

عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت

علی محمد رضایی^۱، فائزه جهان^۲، معصومه رحیمی^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۴/۱۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش انگیزه پیشرفت و اهداف پیشرفت در عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. به این منظور تعداد ۲۴۶ دانشجو از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر آبدانان به روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و به پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMQ) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد از بین مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت، مؤلفه سخت‌کوشی و از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، مؤلفه اهداف پیشرفت تبحرگرا تأثیر معنی‌داری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی دارند و مجموعاً ۲۱ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. تلویحات کاربردی این یافته است که به منظور صرفه‌جویی در امکانات و منابع و همچنین صرفه‌جویی در زمان از بین ۸ مؤلفه مورد بررسی صرفاً برنامه‌ریزی جهت تقویت و ارتقاء دو مؤلفه سخت‌کوشی و اهداف تبحر برای بهبود عملکرد تحصیلی کفایت می‌کند و نیازی به تدارک برنامه بهبود در سایر مؤلفه‌ها نمی‌باشد.

واژگان کلیدی: انگیزه پیشرفت، اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی

مقدمه

میزان موفقیتی که هر دانش‌آموز در امر تحصیل می‌تواند کسب کند یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی^۴ در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا

۱. استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان Rezaei_am@semnan.ac.ir

۲. استادیار روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان (نویسنده مسؤل) Faeze.jahan@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز Rahimi6198@yahoo.com

4. academic performance

اکتسابی فرد در موضوعات آموزشگاهی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم‌ساخته اندازه‌گیری می‌شود (موسوی نژاد، ۱۳۷۶). عوامل شناختی و عاطفی فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند. یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزه پیشرفت^۱ و عملکرد تحصیلی، به‌خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی، اهداف پیشرفت^۲ است (کاپلان و فلوم^۳، ۲۰۱۰). این نظریه، سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود (پنتریچ^۴، ۲۰۰۰). این نظریه توسط دویک^۵ (۱۹۸۶) و نیکولز^۶ (۱۹۸۴) ارائه شده است که شامل جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد. ایمز^۷ (۱۹۹۲) اهداف پیشرفت را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که به واسطه آن، فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا می‌کند، در آن زمینه به فعالیت می‌پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه می‌دهد. از نظر دویک^۸ و لگت^۹ (۱۹۸۸) مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل دانشجویان برای انجام تکالیف است (براتن و استرامسو^{۱۰}، ۲۰۰۴). اهداف پیشرفت به‌ویژه میل برای رشد، موفق شدن یا نشان دادن شایستگی در یک فعالیت را منعکس می‌کند (الیوت^{۱۱}، ۱۹۹۷). رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را هدایت کرده و جهت می‌دهند (لین برینک و پنتریچ^{۱۲}، ۲۰۰۲) و بر رویکرد یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (هاراکویس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۰). نظریه اهداف بر این فرض استوار است

-
1. achievement motivation
 2. goal orientation
 3. Kaplan & Flum
 4. Pintrich
 5. Dweck
 6. Nicholls
 7. Ames
 8. Dweck
 9. Leggett
 10. Braten & Stromos
 11. Elliot
 12. Linnenbrink & Pintruch
 13. Harackiewicz

که اهداف پیشرفتی که دانش آموزان درباره تکالیف تحصیلی شان دنبال می کنند بر کیفیت توانایی و اشتغال نسبت به آن تکالیف تأثیر می گذارد (ایمز و آرچر^۱، ۱۹۸۸).

در ارتباط با انواع جهت گیری هدف یکی از تقسیم بندی های متداول عبارت است از: هدف گرایی تبحری^۲ و هدف گرایی عملکردی^۳ (ایمز، ۱۹۹۲). البته، این دو گونه هدف با عناوین مختلف نام گذاری شده اند. دویک و لگت (۱۹۸۸) واژه های یادگیری و عملکرد، نیکلز (۱۹۸۴) واژه های تکلیف- درگیری^۴ و من- درگیری^۵ و اردن و ماهر (۱۹۹۵)، واژه های هدف معطوف به تکلیف^۶ و هدف معطوف به توانایی^۷ را به ترتیب برای این دو نوع هدف به کار برده اند.

تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی است، هدف تبحری در برخی از خصوصیات با انگیزه درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه های خاصی از انگیزه بیرونی است. افرادی که اهداف تبحری دارند بر فهم، اکتساب مهارت، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی تمرکز می کنند، در مقابل دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند درصدد نشان دادن توانایی های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت های مطلوب آنان هستند. الیوت (۱۹۹۹) و پینتریج (۲۰۰۰) اهداف پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کرده اند که بر اساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف های تبحر گرا، اجتناب از تبحر، عملکرد گرا و اجتناب از عملکرد می باشند.

دانش آموزان با هدف تبحرگرا^۸ بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف بر اساس معیارهای درونی، کسب مهارت های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می کنند (دووک و لگت ۱۹۸۸؛ ایمز ۱۹۹۲، میجلی و همکاران ۱۹۹۸)، در مقابل دانش آموزان با هدف اجتناب از

-
1. Ames & Archer
 2. Mastery goal -orientation
 3. Performance goal -orientation
 4. Task-involvement
 5. ego-involvement
 6. task goal
 7. ability goal
 8. mastery approach

تبحر^۱ بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند (الیوت و مک گریگور^۲، ۲۰۰۱). همچنین دانش‌آموزان با هدف عملکردگرا^۳ برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند بر روی جلوه بیرونی شایستگی و اینکه چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می‌گیرد (بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالایی عملکرد تمرکز می‌کنند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲ و میجلی همکاران، ۱۹۹۸)، در مقابل دانش‌آموزان با هدف اجتناب از عملکرد^۴ سعی می‌کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند، آن‌ها برخلاف دانش‌آموزانی که هدف عملکردگرا دارند؛ یعنی انگیزه مثبت برای پیشی گرفتن از دیگران دارند، انگیزه منفی دارند، یعنی سعی می‌کنند که از دیگران عقب نیفتند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ ریان و پینتریچ^۵، ۱۹۹۷؛ میجلی همکاران، ۱۹۹۸ و چرچ و الیوت، ۲۰۰۱).

پژوهش‌های انجام‌شده حاکی از آن است که هر یک از انواع هدف‌گرایی پی‌آمدهای شناختی، عاطفی، انگیزشی و رفتاری خاص خود را دارد (کاوینگتون^۶، ۲۰۰۰، الیوت، ۲۰۰۵ و پینتریچ، ۲۰۰۰). پیش‌فرض کلی در منابع مربوط به اهداف پیشرفت، این است که اهداف تبحری به پیامدهای انگیزشی سازش‌یافته و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود و اهداف عملکردی، پیامدهای انگیزشی و تحصیلی سازش‌نیافته یا سازش‌یافتگی کم را در پی دارد (هاراکیویکس و لینن برینک^۷، ۲۰۰۵).

نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهداف تبحری رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا و به‌طورکلی با بهزیستی روانی افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوویک و لگت، ۱۹۸۸؛ لی و همکاران^۸، ۲۰۱۰ و کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). همچنین پژوهش‌ها رابطه مثبت و مستقیم میان اهداف تبحری و

1. mastery Avoidance
2. Mc Gregor
3. Performance Approach
4. Performance Avoidance
5. Ryan & Pintrich
6. Covington
7. Linnenbrink
8. Lee

عملکرد تحصیلی را تأیید کرده‌اند (ولترز، یو و پینترچ^۱، ۱۹۹۶؛ چرچ، الیوت و گیبیل، ۲۰۰۱ و الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱).

