

## سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی

### Motivational Styles and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Self-Concept

Afsaneh Lotfi Azimi  
PhD candidate  
Imam Reza University

Soghra Ebrahimi Ghavam, PhD  
Allameh Tabatabaee University

صغری ابراهیمی قوام  
دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

افسانه لطفی عظیمی  
دانشجوی دکتری  
دانشگاه امام رضا (ع)  
مری دانشگاه آزاد اسلامی  
واحد تهران جنوب-تهران، ایران

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی بود. ۱۴۰ دانش‌آموز دختر سال سوم دبیرستان رشته تجربی شهر تهران به صورت نمونه‌برداری چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، والرند و دیگران، ۱۹۹۲) و مقیاس خودپنداره تحصیلی (دلاور، ۱۳۷۳) پاسخ دادند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز بر اساس میانگین نمره‌های پایان ترم سه درس زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی مشخص شد. نتایج پژوهش نشان دادند خودپنداشت تحصیلی با انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان دادند اثر مستقیم خودپنداشت بر پیشرفت تحصیلی معنادار بود اما اثر غیرمستقیم متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودپنداشت معنادار بود. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت خودپنداشت تحصیلی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای در رابطه بین انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کند.

واژه‌های کلیدی: سبک انگیزش، پیشرفت تحصیلی، خودپنداشت تحصیلی

#### Abstract

The purpose of this study was to determine the mediating role of academic self-concept in the relationship between motivational styles and academic achievement. Based on correlational design, 140 Tehran senior secondary school female only students majoring in biology were selected by multistage random sampling and completed Academic Motivation Scale (AMS; Varella et al., 1992) and Academic Self-Concept Scale (Delavare, 1994). Academic achievement was measured based on the mean of the final scores obtained in biology, physics and chemistry. The findings showed that academic self-concept was associated positively with intrinsic motivation and academic achievement. Furthermore, the results of path analysis showed the significance of the direct effect of academic self-concept on academic achievement while the indirect effect of extrinsic motivation, intrinsic motivation and amotivation on academic achievement was meaningful by the mediation of academic self-concept. Therefore, the mediating role of academic self-concept in the relationship between academic motivation and academic achievement was confirmed.

**Keywords:** motivational style, academic achievement, academic self-concept

received: 28 September 2014

accepted: 14 March 2015

Contact information: afan\_lotfi@yahoo.com

دریافت: ۹۳/۷/۶

پذیرش: ۹۳/۱۲/۲۴

**مقدمه**

صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ لینچ، لرنر و لونتال، ۲۰۱۳). برخی از مؤلفان (برای مثال، والرند و دیگران، ۱۹۹۳) سازه انگیزش درونی را به چند مؤلفه تقسیم کرده‌اند: انگیزش درونی برای دانستن<sup>۱</sup>، انگیزش درونی برای تحقق<sup>۱۱</sup> و انگیزش درونی برای تجربه تحریک<sup>۱۲</sup>.

در این نظریه فرض بر آن است که انسان از بدو تولد یک تمایل ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که از سوی محیط حمایت می‌شود. این تمایل همان انگیزش درونی است که وابسته به ارضای سه نیاز روان‌شناختی است (دسی و ریان، ۱۹۸۵). ارضای این نیازها تعامل دوستانه با محیط و بهزیستی روانی فرد را تأمین می‌کند (دسی و ریان، ۱۹۹۱ نقل از آبشا، ۲۰۱۲؛ والرند و دیگران، ۱۹۹۳). این نیازها عبارتند از: صلاحیت<sup>۱۳</sup> به معنای لیاقت و کارآمدی در انجام یک تکلیف یا فعالیت، استقلال عمل<sup>۱۴</sup> به معنای داشتن مهار و عامل بودن بر رفتارهای خود و پیامدهای آن، و تعلق<sup>۱۵</sup> به معنای احساس عشق و مورد قبول واقع شدن در نظر دیگران. این نیازهای بنیادین، یکپارچگی و تحول فرد را تسهیل می‌کنند (چن و جانگ، ۲۰۱۰؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵).

در نظریه خودتعیین‌گری، نیاز به تعلق، استقلال عمل و صلاحیت، نیازهای روان‌شناختی جهان‌شمولی هستند که متضمن سطوح بالای بهزیستی روانی هستند. این نیازها همراه با نیاز به سلامت جسمانی، حرمت خود، امنیت مالی و اقتصادی معمولاً در افراد با نژادها و پیش‌زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی مختلف، متفاوت هستند. افزون بر آن، یک محیط اجتماعی همراه با حمایت از استقلال عمل، می‌تواند صلاحیت را ارتقا و انگیزش مستقل را پرورش دهد (ترنیر، فرنٹ و آستین، ۲۰۱۳). بدین ترتیب، انگیزش خودتعیین‌شده در دانش‌آموزان توأمان تحت تأثیر تجربه‌های محیط مدرسه و زندگی خانوادگی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند حمایت والدین از استقلال عمل

به رغم گسترش ادبیات پژوهشی در قلمرو شناسایی عوامل روان‌شناختی و تحصیلی در موفقیت افراد، پژوهش‌های معدودی توانسته‌اند در درک روابط بین عوامل تأثیرگذار در موفقیت تحصیلی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان سودمند باشند (شکولاکو، ۲۰۱۳). با این حال، رابطه نیرومند بین انگیزش، خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آشکار شده است (آریپاتامانیل، ۲۰۱۱؛ اوسونوا، دی‌جاب، آیام و اوسونوا، ۲۰۱۳؛ کوتزی، ۲۰۱۱).

