

## تبیین ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان رقیه ساجدی<sup>۱</sup>، حمید شفیق زاده<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ انجام شده است. روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران و به روش نمونه گیری تصادفی از بین گروه‌های مختلف تحصیلی تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. که پس از توزیع پرسشنامه و جمع آوری، تعداد ۳۷۴ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه راهبردهای یادگیری وین اشتاین و مایر، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یکطرفه و تحلیل رگرسیون با نرم افزار SPSS انجام گردید. نتایج حاصل بیانگر آن است که استفاده دانشجویان از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری موجب عملکرد تحصیلی بالاتر می‌شود. همچنین بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری، انگیزه پیشرفت دانشجویان را افزایش می‌دهد. رابطه انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر مثبت و معنادار است. این در حالی است که همبستگی انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در پسرها بیشتر از دخترها بوده است. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیر انگیزه پیشرفت بیشترین سهم پیش بینی عملکرد تحصیلی را دارد و نیز بین دانشجویان سال‌های تحصیلی مختلف از نظر انگیزه پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد.

**کلید واژه‌ها:** راهبردهای یادگیری، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی، دانشجویان.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۷/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۳/۹

<sup>۱</sup> - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران [sajedi4249@yahoo.com](mailto:sajedi4249@yahoo.com)

<sup>۲</sup> - گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول)  
[shafizadeh11@gmail.com](mailto:shafizadeh11@gmail.com)

### مقدمه

مهم‌ترین یافته و دستاورد متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان علوم تربیتی که اکنون به حوزه وسیعی از پژوهش‌ها و مطالعات تبدیل شده است، این بوده که یادگیری، آموختنی است و موفقیت در تحصیل و زندگی اجتماعی بستگی به آموختن شیوه‌های مؤثر یادگیری داشته و ظرفیت این یادگیری در بسیاری از محصلین و دانشجویانی که ضعیف یا ناموفق قلمداد شده‌اند، وجود دارد. محققان در طی سالها تلاش علمی به ابداع شیوه‌های مختلف مطالعه و یادگیری و بررسی اثربخشی آنها پرداخته‌اند، تا راه موفقیت و پیشرفت را به روی دانش آموزان و دانشجویان باز و هموار کنند. در عین حال دستیابی به پیشرفت و عملکرد تحصیلی از موضوعات مهم و قابل بررسی در سطح خرد و کلان جامعه می‌باشد. چرا که یکی از عوامل پیشرفت فرد در جامعه، به میزان موفقیت وی در دستیابی به عملکرد تحصیلی بستگی دارد، به طوریکه فرد هرچه در این زمینه موفق‌تر عمل کند، جایگاه او در جامعه و پایگاه اقتصادی-اجتماعی وی بهتر و والاتر خواهد بود.

به طور کلی می‌توان عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی را به دو طبقه کلی تقسیم کرد: الف) عوامل درون فردی ب) عوامل برون فردی. عوامل درون فردی به ویژگی‌های درونی که در عملکرد تحصیلی مؤثر است، گفته می‌شود که خود به دو دسته متغیرهای مربوط به توانایی (استعداد و هوش) و متغیرهای مستقل از توانایی (راهبردهای یادگیری، انگیزه، سبک حل مسئله، و...) تقسیم می‌شوند. عوامل برون فردی به کلیه عواملی اطلاق می‌شود که خارج از وجود فرد بوده و در عملکرد تحصیلی وی تأثیر می‌گذارد. مانند محیط خانوادگی، نوع محیط آموزشی، و عوامل دیگر. پژوهش‌های اولیه منحصراً نقش عوامل مرتبط با توانایی مثلاً هوش را در عملکرد تحصیلی فراگیران مدنظر قرار می‌دادند (سیف، ۱۳۸۵). نتایج برخی پژوهش‌ها هم حاکی از این بودند که توانایی‌های تحصیل و آزمون‌های پیشرفت سنتی فقط بخشی از تغییر پذیری تفاوت‌های فردی را در عملکرد تحصیلی توجیه می‌کنند. لذا در دو سه دهه اخیر علاقه زیادی به بررسی عوامل مستقل از توانایی بر عملکرد تحصیلی دیده شده است. این عوامل گستره وسیعی از راهبردهای یادگیری، سبک حل مسئله، سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و برخی متغیرهای دیگر نظیر طبقه اقتصادی-اجتماعی و جنس را در بر می‌گیرد (استرنبرگ و ویلیامز، ۱۹۹۷؛ شکری و همکاران، ۱۳۸۵).

راهبردهای یادگیری اصطلاحاً به انواع زیادی از فعالیت‌های ارادی، توأم با آگاهی گفته می‌شود که توسط فراگیران برای رسیدن به هدف یادگیری اتخاذ می‌شود. راهبردهای یادگیری را به راهبردهای شناختی (راهبرد مرور ذهنی، بسط دهی، سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی (راهبرد طرح ریزی و نظارت بر درک و راهبرد خود نظم دهی) تقسیم می‌کنند. (ولی زاده و همکاران، ۱۳۸۶). در واقع راهبردهای شناختی ابزارهای یادگیری هستند که به ما کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات از قبل آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه دراز مدت آماده کنیم. راهبردهای فراشناختی ابزارهایی برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آنها هستند (سیف، ۱۳۸۹).

