

تأثیر تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی مقطع ابتدایی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف

ابراهیم نامنی^۱، سید احمد محمدی حسینی^{۲*}، مرضیه جمالیان^۳، آزاده مذهب یوسفی^۴

۱. دانشیار مشاوره، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. رایانامه: sa.mohammadi@hsu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، گروه مشاوره، واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی نیشابور، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان استثنایی شهر سبزوار در مقطع ابتدایی بودند که ۲۰۵ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹)، جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، تمایز یافتگی خود اسکورون و فریدلندر (۱۹۹۸) و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که تمایز یافتگی خود اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد ($p > 0/05$). ولی تمایز یافتگی خود به صورت غیرمستقیم یعنی از طریق انگیزه پیشرفت و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش و اجتنابی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه داشت ($p < 0/05$). بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی یک رابطه خطی ساده نیست و انگیزه پیشرفت و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش و اجتنابی می‌تواند این رابطه را میانجی‌گری نماید.

واژگان کلیدی: انگیزه پیشرفت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، تمایز یافتگی خود، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان استثنایی.

استناد به این مقاله:

نامنی، ابراهیم؛ محمدی حسینی، سید احمد؛ جمالیان، مرضیه؛ مذهب یوسفی، آزاده. (۱۴۰۳). تأثیر تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی مقطع ابتدایی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۹۱-۱۰۸. doi: 10.22051/JONTOE.2023.41693.3656.

مقدمه

آمارهای جهانی نشان می‌دهد که در هر جامعه بیش از ۱۰ درصد کودکان با ویژگی‌های متفاوت نسبت به دیگر کودکان متولد می‌شوند که از نظر جسمی و ذهنی با کودکان بهنجار تفاوت دارند. این گروه از کودکان مورد توجه مسئولان تعلیم و تربیت کشورها هستند. کودکان استثنایی^۱، به کسانی گفته می‌شود که نیازمند آموزش ویژه و خدمات مرتبط هستند تا از همه استعداد های انسانی خود بهره ببرند (هالاها و همکاران، ۲۰۲۰). به گفته نیازوف و همکاران (۲۰۲۲) دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، در مقایسه با همسالان خود، دارای خودکارآمدی تحصیلی^۲ پایین و خودتنظیمی^۳ ضعیف هستند. در همین راستا، نتایج مطالعه شانک و دی بندتو (۲۰۲۱) نشان داد دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، ممکن است باورهای خودکارآمدی نادرستی داشته باشند. آنها ممکن است توانایی‌های یادگیری خود را کمتر از آنچه هستند قضاوت کنند که این قضاوت ناصحیح می‌تواند برای انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی^۴ آنان مشکل ساز شود. خودکارآمدی یک عامل انگیزشی اصلی است که اثربخشی عملکرد افراد را در کنار ویژگی‌های شناختی و شخصیتی توضیح می‌دهد (آل عباسی و همکاران، ۲۰۲۳) و بر تعهد فرد نسبت به یک هدف، عملکرد و مقاومت او در رویارویی با موانع تأثیر می‌گذارد (سریکاس و اسکالی، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی یک ارزیابی شناختی است که نقش اساسی در شکل دادن به رفتارهای دانش‌آموزان، تأثیرگذاری بر تعهد آنها به یادگیری و شکل دادن به دستاوردهای تحصیلی آنها ایفا می‌کند (گارسیا آلوارز و همکاران، ۲۰۲۱). لازم به ذکر است، باورهای شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌های ما بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به معنای قضاوت یادگیرنده درباره توانایی‌اش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است (مول و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، یک مجموعه قوی از تحقیقات به طور مداوم نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مثبت با عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان-شناختی (ساگون و ایندبانا، ۲۰۲۳؛ ماتئوچی و سونسینی، ۲۰۲۱)، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (خوی‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۰) و نیز با سرزندگی تحصیل که همان تجارب موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان یا دانشجویان در رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی است (فرید و اشرف‌زاده، ۲۰۲۱)، مرتبط است. مرور پژوهش‌های گذشته، همچون راملی و نوراها (۲۰۲۰) این یافته را نشان داد که مهارت تمایز یافتگی^۵ یکی از زمینه‌هایی است که با خودکارآمدی در ارتباط است و بدیهی است لازمه ادراک خودکارآمدی افزایش تمایز یافتگی خود است. آنچنان‌که ما و همکاران (۲۰۲۲) و القدری و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش‌هایی جداگانه به این نتایج دست یافتند که خودتمایز سازی با تعهد تحصیلی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد.

تمایز یافتگی را در دو سطح می‌توان بررسی کرد: سطح درون‌فردی که اشاره به نوعی ظرفیت درونی برای تفکیک احساسات از تفکرات دارد و سطح میان‌فردی که به توانایی حفظ استقلال درون بابت خانواده^۶ اشاره می‌کند (ساندج و همکاران، ۲۰۱۲). بوئن (۱۹۷۸) از نظریه پردازان خودتمایز یافتگی، بیان نمود که تمایز یافتگی به‌عنوان تجربه نزدیکی (صمیمیت) و اقتدار (خودمختاری) با دیگران تعریف می‌شود. بوئن به‌نوعی فرایند بلوغ اشاره دارد که در آن فرد می‌تواند به تعادل بهینه بین نیروهای دیالکتیکی ریشه بیولوژیکی با هم بودن و جدایی دست یابد. به‌عنوان یک فرایند چند نسلی، تمایز در چهارچوب فرایند عاطفی خانواده حاصل می‌شود و در حوزه‌های درون‌روانی و بین‌فردی عملکرد آشکار می‌شود (نارایانان و سریرام، ۲۰۲۳). مؤلفه‌های واکنش هیجانی^۷ و جایگاه من^۸ در بعد درون فردی قرار

1. exceptional children
2. academic self-efficacy
3. self-regulation
4. academic self-efficacy
5. differentiation
6. family context
7. emotional reactivity
8. i-position



دارد و بعد بین فردی هم شامل همجوشی^۱ و گسلس عاطفی^۲ است (آیسیک و بالدوک، ۲۰۱۴). تمایز یافتگی، در سطح بین فردی، نشان‌دهنده ظرفیت حفظ تفکر منطقی به جای واکنش عاطفی، به ویژه در شرایط استرس است و در نتیجه با میزان رضایت از زندگی فرد رابطه معناداری دارد (گروآ و همکاران، ۲۰۲۲). تمایز یافتگی در سطح درون فردی، به احساساتی که همه درباره خودشان دارند و توصیف می‌کنند و به‌عنوان توانایی تمایز بین افکار و احساسات است، اشاره می‌نماید (داچ کیبالوس و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به رابطه بین خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی، در این پژوهش محقق به دنبال عاملی است که بتواند روابط بین عوامل یادشده را میانجی‌گری کند. در بررسی رابطه اهداف پیشرفت^۳ با خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد، اهداف تبحری^۴ با خودکارآمدی تحصیلی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله کارآمد با مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی بالا به طور کلی هیجانات و نیم‌رخ انگیزشی مثبت رابطه مثبتی دارد (مینوی و آمیرودین، ۲۰۲۳؛ اکار و سانگر، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، در این تحقیق از جهت گیری اهداف پیشرفت به عنوان عامل میانجی یاد شده است. یافته‌های پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که جهت‌گیری اهداف پیشرفت تبحری با میزان پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت معناداری دارد و بین جهت‌گیری عملکرد اجتناب با درگیری تحصیلی دانش ارتباط منفی وجود دارد. لیو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فراگیران دارای اهداف تبحری از خودتنظیمی بالاتر و رشد بهتری در امور تحصیلی برخوردارند.

