

## پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی<sup>۱</sup>

حسین تربیتی‌نژاد<sup>۲</sup>، اکرم کاویار<sup>۳</sup>، مهناز قندی‌زاده<sup>۴</sup>.

### چکیده

دستیابی به پیشرفت و عملکرد تحصیلی از موضوعات مهم و قابل بررسی در سطح خرد و کلان جامعه می‌باشد. چرا که پیشرفت فرد در جامعه، به میزان موفقیت وی در عملکرد تحصیلی بستگی دارد. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود که با هدف بررسی پیش‌بینی‌پذیری پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری مطابق با جدول مورگان متشکل بود از ۳۲۲ نفر از این دانش‌آموزان که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جهت اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، برای سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۰) و به‌منظور برآورد پیشرفت تحصیلی از معدل آنها در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ استفاده شد. نتیجه آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارد ( $P \leq 0/01$ ). همچنین نتیجه آزمون همبستگی پیرسون حاکی از آن بود که انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (به همراه مؤلفه‌های آن) با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم آماری دارد ( $P \leq 0/01$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با مداخلات صحیح در جهت تقویت انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید.

**واژگان کلیدی:** انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۲

<sup>۲</sup> عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان گلستان، پردیس دخترانه امام (ره) گرگان. (نویسنده

مسئول) h\_torbatinezhad@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور دامغان.

<sup>۴</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور دامغان.

## **Predicting academic achievement based on achievement motivation and self-regulated learning strategies of female high school students**

Hossein Torbatinezhad<sup>1</sup>, akram kavayr<sup>2</sup>, Mahnaz Ghandizadeh<sup>3</sup>

Achieving progress and academic performance is one of the important issues that can be investigated at the micro and macro level of society. Because a person's progress in society depends on his success in academic performance. The present study was a correlational descriptive study that was conducted with the aim of investigating the predictability of academic progress based on motivation for progress and self-regulated learning strategies in female high school students. The statistical population included all female students of the second secondary level of Torbat Jam city in the academic year of 2010-2019. According to Morgan's table, the statistical sample consisted of 322 of these students who were selected by multi-stage cluster sampling method. In order to measure progress motivation from the Hermans Progress Motivation Questionnaire (1970), to measure self-regulated learning strategies from the DeGroth and Pintrich (1990) Motivational Strategies for Learning Questionnaire and to estimate academic progress from their GPA in the first semester of 1400- 1401 was used. The result of the multivariate regression analysis test showed that motivation to progress and self-regulated learning strategies can predict the academic progress of students ( $P \leq 0.01$ ). Also, the result of Pearson's correlation test indicated that motivation to progress and self-regulated learning strategies (along with its components) have a direct statistical relationship with academic progress ( $P \leq 0.01$ ). Therefore, it can be concluded that the academic progress of students can be improved with the correct interventions to strengthen the motivation to progress and self-regulated learning strategies.

**Keywords:** achievement motivation, self-regulated learning strategies and academic achievement.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Golestan Farhangian University. h\_torbatinezhad@yahoo.com

<sup>2</sup> Master student of curriculum planning, Payame Noor University of Damghan

<sup>3</sup> Master student of curriculum planning at Payame Noor University of Damghan

## مقدمه

در ارزیابی‌های آموزشی، پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان یکی از شاخصه‌های پراهمیت تلقی می‌شود که هدف آن کمک به رشد و تعالی جنبه‌های روانی افراد همچون شخصیت، شناخت و عاطفه و احساسات است، از این رو، طی دهه‌های اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به تأثیر عوامل روان‌شناختی در پیشرفت تحصیلی نگاه ویژه‌ای داشته‌اند. منظور از پیشرفت تحصیلی توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل درس‌های ارائه شده یا توانایی آموخته شده یا اکتسابی در موضوعاتی آموزشی است که به روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۴۰۰). به‌طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به‌طوری‌که بتوان آنها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد (تمنائی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰).

