فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۱۱، شماره ۱۵، زمستان سال ۱۴۰۰

رابطه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی

وحید فیروزجهانتیغ[۱]

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که ۲۱۰ نفر از آنها به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه‌های نیازهای اساسی روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) و اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۹۸) که از اعتبار و پایایی قابل قبولی برخوردار بودند. همچنین برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل کارنامه‌ی ماهانه‌ی نوبت اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS-23 بهره برده شد. نتایج نشان داد که بین خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی و بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: خودتعیین‌گری، اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی

[۱] کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)
Vahid1991firoozi@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

مقدمه

میزانی موفقیتی که هر دانش‌آموز در امر تحصیل می‌تواند کسب کند یکی از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی[1] در هر جامعه نشان‌دهنده‌ی موفقیت نظام آموزشی در زمینه‌ی هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمان می‌تواند کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن در دوره‌های مختلف دارای بالاترین و بیشترین رقم باشد (رضایی، جهان و رحیمی، ۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی بیانگر این مطلب است که دانش‌آموز، معلم و نهادهای آموزشی تا چه حد به اهداف خود دست یافته‌اند (ساین[2]، ۲۰۱۵) و به طور کلی متناسب با موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه سنجیده می‌شود و متغیرهای زیادی وجود دارد که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (اردوگو[3]، ۲۰۱۹). یکی از این متغیرها خودتعیین‌گری است. نظریه‌ی خودتعیین‌گری یکی از رویدادهایی است که در سال‌های اخیر، توجه زیادی را به خود جلب کرد و توسط دسی و رایان[4] (۲۰۰۳) مطرح شد. تمرکز عمده‌ی این نظریه بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (خودمختاری، احساس شایستگی و ارتباط) در انسان است (مدرسی حجت‌آبادی، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۶). نظریه‌ی خودتعیین‌گری چارچوب مناسبی را برای پرداختن به انگیزش در محیط‌های یادگیری فراهم می‌کند زیرا این نظریه سه نیاز اساسی را به عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزش مطرح می‌کند (لانگدون، وبستر، هال و مونسما[5]، ۲۰۱۴). فرد خودتعیین‌گر در برخورد با موانع و مشکلات، پشتکار و مقاومت دارد، برای انجام هر عمل راه‌های متفاوتی را در نظر می‌گیرد و از شکست‌ها درس می‌گیرد (گامر اریکسون، نونان، ژنگ و بروسو[6]، ۲۰۱۵). یکی دیگر از متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، اهداف پیشرفت[7] است (برنز، مارتین و کولی[8]، ۲۰۱۸). به لحاظ نظری، این سازه مبتنی بر نظریه‌ی شناختی-اجتماعی است (حجازی، ۱۳۹۹) که شامل اهداف مرتبط با مهارت است و بر اساس آن شخص تلاش خود را در محیط، برای موفق شدن به کار می‌بندد (آرسلن، اککالان و یوداخل[9]، ۲۰۱۷). در واقع اهداف پیشرفت به عنوان انگیزه‌ای که دانش‌آموزان برای کامل کردن تکالیف تحصیلی‌شان دارند تعریف شده است (شیه[10]، ۲۰۱۸). نظریه‌پردازان اهداف پیشرفت دسته‌بندی‌هایی را در حوزه‌های عملکردی و اجتنابی انجام داده‌اند (یو و مک‌لیان[11]، ۲۰۱۹) که یکی از معروف‌ترین آنها، تقسیم‌بندی سه وجهی شامل اهداف تبحری[12]، اهداف رویکرد-عملکرد[13] و اهداف اجتناب-عملکرد[14] است (کمائی، عسکری، حیدری، نادری و مکوندی، ۱۳۹۹). کاهش اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان، موجب کاهش کارآمدی و احساس ناتوانی در فرد شده و انگیزه‌های مربوط به تحصیل را تحت تاثیر قرار می‌دهد و عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد در حالیکه داشتن اهداف پیشرفت به فرد کمک می‌کند تا بازنمایی‌های شناختی از چیزهایی که سعی دارد آنها را انجام دهد داشته باشد و برای انجام یک تکلیف دلایلی را برگزیند (هاتف‌الحسینی، ۱۳۹۹). با توجه به مطالب ارائه شده و از آنجایی که سال‌های تحصیل و یادگیری، نقش بسیار مهمی در زندگی هر فرد دارد (لو و پوراث، ۲۰۱۷) به طوری که ملاک سنجش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در نظر گرفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۵)؛ پرداختن به آن و مولفه‌های