جهت‌گیری هدف، تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن دستیابی به هدف پیگیری می‌شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چربی تلاش) تأکید دارد (گیتز و همکاران، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف عبارت است از الگوی یکپارچه‌ای از باورها که دانش‌آموزان را به سوی رویکرد هدایت می‌کند و موجب می‌شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیت‌ها، به روش‌های گوناگون پاسخ دهند (ال بدرین و همکاران، ۲۰۱۵). سه نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد، اهداف تبحری که بر رشد شایستگی و تسلط در انجام تکالیف تمرکز دارند، اهداف عملکرد رویکرده^۵ به معنای مشخص کردن شایستگی افراد در مقایسه با دیگران است و اهداف عملکرد-اجتناب^۶ که به دوری کردن افراد از ناشایستگی اشاره دارند؛ به این معنا که آنها از دیگران بدتر نیستند (دینگر و همکاران، ۲۰۱۳).

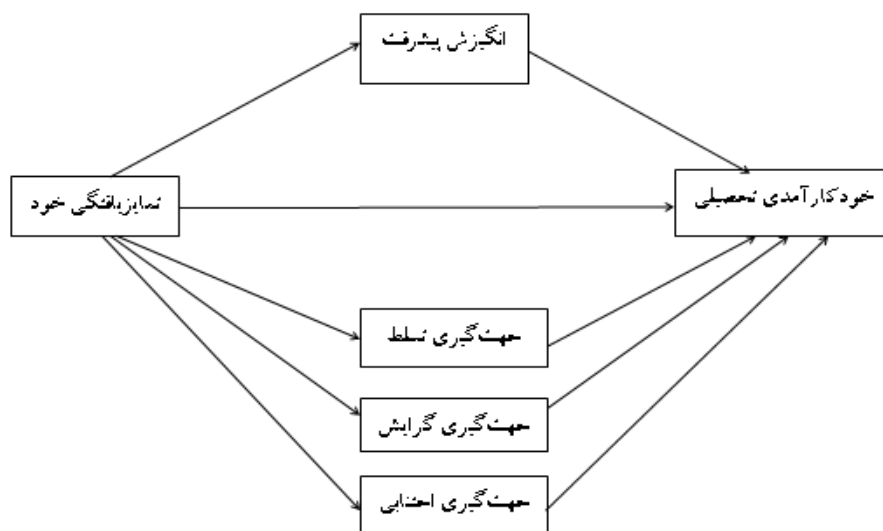
افزون بر مؤلفه جهت‌گیری اهداف پیشرفت، انگیزه پیشرفت^۷ نیز می‌تواند به‌عنوان مؤلفه میانجی در رابطه بین خودتمایز یافتگی و خودکارآمدی تحصیلی عمل کند؛ چرا که دانش‌آموزان با سطح انگیزه پیشرفت تحصیلی بالا از ویژگی‌های شخصیتی خود شناخت دارند و از طرفی این شناخت موجب می‌شود تا فرد تصور صحیحی از توانایی‌های خود داشته باشد و این نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای آنهاست؛ تاجری مقدم و همکاران (۲۰۲۰)، یوسفی افراشته و رضائی (۲۰۲۲) و صبوری اسماعیلی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش‌های جداگانه به نقش میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین مؤلفه‌های تحصیلی اشاره نمودند. انگیزه پیشرفت، یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری (۱۹۳۸) مطرح شد و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. انگیزش پیشرفت، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت و اثرات مثبت مرتبط با آن و اجتناب از شکست و اثرات منفی با آن را منعکس می‌کند (آراکری و سوناگر، ۲۰۱۷). افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالایی هستند، در تکالیفی که درجه دشواری بالاتری دارد، موفق می‌شوند و برای دستیابی به موفقیت تلاش بسیاری می‌کنند (ناراشیمن، ۲۰۱۸). به طور کل بررسی پیشینه پژوهش در منابع خارجی و داخلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های مختلفی رابطه بین مؤلفه‌های تمایز یافتگی، انگیزش تحصیلی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی را بررسی کرده‌اند. در خصوص رابطه بین تمایز یافتگی خود با

1. fusion
2. emotional cutoff
3. achievement goals
4. skill goals
5. performance oriented
6. performance-avoidance
7. achievement motivation

انگیزش پیشرفت تحصیلی، می‌توان به نتایج مطالعات وزیری و همکاران (۲۰۲۱)؛ هالرمانس (۲۰۲۲) و زارع و نیرومند (۱۳۹۶) در پژوهش‌هایی جداگانه به این نتایج دست یافتند که خودتمایزسازی با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد. چندین پژوهش نیز به بررسی رابطه تمایز یافتگی با خودکارآمدی تحصیلی پرداختند؛ به‌عنوان نمونه، ما و همکاران (۲۰۲۲) و راملی و نوراھیمما (۲۰۲۰) عنوان نمودند که تمایز یافتگی خود توان پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی را دارد. مطالعات اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، مهدوی‌راد و همکاران (۲۰۲۱)، تاپیون و همکاران (۲۰۲۱)، سانچز و همکاران (۲۰۱۸)، دامنج و همکاران (۲۰۱۷) نیز به تأثیر انگیزش پیشرفت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی پرداختند و این یافته را نشان دادند که انگیزش پیشرفت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. همچنین، نتایج مطالعات در داخل و خارج از کشور حاکی از رابطه بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی است؛ برای نمونه فراموس و همکاران (۲۰۲۴)، حسینی و ملکی (۲۰۲۳)، مالکیان و پالی (۲۰۲۲)، موریسی آیری و همکاران (۲۰۲۱)، اوسان سوپرویا و همکاران (۲۰۲۰)، الهادی و کارپینسکی (۲۰۲۰)، این یافته را مطرح نمودند که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و جهت‌گیری عملکرد اجتناب با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد. بررسی مطالعات گذشته نشان داد تمایز یافتگی تأثیر مستقیم بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دارد؛ آنچنانکه، هالرمانس (۲۰۲۲) و مصطفی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش‌هایی جداگانه رابطه تمایز یافتگی با پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی مستقل به بررسی نقش میانجی انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نپرداخته است. با در نظر گرفتن این موضوع، شکاف دانشی مهمی در شناخت نقش انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دیده می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر به بررسی رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در قالب یک مدل معادله ساختاری پرداخته است.

همچنین در خصوص چرایی انجام این پژوهش می‌توان اضافه نمود، دستیابی به خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان استثنایی به عنوان جامعه هدف مسئولان تعلیم و تربیت، مستلزم وجود انگیزش پیشرفت تحصیلی و تقویت جهت‌گیری اهداف پیشرفت در آنان است. با توجه به مطالب عنوان شده و نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، محقق در پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی ایفا می‌کند؟

با توجه به مبانی نظری پژوهش مدل مفهومی به شرح زیر ارائه می‌گردد:



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

۱. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۲. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۳. انگیزش تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۴. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۵. جهت‌گیری اهداف پیشرفت تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۶. انگیزش تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی معناداری دارد.
۷. جهت‌گیری اهداف (تسلط، گرایش و اجتنابی) در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی معناداری دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی محسوب می‌شود و به لحاظ روش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر با آسیب بینایی در دو سطح نابینا (۲۰/۲۰۰ یا کمتر) و نیمه‌بینا (بین ۲۰/۷۰ و ۲۰/۲۰۰)، ناشنوا با آسیب شنوایی عمیق (۹۰db و بیشتر) و کم‌توان ذهنی تربیت‌پذیر شاغل به تحصیل در دوره ابتدایی مراکز آموزش استثنایی شهر سبزوار بود. حجم جامعه طبق بررسی‌های انجام شده ۴۴۰ نفر برآورد گردید و از این تعداد ۲۰۵ به صورت در دسترس انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه مدل معادلات ساختاری و تحلیل عاملی براساس تعداد سازه‌های اصلی یا متغیرهای پنهان تعیین می‌شود. ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر پنهان) لازم است و بطور کلی حداقل ۲۰۰ نمونه توصیه شده است (حیبی و عدنور، ۲۰۱۷). از آنجاکه سازه‌های اصلی مدل رسم شده ۶ عدد می‌باشد به نمونه ۱۲۰ نفری نیاز است؛ ولی با توجه به حداقل مقدار توصیه‌شده حجم نمونه در معادلات ساختاری که ۲۰۰ نفر می‌باشد، نمونه ۲۰۵ نفری برای پژوهش حاضر در نظر گرفته شد. نحوه انتخاب نمونه بدین گونه بود که پژوهشگر، آزمودنی‌های مورد نیاز را از دانش‌آموزان نابینا، ناشنوا و کم‌توان ذهنی که توانایی درک سؤالات را داشتند و نیز علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بودند انتخاب نمود.

