

Knowledge & Research in Applied Psychology
Vol 14. No. 1 (Continuous No. 51)- Spring 2013
PP: 53-62

دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی
سال چهاردهم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۲، (پیاپی ۵۱)
صص ۵۳-۶۲

The Comparison of Meta-cognitive Learning Strategies, Perfectionism, and Cognitive Arousal of the High Ranks and other Candidates of National University Entrance Examination

مقایسه راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیزتگی شناختی بین رتبه‌های برتر و سایر داوطلبان امتحانات ورودی سراسری دانشگاهها

Hoosien Zare. Ph.D.

Associate professor, Department of psychology, Tehran Payame_Noor University

Majid Saffarinia. Ph.D.

Associate professor, Department of psychology, Tehran Payam_e_Noor University

Parisa Rezae. M. A.

in General Psychology. Tehran Payame Noor University

حسین زارع
دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران
مجید صفاری‌نیا
دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران
پریسا رضایی*
کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه پیام نور

Abstract

The purpose of this study was to determine the differences between meta-cognitive learning strategies, perfectionism, and cognitive arousal of the high ranks and other candidates of university entrance examination. Research methodology was ex-post facto and statistical population consisted of mathematics high rank and other candidates of University entrance examination in Tehran. Among these groups 50 candidates were high rank ones and another 50 were other candidates who were selected through objective sampling method and available one, respectively. The measurement instruments included Learning and Study Strategies Inventory (LASSI, Weinstein, 1987), Perfectionism Inventory (PI, Hill et al, 2004) and Dissonance Arousal and Reduction Questionnaire (DARQ, Harmon- Jones). The data were analyzed by analyzing multi variance (MANOVA). The results revealed that there was a significant difference between meta-cognitive learning strategies, perfectionism and reduction of cognitive inconsistency among high ranks and other candidates of national university entrance examination ($P < 0.05$). However, there was no significant difference between cognitive arousal of the two groups.

Key words: Meta-cognitive learning strategies, Perfectionism, Cognitive arousal, High ranks candidates.

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تفاوت راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیزتگی شناختی در بین رتبه‌های برتر و سایر داوطلبان در امتحانات ورودی سراسری دانشگاهها در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ اجرا شد. روش پژوهش پس‌رویدادی و جامعه آماری پژوهش را رتبه‌های برتر و سایر داوطلبان در امتحانات ورودی سراسری دانشگاهها در شهر تهران تشکیل دادند که از بین آنها ۵۰ نفر از رتبه‌های برتر و ۵۰ نفر از سایر داوطلبان به روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل پرسشنامه راهبردهای یادگیری (LASSI، وینشتاین، ۱۹۸۷)، پرسشنامه کمال‌گرایی (PI، هیل و همکاران، ۲۰۰۴) و پرسشنامه ناهماهنگی شناختی (DARQ)، هارمون - جونز بود. داده‌ها از طریق تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تحلیل شد. نتایج نشان داد بین راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و کاهش ناهماهنگی شناختی در بین رتبه‌های برتر و دیگر داوطلبان امتحانات ورودی دانشگاهها در تهران تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0.05$)، اما در انگیزتگی شناختی بین دو گروه پژوهش تفاوت معناداری وجود نداشت.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی، انگیزتگی شناختی، داوطلبان رتبه‌های برتر.

مقدمه

شناخت‌ها همچنین شامل افکار، باورها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی هستند که یک فرد آگاهانه درباره خود، رفتار و محیط پیرامونش دارد (لستر و یانگ^{۱۱}، ۲۰۰۹). شناخت‌های یک فرد ممکن است هماهنگ، ناهماهنگ یا نامربوط باشند. داشتن شناخت‌های ناهماهنگ سبب ناهماهنگی شناختی می‌شود که حالت ناخوشایندی از برانگیختگی است که فرد را به کاهش ناهماهنگی برمی‌انگیزد و بر عملکرد تأثیر می‌گذارد (بهنر و وانگ^{۱۲}، ۱۳۸۴). پژوهش‌های بسیاری نشان داده که ناهماهنگی شناختی ممکن است به کاهش در عملکرد منجر شود. تفسیر اصولی این یافته‌ها آن است که ناهماهنگی شناختی انگیزشی^{۱۳} شناختی را افزایش می‌دهد و این افزایش ممکن است در تکلیفی که به دنبال آن انجام می‌شود تغییر به وجود آورد (فرانکن^{۱۴}، ۱۳۸۹). انگیزشی یک اصل انگیزشی مربوط به ویژگی‌های شخصیت است و بیانگر انواع فرایندهایی است که بر هوشیاری، بیداری و فعال‌سازی تسلط دارد (ریو^{۱۵}، ۱۳۸۷). علاوه بر راهبردهای یادگیری و عوامل انگیزشی، شماری از خصوصیات شخصیتی نیز بر کارایی تحصیلی تأثیر دارند (ارونسون^{۱۶}، ۱۳۸۹؛ کوک، هیوز و لیو^{۱۷}، ۲۰۰۷؛ گادریو و تامسون^{۱۸}، ۲۰۱۰؛ ورنر - فیلیون و گادریو^{۱۹}، ۲۰۱۰؛ یلماز^{۲۰}، ۲۰۱۰)، که از جمله آنها می‌توان به کمال‌گرایی اشاره کرد. کمال‌گرایی^{۲۱} یک خصوصیت شخصیتی است که باعث می‌شود سطح انتظار و توقع فرد نسبت به عملکرد خود و اطرافیان به شدت افزایش یابد (افشار، اسداللهی و ثابت‌قدم، ۱۳۸۶). این ویژگی شخصیتی یک نیاز قوی برای انجام دادن امور زندگی فردی به صورت کاملاً بی‌عیب است (کوک و کرنی^{۲۲}، ۲۰۰۹). تری - شورت و همکاران (۱۹۹۵)؛ به نقل از بشارت، جوشن‌لو و میرزمانی، ۱۳۸۶)، براساس تقسیم‌بندی بهنجار - نوروتیک کمال‌گرایی در چارچوب یک الگوی نظری، دو نوع کمال‌گرایی مثبت و منفی را متمایز کردند. کمال‌گرایی مثبت^{۲۳} به آن دسته از شناخت‌ها و رفتارهایی اطلاق می‌شود که هدف کسب موفقیت و پیشرفت‌های سطح بالا به منظور دستیابی به