[1] Academic Performance
[2] Singh
[3] Ardogdu
[4] Deci & Ryan
[5] Langdon, Webster, Hall & Monsma
[6] Gaumer Erickson, Noonan, Zheng, Brussow
[7] Achievement Goals
[8] Burns, Martin & Collie
[9] Arslan, Akcaalan & Yurdakul
[10] Shih
[11] Yu & McLellan
[12] mastery
[13] performance approach
[14] performance avoidance

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

مرتبط به آن از اهمیت زیادی برخوردار است. لذا هدف اصلی از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی می‌باشد.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. طبق نظر کلاین (۲۰۰۵) تعداد گویه‌های ابزار مورداستفاده در پژوهش در ۲/۵ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر حجم نمونه تعیین شود. با توجه به اینکه مجموعه گویه‌های مقیاس‌های پژوهش حاضر ۴۲ گویه است، بنابراین حجم نمونه می‌تواند بین ۱۰۵ تا ۲۱۰ نفر باشد که برای اطمینان ۲۱۰ نفر در نظر گرفته شده‌اند. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود که از بین مناطق ۲۲ گانه‌ی شهر تهران ۷ منطقه و از هر ۷ منطقه ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس و از هر کلاس ۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند. ابزار اندازه گیری در این پژوهش پرسشنامه‌های نیازهای اساسی روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰)، اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۹۸) بود.

پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰): این ابزار توسط لاگاردیا، رایان، کاچمن و دسی[1] (۲۰۰۰) ابداع شد که دارای ۲۱ سوال و سه خرده‌مقیاس نیاز به شایستگی (سوالات ۳-۵-۱۰-۱۳-۱۵-۱۹)، نیاز به استقلال یا خودمختاری (سوالات ۱-۴-۸-۱۱-۱۴-۱۷-۲۰) و نیاز به ارتباط (سوالات ۲-۶-۷-۹-۱۲-۱۶-۱۸-۲۱) است. سوالات ۳-۴-۷-۱۹-۱۸-۱۶-۱۵-۱۱ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه بر روی طیف نمره‌گذاری ۷ درجه از ۱ برای کاملا مخالفم تا ۷ برای کاملا موافقم قرار دارد. کمترین نمره ۲۱ و حداکثر نمره ۱۴۷ است. کسب نمره بین ۲۱ تا ۴۲ معرف نیازهای بنیادی روانی اندک، کسب نمره بین ۴۲ تا ۱۰۵ معرف نیازهای بنیادی روانی متوسط و کسب نمره‌ی بیش از ۱۰۵ معرف نیازهای بنیادی روانی بالای فرد است (عمارلو و شاره، ۱۳۹۷). جانستون و فینی (۲۰۱۰) ضرایب اعتبار خرده‌مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط را از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۲ و ۰/۸۲ گزارش کردند که نشان از همسانی درونی مناسبی پرسشنامه دارد. در پژوهش مدرسی حجت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) نیز اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خودمختاری ۰/۷۱، شایستگی ۰/۶۹ و ارتباط ۰/۷۵ به دست آمد. برای روایی ابزار نیز از تحلیل عاملی استفاده شد که ساختار سه عاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تایید کرده است.

پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۹۸): این مقیاس توسط میگلی و همکاران[2] در سال ۱۹۹۸ تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده و شامل سه خرده مقیاس اهداف تبحری با ۶ ماده (۱ تا ۶)، اهداف رویکردی-عملکردی با ۷ ماده (۷ تا ۱۳) و اهداف اجتنابی-عملکرد با ۵ ماده (۱۴ تا ۱۸) می‌باشد که با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱ برای کاملا مخالفم تا ۵ برای کاملا موافقم) نمره گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره اهداف پیشرفت ۱۸ تا ۹۰ است و فقط گویه‌ی ۱۳ از این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. خرازی، اژه‌ای، قاضی‌طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷) همسو با نتایج پژوهش میگلی و همکاران (۱۹۹۸) نشان دادند که پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۷ محاسبه کردند.

برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش از معدل کارنامه‌ی ماهانه‌ی نوبت اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ استفاده شد. همچنین لازم به ذکر است در این پژوهش به منظور سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای هر یک از متغیرها بالاتر از ۰/۷ به دست آمد که نشان از پایایی برای هر یک از ابزار داشت. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم افزار SPSS 23 در بخش استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره) انجام پذیرفت.

---

[1] La Guardia, Ryan, Couchman & Deci
[2] Miguel et al

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

یافته‌ها

در این بخش قبل از بررسی فرضیه ها، نرمال بودن توزیع داده ها با استفاده از آزمون چولگی-کشیدگی و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها داشت. همچنین از طریق آزمون همبستگی، وجود همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ موردتایید قرار گرفت بدین معنا که با تغییر در هر دو مولفه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی تغییر می‌کند. در ادامه به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته می شود.

فرضیه فرعی اول: خودتعیین‌گری، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

پس از بررسی مفروضات رگرسیون، رگرسیون خطی بر روی داده‌ها برازش داده می‌شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۱: خلاصه آزمون رگرسیون جهت بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با خودتعیین‌گری

متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	همبستگی تعدیل شده
خودتعیین‌گری	۰.۶۴۴	۰.۴۱۵	۰.۴۱۲

متغیر ملاک: درگیری تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول بالا، رابطه بین خودتعیین‌گری با درگیری تحصیلی برابر با ۰.۶۴۴ است؛ به عبارت دیگر، این متغیر تقریباً ۴۱ درصد از تغییرات مربوط به «درگیری تحصیلی» را تبیین می‌کند (R^2=۰.۴۱۵). برون داد بعدی رایانه تحلیل ضرایب رگرسیون مدل را نشان می دهد:

جدول ۲: ضریب خودتعیین‌گری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی

متغیر وارد شده در مدل	مدل	B	SE	(Beta)	T	سطح معناداری
	(عرض از مبدا)	۱.۶۶۶	۰.۱۶۲		۱۰.۲۸۹	۰.۰۰۰
خودتعیین‌گری	ضریب متغیر	۰.۶۲۴	۰.۰۴۷	۰.۶۴۴	۱۳.۲۵۲	۰.۰۰۰

متغیر ملاک: درگیری تحصیلی

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که خودتعیین‌گری پیش‌بینی کننده معنی‌دار درگیری تحصیلی است. بنابراین، بر اساس داده‌های موجود در جدول، می‌توان معادله رگرسیون را به شرح زیر نوشت:

(خودتعیین‌گری) ۰.۶۲۴ + ۱.۶۶۶ = درگیری تحصیلی

فرضیه فرعی دوم: اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

پس از بررسی مفروضات رگرسیون، رگرسیون خطی بر روی داده‌ها برازش داده می‌شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۳: خلاصه آزمون رگرسیون جهت بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با اهداف پیشرفت

متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	همبستگی تعدیل شده
اهداف پیشرفت	۰.۶۹۳	۰.۴۸۱	۰.۴۷۸

متغیر ملاک: درگیری تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول بالا، رابطه بین اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی برابر با ۰.۶۹۳ است؛ به عبارت دیگر، این متغیر تقریباً ۴۸ درصد از تغییرات مربوط به درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند (R^2=۰.۴۸۱). برون‌داد بعدی رایانه تحلیل ضرایب رگرسیون مدل را نشان می دهد.