معیارهای ورود آزمودنی‌ها (توانایی شرکت دانش‌آموزان با آسیب بینایی در دو سطح نابینا و نیمه‌بینا، ناشنوا با آسیب شنوایی عمیق و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی خفیف یا آموزش‌پذیر، زندگی با والدین و بستری نبودن، موافقت برای شرکت در طرح پژوهشی، دامنه سنی ۸ تا ۱۱ سال و نداشتن اختلال‌های هیجانی و رفتاری براساس ملاک‌های پنجمین ویرایش راهنمایی تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5))

معیارهای خروج آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان کم‌بینا، دانش‌آموزان با ناشنوایی در سطح خفیف (db ۲۶-۵۴) و متوسط (db ۵۵-۶۹)، دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی متوسط، شدید و عمیق، غیبت دانش‌آموزان در جلسه‌های آموزشی، داشتن اختلال‌های هیجانی و رفتاری و سایر اختلال‌های همبود مانند صرع که منجر به وقفه آموزشی شود و شرکت همزمان در جلسه‌های مشاوره و روان‌درمانی و روان-پزشکی)

در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران، تمایز یافتگی خود اسکورون و فریدلندر و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس استفاده شد که پرسشنامه‌های یادشده به‌طور کامل در ادامه شرح داده شده است. داده‌های به‌دست‌آمده از نمرات این تحقیق توسط نرم افزار آماری Amos22 و spss22 در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل می‌گردد. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی همچون میانگین، انحراف معیار و فراوانی و در سطح استنباطی از روش همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل مسیر با نرم‌افزار آموس استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، توسط مورگان و جینکز در سال ۱۹۹۹ به منظور سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسشنامه که به بررسی میزان خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌پردازد، دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس است. این خرده‌مقیاس‌ها شامل استعداد، کوشش و بافت می‌باشد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه یادشده و گویه‌های این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت به‌صورت پاسخ‌های چهار گزینه‌ای شامل، کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند که به‌ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می‌باشند. دامنه نمرات قابل دریافت در این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۲ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در این جامعه ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۵۲ تا ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در سطح متوسطی می‌باشد. در صورتی که نمرات بالای ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز بسیار خوب می‌باشد. انصارالحسینی و همکاران (۲۰۲۱) به منظور بررسی روایی سازه مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، تحلیل عاملی تأییدی نوع دوم روی داده‌ها انجام دادند که برابر با $TLI=0/91$ و $CFI=0/94$ ، $CMIN/DF=3/5$ ، $PNFI=0/67$ ، $PCFI=0/71$ ، $RMSEA=0/05$ بدست آمد. بنابراین می‌توان گفت، مدل اندازه‌گیری مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار و در نهایت تأیید شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش انصارالحسینی و همکاران (۲۰۲۱) با آزمون آلفای محاسبه گردید که برای مقیاس استعداد، بافت و کوشش و کل به‌ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۸۲، به‌دست آمد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۲ اعلام کردند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ محاسبه گردید. در پژوهش توگچه اوزیترو و کوتلو (۲۰۲۲) روایی محتوا به تأیید چندین کارشناس در کشور ترکیه رسید و آنان پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را ابزاری مناسب برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی در فرهنگ ترکیه دانستند. در پژوهش توگچه اوزیترو و کوتلو (۲۰۲۲) برای تجزیه و تحلیل روایی معیار، از همبستگی بین نمرات کارنامه نهایی دانشجویان و نمرات آنها در مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده گردید و سطح همبستگی معنادار بود و این تأییدی بر روایی معیار این پرسشنامه می‌باشد.

1. perceived academic self-efficacy scale

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۱: هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی خود برمی‌گزیند. پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی^۲ و همکاران (۱۹۹۸) ۱۸ سؤال دارد که پاسخ‌دهی به سؤال‌های آن بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است. انتخاب پاسخ یک بدین معنا است که آن موضوع یا آن سؤال به هیچ‌وجه در مورد آنها صدق نمی‌کند (نمره ۱) و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا آن سؤال در مورد آنها (نمره ۷) است. دامنه نمرات قابل دریافت ۱۸ تا ۱۲۶ می‌باشد. خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف سه مورد است به اسامی: تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی که هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۶ سؤال را دربرمی‌گیرد. در هر خرده‌مقیاس هر چه نمره فرد بالاتر باشد، یعنی از جهت‌گیری یادشده بیشتر استفاده می‌کند. در تحقیق میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پایایی خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف تسلط، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حسینی ولطفیان (۱۳۸۹) به منظور بررسی روایی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد که مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۴ و خنثی آزمون کرویت بارتلت ۹۹۰/۵۵ محاسبه شد که بیان می‌کند در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است.

پرسشنامه تمایز یافتگی خود^۳: در پژوهش حاضر به منظور سنجش سطح تمایز یافتگی خود در دانش‌آموزان، یعنی ارتباط‌های مهم زندگی و روابط جاری آن‌ها با اعضای خانواده اصلی خود، از پرسشنامه تمایز یافتگی خود اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸) که یک ابزار ۴۵ سؤالی است و دارای چهار خرده‌مقیاس واکنش‌پذیری عاطفی، جایگاه من، گریز عاطفی و هم‌آمیختگی با دیگران است، استفاده شد. پاسخ‌ها بر روی یک طیف شش درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره کسب شده توسط پاسخگو، ۴۵ و حداکثر آن نیز ۲۷۰ می‌باشد و نمره بالا در این مقیاس به معنای تمایز یافتگی و نمره پایین به معنای تمایز نیافتگی می‌باشد. اسکورن و اسمیت (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مقیاس کلی تمایز یافتگی را ۰/۸۸ و برای خرده-مقیاس‌های واکنش‌پذیری عاطفی، جایگاه من، گریز عاطفی و هم‌آمیختگی با دیگران به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ محاسبه گردیدند. این آزمون در ایران توسط یونسی (۲۰۰۵) روی نمونه عادی هنجاریابی شد و پایایی آن از طریق بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۸۵، واکنش عاطفی ۰/۷۷، موقعیت من ۰/۶۰، گسلس عاطفی ۰/۶۵ و امتزاج با دیگران ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون نیز از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت و ۴ عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک به دست آمد که در مجموع، ۵۷/۶۷ واریانس را تبیین کرد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس^۴: پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال می‌باشد که سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. این پرسشنامه برای سنجش، اعتماد به نفس، سخت‌کوشی، پشتکار و آینده‌نگری دانش‌آموزان ساخته شده است. نحوه نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه‌ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد؛ دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ متغیر است. نمرات بالا نشانگر انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پایین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین در فرد می‌باشد. هرمنس (۱۹۷۰) برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. روایی این پرسشنامه توسط هرمنس (۱۹۷۰) محاسبه گردید و ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه نمود، ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ بدست آمد. هرمنس (۱۹۷۰) ضریب پایایی

1. achievement goal orientations scale
2. Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr
3. differentiation of self inventory
4. Hermans achievement motivation questionnaire (HAMQ)

محاسبه شده برای پرسشنامه توسط آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ محاسبه نمود. همچنین در پژوهش سلیمانی فر و شعبانی (۲۰۱۲) ضریب روایی ملاکی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی با پرسشنامه توصیف خود گزینی، ۰/۶۴ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات توصیفی پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های تمایز یافتگی خود، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف

