



مقایسه کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ارشد روانشناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط

فاطمه عابدی طالب آبادی^۱، سیمین بشردوست^۲

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، مقایسه کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ارشد روانشناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد شهر تهران در سال ۱۴۰۰ در نظر گرفته شد. نمونه‌های پژوهش از بین دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد کلیه دانشگاه‌های آزاد تهران با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط بود به این گونه که ۵۰ دانشجو با مدرک کارشناسی مرتبط و ۵۰ دانشجو با مدرک کارشناسی غیرمرتبط به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ و پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید. نتایج بدست آمده نشان داد که دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با مدرک مرتبط در مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات و نشخوار فکر کمال‌گرایی میانگین نمرات بالاتری به دست آوردند و همچنین دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با رشته کارشناسی مرتبط در هر دو متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی نمرات بالاتری کسب نمودند.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط، دانشجویان ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران (نویسنده مسئول) sibashardoust@yahoo.com



مقدمه

یکی از انتخاب‌های مهم زندگی هر فرد پس از پایان تحصیلات متوسطه، انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی است. این انتخاب به دلیل تأثیر زیادی که در تعیین سرنوشت افراد دارد، تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد (فرزانه، زین‌آبادی و دارابی، ۱۳۹۶). در همین رابطه، یکی از پدیده‌های شایع و طبیعی در نظام آموزشی هر کشوری، تغییر رشته است (پورتر و یومبج^۱، ۲۰۰۶؛ مصطفوی، رمضانلو و عسگری، ۱۳۹۱). اساساً تغییر رشته به علت اثرات و نتایج اجتماعی، فردی و آموزشی که در پی دارد پدیده‌ای قابل اعتنا و مهم است (پاتنیک، ویسوال و ظفر^۲، ۲۰۲۰). در واقع، تعیین شاخه یا رشته تحصیلی می‌بایست بر اساس استعداد، توانایی و علاقه و همچنین متناسب با نیاز و شرایط جامعه صورت پذیرد؛ در غیر این صورت مسائل فراوانی هم در باب مشکلات فردی (مشکلات روحی، هزینه فرصت از دست رفته، افت تحصیلی، ترک تحصیل و...) و هم معضلات اجتماعی (بیکاری فارغ‌التحصیلان، عدم توازن بین نیاز جامعه و تخصص فارغ‌التحصیلان، نارضایتی شغلی، بهره‌وری و کارایی پایین شاغلان و...) و آموزشی (هدر رفت امکانات آموزشی، بی‌ثباتی و اختلال در روند تعیین شده برنامه‌های آموزشی، عدم توازن بین امکانات نظام آموزشی و تعداد دانشجویان، تأثیر بر تراکم دانشجویان در رشته‌های مختلف و به عبارتی تغییر توازن و پراکندگی نیروهای متخصص در رشته‌ها و بخش‌های مختلف، تأثیر بر نگرش و دیدگاه افراد نسبت به رشته‌های مبدأ و مقصد، در بر داشتن هزینه‌های اضافی و پیش‌بینی نشده برای دانشگاه و...) پیش خواهد آمد (کراولی^۳، ۲۰۰۴؛ معروفی و آداک، ۱۳۹۶). همچنین، علاقه به شغل و رشته تحصیلی ریشه در عوامل مختلفی دارد و امروزه مطالعات زیادی در این زمینه انجام شده است. مقدم علاقمندی را متأثر از میزان ارضای نیازهای واقعی افراد می‌داند؛ کارین^۴ معتقد است که عوامل اقتصادی و اجتماعی از مهم‌ترین گرایش‌های شغلی و تحصیلی هستند. همچنین کلی^۵ علاقمندی را ناشی از سائق‌های معنوی، مادی و اجتماعی می‌داند و به‌طور کلی باید گفت که علائق تحصیلی متأثر از عوامل فردی، اقتصادی، اجتماعی و تناسب محتوی با توانمندی‌ها و استعدادهای اشخاص دارد (عابدیان و شاه حسینی، ۱۳۹۱). بر این اساس، انتخاب رشته عاملی مهم و کلیدی در نظام‌های آموزشی می‌باشد و با وجود آنکه تغییر رشته پدیده‌ای شایع و طبیعی در تمامی کشورها است، اما به دلیل اثرات مختلف و عموماً منفی آن بر افراد و جامعه به طور عام و نظام آموزشی به طور خاص، کم اهمیت دانستن و بی‌توجهی به این پدیده به هیچ وجه جایز نیست. بنابراین، با کندوکاو دقیق علل تغییر رشته، نقاط قوت و ضعف و نیز تهدیدها و فرصت‌های فراوانی مشخص خواهند شد که با تمرکز بر آن‌ها می‌توان برنامه‌ریزی آموزشی دقیق‌تر و اثربخش‌تری را انجام داد و از صرف هزینه و زمان اضافی و بیهوده جلوگیری کرد و با بازنگری اساسی در اهداف و ماهیت رشته‌ها و هدایت تحصیلی صحیح و مناسب، در نهایت کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی را ممکن ساخت (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۶).

کمال‌گرایی^۶ در بهترین تعریف آن، یک نوع ویژگی چند بعدی است، به طوری که روانشناسان توافق دارند که بسیاری از جنبه‌های مثبت و منفی در آن وجود دارد (استوبر و یانگ^۷، ۲۰۱۶). در فرم ناسازگار آن، کمال‌گرایی مردم را به تلاش برای رسیدن به یک ایده‌آل دست نیافتنی یا اهداف غیر واقع‌بینانه سوق می‌دهد، که اغلب منجر به افسردگی و عزت نفس پایین می‌شود. در مقابل کمال‌گرایی سازگار می‌تواند به افراد برای رسیدن به اهداف خود انگیزه بدهد و باعث شود که این افراد از تلاش خود لذت ببرند. داده‌های جدید نشان می‌دهد که گرایش‌های کمال‌گرایانه، در بین نسل‌های اخیر افراد جوان رو به افزایش است (کارن وهیل^۸، ۲۰۱۹). کمال‌گرایی در روانشناسی، ویژگی شخصیتی است که خصوصیات آن، با تلاش فرد برای

¹ Porter, S. R., & Umbach, P. D.