انگیزش تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند (پینریچ<sup>۲</sup> و زوشو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ نقل از آریپاتامانیل، ۲۰۱۱).

یکی از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورشکاران را به خود معطوف کرده است، نظریه خودتعیین‌گری<sup>۴</sup> (دسی و ریان، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشی تأکید می‌ورزد (دسی، والرند<sup>۵</sup>، پلتیر<sup>۶</sup> و ریان، ۱۹۹۱ نقل از لیورنینی و لوسیدی، ۲۰۱۳؛ کاسارکار، تن‌کیت، ووز، وسترز و کروست، ۲۰۱۳). نظریه خودتعیین‌گری با ارائه یک الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی، به محققان اجازه می‌دهد تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت بررسی کنند. در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی<sup>۷</sup>، انگیزش بیرونی<sup>۸</sup> و بی‌انگیزشی<sup>۹</sup> است (دسی و ریان، ۲۰۰۰ نقل از ابوبکر، سلیمان و رفعی، ۲۰۱۰؛ والرند و دیگران، ۱۹۹۳). به عبارت دیگر، برخلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر مانند نظریه شناختی-اجتماعی بندورا که انگیزش را به عنوان یک سازه یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرند، در نظریه خودتعیین‌گری انگیزش تحصیلی دارای ماهیتی چندبعدی است و از سه نوع انگیزش جهان‌شمول تشکیل شده است (دسی و ریان، ۲۰۰۲ نقل از آریپاتامانیل، ۲۰۱۱).

انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به

1. academic success	6. Pelletier, L. G.	11. intrinsic motivation to accomplish
2. Pintrich, P. R.	7. intrinsic motivation	12. intrinsic motivation to experience stimulation
3. Zusho, A.	8. extrinsic motivation	13. competence
4. Self-Determination Theory (SDT)	9. amotivation	14. autonomy
5. Vallerand, R. J.	10. intrinsic motivation to know	15. relatedness

برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند (فورتیر<sup>۶</sup>، والرند و گووآی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵ نقل از دسی و دیگران، ۲۰۱۳).

افزون بر انگیزش تحصیلی، خودپنداشت تحصیلی<sup>۸</sup> نیز اثر مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد (تارکیواین و کوک-کوتون، ۲۰۰۸؛ دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ مک‌اینری، وینگوی‌چانگ، چینگ‌موک و کوک‌هاپ‌لام<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲؛ لینچ و دیگران، ۲۰۱۳؛ کرتین، استیوارت و استرو، ۲۰۱۳). نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین توانایی شناختی و پیشرفت تحصیلی بر این منطبق استوار است که خودپنداشت تحصیلی یا ادراک دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود، لذت و علاقه به مدرسه به طور کلی، به منزله یکی از ابعاد مهم خودپنداشت، افزایش پیشرفت تحصیلی را در پی دارد (مارش، کراون و دبوس، ۱۹۹۸؛ گمی، بهیلاک، کانونا و منصور، ۲۰۱۳؛ ارنز، یانگ، ناگنگاست و هاسل‌هورن، ۲۰۱۳؛ سیمز، بوک و هکت، ۲۰۱۳؛ ماسن، بوسکولو، تورنیتورا و رونسونی، ۲۰۱۳) چرا که باورهای خودپنداشت مثبت و خودپنداشت تحصیلی مثبت به طور خاص بر پیشرفت تحصیلی اثر مطلوب دارد. در همین راستا، بر اساس فرضیه ارتقای خود<sup>۱۰</sup> کوشش فزاینده دانش‌آموز، مقاومت او در رویارویی با مشکلات و افزایش انگیزش درونی وی به عنوان مکانیزم‌های تبیین‌کننده این اثر در نظر گرفته شده‌اند.

