

هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس (AMT)

نسرین کمال‌پور
دکتر حسن توزنده جانی

چکیده

این پژوهش با هدف هنجاریابی و بررسی و روایی آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس بر روی گروه نمونه‌ای به حجم ۱۲۰۰ نفر (متشکل از ۶۰۰ دانش‌آموز دختر و ۶۰۰ دانش‌آموز پسر) در مقطع دبیرستان شهرستان نیشابور و حومه اجرا شد. نمونه به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. در انتخاب نمونه رشته و پایه تحصیلی نیز مد نظر قرار گرفت. تقریباً ۱۱ سؤال به ۲۹ سؤال ابزار پژوهش به منظور افزایش پایایی آن اضافه شد. ضریب اعتبار آزمون بر اساس آزمون آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲۸۴ بود. همچنین ضریب اعتبار آزمون در پرسشنامه ۳۶ سؤالی برابر با ۰/۷۹۹ و در پرسشنامه ۳۴ سؤالی ۰/۸۰۳۵ بود. آزمون تحلیل مؤلفه‌ها اصلی (PC) نشان داد که سؤالهای این آزمون با یک عامل کلی (انگیزه پیشرفت) همبسته است.

تحلیل عامل به شیوه چرخش عاملها نشان داد که این پرسشنامه از هشت عامل (داشتن پشتکار، مقاومت طولانی در انجام تکالیف نیمه تمام، اعتماد به نفس، ادراک پویا از زمان، سخت‌کوشی، فرصت‌جویی و انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست و همکار و بالاخره سطح آرزوی بالا و آینده‌نگری) با بار عاملی حداقل ۴۴/۷ تشکیل شده است. تحلیل واریانس دو طرفه نیز نشان داد که انگیزه پیشرفت در دختران و پسران تفاوت چندانی ندارد. در عین حال انگیزه پیشرفت با توجه به پایه‌های تحصیلی معنی‌دار بود. انگیزه پیشرفت در پایه اول و چهارم بیشتر از دوم و سوم بود.

تحلیل واریانس یک طرفه و دو طرفه همچنین نشان داد که انگیزه پیشرفت با توجه به میزان تحصیلات والدین تفاوت معنی‌داری ندارد. بررسی ویژگیهای دموگرافیک والدین

آزمودنیها همچنین نشان داد که علاوه بر تحصیلات، شغل و سن والدین نیز تأثیر معنی‌داری بر انگیزه پیشرفت ندارد.

مقدمه

اندازه‌گیری و ارزشیابی برای دستیابی به اهداف معینی صورت می‌گیرد. اگر نتوان یافته‌های حاصل از آزمونها را به صورت درستی تفسیر کرد، هدفهای مورد نظر برآورده نمی‌شوند. در این خصوص تفسیر آزمونهای تحصیلی و روانشناختی در مقایسه با اندازه‌گیریهای به عمل آمده در علوم فیزیکی مشکل‌تر است. با توجه به سودمندی اندازه‌گیریهای روانشناختی، ضرورت استفاده از هنجارهای مربوط به اندازه‌گیریهای عملکرد تحصیلی نیز احساس می‌شود. اولین مرحله در هنجاریابی یک آزمون، تعیین هدفهای آزمون است. تهیه محتوی نسخه تجربی آزمون دومین مرحله است. سومین مرحله، اجرای نسخه تجربی است. چهارمین مرحله هنجاریابی آزمون تجزیه و تحلیل سؤالهای آزمون می‌باشد. هدف این مرحله محاسبه شاخصهای آماری هر یک از سؤالها برای تشخیص سؤالهای نامناسب و تعیین پایائی آزمون است. واریسی تجزیه و تحلیل سؤالهای مرحله بعدی هنجاریابی است. و بالاخره آخرین مرحله تدوین و هنجاریابی آزمون، مطالعه اعتبار ملاکی و اعتبار سازه آزمون است (شولتر و شولتز، ۱۹۸۸، ترجمه سید محمدی، ۱۳۷۷).

