

## نقش تمایز یافتگی خود و خودمهارگری در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان

فرحناز کاشیان<sup>۱</sup>، علی اکبر امین بیدختی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، موسسه آموزش عالی کومش.

<sup>۲</sup> استادتمام، موسسه آموزش عالی کومش.

نام نویسنده مسئول:

فرحناز کاشیان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۴/۹

### چکیده

این پژوهش به بررسی نقش تمایز یافتگی خود و خودمهارگری در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان می‌پردازد. بر اساس موضوع و اهداف مورد مطالعه، این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان در نظر گرفته شد که تعداد آنها برابر با ۲۸۳۴ نفر گزارش شد. نمونه آماری تحقیق حاضر با توجه به جدول کرجسی و مورگان ۳۳۸ برآورد شده است که این تعداد نمونه به صورت نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. جهت بررسی متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های تمایز یافتگی خود دریک (۲۰۱۱)، خودمهارگری تانجی (۲۰۰۴) و خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون های آماری ضریب همبستگی و رگرسیون با نرم افزارهای SPSS.V.23 انجام شد. نتایج حاصل از فرضیه‌ها نشان داد خودمهارگری و تمایز یافتگی خود ۵۱/۶ درصد از خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان پیش‌بینی می‌کنند. بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی با ضریب همبستگی ۰/۳۷۱ و بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی با ضریب همبستگی ۰/۶۵۷ در سطح معناداری ۰/۹۹ رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد بین مولفه‌های واکنش‌پذیری هیجانی با کوشش، جایگاه من با استعداد، جایگاه من با کوشش، برش هیجانی با استعداد، برش هیجانی با کوشش، برش هیجانی با بافت در سطح اطمینان ۰/۹۹ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/01$ ). بین واکنش‌پذیری هیجانی با استعداد، واکنش‌پذیری هیجانی با بافت در سطح اطمینان ۰/۹۵ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/05$ ).

واژگان کلیدی: تمایز یافتگی خود، خودمهارگری، خودکارآمدی تحصیلی.

## مقدمه

مدرسه اولین محیطی است که پس از خانواده فرد را تحت تاثیر فضا و مناسبات خود قرار می‌دهد. اگرچه تحولات اقتصادی، اجتماعی و اطلاعاتی در سال‌های اخیر تاثیرات مثبت و منفی بی‌شماری را در عملکرد مدرسه ایجاد نموده است اما اکثر صاحب‌نظران بر ضرورت وجود مدرسه به عنوان نهاد اساسی زندگی اجتماعی تاکید کرده‌اند. به طور کلی در عصر حاضر تعلیم و تربیت و تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد. بعلاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند. خودکارآمدی تحصیلی حاصل عوامل متعددی است و طبیعی است که هیچ محققی نمی‌تواند به قطعیت ادعا کند که تمام عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی را در یک مطالعه بررسی و مدلی جامع برای آن ارائه کرده است، چون این عوامل از جامعه‌ای به جامعه دیگر و محیط دیگر قابل تغییر است. از جمله این عوامل می‌توان به خصوصیات فردی شخص اشاره نمود. تمایز یافتگی و خودمهارگری از جمله ویژگی‌های فردی هستند که پژوهش‌های بسیاری نقش این دو عامل را در جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند. افرادی که از سطح مناسب تمایز یافتگی برخوردارند، خودرهبند، یعنی به افکار و احساسات خاص خودشان واقف هستند و آنها را ابراز می‌نمایند و اجباری جهت وفق دادن خود با انتظارات نامعقول دیگران احساس نمی‌کنند، در مقابل افراد تمایز نیافته معمولاً از نظر عاطفی به دیگران وابسته می‌شوند و به سختی برای خود، فکر، احساس و عمل می‌کنند. تمایز یافتگی دانش‌آموزان می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی آنان در ارتباط باشد. مفهوم خودکارآمدی به ارزیابی فرد از توانایی هایش جهت کسب موفقیت در عمل معینی مربوط می‌شود. هم‌چنین خود کارآمدی تحصیلی جز عواملی است که در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند نقش زیادی داشته باشد. خودکنترلی به معنی سرکوب کردن هیجانات و احساسات نیست و به ویژگی روان شناختی مرتبط با کنترل و نظارت شخصی بر رفتار خود اشاره داشته و نشانگر آن است که شخص قادر به تعویق انداختن رفتار خویش و هدایت دوباره آن به شیوه‌ای روشن و هدفگراست. افرادی که در خودکنترلی ناتوان هستند احساس درماندگی و ناتوانی در اعمال هر گونه تأثیری بر وقایع زندگی می‌کنند و معتقدند هر تلاشی که انجام می‌دهند بی‌فایده است و ممکن است به نحو فزاینده‌ای نومید، بی‌احساس و مضطرب شوند. ولی افرادی که از این نظر در سطح بالایی قرار دارند. معتقدند که می‌توانند به طور مؤثری به وقایع و موقعیت‌هایی که با آنها مواجه می‌شوند برخورد نمایند زیرا آنها انتظار موفق شدن در غلبه بر موانع را دارند، آنها در انجام کارها استقامت نشان داده و اغلب عملکرد سطح بالایی دارند. از جمله فواید کنترل و تنظیم هیجانات، کنترل سطوح برانگیختگی برای به حداکثر رساندن عملکرد، پشتکار داشتن به رغم دلسردی و وسوسه، جلوگیری از واکنش مخرب در مقابل تحریک و عملکرد صحیح به رغم فشارهای وارده می‌باشد. بنابراین تمایز یافتگی و خودمهارگری می‌تواند به عنوان متغیرهای تاثیرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان باشد.