دومین عامل تأثیر گذار در عملکرد تحصیلی، عامل انگیزه می‌باشد، زیرا انگیزه عامل مناسب برای حرکت در این مسیر و ادامه آن است. انگیزه سبب می‌شود که دانشجو تمام تلاش خود را برای دستیابی به هدف تحصیلی به کار بندد و برخورد با موانع را به عنوان بخشی از چالش در نظر بگیرد و در واقع به تلاش‌های خود نظم، استحکام و پایداری بخشد. در حالی که صدمات انگیزشی باعث نوعی بدبینی، اضطراب و افسردگی و از طرفی منجر به افت عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان می‌شود (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸). نظریه‌ی برونر تأکید بسیاری بر جنبه‌های انگیزشی آموختن دارد. به باور برونر بازده اصلی رشد شناختی، تفکر است و لذا می‌باید یادگیرنده را به صورت متفکر خود مختار و خودگردان پرورش داد. پیژنه نیز در نظریه‌ی سازایی گری فردی بر انگیزش آموختن تأکید دارد و انگیزش را نیرویی می‌داند که توسط هدف هدایت می‌شود، منجر به برانگیختگی فرد می‌گردد و او را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، ارزیابی و دست‌یابی به هدف هدایت می‌کند (ادونل و همکاران، ۲۰۰۷: راهب، ۱۳۸۸).

شواهد در ایران نشان می‌دهد که انگیزه در آموزندگان پایدار و همیشگی نیست و هرچه پایه کلاسی بالاتر می‌رود، نگرش مثبت به تحصیل نیز کاهش می‌یابد. این امر در دانشگاه‌ها نیز به کرات به چشم می‌خورد. انگیزه یک دانشجو هنگام ورود به دانشگاه نسبت به دوره‌های بعدی در همان دانشجو دچار افت می‌شود. در این راستا با بررسی و مرور تحقیقات انجام شده در زمینه عملکردهای تحصیلی دانشجویان و اهمیت دستیابی و استفاده‌ی آنها از راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت در آن، می‌توان این طور استنباط کرد که بین این دو متغیر و عملکرد تحصیلی

رابطه‌ای عمیق وجود دارد. در راستای موضوع این تحقیق پژوهش‌های متعددی نیز در داخل و خارج از کشور انجام شده است.

شانک (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان ارتباط عملکرد تحصیلی دانشجویان و سبک شناختی، فراشناختی، انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام داد نتایج به دست آمده نشانگر آن است که مؤلفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی و ارزش‌های درونی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری داشته‌اند.

مطالعات انجام شده در حیطه علوم تربیتی و روانشناسی شناختی نشان داده است که راهبردهای یادگیری با تسهیل یادگیری، عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد و شناخت راهبردهای یادگیری گامی اساسی برای مداخلات آموزشی است (خدیوزاده و همکاران، ۱۳۸۳). افزون بر این ممکن است دانشجویان حتی آشنایی اندکی با راهبردهای متفاوت یادگیری داشته باشند اما به دلیل عدم استفاده مناسب و به جا در دانشگاه‌ها بهره لازم را از آنها نبرده و در ظاهر ثمربخشی خود را از دست داده باشند. کادرلا و ویلیامسون (۱۹۸۴) به نقل از خسروی (۱۳۸۰) به بررسی نقش مهارت‌های یادگیری و خودپنداره در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پرداختند. نتایج مطالعات آنها بیانگر این مطلب بود که مهارت‌های یادگیری یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

زاتس و جاسین (۱۹۸۵) به نقل از بیابانگرد (۱۳۷۸) در یافتند که دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا، مهارت‌های یادگیری بهتری از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین دارند. پژوهش‌های انجام یافته در مورد شناخت دانشجویان نشان دهنده رابطه قوی میان راهبردهای یادگیری شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان است (پینتریچ، ۱۹۸۹، پینتریچ و دگروت، ۱۹۹۰، پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱، اسکيفل ۱۹۹۴، به نقل از براتن ۱۹۹۴).

در پژوهش دیگری توسط ابراهیمی قوام (۱۳۷۷) نشان داده است که روش آموزش راهبردهای یادگیری (توضیح مستقیم، چرخه افکار و آموزش دو جانبه) بر درک مطلب، حل مسئله، سرعت یادگیری، برنامه ریزی و تنظیم وقت دانش آموزان دوره راهنمایی تأثیر مثبت و معنی دار دارد. ولک و دوکت (۱۹۹۷: قاسمی پیر بلوطی، ۱۳۷۴) در مورد رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل و پیشرفت به این نتیجه رسیدند که انگیزه پیشرفت با عملکرد تنها در مورد کسانی صدق می‌کند که به عنوان افراد دارای منبع کنترل درونی مشخص شده باشند.

