

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۴ زمستان ۱۳۹۰

نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان ناگلیسی

جمال عاشوری^۱،

سیاوش طالع‌سند^۲،

ایمان ا.. بیگدلی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش راهبردهای انگیزشی (هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی و اضطراب امتحان)، راهبردهای یادگیری شناختی (مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی) و یادگیری از همتایان در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی انجام شد. در کل ۱۶۰ دانش‌آموز (۱۰۲ دختر و ۵۸ پسر) پایه سوم رشته‌های نظری دبیرستان‌های دولتی شهر پیشوا به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و همه آنها پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری پینتریچ و همکاران (۱۹۹۹) و نسخه تعدیل شده پرسشنامه هدف‌های پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی، مرور ذهنی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا با پیشرفت زبان رابطه مثبت و معنادار و اضطراب امتحان، یادگیری از همتایان و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. خودکارآمدی، یادگیری از همتایان و جهت‌گیری هدف تبحرگرا در یک مدل توانستند ۳۷ درصد از واریانس پیشرفت در

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان. (نویسنده مسئول)
Email: ashorimohamad@yahoo.com

۲- استادیار گروه علوم تربیتی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.

۳- دانشیار گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.

زبان انگلیسی را پیش‌بینی کنند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت زبان بیش از سایر متغیرها بود. یک یافته غیرمنتظره نقش منفی یادگیری از همتایان در پیشرفت زبان انگلیسی بود. بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های قبلی همسو بود. نقش خودکارآمدی در پیشرفت زبان انگلیسی در مقایسه با سایر متغیرها برجسته بود. تلویحات نظری یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژگان کلیدی: راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی، یادگیری از همتایان، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

زبان انگلیسی یک زبان بین‌المللی است و از درس‌های مهم دوران تحصیل می‌باشد. در ایران دانش‌آموزان از کلاس اول راهنمایی (پایه ششم) یادگیری زبان انگلیسی را شروع و تا دوره پیش‌دانشگاهی (پایه دوازدهم) مطالعه آن را ادامه می‌دهند. همچنان که دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر ارتقاء می‌یابند یادگیری زبان انگلیسی به طور فزاینده‌ای اهمیت می‌یابد. در دوره دبیرستان با آنکه تلاش زیادی از سوی معلمان زبان برای آموزش صورت می‌گیرد، ولی پیامدهای آموزشی چندان رضایت‌بخش نیست. بسیاری از اولیا ترجیح می‌دهند که از موسسات آموزش خصوصی برای آموزش زبان فرزندانشان استفاده نمایند. در دوره دانشگاه بسیاری از دانشجویان ورودی از مهارت‌های لازم خواندن متون لاتین برخوردار نیستند و در کل با آنکه هزینه‌های زیادی برای آموزش زبان صرف می‌شود، بازده‌های مورد انتظار حاصل نمی‌شود.

نظریه‌های انگیزش در سال‌های اخیر سهم زیادی در تبیین پیشرفت تحصیلی به خود اختصاص داده‌اند. اصطلاح انگیزش از فعل لاتین *Movere* به معنی حرکت دادن مشتق شده است. انگیزش علت و عامل اصلی رفتار است، چه از تظاهرات رفتاری و فیزیولوژی و چه از گزارش شخصی استنباط شده باشد، انگیزش را می‌توان به عنوان

عامل نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتار تعریف کرد (گیج و برلاینر، ۱۹۸۴؛ برادلی، ۱۹۹۳). استیپک (۲۰۰۲) اظهار می‌کند مطالعات متعدد در روانشناسی تربیتی و یادگیری نشان می‌دهد که انگیزش با یادگیری آموزشی ارتباطی دارد، زیرا یادگیری فرایند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است.

مرور نظریه‌های شناختی نشان می‌دهد که راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی مرتبط‌اند. راهبردهای انگیزشی شامل جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، خودکارآمدی، اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری شامل راهبردهای شناختی یادگیری و یادگیری از همتایان هستند. در حالی که نظریه‌های متعدد سعی داشته‌اند هر یک از مولفه‌های فوق را دقیق‌تر و ظریف‌تر تعریف کنند، پژوهش‌های متعدد به طور جسته و گریخته سعی کرده‌اند نقش این مولفه‌ها را در پیشرفت تحصیلی نشان دهند. برای مثال، در زمینه هدف‌های پیشرفت که یکی از جنبه‌های راهبردهای انگیزشی است، نظریه‌پردازان اشاره کرده‌اند که چند گرایش به هدف وجود دارد، اما دو گرایش به هدفی که همیشه در نظریه‌های مختلف مطرح می‌شوند، هدف‌های تبحری و عملکردی هستند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ الیوت و دووک، ۱۹۸۸). تمایز بین هدف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی است. هدف تبحری، در برخی از خصوصیات با انگیزش درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه‌های خاصی از انگیزش بیرونی است. الیوت و پینتریچ هدف‌های پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کردند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد می‌باشند. دانش‌آموزان با هدف تبحرگرا بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس معیارهای درونی، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش‌انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز ب ۱۹۹۲؛ میگلی، کاپلان، میدلتون، مائر، هیکز، آندرمین و همکاران، ۱۹۹۸). در مقابل الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) دانش‌آموزان با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه

نکردن تمرکز می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان با هدف عملکردگرا برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند به روی جلوه بیرونی شایستگی و اینکه چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می‌گیرد (مثلاً بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالای عملکرد تمرکز می‌کنند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز ب ۱۹۹۲؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸)، در مقابل دانش‌آموزان با هدف اجتناب از عملکرد سعی می‌کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند، آنها برخلاف دانش‌آموزانی که هدف عملکردگرا دارند یعنی انگیزه مثبت برای جلو زدن از دیگران دارند انگیزه منفی دارند، یعنی سعی می‌کنند که از دیگران عقب نیفتند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز ب ۱۹۹۲؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸). پژوهش‌ها در زمینه رابطه هدف‌های پیشرفت با پیشرفت تحصیلی نشان داده است که هدف‌های تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارند (الیوت و دووک، ۱۹۸۸؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ چرچ، الیوت و گیبل، ۲۰۰۱). اما در مورد هدف‌های عملکردی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی نتایج هماهنگی در ادبیات پژوهش وجود ندارد. در حالی که بعضی از مطالعات نشان می‌دهند میان هدف عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (الیوت و دووک، ۱۹۸۸؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ چرچ، الیوت و گیبل، ۲۰۰۱؛ اسکالویک، ۱۹۹۷) مطالعات دیگر نشان می‌دهند میان هدف عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (بینتریچ، الف ۲۰۰۰؛ میلر و گرین، ۱۹۹۶). مطالعات نشان می‌دهند که رابطه هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی منفی است (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ اسکالویک، ۱۹۹۷؛ مک وا و أبرامی، ۲۰۰۱؛ بارون و هاراکیویکز، ۲۰۰۱).

جنبه دیگری از راهبردهای انگیزشی خودکارآمدی است. بندورا خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردها تعریف می‌کند. خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. افراد با خودکارآمدی بالا هدف‌های تبحری و عملکردگرا را انتخاب می‌کنند، در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین هدف اجتناب از عملکرد را انتخاب می‌کنند

(الیوت، ۱۹۹۹). بعد دیگری از راهبردهای انگیزشی بر پایه نظریه انتظار - ارزش اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان به عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدارشناختی فیزیولوژیک و رفتاری است که با نگرانی درباره پیامدهای منفی اجتماعی یا رد شدن در امتحان یا وضعیت ارزیانه مشابه همراه است. مطالعات نشان می‌دهند افرادی که هدف‌های تبحری و عملکردگرا دارند به وضوح از کسانی که هدف اجتناب از عملکرد دارند اضطراب کمتری را گزارش می‌کنند. هدف‌های تبحری و عملکردگرا با اضطراب امتحان رابطه منفی و هدف اجتناب از عملکرد با اضطراب امتحان رابطه مثبت دارد (اسکالویک، ۱۹۹۷؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها در مورد تاثیر منفی اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی یکپارچه بیان کرده‌اند که هر چه اضطراب امتحان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی کمتر می‌شود (زیدنر، ۱۹۸۸؛ دوسک، ۱۹۸۰؛ همبری، ۱۹۸۸). مطالعات نشان می‌دهند که اضطراب امتحان با خودکارآمدی رابطه منفی دارد (استیپیک، ۲۰۰۲؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از مولفه‌های مهم که با پیشرفت مرتبط است، راهبردهای شناختی است. مرور ذهنی (راهبرد سطحی)، بسطدهی و سازمان‌دهی (راهبرد عمقی) از جمله راهبردهای یادگیری هستند. راهبردهای یادگیری عمقی و سطحی به ترتیب به راهبردهای یادگیری سازگار و غیرسازگار اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان با هدف تبحری بیشتر از راهبردهای عمقی استفاده می‌کنند (دووک و لگت، ۱۹۸۸؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸). رابطه هدف‌های عملکردگرا و اجتناب از عملکرد با راهبردهای یادگیری به طور روشن مشخص نیست برخی از مطالعات نشان داده‌اند که هدف‌های تبحری و هدف عملکردگرا با راهبرد عمقی یادگیری رابطه مثبت و هدف اجتناب از عملکرد با راهبرد عمقی یادگیری رابطه منفی و با راهبرد سطحی یادگیری رابطه مثبت نشان داده‌اند (هاراکیویکز، بارون و الیوت، ۱۹۸۸؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸). راهبرد عمقی دانش‌آموزان را به پیامدهای موفقیت و پیشرفت بالایی می‌رساند، در حالی که راهبرد سطحی به پیشرفت تحصیلی سطح پایینی منجر می‌شود (بیگز، ۱۹۸۷). درکل، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از

راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند پیشرفت بالاتری دارند (ولترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ میلر و گرین، ۱۹۹۹).

براساس نظریه انتظار - ارزش، یادگیری از همتایان با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با هدف‌های تبحری و عملکردگرا بیشتر از توضیح دادن و دانش‌آموزان با هدف اجتناب از عملکرد کمتر از توضیح دادن برای یادگیری استفاده می‌کنند (ریان، پینتریچ و میگلی، ۲۰۰۱؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها رابطه مثبتی بین یادگیری از همتایان با پیشرفت تحصیلی گزارش کرده‌اند (لد، ۱۹۹۰؛ ونتزل، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱).

گرچه مطالعات پیشین به نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند ولی یکی از نارسائی‌های اصلی این مطالعات عدم توجه به نقش همزمان این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است. در یک مدل پیش‌بین کدام یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت زبان نقش موثرتری خواهند داشت؟ افزون بر آن، آیا می‌توان استدلال کرد که چنین روابطی از یک حوزه پیشرفت قابل تعمیم به حوزه دیگری است؟ بسیاری از مطالعات یا پیشرفت تحصیلی را به صورت یک اندازه کلی در نظر گرفته‌اند یا پیشرفت تحصیلی را در یک حوزه خاص به غیر از زبان در نظر گرفته‌اند، به هر حال معلوم نیست تا چه اندازه این روابط قابل تعمیم به حوزه پیشرفت در زبان انگلیسی است. با توجه به نقش و اهمیت زبان انگلیسی در کشورمان، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش همزمان راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت زبان است.

روش

شرکت‌کنندگان: از فرمول پیشنهادی گرین (۱۹۹۱، نقل از تاباخنیک و فیدل، ۲۰۰۷) برای برآورد حجم نمونه استفاده شد. از آنجا که تعداد ۱۰ متغیر پیش‌بین در این مطالعه وجود داشت، با احتساب ۲۰ درصد افت نمونه‌ای به حجم ۱۶۰ نفر برآورد شد.

$$(n \geq 50 + 8m)$$

فرمول (۱)

جائی که m تعداد متغیرهای پیش‌بین و n حجم نمونه تعریف می‌شود. به این ترتیب، شرکت‌کنندگان ۱۶۰ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان شهر پیشوا بودند. از آنجا که تعداد دانش‌آموزان برحسب جنس تفاوت فاحشی داشتند، از روش تصادفی طبقه‌ای برای انتخاب نمونه استفاده شد. همه آنها پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) و پرسشنامه تجدیدنظر شده هدف‌های پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) را تکمیل نمودند. متوسط زمان تکمیل کردن پرسشنامه‌ها ۲۰ دقیقه بود. ترتیب اجرای پرسشنامه‌ها بر روی نیمی از شرکت‌کنندگان ابتدا پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری (MSLQ) و سپس نسخه تعدیل‌شده پرسشنامه هدف‌های پیشرفت (AGQ) بود. این ترتیب اجرا بر روی نیمه دیگر معکوس شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) طراحی شده است. MSLQ دارای ۸۱ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملاً مخالفم، ۷=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و راهبردهای مدیریت منابع را اندازه‌گیری می‌کند. راهبردهای انگیزشی دارای ۳ مولفه ارزش‌گذاری، انتظار و عاطفی است. مولفه ارزش‌گذاری دارای ۳ مقیاس ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف (۴ گویه)، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف (۴ گویه)، و ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف (۶ گویه) است. مولفه انتظار دارای ۲ مقیاس کنترل باورهای یادگیری (۴ گویه) و خودکارآمدی (۸ گویه) است. مولفه عاطفی دارای مقیاس اضطراب امتحان (۵ گویه) است.