چرا برخی از دانش‌آموزان مشتاقانه به تکالیف آموزشی روی می‌آورند و در انجام تکالیف آموزشی تلاش می‌کنند اما بعضی دیگر از تکالیف آموزشی اجتناب می‌کنند و یا از روی بی‌علاقگی به انجام آنها، مبادرت می‌ورزند؟ چرا بعضی از دانش‌آموزان از یادگیری در مدرسه و خارج از مدرسه لذت می‌برند در حالی که بعضی دیگر نسبت به یادگیری آموزشی چنین احساسی را ندارند؟ این‌ها سؤالات مربوط به انگیزش هستند و برای یادگیری دانش‌آموزان تلویحات مهمی را دربردارند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که انگیزش یکی از عوامل اصلی رفتار است و در تمام رفتارها از جمله یادگیری، عملکرد ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت، و هیجان اثر دارد. به‌طورکلی انگیزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌اند و در این مقایسه نیرو و جهت، مفاهیم عمده انگیزشی هستند (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

انگیزش یکی از مهم‌ترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را در آموزشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند و به یادگیرنده در دستیابی به هدف و کسب توانایی برای انجام فعالیت‌های ضروری در شرایط خاص نیرو می‌دهد (آکباس و کان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در موقعیت یاددهی- یادگیری انگیزش با خواست، آمادگی و تلاش یادگیرنده برای یادگیری ارتباط دارد (ریدمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

انگیزش پدیده‌ای است ذاتی که تحت تأثیر چهار عامل، یعنی، موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار

1. Akbas & Kan

2. Redman

(ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸). صاحب‌نظران انگیزش را به دو گروه اصلی یعنی انگیزش درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند (ریو<sup>۱</sup>، ۱۳۹۹). انگیزه پیشرفت یعنی گرایش به تلاش برای انتخاب و انجام فعالیت‌هایی که هدف آنها رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است. اطلاق انگیزش پیشرفت بر این حالت درونی بر تأثیر گسترده آن بر رفتارها و فعالیت‌های مختلف تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دیگر افراد دلالت می‌نماید (سیف، ۱۴۰۰). انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفت‌شان به گونه‌ای (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) شدنی باشد. این افراد از عزت‌نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره‌های درسی آنها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، در انجام کارها، همکاری با کارشناسان و صاحب‌نظران را به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت نشان می‌دهند. اگر کاری را در توان خود ببینند حاضرند تا اندازه‌ای دل به دریا بزنند و خطر کنند، ولی در کارهایی مانند شرط‌بندی که نتایج کار کاملاً تصادفی است، حاضر نیستند خود را به دست بخت و تصادف بسپارند (بیابان‌گرد، ۱۳۸۴).

محققان انگیزشی عقیده دارند که انگیزه پیشرفت، یک تعامل بین متغیرهای موقعیتی و انگیزه مربوط به فرد برای رسیدن به موفقیت است. این دو به‌طور مستقیم در پیش‌بینی رفتار، درگیر دو نوع انگیزه ضمنی و صریح هستند. انگیزه‌های ضمنی، خود به خود عمل می‌کنند و از آن به انجام وظیفه نیز نام برده می‌شود و از طریق مشوق‌های ذاتی برای انجام کار تحریک می‌شوند. اما انگیزه‌های صریح از طریق انتخاب عمدی و اغلب برای دلایل بیرونی تحریک می‌شوند (برونزتین و مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. بنابراین، انگیزش پیشرفت تحصیلی، یا به عبارتی انگیزش درونی، یک حالت روان-

1 . Reev

2 . Brunstein & Maier

شناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خودمختاری ادراک بداند (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸).

در پژوهش‌های پیشین، از جمله پژوهش ظاهری، اسحاقی، خیری و قادری (۱۴۰۰)، یوسفی جوردهی، جمشیدنژاد و معتمد (۱۳۹۷)، ساجدی و شفیع‌زاده (۱۳۹۵)، فیضی‌پور، فرجاه و قادرنژاد (۱۳۹۱)، خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰)، تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی (۱۳۹۰)، (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸) و ادموندسون و وایت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) رابطه بین انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

در زمینه پیشرفت تحصیلی، یکی از نظریات اثرگذاری که مورد مطالعه فراوانی قرار گرفته است، نظریه راهبردهای یادگیری است. به باور اومالی و چاموت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، راهبردهای یادگیری، مهارت‌هایی هستند که ابتدا به صورت دانش بیانی کسب می‌شوند و در نهایت با تمرین بسیار به دانش فرآیندی تبدیل می‌گردند. یادگیری راهبردی از سوی پژوهش‌گران مختلف طبقه‌بندی‌های متفاوتی دارد که گریفیتس<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، یک طبقه‌بندی وسیع‌تری نسبت به دسته‌بندی سایرین با عنوان راهبردهای خودتنظیمی به دست داده است. زیمرمان<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) یادگیری راهبردی را فرایندی فعال شامل افکار، هیجانات و رفتارهای خودانگیخته می‌داند که فرد را به سوی اهدافی که برای خود متصور گشته، رهنمون می‌سازد. لذا، از منظر وی، یادگیرندگان خودتنظیم به عنوان افرادی که در یادگیری خود سهیم هستند، معرفی می‌شوند.

چارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی<sup>۵</sup> بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی<sup>۶</sup> انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. امروزه اکثر روان‌شناسان، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی را به صورت یک مجموعه پیچیده در نظر می‌گیرند (زیمرمان و مارتینز پنز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰). بر اساس نظریه سه وجهی<sup>۸</sup> که توسط بندورا<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) مطرح شد، مبنای یادگیری خودتنظیمی، شناخت اجتماعی است. به عقیده وی فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیله سه عامل فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آنها تعیین می‌شود.

1. Edmondson & White

2. Omalley & Chamot

3. Griffiths

4. Zimmerman

5. Self-regulation learning

6. Met cognitive

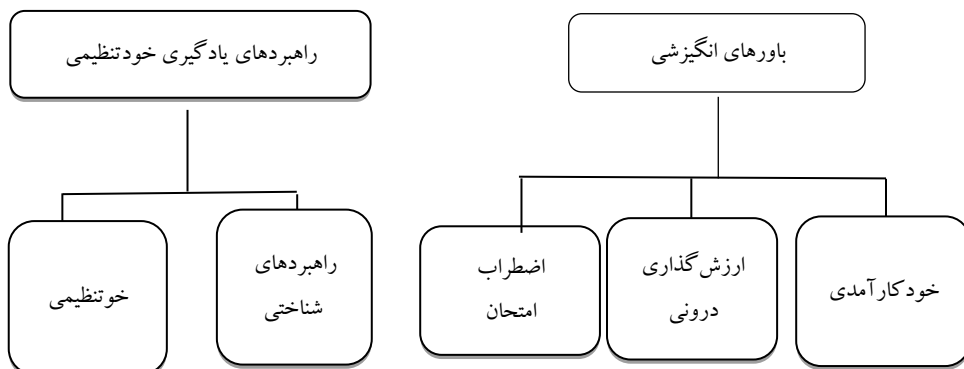
7. Zimmerman & Martinez-Pons

8. Triadic theory

9. Bandura

نظریه یادگیری خودتنظیمی را دی‌گروث و پینتریچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) مطرح کردند. آنها خودکارآمدی<sup>۲</sup>، ارزش‌گذاری درونی<sup>۳</sup> و اضطراب امتحان<sup>۴</sup> را به‌عنوان باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی- فراشناختی تلاش و تدبیر<sup>۵</sup> دانش‌آموزان برای یادگیری خودتنظیمی دانستند (دی‌گروث و پینتریچ، ۲۰۰۶). بر اساس نظریه زیمرمان و پنز (۱۹۹۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زیرمجموعه‌هایی دارد که عبارتند از: خودتنظیمی رفتاری، خودتنظیمی انگیزشی، خودتنظیمی شناختی و خودتنظیمی فراشناختی. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود، که یادگیری را افزایش می‌دهد. این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله؛ معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل است. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به- منظور افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی خودکارآمد و مستقل می‌دانند. از نظرشناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افراد هی هستند که در فرایند یادگیری از برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی استفاده می‌کنند (محمدامینی، ۱۳۸۷).

دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۲) الگوی زیر را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده‌اند:



شکل ۱: الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۲)؛ به نقل از کجباغ، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲

- 1 . De Groot & Pintrich
- 2 . Self-efficacy
- 3 . Intrinsic value
- 4 . Test anxiety
- 5 . Management and effort

یادگیری خودتنظیمی در طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانش‌آموزان موفق، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش می‌کنند و علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آنها قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. از جمله پژوهش: رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، دلاور، اسماعیلی، حسونودی و حسونودی (۱۳۹۴)، مشکوه و شعبانی (۱۳۹۲)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷)، محمد امینی (۱۳۸۷) و متلر<sup>۲</sup> (۲۰۱۵). علاوه بر این تعداد ملاحظه‌پذیری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت کند و انگیزه یادگیری را تسهیل کند. هم‌چنین بر اساس نتایج فراتحلیل بیش از ۳۰ پژوهش، شارلوت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۸) گزارش کردند که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد (به نقل از محمدامینی، ۱۳۸۷).