موفقیت تحصیلی^۱ به جلوه‌ای از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز یا دانشجو اشاره دارد که نشان‌دهنده نمره یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف است (اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صالح صدق‌پور، ۱۳۸۳). موفقیت تحصیلی به عوامل مختلفی بستگی دارد که برخی از آنها نظیر هوش، توانایی، یادگیری‌های قبلی (راهبردهای یادگیری)، ماهیت شناختی دارند. در مقابل برخی دیگر نظیر محیط خانوادگی، ویژگی‌های شخصیتی (کمال‌گرایی) و جایگاه اجتماعی - اقتصادی، غیرشناختی و بالاخره برخی دیگر انگیزشی هستند (عابدینی، ۱۳۸۲). از میان عوامل اشاره شده به کارگیری راهبردهای یادگیری به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی شناخته شده است (گرین، کاستا، روبرتسون، پنو دیکنز^۲، ۲۰۱۰). راهبردهای یادگیری^۳ را می‌توان طرح کلی^۴ در نظر گرفت که فراگیر آن را برای تعیین چگونگی بهتر دست یافتن به هدف کلی تحصیل پیش از پرداختن به خود امر یادگیری تهیه می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۸). پیتربچ و دی‌گروت^۵ (۱۹۹۰)؛ به نقل از حسینی‌نسب، ساکن آذری و تاج‌الدینی، ۱۳۸۲) راهبردهای یادگیری را شامل راهبردهای شناختی^۶، فراشناختی و خودنظم‌دهی می‌دانند. راهبردهای فراشناختی یادگیری، راهبردهای ساختاری هستند که به یادگیرنده اجازه استفاده از فراشناخت را در حل مسأله می‌دهند. این راهبردها شامل بررسی آگاهانه یادگیری، طراحی و انتخاب راهبردها، بررسی پیشرفت یادگیری، تصحیح اشتباهها، تحلیل کارایی راهبردهای یادگیری و تغییر رفتارها و راهبردهای یادگیری در زمان لازم است (کیم، پارک و باک^۷، ۲۰۰۹؛ هابنر، نوکلس و رنکل^۸، ۲۰۱۰).

در بررسی راهبردهای یادگیری باید دو مؤلفه مهم شناخت^۹ و فراشناخت^{۱۰} را مدنظر قرار داد. شناخت اصطلاح وسیعی است که بیشتر در ارجاع به فعالیت‌های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می‌شود (عبدخدائی و غفاری، ۱۳۸۹).

1. academic achievement
3. learning strategies
5. Pinterich & De Groot
7. Kim, Park & Baek
9. cognition
11. Lester & Yang
13. arousal
15. Reeve
17. Kwok, Hughes & Luo
19. Verner-Filion & Gaudreau
21. perfectionism
23. positive perfectionism

2. Greene, Costa, Robertson, Pan & Deekens
4. general plan
6. cognitive strategies
8. Hubner, Nuckles & Renkl
10. metacognition
12. Bohner & Wanke
14. Franken
16. Aronson
18. Gaudreau & Thompson
20. Yilmaz
22. Cook & Kearney

سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۰ هم، نظریه‌پردازانی چون ایکن و دراجر^{۱۴} (۱۹۶۱) و فه‌نما و شرمین^{۱۵} (۱۹۷۶) به نقش متغیرهای انگیزشی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان توجه کردند (به نقل از عابدی، عربضی، تاجی و شواخی، ۱۳۸۴). همچنین بررسی‌های گذشته نشان‌دهنده تأثیر انگیزش (فارسیدس و وودفیلد^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ الفارو، آماناتیلر، گونزالس باکن، باماکا و همکار^{۱۷}، ۲۰۰۹؛ گرازیانو، ریوایس، کیانی، کالکینس^{۱۸}، ۲۰۰۷)، خودنظم‌جویی (فابیو و پالازسکی^{۱۹}، ۲۰۰۹) و خصیصه‌های شخصیتی (فارسیدس و وودفیلد، ۲۰۰۳؛ فابیو و بوسینی^{۲۰}، ۲۰۰۷) بر موفقیت تحصیلی است.

در جمع‌بندی مبانی نظری و پژوهشی انجام‌شده می‌توان گفت یکی از مؤثرترین راهها برای یافتن عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی، شناسایی تفاوت‌هایی است که بین افراد موفق و ناموفق در تحصیل وجود دارد. شناسایی این تفاوت‌ها به تعیین راهکارهایی برای شناخت عوامل مؤثر در موفقیت و افت تحصیلی منجر می‌شود و این مهم به برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا عوامل مثبت تأثیرگذار را بهبود بخشند و از تأثیر عوامل منفی بکاهند. بررسی‌های به عمل آمده نشان داد که تاکنون در زمینه تفاوت‌های شناختی (راهبردهای یادگیری)، شخصیتی (کمال‌گرایی) و انگیزشی (انگیختگی شناختی) بین رتبه‌های برتر کنکور سراسری به‌عنوان افراد موفق در تحصیل و داوطلبان عادی به‌عنوان گروه ناموفق در تحصیل، پژوهشی انجام نگرفته است. بر همین اساس در این پژوهش هدف تعیین تفاوت بین راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیختگی شناختی بین رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی در نظر گرفته شد تا از این طریق دانش پژوهشی در این حوزه در دسترس قرار گیرد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش حاضر پس‌رویدادی و جامعه آماری پژوهش را دو گروه، یکی

پیامدهای مثبت است و کمال‌گرایی منفی^۱ به شناخت‌ها و رفتارهایی گفته می‌شود که هدف آن کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به‌منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است. از آنجا که فرد کمال‌گرا برای رسیدن به معیارهای خود تلاش می‌کند و این تلاش روی پیشرفت او تأثیر می‌گذارد، کمال‌گرایی به‌عنوان مفهوم اصلی در درک تفاوت‌های فردی در حیطه عملکرد تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (هانچان^۲، ۲۰۱۰).