مؤلفه	ابعاد متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
تمایز یافتگی خود	واکنش‌پذیری عاطفی	۲۰۵	۳۵/۴۲	۷/۹۳
	جایگاه من	۲۰۵	۳۸/۱۶	۶/۲۲
	گریز عاطفی	۲۰۵	۴۰/۴۸	۷/۹۶
	هم‌آمیختگی با دیگران	۲۰۵	۳۱/۱۲	۴/۸۸
	نمره کل تمایز یافتگی خود	۲۰۵	۱۴۵/۱۹	۱۷/۳۲
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۲۰۵	۳۸/۴۷	۶/۸۱
	باقت	۲۰۵	۳۷/۹۴	۷/۳۴
	کوشش	۲۰۵	۱۲/۰۹	۲/۶۲
	نمره کل خودکارآمدی تحصیلی	۲۰۵	۸۸/۵۱	۱۳/۵۵
جهت‌گیری هدف پیشرفت	تسلط (یادگیری)	۲۰۵	۱۶/۲۷	۴/۴۴
	عملکرد گرایش	۲۰۵	۱۷/۷۰	۳/۰۸
	عملکرد اجتناب	۲۰۵	۱۷/۲۱	۱/۴۵
انگیزه تحصیلی	انگیزه پیشرفت تحصیلی	۲۰۵	۸۳/۱۴	۱۱/۸۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بالاترین میانگین متعلق به نمره کل تمایز یافتگی خود و پایین‌ترین میانگین متعلق به خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (کوشش) می‌باشد.

با توجه با این نکته که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، خصوصاً مدل‌یابی معادلات ساختاری است؛ لذا قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش همراه با ضرایب همبستگی آنها در جدول (۲) ارائه شده است تا رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

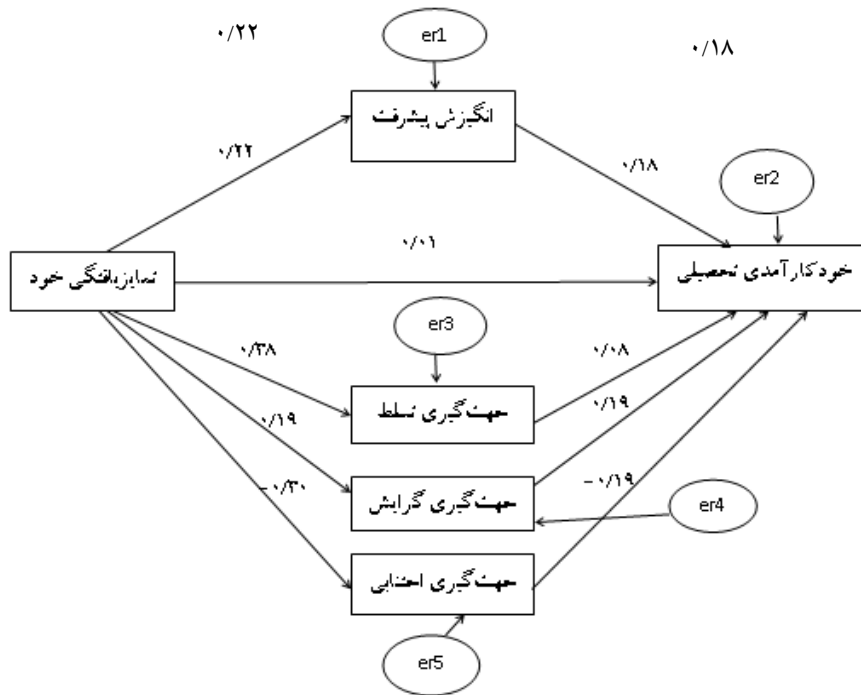
جدول شماره ۲. آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	تمایز یافتگی خود	خود کارآمدی	انگیزش تحصیلی	جهت‌گیری تسلط	جهت‌گیری عملکرد گرایش	جهت‌گیری عملکرد اجتناب
تمایز یافتگی خود	۱					
خود کارآمدی تحصیلی	۰/۱۷**	۱				
انگیزش تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۱			
جهت‌گیری تسلط	۰/۳۸**	۰/۱۶**	۰/۲۵**	۱		
جهت‌گیری عملکرد گرایش	۰/۱۹*	۰/۲۲**	۰/۱۹**	-۰/۰۳	۱	
جهت‌گیری عملکرد اجتناب	-۰/۲۹**	-۰/۲۲**	-۰/۱۲	-۰/۱۹**	۰/۰۲	۱

($P < 0.01$ ** $P < 0.05$ *)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین تمایز یافتگی خود (۰/۱۷)، انگیزش تحصیلی (۰/۲۶)، جهت‌گیری تسلط (۰/۱۶)، جهت‌گیری عملکرد گرایش (۰/۲۲) و جهت‌گیری عملکرد اجتناب (۰/۲۲-) با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین انگیزش تحصیلی (۰/۲۲)، جهت‌گیری تسلط (۰/۳۸)، جهت‌گیری عملکرد گرایش (۰/۱۹) و جهت‌گیری عملکرد اجتناب (۰/۲۹-) با تمایز یافتگی خود رابطه معناداری وجود دارد.

جهت ارزیابی نقش میانجی انگیزش تحصیلی و جهت‌گیری هدف لازم است که اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیر تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی محاسبه گردد؛ لذا پس از اطمینان یافتن از نرمال بودن متغیرهای وابسته، کلیه روابط میان متغیرها بر اساس مدل مفهومی تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.



شکل شماره ۲. معادلات ساختاری متناسب با مدل مفهومی و بر روابط بین متغیرها

در جدول شماره ۳ شاخص‌های مربوط به برازش مدل مسیر ارائه شده‌اند که نشان‌دهنده برازش نسبتاً مطلوب مدل است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های برازش مدل

نتیجه	مقدار رضایت بخش	مقدار برازش	نشانه‌گر برازش
تأیید مدل	کوچکتر از ۳	۱/۵۷	نسبت کای اسکور به درجه آزادی ^۱
تایید مدل	نزدیک به ۰/۹ یا بیشتر	۰/۹۵	نرم شده برازندگی ^۲
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش ^۳
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۴	تعدیل شده نیکویی برازش ^۴
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۸	برازندگی فزاینده ^۵
قابل قبول	بین ۰/۰۵ الی ۰/۰۸	۰/۰۵۳	مجذور میانگین مربعات خطای تقریب ^۶

1. Chi-square ratio to degrees of freedom
 2. normed fit index (NFI)
 3. goodness of fit index (GFI)
 4. adjusted goodness of fit index (AGFI)
 5. incremental fit index (IFI)
 6. root mean square error of approximation (RMSEA)

لازم به ذکر است، مقدار مجذور میانگین مربعات خطای تقریباً را بین ۰/۰۵ الی ۰/۰۸ را قابل قبول و مقادیر بین ۰/۰۸ الی ۰/۱۰ برآزش متوسط و مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ را برآزش ضعیف مدل تلقی می‌کنند. بر اساس نمودار برآزش یافته معادلات ساختاری تحلیل مسیر برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم نتایج جدول زیر را به همراه دارد.