جدول ۴: ضریب اهداف پیشرفت در پیش‌بینی درگیری تحصیلی

متغیر وارد شده در مدل	مدل	B	SE	(Beta)	t	سطح معناداری
	(عرض از مبدا)	۱.۴۲۰	۰.۱۵۸		۸.۹۸۸	۰.۰۰۰
اهداف پیشرفت	ضریب متغیر	۰.۷۹۸	۰.۰۵۳	۰.۶۹۳	۱۵.۱۴۶	۰.۰۰۰

متغیر ملاک: درگیری تحصیلی

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که اهداف پیشرفت پیش‌بینی کننده معنی‌دار «درگیری تحصیلی» است. بنابراین، بر اساس

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

داده‌های موجود در جدول، می‌توان معادله رگرسیون را به شرح زیر نوشت:

(اهداف پیشرفت) ۰.۷۹۸+ ۱.۴۲۰ = درگیری تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش در زمینه‌ی وجود رابطه بین خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی با نتایج پژوهش‌هایی همچون گدبری و هریسون[1]، ۲۰۱۶؛ تیلور و همکاران، ۲۰۱۴ همسوست. در این زمینه نتایج پژوهش گدبری و هریسون (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که خودتعیین‌گری یکی از ویژگی‌های مثبت و ضروری برای هر فرد است که به او کمک می‌کند بتواند در هر زمینه‌ای در زندگی از جمله تحصیل، عملکرد خوبی داشته باشد. در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان گفت هر فرد خودتعیین‌گر، خودش منشاء عملکرد است، با دارا بودن این ویژگی می‌تواند به عوامل درونی از جمله علاقه و تمایل به انجام بهتر کارها و داشتن عملکرد خوب برانگیخته شود. بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، وقتی افراد به طور خودانگیخته اقدام به عمل می‌کنند با میل و رغبت و رضایت‌مندی و به طور کامل و شایسته آن کار را انجام می‌دهند، از این رو به عنوان متغیر شناختی می‌تواند باعث عملکرد بهتر فرد شود. افراد خودتعیین‌گر مبنایی برای عملکرد بهتر دارند (گامراریکسون و همکاران، ۲۰۱۵). یادگیرندگان با کسب نمره‌ی بالا در متغیر خودتعیین‌گری بیشتر از سایرین با کسب دانش بیشتر و گسترش توانایی‌ها و استعدادهایشان، برای فعالیت‌های یادگیری تلاش می‌کنند و در نتیجه به عملکرد بهتری دست می‌یابند (باقری‌چاروک، توحیدی و تجربه‌کار، ۱۳۹۸). نتایج این پژوهش در زمینه‌ی وجود رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با نتایج پژوهش‌هایی همچون موراتیدیس، میکو، دیمبرکیو و ساییل[2]، ۲۰۱۸؛ اسکربینو و دیازمورالز[3]، ۲۰۱۶؛ دیکهاسر، دینگر، جانک، اسپیناس و استینمایر[4]، ۲۰۱۶؛ جنسن[5]، ۲۰۱۵؛ همسوست. در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان گفت که هدفمندی، نقش مهمی در میزان و کیفیت کوشش و تلاش‌های فرد در دستیابی به پیشرفت در زندگی دارد (فرانکل[6]، ۲۰۱۲)، چرا که موجب ایجاد انگیزه در فرد شده و به تلاش‌ها و کوشش‌هایش جهت می‌دهد و در نتیجه باعث می‌شود تا عملکرد بهتری از خود نشان دهد و فعالیت‌هایش کارآمدتر و نتیجه‌بخش‌تر باشد (میکائیلی‌منیع، نوروزی‌زاد و هاشمی، ۱۳۹۳).

هر پژوهش محدودیت‌هایی با خود به همراه دارد و این پژوهش از آن مستثنی نیست، محدودیت‌هایی از جمله نوع ابزار اندازه گیری که محدود به پرسشنامه‌ها شده و از سایر ابزارها استفاده نشده است و نمونه های شرکت کننده در پژوهش که صرفا تعدادی محدودی از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم مناطق مختلف شهر تهران بوده‌اند. با توجه به برجسته بودن نقش عملکرد تحصیلی در آینده‌ی دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد برنامه‌هایی از قبیل سخنرانی، مشاوره تحصیلی و یا جلسات آموزشی در راستای مهارت‌های خودتعیین‌گری و آشنایی و تعیین اهداف پیشرفت اثرگذار باشد.