برخی از پژوهشگران (کاسلین<sup>۱۱</sup>، کنی<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۷، گارگ<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۲ نقل از دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳) بر این باورند که دانش‌آموز باید در وهله اول در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشد تا از خودپنداشت تحصیلی بالایی برخوردار شود، در حالی که برخی دیگر (مارش<sup>۱۴</sup>، تراوتوین<sup>۱۵</sup>، لوکه<sup>۱۶</sup>، کلر<sup>۱۷</sup> و بومرت<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۵، والننتین<sup>۱۹</sup>، دو بوس<sup>۲۰</sup> و کوپر<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۴ نقل از دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳) از این اندیشه حمایت می‌کنند که برخورداری دانش‌آموز از سطح بالای خودپنداشت تحصیلی مقدم بر عملکرد مناسب او در مدرسه است. برای مثال، در مدل ارتقای خود، پیشرفت تحصیلی پیامد خودپنداشت تحصیلی است اما در مدل تحول

دانش‌آموزان و عدم اعمال بازخورد مهارکننده یا دستوری، بر خودنظم‌دهی آنها اثر می‌گذارد (الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳).

انگیزش بیرونی نیز به انگیزه‌های اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند. به عبارت دیگر، انگیزش بیرونی عبارت است از اشتغال به کارهایی که ابزاری برای دستیابی به هدف‌های دیگر هستند. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت استقلال عمل یا تکلیف فعالیت می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ لی، مک‌اینری، لیم و ارتیکا، ۲۰۱۰). انگیزش بیرونی به سه مؤلفه نظم‌دهی بیرونی<sup>۱</sup> (درگیرشدن در پیگردی‌های<sup>۲</sup> آموزشی به دلیل پاداش‌ها و تنبیه‌ها)، نظم‌دهی درونی<sup>۳</sup> (درونی‌سازی اهمیت پیگردی‌های آموزشی به دلیل عوامل محیطی) و نظم‌دهی مشخص<sup>۴</sup> (انتخاب برای شناسایی ارزش‌های مرتبط با مسائل آموزشی) تقسیم می‌شود که به صورت پیوستاری است از بالاترین سطح استقلال عمل تا کمترین سطح آن. به عبارت دیگر، هر چه فرد از سطوح پایین‌تری از استقلال عمل برخوردار باشد در جهت بی‌انگیزشی و هر چه سطح استقلال عمل وی بالاتر باشد در جهت انگیزش درونی حرکت می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۱۲).

در نهایت افراد فاقد انگیزش، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌های-خشنودی و ارزشمندی درونی یا مشوق‌های بیرونی- برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام آنها اجتناب می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). بنابراین، یک فرد بدون انگیزه مراقب گذشته است، به عوامل محیطی پاسخ نمی‌دهد و تمایل به خلاص شدن یا رها کردن دارد (والرند و بیسونت، ۱۹۹۲؛ والرند و دیگران، ۱۹۹۲؛ بی‌یودوین، ۲۰۰۶؛ شانک و زیمرمن، ۲۰۱۲؛ دسی، ریان و گوای، ۲۰۱۳؛ کومارگو و نادلر، ۲۰۱۳). مفهوم بی‌انگیزشی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته‌شده<sup>۵</sup> است؛ وقتی افراد احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از مهار آنها و تحت مهار نیروهای بیرونی است، به صورت درونی یا بیرونی

1. external regulation	6. Fortier, M. S.	11. Kenny, D. A.	16. Keller, O.
2. pursuits	7. Guay, F.	12. Garg, R.	17. Baumert, J.
3. introjected regulation	8. academic self-concept	13. Marsh, H. W.	18. Valentine, J. C.
4. identified regulation	9. self-enhancement	14. Troutwein, U.	19. Du Bois, D. L.
5. learned helplessness	10. Caslyn, R. J.	15. Ludtke, O.	20. Cooper, H.

پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. به عبارت دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، به احتمال بیشتر سطح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (مولا، ۲۰۱۰؛ بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰؛ حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم، ۱۳۸۶). با این وجود آریپاتامانیل<sup>۱</sup> و فری من<sup>۱</sup> (۲۰۰۸ نقل از کوتزی، ۲۰۱۱) در پژوهش خود دریافتند بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی همبستگی ضعیفی وجود دارد.

با عنایت به ادبیات پژوهش مبنی بر همبستگی انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی (مولا، ۲۰۱۰؛ کوتزی، ۲۰۱۱)، خودپنداشت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی (چینیوار، ۲۰۱۲؛ دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ کوتزی، ۲۰۱۱؛ ماتووو، ۲۰۱۲)، رابطه علی خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی (آریپاتامانیل، ۲۰۱۱؛ کوتزی، ۲۰۱۱؛ گووآی، راتل، روی و لیتالین، ۲۰۱۰)، در این پژوهش به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین عوامل انگیزشی و پیشرفت تحصیلی مدل زیر ارائه شد:



مهارت<sup>۱</sup>، پیشرفت تحصیلی بر خودپنداشت تحصیلی تأثیرگذار است (ماتووو، ۲۰۱۲). در مجموع، شواهد پژوهشی در تأیید این دو جنبه نشان می‌دهند که بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی یک ارتباط متقابل وجود دارد (هماچک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵، هووس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰، پینکستن<sup>۴</sup>، ون دامه<sup>۵</sup> و دی‌هانن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰ نقل از دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ ماتووو، ۲۰۱۲؛ یارمحمدیان، مولوی و ایرانپورمبارکه، ۱۳۸۱؛ غلامی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵).

