

# شناخت، رفتار، یادگیری

## رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان

علی ابراهیم نژاد شیروانی<sup>۱</sup>، جمال صادقی<sup>۲</sup>، علیرضا همایونی<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۲. گروه روان‌شناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۳. گروه روان‌شناسی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

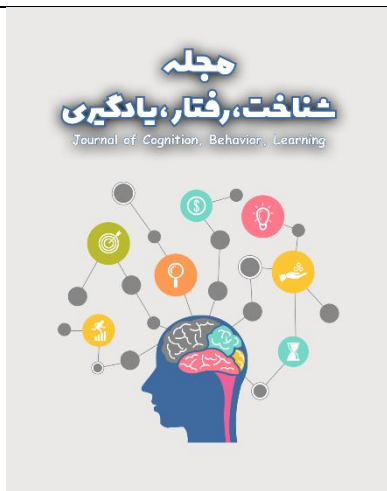
\* ایمیل نویسنده مسئول: [sadeghi@baboliau.ac.ir](mailto:sadeghi@baboliau.ac.ir)

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۹/۰۴

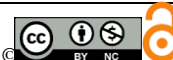


شيوه استناددهی: ابراهیم نژاد شیروانی، علی، صادقی، جمال، و همایونی، علیرضا. (۱۴۰۵). رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*, ۳(۴), ۱-۱۴.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و تعیین سهم این متغیرها در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت بود. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و با طرح توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. براساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۷۵ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس، پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دنیس و وندروال و پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $r=0.49, p<0.001$ ). همچنین بین هدف‌گرایی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ( $r=0.28, p<0.001$ ). نتایج همبستگی ابعاد هدف‌گرایی تحصیلی نیز نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط ( $r=0.54$ )، جهت‌گیری عملکردی ( $r=0.41$ ) و جهت‌گیری پرهیز از شکست ( $r=0.37$ ) همگی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری دارند ( $p<0.001$ ). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی در مجموع ۲۸ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت را تبیین می‌کنند ( $R^2=0.28$ ). در این میان، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با ضریب بتای ۰.۳۴، قوی‌ترین پیش‌بین انگیزه پیشرفت بود و هدف‌گرایی تحصیلی نیز با ضریب بتای ۰.۱۶، سهم معناداری در پیش‌بینی متغیر ملاک داشت. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی بالاتری برخوردارند، انگیزه پیشرفت بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نقش برجسته‌تری در تبیین انگیزه پیشرفت نسبت به هدف‌گرایی تحصیلی دارد. بنابراین توجه به ارتقای این متغیرها در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس می‌تواند زمینه افزایش انگیزش تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان را فراهم سازد.

**کلیدواژه‌گان:** انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، هدف‌گرایی تحصیلی، انگیزه پیشرفت، دانش‌آموزان، روان‌شناسی تربیتی.



# Cognition, Behavior, Learning

## The Relationship Between Psychological Flexibility and Academic Goal Orientation with Students' Achievement Motivation

Ali Ebrahimnezhad Shirvani<sup>1</sup>, Jamal Sadeghi<sup>2\*</sup>, Alireza Homayouni<sup>3</sup>