² Patnaik, A., Wiswall, M. J., & Zafar, B

³ Crowley

⁴ karin

⁵ koli

⁶ Perfectionism

⁷ Stoeber, J., & Yang, H

⁸ Curran, Thomas; Hill, Andrew



بی‌عیب و نقص بودن و تنظیم استانداردهایی برای بالاترین سطح عملکرد توصیف می‌شود و با خودارزیابی انتقادی و نگرانی در مورد ارزیابی دیگران نیز همراه است (استوبر و چیلدز^۱، ۲۰۱۱).

کمال‌گرایی به عنوان یکی از عوامل پیش‌بین در عملکرد تحصیلی، با تلاش‌های کمال‌گرایانه مانند داشتن معیارهای شخصی بالا، وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش برای عالی بودن در ارتباط است. در واقع کمال‌گرایی، به عنوان نیاز شدید برای پیشرفت تعریف می‌شود که این گرایش به صورت معیارهای شخصی بالا و غیر واقع‌بینانه آشکار می‌گردد (بلت^۲، ۱۹۹۵؛ نقل از از یو^۳، ۲۰۰۹). در این میان، یکی از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آموزش کشور، پرداختن به مسائل و عوامل مؤثر بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است (رسولی خورشیدی، کدیور، صرامی و تنها، ۱۳۹۲). پیشرفت تحصیلی به طور وسیعی با هوش کلی مرتبط است، اما دیگر سازه‌های روانشناختی مانند انگیزش در زمینه‌های آموزشی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارند (استنمایر و اسپناس^۴، ۲۰۰۹). هر چند شناسایی تمامی تعیین‌کننده‌های مؤثر بر پیشرفت تحصیلی پیچیده است، اما شناسایی برخی از تعیین‌کننده‌های مؤثر، قدرت پیش‌بینی را تسهیل و متخصصین را در توسعه برنامه‌های مرتبط با مداخلات ارتقاء پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان یاری می‌دهد (خدایی و همکاران، ۱۳۹۶). پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود (نوبدی، ۱۳۸۲؛ به نقل از ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۹۹). پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌ها و عوامل مرتبط با آن، از اولویت‌های پژوهش در آموزش و از مسائل مورد توجه مدیران آموزشی دانشگاه‌هاست. وضعیت تحصیلی دانشجویان به دو جنبه پیشرفت و افت تحصیلی آن‌ها اطلاق می‌شود (رودباری و اصل مرز، ۱۳۸۹).

با استناد به مطالب بالا می‌توان گفت که بررسی متغیرهای مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان یک ضرورت پژوهشی به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، جوانی و مسائل مربوط به آن همچون ورود به دوران دانشجویی و مسائل و مشکلاتی همچون مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط و مانند آن؛ با توجه به شرایط دانشگاه‌ها و درگیر کردن روحیه آنها با این مشکل که احتمال اثرگذاری بر پیشرفت تحصیلی را دارد اهمیت و ضرورت پژوهش در این حیطه را دوچندان می‌کند. تمرکز پژوهش‌های قبلی عمدتاً بر پیشرفت یا عملکرد تحصیلی دانشجویان است. این در حالی است که مدرک کارشناسی دانشجویان بنا به دلایلی غیر مرتبط با مدرک ارشد آنها می‌باشد و انتظار می‌رود دانشجویان خودمدیریتی لازم را در ابعاد مختلف جهت پیشرفت علمی را داشته باشند و به پختگی روانی لازم در این زمینه رسیده باشند. حال با توجه به موارد فوق‌الذکر، در بیان ضرورت و اهمیت انجام این پژوهش می‌توان به صراحت اظهار کرد که وضعیت تحصیلی دانشجویان یک مسئله مهم در امور آموزشی است که می‌توان با مشخص کردن پیشرفت و عدم پیشرفت تحصیلی دانشجویان و علل مؤثر در آن‌ها اقداماتی به منظور اصلاح وضعیت این افراد به اجرا درآورد (سعیدزاده، محمدی و اسدی، ۱۳۹۷).

در نهایت، با توجه به موارد ذکر شده در بالا علاقمندی یکی از عواملی است که می‌تواند با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشد. ارتباط علاقمندی با پیشرفت تحصیلی در مطالعات محدودی مورد بررسی قرار گرفته، بدیهی است که طراحی این نوع مطالعات می‌تواند به شناخت هر چه بیشتر نیم‌رخ تحصیلی دانشجویان و شناخت عوامل تأثیرگذار در تحصیل آن‌ها منجر شود. از این رو با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهشگر در پی پاسخ به این سؤال است که «آیا کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط متفاوت است یا خیر؟». بر این اساس فرضیه‌های پژوهش به قرار زیر است:

۱. به لحاظ مؤلفه‌های کمال‌گرایی بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط تفاوت وجود دارد.

¹ Stoeber, J., & Childs, J. H

² Belt

³ yao

⁴ Steinmayr R & Spinath B



۲. به لحاظ پیشرفت تحصیلی بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی

روش پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی با طرح علی-مقایسه‌ای بود. علاوه بر این، به دلیل استفاده از پرسشنامه، پژوهش حاضر از نوع کمی به شمار می‌رود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه‌های آزاد تهران که در سال ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد و از این میان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس نمونه‌ای به اندازه ۱۰۰ نفر (۵۰ دانشجوی با مدرک کارشناسی مرتبط و ۵۰ دانشجو با مدرک کارشناسی غیرمرتبط) انتخاب و پرسشنامه در اختیار آنها قرار گرفت. در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. سوالات تخصصی این بخش شامل سوالات مربوط به کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی است. به طوری که ۵۹ گویه برای سنجش میزان کمال‌گرایی و ۳۹ سوال برای سنجش انگیزه پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است که در زیر مشخصات ابزار مذکور توضیح داده شده است.