خودکارآمدی<sup>۱</sup>، یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی - اجتماعی است که نخستین بار بندورا<sup>۲</sup> مطرح کرد (واسیل، مرهان، سینگر و استویس کیو،<sup>۳</sup> ۲۰۱۱). بندورا خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تاثیر می‌گذارد (تیجز و ورکویتن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ آرتینو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ هیل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ شریفی ساکی و همکاران، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می‌یابند و تحول چنین باورهایی از کودکی شروع شده، در سراسر زندگی ادامه می‌یابد و عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، عوامل دانشگاهی، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسیتی در آن مؤثرند (پاجارسو شانک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). از طرفی، خودکارآمدی در عرصه‌های مختلفی، مانند: تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی

1. Self-efficacy

2. Bandura

3. Vasile, Marhan, Singer, Stoicossu

4. Thijs & Verkuyten

5. Artino

6. Hill

7. Pajarsso Shank

وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (فلورز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲؛ هولی، آدامسون، دایکی، مایفیلد، بیوت و رز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲؛ رایت، پرون-ام سی گورن، بو و وایت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴).

یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۱</sup> است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی سیمن، اکسی، اتیک و کوکمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰؛ فستکو و مک کلور<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵). الیاس<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۸) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی‌اش برای به چالش کشیدن وظایف علمی می‌داند. وقتی دانش‌آموزان از عهده حل یک مسأله دشوار برمی‌آیند، احساس شایستگی و کارآمدی می‌کنند. برای احساس کارآمدی باید مهارت در سطح افزایشی به وجود آید. نوده ئی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند بین خودکارآمدی با عزت نفس همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین مطهری نژاد و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی ارتباط معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بدیهی است لازمه ادراک خودکارآمدی افزایش تمایز یافتگی خود است مهارت تمایز یافتگی یکی از زمینه‌هایی است که با خودکارآمدی در ارتباط است (وینستاین و مایر<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۹). بنابراین در پژوهش حاضر در تلاشیم تا میزان تأثیر و رابطه متغیر تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی را مورد بحث و بررسی قرار دهیم.

تمایز یافتگی را در دو سطح می‌توان بررسی کرد: سطح درون- فردی که اشاره به نوعی ظرفیت درونی برای تفکیک احساسات از تفکرات دارد و سطح میان- فردی که به توانایی حفظ استقلال درون بافت خانواده اشاره می‌کند (ساندج<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). مفهوم تمایز یافتگی یک فرآیندی است که اگر به صورت یک پیوستار در نظر گرفته شود در یک سر آن خود مختاری است که نشان دهنده توانایی تفکر واضح و روشن در خلال یک موقعیت می‌باشد و در سر دیگر آن امتزاج است (گالدینگ، ترجمه بهادری و همکاران، ۱۳۹۰). بوئن علاوه بر اینکه تمایز یافتگی را برای بهزیستی روانشناختی و سلامت روان ضروری می‌داند، فرض می‌کند که ماهیت ذاتی آن منجر به رشد، تغییر یا کاهش انواع گوناگونی از سازه‌های روانی می‌شود (دریک<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). تحقیقات موجود به طور گسترده‌ای از تأثیر تمایز خود بر ابعاد سلامت روان و ارتباط آن با سازه‌های مهم دیگر حمایت کرده اند (اسکورون<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ پلگ و زوآبی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۴؛ راس و مورداک<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۴). دو عامل در تمایز یافتگی افراد مؤثرند، میزان تمایزی که والدین فرد از خانواده اصلی خود کسب کرده اند و کیفیت رابطه هیجانی فرد در خانواده با والدین، خواهر و برادرها و بستگان نزدیک (بوئن، ۱۹۷۸). بوئن (۱۹۷۸) مفهوم تمایز یافتگی را به عنوان تجربه نزدیکی (صمیمیت) و اقتدار (خودمختاری) با دیگران ارائه کرد (توربرگ و لی ورز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶). این مفهوم بیانگر میزان توانایی فرد برای تفکر واقع‌بینانه راجع به موضوعات عاطفی در خانواده می‌باشد. تمایز یافتگی شامل نوع ظرفیت درون فردی برای متمایز کردن تفکر و احساس و نیز توانایی بین فردی برای حفظ استقلال درون بافت روابط عمیق با افراد مهم زندگی می‌باشد (بوئن، ۱۹۷۸). افراد با تمایز یافتگی بالا 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 (اسکورون و دندی<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۴). شوارتز و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی ۲۵۴ نفر شامل