پیشرفت در تحصیل و یادگیری نتیجه عوامل گوناگونی است که یکی از مهم‌ترین این عوامل انگیزش است. تلاش برای افزایش انگیزه پیشرفت از اهمیت بسزایی برخوردار است. نداشتن انگیزه پیشرفت یکی از دلایل افت تحصیلی است (کلهر، ۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و تأثیر آنها در فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند تا در طرح برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار گیرند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت بود از:

1 . Bembenutty

2 . Mettler

3 . Charlotte

۱. انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به صورت معناداری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی را پیش بینی می کند.
۲. بین انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع پژوهش همبستگی بود. جامعه آماری عبارت بود از کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که برابر با ۲۰۰۰ نفر بود (مطابق با استعلام انجام شده از اداره آموزش و پرورش شهرستان). نمونه آماری مطابق با جدول مورگان متشکل بود از ۳۲۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه این شهرستان که با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که ابتدا از بین ۷ مدرسه متوسطه دوم ۵ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند، سپس از بین کلاس های هر مدرسه ۳ کلاس و از هر کلاس متناسب با تعداد دانش آموزان تعدادی به تصادف برگزیده شدند. جهت مراعات اخلاق پژوهشی هدف از اجرای پژوهش برای کلیه دانش آموزان توضیح داده شد و اعلام شد که ضمن محفوظ ماندن و محرمانه بودن پرسشنامه ها نیازی به ذکر نام جهت تکمیل پرسشنامه ها نیست.

### ابزار پژوهش

۱) پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس<sup>۱</sup> (۱۹۷۰): هرمنس بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش های موجود و پس از طی مراحل یک آزمون 29 ماده ای را برای ارزیابی این انگیزه به وجود آورده است. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزه پیشرفت، ده ویژگی که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین، متمایز می کند و از بررسی تحقیقات قبلی به دست آورده است، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزیده است. ابتدا وی 92 سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت براساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت-

1. Hermans



مندانه به دست آورده است، 29 سؤال چند گزینه‌ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب نموده است. 9 ویژگی که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند و به عنوان مبنائی برای نوشتن سؤالات پرسشنامه استفاده شده، عبارتند از: ۱- سطح آرزوی بالا، ۲- انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، ۳- مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف در سطح دشواری متوسط، ۴- تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ۵- ادراک پویا از زمان یعنی احساس این که امور سریع تر روی می‌دهند، ۶- آینده‌نگری، ۷- توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست یا همکار، ۸- بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار و ۹- کاری را به خوبی انجام دادن. سؤالات پرسشنامه به صورت ۲۹ جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. این گزینه‌ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشند به آنها نمره تعلق می‌گیرد. به خاطر این که برخی از ماده‌ها (سؤالات) دارای تعداد گزینه‌های یکسانی نبودند و امکان نمره‌گذاری یکسان برای ۲۹ ماده وجود نداشت، ۲۹ ماده پرسشنامه به صورت چهار گزینه‌ای نوشته شده است، تا همه سؤالات از ارزش یکسانی برخوردار باشند. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های ۹ گانه که سؤالات براساس آنها نوشته شده، انجام می‌گیرد. بدین معنی که سؤالات ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت الف (۱)، ب (۲)، ج (۳) و د (۴) و سؤالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴ و ۲۵ به صورت الف (۴)، ب (۳)، ج (۲)، د (۱) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالایی که از مجموع سؤالات بدست می‌آیند، نشان‌دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد می‌باشند و نمرات پایین بیان‌گر انگیزه پیشرفت پایین می‌باشند (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

در خصوص روائی آزمون، از آنجا که هرمنس سؤالات این پرسشنامه را براساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت نوشته و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال با رفتارهای پیشرفت محاسبه کرده است، از این نظر آزمون دارای روائی می‌باشد. هرمنس پایایی آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کرده است (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). در ایران ابوالقاسمی (۱۳۸۱) به‌منظور هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت بر روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی ضریب اعتبار پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش داده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۲) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۱</sup> (دی گروث و پینتریچ، ۱۹۹۰): این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) دارد. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی دارد. نمره گذاری آن در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). دی گروث و پینتریچ توان پایایی برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آمده است (محمدامینی، ۱۳۸۷). در ایران با استفاده از روش تحلیل عوامل ضرایب پایایی خودکارآمدی (۰/۶۸)، ارزش گذاری درونی (۰/۴۱)، اضطراب امتحان (۰/۷۷)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۶۴) و خودتنظیمی (۰/۶۸) گزارش شده است (حسینی نسب و رامشه، ۱۳۷۹). در پژوهش حاضر از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد. در این مطالعه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ، پایایی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۸۲، مؤلفه راهبردهای شناختی ۰/۷۹ و خودتنظیمی ۰/۸۴ به دست آمد.

برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم از معدل آنها در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ استفاده شد. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره (با بررسی پیش-فرض های آن) و آزمون همبستگی پیرسون توسط نرم افزار آماری SPSS-16 تجزیه و تحلیل شدند.

## یافته ها

در این پژوهش تعداد ۳۲۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام مشارکت داشتند که از لحاظ متغیرهای انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (و مؤلفه های آن) و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. جهت جلوگیری از تأثیر متغیرهای مزاحم سعی شد توزیع پرسشنامه ها در مدارس مختلف در فاصله زمانی کوتاهی انجام شود.

<sup>1</sup> . Motivated Strategies for Learning Questionnaire

در ادامه آماره توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱: آماره توصیفی متغیر پیشرفت تحصیلی، انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی و خردهمقیاس‌های آن

انحراف استاندارد	میانگین	آماره متغیر
۲/۶	۱۵/۷۱	پیشرفت تحصیلی
۵/۷۶	۷۱/۱	انگیزه پیشرفت
۵/۵۴	۶۳/۵۸	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
۲/۹۷	۳۱/۶	راهبردهای شناختی
۲/۸۱	۳۲/۰۸	خودتنظیمی

مطابق جدول ۱، میانگین پیشرفت تحصیلی گروه نمونه برابر با ۱۵/۷۱ و میانگین متغیر انگیزه پیشرفت برابر با ۷۱/۱ می‌باشد. همچنین میانگین متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۶۳/۵۸ و میانگین هر یک از خردهمقیاس‌های راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۳۱/۶ و ۳۲/۰۸ به دست آمده است.

جهت بررسی فرضیه اول ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفت: ۱. برای بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین شاخص وضعیت و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت؛ مقادیر شاخص وضعیت کمتر از ۲۰ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱ است که مقادیر بسیار مناسبی می‌باشند. ۲. وجود روابط خطی بین متغیرها با استفاده از ماتریس پراکنش متغیرها به همراه خط رگرسیون تأیید شد. ۳. نرمال بودن توزیع پس‌ماندها توسط نمودار پراکنش احتمال تجمعی مقادیر مورد انتظار و مشاهده شده برای متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) بررسی شد. ۴. عدم همبستگی پس‌ماندها با محاسبه آماره دوربین و آتسون (۱/۸۴) تأیید شد.

پس از اطمینان از وجود پیش‌فرض‌ها داده‌ها وارد تحلیل رگرسیون چندمتغیری شدند. خروجی حاصل، شامل ۴ گام بود. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۲: ضرایب استاندارد، مجذور همبستگی چندمتغیری و تغییرات آن در مدل‌های رگرسیون گام به گام

گام	متغیرهای پیش‌بین	beta	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	t	F
۱	خودتنظیمی	۰/۵۹۸	۰/۳۵۷	۰/۳۵۵	13/33**	177/86**
۲	خودتنظیمی	۱/۵۶۳	۰/۴۰۵	۰/۴۰۱	8**	108/65**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۹۸۹			5/07**	
۳	خودتنظیمی	۲/۹۵۷	۰/۵۵۴	۰/۵۵	13/64**	131/68**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۵/۰۳۵			11/77**	
	راهبردهای شناختی	۲/۷۳۱			10/3**	
۴	خودتنظیمی	۲/۹۶۳	۰/۵۷۳	۰/۵۶۷	13/94**	106/14**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۵/۱۳۹			12/22**	
	راهبردهای شناختی	۲/۵۹۱			9/86**	
	انگیزش پیشرفت	۰/۲۷۳			3/7**	

$p < 0.05$

با توجه به یافته‌های جدول ۲، مشاهده می‌گردد که در گام اول، متغیر خودتنظیمی دارای ضریب پیش‌بینی معنادار است، به گونه‌ای که مقدار t مشاهده شده (۱۳/۳۳) از مقدار بحرانی آن در سطح ۰/۰۱ (۲/۵۷) بزرگتر است. در نتیجه در این گام هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر خودتنظیمی با ۰/۵۹۸ افزایش انحراف معیار در متغیر پیشرفت تحصیلی همایند است. توان پیش‌بینی گام اول در حدود ۳۶ درصد است ( $R^2 = 0/357$ ).

در گام دوم ضرایب بتا، برای متغیر خودتنظیمی ( $t = 94/13, p < 0/01$ ) و برای متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ( $t = 5/07, p < 0/01$ ) معنادار است. با توجه به مقادیر ضریب بتا برای خودتنظیمی (۱/۵۶) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۰/۹۸) مشاهده می‌گردد که هر یک انحراف تغییر در این متغیرها به ترتیب ۱/۵۶ و ۰/۹۸ انحراف تغییر در متغیر پیشرفت تحصیلی ایجاد می‌کند. در این مدل توان پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی حدود ۴۰ درصد افزایش یافته است ( $\Delta R^2 = 0/401$ ). در این مدل نیز با توجه به ضرایب بتا مشاهده می‌گردد که متغیر خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر و مناسب‌تری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم است.