ابزار سنجش

پرسشنامه کمال‌گرایی. برای سنجش کمال‌گرایی از پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. اصل این پرسشنامه ۵۹ گویه دارد و هشت بعد کمال‌گرایی را می‌سنجد. چهار بعد تمرکز بر اشتباهات، نیاز به تأیید برای عملکرد کمال‌گرایانه، ادراک فشار از سوی والدین و تلقی منفی از خود، ابعادی هستند که کمال‌گرایی منفی را می‌سنجند و چهار بعد تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، هدفمندی و نظم ابعادی هستند که کمال‌گرایی مثبت را می‌سنجند. نمره-گذاری این پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی. برای سنجش انگیزه پیشرفت از تست هرمنس (۱۹۷۰) که توسط هومن و عسگری (۱۳۷۹) مورد تجدید نظر قرار گرفته استفاده شد. هرمنس (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی بیشتر پژوهش‌های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت این پرسشنامه را ساخته است. هرمنس برای نوشتن سئوالات پرسشنامه انگیزش پیشرفت ده ویژگی که افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا را از افراد با انگیزه پیشرفت پائین، متمایز می‌کند و از بررسی تحقیقات قبلی بدست آورده است، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سئوالات برگزیده است. ابتدا وی ۹۲ سوال را برای پرسشنامه تهیه کرد، و در نهایت بر اساس ضریب اعتبار تعداد سوال‌ها را کاهش داده است. ده ویژگی که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پائین متمایز می‌کند و به عنوان مبنایی برای نوشتن سئوالات پرسشنامه استفاده شده دارای ویژگی‌های زیر است:

۱- سطح آرزوی بالا ۲- انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا ۳- مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط ۴- تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام ۵- ادراک پویا از زمان یعنی احساس اینکه امور سریع روی می‌دهد ۶- آینده‌نگری ۷- توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست یا همکار ۸- بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار ۹- کاری را به خوبی انجام دادن ۱۰- رفتار ریسک کردن پائین (لازم به ذکر است که پرسشنامه ۳۹ سوالی هیچ سوالی را در رابطه با این ویژگی آخر ندارد. به این ترتیب پرسشنامه براساس ۹ ویژگی فوق تدوین شده است). پرسشنامه دارای ۳۹ جمله بود که هومن و عسگری ۱۱ پرسش به آن اضافه کردند. پژوهشگران مذکور ضریب همگونی تست را در نمونه ۱۰۷۳ نفری دانش آموزان ۸۰۳/۰ و با تحلیل عاملی مواد این پرسشنامه هفت عامل (داشتن پشتکار، اعتماد به نفس، ادراک پویا از زمان، فرصت جویی، سخت‌کوشی، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست، سطح آرزوی بالا، آینده‌نگری) بدست آوردند سئوالات پرسشنامه به صورت ۳۹ جمله ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله ناتمام چند گزینه داده شده است. به این گزینه‌ها برحسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد نمره تعلق می‌گیرد. نمره‌گذاری سوالها با



توجه به ویژگیهای نه گانه که سوالات بر اساس آنها نوشته شده عبارت است از، سوالات ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۷ و ۲۸ به صورت الف (۱) - ب (۲) - ج (۳) - د (۴) و سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸ و ۳۹ به صورت الف (۴) - ب (۳) - ج (۲) - د (۱) نمره گذاری می شود. نمرات بالایی که از مجموع سوالات بدست می آید نشان دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پائین بیانگر انگیزه پیشرفت پائین است. در این پژوهش یک سوال که در مورد قبولی کنکور بود. با توجه به این که نمونه مورد بررسی پژوهش دانشجویان بودند، حذف شد و روی بقیه سوال ها هم تغییر اندکی داده شد. به این ترتیب که کلمات مدرسه به دانشگاه و کلمات معلم به استاد تغییر یافت.

در این پژوهش به منظور سنجش روایی از روایی سازه استفاده شد، هم چنین به منظور سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب بالای ۰.۷ به دست آمد. پرسشنامه مذکور در میان گروهی از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه های آزاد تهران توزیع گردید و پس از دریافت پرسشنامه با توجه به آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیری) تجزیه و تحلیل از طریق نرم افزار SPSS۲۲ صورت گرفت.

یافته ها

آزمون فرضیه اول پژوهش: به لحاظ مؤلفه های کمال گرایی بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط تفاوت معناداری وجود دارد.

برای آزمون فرضیه اول از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد. اگرچه مفروضه همگنی ماتریس-های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین داده های مربوط به دو گروه برقرار نبود ($\text{Box's } M = 85/80$)، $P = 0/01$ ، F ، با وجود این تاباچینک و فیدل (۲۰۱۳) بر این باورند که در صورت برابری حجم نمونه در گروه های مورد مقایسه، عدم برقراری مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس نتایج تحلیل را بی اعتبار نمی سازد. همچنین نتیجه آزمون کرویت بارلت^۱ در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($p < 0/01$)، $\chi^2(35) = 462/06$. این موضوع نشان می دهد که سطح قابل قبولی از همبستگی بین مؤلفه های کمال گرایی وجود دارد و بنابراین چنین نتیجه گیری شد که تحلیل واریانس چند متغیری روش مناسبی برای مقایسه مؤلفه های کمال گرایی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط است. در ادامه نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که ارزش F در مقایسه مؤلفه های کمال گرایی در دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($0/18$) و یلکز لامبدا، $\text{partial } \eta^2 = 0/182$ ، $P = 0/01$ ، $F(8 \text{ و } 123) = 3/41$.