برخی از مطالعات گذشته در زمینه موفقیت تحصیلی به بررسی نقش عوامل شناختی، انگیزشی و شخصیتی بر موفقیت تحصیلی پرداخته‌اند (پناهی و آزاد فلاح، ۱۳۸۶؛ کاپان^۳، ۲۰۱۰). در مطالعه‌ای بوستا، پرینس، الشوت و هاماکر^۴ (۲۰۰۰) به بررسی همزمان توانایی‌های ذهنی، سبک‌های یادگیری، شخصیت و انگیزه پیشرفت به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی در آموزش عالی پرداختند. ابوالحسنی و اسمعیلی (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای که روی عوامل مؤثر بر موفقیت رتبه‌های برتر، متوسط و پذیرفته‌نشده‌گان آزمون سراسری انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که عوامل مؤثر در موفقیت سه گروه مشابه بوده و تنها عامل متفاوت شرایط نامساعد بیرونی در گروه پذیرفته‌نشده‌گان است. بررسی‌های دیگر نشان‌دهنده رابطه موفقیت تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری (دی رد، ۱۹۹۶؛ دی رد و اسکنبرگ^۵، ۱۹۹۶)، جهت‌گیری هدف، راهبردهای یادگیری (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ محسن‌پور، حجازی، کیامنش، ۱۳۸۶)، انگیزه برای تحصیل (یوسفی، قاسمی، فیروزنیا، ۱۳۸۸؛ استوبر و رم‌باو^۶، ۲۰۰۷)، کمال‌گرایی (کاسترو و رایس^۷، ۲۰۰۳)، کمال‌گرایی مثبت (استامپ و پارکر^۸، ۲۰۰۰؛ بای‌لینگ، اسرائیلی، اسمیت و آنتونی^۹، ۲۰۰۳؛ استوبر و کرس‌تینگ^{۱۰}، ۲۰۰۷) و راهبردهای فراشناختی یادگیری (اسکندری و صفری، ۱۳۸۲؛ کرمی، دلاور، بهرامی و کریمی، ۱۳۸۴؛ عباباف، ۱۳۸۷؛ هاشمی و همتی، ۱۳۸۷؛ چی‌یو، وینگ - این چاو و مک‌براید - چانگ^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ ابار و لوکر^{۱۲}، ۲۰۱۰، نقل از یعقوب‌خانی^{۱۳}، ۲۰۱۰) هستند. در

1. negative perfectionism

3. Çapan

5. De Raad & Schouwenburg

7. Castro & Rice.

9. Bieling, Israeli, Smith & Antony

11. Chiu, Wing-Yin Chow & McBride-Chang

13. Yaghobkhani

15. Fennema & Sherman

17. Alfaro, Umama- Taylor, Gonzales- Backen, Bamaca et al.

18. Graziano, Reavis, Keane & Calkins

20. Fabio & Busoni

2. Hanchon

4. Busato, Prins, Elshout & Hamaker

6. Stoeber & Rambow

8. Stumpf & Parker

10. Kersting

12. Abar & Loker

14. Aiken & Dreger

16. Farsides & Woodfield

19. Fabio & Palazzeschi

دانشجویان شاغل به تحصیل دارای رتبه قبولی زیر ۵۰۰ در رشته ریاضی دانشکده برق و کامپیوتر دانشگاه صنعتی شریف در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ و یک گروه از داوطلبان رشته ریاضی که در کنکور سراسری ۱۳۸۹ قبول نشده و در شهر تهران به کلاس کنکور می‌رفتند، تشکیل دادند. از میان دو جامعه آماری دو گروه پنجاه نفری به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. از آنجا که سازمان سنجش فهرست اسامی داوطلبان پشت کنکور را در اختیار پژوهشگران قرار نداد، روش نمونه‌گیری داوطلبان عادی به صورت در دسترس و روش نمونه‌گیری رتبه‌های برتر به صورت هدفمند انجام گرفت. از بین ۱۰۰ پرسشنامه توزیع شده، ۹۳ پرسشنامه به پژوهشگر بازگشت شد که ۴۸ نفر (۵۱/۶ درصد) از شرکت‌کنندگان پسر و ۴۵ نفر (۴۸/۴ درصد) دختر و ۴۶ نفر (۴۹/۵ درصد) دارای رتبه برتر و ۴۷ نفر (۵۰/۵ درصد) داوطلب عادی بودند.

ابزار سنجش

سیاهه راهبردهای یادگیری^۱ (LASSI): برای سنجش راهبردهای یادگیری، از پرسشنامه‌ای استفاده شد که وینشتاین^۲ (۱۹۸۷)؛ به نقل از هاشمی و همتی، (۱۳۸۷) معرفی کرد، این پرسشنامه ۷۷ پرسش و ۱۰ خرده‌مقیاس (انگیزش، نگرش، مدیریت زمان، آرامش هیجانی، تمرکز، پردازش اطلاعات، فنون مطالعه، انتخاب نکات اصلی، خودآزمایی و راهبردهای امتحان‌دهی) دارد و مقیاس پاسخگویی آن پنج‌درجه‌ای (=۱ اصلاً تا ۵= تقریباً همیشه) است (هاشمی و همتی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه برای سنجش رفتارها و تصورات آشکار و نهان مرتبط با یادگیری موفق طراحی و ارائه شده و به برخی از سؤال‌ها نیز به صورت معکوس امتیاز داده می‌شود. یوسفی (۱۳۷۹) نسخه‌ای از این پرسشنامه را در پژوهش خود استفاده کرد و آلفای کرونباخ ۱۰ خرده‌مقیاس این پرسشنامه را در دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۸۸ و پایایی بازآزمایی آنها را در دامنه ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. در این پژوهش از امتیاز کلی این پرسشنامه استفاده شد. آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه به این شرح است: «هنگام گوش کردن به مطالب می‌توانم مطالب مهم را از مطالب کم‌اهمیت تمیز دهم».