راهبردهای یادگیری دارای ۲ مولفه راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع است. مولفه راهبردهای شناختی و فراشناختی دارای ۵ مقیاس مرور ذهنی (۴ گویه)، بسط‌دهی (۶ گویه)، سازمان‌دهی (۴ گویه)، تفکر انتقادی (۵ گویه) و

خودنظم‌دهی فراشناختی (۱۲ گویه) است. مولفه راهبردهای مدیریت منابع دارای ۴ مقیاس مدیریت زمان و محیط مطالعه (۸ گویه)، نظم‌دهی به تلاش (۴ گویه)، یادگیری از همتایان (۳ گویه) و کمک‌طلبی (۴ گویه) است. در این پژوهش از ۶ مقیاس: خودکارآمدی، اضطراب امتحان، مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی و یادگیری از همتایان استفاده شد.

اعتبار و روایی: بینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) اعتبار مقیاس‌های خودکارآمدی، اضطراب امتحان، مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی و یادگیری از همتایان را با روش آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۰، ۰/۶۹، ۰/۷۶، ۰/۶۴، ۰/۷۶ به دست آوردند. جباری (۱۳۷۹) اعتبار مقیاس‌های خودکارآمدی، اضطراب امتحان، مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی و یادگیری از همتایان را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۱، ۰/۶۱، ۰/۶۱، ۰/۷۷، ۰/۶۱، ۰/۵۵ به دست آورد و روایی پرسشنامه را با پیشرفت تحصیلی به ترتیب ۰/۳۲، ۰/۱۶، ۰/۱۲، ۰/۱۳، ۰/۱۴، ۰/۰۶ گزارش کرد. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرنباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

۲- نسخه تعدیل‌شده پرسشنامه هدف‌های پیشرفت (AGQ): این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) طراحی شده است. AGQ دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملاً مخالفم، ۷=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود که ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف تبجرگرا (برای مثال: تا جایی که ممکن است می‌خواهم مطالب کلاس زبان را یاد بگیرم)، ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف اجتناب از تبجر (برای مثال: نگرانم همه مطالبی را که برای یادگیری در کلاس زبان وجود دارد، یاد بگیرم)، ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف عملکردگرا (برای مثال: هدفم در کلاس زبان این است که از اکثر دانش‌آموزان نمره بهتری بگیرم) و ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف اجتناب از عملکرد (برای مثال: هدفم در کلاس زبان این است که از گرفتن نمره پایین اجتناب کنم) است. در این پژوهش از هر ۴ مقیاس استفاده شده است.

اعتبار و روایی: جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) اعتبار مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۸۶، ۰/۷۷ و ۰/۵۴ به دست آوردند. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).
پیشرفت تحصیلی: همه شرکت‌کنندگان به یک آزمون معلم ساخته زبان انگلیسی (۴ گزینه‌ای) ۶۰ سوالی پاسخ دادند. نمرات این آزمون به عنوان پیشرفت تحصیلی زبان در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان ۱۶۰ دانش آموز (۱۰۲ دختر و ۵۸ پسر) شهر پیشوا با میانگین سنی ۱۷ سال بودند. ملیت ۱۲۴ دانش آموز (۷۷.۵٪) ایرانی و ۳۶ دانش آموز (۲۲.۵٪) افغانی بود. دانش‌آموزان از زمینه اجتماعی - اقتصادی پائین‌تر از متوسط انتخاب شدند، به طوری که تحصیلات پدر ۱۵۲ دانش‌آموز دیپلم (۹۵٪) و تحصیلات مادر ۱۵۱ دانش‌آموز (۹۴/۴٪) دیپلم بود.

جدول شماره (۱) میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و اعتبار متغیرهای مورد مطالعه (n=160)

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. خودکارآمدی	۵/۳۶	۱/۲۴	۰/۹۳										
۲. اضطراب امتحان	۴/۰۰	۱/۵۲	-۰/۲۳**	۰/۸۰									
۳. مرور ذهنی	۴/۹۰	۱/۳۱	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**	۰/۶۹								
۴. بسط دهی	۴/۰۶	۱/۴۲	-۰/۲۹**	-۰/۱۵	۰/۴۸**	۰/۷۶							
۵. سازماندهی	۳/۶۴	۱/۵۵	-۰/۲۸**	-۰/۱۶	۰/۵۶**	۰/۶۴**	۰/۶۴						
۶. یادگیری از همتایان	۳/۱۶	۱/۶۵	-۰/۱۲	-۰/۲۹**	۰/۳۸**	۰/۶۲**	۰/۵۹**	۰/۷۶					
۷. هدف تبحرگرا	۶/۳۱	۰/۹۰	-۰/۳۶**	-۰/۰۶	۰/۳۲**	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۰/۱۰	۰/۷۱				
۸. هدف اجتناب از	۴/۷۱	۱/۷۳	-۰/۲۰**	-۰/۵۰*	۰/۱۷*	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۱۵*	-۰/۵۰**	۰/۷۱			

نشان می‌دهد که حاکی از نرمال بودن توزیع پس ماندها است. بیشینه مقدار عامل تورم واریانس نشان می‌دهد که فرض همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد (VIF=1.1). با این توضیحات از مدل رگرسیون استفاده شد.