مک کومبز و همکاران (۲۰۰۱) اظهار می‌دارند، شوق انگیزه تضمین کننده موفقیت تحصیلی نیست، اگر از راهبردهای غیر مؤثر یا نامناسب استفاده شود. و در عین حال کفایت بالا، بدون انگیزه شریطی را پدید می‌آورد که در آن یادگیرندگان توانایی یادگیری را دارند ولی این کار را نمی‌کنند. بنابراین هم کفایت و هم تعهد برای رسیدن به یادگیری و بالطبع عملکرد بهتر تحصیلی ضروری‌اند. ولی زاده، فتحی آذر و زمان زاده (۱۳۸۶) ارتباط ویژگی‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی نمودند. نتیجه اصلی تحقیق مذکور نشانگر ارتباط معنی دار بین راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. در پژوهش دیگری یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی نمودند و نشان دادند که سه مؤلفه رقابت جویی، کوشش و علاقه اجتماعی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد.

خان محمدی (۱۳۸۳) با بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با باورهای انگیزشی با خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال سوم هنرستان به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده و باورهای انگیزشی با خلاقیت و عملکرد دروس مهارتی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

لذا با توجه به اهمیت متغیرهای مورد نظر در آموزش عصر جدید و با توجه به روابط متغیرها در پژوهش‌های قبلی، هدف اصلی در تحقیق حاضر بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان می‌باشد.

### فرضیه‌های تحقیق

- ۱- بین راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان رابطه وجود دارد.
- ۲- بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان رابطه وجود دارد.
- ۳- بین راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری و انگیزه پیشرفت دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان رابطه وجود دارد.
- ۴- رابطه راهبردهای یادگیری شناختی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر متفاوت است.

۵- رابطه راهبردهای یادگیری فراشناختی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر متفاوت است.

۶- رابطه انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر متفاوت است.

۷- بین دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی دانشگاه علوم پزشکی سمنان از نظر انگیزه پیشرفت تفاوت وجود دارد.

### روش تحقیق

روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان کارشناسی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی سمنان به تعداد ۲۸۹۴ نفر، در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد. که براساس فرمول حجم نمونه کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. که پس از توزیع پرسشنامه و جمع‌آوری، تعداد ۳۷۴ پرسشنامه بدست آمد. در این پژوهش از دو پرسشنامه راهبردهای یادگیری وین اشتاین و مایر، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس استفاده شد. از پرسشنامه راهبردهای یادگیری وین اشتاین و مایر به منظور بررسی روش‌های مطالعه دانشجویان استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال می‌باشد که راهبردهای عاطفی، مرور ذهنی، بسط دهی، سازماندهی، نظارت بر درک مطلب و برنامه ریزی را می‌سنجد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ۵ درجه این مقیاس عبارت است از ۰ (هرگز)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی)، ۳ (معمولاً)، ۴ (همیشه). پایایی این پرسش‌نامه بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ می‌باشد. برای اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت از پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد که شامل ۲۹ پرسش چهار گزینه‌ای است. دامنه تغییرات آن ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد. نمره بالا نشانگر انگیزه پیشرفت بالا و نمره پایین نشان دهنده انگیزه پایین می‌باشد. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوی را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. وی همچنین ضریب همبستگی دو پرسش را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد کرد که نشان دهنده روایی بالای آزمون بود ( $r=0/88$ ) برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد. لذا محقق پس از انتخاب پرسش‌نامه‌ها و تأیید آنها به منظور اجرای این پرسش‌نامه‌ها در نمونه‌ی

پژوهش از هر رشته تحصیلی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس پرسش نامه‌ها در هر کلاس به اجرا گذاشته شد. عملکرد تحصیلی متغیر سوم این تحقیق است که نمره‌های آن همان معدل دانشجویان می‌باشد.

### یافته‌ها

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و تعداد نمونه، خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
مرور ذهنی	۵/۳۵	۰/۷۸	۳۷۴
بسط دهی ذهنی	۴/۸۴	۱/۱۵	۳۷۴
سازمان دهی	۴/۷۸	۱/۱۰	۳۷۴
برنامه ریزی	۴/۵۲	۱/۰۶	۳۷۴
خود نظم دهی	۳/۹۸	۰/۶۲	۳۷۴