در پژوهش‌های دیگر نیز رابطه علی خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و همچنین رابطه انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است (کوتزی، ۲۰۱۱). با این حال، بررسی رابطه خودپنداشت تحصیلی و انگیزش تحصیلی و تأثیر همزمان آنها بر پیشرفت تحصیلی در اغلب موارد نادیده گرفته شده است. نظریه خودتعیین‌گری قویاً بر نقش خودپنداشت یا ادراک خود از صلاحیت به عنوان یک مرجع انگیزش تحصیلی مستقل یا انگیزش درونی تأکید می‌کند (احمد<sup>۷</sup> و بروینزما<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶ نقل از کوتزی، ۲۰۱۱). در همین راستا، احمد و بروینزما (۲۰۰۶ نقل از کوتزی، ۲۰۱۱) دریافتند انگیزش تحصیلی با

شکل ۱. مدل پیشنهادی نقش خودپنداشت تحصیلی

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع مقطعی و بر مبنای یک طرح همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان رشته علوم تجربی سال سوم دبیرستان‌های دخترانه دولتی بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در شهر تهران مشغول تحصیل بودند.

با استفاده از روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای، نخست از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران دو منطقه در شمال و دو منطقه در جنوب تهران انتخاب و سپس از هر منطقه به طور تصادفی دو دبیرستان دخترانه برگزیده شد. به عقیده

کلاین (۲۰۱۰) مبنی بر حداقل نسبی حجم نمونه برای هر پارامتر ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. بنابراین، با توجه به طرح تحقیق و تعداد پارامترها و امکان مخدوش بودن برخی از پرسشنامه‌ها، تعداد نمونه ۱۴۰ نفر (با میانگین سنی ۱۶ سال) در نظر گرفته شد.

ملاک‌های خروج از پژوهش شامل مردود شدن دانش‌آموزان، مشکلات جسمانی و روانی، درمان دارویی یا جراحی و دریافت برنامه آموزشی همزمان با این پژوهش بود. در نهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش، ۱۳۵ نفر وارد تحلیل نهایی شدند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

1. skill development  
2. Hamachek, D.  
3. House, J. D.

4. Pinxten, M.  
5. Van Damme, J.  
6. D'Haenens, E.

7. Ahmed, W.  
8. Bruinsma, M.  
9. Areepattamannil, S.

10. Freeman, J. G.

(۲۰۰۷) نقل از کاوسیان، کدیور، شهرآرای، شیخی فینی و فرزاد، (۱۳۸۸) به جای هفت عامل، یک مدل گسترده تک‌بعدی یعنی یک سازه واحد ارائه داد و از طریق تحلیل عاملی تأییدی، روایی آن را تأیید کرد. باقری (۱۳۷۹) نقل از کاوسیان و دیگران، (۱۳۸۸) نیز در نمونه دانش‌آموزان دبیرستانی ساختار هفت عاملی این مقیاس را تأیید نکرد. وی با تحلیل عاملی اکتشافی به پنج عامل دست یافت و ضرایب آلفای کروناخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ گزارش کرد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس در پژوهش کاوسیان و دیگران (۱۳۸۸) ۰/۶۶ به دست آمد که برازش خوب الگو را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کروناخ زیرمقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به دست آمد.

**مقیاس خودپنداره تحصیلی<sup>۹</sup>** (دلاور، ۱۳۷۳) نقل از ابراهیمی‌قوام، (۱۳۷۷). این مقیاس دارای ۴۰ ماده است که برخی از ماده‌های آن مانند «عادات مطالعه من نامناسب و نارساست» به صورت معکوس و برخی دیگر مانند «از انجام تکالیف درسی لذت می‌برم» به صورت مستقیم خودپنداشت تحصیلی را ارزشیابی می‌کند. آزمودنی نظر خود را درباره هر یک از ماده‌ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۴) مشخص می‌کند. بنابراین دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۴۰ تا ۱۲۰ در نوسان است. نمره‌های بالا نشان‌دهنده سطوح بالای خودپنداشت تحصیلی است.

ابراهیمی‌قوام (۱۳۷۷) در پژوهش خود ضریب اعتبار این مقیاس را در مورد دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی تهران ۰/۷۸ گزارش کرد. رشیدی (۱۳۸۷) نیز ضریب آلفای کروناخ این مقیاس را ۰/۸۴ و روایی ملاکی آن را ۰/۴۹ گزارش کرده است. خجسته‌مهر، کوچکی، کرای و عباسپور (۱۳۹۱) با بررسی اعتبار این مقیاس بر اساس روش همسانی درونی، ضریب آلفای کروناخ ۰/۹۳ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کروناخ این مقیاس ۰/۵۹ به دست آمد.