در گام سوم ضرایب بتا برای متغیرهای خودتنظیمی ( $t = 13/64, p < 0/01$ )، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ( $t = 11/77, p < 0/01$ )، راهبردهای شناختی ( $t = 9/86, p < 0/01$ ) و انگیزش پیشرفت ( $t = 3/7, p < 0/01$ ) معنادار است. با توجه به ضرایب بتا برای متغیرهای مذکور هر یک انحراف تغییر در این متغیرها به ترتیب با ۲/۹۶، ۵/۱۳، ۲/۵۹ و ۰/۲۷ انحراف تغییر در متغیر پیشرفت تحصیلی همراه است. در این گام نیز توان پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی ۵۷ درصد افزایش یافته است ( $\Delta R^2 = 0/567$ ). بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد و معادله نهایی رگرسیون نیز به صورت زیر می‌باشد:

$$= (\text{انگیزش پیشرفت}) + 0/27 + (\text{راهبردهای شناختی}) + 2/59 + (\text{راهبردهای یادگیری خودتنظیمی}) + 5/13 + (\text{خودتنظیمی}) + 2/96 \text{ پیشرفت تحصیلی}$$

به منظور بررسی فرضیه دوم از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول شماره ۳: نتیجه آزمون همبستگی پیرسون

خودتنظیمی	راهبردهای شناختی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	انگیزش پیشرفت	پیشرفت تحصیلی
0/598**	0/541**	0/534**	0/535**	

$P \leq 0/01$  \*\*

مطابق یافته‌های جدول ۳، متغیر پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هر یک از مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم از لحاظ آماری رابطه معنادار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی‌پذیری پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای بررسی فرضیه اول گویای این بود که متغیرهای انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) به صورت معناداری می‌توانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع

متوسطه دوم را پیش‌بینی کنند. این یافته با نتیجه پژوهش رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، دلاور، اسماعیلی، حسونندی و حسونندی (۱۳۹۴)، مشکوه و شعبانی (۱۳۹۲)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷)، محمد امینی (۱۳۸۷) و متلر (۲۰۱۵) همسو و هماهنگ می‌باشد و در تبیین آن می‌توان بیان داشت که از آنجا که انگیزش پیشرفت به‌عنوان تمایلی در جهت برتری و تفوق تعریف شده است، بدیهی است که فرد برخوردار از این انگیزه بیشتر در جهت موفقیت و پیشرفت حرکت کند. یکی از عرصه‌هایی که این فرد انگیزه خود را بروز خواهد داد در زمینه عملکرد تحصیلی است (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). از آنجایی که انگیزه یکی از عوامل مهم در یادگیری به‌شمار می‌آید، باعث می‌شود یادگیرنده بر اساس نیاز و علاقه فردی خود به سمت یادگیری گرایش پیدا کند. دانش‌آموزان در درس‌هایی موفقیت بیشتری کسب می‌کنند که نسبت به آن موضوعات علاقه و انگیزه بیشتری دارند. انگیزه، پیشرفت در کارها و تحصیل را به وجود می‌آورد و به همین تناسب، موفقیت بیشتر باعث انگیزه بیشتر برای ادامه کارها و تحصیلات را فراهم می‌آورد (احمدزاده، ۱۳۹۱).

هم‌چنین دانش‌آموزانی که در هنگام یادگیری سعی در به‌کارگیری هرچه بهتر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دارند، تلاش می‌کنند میان دانشی که در حال کسب آن هستند و دانش پیشین خود ارتباط معناداری ایجاد کرده و این پل اطلاعاتی ایجاد شده را کنترل نمایند. از سوی دیگر، از آنجا که یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری و عدم یادگیری خود را مدیریت می‌کنند، لذا از جریان یادگیری خود آگاهند و می‌توانند آن را به سوی پیشرفت و موفقیت تحصیلی بیشتر هدایت کنند (رحیمیان و صدیقی‌فر، ۱۳۹۸). بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی، خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌های خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل کنند (فای‌مارشا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