توصیف متغیر راهبردهای یادگیری: همان طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد تعداد ۳۷۴ نفر به پرسشنامه‌هایی که مربوط به راهبرد مرور ذهنی بود پاسخ دادند که میانگین ۵/۳۵ و انحراف استاندارد ۰/۷۸ به دست آمد. در مورد راهبرد بسط دهی ذهنی تعداد نمونه ۳۷۴، میانگین ۴/۸۴ و انحراف استاندارد ۱/۱۵ به دست آمد. در مورد راهبرد سازمان دهی، تعداد نمونه ۳۷۴، میانگین ۴/۷۸ و انحراف استاندارد ۱/۱۰ به دست آمد. در مورد راهبرد برنامه ریزی شامل تعداد نمونه ۳۷۴ میانگین ۴/۵۲ و انحراف استاندارد ۱/۰۶ به دست آمد. راهبرد خود نظم دهی شامل تعداد نمونه ۳۷۴، میانگین ۳/۹۸ و انحراف استاندارد ۰/۶۲ به دست آمد.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و تعداد نمونه متغیر انگیزش پیشرفت

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
انگیزش پیشرفت	۲	۰/۳۵	۳۷۴

توصیف متغیر انگیزش پیشرفت: همان طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد انگیزش پیشرفت با تعداد نمونه ۳۷۴، میانگین ۲ و انحراف استاندارد ۰/۳۵ به دست آمد.

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد و تعداد نمونه متغیر عملکرد تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
عملکرد تحصیلی	۱۴/۸۲	۱/۴۸	۳۷۴

توصیف متغیر عملکرد تحصیلی: برای سنجش متغیر وابسته تحقیق یعنی عملکرد تحصیلی، میانگین و معدل نمرات دروس دانشجویان به عنوان معیار عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است. همانطور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد میانگین معدل دانشجویان ۱۴/۸۲ و کمترین و بیشترین مقدار معدل به ترتیب ۱۲/۳۹ و ۱۸/۵۰ می‌باشد. انحراف استاندارد عملکرد تحصیلی ۱/۴۸ و تعداد نمونه ۳۷۴ نفر می‌باشد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
مرور ذهنی	۰/۶۶					
بسط دهی	۰/۶۶	۰/۸۲				
سازمان دهی	۰/۶۰	۰/۷۵	۰/۷۵			
	**					
برنامه ریزی	۰/۶۴	۰/۸۵	۰/۷۹	۰/۸۲		
	**	**	**			
خود نظم دهی	۰/۲۲	۰/۳۷	۰/۳۲	۰/۳۱	۰/۶۱	
	**	**	**	**	**	
انگیزه پیشرفت	۰/۶۰	۰/۷۳	۰/۵۴	۰/۶۵	۰/۱۷	۰/۹۰
	**	**	**	**	**	**
عملکرد تحصیلی	۰/۴۹	۰/۶۶	۰/۵۳	۰/۶۳	۰/۱۷	۰/۸۶
	**	**	**	**	**	**

ضریب اعتبار بر روی قطر اصلی است ( $p < 0.01$ ) \*\*

جدول شماره ۴ همبستگی بین خرده مقیاس‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد همبستگی‌های معنادار با شدت بیشتر و در جهت مثبت به ترتیب بین خرده مقیاس‌های برنامه ریزی و بسط دهی (۰/۸۵) و برنامه ریزی و سازمان دهی (۰/۷۹)، بسط دهی و سازمان دهی (۰/۷۵)، بسط دهی و انگیزه پیشرفت (۰/۷۳)، بسط دهی و مرور ذهنی (۰/۶۶)، برنامه ریزی و انگیزه پیشرفت (۰/۶۵) برنامه ریزی و مرور ذهنی (۰/۶۴) و مرور ذهنی و سازمان دهی (۰/۶۰) وجود دارد. همبستگی‌های معنادار در جهت منفی بین خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری وجود ندارد.

از میان خرده مقیاس‌ها راهبرد خود نظم دهی کمترین همبستگی را با سایر خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری داشته است، انگیزه پیشرفت نیز با همه خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی همبستگی مثبت و معناداری داشته است. انگیزه پیشرفت بیشترین



همبستگی را با راهبرد بسط دهی (۰/۷۳) و کمترین همبستگی را با راهبرد خود نظم دهی (۰/۱۷) داشته است از میان خرده مقیاس های راهبردهای شناختی و فراشناختی، مرور ذهنی (۰/۴۹) بسط دهی (۰/۶۶) سازمان دهی (۰/۵۳) برنامه ریزی (۰/۶۳) خود نظم دهی (۰/۱۷) بطور معنادار ( $p < 0/01$ ) با عملکرد تحصیلی دانشجویان در جهت مثبت همبستگی دارند. همچنین انگیزه پیشرفت (۰/۸۶) بطور معنادار ( $p < 0/01$ ) با عملکرد تحصیلی دانشجویان در جهت مثبت همبستگی دارند. همچنین انگیزه پیشرفت (۰/۸۶) بطور معنادار ( $p < 0/01$ ) با عملکرد تحصیلی دانشجویان در جهت مثبت همبستگی دارند. سایر روابط حاکی از آن است که انگیزه پیشرفت با راهبردهای شناختی (مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی) رابطه مثبت و معناداری دارد. همین طور انگیزه پیشرفت با راهبردهای فراشناختی (برنامه ریزی و خودنظم دهی) رابطه مثبت و معناداری دارند. خرده مقیاس های راهبرد شناختی نیز با خرده مقیاس های راهبرد فراشناختی رابطه مثبت و معناداری داشتند. برای آزمون فرضیه های فوق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