سیاهه کمال‌گرایی^۳ (PI): برای سنجش کمال‌گرایی از سیاهه‌ای استفاده شد که هیل، هولسمن، فارر، کیبلر، ویسنه و

همکار^۴ (۲۰۰۴) معرفی کردند. این پرسشنامه ۵۹ پرسش و ۸ خرده‌مقیاس دارد و مقیاس پاسخگویی آن پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. این پرسشنامه را در ایران جمشیدی، حسین چاری، حقیقت و رزمی (۱۳۸۸) ترجمه و هنجاریابی کردند. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) با حذف ۸ پرسش از پرسشنامه اصلی، ۶ خرده‌مقیاس به نام‌های تلقی منفی از خود، نظم و سازماندهی، هدفمندی، ادراک فشار از سوی والدین، تلاش برای عالی بودن و معیارهای بالا برای دیگران را که از ترکیب امتیازات خرده‌مقیاس‌های تلاش برای عالی بودن، هدفمندی و نظم و سازماندهی بعد کمال‌گرایی مثبت و از ترکیب امتیازات خرده‌مقیاس‌های معیارهای بالا برای دیگران، ادراک فشار از سوی والدین و تلقی منفی از خود، بعد کمال‌گرایی منفی حاصل می‌شود را معرفی کرده‌اند. امتیاز کلی کمال‌گرایی نیز از مجموع امتیازات عوامل ششگانه به دست می‌آید. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) پایایی کل این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۸ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه به این شرح است: من به توصیه‌های دیگران در مورد خودم خیلی حساس هستم.

پرسشنامه ناهماهنگی شناختی^۵ (DARQ): برای سنجش ناهماهنگی شناختی از پرسشنامه‌ای استفاده شد که هارمون - جونز (به نقل از زندگی، ۱۳۸۹) معرفی کرد. این پرسشنامه ۲۸ سؤال، دو خرده‌مقیاس به نام‌های برانگیختگی و کاهش ناهماهنگی دارد و مقیاس پاسخگویی آن پنج‌درجه‌ای لیکرت (۱= هرگز تا ۵= همیشه) است (زند، ۱۳۸۹). این پرسشنامه برای سنجش تفاوت‌های فردی مرتبط با فرایند ناهماهنگی شناختی طراحی و ارائه شده و در ایران زندگی (۱۳۸۹) آن را هنجاریابی کرده است. زندگی (۱۳۸۹) پس از بررسی شاخص‌های روان‌سنجی اولیه پرسشنامه، سه پرسش را از پرسشنامه اصلی حذف و تعداد پرسش‌های آن را به ۲۵ پرسش رسانده است. لازم به ذکر است که پرسش‌های خرده‌مقیاس برانگیختگی این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. زندگی (۱۳۸۹)، ضریب پایایی خرده‌مقیاس برانگیختگی ناهماهنگی و کاهش ناهماهنگی را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ دو خرده‌مقیاس مورد اشاره برابر با ۰/۷۵ و ۰/۸۱ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات این

1. Learning and Study Strategies Inventory
3. Perfectionism Inventory
5. Dissonance Arousal and Reduction Questionnaire

2. Weinstein
4. Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente et al

دادن توضیحات لازم در اختیار نمونه‌های در دسترس که مایل به پرکردن پرسشنامه‌ها بودند، قرار گرفت تا پاسخ دهند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش از طریق تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) از طریق نرم‌افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) نسخه ۱۴ مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی ارائه شده است.

پرسشنامه به این شرح است: «پس از اینکه روی موضوعی، سخت کار و تلاش می‌کنم، پشیمان و مردد می‌شوم که آیا آن کار ارزش این تلاش را داشته است یا خیر».

روش اجرا و تحلیل

پس از مراجعه به دانشگاه صنعتی شریف و انجام هماهنگی‌های لازم، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار دانشجویانی که دارای ملاک‌های ورود (رتبه قبولی زیر ۵۰۰) به پژوهش بودند، قرار گرفت تا به صورت فردی پاسخ دهند. در کلاس‌های کنکور نیز پرسشنامه‌ها به صورت فردی پس از

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی

| گروه | راهبردهای یادگیری | | کمال‌گرایی | | کمال‌گرایی مثبت | | کمال‌گرایی منفی | | برانگیختگی شناختی | | کاهش ناهماهنگی | |
|------|-------------------|-----------|---------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|-------------------|-----------|----------------|-----------|
| | داوطلبان عادی | رتبه برتر | داوطلبان عادی | رتبه برتر | داوطلبان عادی | رتبه برتر | داوطلبان عادی | رتبه برتر | داوطلبان عادی | رتبه برتر | داوطلبان عادی | رتبه برتر |
| M | ۲۶۲/۱۶ | ۲۸۰/۸۳ | ۱۷۳/۴۹ | ۱۹۲/۷ | ۸۲/۲۹ | ۹۳/۵۱ | ۹۰/۴۸ | ۹۹/۱۹ | ۴۰/۴۳ | ۳۹/۰۵ | ۴۶/۴۶ | ۴۹/۰۹ |
| SD | ۲۵/۱۴۴ | ۳۴/۲۷ | ۲۰/۴۴ | ۲۱/۴۵ | ۱۲/۹ | ۱۱/۷۶۲ | ۱۵/۱۵ | ۱۷ | ۵/۱۸ | ۵/۹۸۴ | ۴/۸۸ | ۷/۲۶ |