<sup>۱</sup> . Faye Marsha

نتیجه بررسی فرضیه دوم نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی با انگیزش پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) رابطه معنادار آماری دارد. این یافته نیز با نتیجه پژوهش اسحاقی، خیری و قادری (۱۴۰۰)، رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، یوسفی جوردهی، جمشیدنژاد و معتمد (۱۳۹۷)، ساجدی و شفیع‌زاده (۱۳۹۵)، فیضی‌پور، فرجاه و قادرنژاد (۱۳۹۱)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰)، تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی (۱۳۹۰)، (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸)، محمدمامینی (۱۳۸۷) و ادموندسون و وایت (۱۹۹۸) همخوانی دارد و در تبیین آن می‌توان اظهار داشت که انگیزه پیشرفت به این دانش‌آموزان کمک کرده است تا بدانند که یادگیری در تمام جنبه‌های زندگی، مدرسه، محل کار و جامعه پرارزش و مهم است. احتمالاً این دانش‌آموزان که برای یادگیری موضوعی برانگیخته شده‌اند، این آمادگی را پیدا کرده‌اند که به فعالیت‌هایی که اعتقاد دارند به یادگیری آنها کمک می‌کند مانند توجه دقیق به آموزش و سازمان‌دهی ذهنی، محتوای آموزشی، تکرار و تمرین آنها، یادداشت‌برداری، بررسی سطح درک خود و کمک خواستن از دیگران زمانی که مطالب را درک نمی‌کنند، پرداخته‌اند و همین عوامل موجب پیشرفت تحصیلی آنها بوده است. انگیزه پیشرفت در بین این گروه از دانش‌آموزان گرایشی بوده است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خودشان با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد این دانش‌آموزان همراه بوده است. احتمالاً این دانش‌آموزان انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت دانسته‌اند و چون این دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بوده‌اند این تمایل را داشته‌اند که کارشان را به خوبی انجام دهند و به صورت خودجوش به ارزیابی عملکرد خود بپردازند. بدین صورت رفتارهای پیشرفت-گرای دانش‌آموزان نشانه‌هایی از انگیزه پیشرفت آنان است (احمدزاده، ۱۳۹۱).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آنها در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. آنها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت،

استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی به پیشرفت تحصیلی ملاحظه‌پذیری دست می‌یابند؛ در حالی که دانش-آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند؛ یادگیری‌های آنها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه‌مدت است، مطالب یاد گرفته شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهند شد (محمدامینی، ۱۳۸۷).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله: اجرای پژوهش بر روی نمونه دختران به دلیل مشکل در اجرای پژوهش توسط پژوهش‌گر خانم در مدارس پسرانه، اجرا بر روی دانش-آموزان مقطع متوسطه دوم که در نتیجه باید در تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی احتیاط کرد، استفاده از ابزار پرسشنامه که به دلیل خودگزارشی بودن احتمال سوگیری در پاسخ‌دهی به آن وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهادهایی ارائه می‌گردد: سایر پژوهش‌گران پژوهش را بر روی دانش‌آموزان پسر و در سایر مقاطع تحصیلی انجام دهند. با توجه به این‌که انگیزش پیشرفت و موفقیت تحصیلی چند بعدی بوده و تحت تأثیر عوامل مختلف فردی، محیطی، شناختی و غیرشناختی می‌باشد پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی‌های بیشتر مطالعات دیگری در این زمینه انجام شود و نقش عواملی همچون محیط آموزش، نحوه تعامل معلم و دانش‌آموز، رضایت تحصیلی و ... ارزیابی گردد. معلمان و مربیان تعلیم و تربیت با فراهم کردن شرایطی مناسب برای رشد انگیزش و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، فرصت بیشتری برای یادگیری و پیشرفت به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب‌تر و در نتیجه پیشرفت برای آنها فراهم کنند. به دلیل این‌که کیفیت انگیزش تحصیلی در مراحل مختلف رشد و تکامل تفاوت دارد؛ برای افزایش انگیزه تحصیلی در فراگیران، معلمان با مبانی روان‌شناسی آشنایی داشته و کارگاه‌هایی در این زمینه برای آنها برگزار شود. با توجه به آگاهی کم والدین لازم است جلسات آموزشی توسط مشاوران مدارس برگزار شود تا سطح آگاهی آنها در مورد اهمیت و نقش انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تأثیر آنها بر پیشرفت دانش‌آموزان نه تنها از لحاظ تحصیلی بلکه در تمامی جنبه‌های مختلف زندگی افزایش یابد.

### **تشکر و قدردانی**

بدین وسیله از حمایت مسئولین اداره آموزش و پرورش شهرستان تربت‌جام، معلمان، مدیران و دانش‌آموزان محترم مدارس دخترانه مقطع متوسطه این شهرستان که در این تحقیق همکاری لازم را مبذول داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.