1. M.A. Student, Department of Psychology, Babol Branch, Islamic Azad University, Babol, Iran

2. Department of Psychology, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

3. Department of Psychology, B.G.C., Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran

\*Corresponding Author's Email: sadeghi@baboliau.ac.ir

Submit Date: 2025-11-25

Revise Date: 2026-04-25

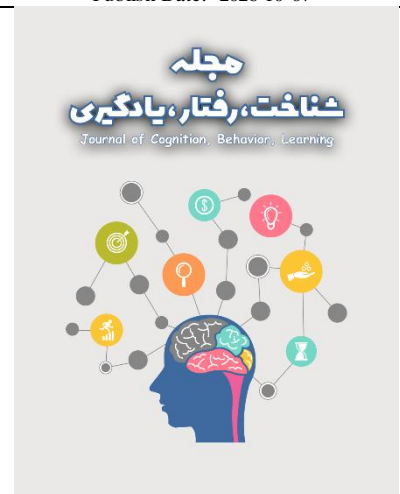
Accept Date: 2026-05-12

Publish Date: 2026-10-07

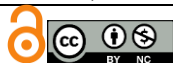
### Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between psychological flexibility and academic goal orientation with students' achievement motivation and to determine the predictive role of these variables in explaining achievement motivation. This applied study employed a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of all male secondary school students in Babol, Iran, during the 2025–2026 academic year. Using multistage cluster random sampling, 375 students were selected as participants. Data were collected using the Hermans Achievement Motivation Questionnaire, the Dennis and Vander Wal Psychological Flexibility Questionnaire, and the Bouffard Academic Goal Orientation Questionnaire. Data analysis was performed using Pearson correlation coefficients and multiple regression analysis in SPSS version 27. The results indicated a significant positive relationship between psychological flexibility and achievement motivation ( $r=0.49$ ,  $p<0.001$ ). Academic goal orientation was also positively and significantly associated with achievement motivation ( $r=0.28$ ,  $p<0.001$ ). Furthermore, mastery goal orientation ( $r=0.54$ ), performance goal orientation ( $r=0.41$ ), and failure-avoidance goal orientation ( $r=0.37$ ) all demonstrated significant positive correlations with achievement motivation ( $p<0.001$ ). Multiple regression analysis revealed that psychological flexibility and academic goal orientation jointly explained 28% of the variance in achievement motivation ( $R^2=0.28$ ). Among the predictors, psychological flexibility emerged as the strongest predictor ( $\beta=0.34$ ), while academic goal orientation also made a significant contribution ( $\beta=0.16$ ) to the prediction of achievement motivation. The findings suggest that students with higher levels of psychological flexibility and stronger academic goal orientations tend to exhibit greater achievement motivation. Psychological flexibility appears to play a more substantial role in explaining achievement motivation than academic goal orientation. Therefore, educational and counseling interventions aimed at enhancing psychological flexibility and fostering adaptive goal orientations may contribute to increased academic motivation and improved educational outcomes among students.

**Keywords:** *Psychological Flexibility, Academic Goal Orientation, Achievement Motivation, Students, Educational Psychology.*



**How to cite:** Ebrahimnezhad Shirvani, A., Sadeghi, J., Homayouni, A. (2026). The Relationship Between Psychological Flexibility and Academic Goal Orientation with Students' Achievement Motivation. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(4), 1-14.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

## مقدمه

انگیزه پیشرفت یکی از بنیادی‌ترین سازه‌های روان‌شناسی تربیتی و یادگیری است که نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت عملکرد تحصیلی، میزان تلاش، پشتکار، انتخاب اهداف آموزشی و موفقیت‌های آینده دانش‌آموزان ایفا می‌کند. انگیزه پیشرفت به تمایل فرد برای دستیابی به معیارهای برتر عملکرد، کسب موفقیت و غلبه بر چالش‌ها اشاره دارد و از دیرباز به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (McClelland, 1985). پژوهشگران حوزه آموزش معتقدند که تفاوت‌های فردی در انگیزه پیشرفت می‌تواند بخش قابل توجهی از تفاوت‌های مشاهده‌شده در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند؛ به طوری که دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بالا معمولاً اهداف بلندپروازانه‌تری انتخاب می‌کنند، در مواجهه با موانع از پشتکار بیشتری برخوردارند و موفقیت‌های تحصیلی بیشتری کسب می‌کنند (Seif, 2019; Slavin, 2018). از این رو شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت همواره یکی از موضوعات اصلی پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی بوده است.