جدول شماره ۴. ضرایب استاندارد مستقیم و غیرمستقیم

متغیر پیش‌بینی کننده	متغیر میانجی	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم
تمایز یافتگی خود	انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۴*
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری عملکرد گرایش	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۴*
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری تسلط	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۳
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری اجتنابی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۶*
تمایز یافتگی خود	-----	انگیزش تحصیلی	۰/۲۲**	-----
انگیزش تحصیلی	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۸**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری گرایش	۰/۱۹**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری تسلط	۰/۳۸**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری اجتنابی	۰/۳۰**	-----
جهت‌گیری گرایش	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹**	-----
جهت‌گیری تسلط	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۸	-----
جهت‌گیری اجتنابی	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹**	-----

($P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *)

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نیست ($p > ۰/۰۵$ - value)؛ در ادامه با دخالت مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و جهت‌گیری هدف بر رابطه بین دو مؤلفه فوق، نقش میانجی این مؤلفه‌ها را مورد ارزیابی قرار داده‌ایم. یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین جهت‌گیری هدف اجتنابی و عملکرد گرایش در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی‌گرانه داشت؛ ولی نقش میانجی جهت‌گیری اهداف تسلط در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی رد شد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی شهر سبزوار می‌باشد. نتایج مدل نشان داد تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری ندارد. القدری و همکاران (۲۰۲۴)، ما و همکاران (۲۰۲۲)، راملی و نوراھیمما (۲۰۲۰)، به نتیجه‌ای ناهمخوان با نتایج پژوهش حاضر دست یافتند و عنوان نمودند که تمایز یافتگی خود توان پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی را دارد. در تأیید نتایج این تحقیقات می‌توان عنوان نمود در افراد تمایز یافته، سیستم‌های هیجانی و فکری در کنار هم و با مشارکت یکدیگر عمل می‌کنند و فرد این توانایی را دارد تا منحصراً بر اساس اطلاعات منطقی و بدون نیاز به همخوانی هیجانات با آن تصمیم‌گیری کند. در تبیین نتایج این فرضیه مبنی بر عدم تأثیر مستقیم تمایز یافتگی بر خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت خود تمایز یافتگی بالا گاهی مشارکت نزدیک دانش‌آموزان با یکدیگر را با کاستی روبه‌رو می‌کند و در نتیجه بر خودکارآمدی تحصیلی در برخی موقعیت‌ها اثر مثبتی ندارد. در تأیید این یافته، می‌توان بنابه تعریف بوئن (۱۹۷۸) نظریه پرداز تمایز یافتگی خود عنوان نمود تمایز یافتگی شامل نوع ظرفیت درون‌فردی برای متمایز کردن تفکر و احساس و نیز توانایی بین‌فردی برای حفظ استقلال در روابط عمیق با افراد مهم زندگی می‌باشد. بنابراین باید عنوان نمود دانش‌آموزانی که از سطوح بسیار بالای تمایز یافتگی برخوردارند، به دلیل



حفظ استقلال، از روابط نزدیک با سایر دانش‌آموزان دوری نموده و این باعث می‌شود تا از لحاظ تحصیلی با کاستی روبه‌رو شوند؛ چرا که لزوماً پیشرفت و موفقیت در امور تحصیلی منوط به مشارکت دانش‌آموزان با یکدیگر در امور تحصیلی می‌باشد. با عنایت به مطالب عنوان‌شده، می‌توان گفت در پژوهش حاضر تمایز یافتگی تأثیر مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد.

همچنین، نتایج نشان داد که تمایز یافتگی خود بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری دارد. این نتیجه با یافته‌های وزیری و همکاران (۲۰۲۱)، هالمانس (۲۰۲۲)، مصطفی و همکاران (۲۰۲۱) هم‌خوان است. در خصوص تأثیر مستقیم تمایز یافتگی خود بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت، دانش‌آموزان تمایز یافته بهتر می‌توانند با اضطراب‌ها و مسائلی که در زمینه تحصیل برای آنان پیش می‌آید کنار بیایند. در همین راستا، مطابق با نظریه خودتمایز یافتگی بوئن (۱۹۷۸) می‌توان گفت، افراد با تمایز یافتگی بالا به هیجانات خود آگاهی دارند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت هستند و می‌توانند در موقعیت‌های گوناگون آرامش و راحتی خود را حفظ کنند. آنچنانکه نتایج پژوهش وزیری و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که دانش‌آموزان با سطح تمایز یافتگی بالا انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری نیز دارند و در نتیجه در امور تحصیلی موفق‌تر هستند. در نهایت می‌توان گفت، داشتن تمایز یافتگی خود، دانش‌آموز را قادر خواهد ساخت که با عزت نفس بالا، در امر تحصیل پشتکار داشته و در مقابل مسائل و مشکلات تحصیلی عملکرد درستی داشته باشد که این عوامل باعث تقویت انگیزش تحصیلی در دانش‌آموز خواهد شد.

همچنین نتایج نشان داد که یکی از عواملی که بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد، انگیزه پیشرفت آنهاست که نیروی مضاعف در جهت رسیدن به هدف ایجاد می‌کند. در تأیید این یافته می‌توان به نتایج پژوهش‌های اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، تاپیون و همکاران (۲۰۲۱)، سانچز و همکاران (۲۰۱۸)، دامنج و همکاران (۲۰۱۷)، اشاره نمود که این پژوهش‌گران نیز رابطه متقابل خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. بر مبنای نظریه نیاز به پیشرفت موری (۱۹۳۸) می‌توان گفت، انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. در همین راستا، نتایج مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که هر چه انگیزه پیشرفت بالاتر باشد، احتمال بیشتری دارد که دانش‌آموزان وظایف چالش‌برانگیز را انتخاب کنند و خودکارآمدی عمومی بالاتری از خود نشان دهند. به عبارتی می‌توان گفت، انگیزه سیستم پویایی است که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. با عنایت به این مطالب و با تکیه بر نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۷۸) افراد با تلاش و پشتکار بالا در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنها در انجام تکالیف بهتر است. این دیدگاه موجب می‌شود که علایق درونی فرد فزونی یافته و بر فعالیت‌های فرد اثر بگذارد. به گونه‌ای که این افراد در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی از هدف، حس خودکارآمدی خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی و نقص اطلاعات که همگی قابل دستیابی است، استناد می‌دهند. با عنایت به مطالب عنوان‌شده، می‌توان گفت انگیزش پیشرفت با مضاعف نمودن تلاش و پشتکار تأثیر مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارد.

نتایج نشان داد تمایز یافتگی تأثیر مستقیم و مثبت بر جهت‌گیری اهداف تسلط و گرایش و تأثیر مستقیم و منفی بر جهت‌گیری اجتنابی دانش‌آموزان دارد. همخوان با نتایج این فرضیه، هالمانس (۲۰۲۲) نیز رابطه تمایز یافتگی با پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. در تبیین این نتایج باید گفت، خودتمایز یافتگی یک ویژگی شخصیتی است که در دانش‌آموزان گوناگون متفاوت است، یعنی افرادی که خودتمایز یافتگی بالایی دارند هر کدام با توجه به این که تا چه حد خودمهارگری دارند واکنش‌های متفاوت نشان می‌دهند و رفتارهای متفاوت دارند که این واکنش‌های رفتاری متفاوت نشانگر جهت‌گیری اهداف پیشرفتی است که آنان در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی برمی‌گزینند. مطابق با نظریه تمایز یافتگی خود بوئن (۱۹۷۸)، خود تمایز یافته، خود یکپارچه و خود تمایز نیافته، خود کاذب؛ در نظر گرفته می‌شوند. خود یکپارچه می‌داند که چه می‌خواهد و به چه نیاز دارد، چه عقاید، نیازها و باورها و اصولی برای خود دارد، اما خود کاذب تنها به محیط اطرافش واکنش نشان می‌دهد، بر اساس قواعد، فرهنگ‌ها و آداب و رسوم و انتظارات عمل می‌کند و حقیقتاً

نمی‌داند که به چه اعتقاد و باور دارد. خود نامتمایز، محصول فشارهای هیجانی و فشار محیط مدرسه و فشار جامعه اطرافش است و به گروه‌هایی با عقاید سرسختانه و غیرقابل تغییر تعلق دارد. خود یکپارچه نیز ممکن است به همین گروه‌ها متعلق باشد؛ اما تعارضات و اشکالات آن گروه را می‌داند و با عقل و منطق تصمیم می‌گیرد. بنابراین، خود تمایز یافتگی باعث می‌شود که دانش‌آموز درک درستی نسبت به اینکه چه می‌خواهد و به چه نیاز دارد، داشته باشد و با به کارگیری اهداف پیشرفت تسلط و گرایش باعث تقویت هیجانان مثبت و با اجتناب از اهداف پیشرفت عملکرد اجتنابی باعث کاهش هیجانان منفی در خود شود. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت، تمایز یافتگی منجر به بهبود جهت‌گیری اهداف پیشرفت تسلط و گرایش و کاهش جهت‌گیری اجتنابی می‌شود.

