L., Vincent, K. B., & Arria, A. M. (2021). Stress and burnout among graduate students: Moderation by sleep duration and quality. *International journal of behavioral medicine*, 28(1), 21-28.

Bakar, A., Yazid, A., & Ishak, N. M. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication towards School Counseling Provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13.

Cheng J, Zhao YY, Wang J, Sun YH. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychol Health Me*. 25:1094-105.

Crocker, J., & Park, L.E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.

Curran, Thomas., Hill, Andrew P.(2016). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*. 2019, Vol. 145, No. 4, 410 – 429.

Ding Y, Qu J, Yu X, Wang S. (2014). The mediating effects of burnout on the relationship between anxiety symptoms and occupational stress among community healthcare workers in china: a cross-sectional study. *PLoS ONE*. (2014) 9: e107130. doi: 10.1371/journal.pone.0107130.

Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies*, 30(1-2), 79-102.

Ersoy, E., Ogurlu, U., & Aydin, H. (2019). Gifted students' and their parents' perceptions of decision-making processes: A Turkish case. *Interchange*, 50(3), 403-421.

Gagné, F.(2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent. Dev. Excell*, 5, 5–19.

Glosser, R. (2011). Examination of the relationship between the Child Behavior Checklist/ 6-18 and the Social Responsiveness Scale Parent Forms using individuals with high functioning autism. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Gnilka, P. B., Broda, M. D., & Spit for Science Working Group. (2019). Multidimensional perfectionism, depression, and anxiety: Tests of a social support mediation model. *Personality and Individual Differences*, 139, 295-300.

Gómez, H. P., Pérez, V. C., Parra, P. P., Ortiz, M. L., Matus, B. O., McColl, C. P., ... & Meyer, K. A. (2015). Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. *Revista medica de Chile*, 143(7), 930-937.

- Hill R. W., Huelsman T. J., Araujo G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584-589.
- Joachim, S. (2017). The Psychology of Perfectionism: Critical Issues, Open Questions, and Future Directions. In *The Psychology of Perfectionism*. Journal Educational Research and Reviews, Vol 5 pp631-636.
- Kendall MC, Castro-Alves LJ. (2018). Tool for predicting medical student burnout from sustained stress levels. *J Am Osteopath Assoc*. (2018) 118:364.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 73(10), 1301-1326.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mishra, S., & Tung, N. S. (2019). Emotional and behavioural problems: Role of personal factors among adolescents. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 7(1), 86-89.
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385.
- Nozaki, Y. (2018). Cross-cultural comparison of the association between trait emotional intelligence and emotion regulation in European-American and Japanese populations. *Personality and Individual Differences*, 130, 150-155.
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in upper secondary education: a five-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 231-245.
- Prentice, C., Ma, E., & Wong, I. A. (2019). Performance driven outcomes—The case of frontline employees in the hospitality sector. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 28(1), 101-123.
- Rasmussen, M., & Laumann, K. (2014). The academic and psychological benefits of exercise in healthy children and adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 945-962.
- Robertson TW, Yan Z, Rapoza KA. (2018). Is resilience a protective factor of internet addiction? *Comput Human Behav*. (2018) 78:255–60. doi: 10.1016/j.chb.2017.09.027.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771.
- Salanova M, Schaufeli WB, Martinez I, Bresó E (2010) How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23:53–70
- Saranche, M., Maktabi, G., & Haji Yakhchali, A. (2014). Causal relationship of personality characteristics with academic burnout mediating academic self-efficacy and perceived academic stress in students.
- Saygili, Gizem. (2015). "The factors affecting emotional intelligence of gifted children." *Research Journal of Recent Science*. ISSN 2277 (2015): 2502.
- Sheerin CM, Lind MJ, Brown EA, Gardner CO, Kendler KS, Amstadter AB. (2018). The impact of resilience and subsequent stressful life events on MDD and GAD. *Depress Anxiety*. (2018) 35:140–7.
- Sherry, S. B., MacKinnon, A. L., Fossum, K.-L., Antony, M. M., Stewart, S. H., Sherry, D. L., ... Mushquash, A. R. (2013). Perfectionism, discrepancies, and depression: Testing the perfectionism social disconnection model in a short-term, four-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 692–697.

- Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155-158.
- Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wei, S., Li, L., Shi, J., Liang, H., & Yang, X. (2021). Self-compassion mediates the perfectionism and depression link on Chinese undergraduates. *Annals of Palliative Medicine*, 10(2), 1950-1960.
- Wijekoon, C. N., Amaratunge, H., de Silva, Y., Senanayake, S., Jayawardane, P., & Senarath, U. (2017). Emotional intelligence and academic performance of medical undergraduates: a cross-sectional study in a selected university in Sri Lanka. *BMC medical education*, 17(1), 1-11.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.
- Yusoff, M. S. B., Hadie, S. N. H., & Yasin, M. A. M. (2021). The roles of emotional intelligence, neuroticism, and academic stress on the relationship between psychological distress and burnout in medical students. *BMC medical education*, 21(1), 1-10.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50.
- Zhang, J., Liu, L., Wang, W., & Lan, X. (2021). The moderating role of grit in the relationship between perfectionism and depression among Chinese college students. *Frontiers in psychology*, 50-32.

The Relationship between Perfectionism and Academic Burnout with Behavioral Problems in Gifted Secondary School Students: with the Mediating Role of Emotional Intelligence

Reza Abbasi Rad¹ and Mohammad Rostami^{*2}

Abstract

The purpose of this research was to investigate the relationship between perfectionism and academic burnout with behavioral problems in gifted students with the mediating role of emotional intelligence. The statistical population of the present study were all gifted students studying in the high schools of Bushehr city in the academic year 1400-1401. Using available sampling method, 304 students were selected according to the total statistical population. To collect data, Hill et al.'s Perfectionism Questionnaire (2004), Robreso, Salanova, and Scheffley's Academic Burnout Questionnaire (2007), Achenbach Behavioral Problems Questionnaire-Adolescent Version, Achenbach and Rescorla (2001), and Bradbury and Graves' Emotional Intelligence Questionnaire (2004) were used. Data were collected online and analyzed using the path analysis method and SPSS (version 25) and Amos (version 25) statistical software. The results showed that emotional intelligence plays a mediating role in the relationship between perfectionism and academic burnout with externalized behavioral problems and internalized behavioral problems. Psychologists and counselors of gifted schools can emphasize psychological programs focusing on increasing emotional intelligence in order to reduce the problems of these students, including negative perfectionism, academic burnout and behavioral problems.

Key words: perfectionism, academic burnout, emotional intelligence, behavioral problems

¹. M.A in school counseling, Counseling Department, Humanities & Social Science Faculty, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran..

². Assistant Professor of Counseling Department, Humanities & Social Science Faculty, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: m.rostami@uok.ac.ir