انگیزش از پراهمیت‌ترین پیش‌نیازهای آموزشی و یادگیری است. انگیزش از متغیرهای عمده‌ای است که بر فرآیند آموزشی، بازده یادگیری و عملکرد دانش‌آموز کارساز می‌افتد. مبحث انگیزش پیشرفت به انگیزه‌های اجتماعی مربوط می‌شود و عمدتاً یک انگیزه درونی محسوب می‌گردد. انگیزه پیشرفت برای اولین

بار و به صورت علمی توسط مورای^۱ مطرح شد. وی نیاز به پیشرفت را غلبه کردن بر موانع، رسیدن به استانداردهای عالی، رقابت بت دیگران و پیشی گرفتن از آنها تعریف نمود. دیوید مک کلند^۲ نیاز به پیشرفت را موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی که از فردی به فرد دیگر متفاوت است تعریف نمود. اتکینسون^۳ و راینر^۴ دو نوع انگیزه پیشرفت را مطرح می‌کنند. یکی انگیزه پیشرفت و دیگری انگیزه جهت‌گریز از شکست (فرانکن^۵، ۱۹۸۸، برگر^۶، ۱۹۹۳).

در بررسی انگیزه پیشرفت نظریه‌های بسیار متفاوتی مطرح شده است. بدنبال نظریه‌های مورای، مک کلند و اتکینسون و راینر نظریه‌های رزن^۷، مارتین میهر^۸ مطرح شد. در نظریات اخیر سعی شد تا سرشت شخصیت با عوامل موقعیتی به صورت دو سویه درهم آمیخته شوند. جانن اسپنسس^۹ تلاش نمود تا دیدگاه چندجانبه‌ای از مفهوم پیشرفت ارائه دهد. در اوایل دهه ۱۹۸۰ زمینه‌ها، پنداشتها و اندیشه‌های تازه‌ای در حوزه پژوهش‌های انگیزه پیشرفت پدیدار شدند. این اندیشه‌های تازه از سازه‌ها و مؤلفه‌های سنتی مطالعه در انگیزه پیشرفت مانند ترس از شکست یا امید به موفقیت و مانند آن دوری گزیدند و پیشرفت شیوه یا سبک رفتار پیشرفت را مورد بررسی قرار دادند (پلات^{۱۰}، ۱۹۸۶، فرانکن، ۱۹۸۸).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی

- 1- Murray
- 2- Mcelelland
- 3- Etkinson
- 4- Rainer
- 5- Franken
- 6- Burger
- 7- Rosen
- 8- Martin Maehr
- 9- Janet Spence
- 10- Platt

نظریه‌های شناختی انگیزش در یادگیری، آموزش و کلاس درس از مهمترین رویکردهای مطرح شده در سالهای اخیر می‌باشد. در نظریه علیت فردی ریچارد دچارمز^۱ مفاهیم تجربه مکان علیت درونی و بیرونی و همچنین جبر نگر و اراده‌نگر مورد بررسی قرار گرفتند. در نظریه اسنادی برنارد راینر این اعتقاد مطرح شد که اسنادها می‌توانند بر گزینش‌های یادگیرنده در رفتار پیشرفت، انتخاب تکالیف او در کلاس درس، بر شدت پایداری و تداوم رفتار او در رویارویی با موفقیت یا شکست در آموزش اثراتی کارساز بر جای بگذارد (سیف، ۱۳۶۸).

همچنین در سالهای اخیر نظریه‌های سرمایه‌گذاری فردی و انگیزش درونی مطرح شده است که مؤلفه‌های نظیر پاداشها، ارزشیابی خارجی، الزامها و اجبارها و نیز سبکهای روابط بین فردی را در پدیدآیی انگیزه‌های درونی پیشرفت مؤثر می‌دانند (دچی^۲ و رایان^۳، ۱۹۹۰) نظریه خود توانمندی یا کفایت نقش بندورا^۴ نیز پژوهشهای بسیاری را باعث شده است. نتایج پژوهش دچارمز (۱۹۸۴) بیانگر این بود که میانگین نمرات رفتارهای الگوهای مختار در آزمونهایی که انگیزه پیشرفت بالایی داشتند بالاتر است. به طور کلی، انگیزش آموزی اثرات چشمگیر و معناداری بر پیشرفت تحصیلی آزمودنیها داشته است. نتایج همچنین نشان‌دهنده این بود که آموزشها در هر دو جنس مؤثر بوده است.