جدول شماره (۲) خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش‌بین	R	R ²	تغییر R ²	F	df1	df2	احتمال
۱	خودکارآمدی	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۳۰	۶۵/۹۸	۱	۱۵۴	۰/۰۰۰۱
۲	خودکارآمدی و یادگیری از همتایان	۰/۵۸	۰/۳۴	۰/۰۴	۹/۸۷	۱	۱۵۳	۰/۰۰۲
۳	خودکارآمدی، یادگیری از همتایان و هدف تبحرگرا	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۰۳	۸/۰۱	۱	۱۵۲	۰/۰۰۵

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۲ گزارش شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که در مدل نخست خودکارآمدی بیشترین نقش را در پیش‌بینی پیشرفت زبان داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۵۵ بوده و این متغیر توانسته ۳۰ درصد از تغییرات پیشرفت زبان انگلیسی را پیش‌بینی کند.

در مدل دوم، پس از خودکارآمدی، یادگیری از همتایان وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این دو متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۵۸ بوده، این دو متغیر توانسته‌اند ۳۴ درصد از تغییرات پیشرفت زبان انگلیسی را پیش‌بینی کنند. ورود یادگیری از همتایان توانسته است ۵ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد ($\Delta R^2=0/04$) در مدل سوم، سومین متغیری که وارد معادله شده، هدف تبحرگرا بوده که با ورود این متغیر، ضریب همبستگی این سه متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۶۱ شده است، این سه متغیر توانسته‌اند ۳۷ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت زبان انگلیسی را پیش‌بینی کنند ($\Delta R^2=0/03$).

هیچ‌یک از راهبردهای یادگیری شناختی (مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی) نتوانستند نقش موثری در پیش‌بینی پیشرفت زبان ایفا کنند. همچنین، از میان جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، صرفاً جهت‌گیری تبحری توانست نقش موثری (هر چند اندک) در

پیش‌بینی پیشرفت زبان ایفا کند. در این میان نقش یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت زبان با وزن منفی، برخلاف چیزی بود که تصور می‌رفت.

جدول شماره (۳) ضرایب استاندارد و غیراستاندارد متغیرها در معادله رگرسیون با مدل گام به گام

مدل متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		t	مقدار احتمال	همبستگی	
	غیراستاندارد استاندارد	استاندارد			تفکیکی نیمه تفکیکی	صفر مرتبه
۱ خودکارآمدی	۱/۷۴	-۰/۵۵	۸/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۵۵
۲ خودکارآمدی	۱/۸۲	-۰/۵۷	۸/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۵۷
یادگیری از همتایان	-۰/۴۹	-۰/۲۱	-۳۳/۱۴	۰/۰۰۲	-۰/۱۴	-۰/۲۵
۳ خودکارآمدی	۱/۶۰	-۰/۵۱	۷/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۴۷
یادگیری از همتایان	-۰/۵۲	-۰/۲۲	-۳/۳۸	۰/۰۰۱	-۰/۱۳	-۰/۲۶
هدف تبحرگرا	۰/۸۵	-۰/۱۹	-۲/۸۳	۰/۰۰۵	۰/۳۵	۰/۲۲

برای بررسی سهم و اهمیت هر یک متغیرها، ضرایب همبستگی تفکیکی، نیمه‌تفکیکی و ضرایب استاندارد در جدول ۳ گزارش شده‌اند. در مدل دوم واری ضرایب همبستگی تفکیکی، نیمه تفکیکی و صفر مرتبه نشان می‌دهد افت یا افزایش قابل ملاحظه‌ای در شدت همبستگی خودکارآمدی با پیشرفت زبان، همزمان با ورود یادگیری از همتایان به وجود نمی‌آید. اما شدت همبستگی یادگیری از همتایان با پیشرفت زبان در شرایطی که خودکارآمدی کنترل می‌شود از $-۰/۱۴$ به $-۰/۲۱$ می‌رسد که این البته تا اندازه‌ای مربوط به نقشی است که خودکارآمدی در رابطه این دو ایفا می‌کند. در این مدل سهم خودکارآمدی و یادگیری از همتایان به ترتیب ۳۰ و ۴ درصد است. با تغییر ترتیب ورود سهم دو متغیر یاد شده به ترتیب ۲ و ۳۲ درصد می‌شود. با مقایسه ضرایب استاندارد در مدل دوم، نیز با توجه به اینکه تغییر ترتیب ورود سهم این دو متغیر را تغییر نمی‌دهد به روشنی می‌توان نقش برجسته خودکارآمدی را در مقایسه با یادگیری از همتایان در پیشرفت زبان مشاهده کرد.