8. Flowers

9. Howley, Adamson, Dyke, Mayfield, Beuth & Rosé

10. Wright, Perrone-McGovern, Boo, & White

11. Academic self-efficacy

12. Altunsoy, Cimen, Ekici, Atic, & Cokmen

13. Festco, McClure

14. Elias

15. Winstein & Mayer

16. Sandage

17. Drake

18. Skowron

19. Peleg & Zoabi

20. Ross & Murdock

21. Thorberg & Lyvers

22. Skowron & Dendy

۱۳۰ نفر زن و ۱۲۴ نفر مرد صورت گرفت نشان داده شد که بین شیوه‌های گوناگون فرزندپروری والدین و خودمتمایزسازی آنان ارتباط معناداری وجود دارد.

از دیگر متغیرهایی که در این پژوهش به ارتباطش با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته می‌شود خودمهارگری است. خودمهارگری، مفهومی مهم در ادبیات جرم‌شناسی معاصر است. گاتفردسن و هیرشی<sup>۲۳</sup> در تئوری عمومی جرم اذعان کردند، خودمهارگری دلیل رفتارهای انحرافی و متخلفانه است. همچنین، خودمهارگری مفهومی مهم در روان‌شناسی در تعیین رفتار انسان‌هاست (بوکر<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۱: ۲۶۵). خودمهارگری به میزان مهار که فرد در برابر فرصت‌های بزهکاری بر خودش دارد، گفته می‌شود (گاتفردسن و هیرشی<sup>۲۵</sup>، ۱۹۹۰: ۸۹). از نظر گاتفردسن و هیرشی تمایل به ارتکاب جرم، بستگی به سطح خودمهارگری دارد. مفهوم اصلی این دیدگاه، خودمهارگری پایین است. افرادی که میزان خودمهارگری آنها پایین هست، دارای ویژگی‌های متفاوتی هستند. اشخاص با خودمهارگری پایین تحمل کمی نسبت به ناکامی دارند (لانگ شور<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۸: ۱۰۳). نظریه خودمهارگری بیان می‌کند که خانواده با نفوذ خود مهم‌ترین منبع بالا سطوح خودمهارگری پایین می‌شوند. در حالی که خانواده‌های بی تفاوت و دارای جامعه‌پذیری ناقص موجب شکل‌گیری خودمهارگری پایین می‌شوند (ورا<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۰: ۱۱). بر اساس این نظریه، والدین نقش مهمی در خودمهارگری فرزندان ایفا می‌کنند. آنها قادرند خودمهارگری فرزندان را از طریق کنترل موثر و نظارت بر آنها بالا ببرند و همچنین قادرند بزهکاری فرزندان خود را تشخیص دهند. بر همین اساس، تفاوت‌هایی قابل‌تامل بین مشارکت در جرم مردان و زنان بر اساس مفهوم خودمهارگری به وجود می‌آید (ورا، ۲۰۱۰: ۱۱). به اعتقاد گاتفردسن و هیرشی (۱۹۹۰) توان افراد برای خویشتن‌داری خویش در موقعیت‌های انحرافی، علاوه بر تربیت خانوادگی، متأثر از سطوح پیوند اجتماعی می‌باشد. پیوندهای اجتماعی که در برگیرنده تعاملات اجتماعی روزمره و اجتماعی شدن به واسطه نهادهای اجتماعی گوناگون است، موجب افزایش خودمهارگری افراد می‌شود (همان: ۱۵۲). همچنین دیده شده که آموزش خودمهارگری باعث بهبود علائم اختلالات روانی از جمله پرخاشگری، افسردگی، اضطراب و استرس نیز می‌شود (دنسون<sup>۲۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۱: ۶۹).