همان طوری که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود بین راهبرد مرور ذهنی و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $r=0/49, p < 0/01$ ) و به عبارت دیگر با افزایش راهبرد مرور ذهنی دانشجویان، میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است. ( $r=0/66, p < 0/01$ )

بین راهبرد بسط دهی و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد به عبارت دیگر با افزایش راهبرد بسط دهی ذهنی دانشجویان، میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است. راهبرد بسط دهی نسبت به سایر خرده مقیاس های یادگیری بیشترین همبستگی را داشت. بین راهبرد سازمان دهی و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $r=0/52, p < 0/01$ ) به عبارت دیگر با افزایش راهبرد سازمان دهی دانشجویان میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است بین راهبرد برنامه ریزی و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $r=0/63, p < 0/01$ ) به عبارت دیگر با افزایش راهبرد برنامه ریزی دانشجویان میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است.

بین راهبرد خود نظم دهی و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $r=0/17, p<0/01$ ) به عبارت دیگر با افزایش راهبرد خود نظم دهی دانشجویان، میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است. راهبرد خود نظم دهی کمترین رابطه را با عملکرد تحصیلی داشته است.

بین انگیزه پیشرفت و میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $r=0/86, p<0/01$ ) به عبارت دیگر با افزایش انگیزه پیشرفت دانشجویان، میزان عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است انگیزه پیشرفت نسبت به راهبردهای یادگیری بیشترین رابطه را با عملکرد تحصیلی داشت. برای آزمون فرضیه‌های ۴-۵-۶ از روش تحلیل فیشر استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل فیشر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دو جنس

روابط	گروه‌ها	تعداد	R	Zr	Zob
راهبردهای یادگیری شناختی / عملکرد تحصیلی	دختر	۲۶۷	۰/۴۷	۰/۵۱	۱/۴۵
	پسر	۱۰۷	۰/۵۹	۰/۶۷	
راهبردهای یادگیری فراشناختی / عملکرد تحصیلی	دختر	۲۶۷	۰/۵۶	۰/۶۳	۰/۹
	پسر	۱۰۷	۰/۵۰	۰/۵۴	
انگیزه پیشرفت / عملکرد تحصیلی	دختر	۲۶۷	۰/۷۷	۱/۰۲	۲
	پسر	۱۰۷	۰/۸۴	۱/۲۲	

همانطور که جدول شماره ۶-۴ نشان می‌دهد همبستگی بین راهبردهای یادگیری شناختی و عملکرد تحصیلی در دخترها  $0/47$  و همبستگی آن در پسرها  $0/59$  ( $p<0/01, z=1/45$ ) می‌باشد. همبستگی بین راهبردهای یادگیری فراشناختی و عملکرد تحصیلی در دخترها  $0/56$  و همبستگی آن در پسرها  $0/50$  ( $p<0/01, z=0/9$ ) می‌باشد، برای مقایسه و اطمینان از تفاوت همبستگی‌ها در دو گروه دانشجویان دختر و پسر آزمون Z فیشر انجام شد. یافته‌های حاصل از این آزمون و مقایسه دو گروه نشان می‌دهد که تفاوت همبستگی‌ها در دو گروه دختر و پسر با راهبردهای شناختی و فراشناختی معنادار نیست. همبستگی بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دخترها  $0/77$  و همبستگی آن در پسرها  $0/84$  می‌باشد. برای مقایسه و اطمینان از تفاوت همبستگی‌ها در دو گروه دانشجویان دختر و پسر آزمون Z فیشر انجام شد. یافته‌های حاصل از این آزمون و مقایسه دو گروه نشان می‌دهد که تفاوت همبستگی‌ها در دو گروه دختر

و پسر ( $p < 0/01, z = 2$ ) معنادار است. این در حالی است که همبستگی انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در پسرها بیشتر از دخترها می باشد.

جدول ۶. همبستگی چندگانه، مجذور و مقدار تعدیل شده مجذور همبستگی چندگانه در رگرسیون عملکرد تحصیلی با

گام	R	R <sup>2</sup>	توجه به متغیرهای مستقل		خطای استاندارد	F	سطح معنی داری
			R تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد			
انگیزه پیشرفت	۰/۸	۰/۶۵۱	۰/۶۵	۰/۸۹	۵۹۱	۰/۰۱	۰/۰۱
راهبردهای یادگیری	۰/۸۲	۰/۶۸۲	۰/۶۸	۰/۸۵	۳۰	۰/۰۱	۰/۰۱

متغیر وابسته: عملکرد تحصیلی

با توجه به نتایج جدول شماره ۶- پیش بینی عملکرد تحصیلی دارای ۲ گام می باشد. همان طور که مشاهده می شود در گام اول مقدار  $R^2 = 0/651$  است به این معنی که بیش از ۶۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط متغیر انگیزه پیشرفت پیش بینی می شود. در گام دوم با ورود متغیر راهبردهای یادگیری ۳ درصد به واریانس عملکرد تحصیلی افزوده می شود به این معنی که بیش از ۶۸ درصد واریانس عملکرد تحصیلی با یک ترکیب خطی از متغیرهای انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری پیش بینی می شود. بنابراین نتایج مدل اول ( $f = 591, p < 0/01$ ) و نتایج مدل دوم ( $f = 30, p < 0/01$ ) از لحاظ آماری معنی دار است.