نتایج حاکی از آن بود، که جهت‌گیری اهداف پیشرفت عملکرد گرایش و اجتناب تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین نتایج حاصل از فرضیه فرعی پنج نشان داد جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی تأثیر معنادار ندارد. همخوان با نتایج این فرضیه، مینوی و امیرودین (۲۰۲۳)، حسینی و ملکی (۲۰۲۳)، مالکیان و پالی (۲۰۲۲)، اکار و سانگر (۲۰۱۷)، این یافته را مطرح نمودند که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و جهت‌گیری عملکرد اجتناب با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد. در خصوص تأثیر مستقیم جهت‌گیری عملکرد گرایش بر خودکارآمدی تحصیلی بر اساس نظریه بوفارد (۱۹۹۸) می‌توان گفت، دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف - عملکرد گرایش درصدد مقایسه توانایی‌های خود با دیگران هستند و تأکید دارند بر اینکه دیگران درباره آن‌ها چگونه قضاوت می‌کنند. آنها سعی می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند، نه اینکه بی‌کفایت. از اهداف دیگر این افراد، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آنها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی‌کفایتی فرد تلقی می‌شود. در همین راستا، مالکیان و پالی (۲۰۲۲) عنوان نمودند، جهت‌گیری هدف عملکردگرا می‌تواند باعث افزایش پشتکار تحصیلی و افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه شود. نتایج مطالعه هونیکو و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد، افرادی که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش دارند، بیشتر بیشتر در مواجهه با ناملایمات پایداری می‌کنند و ارزش ذاتی را در یادگیری می‌بینند. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت، دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد گرایش به دلیل سطح توانمندی بالا در تحصیل از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند؛ در نتیجه می‌توان گفت اهداف عملکرد گرایش بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد.

علاوه بر این باید اضافه نمود، دلیل تأثیر منفی و معنادار جهت‌گیری اجتنابی بر خودکارآمدی تحصیلی را در این مسئله می‌توان یافت که افراد دارای جهت‌گیری اجتنابی، نه به دلیل علاقه، بلکه به خاطر اجتناب از پیامدهای ناخوشایند آن بر تکلیف تمرکز می‌کنند و به دیگر سخن، انگیزه درونی چندانی برای انجام تکلیف ندارند، بنابراین انگیزه پیشرفت تحصیلی پایینی خواهند داشت. فراموس و همکاران (۲۰۲۴) نیز اشاره نموده‌اند، جهت‌گیری اجتنابی با نمرات بالایی از مؤلفه‌های انگیزشی در سطوح بالاتر منفی و سطوح پایین تر از هیجانان پیشرفت مثبت مرتبط بود. البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نظریه‌پردازان جهت‌گیری اهداف پیشرفت نیز عنوان می‌کنند که دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد اجتناب، ترس و اجتناب از وارد عمل شدن دارند و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش‌آموزان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت جهت‌گیری عملکرد اجتناب بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی دارد.

در خصوص عدم تأثیر جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی می‌توان بر اساس نظریه جهت‌گیری اهداف پیشرفت البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) این‌گونه عنوان نمود که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تسلط دارند کمتر به رقابت بین خود و دیگران اهمیت می‌دهند؛ زیرا برای آنها یادگیری مطالب مهم است و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند، چون انگیزه درونی بالایی دارند. بنابراین می‌توان گفت، لازمه برخورداری از جهت‌گیری هدف تسلط در دانش‌آموزان مطابق با نظریه البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) انگیزش درونی بالاست. بنابراین، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که جهت‌گیری هدف تسلط در این دانش‌آموزان نیز نیست به دو جهت‌گیری دیگر پایین‌تر باشد؛ چرا که در جهت‌گیری تسلط دانش‌آموزان باید از انگیزه درونی بالایی



برای رسیدن به موفقیت برخوردار باشند؛ ولی به نظر می‌رسد، پایین بودن سطح انگیزش درونی در دانش‌آموزان استثنایی بر جهت‌گیری هدف تسلط آنان تأثیر منفی داشته و به حدی میزان جهت‌گیری هدف تسلط در این دانش‌آموزان در سطح پایینی قرار گرفته که نتوانسته بر خودکارآمدی تحصیلی آنان اثرگذارتر باشد. با عنایت به مطالب عنوان‌شده می‌توان گفت جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی تأثیر ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد انگیزه پیشرفت تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی‌گرانه دارد. یوسفی افراشته و رضایی (۲۰۲۲)، صبور اسماعیلی و همکاران (۲۰۲۲) و تاجری مقدم و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش‌های جداگانه به نقش میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین مؤلفه‌های تحصیلی اشاره نمودند. مهدوی‌راد و همکاران (۲۰۲۱) و اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، در پژوهشی به نقش انگیزه پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی اشاره نمودند. با کمی تأمل می‌توان تأثیر انگیزه پیشرفت تحصیلی را بر خود تمایز یافتگی دانش‌آموزان درک کرد؛ آنچنان‌که که همانند ویژگی‌های برشمرده برای دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان با تمایز یافتگی بالا نیز به هیجان‌ات خود آگاهی دارند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت هستند، این افراد توانایی رشد خود مستقل را در روابط صمیمانه دارند و می‌توانند در روابط عمیق، آرامش و راحتی خود را حفظ کنند (اسکورن و دندی، ۲۰۰۴). در نتیجه؛ دانش‌آموزان با سطح انگیزه پیشرفت تحصیلی و تمایز یافتگی بالا از ویژگی‌های شخصیتی خود شناخت دارند و از طرفی این شناخت موجب می‌شود تا فرد تصور صحیحی از توانایی‌های خود داشته باشد و این نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای آن‌هاست؛ لیو و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که افرادی که می‌توانند افکارشان را از احساس فعلی‌شان به خوبی متمایز کنند، می‌توانند هیجان‌ات خود را تنظیم کنند و به مفهوم نسبتاً ثابت و روشنی از خود دست یابند و قادرند آشکارا اندیشه‌های شخصی خود را بیان کنند. بنابراین، می‌توان گفت انگیزه پیشرفت تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه دارد.

افزون بر این، یافته‌ها نشان دادند که جهت‌گیری گرایش نقش میانجی‌گرانه معناداری در رابطه خود تمایز سازی با خودکارآمدی تحصیلی دارد. همخوان با نتایج این فرضیه، اوسان سوپرویا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نقش میانجی‌گرانه جهت‌گیری اهداف را در رابطه بین سطح مشارکت دانش‌آموزان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید نمودند. موریسی آیری و همکاران (۲۰۲۱)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۲)، لیو و همکاران (۲۰۲۳) نیز در پژوهش‌های جداگانه‌ای به نقش جهت‌گیری اهداف در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اشاره نمودند. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده می‌کنند و معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش‌انگیز یادگیری از خود نشان می‌دهند، در مقابل تکالیف مشکل پایدارترند و زود از تلاش دست نمی‌کشند و اعتماد به نفس بالاتری دارند (گاتمن و میدگلی، ۲۰۰۰). در چنین ساختاری تلاش و پیشرفت ارزشمند است. به اشتباهات به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود. فراگیری که هدف یادگیری گرایش دارند از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش بسیاری برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد. در همین راستا باید اضافه نمود، جهت‌گیری گرایش، منجر به حس تسلط فرد بر امور تحصیلی و درجه‌ای از خود تمایز سازی منجر می‌گردد. بوئن (۱۹۷۸) می‌گوید در افراد تمایز یافته، سیستم‌های هیجانی و فکری در کنار هم و با مشارکت یکدیگر عمل می‌کنند و فرد این توانایی را دارد تا منحصرأ بر اساس اطلاعات منطقی و بدون نیاز به هم‌خوانی هیجان‌ات با آن تصمیم‌گیری کند. در این افراد تفکر از چنان رشد مناسبی برخوردار است که در شرایط بروز فشار روانی، فرد تحت سلطه احساسات خود قرار نمی‌گیرد و هرچه قدر میزان تمایز یافتگی افراد بیشتر باشد، توانایی تفکر منطقی و استدلال بدور از احساسات در آنها بیشتر است. لازم به ذکر است توانایی تفکر منطقی منجر به به‌کارگیری راهبردهای عمیق یادگیری در افراد می‌شود (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۰)، و جهت‌گیری هدف گرایش را در افراد پررنگ می‌نماید. در نتیجه ارتباطی دوسویه بین دو مؤلفه

خودمتمایزسازی و جهت‌گیری هدف گرایش وجود دارد و همین جهت‌گیری دوسویه نقش میانجی مؤلفه جهت‌گیری هدف گرایش در رابطه خودمتمایزسازی با خودکارآمدی تحصیلی را پررنگ نموده است.