در مدل سوم، در شرایطی که یادگیری از همتایان و جهت‌گیری تبحری کنترل می‌شوند مشاهده می‌شود چیزی در حدود $0/08$ افت در شدت رابطه خودکارآمدی و پیشرفت زبان مشاهده می‌شود، در حالی که با کنترل خودکارآمدی و یادگیری از همتایان، شدت رابطه جهت‌گیری تبحری و پیشرفت زبان $0/17$ افت می‌کند. شدت رابطه یادگیری از همتایان و پیشرفت زبان با کنترل خودکارآمدی و جهت‌گیری تبحری $0/11$ تغییر می‌یابد. به این ترتیب، بیشترین افت در همبستگی صفر مرتبه جهت‌گیری تبحری با پیشرفت زبان مشاهده می‌شود. در این مدل سهم خودکارآمدی، یادگیری از همتایان و جهت‌گیری تبحری به ترتیب 30 ، 4 و 3 درصد است. یعنی، هنگامی که خودکارآمدی به عنوان نخستین متغیر وارد معادله می‌شود 30 درصد در پیش‌بینی سهم دارد اما با کنترل یادگیری از همتایان و جهت‌گیری تبحری سهم آن 22 درصد می‌شود ($R^2_{Y(1,23)} = 0,48^2 = 0,22$). یادگیری از همتایان به شرطی که نخستین متغیر ورودی باشد در حدود 2 درصد سهم دارد و با کنترل خودکارآمدی و جهت‌گیری تبحری سهم آن 4 درصد می‌شود. جهت‌گیری تبحری در ابتدا در حدود 12 درصد وزن دارد و با کنترل خودکارآمدی و یادگیری از همتایان سهم آن 3 درصد می‌شود. از آنجا که با تغییر ترتیب ورود متغیرها، خودکارآمدی همچنان برتری خود را حفظ کرده و از طرفی وزن استاندارد بالاتری نسبت به دو متغیر یاد شده دارد، لذا می‌توان گفت این متغیر سهم بیشتری در پیش‌بینی پیشرفت ایفا می‌کند. در مورد سهم و اهمیت یادگیری از همتایان و جهت‌گیری تبحری به طور قاطع نمی‌توان گفت یکی بر دیگری برتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش در دانش‌آموزان سوم دبیرستان شهر پیشوا انجام شد و نشان داد راهبردهای انگیزشی و یادگیری با پیشرفت زبان مرتبط اند. خودکارآمدی، هدف تبحرگرا و مرور ذهنی رابطه مثبت و متغیرهای اضطراب امتحان، یادگیری از همتایان و هدف اجتناب از عملکرد رابطه منفی و معنادار با پیشرفت زبان داشتند. در یک مدل پیش‌بین، صرفاً خودکارآمدی، یادگیری از همتایان و هدف تبحرگرا توانستند پیشرفت درس زبان را

پیش‌بینی کنند که نقش خودکارآمدی در مقایسه با سایر متغیرها برجسته‌تر بود. یک یافته غیرمنتظره نقش منفی یادگیری از همتایان در پیشرفت زبان بود.

نتایج این مطالعه حاکی از آن است که مولفه انتظار و مولفه عاطفی راهبردهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی و اضطراب امتحان با پیشرفت زبان رابطه داشتند. همچنین، مرور ذهنی که از راهبردهای یادگیری شناختی است با پیشرفت زبان رابطه داشت. این روابط از لحاظ جهت و شدت همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین است (دوسک، ۱۹۸۰؛ همبری، ۱۹۸۸؛ ولترز و پینتریچ، ۱۹۹۶؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ چرچ، الیوت و گیبل، ۲۰۰۱؛ ریان، پینتریچ و میگلی، ۲۰۰۱).

برخلاف پژوهش‌های پیشین از میان راهبردهای یادگیری مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان‌دهی، فقط مرور ذهنی رابطه معناداری با پیشرفت زبان نشان داد. یک تبیین احتمالی آن است که در یادگیری زبان انگلیسی راهبردهای بسط و سازماندهی نقش اندکی دارند و یادگیرنده زبان برخلاف درس ریاضی باید به طور مداوم مطالب زبان انگلیسی را مرور نماید.