جدول ۷. رگرسیون عملکرد تحصیلی با متغیرهای راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت

متغیرها	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		عرض از مبدأ	انحراف معیار	T	سطح معنی داری
	$\beta$	خطای استاندارد	$\beta$	خطای استاندارد				
انگیزه پیشرفت	۱/۳۹	۰/۷۲	۰/۷۱	۱۹/۷۰	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۰۱	۰/۰۱
راهبردهای یادگیری	۱۰/۱۵	۰/۱۹۸	۰/۰۵	۵/۴۸	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۰۱

متغیر وابسته: عملکرد تحصیلی

جدول شماره ۷- نشان دهنده نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام عملکرد تحصیلی براساس متغیرهای انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری است. همانطور که در این جدول مشاهده می شود از میان دو متغیر انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری، متغیر انگیزه پیشرفت ( $\beta$ )  $= 0/71$  استاندارد شده،  $t = 19/70$  و  $p < 0/01$ ) بیشترین سهم پیش بینی عملکرد تحصیلی را

دارد. متغیر راهبردهای یادگیری با  $\beta = 0/19$  استاندارد شده  $t=5/48$  و  $p < 0/01$  سهم کمتری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دارد. فرضیه شماره ۷: بین دانشجویان سال‌های مختلف تحصیلی از نظر انگیزه پیشرفت تفاوت وجود دارد. برای بررسی این فرضیه دانشجویان را برحسب سال‌های ورودی به سه گروه تقسیم کردیم: گروه اول دانشجویانی که سال اول ورود آنهاست. گروه دوم: دانشجویانی که در سال دوم یا سوم تحصیل می‌کنند. گروه سوم: دانشجویانی که در سال آخر تحصیل می‌کنند. برای مقایسه میانگین این سه گروه از ANOVA (آزمون تحلیل واریانس یک طرفه) استفاده شد و در ادامه برای تعیین تفاوت سه گروه خاص، از آزمونهای تعقیبی توکی و LSD استفاده شد که نتایج به شرح ذیل می‌باشد.

جدول ۸. آزمون تحلیل واریانس یکطرفه

ANOVA	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۱۱/۲۶	۴	۳/۷۵	۶۲/۰۷	۰/۰۰۰۱
درون گروه‌ها	۲۲/۳۷	۳۷۰	۰/۰۶		
جمع کل	۳۳/۶۳	۳۷۴			

جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که بین دانشجویان سال‌های مختلف در متغیر انگیزه پیشرفت تفاوت معنی دار آماری وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که انگیزه دانشجویان سال‌های نخست با دانشجویان مشغول به تحصیل در سال‌های میانی تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما دانشجویان گروه سوم (دانشجویانی که در سال‌های آخر تحصیل هستند) با دو گروه دیگر تفاوت معنی دار آماری دارند. به این معنا که انگیزه تحصیلی در سال‌های ابتدای تحصیلی تا سال‌های میانی، بالا و از آن پس کاهش می‌یابد. در بررسی نتایج این فرضیه، فلالول از نظریه پردازان شناختی (۱۹۸۵) معتقد است، یادگیرندگان ماهر راهبردهای شناختی را به خدمت می‌گیرند تا به پیشرفت شناختی دست یابند و از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند تا بر آن پیشرفت، نظارت و کنترل داشته باشند و یادگیرندگان ضعیف اغلب بی توجه به استراتژی‌های تحصیلی به مطالعه می‌پردازند.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان انجام شده است. نتایج حاکی از آن

است که بین انواع راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با پژوهش‌های دیگری مانند خسروی (۱۳۸۰) بیابانگرد (۱۳۷۸) همخوانی دارد. در واقع دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا، مهارت‌های یادگیری بهتری از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین دارند. پژوهش‌های انجام شده در مورد شناخت دانشجویان نشان دهنده رابطه قوی میان یادگیری شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان است (پنتریچ ۱۹۸۹، پنتریچ و گارسیا ۱۹۹۱، اسکيفل ۱۹۹۴؛ به نقل از براتن ۱۹۹۹).