**پیشرفت تحصیلی<sup>۱۰</sup>** ملاک سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان میانگین نمره‌های پایان ترم دروس

**مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup>** (والرند، بلیس، بریره و پلتییر، ۱۹۸۹). این مقیاس که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ربان (۱۹۸۵) ساخته شده است با ۲۸ ماده و هفت زیرمقیاس سه بعد انگیزش تحصیلی را ارزشیابی می‌کند. هر ماده یک انگیزه برای رفتن به مدرسه ارائه می‌دهد. سه زیرمقیاس به ارزیابی انگیزش درونی دانش<sup>۲</sup>، پیشرفت<sup>۳</sup> و برانگیختگی<sup>۴</sup> و سه زیرمقیاس به سنجش انگیزه بیرونی همسان‌سازی شده<sup>۵</sup>، درون‌فکنی شده<sup>۶</sup> و نظم‌دهی بیرونی<sup>۷</sup> می‌پردازد. در نهایت، یک زیرمقیاس نیز بی‌انگیزشی را می‌سنجد.

ماده‌های این مقیاس بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) نمره‌گذاری می‌شوند. وزن تمام ماده‌ها برای دستیابی به نمره کل انگیزش تحصیلی برابرند. بنابراین، دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۲۸ تا ۱۹۶ در نوسان است. نمره‌های بالا در دو زیرمقیاس انگیزش درونی و بیرونی نشان‌دهنده سطوح بالای انگیزش و نمره‌های پایین نمایانگر سطوح پایین انگیزش است. نمره‌های بالا در زیرمقیاس بی‌انگیزشی نیز نشان‌دهنده سطوح بالای بی‌انگیزشی است. والرند و دیگران (۱۹۹۲) در نمونه‌ای متشکل از ۷۴۵ دانشجو، همسانی درونی این زیرمقیاس‌ها با محاسبه ضرایب آلفای کروناخ از ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ (به استثنای زیرمقیاس انگیزش بیرونی نظم‌جویی همسان‌سازی شده، ۰/۶۲) و اعتبار آنها با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه از ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شد. والرند و دیگران (۱۹۹۳) با محاسبه همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انگیزش تحصیلی والرند در نمونه‌ای متشکل از ۲۱۷ دانش‌آموز کانادایی، روایی سازه این مقیاس را تأیید کردند. کوکلی، برنارد، کانینگهام و موتویک (۲۰۰۱) برای بررسی مجدد ساختار عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند، همبستگی این مقیاس را با خودپنداشت تحصیلی و معدل محاسبه و روایی آن را تأیید کردند. بارکوکیسا، تیسوربت‌زودیس، گرویس و سیدریدیس (۲۰۰۸) با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در دانش‌آموزان یونانی، ساختار هفت عاملی آن را تأیید کردند. این مؤلفان برای تمام زیرمقیاس‌های نسخه یونانی انگیزش تحصیلی ضرایب آلفای بالایی به دست آوردند. اما میلر<sup>۸</sup>

- |                                    |                |                                |                          |
|------------------------------------|----------------|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Academic Motivation Scale (AMS) | 4. stimulation | 7. external regulation         | 10. Academic Achievement |
| 2. knowledge                       | 5. identified  | 8. Miller, B. J.               |                          |
| 3. accomplishment                  | 6. introjected | 9. Academic Self-Concept Scale |                          |

زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد.

### یافته‌ها

با توجه به این که اساس تحلیل مسیر ماتریس وارینانس-کوواریانس یا همبستگی بین متغیرهاست، در جدول ۱ همبستگی بین متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی						
متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱. انگیزش درونی	۶۰/۷۳	۱۲/۳۳	-			
۲. انگیزش بیرونی	۶۵/۶۱	۱۱/۸۵	۰/۵۴*	-		
۳. بی‌انگیزشی	۹/۶۲	۶/۴۰	-۰/۲۷*	-۰/۲۹*	-	
۴. خودپنداشت تحصیلی	۱۱۳/۳۴	۱۵/۱۵	۰/۳۳*	۰/۰۶	-۰/۴۳*	-
۵. پیشرفت تحصیلی	۱۵/۳۶	۲/۸۵	۰/۰۷	۰/۰۱	-۰/۰۷	۰/۲۸*

\* $P < 0.01$

برازندگی تعدیل یافته<sup>۲</sup> بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۹۰ (براون، ۲۰۰۱)، ریشه دوم وارینانس خطای تقریب<sup>۴</sup> کمتر از ۰/۰۸ و شاخص برازندگی غیرتطبیقی<sup>۵</sup> بزرگ‌تر از ۰/۹۰ (هیو و بنتلر، ۱۹۹۹) را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. شاخص‌های برازش مدل مفروض در جدول ۲ گزارش شده است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهند انگیزش درونی با خودپنداشت تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد ( $P < 0.01$ ). به منظور تعیین برازش مدل تبیین پیشرفت تحصیلی با داده‌های تجربی، از تحلیل مسیر استفاده شد. پژوهشگران نسبت خنثی دو به درجه آزادی کمتر از ۳ (کلاین، ۲۰۱۰)، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۱</sup>، شاخص برازندگی<sup>۲</sup> و شاخص

جدول ۲

شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$\chi^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
مقدار اولیه	۳/۱۵	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۱۲	۰/۸۹
مقدار اصلاح شده	۲/۳۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷	۰/۸۶

جهت تبیین و برازش از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و مدل نیازمند اصلاحات است. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند پس از انجام اصلاحات شاخص‌های برازش مدل از وضعیت مطلوبی برخوردار شده‌اند.