از میان جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، صرفاً جهت‌گیری تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و در جهت نظری داشت. این یافته با تعدادی از مطالعات همسو بود (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸). از طرفی جهت‌گیری هدف عملکردگرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته با بعضی از مطالعات همسو (ولترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ پینتریچ، الف ۲۰۰۰) و با تعدادی از مطالعات نا همسو بود (اسکالویک، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). افزون بر آن، هدف اجتناب از تبحر رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته برخلاف یافته‌های الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) بود. همچنین، هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و در جهت نظری داشت. این یافته با تعدادی از مطالعات همسو بود (اسکالویک، ۱۹۹۷؛ بارون و

هاراکیویکوز، ۲۰۰۱؛ مک و ابرامی، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). یکی از دلایل احتمالی می‌تواند ساختار ادراک شده کلاس درس باشد. شاید کلاس‌های درس زبان انگلیسی توسط معلمان اداره می‌شدند که پاسخ‌های درست دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کردند و در مورد پیشرفت آنها بی‌تفاوت بودند و تنها دانش‌آموزانی که به دنبال پرورش شایستگی خود بودند و یادگیری زبان را واقعاً دوست داشتند پیشرفت بالایی به دلیل تلاش‌هایشان کسب می‌کردند. این تبیین از آنجا که جهت‌گیری تبحری رابطه مثبت با پیشرفت نشان می‌دهد و جهت‌گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه نشان نمی‌دهد منطقی است. دانش‌آموز در کلاسی درس می‌خواند که قضاوت‌های همکلاسی‌ها در مورد وی چندان تأثیری بر جهت‌گیری درسی وی ندارد. اگر چنین بود جهت‌گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه معناداری نشان می‌داد.

یکی از یافته‌های غیرمنتظره این مطالعه رابطه منفی یادگیری از همتایان با پیشرفت درس زبان انگلیسی بود که با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو نبود (لد، ۱۹۹۰؛ و ننتزل، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). گرچه تبیین این یافته دشوار است، اما یک تبیین احتمالی به ماهیت درس زبان انگلیسی مربوط می‌شود. این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان هنگام رفتارهای کمک‌طلبی دیگران، مطالبی را که خود به درستی نفهمیده‌اند، منتقل کنند. یک دلیل دیگر ممکن است کلاس‌های دوزادی (ایرانی - افغانی) باشد. شاید دانش‌آموزان یک نژاد با نژاد دیگر تبادل اطلاعات درستی نداشته باشند.

در این مطالعه مشخص شد در یک مدلی که راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری به طور همزمان برای پیش‌بینی پیشرفت زبان رقابت نمایند، خودکارآمدی، یادگیری از همتایان و جهت‌گیری تبحری موثرترین متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی هستند. در این مدل خودکارآمدی بالاترین وزن را داشت. براساس نظریه بندورا خودکارآمدی یا قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان می‌تواند نقش موثری در پیشرفت ایفا نماید. در این مطالعه مشخص شد آنچه که در پیشرفت زبان نقش عمده‌ای ایفا می‌کند در وهله نخست انتظارات فرد است. یعنی این تصور که فرد خود را در برخورد با

تکلیف توانمند بدانند یا قضاوت مثبتی در مورد توانایی‌هایش داشته باشد. سایر مولفه‌های انگیزشی (برای مثال، جهت‌گیری هدف پیشرفت) یعنی ارزش‌ها به اندازه انتظارات نقش موثری ایفا نمی‌کردند. یک تبیین احتمالی آن است که خودکارآمدی در مقایسه با یادگیری از همتایان و جهت‌گیری هدف پیشرفت بیشتر تحت تاثیر انباشتی از تجارب یادگیری است. فرد در طی زمان به تدریج به این درک می‌رسد که در یک تکلیف خاص تا چه اندازه توانمند است و در چالش با آن تا چه اندازه می‌تواند موفق باشد. این در حالی است که یادگیری از همتایان و جهت‌گیری هدف پیشرفت بیشتر جنبه بافتی دارند و تحت تاثیر موقعیت‌اند. این یافته با مشاهدات ما نیز همخوانی دارد. اگر در انجام کاری خود را توانمند احساس کنیم - و در عین حال تا اندازه‌ای هم مجبور به انجام دادن آن باشیم - در مورد اینکه تکلیف مورد نظر ارزش انجام دادن دارد یا ندارد چندان فکر نمی‌کنیم. این یافته به نظر می‌رسد سهم منحصر به فرد این مطالعه باشد.

نخستین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی است. لذا روابط کشف شده را نمی‌توان به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی است. بسیاری از این ابزارها ممکن است پاسخ‌هایی را جمع‌آوری کنند که دیگران فکر می‌کنند باید درست باشد. افراد ممکن است خویش‌ننگری کافی نداشته باشند و مسوولانه به گویه‌ها پاسخ ندهند.