برنشتاین^۵ و همکاران (۱۹۹۰) اثر اسنادهای دانشجویان را بر عملکردشان در امتحان مورد مطالعه قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که هر اندازه دانشجویان نمرات خود را در تحسین آزمون یک درس بیشتر به توانایی شخصی

1 R. Decharms

2 Deci

3 Ryan

4 Bandura

5 Bernwstein

و آسانی آزمون نسبت می‌دهند، نمرات آنها در آزمون بعثی به همان اندازه کمتر می‌شود. کووینگتن^۱ و املیش^۲ (۱۹۷۹) در مطالعه دیگری دریافته‌اند که اسنادهای یادگیرنده با انتظارات او همبستگی دارد و این همبستگی، به نوبه خود، بر عملکرد یادگیرنده کارساز می‌افتد.

ماتینا هورنر^۳ (۱۹۷۲) برای بیان و توجیه تفاوت‌های انگیزش پیشرفت میان زن و مرد نظراتی ابراز داشت که در زمان خود بحث‌های فراوانی را برانگیخت. وی معتقد بود که پیشرفت و نرینگی در جامعه آن روز ایالات متحده همراه و همایند یکدیگرند. خویشاوندی و نزدیکی میان پیشرفت و مادینگی اندک است. پیشرفت پدیده‌ای جسارت‌آمیز و غیرزنانه به شمار می‌رود. از اینرو، در میان بسیاری از زنان هوشمند انگیزه گریز از موفقیت پدید می‌آید (شانک^۴، ۱۹۹۰).

برای اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت، پژوهشگران غالباً آزمون فرافکنی اندر یافت موضوع (TAT) را به کار می‌برند. اما در سالهای اخیر روش‌های عینی‌تری مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش اتکینسون و راینر (۱۹۷۴) مشخص شد که افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا در مقایسه با افراد دارای انگیزه پایین از خود پشنگار و جدیت بیشتری نشان می‌دهند. در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند و بر نیاز به تعالی و برتری تأکید می‌ورزند (به نقل از فرافکن، ۱۹۹۰).

روش

این پژوهش از نوع زمینه‌یابی است. تحقیق زمینه‌یابی به منظور کشف داده‌ها یا اطلاعاتی به کار برده می‌شود که از طریق آنها می‌توان روابط بین متغیرها را مورد بحث و بررسی قرار داد. برای تعیین روابط علت و معلولین، به

¹ Covington

² Emlish

³ Matina horner

⁴ shunk

طور قطعی به کار برده نمی‌شود بلکه به منظور کشف این رابطه و مستند سازی فرضیه‌هایی که به صورت علت و معلولی صورت‌بندی می‌شوند مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این پژوهش روش زمینه‌یابی، به منظور بررسی رابطه بین انگیزه پیشرفت و متغیرهای مختلف تحصیلی و دموگرافیک مور استفاده قرار گرفته است.

جامعه آماری در این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبیرستان شهرستان نیشابور و حومه بود که در مقاطع مختلف تحصیلی مشغول به تحصیل بودند. جمعیت دانش‌آموزی مورد نظر حدوداً ۱۸۰۰۰ نفر بوده است که از آن نمونه‌ای به حجم ۱۲۰۰ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله انتخاب شد. از این تعداد ۶۳ نفر به دلیل مشکلات زیاد در آزمون حذف شده و کنار گذاشته شدند.

آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۸) بر اساس پژوهشهای تجربی و نظریات موجود ساخته شد. این آزمون در ابتدا ۹۲ سؤال داشت اما بر اساس پژوهشهای مختلف تعداد سئوالات پرسشنامه را به ۲۹ سؤال کاهش داد. در این پژوهش ضمن حفظ اصالت مواد پرسشنامه هرمنس، تعداد ۱۱ سوال دیگر به آن اضافه شد و در مجموع یک پرسشنامه ۴۰ سوالی به عنوان ابزار پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. نحوه نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به این گزینه‌ها بر حسب این که انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا از کم به زیاد باشد نمرات ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. در این پژوهش برای برآورد ضریب اعتبار از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ که کلی‌ترین شکل فرمول شماره ۲۰ کودر-ریچاردسون است استفاده شده است.

در تحلیل نتایج پژوهش از روشهای آماری مختلف استفاده شد.

۱- برای توصیف ویژگیهای دموگرافیک آزمودنیها و والدینشان از روشهای متداول در آمار توصیفی استفاده شده است.

- ۲- برای تحلیل سؤالا، علاوه بر درصد گزینه‌ها از دو شاخص مهم درجه دشواری و ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای استفاده شد.
- ۳- ضریب اعتبار پرسشنامه به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده است.
- ۴- روائی پرسشنامه به وسیله تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PC) مورد بررسی قرار گرفته است.
- ۵- برای بررسی اشباع عاملها پس از تحلیل عامل با روش (PC) از روش چرخش متعامد کوارتیماکس استفاده شد.
- ۶- برای بررسی رابطه انگیزه پیشرفت با متغیرهای جنسیت و پایه تحصیلی و ... از تحلیل واریانس یک راهه و دو راهه استفاده شده است.

یافته‌ها

با توجه به حجم گسترده داده‌ها و یافته‌های آماری پژوهش در این قسمت تنها نتایج تحلیل‌های آماری ارائه می‌شود و از گزارش جداول خودداری می‌گردد. به طور کلی نتایج نشان می‌دهد که نمرات دخترها و پسرها تفاوت معناداری با هم ندارند و فرض تساوی واریانس نمرات در دو گروه پذیرفته می‌شود. تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که میانگین نمرات در پایه‌های مختلف تحصیلی معنادار است و این تفاوت در پایه اول و چهارم بیشتر است اما در پایه سوم و دوم معنادار نمی‌باشد. میانگین نمرات در رشته‌های مختلف تحصیلی در هیچ یک از پایه‌های تحصیلی معنادار نبوده است. بنابراین بین نمرات انگیزه پیشرفت دخترها و پسرها و همچنین در رشته‌های تحصیلی مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد و اما در پایه‌های مختلف تحصیلی معنادار می‌باشد.

اعتبار این پرسشنامه از دو روش همسانی درونی و تحلیل عاملی به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ بیانگر این است که پس از حذف سؤالهایی که همبستگی آنها با کل آزمون ضعیف بوده است (۰.۱۰، ۰.۲۰، ۰.۲۵، ۰.۳۵) و همچنین

سؤالهایی که همبستگی منفی معناداری با نمره کل دارند (۲۹،۲۳،۵) ضریب اعتبار آزمون در مجموعه ۴۰ سؤالی و برای مجموعاً ۱۱۰۹ نفر نمونه برابر با ۰/۷۲۸۴۷ است. با حذف سؤالهای ۲۰،۲۵،۲۰،۱۰ و برعکس شدن نحوه نمره‌گذاری سوالات ۲۹،۲۳،۵ ضریب اعتبار در پرسش نامه ۳۶ سؤالی به ۰/۷۹۹۵ افزایش یافت.

یافته‌های حاصل از روش تحلیل عاملی نشان می‌دهد که ده ویژگی یا عامل اندازه‌گیری شده در این آزمون در مجموع ۴۷/۷ درصد کل واریانس نمره‌ها را تعیین می‌کنند. مقدار آماره کای اسکورفریدمن برابر با ۱۰۷۲۷/۰۰۱۴ بود و سطح معناداری مشاهده شده تا چهار رقم صفر بود که حاکی از ناهمگنی و عدم یکدست بودن سؤالات آزمون می‌باشد.