با توجه به اینکه هر یک از شاخص‌های به دست آمده برازش مدل به تنهایی دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیستند، لازم است که این شاخص‌ها در کنار یکدیگر تفسیر شوند. مقادیر اولیه این شاخص‌ها، نشان می‌دهند مدل اولیه در

جدول ۳

ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل مسیر

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	وارینانس تبیین شده
انگیزش درونی	انگیزش درونی	۰/۰۲	-	۰/۲۱*	-
پیشرفت تحصیلی	انگیزش بیرونی	-۰/۰۲	-۰/۱۷*	۰/۱۹*	-
	بی‌انگیزشی	-۰/۰۵	-۰/۲۱*	۰/۲۶*	-
	خودپنداشت تحصیلی	۰/۲۹*	-	۰/۲۹*	۰/۱۵

\* $P < 0.05$

اثر مستقیم انواع انگیزش بر پیشرفت تحصیلی معنادار نیست. در مقابل، اثر غیرمستقیم متغیرهای انگیزش بیرونی ( $\beta = 0.19$ ).

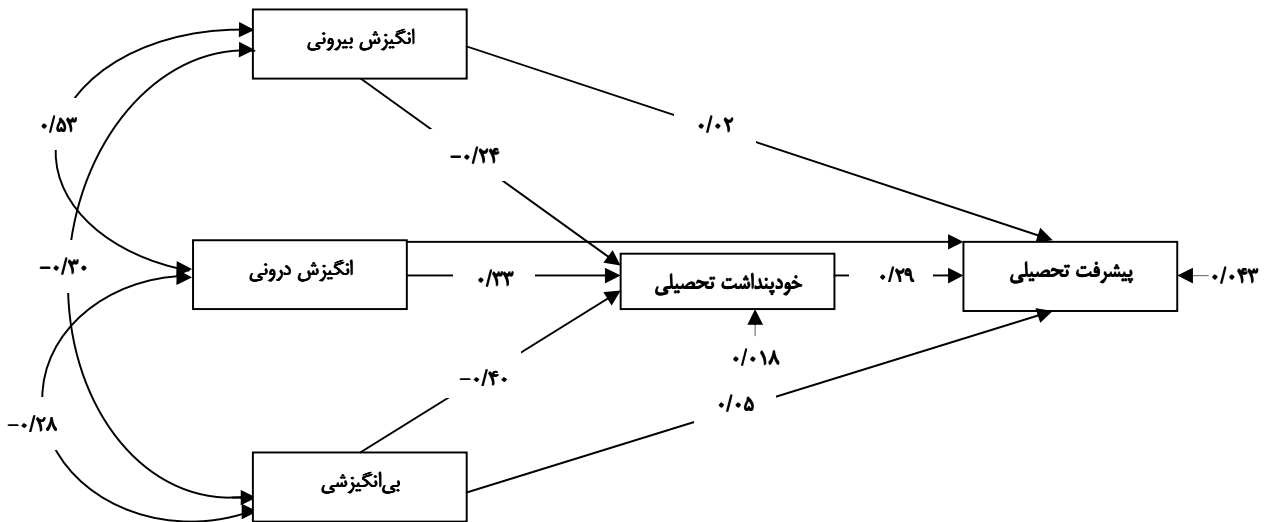
بر اساس مسیرهای آزمون شده در جدول ۳، اثر مستقیم خودپنداشت ( $\beta = 0.29$ ) بر پیشرفت تحصیلی معنادار است، اما

1. Comparative Fit Index (CFI)  
2. Goodness of Fit Index (GFI)  
3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)  
5. Non-Normed Fit Index (NNFI)

بین متغیرهای مدل، در شکل ۲ نمودار مسیرهای مدل برازش یافته به همراه ضرایب استاندارد شده و خطای استاندارد انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزشی با واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی نمایش داده شده است.