پژوهش حاضر به این دلیل انجام می‌شود که تمایز یافتگی خود و خودمهارگری درباره ماهیت دانش نقش‌حائز اهمیتی در حیات تحصیلی و خودکارآمدی فراگیران ایفا می‌کند و ممکن است بر تصورات شخص از فرآیندهای تحصیلی و فعالیت‌های ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارد. در واقع این ویژگی‌ها پیش‌فرض‌های عمل و کوشش تحصیلی فراگیران هستند، رفتار تحصیلی را شکل می‌دهند و می‌توانند تأثیرات مثبت و منفی انگیزشی بر عملکرد تحصیلی آنان داشته باشد. بنابراین ضروری است که جهت تقویت و انتقال صحیح تمایز یافتگی خود و خودمهارگری نسبت به علم در فراگیران کوشش به عمل آید تا میزان یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و پشتکار تحصیلی آنان بهبود یابد. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی تعیین‌کننده و پیش‌بینی‌کننده قوی، سطح پیشرفتی است که فراگیران به آن نائل می‌شوند. بدین جهت به نظر می‌رسد که علی‌رغم تحقیقات و تأکیدات پیشین در مورد ابعاد روانی یادگیری و به ویژه خودکارآمدی تحصیلی هنوز هم این بعد از یادگیری مورد غفلت واقع شده است؛ لذا این موضوع نیاز به تحقیقات وسیع‌تری دارد. علاوه بر آن، پیچیدگی رفتار انسان به طور کلی، رفتار متفاوت او در موقعیت‌ها و مکان‌های مختلف را می‌توان دلیل دیگر بر تکرار این گونه تحقیقات دانست (زارع زاده و کدیور، ۱۳۹۳).

همچنین با توجه به اینکه معدودی از پژوهش‌ها به بررسی تمایز یافتگی خود و خودمهارگری و تأثیر همزمان آن‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند. ضرورت پژوهش حاضر را می‌رساند. مسائل مربوط به تحصیل و موضوعاتی از قبیل خودکارآمدی تحصیلی هر ساله موضوع بسیاری از پژوهش‌های علمی می‌باشد. بدیهی است که شناسایی عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی و ارائه راهکارهای علمی ارتقاء آن، می‌تواند در افزایش سطح کیفی تحصیلی و آموزش از ارزش و اهمیت بسیار زیادی برخوردار باشد. با انجام این پژوهش به بررسی نقش تمایز یافتگی خود و خودمهارگری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان می‌پردازد و با ارائه‌ی پیشنهاداتی در زمینه افزایش ویژگی تمایز یافتگی خود و خودمهارگری به

23. Gatt Frdsn & Hirschi

24. Booker

25. Gottfredson & Hirschi

26. Long Shoor

27. Vera

28. Densonv

بهبود وضعیت خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد. تحقیق حاضر در نظر دارد تا سهم پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از ابعاد تمایز یافتگی خود و خودمهارگری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تعیین نماید. از لحاظ کاربردی انتظار می‌رود نتایج پژوهش حاضر، با آشکار ساختن سهم هر یک از این مؤلفه‌ها، اطلاعات مفیدی در اختیار معلمان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش قرار دهد تا آنها بتوانند شرایط و موقعیت بهتری برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورند. بنابراین با توجه به مبانی نظری و پیشینه، این پژوهش به دنبال آزمون فرضیه‌های زیر می‌باشد.

**فرضیه اصلی:** بین تمایز یافتگی خود و خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

**فرضیه فرعی اول:** بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

**فرضیه فرعی دوم:** بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

## روش کار

از آنجا که تحقیق حاضر به دنبال بررسی نقش تمایز یافتگی خود و خودمهارگری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان است، از روش تحقیق توصیفی - همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان در نظر گرفته شد که تعداد آنها برابر با ۲۸۳۴ نفر گزارش شد. نمونه آماری نیز با توجه به جدول کرجسی و مورگان ۳۳۸ برآورد شده است که این تعداد نمونه به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه تمایز یافتگی خود در یک (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه و دارای چهار خرده‌مقیاس (واکنش‌پذیری هیجانی، جایگاه من، برش هیجانی و هم‌آمیختگی با دیگران) می‌باشد. جهت سنجش خودمهارگری از پرسشنامه تانجی (۲۰۰۴) استفاده شد. این مقیاس ۱۳ آیتمی و تک‌مولفه‌ای می‌باشد. جهت سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و سه خرده‌مقیاس (استعداد، کوشش، بافت) دارد. در تحقیق حاضر پس از جمع‌آوری اطلاعات لازم و تبدیل آنها به کمیت‌های عددی با استفاده از جداول آماری در نرم افزار آماری SPSS که در بردارنده فراوانی، درصد و نوع پاسخ می‌باشد به تجزیه و تحلیل آنها پرداخته شد. سپس به منظور بررسی احتمالی رابطه بین متغیرهای فرضیه از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

## یافته ها و بررسی فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی:

بین تمایز یافتگی خود و خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

برای تعیین همبستگی چندگانه تمایز یافتگی خود و خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان و تعیین سهم پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان بر اساس تمایز یافتگی خود و خودمهارگری از آزمون رگرسیون چندمتغیره به روش گام به گام استفاده شده است.

جدول ۱. خلاصه مدل رگرسیون

| گام | متغیرها                       | ضریب همبستگی R | R <sup>2</sup> | خطای استاندارد رگرسیون |
|-----|-------------------------------|----------------|----------------|------------------------|
| ۱   | خودمهارگری                    | ۰/۶۵۷          | ۰/۴۳۱          | ۱۱/۵۱۴                 |
| ۲   | خودمهارگری + تمایز یافتگی خود | ۰/۷۱۹          | ۰/۵۱۶          | ۱۰/۶۳۵                 |

گام اول: خودمهارگری.