منابع

باقری‌چاروک، آتنا؛ توحیدی، افسانه و تجربه‌کار، مهشید .(۱۳۹۸). تاثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت، روانشناسی مثبت، ۵ (۲): ۸۴-۶۵

حجازی، الهه .(۱۳۹۹). روانشناسی تربیتی در هزاره‌ی سوم. تهران: دانشگاه تهران

رضایی، علی‌محمد؛ جهان، فائزه و رحیمی، معصومه .(۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت، روانشناسی تربیتی، ۱۲(۴۲)

[1] Gadberry & Harrison
[2] Mouratidis, Michou, Demircioğlu & Sayil
[3] Escribano & Díaz-Morales
[4] Dickhäuser, Dinger, Janke, Spinath & Steinmayr
[5] Jensen
[6] Frankl

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

عمارلو، پروانه؛ شاره، حسین .(۱۳۹۷). حمایت اجتماعی، مسئولیت پذیری و اهمالکاری شغلی: نقش میانجی گرانه ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی، روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۴ (۲) :۱۷۶-۱۸۹

کمائی، عاطفه؛ عسکری، پرویز؛ حیدری، علیرضا؛ نادری، فرح و مکوندی، بهنام .(۱۳۹۹). رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۸): ۱۰۹-۱۲۵

مدرسی حجت‌آبادی، مرضیه؛ فرزاد، ولی‌الله و کوشکی، شیرین .(۱۳۹۶). نقش خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۹): ۱۰۰-۸۵

میکائیلی‌منیع، فرزانه؛ نوری‌زاد، نرگس و هاشمی، سهیلا .(۱۳۹۳). بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی، پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۹ (۳۶): ۲۰۸-۱۸۱

هاتف‌الحسینی، عاطفه‌السادات .(۱۳۹۹). بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان، مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، ۳ (۳)

Amy S. Gaumer Erickson, Patricia M. Noonan, Chunmei Zheng, Jennifer A. Brussow. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities, Research in Developmental Disabilities, 36, 45-54

Ardogdu, Yuksel. M. (2019). The Mediating Role of School Engagement in the Relationship between Attitude toward Learning and Academic Achievement. International Journal of Education & Literacy Studies,7 (2): 75-81

Arslan, S., Akcaalan, M. &Yurdakul. (2017). Science Motivation of University students:Achievement Goals as a Predictor. University Journal of Education Research 5 (4) :681-686

Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Growth goal setting in positive education: The role of personal best (PB) goal setting in promoting student well-being and academic success. In: R. Stokoe (Ed). Global perspectives in positive education. Melton, UK: John Catt Educational

Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. Learning and Individual Differences, 50, 30-41. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.020

Escribano, C., & Díaz-Morales, J. F. (2016). Are achievement goals different among morning and evening-type adolescents? Personality and Individual Differences, 88, 57-61. doi: 10.1016/j.paid.2015.08.032

Frankl, V. E. (2012). Logoterapia y análisis existencial (Logotherapy and existential analysis). Barcelona, Spain: Herder

Gadberry, A. L. & Harrison, A. (2016). Music therapy promotes self-determination in young people with autism spectrum disorder. International Journal of School and Educational Psychology, 4(2), 95-98. doi:10.1080/21683603.2016.1130580

Gaumer Erickson, A.S., Noonan, P.M., Zheng, CH., Brussow, J.A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 36, 45–54. doi: 10.1016/j.ridd.2014.09.008

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]

Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. Journal of Education and Learning, 4(4), 1-28. doi:10.5539/jel.v4n4p91

Langdon, J., Webster, C., Hall, T., & Monsma, E. (2014). A self-determination theory perspective of students' applied volleyball skills, knowledge, and attitudes in compulsory high school physical education. Sport Scientific and Practical Aspects

Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance- between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 36, 45–54. doi: 10.1016/j.ridd.2014.09.008

Shih, S. S. (2018). Examining Relationships of Taiwanese Adolescents' Achievement Goals to Academic Engagement and Coping. Journal of Education and Human Development, 7(1), 153-165

Singh, S. K. (2015). Mental Health and Academic Achievement of College Students.

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self handicapping. Learning and Individual Differences, 69, 33-44

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-16]