به همین منظور تحلیل واریانس یک راهه انجام شد تا معین گردد کدام یک از مؤلفه های کمال گرایی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط به لحاظ آماری متفاوت است. جدول ۱ نتایج تحلیل واریانس یکراهه در مقایسه مؤلفه های کمال گرایی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط را نشان می دهد.

| جدول ۱: تحلیل واریانس یکراهه در مقایسه مؤلفه های کمال گرایی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|-------|--------------|----------|
| متغیرها | میانگین مجذورات | میانگین مجذورات خطا | F | سطح معناداری | η^2 |
| نظم و سازماندهی | ۷/۴۳ | ۲۳/۰۸ | ۰/۳۲ | ۰/۵۷۱ | ۰/۰۰۲ |
| هدفمندی | ۵/۶۵ | ۱۶/۱۹ | ۰/۳۵ | ۰/۵۵۶ | ۰/۰۰۳ |
| تلاش برای عالی بودن | ۱۶۹/۱۵ | ۱۰/۷۴ | ۱۵/۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۰۸ |

¹ - Bartlett test of sphericity



| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|--------|---------------------------|
| ۰/۰۹۱ | ۰/۰۰۱ | ۱۳/۰۶ | ۱۹/۲۲ | ۲۱۱/۵۶ | معیارهای بالا برای دیگران |
| ۰/۰۵۹ | ۰/۰۰۵ | ۸/۱۲ | ۳۰/۹۲ | ۲۵۰/۹۶ | نیاز به تأیید |
| ۰/۰۳۶ | ۰/۰۲۹ | ۴/۸۶ | ۴۳/۸۱ | ۲۱۲/۷۹ | تمرکز بر اشتباهات |
| ۰/۰۱۵ | ۰/۱۶۹ | ۱/۹۵ | ۳۹/۶۷ | ۷۷/۴۶ | فشار از سوی والدین |
| ۰/۰۷۹ | ۰/۰۰۱ | ۱۱/۱۲ | ۲۲/۷۴ | ۲۵۲/۸۴ | نسخوار فکر |

نکته ۱: در تحلیل واریانس یک راهه درجات آزادی بین گروهی ۱ و درجه آزادی خطا ۱۳۰ بود.

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که نمره F مربوط به مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن ($F(1 و ۱۳۰) = ۱۵/۷۵, P < ۰/۰۱$)، معیارهای بالا برای دیگران ($F(1 و ۱۳۰) = ۱۳/۰۶, P < ۰/۰۱$)، نیاز به تأیید ($F(1 و ۱۳۰) = ۸/۱۲, P < ۰/۰۱$) و نسخوار فکر ($F(1 و ۱۳۰) = ۱۱/۱۲, P < ۰/۰۱$) در سطح ۰/۰۱ و نمره F مربوط به مؤلفه تمرکز بر اشتباهات ($F(1 و ۱۳۰) = ۴/۸۶, P < ۰/۰۵$) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. استفاده از آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با مدرک مرتبط در همه مؤلفه‌های معنادار میانگین نمرات بالاتری به دست آورده‌اند. در کل در آزمون فرضیه اول چنین نتیجه‌گیری شد که دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با مدرک مرتبط در مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات و نسخوار فکر کمال‌گرایی میانگین نمرات بالاتری کسب می‌کنند. آزمون فرضیه دوم پژوهش: به لحاظ پیشرفت تحصیلی بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط تفاوت وجود دارد.

برای آزمون فرضیه دوم نیز از روش MANOVA استفاده شد و نتایج نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین داده‌های مربوط به دو گروه برقرار است ($F = ۰/۹۴, P = ۰/۴۲۲$)، Box's M = ۲/۸۶). همچنین نتیجه آزمون کرویت بارلت در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($\chi^2(۲) = ۳۰۱/۳۹, p < ۰/۰۰۱$). در ادامه نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که ارزش F در مقایسه دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط به لحاظ متغیرهای انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F(۲ و ۱۲۹) = ۱۰/۸۵, P = ۰/۰۰۱, \text{partial } \eta^2 = ۰/۱۴۴$). به همین منظور تحلیل واریانس یک راهه انجام شد تا معین گردد کدام یک از دو متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط به لحاظ آماری متفاوت است. جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط را نشان می‌دهد.

| جدول ۲: تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی در بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|-------|--------------|----------|
| متغیرها | میانگین مجذورات | میانگین مجذورات خطا | F | سطح معناداری | η^2 |
| انگیزه پیشرفت تحصیلی | ۱۳۸۰/۱۳ | ۸۱/۸۷ | ۱۶/۸۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۱۵ |
| معدل تحصیلی | ۱۲/۱۹ | ۲/۰۹ | ۵/۸۵ | ۰/۰۱۷ | ۰/۰۳۴ |

نکته ۱: در تحلیل واریانس یک راهه درجات آزادی بین گروهی ۱ و درجه آزادی خطا ۱۳۰ بود.