تحلیل مؤلفه اصلی (PC) تعداد ۱۰ عامل را به عنوان عاملهای مشترک انتخاب کرده است. این ۱۰ عامل مجموعاً ۴۷/۷ درصد از کل پراکندگی متغیرها را تعیین می‌کند. سهم عامل اول با مقدار ویژه ۴/۷۱۹۱۹ برابر با ۱۳/۷ درصد می‌باشد. بنابراین سهم اولین عامل در پراکندگی کل متغیرها چشمگیر بوده و از سهم بقیه عاملها کاملاً متمایز است. همچنین ماتریس ضرایب خود همبستگی نیز محاسبه شد. سؤالهایی که msa آنها کمتر از ۰/۷۵ بود از تحلیل خارج شدند. بنابراین سؤالات ۱،۳۶،۲۱،۱۱ از مجموعه سؤالات حذف شدند. پس از حذف سؤالات، ترمینان ماتریس همبستگی به قدر کافی کوچک و نزدیک به صفر شده است. چون مقدار kmO به قدر کافی بزرگ می‌باشد و سطح معناداری مشاهده شده آزمون ناهمبسته بودن متغیرها تا پنج رقم اعشار صفر است دلیلی است بسیار قوی بر رد فرضیه ناهمبسته بودن متغیرها.

نتایج چرخش عاملها به شیوه دوران متعامد واریماکس حاکی از آن است که سؤال ۴ در هیچکدام از عاملها بار معناداری ندارد. سؤالهای ۲،۳،۵،۶،۷،۹ قدری پیچیده‌اند چرا که در بیش از دو عامل بار معناداری دارند. سؤالهایی که مشترکاً با یک عامل همبسته بوده و یک خرده آزمون را تشکیل می‌دهند عبارتند از عامل اول

(داشتن پشتکار سؤالیهای ۱۲،۳۰،۳۶،۳۹)، عامل دوم (مقاومت طولانی در انجام تکالیف نیمه تمام، اعتماد به نفس، سؤالیهای ۱۳،۲۲،۲۸)، عامل سوم (ادراک پویا از زمان، سؤالیهای ۶۸،۱۸،۱۹) عامل چهارم (انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، سؤالیهای ۴۰ و ۳۸)، عامل پنجم (سخت‌کوشی، سؤالیهای ۴،۹،۱۴)، عامل ششم (فرصت‌جویی و انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، سؤالیهای ۳۳،۳۴)، عامل هفتم (توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست و همکار، سؤالیهای ۲ و ۳) و عامل هشتم (سطح آرزوی بالا، آینده‌نگری، سؤالیهای ۵ و ۱۷) که با مطالعات قبلی مطرح شده در پیشینه هماهنگ می‌باشد.

نتایج تحلیل واریانس یکراهه و دوراهه نشان داد که متغیر سن هر دانش‌آموز در تغییرات، پراکندگی مقادیر مشاهدات بی‌تأثیر است. معناداری اثرات اصلی در سطح ۰/۰۵ بیشتر به واسطه عامل رشته تحصیلی است نه عامل جنسیت. به طور کلی، جنسیت تأثیر معناداری بر میزان انگیزش پیشرفت دارد. اثر متقابل دو عامل جنسیت و رشته تحصیلی نیز معنادار نمی‌باشد.

از سوی دیگر، اثرات اصلی هر کدام از سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ (در بررسی اثر جنسیت و پایه تحصیلی در انگیزه پیشرفت) به شدت معنادار بود اما این تأثیر به جهت وجود عامل پایه تحصیلی است نه عامل جنسیت. بررسی مشخصات والدین و ارتباط آنها با انگیزه پیشرفت نشان داد که هیچ یک از عوامل تحصیلات، سن و شغل و والدین اثر معناداری بر میزان انگیزه پیشرفت ندارد که البته با نتایج پژوهش‌های قبلی ناهماهنگ می‌باشد.