انگیزش درونی ( $\beta=0/17$ ) و بی انگیزشی تحصیلی ( $\beta=0/21$ ) بر پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودپنداشت معنادار است. در مجموع خودپنداشت تحصیلی ۱۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. برای درک روشن‌تر روابط



شکل ۲. مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

کرتین و دیگران، ۲۰۱۳) نشان دادند خودپنداشت تحصیلی اثر مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد. نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی بر این منطبق استوار است که خودپنداشت تحصیلی یعنی ادراک دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود، لذت و رغبت به موضوع‌های مدرسه به طور کلی، به منزله یکی از ابعاد مهم خودپنداشت است که افزایش پیشرفت تحصیلی را در پی دارد (مارش و دیگران، ۱۹۹۸؛ گمی و دیگران، ۲۰۱۳؛ ارنز و دیگران، ۲۰۱۳؛ سیمز و دیگران، ۲۰۱۳؛ ماسن و دیگران، ۲۰۱۳). افزون بر آن، شواهد تجربی از این یافته حمایت می‌کنند. وجود سطوح بالای خودپنداشت تحصیلی برای دستیابی به عملکرد تحصیلی مناسب ضروری است (مارش و دیگران، ۲۰۰۵، والتین و دیگران، ۲۰۰۴ نقل از دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳). پیشرفت تحصیلی نیز بر خودپنداشت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (ماتوو، ۲۰۱۲). بنابراین می‌توان دریافت رابطه بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی یک رابطه متقابل است (هماچک، ۱۹۹۵، هوس،

## بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان دادند خودپنداشت تحصیلی با انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. این یافته با پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند بین انگیزش، خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد، همسو است (برای مثال آریپاتامانیل، ۲۰۱۱؛ اوسونوا و دیگران، ۲۰۱۳؛ چینووار، ۲۰۱۲؛ دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ کوتزی، ۲۰۱۱؛ ماتوو، ۲۰۱۲). در تأیید این یافته می‌توان گفت در نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) کیفیت انگیزش، رفتار و عملکرد دانش‌آموزان را تعیین می‌کند (دسی و دیگران، ۱۹۹۱ نقل از الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳؛ کاسارکار و دیگران، ۲۰۱۳). این نکته نیز حائز اهمیت است که انگیزش خودتعیین‌شده نه تنها متأثر از زندگی خانوادگی بلکه تحت تاثیر تجربه‌های دانش‌آموزان در محیط مدرسه نیز است (الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳).

افزون بر آن، نتایج این پژوهش همسو با پژوهش‌های دیگر (تارکیواین و کوک-کوتون، ۲۰۰۸؛ دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ مک‌اینری و دیگران، ۲۰۱۲؛ لینچ و دیگران، ۲۰۱۳؛

۲۰۰۰، پینکستن و دیگران، ۲۰۱۰ نقل از دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ ماتوو، ۲۰۱۲؛ یارمحمدیان و دیگران، ۱۳۸۲؛ غلامی و دیگران، ۱۳۸۵).

به رغم آن که پژوهش‌های متعدد (برای مثال آریپاتامانیل، ۲۰۱۱؛ احمد و بروینزما، ۲۰۰۶ نقل از کوتزی، ۲۰۱۱؛ مولا، ۲۰۱۰؛ بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ حسینی طباطبایی و قدیمی‌مقدم، ۱۳۸۶؛ غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰؛ گووآی و دیگران، ۲۰۱۰) نشان داده‌اند انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد، یافته‌های این پژوهش نشان دادند سبک‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار ندارد. در همین راستا آریپاتامانیل و فری‌من (۲۰۰۸ نقل از کوتزی، ۲۰۱۱) نیز دریافتند بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی همبستگی ضعیفی وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند خودپنداشت تحصیلی رابطه بین سبک‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند. یک تبیین احتمالی آن است که باورهای خود مثبت و خودپنداشت تحصیلی مثبت به طور خاص بر پیشرفت تحصیلی اثر مطلوب دارد. بر اساس فرضیه ارتقای خود نیز مکانیزم‌های تبیین‌کننده این اثر، کوشش فزاینده دانش‌آموز، مقاومت در رویارویی با مشکلات و افزایش انگیزش درونی است (سیمز و دیگران، ۲۰۱۳؛ ماسن و دیگران، ۲۰۱۳).

نتایج به دست آمده محدود به دانش‌آموز دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر تهران است. بنابراین تعمیم نتایج به دانش‌آموز دیگر مستلزم پژوهش‌های دیگر است. افزون بر آن، اگرچه در این پژوهش سبک‌های انگیزش، خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با استفاده از معتبرترین آزمون‌ها ارزیابی شده‌اند، اما این آزمون‌ها نیز از انتقادهایی که متوجه همه مقیاس‌های خودگزارش دهی هستند، مبرا نیستند.

## منابع

ابراهیمی‌قوام‌آبادی، ص. (۱۳۷۷). *اثر بخشی سه روش راهبرد یادگیری (آموزش دو جانبه، توضیح مستقیم و چرخه افکار)* بر درک مطلب، حل مسئله، دانش فراشناخت، خودپنداره تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر از ۱۵ شهر تهران. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و

روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و

پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران.

*مطالعات روان‌شناختی*، ۱ (۴ و ۵)، ۱۴۴-۱۳۱.

حسینی طباطبایی، ف. و قدیمی‌مقدم، م. (۱۳۸۶). بررسی علل

پیشرفت تحصیلی دختران در مقایسه با پسران در استان‌های

خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*،

۱۵، ۱۴۷-۱۱۹.