گام دوم: خودمهارگری. تمایز یافتگی خود.

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، در گام اول که متغیر خودمهارگری وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر ۰/۶۵۷ شده است. بدین معنی که متغیر خودمهارگری ۴۳/۱ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را تبیین می‌کند. در گام دوم با اضافه شدن متغیر تمایز یافتگی خود به معادله، میزان R به ۰/۷۱۹ افزایش یافته است. یعنی ۵۱/۶ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را متغیرهای خودمهارگری و تمایز یافتگی خود با هم به طور مشترک تبیین می‌کنند.

جدول (۴-۸): تحلیل واریانس یک طرفه آزمون رگرسیون

| منابع تغییر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F       | سطح معناداری |
|-------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| رگرسیون     | ۳۳۷۸۵/۱۳۳     | ۱          | ۳۳۷۸۵/۱۳۳       |         |              |
| باقی مانده  | ۴۴۵۴۶/۰۳۰     | ۳۳۶        | ۱۳۲/۵۵۷         | ۲۵۴/۸۳۳ | ۰/۰۰۱        |
| کل          | ۷۸۳۳۱/۱۶۳     | ۳۳۷        |                 |         |              |
| رگرسیون     | ۴۰۴۳۸/۲۰۳     | ۲          | ۲۰۲۱۹/۱۰۲       |         |              |
| باقی مانده  | ۳۷۸۹۲/۹۵۹     | ۳۳۵        | ۱۱۳/۱۱۳         | ۱۷۸/۷۵۱ | ۰/۰۰۱        |
| کل          | ۷۸۳۳۱/۱۶۳     | ۳۳۷        |                 |         |              |

به منظور آزمون معنی‌داری ضرایب رگرسیون به دست آمده، آزمون F مورد استفاده قرار می‌گیرد که بر اساس نسبت بین مربع میانگین رگرسیون باقیمانده صورت می‌گیرد. همان‌طور که آزمون‌های F نشان می‌دهد، در هر دو تحلیل رگرسیون اثر متغیرهای خودمهارگری و تمایز یافتگی خود در سطح  $P < 0.01$  معنی‌دار است. همچنین ضرایب  $\beta$  نشان از آن دارد که به ترتیب خودمهارگری ( $\beta = 0.657$ )، تمایز یافتگی خود ( $\beta = 0.395$ ) بیشترین قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را دارند.

جدول ۲. ضرایب متغیرهای مستقل در پیش بینی خودکارآمدی

| مدل | متغیر            | ضرایب بتای غیراستاندارد | خطای استاندارد ضریب بتا | ضرایب بتای استاندارد | t      | سطح معناداری |
|-----|------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|--------|--------------|
| ۱   | عدد ثابت         | ۶۳/۱۸۲                  | ۲/۵۲۸                   |                      | ۲۴/۹۸۸ | ۰/۰۰۱        |
|     | خودمهارگری       | ۰/۹۷۳                   | ۰/۰۶۱                   | ۰/۶۵۷                | ۱۵/۹۶۳ | ۰/۰۰۱        |
|     | عدد ثابت         | ۳۹/۲۹۶                  | ۳/۸۹۳                   |                      | ۱۰/۰۹۴ | ۰/۰۰۱        |
| ۲   | تمایز یافتگی خود | ۰/۵۸۴                   | ۰/۰۷۶                   | ۰/۳۹۵                | ۷/۷۲۳  | ۰/۰۰۱        |
|     | تمایز یافتگی خود | ۱/۶۱۷                   | ۰/۲۱۱                   | ۰/۳۹۲                | ۷/۶۶۹  | ۰/۰۰۱        |

فرضیه فرعی اول:

بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

جدول ۳. رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی

| خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان | آزمون همبستگی پیرسون |
|-------------------------------|----------------------|
| ضریب همبستگی                  | ۰,۳۷۱ **             |
| سطح معناداری                  | ۰,۰۰۱                |
| تمایز یافتگی خود              |                      |

جدول ۴. رابطه بین تمایز یافتگی خود با مولفه های خودکارآمدی تحصیلی

| خودکارآمدی تحصیلی |         |         | تمایز یافتگی خود |                      |
|-------------------|---------|---------|------------------|----------------------|
| استعداد           | کوشش    | باقت    | ضریب همبستگی     | واکنش پذیری هیجانی   |
| *۰,۲۳۱            | **۰,۲۶۸ | *۰,۱۸۴  | سطح معناداری     | ۰/۰۲۹                |
| **۰,۳۵۷           | **۰,۳۱۵ | ۰,۰۵۵   | ضریب همبستگی     | ۰/۰۰۱                |
| ۰/۰۰۱             | ۰/۰۰۱   | ۰/۲۹۶   | سطح معناداری     | ۰/۰۰۱                |
| **۰,۳۹۷           | **۰,۳۲۴ | **۰,۳۰۹ | ضریب همبستگی     | ۰/۰۰۱                |
| ۰/۰۰۱             | ۰/۰۰۱   | ۰/۰۰۱   | سطح معناداری     | ۰/۰۰۱                |
| ۰,۰۲۴             | ۰,۰۱۸   | ۰,۰۷۷   | ضریب همبستگی     | هم آمیختگی با دیگران |
| ۰/۶۶۳             | ۰/۷۳۵   | ۰/۱۶۰   | سطح معناداری     |                      |

\*\*همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

\*همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی دار است.