مطالعات انجام‌شده در دهه‌های اخیر نشان داده‌اند که انگیزه پیشرفت صرفاً تحت تأثیر توانایی‌های شناختی یا شرایط محیطی قرار ندارد، بلکه متغیرهای روان‌شناختی متعددی در شکل‌گیری و تداوم آن نقش دارند. در این میان، ویژگی‌هایی همچون نگرش نسبت به یادگیری، باورهای فرد درباره توانایی‌های خود، شیوه مواجهه با مشکلات، تنظیم هیجان‌ها و جهت‌گیری‌های هدفی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت محسوب می‌شوند (Pintrich, 2000; Slavin, 2018). بر همین اساس، پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا با شناسایی سازوکارهای روان‌شناختی مرتبط با انگیزش، زمینه‌های ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند. در این چارچوب، دو سازه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی به عنوان متغیرهایی مهم در تبیین رفتارهای تحصیلی و انگیزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مفهومی است که در بستر رویکرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد مطرح شده و به توانایی فرد برای برقراری تماس آگاهانه با تجربیات درونی، پذیرش افکار و هیجان‌های ناخوشایند و انتخاب رفتارهایی همسو با ارزش‌ها و اهداف شخصی اشاره دارد (Hayes et al., 2012; et al., 2006). از دیدگاه این رویکرد، افراد دارای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالا قادرند حتی در شرایط دشوار و استرس‌زا نیز رفتارهای هدفمند خود را حفظ کنند و تحت تأثیر اجتناب هیجانی یا افکار ناکارآمد قرار نگیرند. در مقابل، انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی موجب می‌شود افراد در چرخه اجتناب تجربی گرفتار شوند و در مواجهه با چالش‌ها عملکرد مطلوبی نداشته باشند (Bond et al., 2011).

پژوهش‌های نظری و تجربی متعددی نشان داده‌اند که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی یکی از شاخص‌های اصلی سلامت روان و سازگاری فردی محسوب می‌شود (Kashdan & Rottenberg, 2010). افراد دارای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتر معمولاً از خودکارآمدی بالاتر، هیجان‌های مثبت بیشتر، تاب‌آوری بهتر و عملکرد مؤثرتری در موقعیت‌های تحصیلی و شغلی برخوردارند (Hayes et al., 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010). همچنین مطالعات مختلف نشان داده‌اند که انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی می‌تواند به عنوان یک فرایند فراتشخیصی در طیف گسترده‌ای از مشکلات روان‌شناختی نقش ایفا کند و با افت عملکرد و کاهش انگیزش همراه باشد (Levin et al., 2014). از آنجا که محیط آموزشی همواره با چالش‌ها، فشارهای روانی، رقابت‌ها و ارزیابی‌های مستمر همراه است، انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتری برخوردارند، توانایی بیشتری برای مدیریت موانع تحصیلی و حفظ انگیزه پیشرفت داشته باشند.

در کنار انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، هدف‌گرایی تحصیلی نیز یکی از مهم‌ترین متغیرهای انگیزشی در حوزه آموزش به شمار می‌رود. نظریه هدف‌گرایی تحصیلی بر این فرض استوار است که نوع اهدافی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی برای خود انتخاب می‌کنند، تعیین‌کننده نحوه یادگیری، میزان تلاش، پایداری در انجام تکالیف و کیفیت عملکرد آنان است (Ames, 1992). این نظریه از دهه ۱۹۸۰ تاکنون به یکی از پرنفوذترین چارچوب‌های نظری در روان‌شناسی تربیتی تبدیل شده و پژوهش‌های گسترده‌ای در زمینه پیامدهای انواع جهت‌گیری‌های هدفی انجام شده است (Urdan & Kaplan, 2020).

بر اساس دیدگاه کلاسیک هدف‌گرایی، دانش‌آموزان ممکن است اهداف تسلط‌محور یا عملکردمحور را دنبال کنند. در اهداف تسلط‌محور، تمرکز فرد بر یادگیری، رشد توانایی‌ها و کسب مهارت‌های جدید است، در حالی که در اهداف عملکردمحور، فرد بیشتر به نمایش توانایی‌ها و مقایسه خود با دیگران توجه دارد (Ames, 1992; Pintrich, 2000). بعدها الگوی دو در دو هدف پیشرفت مطرح شد که اهداف را در چهار دسته تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی طبقه‌بندی کرد (Elliot & McGregor, 2001). این تحول نظری موجب شد درک عمیق‌تری از نقش اهداف در رفتارهای تحصیلی حاصل شود و پژوهشگران بتوانند تفاوت‌های فردی در انگیزش را بهتر تبیین کنند.