جدول ۲- خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری متغیرهای پژوهش رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی

| متغیرها | SS | df | MS | F | P | توان |
|-------------------|----------|----|----------|--------|-------|-------|
| راهبردهای یادگیری | ۷۸۳۶/۴۰۵ | ۱ | ۷۸۳۶/۴۰۵ | ۸/۶۱۷ | ۰/۰۰۴ | ۰/۸۲۷ |
| کمال‌گرایی کلی | ۸۴۸۶/۴۰۴ | ۱ | ۸۴۸۶/۴۰۴ | ۱۹/۳۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹۴ |
| کمال‌گرایی مثبت | ۲۸۹۴/۹۶۷ | ۱ | ۲۸۹۴/۹۶۷ | ۱۹/۰۳۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹۳ |
| کمال‌گرایی منفی | ۱۷۶۴/۹۴۴ | ۱ | ۱۷۶۴/۹۴۴ | ۶/۷۹۸ | ۰/۰۱۱ | ۰/۷۳۲ |
| برانگیختگی شناختی | ۴۳/۴۰۹ | ۱ | ۴۳/۴۰۹ | ۱/۳۸۹ | ۰/۲۴۲ | ۰/۲۱۴ |
| کاهش ناهماهنگی | ۱۵۹/۱۴۱ | ۱ | ۱۵۹/۱۴۱ | ۴/۱۵۵ | ۰/۰۴۴ | ۰/۵۲۳ |

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین راهبردهای فراسناختی یادگیری، کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و کاهش ناهماهنگی شناختی داوطلبان عادی، بالاتر از رتبه‌های برتر کنکور سراسری است. در جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در راستای مقایسه متغیرهای پژوهش در گروه‌های نمونه پژوهش ارائه شده است.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین راهبردهای فراسناختی یادگیری، کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و کاهش ناهماهنگی شناختی داوطلبان عادی، بالاتر از رتبه‌های برتر کنکور سراسری است. در جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در راستای مقایسه متغیرهای پژوهش در گروه‌های نمونه پژوهش ارائه شده است.

معناداری وجود دارد، اما بین برانگیختگی شناختی رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$).

بحث

این پژوهش که با هدف مقایسه راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیزتگی شناختی بین رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی اجرا شد، نشان داد که بین راهبردهای فراشناختی یادگیری رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۲). به عبارت دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد که داوطلبان عادی از راهبردهای فراشناختی یادگیری بیشتر استفاده می‌کنند. این یافته با نتایج مطالعات اسکندری و صفری (۱۳۸۲)، عباباف (۱۳۸۷)، چی‌یو و همکاران (۲۰۰۷) و یعقوب‌خانی (۲۰۱۰) ناهماهنگ است. نتایج مطالعات پژوهشگران نشان داد که دانش‌آموزان و دانشجویان موفق از راهبردهای فراشناختی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان و دانشجویان ناموفق استفاده می‌کنند. این ناهم‌سویی در نتایج را می‌توان با نحوه انتخاب نمونه‌ها و ابزار مورد استفاده مرتبط دانست. در مطالعات مورد بررسی دانش‌آموزان و دانشجویان قوی و ضعیف براساس معدل درسی از هم متمایز شده‌اند، در حالی که در این مطالعه رتبه‌های برتر کنکور سراسری به‌عنوان گروه موفق در نظر گرفته شده‌اند. بدون شک رتبه‌های برتر از توانایی‌های ذهنی بالایی برخوردارند و ممکن است به واسطه توانایی بالایی که دارند برای یادگیری کمتر از راهبردهای فراشناختی یادگیری استفاده کنند. همچنین داوطلبان ناموفق در کنکور سراسری هم ممکن است موقع امتحان، اضطراب زیادی را تجربه کنند و این اضطراب موجب اختلال در یادآوری مطالب و مانعی برای موفقیت آنان در کنکور شود.

همچنین برای تبیین یافته‌های این پژوهش در حوزه تفاوت معنادار بین رتبه‌های برتر کنکور و سایر داوطلبان می‌توان گفت که عامل موفقیت رتبه‌های برتر کنکور سراسری در به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی یادگیری نیست و ممکن است توصیه به کاربرد و استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری در کمک به دانش‌آموزان برای غلبه بر کمبودها و ضعف‌هایشان (برای شرکت در کنکور سراسری) کافی نباشد (هابنر و همکاران، ۲۰۱۰). از طرف دیگر یافته پژوهش حاضر در این بخش با نتیجه مطالعه عبدخدائی و غفاری (۱۳۸۹) که در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که همبستگی معناداری بین رتبه کنکور و استفاده از راهبردها وجود ندارد، هم‌سویی ندارد.

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین کمال‌گرایی رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی وجود دارد (جدول ۲). در واقع نتایج نشان داد که داوطلبان عادی، کمال‌گراتر از رتبه‌های برتر کنکور سراسری هستند. این بخش از نتایج با نتیجه مطالعه کاسترو و رایس (۲۰۰۳) مبنی بر اینکه کمال‌گرایی به‌طور معناداری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، هم‌سو نیست، ولی با نتایج مطالعه پناهی و آزاد فلاح (۱۳۸۶) و کاپان (۲۰۱۰) هم‌سویی دارد. یافته‌های مطالعه پناهی و آزاد فلاح (۱۳۸۶) نشان‌دهنده تجربه تئیدی بیشتر افراد کمال‌گراست. کاپان (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانشجویان کمال‌گرا، تعلل تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. این نتایج از چند جنبه قابل بحث است. کمال‌گرایان به سبب مطلق‌گرایی، بسیار مستعد اضطراب هستند (افشار و همکاران، ۱۳۸۶). اضطراب از جمله هیجان‌های منفی به‌شمار می‌آید و به‌طور قطع موجب درماندگی می‌شود. از طرف دیگر اضطراب برانگیزاننده است و براساس بعضی از نظریه‌های انگیزشی و برانگیختگی، در صورت وجود میزان مطلوبی از برانگیختگی، احساس و عملکرد افراد، در بهترین حد خود خواهد بود. اما برانگیختگی بسیار کم یا بسیار زیاد، موجب اختلال در عملکرد می‌شود (ریو، ۱۳۸۷). این احتمال وجود دارد که داوطلبان ناموفق در کنکور سراسری هم به‌واسطه کمال‌گرا بودن موقع امتحان اضطراب زیادی را تجربه کرده و این اضطراب موجب اختلال در عملکرد آنها در موقع امتحان و مانعی برای موفقیت آنان در کنکور شده باشد. از طرف دیگر داوطلبان ناموفق در کنکور سراسری به‌واسطه ویژگی کمال‌گرایی، بیشتر بر اثبات توانایی خود تمرکز دارند و بهبود بخشیدن توانایی خود را نادیده می‌گیرند. این نادیده گرفتن توانایی در درازمدت بر عملکرد آنها تأثیر منفی می‌گذارد (استوبر و رم باو، ۲۰۰۷). همچنین این افراد به دلیل ترس از ارتکاب اشتباه بیشتر در تحصیل تعلل می‌کنند (کاپان، ۲۰۱۰). افرادی که تعلل می‌کنند به‌صورت اختیاری و غیراصولی انجام عملی را به تعویق می‌اندازند و کار خود را این‌گونه توجیه می‌کنند که در شرایط تحت فشار، عملکرد بهتری دارند (استوبر و رم باو، ۲۰۰۷). همین مسأله ممکن است باعث از دست دادن فرصت‌های مناسب و مانعی برای موفقیت آنها شود.