با توجه به ضریب اطمینان ۰/۹۹، ضریب همبستگی برای رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۷۱) و سطح معناداری که از مقدار ۰/۰۱ کمتر است ( $p < ۰/۰۱$ )، فرض صفر (عدم وجود رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی) رد شده و فرض مقابل (وجود رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی) پذیرفته می شود. بدین ترتیب بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ از آنجایی که مقدار این ضریب همبستگی مثبت است، می توان عنوان کرد که این متغیرها در جهت هم تغییر می کنند؛ یعنی افزایش یکی باعث افزایش دیگری می شود و برعکس.

همچنین نتایج نشان داد بین مولفه‌های واکنش‌پذیری هیجانی با کوشش (۰/۲۶۸)، جایگاه من با استعداد (۰/۳۵۷)، جایگاه من با کوشش (۰/۳۱۵)، برش هیجانی با استعداد (۰/۳۹۷)، برش هیجانی با کوشش (۰/۳۲۴)، برش هیجانی با بافت (۰/۳۰۹) در سطح اطمینان ۰/۹۹ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/01$ ).

بین واکنش‌پذیری هیجانی با استعداد (۰/۲۳۱)، واکنش‌پذیری هیجانی با بافت (۰/۱۸۴) در سطح اطمینان ۰/۹۵ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/05$ ).

بین مولفه‌های هم‌آمیختگی با دیگران با هیچ کدام از مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد ( $p > 0/05$ ).

### فرضیه دوم:

بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر سمنان رابطه وجود دارد.

#### جدول ۵. رابطه بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی

| خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان |              | آزمون همبستگی پیرسون                 |
|-------------------------------|--------------|--------------------------------------|
| سطح معناداری                  | ضریب همبستگی | خودمهارگری                           |
| ۰,۰۰۱                         | ۰,۶۵۷ **     | ** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. |

#### جدول ۶. رابطه بین خودمهارگری با مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی

| خودمهارگری   |              | خودکارآمدی تحصیلی |
|--------------|--------------|-------------------|
| سطح معناداری | ضریب همبستگی | استعداد           |
| ۰,۰۰۱        | ۰,۷۸۹ **     | کوشش              |
| ۰,۰۰۱        | ۰,۳۴۴ **     | بافت              |
| ۰,۰۰۱        | ۰,۴۹۵ **     |                   |

با توجه به ضریب اطمینان ۰/۹۹، ضریب همبستگی برای رابطه خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۵۷) و سطح معناداری که از مقدار ۰/۰۱ کمتر است ( $p < 0/01$ )، فرض صفر (عدم وجود رابطه بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی) رد شده و فرض مقابل (وجود رابطه بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی) پذیرفته می‌شود.

بدین ترتیب بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ از آنجایی که مقدار این ضریب همبستگی مثبت است، می‌توان عنوان کرد که این متغیرها در جهت هم تغییر می‌کنند؛ یعنی افزایش یکی باعث افزایش دیگری می‌شود و برعکس.

همچنین نتایج نشان داد بین مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد با ضریب همبستگی (۰/۷۸۹)، کوشش با ضریب همبستگی (۰/۳۴۴)، بافت با ضریب همبستگی (۰/۴۵۹) با خودمهارگری رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/01$ ).

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج رگرسیون در گام اول که متغیر خودمهارگری وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی (R) برابر ۰/۶۵۷ شده است. بدین معنی که متغیر خودمهارگری ۱/۴۳ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را تبیین می‌کند. در گام دوم با اضافه شدن متغیر تمایز یافتگی خود به معادله، میزان R به ۰/۷۱۹ افزایش یافته است. یعنی ۶/۵۱ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان را متغیرهای خودمهارگری و تمایز یافتگی خود با هم به طور مشترک تبیین می‌کنند. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش حجت‌پناه و همکاران (۱۳۹۷)، معنوی پور و همکاران (۱۳۹۶)، دای و کیلدوف،