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که نمره F مربوط به انگیزه پیشرفت تحصیلی ($F(1 و ۱۳۰) = ۱۶/۸۶, P < ۰/۰۱$) و معدل تحصیلی ($F(1 و ۱۳۰) = ۵/۸۵, P < ۰/۰۵$) به ترتیب در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است. استفاده از آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با رشته کارشناسی مرتبط در هر دو متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. بنابراین در



آزمون فرضیه دوم چنین نتیجه‌گیری شد که دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با رشته کارشناسی مرتبط در هر دو متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی و معدل تحصیلی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

تمامی تلاش‌هایی که در روند انجام یک کار پژوهشی صورت می‌گیرد، در واقع برای دستیابی به نتایج مطلوب و پیشنهادهایی برای پژوهش است. چرا که هدف از انجام پژوهش، یافتن راه‌حل برای مشکلاتی است که وجود دارد و دغدغه پژوهشگر بوده و باعث انجام پژوهش شده است. گاهی این مشکلات هر چند در ظاهر کوچک و ناچیز بوده ولی هزینه و انرژی زیادی در جامعه هدر داده و کارآیی و اثربخشی را کاهش می‌دهند و مانع رسیدن به نتایج مورد نظر و ارزشمند می‌گردند. از طریق پژوهش می‌توان این مشکلات و راه‌حل‌های رفع آن‌ها را پیش‌بینی و مهیا کرد و اقدامات مناسب را انجام داد تا در نهایت کارآیی و نتایج مثبت افزایش یابد. لذا این پژوهش با توجه به اهمیت موضوع، مقایسه کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط را مورد بررسی قرار داد، که در ادامه براساس فرضیه‌های موجود در پژوهش به بحث و نتیجه‌گیری می‌پردازیم:

یافته‌ی اول نشان داد به گفته فراری (۱۹۸۹) که می‌گوید: افراد کمال‌گرا دائماً در تلاش‌اند تا بهتر از دیگران عمل کنند، در حالی که این تلاش دائمی که اکثر اوقات بدون نتیجه باقی می‌ماند، به تدریج فرد را از تلاش کردن باز می‌دارد و همین موضوع می‌تواند علتی برای به وجود آمدن اهمال‌کاری در فرد باشد. بنابراین، چنین شخصی همواره از خود و نحوه عملکرد خود احساس نارضایتی می‌کند و رها کردن کار را بر ناقص انجام دادن آن ترجیح می‌دهد (به نقل از چاپان^۱، ۲۰۱۰). همانطور که در پژوهش حاضر دیده شد که تلاش برای عالی بودن نمرات بیشتری به خود اختصاص داده است. ایس و نال^۲ (۱۹۹۸)؛ به نقل از لامری و مارکوت^۳، ۲۰۲۱) بدون مطرح کردن نکته‌ای در مورد ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی، به طور کلی اظهار می‌دارند که کمال‌گرایی و پروسی است که فرد را به اضطراب و عدم تصمیم‌گیری در کار سوق می‌دهد. آدم کمال‌گرا با خود می‌اندیشد: من می‌خواهم فردی مهم جلوه کنم، فردی بزرگ و صاحب‌عنوان، و برای رسیدن به هدف باید کارم را کامل انجام دهم، آن‌چنان‌که هیچ نقصی در آن مشاهده نشود. افراد کمال‌گرا در تصورات خود سرسختانه تعصب نشان می‌دهند. ایس و نال می‌گویند: به طور بنیادی هر فردی باید بپذیرد که؛ ۱- انجام کارها در حد تمام و کمال، مسأله ایده‌آلی است، ولی باید دانست که ایده‌آل هرگز در دسترس قرار ندارد. ۲- خواست‌ها و تمایلات افراد بسیار است، اما در راه رسیدن به آنها باید منطقی عمل کرد. ۳- تصور تمام و کمال، یک اندیشه ذهنی است و در عمل، هیچ کاری خالی از نقص نیست. بدین‌جهت افراد کمال‌گرا هرگز از کارشان راضی نیستند. همچنین بین بعد سازش یافته کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی یک رابطه معنادار مثبت حاکم است؛ به این معنا که اگر دانشجویان به صورت بهنجار و سازش‌یافته کمال‌گرا باشند و در امور زندگی خویش به ویژه امور تحصیلی برای عالی بودن تلاش کنند و در عین حال از نظم و سازماندهی و هدفمندی بالایی برخوردار باشند، در امور تحصیلی، با پیشرفت تحصیلی روبرو می‌شوند. کمال‌گرایان سازش‌یافته از انجام کارهای سخت و طاقت فرسا و فعالیت‌های کمال‌گرایانه خویش لذت می‌برند و زمانی که احساس می‌کنند در انجام کارها آزاد و مختارند، تمام تلاش خود را برای دستیابی به بهترین نتیجه به کار می‌گیرند. در حقیقت برخی از جنبه‌های کمال‌گرایی همچون کمال‌گرایی خویش‌مدار که شامل تعیین اهداف دقیق و معیارهای سطح بالا برای خود، تلاش برای عالی بودن و ارزیابی سرسختانه و منتقدانه عملکرد خود است، از جمله کوشش‌های سازنده و بهنجار برای دستیابی به خصیصه‌های پسندیده و مقبولی مثل خودشکوفایی (تحقق