در پژوهش حاضر همچنین بین کمال‌گرایی مثبت و منفی رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی تفاوت معناداری وجود دارد (نتایج نشان داد که کمال‌گرایی مثبت و منفی داوطلبان عادی نسبت به رتبه‌های برتر، بالاتر است). این

درونی سازند، به کار می‌برند و دنبال می‌کنند. یافته‌های مطالعه ورنر - فیلیون و گادریو (۲۰۱۰) نشان‌دهنده وجود رابطه منفی بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و پیشرفت تحصیلی است. از نظر هیل (۲۰۰۴) کمال‌گرایی جامعه‌مدار با کمال‌گرایی منفی همبستگی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان به این نکته اشاره کرد که کمال‌گرایی منفی سازه‌ای اجتنابی است. این سازه بر بدبینی، اضطراب و نگرانی در مورد شکست‌ها و ناکامی‌ها بنا شده و فرد را برای فرار و اجتناب از پیامدهای منفی به تلاش وادار می‌سازد. کمال‌گرایی منفی براساس این سازوکار تأثیرگذاری، اضطراب و نگرانی را در مورد تحقق نیافتن اهداف و معیارهای آرمانی بر فرد تحمیل می‌کند و بدبینی را افزایش می‌دهد (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷). همین بدبینی زیاد برای موفقیت محدودیت ایجاد می‌کند.

همچنین جنبه منفی کمال‌گرایی در داوطلبان ناموفق کنکور سراسری ممکن است با کاهش تدریجی بازدهی و فعالیت، ناامیدی، خود ملامت‌گری و طفره رفتن همراه باشد (افشار و همکاران، ۱۳۸۶). داوطلبان ناموفق ممکن است به صورت مزمن مبتلا به خودشناسی و خودارزیابی شدید باشند، از انتقاد و سرزنش در مورد شکست در دستیابی به اهداف بترسند و محیط اطراف خود را پیوسته ارزیابی کنند. به طوری که این خودارزیابی منفی و درک ناتوانی در برآوردن توقعات و انتظارات خود و دیگران، مانع تلاش حقیقی برای رسیدن به معیارهای عالی شود. بنابراین می‌توان گفت با آنکه افراد کمال‌گرای خودانتقادگر (منفی) برای پیشرفت ارزش قایل هستند، اما برای رسیدن به آن واقعاً تلاش نمی‌کنند. این افراد بیشتر سازوکارهای دفاعی را به کار می‌برند که این به حس بی‌ثباتی و آسیب‌پذیری درباره خود، استمرار و تداوم می‌بخشد (هیل، ۲۰۰۴). بخش دیگری از نتایج این پژوهش نشان داد که بین برانگیختگی شناختی رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۲). برخی پژوهش‌های گذشته نشان داد که ناهماهنگی شناختی ممکن است به واسطه افزایش در انگیزتگی به کاهش در عملکرد منجر شود. به این معنی که این انگیزتگی موجب تسهیل اجرای تکالیف بعدی می‌شود و با عملکرد در تکالیف پیچیده بعدی تداخل می‌کند (فرانکن، ۱۳۸۹). نتیجه پژوهش حاضر این یافته را تأیید نکرد.

بالاخره نتایج آخرین بخش از نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین ناهماهنگی شناختی رتبه‌های برتر کنکور سراسری و داوطلبان عادی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۲). به طور صریح‌تر می‌توان گفت که داوطلبان عادی بیشتر از رتبه‌های برتر درصدد کاهش ناهماهنگی برمی‌آیند. در این

نتیجه با نتایج مطالعات استامپ و پارکر (۲۰۰۰)، بای‌لینگ و همکاران (۲۰۰۳)، گادریو و تامسون (۲۰۱۰) و ورنر - فیلیون و گادریو (۲۰۱۰)، مبنی بر اینکه بین کمال‌گرایی مثبت و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، ناهمسو است. کمال‌گرایی مثبت سازه‌ای ایجابی و تأییدی است. چنین سازه‌ای، بر مثبت‌نگری و توجه به موفقیت‌ها بنا می‌شود و فرد را برای رسیدن به اهداف و پیامدهای مثبت تجهیز می‌کند. این سازوکار تأثیرگذاری کمال‌گرایی مثبت به جای تحمیل اضطراب و نگرانی در مورد تحقق نیافتن اهداف و معیارهای دست‌نیافتنی، خوش‌بینی نسبت به تحقق اهداف و آرمان‌های تحقق‌پذیر را در فرد فعال می‌سازد (بشارت، نادعلی، زبردست و صالحی، ۱۳۸۷). در واقع جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی باعث انجام دقیق و بی‌نقص مسئولیت‌ها، ریزبینی و توجه به جزئیات می‌شود (افشار و همکاران، ۱۳۸۶). با توجه به این ویژگی‌های کمال‌گرایی مثبت، آنچه به نظر می‌رسد، باعث موفق نشدن داوطلبان در کنکور سراسری با وجود دارا بودن این خصوصیات می‌شود، این است که ریزبینی و توجه به جزئیات در داوطلبان عادی ممکن است آنها را به مطالعه موضوعات غیرضروری وادار سازد و زمان مفید برای مطالعه مطالب مناسب را از آنها بگیرد و مانع موفقیت آنها در امتحان شود. به نظر می‌رسد زمانی که یادگیرندگان در رابطه با تکلیف یادگیری شک و تردید می‌کنند، به گونه‌ای عمل می‌کنند که گویی می‌خواهند فقط کاری در این زمینه انجام داده باشند. به همین دلیل نیز بالاترین تکلیفی ممکن است مانعی برای موفقیت آنها شود.