دلیل نقش میانجی‌گرانه منفی جهت‌گیری اجتنابی در رابطه بین خودمتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی را در این مسئله می‌توان یافت که دانش‌آموزان استثنایی دارای جهت‌گیری اجتنابی، نه به دلیل علاقه، بلکه به خاطر اجتناب از پیامدهای ناخوشایند آن بر تکلیف تمرکز می‌کنند و به دیگر سخن انگیزه درونی چندانی برای انجام تکلیف ندارند، خودتمایز یافتگی پایین‌تری دارند و تلاش کمتری در امور تحصیلی خواهند کرد. در همین راستا، نتایج مطالعه هونیکی و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که جهت‌گیری اجتنابی، تأثیر منفی و کاهشی بر عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. مطابق با این مطالب می‌توان اضافه نمود، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف اجتنابی، انگیزه پیشرفت تحصیلی پایینی دارند؛ چرا که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی فراگیران باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. در همین راستا، الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)؛ به عنوان نظریه‌پردازان اصلی جهت‌گیری اهداف این یافته را عنوان نمودند که بین اهداف عملکردی اجتنابی با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت وجود دارد. بنابراین می‌توان نقش میانجی جهت‌گیری هدف اجتناب در رابطه خودمتمایزسازی با خودکارآمدی تحصیلی را تأیید نمود.

در این تحقیق تلاش شده به بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی پرداخته شود. این پژوهش به دو دلیل از مطالعات پیشین متفاوت است؛ اولاً این مطالعه در زمره مطالعاتی است که به امر شفاف‌سازی تعیین‌کننده‌های خودکارآمدی تحصیلی از طریق ارزیابی رابطه با تمایز یافتگی خود می‌پردازد. ثانیاً، در این پژوهش نقش وابستگی به انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف به‌عنوان میانجی در شکل‌گیری رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی بررسی شد. باید عنوان کرد که در پی بررسی صورت گرفته در پایگاه‌های علمی، پژوهشی مشاهده نشده که همزمان رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف پرداخته باشد. بر این اساس، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود، برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها، این تحقیق را در نمونه‌های دیگر مورد بررسی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود که به شناسایی عوامل افزایش‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بپردازند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که پرسشنامه‌هایی که در پژوهش حاضر استفاده گردید برای کودکان عادی تعبیه شده است و گاه سؤالاتی در پرسشنامه وجود داشت که درک آن برای کودک استثنایی دشوار بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، پرسشنامه‌هایی مناسب با کودکان استثنایی تهیه و هنجاریابی شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر زمان‌بر بودن پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها برای کودکان استثنایی بود که ممکن است براعتبار نتایج بدست آمده تأثیر داشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی در کنار ابزار پرسشنامه از ابزارهای دیگر همچون مشاهده و مصاحبه استفاده نمایند.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر انگیزه پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که معلمان از روش‌های برانگیزاننده برای افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان استثنایی استفاده نمایند؛ چرا که دانش‌آموزان استثنایی به محرک‌ها، رویدادها و روش‌های آموزشی جذاب برای یادگیری بهتر پاسخ می‌دهند. از دیگر نتایج پژوهش حاضر تأثیر مستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی بود؛ بر اساس نتایج مطالعات گذشته همچون شیرازی و همکاران (۲۰۱۷) و ژاو و ژاو (۲۰۲۲) این یافته به‌دست آمد که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در سنین پایین به‌راحتی تحت تأثیر دیگران مهم و عوامل محیطی خارجی قرار می‌گیرند و در این بین تأثیر محیط خانوادگی و رفتارهای والدین اثرگذاری بالاتری بر جهت‌گیری تحصیلی فرزندان دارد. به گونه‌ای که می‌توان گفت، والدینی که در درون خانواده از فرزندان خود انتظاراتی مبنی بر کسب مهارت در تحصیل، افزایش درک و فهم و رشد توانایی را از فرزندان خود دارند، فرزندان آنها جهت‌گیری مبتنی بر

تبحر را دنبال می‌نمایند. از طرف دیگر، والدینی که عملکرد دیگران را به عنوان معیاری برای مقایسه عملکرد فرزندان خود تمرکز می‌کنند، فرزندان‌شان جهت‌گیری عملکردگرایی را در خود رشد می‌دهند. با عنایت به این مطالب پیشنهاد می‌شود با دادن آموزش‌های لازم در خصوص جهت‌گیری اهداف پیشرفت به والدین، جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان استثنایی به بهترین نحو، شکل داده شود تا در نهایت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی اثر مثبت بگذارد.

References

- Alabbasi, A. M. A., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., & Ayoub, A. E. A. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 210, 112244. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112244>
- Al-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.345>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ansar-al-Hossaini, H., Abedi, M., & Nilforoshan, P. (2021). The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Engagement with regard to the Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Regulatory Learning Approaches. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 39-58. https://japr.ut.ac.ir/article_81414.html (Text in Persian).
- AL-Qadri, A., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(35), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Arakeri, S., & Sunagar, B. (2017). Locus of control: influence of internality, externality-others, externality-chance among management students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 155-162. DOI: 10.25215/0402.156
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 348-358. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students self-regulated leaning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Bowen, M. (1978), *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Aronson
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedent and consequences of student's achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.005>.
- Doménech, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Front Psychol*, 8, 1193. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01193.
- Duch-Ceballos, C., Oliver, J. & Skowron, E. (2020). Differentiation of Self and Its Relationship with Emotional Self-Regulation and Anxiety in a Spanish Sample. *The American Journal of Family Therapy*, 49(5), 517-533. <https://doi.org/10.1080/01926187.2020.1841039>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Self-Efficacy and Academic Hope. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 17(2), 203-227. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31522.3052> (Text in Persian)
- Frumos, F. V., Leonte, R., Candel, O. S., & Ciochină-Carasevici, L. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1296346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional intelligence and academic self-efficacy in relation to the psychological well-being of university students during COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in psychology*, 12, 759701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701>
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>.