به اعتقاد صاحب‌نظران، جهت‌گیری‌های هدفی نقش مهمی در شکل‌دهی به الگوهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان دارند (Elliot, 2005). دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌محور را دنبال می‌کنند، معمولاً علاقه بیشتری به یادگیری نشان می‌دهند، از راهبردهای یادگیری عمیق‌تر استفاده می‌کنند و در مواجهه با شکست پایداری بیشتری دارند. در مقابل، جهت‌گیری‌های اجتنابی اغلب با اضطراب، کاهش مشارکت تحصیلی و افت انگیزه همراه هستند (Pintrich, 2000; Urdan & Kaplan, 2020). بنابراین هدف‌گرایی تحصیلی می‌تواند به عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

شواهد پژوهشی جدید نیز اهمیت هدف‌گرایی تحصیلی را در پیامدهای آموزشی تأیید کرده‌اند. برای مثال، نتایج مطالعه سوپرویا و همکاران نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی نقش میانجی مهمی در ارتباط بین همدلی و شادی ذهنی دانش‌آموزان نوجوان ایفا می‌کنند و می‌توانند بخشی از سازگاری روان‌شناختی آنان را تبیین نمایند (Supervía et al., 2025). همچنین پژوهش لی نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی با طیف وسیعی از رفتارهای تحصیلی از جمله رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی آموزشی مرتبط هستند و نقش مهمی در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارند (Li, 2025). در مطالعه ربانه و همکاران نیز مشخص شد که هدف‌گرایی با خودکارآمدی و خودتنظیمی رابطه معناداری دارد و می‌تواند عملکرد افراد را در موقعیت‌های پیچیده پیش‌بینی کند (Rebane & van Doorslaer, 2025). افزون بر این، رحمانیان گزارش کرد که هدف‌گرایی با متغیرهای مهمی همچون فراشناخت و خودمختاری رابطه مثبت دارد که این یافته‌ها نقش بنیادین اهداف تحصیلی را در انگیزش و عملکرد تأیید می‌کند (Rahmanian, 2025).

با وجود گسترش مطالعات مربوط به هدف‌گرایی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، بررسی همزمان این دو سازه در تبیین انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان همچنان با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. بخش عمده پژوهش‌های پیشین هر یک از این متغیرها را به صورت مستقل بررسی کرده‌اند و کمتر مطالعه‌ای به تحلیل نقش مشترک آن‌ها در محیط‌های آموزشی پرداخته است. این در حالی است که از منظر نظری، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی می‌توانند مکمل یکدیگر باشند. دانش‌آموزی که قادر است هیجان‌های منفی و موانع تحصیلی را مدیریت کند و در عین حال اهداف روشنی برای پیشرفت خود داشته باشد، احتمالاً از انگیزه بیشتری برای تلاش و موفقیت برخوردار خواهد بود. از سوی دیگر، فقدان هر یک از این مؤلفه‌ها می‌تواند به کاهش انگیزش و افت عملکرد منجر شود.

در نظام آموزشی ایران نیز توجه به عوامل روان‌شناختی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی اهمیت ویژه‌ای یافته است. رقابت‌های آموزشی، فشارهای ناشی از ارزشیابی‌های مستمر و انتظارات خانواده‌ها موجب شده است که دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی مواجه شوند. در چنین شرایطی، شناخت متغیرهایی که می‌توانند انگیزه پیشرفت را تقویت کنند، برای برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران مدارس و روان‌شناسان تربیتی از اهمیت فراوانی برخوردار است (Seif, 2019; Shafiabadi & Naseri, 2012). بررسی رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در خصوص عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد و زمینه طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای مؤثر را فراهم سازد.

بنابراین، با توجه به اهمیت انگیزه پیشرفت در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، نقش بالقوه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در سازگاری و پایداری رفتاری، جایگاه برجسته هدف‌گرایی تحصیلی در نظریه‌های انگیزشی و همچنین خلأ پژوهشی موجود در بررسی همزمان این متغیرها، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان انجام شد.