¹ Çapan

² Ellis & Nall

³ Lamarre, C., & Marcotte, D



و برآورده کردن همه قابلیت‌ها و توانایی‌های بالقوه خود) به حساب می‌آید (فراست^۱ و همکاران، ۱۹۹۰). با این اوصاف، تلاش برای عالی بودن (تمایل به کسب نتایج کامل و دستیابی به معیارهای بالا و عالی)، هدفمندی (تمایل به داشتن برنامه‌ریزی قبلی و تعمق در تصمیم‌گیری‌ها و پرهیز از عملکرد تکانشی) و سازماندهی (تمایل به مرتب و منظم بودن) که از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده بعد سازش‌یافته کمال‌گرایی هستند، هرگاه در کنار هم قرار بگیرند، به شکل قابل توجهی نتیجه‌ای که به دست می‌آید، ترقی، رشد و موفقیت و در نهایت پیشرفت تحصیلی خواهد بود؛ ولی در پژوهش حاضر هدفمندی و نظم نمرات کمتر را به خود اختصاص داد. بنابراین می‌توان گفت، برخلاف تصور بسیاری از روان‌شناسان و پژوهشگران پیشین، کمال‌گرایی، فقط یک جنبه نوروپیک ندارد و ابعاد مثبت آن؛ یعنی ابعاد مذکور، در رشد و پیشرفت افراد تأثیر دارد. در تأیید این یافته، پژوهش‌های مرتبط متعددی وجود دارد، چنانکه شاطریان محمدی و همکاران (۱۳۹۰) نیز بین بعد سازش‌یافته کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار پیدا کرده بودند و مؤلفه‌های این بعد؛ یعنی هدفمندی، نظم و سازماندهی و تلاش برای عالی بودن را پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی دانسته‌اند. با توجه به نتایج پژوهش ما در سه مؤلفه ادراک فشار از سوی والدین و تلقی منفی از خود، هدفمندی و نظم نمرات کمتری حاصل شد و در مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات و نشخوار فکر کمال‌گرایی، بین دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط تفاوت معناداری دیده شد. در نتیجه دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی با مدرک کارشناسی غیرمرتبط در مقایسه با دانشجویان با مدرک مرتبط در مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات و نشخوار فکر کمال‌گرایی میانگین نمرات بالاتری کسب کردند. طبق پژوهش‌های هراری، سویدر، استید و بریدنتال^۲ (۲۰۱۸) کمال‌گرایان تلاش می‌کنند تا کار بی‌عیب و نقصی تولید کنند. آنها همچنین اعتقاد دارند انگیزه و وجدان‌گرایی در افراد کمال‌گرا نسبت به افراد عادی در مرتبه بالاتری قرار دارند. چنانچه در پژوهش صورت گرفته نیز تلاش برای عالی بودن در دانشجویان در مؤلفه کمال‌گرایی نمره بالایی داشت. با این حال، آنها همچنین به احتمال زیاد می‌توانند معیارهایی انعطاف‌ناپذیر و بیش از حد بالا تنظیم کنند، رفتار خود را بیش از حد با دقت ارزیابی کنند و یک ذهنیت همه یا هیچ چیز را در مورد عملکردشان حفظ کنند؛ بدین لحاظ که «کار من یا کامل است، یا یک شکست کامل» و بر این باورند که ارزش کار خود را در انجام کامل انجام آن نشان می‌دهند. همچنین یافته‌های پژوهش‌های محققانی همچون یحیی زاده درزی و همکاران (۱۳۹۹)، فرزانه و همکاران (۱۳۹۶)، دشت بزرگی (۱۳۹۴)، هراری و همکاران (۲۰۱۸)، دامیان^۳ و همکاران (۲۰۱۷)، به طور غیرمستقیم همسو با یافته‌های فرضیه حاضر می‌باشد.

یافته‌ی دوم نشان داد بدون شک در دنیای امروز یکی از علائم موفقیت هر فرد، پیشرفت تحصیلی است. ترقی و توسعه هر کشوری رابطه مستقیم با پیشرفت علم، دانش و فناوری آن کشور دارد. پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اشاره دارد که به‌وسیله آزمون‌های استاندارد شده اندازه‌گیری می‌شود (اتکینسون و همکاران، ۱۹۹۸؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۸). پیشرفت تحصیلی به عوامل مختلفی بستگی دارد که بررسی این عوامل و تعیین سهم هر یک در پیشرفت تحصیلی به تعیین راهکارهایی برای شناخت عوامل موثر بر موفقیت و افت تحصیلی منجر خواهد شد و شناسایی این عوامل موجب تسهیل آماده سازی فراگیران برای ورود به دانشگاه و عملکرد تحصیلی بهتر آن‌ها در دانشگاه و همچنین جبران کاهش تعداد دانشجویان فارغ التحصیل و در نهایت اصلاح نرخ شکست و برنامه‌ریزی برای کاهش تکرار دوره در دانشجویان شده و به برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا عوامل مثبت اثرگذار را بهبود بخشند و از تأثیر عوامل منفی بکاهند. منابع نشان می‌دهند که عواملی چون فراگیر، آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان داشته باشند (احسانی و همکاران، ۱۳۹۳). جوان هوشیار و لیوارحانی (۱۳۹۶) در

¹ Frost

² Harari, D., Swider, B. W., Steed, L. B., & Breidenthal, A. P

³ Damian



پژوهشی با عنوان " بررسی رابطه سخت کوشی و کمال گرایی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پردیس فاطمه الزهرا(س) دانشگاه فرهنگیان تبریز" نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین سخت کوشی، تعهد، کنترل و مبارزه طلبی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. همچنین بین کمال گرایی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنی دار و معکوسی وجود دارد. نتایج رگرسیون چند متغیری نشان داد سخت کوشی و کمال گرایی به میزان ۴۱٪ درصد پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می کنند. در تبیین احتمالی این فرضیه می توان گفت که هر برنامه آموزشی، هم عناصر کمیته دارد و هم اجزای کیفیتی. بعد کمیته برنامه ریزی آموزشی به مسایلی می پردازد که جنبه مقداری و شمارشی دارند؛ از قبیل تعداد افراد مورد نیاز، در سطوح مختلف دانش و مهارت و تخصص، برای بخش های مختلف تولید و خدمات؛ تعداد افراد لازم التعلیم در گروه های مختلف سنی؛ تعداد دانشجویان در دوره های و رشته های مختلف تخصصی تحصیلات رسمی؛ تعداد اساتید برای دوره ها، رشته ها و برنامه های مختلف آموزشی، تعداد مدیران و کارکنان آموزشی؛ تعداد دانشگاه ها، کلاس ها و مراکز و تاسیسات مختلف آموزشی؛ تجهیزات و وسایل آموزشی و... بعد کیفیتی برنامه ریزی آموزشی با محتوای آموزش و چگونگی انجام آن سرو کار دارد و مسایلی از قبیل: فلسفه، آرمان ها، مقاصد و هدف های آموزشی، مواد درسی، روش شناسی آموزش، محیط و فضای معنوی و روانی آموزش و... را شامل می شود. بر این اساس، تغییر رشته دانشجویان، برنامه ریزی آموزش عالی را در زمینه های مختلفی همچون پیش بینی تسهیلات و خدمات آموزشی، انتخاب اساتید و مربیان آموزشی، تعیین محتوا و مواد آموزشی و چگونگی انجام آن، فلسفه و اهداف آموزشی مقاطع و رشته های مختلف، تخصیص منابع و... با چالش مواجه می کند. لذا، انتخاب رشته عاملی مهم و کلیدی در نظام های آموزشی می باشد و با وجود آنکه تغییر رشته پدیده ای شایع و طبیعی در تمامی کشورها است، اما به دلیل اثرات مختلف و عموماً منفی آن بر افراد و جامعه به طور عام و نظام آموزشی به طور خاص، کم اهمیت دانستن و بی توجهی به این پدیده به هیچ وجه جایز نیست. بنابراین، با کندوکاو دقیق علل تغییر رشته، نقاط قوت و ضعف و نیز تهدیدها و فرصت های فراوانی مشخص خواهند شد که با تمرکز بر آن ها می توان برنامه ریزی آموزشی دقیق تر و اثربخش تری را انجام داد و از صرف هزینه و زمان اضافی و بهبوده جلوگیری کرد و با بازنگری اساسی در اهداف و ماهیت رشته ها و هدایت تحصیلی صحیح و مناسب، در نهایت کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی را ممکن ساخت (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۶).