در مورد رابطه اهداف عملکرد گرا با عملکرد تحصیلی نتایج پژوهش‌ها متناقض است، به نحوی که برخی یافته‌های پژوهشی (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ هاراکیوکس و همکاران، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۰ و محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵) این رابطه را تأیید نموده‌اند؛ درحالی که برخی یافته‌ها (پینترچ، ۲۰۰۰ و ولترز و همکاران، ۱۹۹۶) این رابطه را تأیید نمی‌کنند. علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان داده است که اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (کاپلان، گین و میدوری^۲، ۲۰۰۲؛ پینترچ، ۲۰۰۰؛ لایم^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۰). رابطه منفی میان اهداف اجتنابی با عملکرد تحصیلی در بیشتر پژوهش‌ها تأیید شده است (الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۹؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷ و محسن پور و همکاران، ۱۳۸۵). از طرفی نوع هدفی که انتخاب می‌کنیم، مقدار انگیزه ما را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند. اهداف پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. انگیزش را می‌توان به‌عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت‌کننده و نگه‌دارنده رفتار تعریف کرد. سیفر^۴ (۱۹۹۲) معتقد است انگیزش یک تمایل یا گرایش به عمل است و انگیزه، نیاز یا خواست خاصی است که انگیزش را موجب می‌شود؛ بنابراین، انگیزش را عامل کلی و مولد رفتار و انگیزه را علت اختصاصی رفتار به حساب می‌آورند (سیف، ۱۳۸۶). صاحب‌نظران، انگیزش را فرایندی می‌دانند که سه حوزه الف) ایجاد انگیزه، ب) هدایت به سمت هدف معین و ج) استمرار انگیزه را در بردارد. رویکردهای انگیزشی مختلفی وجود دارد که در این میان رویکرد شناختی اندیشه‌های فرد را سرچشمه انگیزش فرد می‌داند. بر اساس این رویکرد، رفتارها توسط

-
1. Wolters, YU & Pintrich
 2. Kaplan, gin and Midori
 3. Laym
 4. Sifre

هدف‌ها، انتظارات و نسبت دادن‌های فرد و هر عاملی که منجر به برهم خوردن تعادل حیاتی فرد شود، ایجاد می‌شوند. از جمله نظریه‌های مربوط به انگیزش، نظریه انگیزش پیشرفت یا نیاز به پیشرفت است (رئسی، ۱۳۸۰؛ سیف، ۱۳۸۶). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (دسی و رایان^۱، ۱۹۸۵).

از انگیزه پیشرفت تعاریف متعددی به عمل آمده است. گیچ و برلاینر^۲ (۱۹۹۲) انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت فرد در یک زمینه فعالیت تعریف کرده‌اند. به لحاظ پرورشی، انگیزه، هم هدف و هم وسیله است. در انگیزه به‌عنوان هدف از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که نسبت به موضوعات مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند و به عبارتی دارای انگیزه باشند؛ بنابراین تمام برنامه‌های درسی که برای آن‌ها فعالیت‌های مربوط به جنبه‌های عاطفی در نظر گرفته شده است دارای هدف انگیزشی هستند. انگیزه به‌عنوان وسیله به صورت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری محسوب می‌شود و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. اگر دانش‌آموزان نسبت به درس بی‌علاقه باشند و از انگیزه سطح پایینی برخوردار باشند تکالیف خود را با جدیت انجام نخواهند داد و در نتیجه پیشرفت زیادی نصیبشان نخواهد شد؛ اما چنانچه دانش‌آموزان از انگیزه بالایی برخوردار باشند، هم تکالیف درسی خود را با جدیت انجام خواهند داد و هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی خواهند رفت و پیشرفت زیادی نصیب آن‌ها خواهد شد (شجاعی، ۱۳۷۷).

افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آن‌ها اثر بگذارند و به‌طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند؛ اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند (یونیرزیسکی^۳، ۲۰۰۳). از سویی دیگر موضوعات انگیزشی از آن جهت برای سازمان‌ها آموزشی و پرورشی اهمیت دارند که انگیزه عامل مهم و شرط اصلی در فرایند

-
1. Deci & Ryan
 2. Gage & Berliner
 3. Unierzyski

یادگیری دانش‌آموزان است، بر این اساس افرادی که از انگیزه و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی‌نشده به‌جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند و در نتیجه عملکرد تحصیلی قوی‌تری نیز خواهند داشت (هنری و کامپبل^۱، ۱۹۹۹). با توجه به اهمیت فراوان سازه‌های اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در عملکرد تحصیلی دانشجویان، این پژوهش درصدد تعیین رابطه ساده و چندگانه متغیرهای ذکرشده با عملکرد تحصیلی و تعیین سهم مؤلفه‌های هر کدام از متغیرهای اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی می‌باشد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر آبدانان (استان ایلام) بودند. ۲۴۶ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و در این پژوهش شرکت کردند. پس از تشریح اهداف پژوهش و جلب مشارکت و همکاری آزمودنی‌ها، پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMQ) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور اجرا شد. ۶۳ درصد پاسخگویان پسر و ۳۷ درصد آن‌ها دختر بودند.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMQ): پرسشنامه انگیزه پیشرفت توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تهیه شده است. هرمنس برای تدوین این پرسشنامه ابتدا ۹۱ ماده تهیه نمود. سپس با پژوهشی روی نمونه‌ای از دانشجویان سال اول رشته‌های روان‌شناسی، حقوق و ریاضی و زیست‌شناسی تعداد مواد را به ۳۵ ماده و درنهایت در پژوهش‌های بعدی به ۲۹ ماده تقلیل داد. سؤال‌های پرسشنامه به صورت جملات نیمه‌تمام می‌باشند و هر ماده بین ۴ تا ۶ گزینه دارد. هرمنس (۱۹۷۰) اعتبار پرسشنامه را با استفاده از اعتبار سازه مناسب گزارش نموده و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش نموده است. در ایران نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمده است (شکرکن و همکاران، ۱۳۸۱). علاوه بر آن اسودی نیز پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش نموده

1. Henry & Campbell

است (اسودی، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. مقدار پایایی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) ساخته شده است و چهار بعد هدف‌های تبحرگرا، هدف‌های اجتناب از تبحر، هدف‌های عملکردگرا و هدف‌های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سؤال‌های پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ می‌باشد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی بررسی و وجود چهار عامل مورد تأیید قرار گرفت که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین نمودند. همچنین پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده و ضرایب آلفا برای عامل تبحر ۰/۸۷، عامل عملکردگرا ۰/۹۲، عامل اجتناب از تبحر ۰/۸۹ و عامل اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ گزارش کردند. در ایران نیز اعتبار پرسشنامه با روش تحلیل عاملی بررسی و ساختار چهار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفته است (خرمایی و خیر، ۱۳۸۶؛ جوکار و غلامی نیا). ضرایب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است به نحوی که خرمایی و خیر (۱۳۸۶) ضرایب آلفا را برای عامل تبحرگرا ۰/۸۴، عملکردگرا ۰/۷۸، اجتناب از تبحر ۰/۸۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۶۶، گزارش نمودند. همچنین ضرایب آلفا برای عامل تبحرگرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد در پژوهش جوکار و غلامی نیا (۱۳۸۸) به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۷۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و ساختار چهار عاملی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. مقدار پایایی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عامل تبحرگرا ۰/۸۶، عملکردگرا ۰/۷۴، اجتناب از تبحر ۰/۷۶ و اجتناب از عملکرد ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه ساده و چندگانه اهداف پیشرفت (عملکردگرا، تبحرگرا، اجتناب از تبحر، اجتناب از عملکرد) و انگیزه پیشرفت (اعتمادبه‌نفس، آینده‌نگری، پشتکار، سخت‌کوشی) با عملکرد تحصیلی بود. به‌منظور تعیین رابطه ساده متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک از همبستگی پیرسون و برای تعیین رابطه چندگانه

متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک و تعیین سهم هر کدام از آن‌ها از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱. همبستگی پیرسون متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی)

| متغیرهای پیش‌بین | همبستگی | سطح معنی‌داری |
|------------------|----------|---------------|
| عملکرد گرا | ۰/۰۵۵ | $p > ۰/۰۵$ |
| تبحر گرا | ۰/۳۶۷* | $p < ۰/۰۱$ |
| اجتناب از تبحر | -۰/۲۰۱** | $p < ۰/۰۱$ |
| اجتناب از عملکرد | ۰/۱۱ | $p > ۰/۰۵$ |
| اعتماد به نفس | ۰/۲۷۵** | $p < ۰/۰۱$ |
| آینده‌نگری | ۰/۲۹۱** | $p < ۰/۰۱$ |
| پشتکار | ۰/۱۸۹** | $p < ۰/۰۱$ |
| سخت‌کوشی | ۰/۳۹۰** | $p < ۰/۰۱$ |

* همبستگی‌ها در سطح $p \leq ۰/۰۵$ معنی‌دار است.

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که رابطه بین اهداف پیشرفت تبحرگرا و عملکرد تحصیلی مثبت و معنی‌دار است؛ اما بین اهداف اجتناب از تبحر و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد؛ در حالی که بین اهداف پیشرفت عملکرد گرا و اجتناب از عملکرد با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. علاوه بر آن همه مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت (اعتماد به نفس، آینده‌نگری و سخت‌کوشی و پشتکار) با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند.

رابطه چندگانه متغیرهای پیش‌بین با عملکرد تحصیلی و تعیین سهم هر یک از آن‌ها

به منظور تعیین رابطه چندگانه متغیرهای پیش‌بین با عملکرد تحصیلی و تعیین سهم هر یک از آن‌ها از رگرسیون چندگانه استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل رگرسیون، در ابتدا وجود داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی (باکس پلات^۱) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ۱۳ داده پرت وجود دارد که با نزدیک‌ترین داده قبلی جایگزین شد. یکسانی شکل توزیع متغیرها نیز با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد. نتایج نشان داد که توزیع‌ها هم‌شکل می‌باشند. علاوه بر آن نمودار پراکنش توزیع تراکمی مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار یک شیب ۴۵ درجه را نشان داد و همه نقاط

1. boxplot

روی خط قرار گرفتند که حاکی از نرمال بودن توزیع باقیمانده‌ها بود. همچنین نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نیز نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ($p > 0/05$) و $Z=0/66$) مفروضه یکسانی واریانس‌ها از طریق نمودار کردن باقیمانده‌های استاندارد شده رگرسیون^۱ در مقابل مقادیر پیش بینی شده استاندارد رگرسیون^۲ بررسی شد. نقاط به صورت تصادفی پراکنده شده بودند که حاکی از یکسانی واریانس‌ها بود. به منظور بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون استفاده شد. نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است ($DW=1/67$). مفروضه هم خطی چندگانه^۳ از طریق آماره تلورانس و همچنین تورم واریانس (VIF) بررسی شد. نتایج نشان داد که مقدار تلورانس برابر با $0/88$ و مقدار تورم واریانس برابر $1/33$ است که نشان می‌دهد هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. پس از بررسی مفروضه‌های رگرسیون چندگانه و حصول اطمینان از برقراری مفروضه‌ها، به منظور تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس

| مدل | تعیین شده | خطا | کل | تعیین شده | خطا | کل | تعیین شده | خطا | کل | محدود R |
|-----|-----------|-----|----|-----------|---------|---------|-----------|-----|-----|---------|
| ۱ | رگرسیون | خطا | کل | ۱۰۶.۳۵۷ | ۶۰۱.۰۹۵ | ۷۰۷.۴۵۲ | ۱ | ۲۴۴ | ۲۴۵ | ۰/۰۰۰۵ |
| | | | | ۱۰۶.۳۵۷ | ۶۰۱.۰۹۵ | ۷۰۷.۴۵۲ | ۱ | ۲۴۴ | ۲۴۵ | ۰/۰۰۰۵ |
| ۲ | رگرسیون | خطا | کل | ۷۵.۵۱۱ | ۵۵۶.۴۳ | ۶۳۱.۹۴۱ | ۲ | ۲۴۳ | ۲۴۵ | ۰/۰۰۰۵ |
| | | | | ۷۵.۵۱۱ | ۵۵۶.۴۳ | ۶۳۱.۹۴۱ | ۲ | ۲۴۳ | ۲۴۵ | ۰/۰۰۰۵ |

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که در مدل اول، متغیر سخت‌کوشی از مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت وارد تحلیل شده و ۱۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نموده است. در گام دوم با اضافه شدن متغیر اهداف پیشرفت تبحرگرا، میزان واریانس تبیین شده

1. regression standardized residual
2. regression standardized predicted value
3. multicollinearity

از ۱۵ درصد به ۲۱ درصد افزایش یافته است. بنابراین مجموعاً ۲۱ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط متغیرهای سخت‌کوشی از مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت و اهداف پیشرفت تبجرگرا تبیین شده است. در جدول ۳ ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل نهایی رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای پیش‌بین

| متغیرها | B | خطای B | Beta | T | P | تلورانس | تورم واریانس |
|----------|--------|--------|-------|--------|------------|---------|--------------|
| ثابت | ۱۰/۶۴۵ | ۰/۵۴۳ | -- | ۱۹/۶۰۲ | $p < ۰/۰۱$ | -- | -- |
| سخت‌کوشی | ۰/۱۵۹ | ۰/۰۳۳ | ۰/۲۹۶ | ۴/۸۹۳ | $p < ۰/۰۱$ | ۰/۸۸۳ | ۱/۱۳۳ |
| تبحرگرا | ۰/۰۹۵ | ۰/۰۲۱ | ۰/۲۶۷ | ۴/۴۱۷ | $p < ۰/۰۱$ | ۰/۸۸۳ | ۱/۱۳۳ |

در جدول فوق ضرایب غیراستاندارد b و همچنین ضرایب استاندارد بتا برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود ضرایب بتا برای متغیرهای سخت‌کوشی و اهداف پیشرفت تبجرگرا مثبت است که نشان می‌دهد با افزایش سخت‌کوشی و تبحرگرایی عملکرد تحصیلی بهبود پیدا می‌کند. ضریب بتا برای متغیر سخت‌کوشی برابر با ۰/۳۰ و برای متغیر اهداف پیشرفت تبجرگرا برابر با ۰/۲۷ است که نشان‌دهنده نقش بیشتر متغیر سخت‌کوشی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی می‌باشد. درصد واریانس تبیین شده نیز نشان داد که متغیر سخت‌کوشی در گام اول وارد معادله شده و ۱۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نموده است؛ درحالی‌که متغیر اهداف پیشرفت تبجرگرا در گام دوم وارد معادله شده و ۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

عملکرد تحصیلی^۱ در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن از وضعیت مناسبی برخوردار باشد. عوامل فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذارند. در این پژوهش نقش انگیزه پیشرفت و اهداف

1. academic performance

پیشرفت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج همبستگی پیروان نشان داد که بین اهداف تبحرگرا و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($r=0/367$). افرادی که اهداف تبحری دارند بر یادگیری و فهمیدن، کسب مهارت‌های جدید، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی بر اساس معیارهای درونی، ایجاد یا بالا بردن شایستگی، تلاش برای انجام کاری چالش‌انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند و لذا این یافته با مبانی نظری (دووک و لگت ۱۹۸۸؛ ایمز ۱۹۹۲؛ میجلی و همکاران، ۱۹۹۸) و نتایج پژوهش‌های پیشین هماهنگ می‌باشد. به‌عنوان مثال نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهداف تبحری رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا و به‌طور کلی با بهزیستی روانی افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). همچنین سایر پژوهش‌ها رابطه مثبت و مستقیم میان اهداف تبحری و عملکرد تحصیلی را تأیید کرده‌اند (ولترز، یو و پینترچ، ۱۹۹۶؛ چرچ، الیوت و گیل، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱).