از طرف دیگر نتایج مربوط به بالاتر بودن کمال‌گرایی منفی داوطلبان ناموفق (عادی) با داوطلبان موفق در کنکور با نتایج مطالعات فراست (۱۹۹۱؛ نقل از پناهی و آزاد فلاح، ۱۳۸۶)، گادریو و تامسون (۲۰۱۰)، ورنر - فیلیون و گادریو (۲۰۱۰) همسو است. فراست (۱۹۹۱؛ نقل از پناهی و آزاد فلاح، ۱۳۸۶) در بررسی خود به این نتیجه رسید که افراد کمال‌گرای منفی بسیار نگران اشتباه کردن هستند و در عمل ممکن است جهت‌گیری شکست را به تکالیف و امتحانات نشان بدهند. از نظر هیل (۲۰۰۴) تمرکز بر اشتباهها با کمال‌گرایی منفی همبستگی دارد. نتایج بررسی گادریو و تامسون (۲۰۱۰) هم نشان می‌دهد که کمال‌گرایی معطوف به نگرانی‌های سنجشی محض با نتایج فوق‌العاده ضعیف در عملکرد و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. لازم به ذکر است که در کمال‌گرایی معطوف به نگرانی‌های سنجشی محض، مانند کمال‌گرایی منفی، افراد معیارهای کمال‌گرایانه برگرفته از فشارهای خارجی را بدون اینکه به صورت شخصی ارزیابی کنند یا این معیارها را

که در مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیت دانش‌آموزان اختصاص دهد تا از این طریق بتواند به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها برای پیشرفت تحصیلی یاری رساند.

منابع

ارونسون، ا. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی اجتماعی*. ترجمه حسین شکرکن. چاپ هشتم، تهران: انتشارات رشد (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۹).

ابوالحسنی، م. اسمعیلی، م. (۱۳۸۹). مقایسه عوامل فردی و محیطی در استعاره‌های موفقیت رتبه‌های برتر، متوسط و پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶)، ۱۶۷-۱۴۷.

افشار، ح. اسداللهی، ق. ثابت‌قدم، م. (۱۳۸۶). *کمال‌گرایی و سلامت روان*. چاپ اول، اصفهان: انتشارات کنکاش با همکاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان مرکز پژوهش‌های علوم رفتاری.

اسکندری، ف. صفری، م. (۱۳۸۲). راهبردهای شناختی و فراشناختی و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳، ۳۴-۳۳.

اعرابیان، ا. خدایپناهی، م. ک. حیدری، م. صالح صدق‌پور، ب. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۸(۴)، ۳۷۱-۳۶۰.

بشارت، م. ع. جوشن‌لو، م. میرزمانی، م. (۱۳۸۶). رابطه سبک‌های دلبستگی و کمال‌گرایی. *دانشور رفتار*، ۱۴(۲۵)، ۱۱-۱۸.

بشارت، م. ع. نادعلی، ح. زبردست، ع. صالحی، م. (۱۳۸۶). کمال‌گرایی و سبک‌های مقابله با تنیدگی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۵(۱۷)، ۱۷-۷.

بهنر، ج. وانک، م. (۱۳۸۴). *نگرش‌ها و تغییر آنها*. ترجمه علی مهداد. چاپ اول، تهران: انتشارات جنگل (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۵۹).

پناهی، ح. آزاد فلاح، پ. (۱۳۸۶). اثر موفقیت و شکست بر پاسخ‌های فیزیولوژیک افراد کمال‌گرا و غیرکمال‌گرا. *تازه‌های علوم شناختی*، ۹(۱)، ۱۶-۲۲.

جمشیدی، ب. حسین چاری، م. حقیقت، ش. رزمی، م. ر. (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۱)، ۴۳-۳۵.

حسینی‌نسب، د. ساکن‌آذری، ر. تاج‌الدینی، پ. (۱۳۸۲). بررسی شیوه‌های اسناد علی و راهبردهای یادگیری در دانشجویان و رابطه آنها با هوش، خلاقیت، جنسیت و رشته تحصیلی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۷ و ۲۸، ۴۳-۷۱.

خادمی، م. نوشادی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، ۷۸-۶۳.

خصوص می‌توان گفت که یکی از یافته‌های مشترک به‌دست آمده در بررسی‌های مختلف روی ناهماهنگی شناختی، وجود تفاوت در واکنش به موقعیت‌های برانگیزاننده ناهماهنگی است (زندى ۱۳۸۹). این یافته‌ها با نتیجه بررسی حاضر هماهنگ است. توجه به این نکته مهم است که دنیا از یک‌سو به مردم منطقی و از سوی دیگر به کسانی که ناهماهنگی را کاهش می‌دهند تقسیم نشده است. اما بدون شک این حقیقت وجود دارد که مردم همه یکسان نیستند و در نتیجه بعضی بیشتر از دیگران قادر به تحمل ناهماهنگی هستند (ارونسون، ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد رتبه‌های برتر کنکور سراسری بیشتر از افراد ناموفق قادر به تحمل ناهماهنگی هستند. آنها نسبت به تغییر شناخت‌هایشان مقاوم‌ترند و از طرف دیگر نسبت به احساس منفی مرتبط با ناهماهنگی آگاه‌تر، بنابراین کمتر قادرند از طریق کاهش تناقض آن را بکاهند (ارونسون، ۱۳۸۹). از نظر ارونسون (۱۳۸۹) کاهش ناهماهنگی، رفتاری ناسازگارانه است. به این معنا که این رفتار شخص را از فراگیری واقعیات مهم یا پیدا کردن راه‌حل‌های واقعی برای مسائل باز می‌دارد. رفتار کاهش ناهماهنگی، رفتار دفاع از خود است و کسانی که مصمم به کاهش ناهماهنگی هستند به خطاهای خود اعتراف نمی‌کنند، بلکه در عوض خطاهای خود را می‌پوشانند.