پدیده ای انتخاب رشته ای تحصیلی دارای یک عنصر ادراکی- شناختی (ارزیابی از رشته ای دیگر و اعتقاد به سودمندی برون دادهای آن)، یک مؤلفه ای ارزشی- عاطفی (علاقه به رشته ای دیگر) و یک جزء رفتاری (تحصیل در رشته ای دیگر) می باشد. داوطلبان در فرایند انتخاب رشته از سه مرحله ای آمادگی، انحصار و ارزش یابی گذر می کنند. در مرحله اول عواملی مانند آمال و آرزوها، زمینه ای اجتماعی، افراد مرجع و مهم، تجربه و توانایی تحصیلی، سوابق و پیشینه ای خانوادگی ترجیحات فرد را جهت می دهد. در مرحله انحصار، فرد با اشخاص خاصی در مورد رشته ها و دانشگاه های مختلف مشورت می کند و هزینه ها و منافع احتمالی را مد نظر قرار می دهد. در مرحله سوم، گزینه های مختلف برای تصمیم گیری نهایی ارزیابی و رتبه بندی می شود (عبدی و آقابابا، ۱۳۸۷). مطابق نظریه ای چاپمن، انتخاب رشته ای تحصیلی و دانشگاه مورد نظر برای تحصیل بر اساس عوامل درونی شامل علاقه و سطح آرزوهای فردی، نگرش، توانایی و عملکرد تحصیلی و نیز عوامل بیرونی از قبیل وجود داشتن افراد مهم در زندگی فرد مثل خانواده، دوستان و غیره و ویژگی های دانشگاه شامل مقدار شهریه، مکان و سطح تحصیلی آن صورت می گیرد (دیرونک، ۲۰۰۷). در نهایت، یافته های پژوهش های محققانی همچون ترکمن و مرادی (۱۳۹۹)، سالاری و همکاران (۱۳۹۷)، جوان هوشیار و لیوارحانی (۱۳۹۶)، برادی و گیلیگان^۱ (۲۰۲۰)، لیلاند^۲ (۲۰۱۱)، چاپان (۲۰۱۰)،

¹ Brady, E., & Gilligan, R

² Liland



رام^۱ (۲۰۰۵) به طور غیرمستقیم همسو با یافته‌های فرضیه حاضر می‌باشد. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادی زیر آرایه می‌شود:

- ✓ پیشنهاد می‌گردد که دانشگاه‌ها اهمیت بیشتری به کیفیت آموزشی داده، امکانات و ابزار آموزشی را بهبود بخشیده و تغییرات لازم برای بروزرسانی و بومی‌سازی سرفصل‌ها و محتوای دروس موجود در این رشته انجام دهند و نسبت به شناخت استعدادها و دانشجویان اهمیت بیشتری قایل شوند. همچنین، در خصوص بخش کمی برنامه‌ریزی آموزشی، تغییر رشته و اثرات آن در تمام مراحل برنامه‌ریزی موردنظر قرار گیرد و از طریق مدل‌های مختلف، پیش‌بینی‌های لازم از کم و کیف دانشجویان تغییر رشته‌ای انجام گیرد تا رشته‌های مبدأ و مقصد با مشکلات کمبود و یا هدر رفت منابع (انسانی و مادی)، امکانات و تجهیزات روبرو نشوند.
- ✓ یافته‌های پژوهش می‌توانند اطلاعات مناسبی را برای مشاوران تحصیلی که مراجعانی با مشکلات تعیین رشته و مسائل مربوط به آن دارند، ارائه دهد.
- ✓ پیشنهاد می‌شود علاوه بر پرسشنامه‌های خودگزارشی (استفاده از پرسشنامه) از روش‌های دیگر کیفی (مشاهده، مصاحبه) استفاده شود.
- ✓ پیشنهاد می‌گردد رابطه سایر ویژگی‌های دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیر مرتبط نیز بررسی گردد.