(۲۰۱۶) و فو، یوی و سانگ (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت خودمهارگری یک ویژگی شخصیتی است که در دانش‌آموزان گوناگون متفاوت است، یعنی افرادی که خودمهارگری 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 سطح خودکارآمدی آنان در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی است. خودمهارگری باعث می‌شود که دانش‌آموز درک درستی نسبت به زمان حال و آینده پیدا کرده، خود را محصور در زمان حال ندانسته و با طرح‌ریزی جهت رسیدن به اهداف خوشبینانه در آینده باعث تقویت هیجانات مثبت در خود شوند. آشنایی دانش‌آموزان با تعریف خودمهارگری و تمایز یافتگی خود به عنوان ابراز صحیح و به اندازه احساسات و هیجانات، کنترل آنها را بر حالات هیجانی‌شان افزایش داده و باعث نظم‌بخشی به فعالیت‌های روزانه اجتماعی، تنظیم اعمال حیاتی بدن و در نهایت تنظیم احساسات فرد می‌شود. دانش‌آموزان خودمهارگری یاد می‌گیرند که قبل از عمل فکر کنند و در هنگام بروز تمایلات آنی و شرایط تعارضی و ترس از عواقب آن، مشکل را تشخیص دهند، راه‌حل‌های متفاوتی را در نظر بگیرند، به عواقب کار فکر کنند، موانع را پیش‌بینی کنند و برای کنترل رفتارشان راهبرد لازم را به خدمت گیرند. همچنین تمایز یافتگی خود منجر به افزایش توانایی دانش‌آموز در موقعیت‌های دشوار و استرس‌زای تحصیلی گردد. 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. این عوامل باعث تقویت خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموز خواهد شد. نتایج بدست آمده مؤید این نکته است که خودمهارگری و تمایز یافتگی خود در دانش‌آموزان باعث تقویت اراده و اعتماد به نفس و توانایی مدیریت هیجان‌ها در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی و همچنین خودکارآمدی بالا در آنان شود.

با توجه به ضریب اطمینان ۰/۹۹، ضریب همبستگی برای رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۷۱) و سطح معناداری که از مقدار ۰/۰۱ کمتر است ( $p < 0/01$ )، فرض صفر (عدم وجود رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی) رد شده و فرض مقابل (وجود رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی) پذیرفته می‌شود.

بدین ترتیب بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ از آنجایی که مقدار این ضریب همبستگی مثبت است، می‌توان عنوان کرد که این متغیرها در جهت هم تغییر می‌کنند؛ یعنی افزایش یکی باعث افزایش دیگری می‌شود و برعکس.

همچنین نتایج نشان داد بین مولفه‌های واکنش‌پذیری هیجانی با کوشش (۰/۲۶۸)، جایگاه من با استعداد (۰/۳۵۷)، جایگاه من با کوشش (۰/۳۱۵)، برش هیجانی با استعداد (۰/۳۹۷)، برش هیجانی با کوشش (۰/۳۲۴)، برش هیجانی با بافت (۰/۳۰۹) در سطح اطمینان ۰/۹۹ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/01$ ).

بین واکنش‌پذیری هیجانی با استعداد (۰/۲۳۱)، واکنش‌پذیری هیجانی با بافت (۰/۱۸۴) در سطح اطمینان ۰/۹۵ رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/05$ ).

بین مولفه‌های هم‌آمیختگی با دیگران با هیچ کدام از مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد ( $p > 0/05$ ).

نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش مومنی، علیخانی (۱۳۹۲)، دای و کیلدوف، (۲۰۱۶) و جانسون و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت دانش‌آموزان تمایز یافته بهتر به استرس‌ها و مشکلات تحصیلی پاسخ می‌دهند. تفکر مناسب، هیجانات را کنترل می‌کند اما به عاطفه انسانی مجال بروز می‌دهد. تمایز یافتگی سطح بالا به سیستم‌های عاطفی و عقلی فرد کمک می‌کند که عملکرد مناسبی داشته باشند. اما آمیختگی به هیجانات اجازه می‌دهد که کنترل کل سیستم را به دست بگیرند. خود تمایز یافته در نظریه‌ی بوئن، 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 کاذب محصولی فشارهای هیجانی و فشار محیط مدرسه و فشار جامعه اطرافش است، 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 که متعلق به آن گروه باشد. دانش‌آموز تمایز یافته همیشه از همکلاسی‌ها و

سیستم‌های اطرافش آگاه است. رفتار تمایز یافت، نامناسب یا افراطی- تفریطی نیست. دانش‌آموز تمایز یافته می‌تواند بخندند، گریه کنند، خوش بگذرانند و از موقعیت‌های مختلف لذت ببرند. آنها حتی ممکن است دچار شکست‌ها و اشتباهات سنگینی در مواقع استرس و فشار شوند اما به سرعت خود را بازمیابند که این عوامل خودکنترلی در دانش‌آموز را تقویت می‌کند. با توجه به ضریب اطمینان ۰/۹۹، ضریب همبستگی برای رابطه خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۵۷) و سطح معناداری که از مقدار ۰/۰۱ کمتر است ( $p < 0/01$ )، فرض صفر (عدم وجود رابطه بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی) رد شده و فرض مقابل (وجود رابطه بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی) پذیرفته می‌شود. بدین ترتیب بین خودمهارگری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ از آنجایی که مقدار این ضریب همبستگی مثبت است، می‌توان عنوان کرد که این متغیرها در جهت هم تغییر می‌کنند؛ یعنی افزایش یکی باعث افزایش دیگری می‌شود و برعکس.