در مجموع نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که به‌کارگیری صرف راهبردهای فراشناختی یادگیری برای موفقیت در کنکور سراسری کافی نیست، بلکه کمال‌گرایی و ابعاد آن از جمله ویژگی‌هایی هستند که مانع موفقیت داوطلب در کنکور سراسری می‌شوند. همچنین براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که انگیزختگی شناختی با عملکرد فرد در کنکور سراسری ارتباطی ندارد، ولی رتبه‌های برتر کنکور سراسری بیشتر از افراد ناموفق قادر به تحمل ناهماهنگی هستند. جامعه آماری پژوهش حاضر و نوع پژوهش، محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای مورد بررسی مطرح می‌کنند. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود در بررسی‌های آینده به مطالعه همزمان هوش، راهبردهای یادگیری، میزان اطلاعات قبلی، ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی افراد موفق در تحصیل پرداخته شود تا بتوان از این طریق به تعیین این مسأله پرداخت که از بین این متغیرها کدام مورد پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای موفقیت تحصیلی به‌شمار می‌روند. همچنین پیشنهاد می‌شود که در بررسی‌های آینده به تأثیر استفاده زیاد از کاهش ناهماهنگی بر عملکرد پرداخته شود. بالاخره اینکه چون شخصیت نقش غیرقابل انکاری در ابعاد مختلف زندگی و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند، انتظار می‌رود آموزش و پرورش در کنار سنجش‌های گوناگونی

- Alfaro, E.C., Umaña-Taylor, A.J., Gonzales-Backen, M.A., Bámaca, M.Y., Zeiders, K.H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence*, 32, 941-962.
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J., Antony, M.M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163- 178.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057- 1068.
- Çapan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Castro, J.R., & Rice, K.G. (2003). Perfectionism and ethnicity: Implications for depressive symptoms and self-reported academic achievement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 64-78.
- Chiu, M.M., Wing-Yin Chow, B., Mcbride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17, 344-365.
- Cook, L.C., & Kearney, Ch.A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46, 325-330.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10, 185-200.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303- 336.
- Fabio, A.D., Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43, 2095-2104.
- Fabio, A.D., Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2x2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532-537.
- ریو، ج.م. (۱۳۸۷). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی. چاپ یازدهم، تهران: نشر ویرایش (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۵).
- زندى، آ. (۱۳۸۹). استانداردسازی پرسشنامه برانگیختگی و کاهش ناهماهنگی (DARQ) در دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران.
- شعاری‌نژاد، ع.ا. (۱۳۷۸). یادداشت‌هایی درباره نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش. چاپ اول، تهران: نشر نی.
- عابدی، ا. عریضی، ح.ر. تاجی، م. شوخی، ع. (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه سودمندی شیوه‌های تغییر نگرش منفی به ریاضی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱ (۴ و ۵)، ۵-۲۰.
- عابدینی، ی. (۱۳۸۲). رابطه موفقیت تحصیلی، راههای مقابله با تئیدی و جایگاه اجتماعی - اقتصادی در نوجوانان دختر. *مجله روان‌شناسی*، ۷ (۱)، ۱۷-۲۹.
- عباسی، ز. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه درسی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۲۵)، ۱۱۹-۱۵۰.
- عبدخدائی، م.س. غفاری، ا. (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده دانشجویان از مهارت‌های مطالعه و یادگیری و رابطه آن با وضعیت و سوابق تحصیلی آنها. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱ (۲)، ۲۱۱-۲۲۶.
- فرانکن، ر.ا. (۱۳۸۹). انگیزش و هیجان. ترجمه حسن شمس اسفندآباد و همکاران. چاپ سوم، تهران: نشر نی (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۳۹).
- کریمی، ا. دلاور، ع. بهرامی، ه. کریمی، ی. (۱۳۸۴). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۹ (۴)، ۳۹۹-۴۱۲.
- محسن‌پور، م. حجازی، ا. کیامنش، ع. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶ (۱)، ۹-۳۵.
- هاشمی، ا. همتی، ا. (۱۳۸۷). مقایسه میزان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری توسط دانشجویان موفق و ناموفق. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۳ (۲)، ۱۳۳-۱۴۶.
- یوسفی، ز. (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان موفق و ناموفق رشته‌های علوم پایه و انسانی دانشگاه تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*.
- یوسفی، ع. قاسمی، غ. فیروزنیا، س. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.

- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19.
- Greene, J.A., Costa, L., Robertson, J., Pan, Y., Deekens, V.M. (2010). Exploring relations among college students, prior knowledge, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning in a hypermedia environment. *Computers & Education, 55*, 1027-1043.
- Hanchon, T.A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*, 885-890.
- Hill, R.W., Huelsman, T.J., Furr, R.M., Kibler, J., Vicente, B.B., Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personal Assessments, 82(1)*, 80-91.
- Hubner, S., Nuckles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction, 20*, 18-29.
- Kim, B., Park, H., & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education, 52*, 800-810.
- Kwok, O., Hughes, J.N., Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology, 45*, 61-82.
- Lester, D., & Yang, B. (2009). Two sources of human irrationality: Cognitive dissonance and brain dysfunction. *The Journal of Socio-Economics, 38*, 658-662.
- Stoeber, J., & Kersting, M. (2007). Perfectionism and aptitude test performance: Testees who strive for perfection achieve better test results. *Personality and Individual Differences, 42*, 1093-1103.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences, 42*, 1379-1389.
- Stumpf, H., & Parker, W.D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences, 28*, 837-852.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*, 181-186.
- Yaghobkhani, M. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement; based on information processing approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1033-1036.
- Yilmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 682-687.