منابع

- ترکمن، مریم و مرادی، حجت‌الله. (۱۳۹۹). پیش بینی انگیزه پیشرفت دانش آموزان دختر بر اساس کمال گرایی و ویژگی های شخصیتی مادران. *رویش روان شناسی*. سال نهم. شماره ۲ (پیاپی ۴۷)، صص: ۴۷-۵۶.
- جوان هوشیار، شمسی و لیوارحانی، شعله. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سخت کوشی و کمال گرایی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پردیس فاطمه الزهرا(س) دانشگاه فرهنگیان تبریز. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۹(۳۴)، ۱۱۳-۱۳۰.
- خدایی، ابراهیم؛ حبیبی، مجتبی؛ جمالی، احسان؛ باقری یزدل، رقیه و خلقی، حبیبه. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل موثر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس اطلاعات تحصیلی مقطع متوسطه و کنکور سراسری. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. دوره ۷، شماره ۱۹، صص: ۷-۳۳.
- دشت بزرگی، زهرا. (۱۳۹۴). رابطه تعلل ورزی تحصیلی و کمال گرایی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. *نشریه علمی روانشناسی اجتماعی*، ۳(۳۵)، ۳۳-۴۸.
- ذوالفقاری، مینا؛ جانقربانیان، زهرا؛ کاروان بروجردی، کیانا و آقازارتی، علی. (۱۳۹۹). بررسی نقش روش های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی. *راهبردهای آموزش*. دوره ۱۳، شماره ۳، صص: ۲۲۰-۲۲۸.
- راضیه احسانی، سعید حاجی آقاجانی، طیبه رستگار، حمیدرضا برادران عطارمقدم، محمد عموزاده خلیلی، راهب قربانی و علی رشیدی پور. (۱۳۹۳). بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده توان بخشی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در مورد عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱. *دوماهنامه کومش*. جلد ۱۶، شماره ۲، صص: ۲۲۰-۲۲۸.
- رسولی خورشیدی، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و تنها، زهرا. (۱۳۹۲). رابطه فراشناخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. دوره ۱۰، شماره ۱۸، صص: ۱۰۳-۱۲۲.

¹ Ram



رودباری، مسعود و اصل مرز، بهزاد. (۱۳۸۹). بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان و عوامل مرتبط با آن در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*. دوره ۷، شماره ۲، صص: ۱۴۷-۱۵۲.

سالاری، ارسلان؛ امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ زائرثابت، فاطمه؛ شکبیا، مریم؛ خجسته، مریم؛ شریفی معصومه. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط پیشرفت تحصیلی با علاقه به رشته تحصیلی در دانشجویان پرستار. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*. ۱۰ (۲): ۶۸-۷۵، ۱۳۹۷.

سعیدزاده، محمد؛ محمدی، یحیی و اسدی، فریبا. (۱۳۹۷). نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. دوره ۱۳، شماره ۲، صص: ۱۴۰-۱۴۹.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). *روش‌های آموزش و یادگیری*، تهران: انتشارات دوران.

شاطریان محمدی، فاطمه؛ پاکدامن ساوجی، آذر و شاه محمدی، زینب، (۱۳۹۰). رابطه کمال گرایی و باورهای انگیزشی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر تهران، *اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، مشهد، <https://civilica.com/doc/169071>

عابدیان، کبری و شاه حسینی، زهره. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر انگیزه دانشجویان پرستاری از انتخاب رشته تحصیلی خود (یک مطالعه مقطعی). *فصلنامه نسیم تندرستی*. دوره ۱، شماره ۳، صص: ۲۶-۳۲.

عبدی، بهشته و آقابابا، ابوالفضل. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب رشته داوطلبان مجاز به انتخاب رشته کنکور سراسری. *آموزش عالی ایران*، ۱(۳): ۱۵۱-۱۷۰.

فرزانه، محمد؛ زین آبادی، حسن رضا و دارابی، فاطمه. (۱۳۹۶). واکاوی شایستگی های دانش آموختگان رشته مدیریت آموزشی برای اشتغال در بخش آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان های صنعتی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. دوره ۷، شماره ۲۰، صص: ۷۳-۱۰۲.

مصطفوی، سید ابوالفضل، رمضانلو، پریا و عسگری، نادیا. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر انتخاب رشته ی داروسازی و میزان تغییر در انگیزه ی دانشجویان این رشته در طول دوره ی تحصیل. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*. ۵ (۹): ۳۳-۴۱.

معروفی، یحیی و آداک، موسی. (۱۳۹۶). بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته علوم تربیتی در ارتباط با پدیده تغییر رشته (مطالعه ای پدیدارشناسی). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. دوره ۷، شماره ۲۰، صص: ۳۳-۵۶.

یحیی زاده درزی مهدی، حسین زاده بابک، کیاپور آزاده. (۱۳۹۹). مدل یابی روابط ساختاری کمال گرایی تحصیلی با میانجیگری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۶ (۳): ۵۳-۷۰.

Brady, E., & Gilligan, R. (2020). The role of agency in shaping the educational journeys of care-experienced adults: Insights from a life course study of education and care. *Children & Society*, 34(2), 121-135.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

Crowley, C. (2004). *Factors influencing college choice among track and field student athletes at NCAA D-1 conference HBCUs* (Doctoral dissertation, The Florida State University).

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.



- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of personality*, 85(4), 565-577.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468
- Harari, D., Swider, B. W., Steed, L. B., & Breidenthal, A. P. (2018). Is perfect good? A meta-analysis of perfectionism in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 103(10), 1121.
- Lamarre, C., & Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100633.
- Liland, K. H. (2011). Multivariate methods in metabolomics—from pre-processing to dimension reduction and statistical analysis. *TrAC Trends in Analytical Chemistry*, 30(6), 827-841.
- Patnaik, A., Wiswall, M. J., & Zafar, B. (2020). College majors.
- Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2006). College major choice: An analysis of person–environment fit. *Research in higher education*, 47(4), 429-449.
- Ram, A. (2005). The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 80-90.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism.
- Stoeber, J., & Yang, H. (2016). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: Further investigations. *Personality and Individual Differences*, 88, 6-11.
- Yao, M. P. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).