با توجه به یافته‌های به دست آمده در مورد نقش راهبرد مرور ذهنی پیشنهاد می‌شود به نقش این راهبرد در آموزش زبان انگلیسی توجه شود. بحث کلاس‌های یادگیری دوتزادی می‌تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد. آیا روابط اجتماعی دانش‌آموزان در این کلاس‌ها به گونه خاصی شکل می‌گیرد؟ آیا در کلاس‌های دوتزادی، دانش‌آموزان یک نژاد مطالب غلطی را به دانش‌آموزان نژاد دیگر یاد می‌دهند؟ به عبارت دیگر، در رابطه یادگیری از همتایان با پیشرفت تحصیلی دوتزادی نقش تعدیل‌کننده ایفا می‌کند؟ آیا معلمان این کلاس‌ها نسبت به یادگیری دانش‌آموزان در مقایسه با کلاس‌های تک‌تزادی

بی تفاوت‌ترند؟ آیا گرایش‌های نژادپرستانه در این معلمان به وجود می‌آید؟ و به تبع آن این امر مانعی بر سر راه انگیزه شغلی آنها می‌شود؟ به هر حال به نظر می‌رسد پژوهش‌های بیشتری باید در این زمینه صورت گیرد. از آنجا که نقش خودکارآمدی در میان سایر متغیرها برجسته‌تر بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش خودکارآمدی در مدل‌های رگرسیونی کنترل شود و به بررسی نقش سایر متغیرها توجه شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:	۱۳۸۹/۰۷/۲۷
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:	۱۳۸۹/۱۱/۰۸
تاریخ پذیرش مقاله:	۱۳۹۰/۰۲/۲۱

References

منابع

- جباری، حسین (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مولفه‌های یادگیری خودنظم داده شده با هوش، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۳۰ و ۳۱: ۸۵-۹۶.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌رزی آموزشی با اهداف پیشرفت، *فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء*، شماره ۴ و ۳: ص ۸۰-۶۱.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*. 84:262-271.
- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*. 80:260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Barron, K., Harackiewicz, J. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models, *Journal of Personality and Social Psychology*. 80:706-722.
- Biggs, G.B. (1987). *Student Approach to Learning*, Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bradly, R.H. (1993). Competence and the Over Justification Effect: A Developmental Study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1462-1468.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S.L. (2001). Perception of Classroom Environment Achievement Goals, and Achievement Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 93: 43-54.
- Dusek, J.B. (1980). *The Development of Test Anxiety in Children*, In I.G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications* (PP. 87-110), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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, *Educational Psychologist*, 34:169-189.

-
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54:5-12.
- Elliot, A.J., & Mc Gregor, H. (2001). A 2×2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80:501-519.
- Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1984). *Educational Psychology* (3rd ed.), Hopewell, N.J: Houghton Milflin.
- Green, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on Course Performance: Goals, Perceived Ability, and Self-regulation, *Contemporary Educational Psychology*, 21: 181-192.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking Achievement Goals: When are They Adaptive for College Students and Why? *Educational Psychologist*, 32:1-21.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety, *Review of Educational Research*, 58:47-77.
- Ladd, G.W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Childrens Early School Adjustment? *Child Development*, 61:1081-1100.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The Role of Self-efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome, *Contemporary Educational Psychology*, 33:486-512.
- Mc Whaw, K., & Abrami, P.R. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Student Use of Self-regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26:311-329.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory, *Journal of Educational Psychology*, 89: 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, U.T., Hicks, A.L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students Achievement Goal Orientations, *Contemporary Educational Psychology*, 23:113-131.
- Miller, R.B., Green, B.A., Motalvo, C.P., Rabindran, B., & Nichols, J.D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals,
-

-
- Future Consequence, Pleasing Others, and Perceived Ability, *Contemporary Educational Psychology* .21:388-422.
- Pintrich, P.R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, *Contemporary Educational Psychology* .25:92-104.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.R., Garcia, T., McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- Rayan, A., Pintrich, P.R., & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13: 93-114.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and Self-defeating Ego Orientation: Relations with Task Avoidance Orientation, Achievement, Self-perceptions, and Anxiety, *Journal of Educational Psychology*. 89: 71-81.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to Learn: From Theory to Practice* (4th ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon, Wentzel, K. (1999). Social-motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Students Academic Success, *Journal of Educational Psychology*. 91:76-97.
- Wolters, C.A., YU, S.L., Pintrich, P.R. (1996). The Relation between Goal Orientation and Student Motivational Beliefs and Self-regulated Learning, *Learning and Individual Differences*, 8:211-238.
- Zeidner, M. (1988). *Test anxiety: The State of the Art*, New York: Plenum.
-