خجسته‌مهر، ر.، کوچکی، ر.، کرایبی، ا. و عباسپور، ذ. (۱۳۹۱). تأثیر

برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت

به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی

دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۱)، ۴۵-۳۷.

رشیدی، م. (۱۳۸۷). بررسی برخی متغیرهای شناختی و غیرشناختی به

عنوان پیش‌بین‌های موفقیت و عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان رامهرمز. پایان‌نامه کارشناسی

ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه

شهید چمران اهواز.

غفاری، ا. و ارفع‌بلوچی، ف. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و

خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات

تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و*

*مشاوره* ۲ (۱)، ۱۳۶-۱۲۱.

کاووسیان، ج.، کدیور، پ.، شهرآرای، م.، شیخی‌فینی، ع. ا. و

فرزاد، و. (۱۳۸۸). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند.

*مجله علوم تربیتی*، ۵ (۴)، ۱۳۰-۱۰۳.

یارمحمدیان، م.، مولوی، ح. و ایرانپورمبارکه، الف. (۱۳۸۲).

بررسی رابطه بین دوستی‌های دوجانبه، پذیرش همسالان،

خودپنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

دختر سال سوم راهنمایی شهر اصفهان. *مطالعات تربیتی و*

*روان‌شناسی*، ۲ (۴)، ۲۰-۵.

غلامی، ی.، خداپناهی، م. ک.، رحیمی‌نژاد، ع. و حیدری، م.

(۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل

نتایج "تیمز- آر". *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان*

*ایرانی*، ۲ (۷)، ۲۱۸-۲۰۷.



- Beaudoin, C. M. (2006).** Competitive orientations and sport motivation of professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201-212.
- Browne, M. W. (2001).** An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 111-150.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010).** Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Chiniwari, P. S. (2012).** A study of self-concept in relation with academic achievement of secondary school students of Bagalkot District. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1(7), 26-33.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010).** Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001).** A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Coetzee, L. R. (2011).** *The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State*. MA thesis, University of South Africa.
- Curtin, N., Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (2013).** Fostering academic self-concept: Advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. *American Educational Research Journal*, 50, 108-137.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic motivation*
- Abesha, A. G. (2012).** *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. PhD. Dissertation, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.
- Abu Bakr, K., Sulaiman, N. F., & Raffai, Z. A. M. (2010).** Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *Journal of Language Studies*, 10 (1), 71-86.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2013).** Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104, 241-259.
- Areepattamannil, Sh. (2011).** *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Nagengast, B., & Hasselhorn, M. (2013).** Relationship between self-esteem and academic self-concept for German elementary and secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33 (4), 443-464.
- Barkoukisa, V., Tsorbatzoudis, H., Grouiosa, G., & Sideridis, G. (2008).** The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15 (1), 39-55.

- Kline, R. B. (2010).** *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013).** Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013).** How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education, 18*, 57-69.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortega, Y. P. (2010).** The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 30*, 1-16.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013).** Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence, 42*, 6-12.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998).** Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Mason, L., Boscolo, P., Tornatora, M. C., & Ronconi, L. (2013).** Besides knowledge: A cross-sectional study on the relations between epistemic beliefs, achievement goals, self-beliefs, and achievement in science. *Instructional Science, 41*(1), 49-79.
- Matovu, M. (2012).** Academic self-concept and academic achievement among University students. *International Online Journal of Educational and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012).** Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013).** Self-determination theory and actualization of human potential. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.
- DeFreitas, S. C., & Rinn, A. (2013).** Academic achievement in first generation college students: The role of academic self-concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13*(1), 57-67.
- Gemeay, E., Behilak, S., Kanona, A., & Mansour, E. A. (2013).** Self-concept and academic achievements among nursing students. *Life Science Journal, 10*(1), 1466-1470.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010).** Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*, 644-653.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999).** Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6* (1), 1-55.

- ships among aspects of student alienation and self-concept. *School Psychology Quarterly*, 23, 16-25.
- Tre'panier, S., Fernet, C., & Austin, S. (2013).** The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation Emotion*, 37, 93-105.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989).** Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992).** Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992).** The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993).** On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Sciences*, 4 (1), 107-116.
- McInerney, D. M., Wing-yi Cheng, R., ChingMok, M. M., & Kwok Hap Lam, A. (2012).** Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23 (3) 249-269.
- Muola, J. M. (2010).** A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5 (5), 213-217.
- Osonwa, O. K., Adejob, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H. (2013).** Economic status of parents: A determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 115-122.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012).** *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. London: Routledge.
- Shkullaku, R. (2013).** The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4), 467-478.
- Simms, K., Bock, S., & Hackett, L. (2013).** Do the duration and frequency of physical education predict academic achievement, self-concept, social skills, food consumption, and body mass index? *Health Education Journal*, 24 (published online).
- Tarquin, K., & Cook-Cottone, C. (2008).** Relation-