نتیجه گیری

از محدودیتهای پژوهش حاضر این است که آزمودنیها از لحاظ سازه هوش و استعداد تحصیلی یکسان فرض شده‌اند همچنین اضطراب آزمون نیز در پژوهش حاضر که از عوامل مهم در انگیزه پیشرفت محسوب می‌شود مد نظر قرار نگرفته است. کسب اطلاعات آماری و تکمیل پرسشنامه نیز با محدودیتهای مواجهه بوده است. به طور خلاصه، فرهنگ تحقیق، بینش پژوهش، باور به پژوهش علمی در مدارس ما کم توان، کم رنگ و کم مایه به نظر می‌رسد. موجود نبودن اطلاعات آماری حاصل از پژوهشهای جدید در خصوص این پرسشنامه، همجاریابی این پرسشنامه بدون توجه به سن و یا متغیرهای دیگر و مصداق نداشتن بعضی از سؤالهای این آزمون با وضعیت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان از جمله محدودیتهای این پژوهش بوده اند. عدم استفاده از آزمونهای معادل یا هم‌ارز که سازه مشترکی را بسنجند، عدم پاسخدهی دانش‌آموزان به شاخصهای ترتیب تولد و تعداد اعضای خانواده امکان بررسی آنها را در این پژوهش میسر نساخت. از سوی دیگر تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی بسیار زیاد مانع تعمیم نتایج به محیطهای دیگر بوده است.

پیشنهادها و راهبردهای اجرایی

با توجه به این که انگیزش پیشرفت به خصوص در زمینه یادگیری و آموزش توان پیش بینی دارد توصیه می‌شود در آزمون ورودی یا نهایی و یا تعیین رشته و گرایش تحصیلی مدارس آزمون انگیزش پیشرفت اجرا شود. همجاریابی آزمونهای انگیزش پیشرفت با تأکید بر سازه‌ها، عوامل و مؤلفه‌های مختلف در دستور کار پژوهشگران روانشناسی و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد. دانش‌آموزان ناموفق، کم‌آموز، مشروط و پایین‌تر از متوسط به وسیله ابزارهای سنجش انگیزش پیشرفت شناسایی شوند. شیوه‌های انگیزش آموزی،

اسناد آموزشی، آموزش علیت فردی و سایر روش‌های تجربه شده به صورت کارگاه‌های آموزش اجرا شود. همچنین توصیه می‌شود برخی از سؤالات این پرسشنامه با فرهنگ ایرانی مقایسه شود و سؤالات نامناسب آن حذف و به جای آنها سؤالات مناسب جایگزین شود. اعتبار این پرسشنامه از روش‌های دیگر مانند اعتبار ملاکی یا افتراقی مورد بررسی قرار گیرد. در پژوهش‌های بعدی در مقاطع تحصیلی، سنی، ... مختلف برای جمع‌آوری اطلاعات بیشتر در خصوص آن مورد استفاده قرار گیرد.



کتابنامه

- شولتر و شولتز (۱۹۹۸). ترجمه سید محمدی، یحیی (۱۳۷۷). نظریه‌های شخصیت، چاپ اول. تهران: نشر هما
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۶۷). روانشناسی پرورشی. روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- Burger, j.m.(1993). Personality. Newyork, wads worth inc.
- Bernstein, D.A. & eth (1991). Psychology (2 nd ed) Boston, Ma: Houghton Mifflin.
- Covington, M.V. (1979). The motive for self- worth, In R. amse & amse, es (Eds), reseaech motivation in education: student motivation (Vol.1). (PP.77-113). San Diego, CA: Academic press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). Intrinsic motivation self determination in human behavior (3 rd. ed). New york: plenum press.
- Decharms, R. (1984). Motivation enbancement in educational setting.In R. amese & amse (end), research on motivation in education: student Motivation (vol.1), (PP. 275-310). San diego, CA: america press.
- Franken, R. E.(1988). Human motivation. California, wads worth inc.
- Franken, R. E. (1990). Human motivation. California, wads worth inc.
- Platt, C. W. (1986). Attribution regarding high school and their effects on firsttern college performanc. (Doctoral dissertation, the ohio state university). Am Arbor, MI: university micro films international.
- Shunk< D.H. (1990). Goal setting and self- efficacy during self – regulated learning Educatinal Psychologist vol 25 (1), PP: 71-86.