نتایج حاصل از فرضیه دوم پژوهش، نشان می‌دهد که بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های احتشامی تبار (۱۳۸۳)، گاتری (۲۰۰۱) کارن رایبسون (۲۰۰۶) ولی زاده، فتحی آذر و زمان زاده (۱۳۸۶) و قاسمی (۱۳۷۴) مطابقت دارد. نتایج حاصل از فرضیه سوم پژوهش، حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای یادگیری موجب افزایش انگیزه پیشرفت در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان می‌شود که با یافته‌های پژوهش‌های لیچ ۱۹۸۴؛ مک کوب ۱۹۸۲؛ پوین لای و همکارانش ۲۰۰۶؛ جباری ۱۳۸۲ و ولی زاده، فتحی آذر و زمان زاده ۱۳۸۶ همخوانی و مطابقت دارد. نتایج حاصل از فرضیه‌های چهارم و پنجم پژوهش، نشان می‌دهند که بین دانشجویان دختر و پسر در استفاده از انواع راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد. یافته‌های حاصل از مقایسه دو گروه نشان می‌دهد که تفاوت همبستگی‌ها در دو گروه دختر و پسر با راهبردهای شناختی و فراشناختی معنادار نیست.

در بررسی تفاوت دانشجویان دختر و پسر در استفاده از راهبردهای یادگیری، مطالعات نتایج متفاوتی را نشان داده است. در حالیکه پنتریچ و گارسیا (۱۹۹۲؛ به نقل از پالسن، ۱۹۹۵) تفاوت اندکی میان دانشجویان دختر و پسر در استفاده از راهبردهای یادگیری گزارش کردند. یافته‌های این فرضیه با نتایج پژوهش‌های، کسیدی (۲۰۰۱)؛ باباپور و همکاران (۱۳۸۴) همخوانی دارد و با یافته‌های مظاهری و همکاران (۱۳۸۷) هم سویی ندارد. نتایج حاصل از فرضیه ششم پژوهش، نشان می‌دهد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. این در حالی است که همبستگی انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در پسرها بیشتر از دخترها می‌باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های هاید، فنما و لامون

(۱۹۹۰)؛ فینگلد (۱۹۹۲) و البرزی سامانی (۱۳۷۸) همخوانی ندارد و با یافته‌های پژوهش یوسفی (۱۳۸۸) مطابقت دارد. نتایج حاصل از فرضیه هفتم پژوهش، نشان می‌دهد که بین دانشجویان سال‌های مختلف در متغیر انگیزه پیشرفت تفاوت معنی‌دار آماری وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که انگیزه دانشجویان سال‌های نخست با دانشجویان مشغول به تحصیل در سال‌های میانی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما دانشجویان گروه سوم (دانشجویانی که در سال‌های آخر تحصیل هستند) با دو گروه دیگر تفاوت معنی‌دار آماری دارند. به این معنا که انگیزه تحصیلی در سال‌های ابتدای تحصیلی تا سال‌های میانی، بالا و از آن پس کاهش می‌یابد. یافته‌های این فرضیه با نتایج پژوهش‌های فردریکسون (۱۹۹۸)، اکمن و فرسین (۱۹۸۶)، فیرت کازنس (۱۹۸۶) و ایزدی (۱۳۸۶) همخوانی و مطابقت دارد.

محققان در طی سال‌ها تلاش علمی به ابداع شیوه‌های مختلف مطالعه و یادگیری و بررسی اثر بخشی آنها پرداخته‌اند، تا راه موفقیت و پیشرفت را به روی دانش آموزان و دانشجویان باز و هموار کنند. اما در کشور ما همچنان خوب یاد نگرفتن، عدم تمرکز حواس، نداشتن حوصله و انگیزه یادگیری و روشن نبودن هدف و برنامه مطالعه، از شکایات شایع فراگیران می‌باشد. زیرا اکثر آنها آموزش خاصی در ارتباط با نحوه مطالعه و یادگیری دریافت نمی‌کنند. نتایج بررسی پژوهش فوق حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت بالا، عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین بکارگیری راهبردهای یادگیری، عاملی برای افزایش انگیزه پیشرفت در دانشجویان محسوب می‌شود. مقایسه میانگین پایین انگیزه پیشرفت در دانشجویان سال‌های آخر، به نسبت سال‌های اولیه بر این واقعیت صحنه می‌گذارد که دانشجویان در کشور ما با آمادگی تحصیلی کافی وارد دانشگاه نمی‌شوند.

به نظر می‌رسد که برنامه ریزی آموزشی در کشور ما به سازماندهی دوباره‌ای همسو با یافته‌های محققان یادگیری نیاز دارد تا بتواند پیشرفت و موفقیت یادگیرندگان را تأمین و تضمین نماید. دانشگاه با آموزش راهبردهای یادگیری مؤثر و نحوه بکارگیری آن‌ها به دانشجویان و با تأکید بر افزایش انگیزه دانشجویان می‌تواند زمینه‌های افزایش عملکردهای تحصیلی در آنها را فراهم آورد.