بین اهداف اجتناب از تبحر و عملکرد تحصیلی همبستگی منفی معنی‌داری وجود داشت ($r=-0/201$). افراد با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند و لذا این یافته با مبانی نظری (الیوت و مک‌گریگور ۲۰۰۱) و نتایج پژوهش‌های پیشین هماهنگ می‌باشد. به‌عنوان مثال پژوهش‌ها نشان داده است که اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (کاپلان، گین و میدوری، ۲۰۰۲؛ پینترچ، ۲۰۰۰؛ لایم و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۰). در سایر پژوهش‌ها نیز رابطه منفی میان اجتناب از تبحر با عملکرد تحصیلی تأیید شده است (الیوت و مک‌گریگور، ۱۹۹۹؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ محسن پور و همکاران، ۱۳۸۵).

بین اهداف عملکردگرا و عملکرد تحصیلی ($r=0/055$) و همچنین بین اهداف اجتناب از عملکرد و عملکرد تحصیلی همبستگی معنی‌داری وجود نداشت ($r=0/011$). افرادی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به

دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. همچنین افراد دارای اهداف عملکردگرا برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند بر روی جلوه بیرونی شایستگی و اینکه چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می‌گیرد (بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی و در جستجوی شهرت بودن تمرکز می‌کنند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ میجلی و همکاران، ۱۹۹۸). علاوه بر آن افراد دارای هدف اجتناب از عملکرد سعی می‌کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند. این افراد انگیزه منفی دارند؛ یعنی به جای اینکه سعی کنند از دیگران پیشی بگیرند، صرفاً تلاش می‌کنند از دیگران عقب نیفتند.

علاوه بر آن همه مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت (اعتماد به نفس، آینده‌نگری، سخت‌کوشی و پشتکار) با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری داشتند که با مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین هماهنگ است. به عنوان مثال پژوهش‌ها نشان داده است افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آنها اثر بگذارند و به طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند؛ اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند (یونیرزسکی، ۲۰۰۳). انگیزه عامل مهم و شرط اصلی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است، بر این اساس افرادی که از انگیزه و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به خصوص در زمینه تحصیل، به جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند و در نتیجه عملکرد تحصیلی قوی‌تری نیز خواهند داشت (هنری و کامپیل، ۱۹۹۹).

به منظور تعیین اهمیت هر کدام از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت و تعیین سهم هر کدام از مؤلفه‌ها از رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. نتایج نشان داد که از بین مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت مؤلفه سخت‌کوشی و از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، مؤلفه اهداف پیشرفت تبحرگرا تأثیر معنی‌داری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی دارند و سایر متغیرها در حضور این دو متغیر تأثیر معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی ندارند. متغیر سخت‌کوشی از مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت در گام اول وارد تحلیل شده و ۱۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نمود؛ در حالی که متغیر اهداف پیشرفت تبحرگرا در گام دوم وارد تحلیل شده و در حضور متغیر سخت‌کوشی، ۶ درصد از

واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین نمود؛ بنابراین مجموعاً ۲۱ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط متغیرهای سخت‌کوشی و اهداف پیشرفت تبحرگرا تبیین شد. ضرایب بتا نیز نشان داد که متغیر سخت‌کوشی از مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت با ضریب بتا ۰/۳۰ اندکی مؤثرتر از متغیر اهداف پیشرفت تبحرگرا با ضریب بتا ۰/۲۷ بوده است. در مجموع نتایج این تحقیق نشان داد که همه مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه داشته و می‌توان از طریق ارتقاء مؤلفه‌های انگیزشی به بهبود عملکرد تحصیلی پرداخت؛ درحالی‌که از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و اهداف اجتناب از تبحر با عملکرد تحصیلی رابطه منفی داشتند که نشان می‌دهد از طریق تقویت اهداف تبحری و تضعیف اهداف اجتناب از تبحر می‌توان به بهبود عملکرد تحصیلی پرداخت. علاوه بر آن نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که در حضور همه متغیرها صرفاً دو متغیر سخت‌کوشی از مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت و اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه دارند. تلویحات کاربردی این یافته است که به منظور صرفه‌جویی در امکانات و منابع و همچنین صرفه‌جویی در زمان از بین ۸ مؤلفه مورد بررسی صرفاً برنامه‌ریزی جهت تقویت و ارتقاء دو مؤلفه سخت‌کوشی و اهداف تبحری برای بهبود عملکرد تحصیلی کفایت می‌کند و نیازی به تدارک برنامه بهبود در سایر مؤلفه‌ها نمی‌باشد. در پایان از تمامی دانشجویان گرامی دانشگاه آزاد اسلامی شهرستان آبدانان از توابع استان ایلام و همچنین مسئولین مربوطه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- اسودی، مریم. (۱۳۸۴). اثربخشی درمان شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان درگز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره. دانشگاه علامه طباطبایی (چاپ نشده).
- رئسی، زهره. (۱۳۸۰). روان‌شناسی تربیتی (پرورشی). اصفهان: مانی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- شجاعی، مهدی. (۱۳۷۷). بررسی نظر معلمان دبستان، راهنمایی و دبیرستان درباره راهبردهای افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

- شکرکن، حسین؛ برومند نسب، مسعود؛ نجاریان، بهمن و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۸۱). بررسی رابطه ساده و چندگانه خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴، ۲۴-۱.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۹، ۱۶-۳۶.
- موسوی نژاد، عبدالمجید. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده‌شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 262-271.
- Ames, C. (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, PP. 261-271.
- Braten, I., & Stromos, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-motivation in human behavior.
- Dupeyrat, C., Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, PP.43-59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256-273.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social- cognitive approach to motivation and personality, *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence motivation* (pp. 52-72). New York: Guildford Press.
- Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72, PP. 218-232.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76, 628-644.
- Gage, N., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology*, Hopewell, NJ, Houghton Mifflin.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple Achievement goal orientation and multiple pathway for learning: the Impact of Paul R. Pint rich. *Educational psychologist*, 40(2), 75-84.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Elliot, A. J., Carter, S. M., & Letho, A. T. (1997). Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, PP. 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M, Baron, K. E, Tauer, M, Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequence over time, *Journal of Educational Psychology*. 92 (2). 316-330.
- Henry, john w., & Campbell, c. r. (1999). Gender different in self-attributions: relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course. *Sex roles: a journal of research*, V. 41, n 1/2, p: 95-104.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*. 5,50-67.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem,G, A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1-16.
- Linnenbrink, E. A & Pintruch, P. R. (2002). Achievement goals in the classroom; students learning strategies and motivation process, *Journal Educational Psychology*, 80, 260-267.
- McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology: Special Issues*, 519 501, (3) 8 211-238.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*. 80, PP. 514-523.

- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, Urdan, T., Hicks Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23, 113-131
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goal, multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92, 544-555.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of educational psychology*. 2, PP. 326-341.
- Schunk, D. H, Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research, and application (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ:Merrill/ Prentice-Hall.
- Unierzyski. (2003) achievement motivation in young tennis players. *Journal of sports science and medicine* (2003) 2, 144-186.
- Urdan, T. & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Wolters, C. A., YU, S. L., Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning and individual Differences*.8, 211-238.