## منابع و ماخذ

- ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۸۱). هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت بر روی دانش‌آموزان راهنمایی شهرستان تنکابن. تنکابن، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد تنکابن.
- احمدزاده، آرزو. (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر پایه دوم مقطع راهنمایی آموزش و پرورش شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، گرایش مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بیابان‌گرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱ (۴ و ۵)، ۱۸-۵.
- تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی، زینب. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴ (۱)، ۱۹-۱۵.
- حسینی‌نسب، سید داوود و رامشه، سید محمدحسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خود - نظم داده شده با هوش. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵ (۲)، ۹۶-۸۵.
- خدیوی، اسداله و وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *نشریه علوم تربیتی*، ۴ (۱۳)، ۶۶-۴۵.
- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا و حسنوندی، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۶)، ۷۸-۵۹.
- رحیمیان، جلال و صدیقی‌فر، زهره. (۱۳۹۸). پیشرفت تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۷ (۱۸)، ۲۲-۱.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۷). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۹). تهران: ویرایش.
- ساجدی، رقیه و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۵). تبیین ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۴)، ۹۱-۷۵.

- سیف، علی اکبر. (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- طباطبایی، سمانه سادات؛ بنی‌جمالی، شکوه سادات؛ احدی، حسن و خامسان، احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. نشریه مراقبت‌های نوین، ۴ (۳۶)، ۴۵-۲۷.
- ظاهری، آریتا؛ اسحاقی، سیده زینب؛ خیری، سلیمان و قادری، حوری‌وش. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشکده پیراپزشکی شهرکرد در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸. مجله افق توسعه آموزش علوم پزشکی، ۱۲ (۲)، ۳۲-۲۲.
- فیروزنیا، سمانه؛ یوسفی، علی‌رضا و قاسمی، غلام‌رضا. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. نشریه آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۱)، ۸۵-۷۹.
- فیضی‌پور، هایده؛ فرجاه، غلامحسین و قادرنژاد، موسی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه حافظه و انگیزه پیشرفت با جنسیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۰ (۲)، ۲۴۶-۲۵۴.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی، علیرضا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۵ (۱)، ۴۸-۳۱.
- کلهر، پروانه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه ناحیه یک شهرستان قزوین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء.
- محمدمینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۴)، ۱۳۶-۱۲۳.
- مردعلی، لایلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی. مجله اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۲ (۷)، ۷۸-۴۹.
- مشکوه، مریم و شعبانی، محمد. (۱۳۹۲). تأثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجه. نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۳ (۱)، ۱۵۳-۱۳۲.

- یوسفی جوردی، عاطفه؛ جمشیدنژاد، عالیه و معتمد، نیما. (۱۳۹۷). بررسی انگیزه پیشرفت و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. نشریه توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۲۹)، ۶۲-۵۴.
- Akbas, A., & Kan, A. (2017). Effective Factors That Influence Chemistry Achievement (Motivation and Anxiety) and the Power of These Factors to Predict Chemistry Achievement-II. *J Turkish Sci Educ.* 4(1). pp 10-19 .
  - Bandura, A. (2008). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. 1st ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
  - Bembenutty, H. (2018). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. *Journal of Advanced Academics.* 18 (4). pp 586-616.
  - Brunstien, J.C., & Maier, G.W. (2005). Aimplicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology.* 8 (9). pp 205-222.
  - De Groot, E.V., & Pintrich. P. R. (2006). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology.* 82(1). pp 33-40.
  - Edmondson, J. H., & White, J. A. (1998). Authorial and counseling program: Helping student at risk of dropping out of school. *Sch Coun.*1(4). Pp 43-47.
  - Faye Marsha, G. (2016). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology.* 5 (1). pp 22- 31.
  - Griffiths, c. (2008). *Strategies and good language learners*. Cambridge university press. 83-98.
  - Mettler, G. (2015). Cognitive basis for teaching cance travel. *Journal of visual Impairment and blindness.* 19 (45). pp 25- 33.
  - O`Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in second languageacquisition*. Cambridge: CUP.
  - Redman, B. K. (2019). *The Practice of Patient Education*. 8th Ed. USA: Mosby. 245.
  - Zimmerman, B. J. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*. University of New York, NY, USA.
  - Zimmerman, B. J. & Martins- pons, M (1190). Development of structured interview for assessing students use of self- regulated learning strategies, *American educatin research journal* , 23(4), 614- 628.