- Guo, X., Huang, J., & Yang, Y. (2022). The association between differentiation of self and life satisfaction among Chinese emerging adults: the mediating effect of hope and coping strategies and the moderating effect of child maltreatment history. *International journal of environmental research and public health*, 19(12), 7106. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127106>
- Gutman, L. M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>.
- Habibi, A., & Ad-envar, M. (2017). *Structural Equation Modeling*, Jahad University Publications. (Text in Persian).
- Haelermans, C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50, 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2020). *Exceptional learners: An introduction to special education*, 14th Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hermans, H. J. M. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Hosseini, A., & Maleki, B. (2023). Explaining Academic Emotions Based on Academic Support and Achievement Goal Orientation: The Mediating Role of Academic Self-regulation. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 12(2), 143-168. <https://doi.org/10.22108/cbs.2023.135435.1698>. (Text in Persian).
- Hosseini, F., & Latifian, M. (2009). Prediction of goal orientation using five factors Personality traits among students of Shiraz University, Psychological Studie. *Faculty of Educational and Psychological Sciences Al-Zahra Science*, 3(3), 66-33. <https://doi.org/10.22051/psy.2009.1592> (Text in Persian).
- İnce, M. (2023). Examining the role of motivation, attitude, and self-efficacy beliefs in shaping secondary school students' academic achievement in science course. *Sustainability*, 15(15), 11612. <https://doi.org/10.3390/su151511612>
- Isik, E., & Bulduk, S. (2014). Psychometric properties of the differentiation of self-inventory revised in Turkish adult. *Journal Marital Family Therapy*, 41, 102-112. <https://doi.org/10.1111/jmft.12022>.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*. 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>.
- Khoy Nejad, GH., Rajaei, A., & Nazemi, MR. (2020). The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational injuries and Academic Success in second grade high school Students. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 16(3), 191-212. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31199.3035> (Text in Persian).
- Liu, X., Zhang, Y., & Cao, X. (2023). Achievement goal orientations in college students: longitudinal trajectories, related factors, and effects on academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00764-8>
- Liu, S.W., Luo, L., Wu, M., Wang, R., Wu, Y. (2016). Correlation between self-differentiation and professional adaptability among undergraduate nursing students in China. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(4), 394-397. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.10.003>.
- Ma, Y., Yang, X.M., Hong, L., & Ju Tang, R. (2022). The Influence of Stress Perception on Academic Procrastination in Postgraduate Students: The Role of Self-Efficacy for Self-Regulated Learning and Self-Control. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/6722805>.
- Mahdavi Rād, H., Farzād, V., & Koushaki, SH. (2021). Structural model of academic performance based on academic self-efficacy, and academic motivation, mediated by cognitive engagement among mathematics -physics students. *Journal of Educational Innovations*, 20(2), 155-177. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.237385.1535> (Text in Persian).
- Malekian, N., & Pali, S. (2022). The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 53-71. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316798.1085>. (Text in Persian).
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Contemp Educ Psychol*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>.
- Minwei, S., & Amirrudin, S. (2023). The Impacts of Achievement Goal Orientation and Academic Self-Efficacy on Academic Achievement. *Higher Education and Oriental Studies*, 3(3), 1-11. <https://doi.org/10.54435/heos.v3i3.101>

- Moll, K., Göbel, SM., Gooch, D., Landerl, K., Snowling, M.J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272-281. <https://doi.org/10.1177/0022219414547221>
- Mostafa, V., Falahzadeh, H., Ahmadi, S., & Hamidi, O. (2021). Modeling Structural Equations of Relationships between Attachment Styles and Self-Differentiation with Academic Performance of University Students with the Mediating Role of Health Promoting. *QJCR*, 20 (79), 110-138. <https://doi.org/10.18502/qjcr.v20i79.7344>. (Text in Persian).
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Muriithi Ileri, A., Nyambura Mwangi, C., Wanjiku Mwaniki, E., & Kairu Wambugu, S. (2021). Achievement goal orientations as predictors of academic achievement among secondary school students in embu county, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 1-6-. <https://doi.org/10.35248/2329-8901.19.7.215>.
- Narasimhan, P. (2018). Self-Concept and Achievement Motivation as a Predictor of Academic Stress among High school students of ICSE Board, Chennai. *International Journal of Indian Psychology*, 6(3), 151-161. <https://doi.org/10.25215/0603.014>.
- Narayanan, M., & Sriram, S. (2023). An Exploration of Differentiation of Self in Indian Youth. *Human Arenas*, 14, 1-28. <https://doi.org/10.1007%2Fs42087-023-00335-9>
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: The impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(2), 890-912. <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>
- Ramli, R., & Nurahimah, M. Y. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: A study among Malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252-1260. [DOI:10.13189/ujer.2020.080416](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416)
- Ross, A. S., & Murdock, N. L. (2014). Differentiation of self and well-being: The moderating effect of self-construal. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 36(4), 485-496. <https://doi.org/10.1007/s10591-014-9311-9>
- Sabour Esmaeili, N., Momtaz Eslami, V., Haji Arbabi, F., & Moniri, M. (2022). The mediating role of achievement motivation in the relationship between emotional intelligence with academic performance among female students of technical and vocational schools. *Journal of Students in Management*, 2(1), 53-65. <https://doi.org/10.22034/jsm.2023.403651.1011> (Text in Persian).
- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2023). The Roles of Academic Self-Efficacy and Intolerance of Uncertainty on Decisional Procrastination in University Students during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 13(5), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci13050476>
- Sandage, S. J., Crabtree, S., & Schweer, M. (2012). Differentiation of self and social justice commitment mediated by hope. *Journal of Counseling & Development*, 92, 67-74. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00131.x>.
- Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J., & Matarrita-Cascante, D. (2018). The Influence of Self-Efficacy Beliefs in the Academic Performance of Latina/o Students in the United States: A Systematic Literature Review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176-209. <https://doi.org/10.1177/0739986318761323>
- Serçekuş, P., & Başkale, H. (2016). Effects of antenatal education on fear of childbirth, maternal self-efficacy and parental attachment. *Midwifery*, 34, 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.016>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-Regulation, self-efficacy, and learning disabilities. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*, 14, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.99570>.
- Shirazi, R., Mohajeran, B., & Ghaleei, A. (2020). The mediating role of parental expectations and parental involvement in the relationship between expectations of teachers with academic achievement in third grade students in West Azerbaijan Province 94-95. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 13(3), 229-249. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.10166.1299> (Text in Persian).
- Skowron, E. A., & Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlated of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26(3), 337-357. <https://doi.org/10.1023/B:COFT.0000037919.63750.9d>
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
- Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 209-222. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01201.x>
- Solemani Far, O., & Shabani, F. (2012). The Relation of Self-Efficacy and Achievement Motivation with Academic Adjustment of First Year Undergraduate Students of Shahid Chamran University Ahvaz. *Educational psychology studies*, 10(17), 83-104. <https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1448> (Text in Persian).
- Tajeri Moghadam, M., Abbasi, E., & Khoshnodifar, Z. (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: the mediating role of achievement motivation. *Heliyon*, 6(9), e04960. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04960>.

- Tipon, F.K., Villanueva, A., Baluyot, M.K., & Lloyd, K. (2021). The Self-Efficacy and Its Relationship on the Academic Motivation to the Senior High School Students from Public Schools Amidst the New Normal Education in the Philippines. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(3), <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14813397.v2>.
- Tugce Ozyeter, N., & Kutlu, O. (2022). Adaptation of the Children's Perceived Academic Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 430-450. <https://doi.org/10.21449/ijate.958871>.
- Ucar, M.F., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Murillo Lorente, V. (2020). The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8323. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Vaziri, C., Ghanbaripannah, A., & Tajalli, P. (2021). Modeling the Cognitive Flexibility and Academic Engagement based on Self-Regulation, Psychological Hardiness and Self-Differentiation with Mediation of Family Functioning in High School Students. *Int J Pediatr*, 9(3), 13281-295. <https://doi.org/10.22038/ijp.2020.50410.4011>
- Wang, D., Guo, D., Song, C., Hao, L., & Qiao, Z. (2022). General self-efficacy and employability among financially underprivileged Chinese college students: The mediating role of achievement motivation and career aspirations. *Frontiers in Psychology*, 12, 719771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719771>
- Younesi, F. (2005). *Normalization and determination of psychometric characteristics of self-differentiation test among people aged 25-50*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University - Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Yousefi Afrashteh, M., & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>
- Zare, H., & Niroomand, A. (1970). The Effect of the Method of Presenting Educational Materials in Multime-dia Learning Environment on Recalling Vocabulary with the Mediation of Verbal Fluidity. *Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 23-32. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.2.2.3>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The Association between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(10), 6304. <https://doi.org/10.3390/su14106304>
- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134, 469-489. <https://doi.org/10.1080/00223980009598230>
- Zhao, L., & Zhao, W. (2022). Impacts of family environment on adolescents' academic achievement: The role of peer interaction quality and educational expectation gap. *Frontiers in Psychology*, 13, 911959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911959>