همچنین نتایج نشان داد بین مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد با ضریب همبستگی (۰/۷۸۹)، کوشش با ضریب همبستگی (۰/۳۴۴)، بافت با ضریب همبستگی (۰/۴۵۹) با خودمهارگری رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/01$ ). نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش حجت‌پناه و همکاران (۱۳۹۷)، معنوی پور و همکاران (۱۳۹۶)، عابدینی (۱۳۹۵)، کاظم زاده و همکاران (۱۳۹۴) و فو، یوی و سانگ (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در خودمهارگری ناتوان هستند احساس درماندگی و ناتوانی در اعمال هر گونه تأثیری بر وقایع تحصیلی می‌کنند و معتقدند هر تلاشی که انجام می‌دهند بی‌فایده است و ممکن است به نحو فزاینده‌ای نومید، بی‌احساس و مضطرب شوند. ولی دانش‌آموزانی که از این نظر در سطح بالایی قرار دارند معتقدند که می‌توانند به طور مؤثری به وقایع و موقعیت‌هایی که با آنها مواجه می‌شوند برخورد نمایند زیرا آنها انتظار موفق شدن در غلبه بر موانع را دارند، آنها در انجام کارها استقامت نشان داده و اغلب عملکرد سطح بالایی دارند که باعث خودکارآمدی دانش‌آموز در امر تحصیل شود.

## منابع و مراجع

- [۱] زارع زاده، کمال؛ کدیور، پروین (۱۳۹۳). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش آموزان کاربر اینترنت و دانش آموزان غیر کاربر، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳(۱).
- [۲] شریفی ساکی، شیدا؛ فلاح، محمدحسین؛ زارع، حسین. (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش آموزان با کنترل جنسیت. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱(۴)، ۱۸-۲۸.
- [۳] مطهری نژاد، سیدسپیده؛ رضایی، علی محمد؛ حیدریه، سیده مرضیه؛ نوروزی، ریحانه. (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۵(۱۳۲)، ۳۲۹-۳۳۳.
- [۴] نوده یی، داوود؛ اسمعیلی، معصومه؛ فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۴). پیشبینی میزان عزت نفس، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس شیوه‌های فرزندپروری والدین با همبندی خودمتمایزسازی آنان، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی ۶ (۲۲).
- [5] Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- [6] Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- [7] Denson, Thoma. Cappe, Miriam. M and Friesemegan, oaten. M. (2011). Self - control training decreases aggression response provocation aggressive individual. *Research in personality*, 54(2): 252-452.
- [8] Drake, J. R. (2011). Differentiation of Self Inventory –short form: Creation and initial evidence of construct validity. (Doctoral dissertation), University of Missouri, Kansas City.
- [9] Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, 84(2), 110- 117.
- [10] Fetsco, T., & McClure, J. (2005). Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions. Allyn & Bacon.
- [11] Flowers, L. O. (2012). Exploring HBCU Student Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. *Journal of Human Resources & Adult Learning*, 8(1), 139-152.
- [12] Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- [13] Howley, I., Adamson, D., Dyke, G., Mayfield, E., Beuth, J., & Rosé, C. P. (2012). Group composition and intelligent dialogue tutors for impacting students' academic self-efficacy. In *Intelligent Tutoring Systems*. Springer Berlin Heidelberg. 551-556.
- [14] Hill, C. (2014). An examination of the effectiveness of the Louisiana gear up program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students. Doctoral dissertation, Louisiana Tech University.
- [15] Peleg, O., & Zoabi, M. (2014). Social anxiety and differentiation of self: A comparison of Jewish and Arab college students. *Personality and Individual Differences*, 68, 221–228.
- [16] Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- [17] Ross, A. S., & Murdock, N. L. (2014). Differentiation of self and well-being: The moderating effect of self-construal. *Contemporary Family Therapy*, 36, 485–496.
- [18] Schwartz, J. P., Thigpen, S. E., & Montgomery, J. K. (2006). Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation of self. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14(1), 41-48.

- [19] Skowron, E. A., & Dendy., A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relation correlates of effortful control. *Contemporary family therapy. An International Journal*, 26, 337-357.
- [20] Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy*, 31, 3-18.
- [21] 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.
- [22] Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754.
- [23] Vera, P.E., (2010). An Empirical Test of Low Self-Control Theory Among Hispanic Youths, Departemat of Criminal Justice, (Thesis), The University of Texas at San Antonio.
- [24] Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482.
- [25] Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46.