## منابع

- ابراهیمی قوام آبادی، ص (۱۳۷۷). اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای یادگیری (آموزش دوجانبه)، توضیح مستقیم و چرخه افکار بر درک مطلب، حل مسئله، دانش فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش آموزان دختر راهنمایی معدل پایین تر از ۱۵ شهر تهران. رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی.
- ایزدی، م (۱۳۸۶). «نگاهی به عوامل مؤثر فردی و اجتماعی در یادگیری و انگیزش یادگیری». تهران: انتشارات سفیر اردهال.
- بیابانگرد، ا (۱۳۷۸). «مقایسه اثربخشی شناخت درمانی، خود آموزش دهی و حساسیت زدایی منظم بر کاهش اضطراب امتحان»، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی.
- خدیوزاده، ط (سیف، ع.ا. ولایی، ن (۱۳۸۳). «راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آنها». **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی و روانشناسی بالینی**. پاییز و زمستان ۱۳۸۳.
- راهب، غ (۱۳۸۸). «طراحی و آزمایش الگوی بهبود انگیزه آموختن بر اساس نظریه سازایی گری اجتماعی»، **مجله علوم رفتاری**، دوره ۳، شماره ۱، صفحات ۸۳-۷۹.
- سیف، ع (۱۳۸۵). «روانشناسی پرورشی»، تهران، انتشارات دوران.
- سیف، ع (۱۳۸۹). «روش‌های مطالعه و یادگیری»، تهران. انتشارات دوران.
- شکری، ا؛ و همکاران (۱۳۸۵). «رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». **تازه‌های علوم شناختی**، سال ۸، شماره ۲.
- عسگری، ج (۱۳۸۴). «بررسی منابع افت انگیزشی دانشجویان از دیدگاه آنان». **مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران**، (اندیشه و افکار)، ۱۱، شماره ۴، ص ۵۶۲-۴۵۵.
- قاسمی پیربلوطی، م (۱۳۷۴). «بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت و منبع کنترل دانش آموزان سوم راهنمایی شهر کرد». پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- یوسفی و همکاران (۱۳۸۸). «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- Adsul, R. K. & Kamble, V. (2008). Achievement Motivation as a Function of Gender, Economic Background and Caste Differences in College Students. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, 34(2), 323-327.
- Amini, Z. M. (2006). Study of Self-regulation learning strategies and motivational beliefs with academic achievement. **New training ideas**, 4, 136-123.
- Asgari, J. (2005). "An investigation of reducing sources of students' motivation from their view", **Iran Psychiatrics and Clinical Psychology**, 11: 4, 455-562.
- Braten, I (1999). The learning and study strategies of Norwegian first-years college students **learning and individual differences**, Vol: 10, No4, pp 309-327.

- Collins, C. J., Hanges, P. J., & Locke, E. A. (2004). The Relationship of achievement Motivation to Entrepreneurial Behavior: A **Meta-Analysis, Human Performance**, 17: 1, 95-117.
- Flavell, J. (1999). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychology**. (34), pp: 906-911.
- Mccombs, B.L. (2001). Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. **Educational Psychology**. 19, 199-18.
- McInerney, D.M. (1997). **Relationship between motivational goals, sense of self, self-concept and academic achievement for Aboriginal students**. 10th Annual Aboriginal Studies Association Conference, University of Western Sydney, Bankstown Campus, Milperra, 12-14 July, 2000.
- Mesri, K. (2008). "Academic falling at State Universities",
- Meyer, J.H.F.; Dunne, T.T. & Richardson, J.T.E. (1994). 'A Gender Comparison of Contextualised Study Behaviour in Higher Education'. **Higher Education**. Vol. 27, pp. 469-485.
- Noar, S. M., Anderman, E. M., Zimmerman, R. S. & Cupp, P. K. (2005). Fostering Achievement Motivation in Health Education, **Journal of Psychology & Human Sexuality**, 16: 4, 59-76.
- Paulsen, M. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. **Financial practice & education**. vol, 5, pp, 78-90.
- Pintrich, P.R. (2002). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. **Educational Psychology Review**, v(16).pp:385-407.
- Severiens, S.E. & Ten Dam, G.T.M. (1994). 'Gender Differences in Learning Styles: A Narrative Review and Quantitative Meta-Analysis'. **Higher Education**. Vol. 27, pp. 487-501. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Simpson, M. (1994). Elaborative verbal rehearsals college students' cognitive performance. **Journal of Educational psychology**. vol, 86.no, 2, pp67-75.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 3(2), 154.
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. **Journal of educational Psychology**. vol, 8, pp 615-622.
- Wilkins, N. J. (2006). Why try? Achievement motivation and perceived academic climate among Latino youth Unpublished Master's Thesis. **Georgia State University**.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific Self-concept and Achievement Motivation in the Transition from Primary to Low Middle School, **Educational Psychology**, 22: 2, 203-17.
- Zimmerman, B.J. (2002). **Becoming a Self-regulated learner: An over view**. The Ohio state university.



Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview **educational psychology**, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (2008). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. **Journal of Educational Psychology**, vol 18,pp 329.339.