### روش‌شناسی

در این پژوهش، با توجه به ماهیت مسئله و اهداف تحقیق، از طرح توصیفی-همبستگی با رویکرد مقطعی استفاده شد. هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین انگیزه پیشرفت بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند که بر اساس آمار رسمی آموزش و پرورش، تعداد آنان ۳۸۷۳ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان برابر با ۳۵۱ نفر برآورد شد، اما به منظور افزایش دقت آماری و جبران احتمال پرسشنامه‌های ناقص، تعداد بیشتری پرسشنامه توزیع گردید و در نهایت داده‌های ۳۷۵ دانش‌آموز وارد تحلیل شدند. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ به این صورت که ابتدا شهرستان بابل به چهار ناحیه جغرافیایی شمالی، جنوبی، شرقی و غربی تقسیم شد. سپس از هر ناحیه یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید و از هر مدرسه نیز سه کلاس به روش قرعه‌کشی انتخاب شد. تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب در پژوهش مشارکت کردند. پیش از اجرای پژوهش، اهداف مطالعه برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری شده محرمانه باقی خواهد ماند و صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

برای سنجش انگیزه پیشرفت از پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس استفاده شد. این ابزار توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ بر اساس مبانی نظری و پژوهشی مرتبط با نیاز به پیشرفت طراحی گردید و دارای ۲۹ ماده است که نه ویژگی اساسی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این ویژگی‌ها شامل سطح آرزوهای بالا، انگیزه قوی برای پیشرفت، پایداری در انجام تکالیف با دشواری متوسط، تمایل به تکمیل فعالیت‌های نیمه‌تمام، ادراک پویای زمان، آینده‌نگری، توجه به شایستگی در انتخاب افراد، تمایل به شناخته شدن از طریق عملکرد مطلوب و انجام صحیح امور است. گویه‌های این پرسشنامه به صورت جملات ناتمام طراحی شده‌اند و پاسخ‌دهندگان باید یکی از گزینه‌های ارائه‌شده را انتخاب کنند. دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۱۶ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده انگیزه پیشرفت بیشتر هستند. هرمنس برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۵ گزارش کرده و مطالعات مختلف نیز روایی محتوایی و سازه‌ای مطلوب آن را تأیید کرده‌اند. همچنین این پرسشنامه در پژوهش‌های داخلی به دفعات مورد استفاده قرار گرفته و از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی برخوردار بوده است.

به منظور اندازه‌گیری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروال استفاده شد که در سال ۲۰۱۰ طراحی و معرفی گردید. این ابزار یک مقیاس خودگزارشی ۲۰ سؤالی است که توانایی فرد در بازنگری افکار، یافتن راه‌حل‌های جایگزین و کنترل موقعیت‌های دشوار را ارزیابی می‌کند. پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس جایگزین‌ها، کنترل و جایگزین‌هایی برای رفتار انسانی است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات کل بین ۲۰ تا ۱۴۰ قرار دارد. برخی از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر بیانگر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتر هستند. دنیس و وندروال ضریب روایی همگرایی این ابزار را با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی برابر با ۰,۷۵ و اعتبار همزمان آن را با افسردگی بک برابر با ۰,۳۹- گزارش کرده‌اند. همچنین در مطالعات ایرانی، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس حدود ۰,۹۰ و ضریب بازآزمایی آن ۰,۷۱ گزارش شده است که بیانگر پایایی و اعتبار مطلوب این ابزار در جامعه ایرانی است.

برای سنجش هدف‌گرایی تحصیلی از پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران استفاده شد که در سال ۱۹۹۸ طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ گویه بوده و سه بعد جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری اجتناب از شکست را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر عبارت بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم

مشخص می‌کنند. دامنه نمرات کل بین ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده هدف‌گرایی تحصیلی بیشتر هستند. در این ابزار، شش گویه مربوط به جهت‌گیری تسلط، هفت گویه مربوط به جهت‌گیری عملکرد و هفت گویه نیز مرتبط با جهت‌گیری اجتناب از شکست است. بوفارد و همکاران ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد تسلط، عملکرد و اجتناب را به ترتیب ۰,۸۸، ۰,۷۵ و ۰,۷۵ و ضرایب بازآزمایی را به ترتیب ۰,۸۴، ۰,۸۱ و ۰,۸۱ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بیش از ۰,۷۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب آن برای سنجش هدف‌گرایی تحصیلی در میان دانش‌آموزان است.

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدیران مدارس منتخب، پرسشنامه‌ها به صورت حضوری در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. شرکت‌کنندگان پس از دریافت توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش و نحوه پاسخ‌گویی، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. برای حفظ کیفیت داده‌ها، پرسشنامه‌های ناقص یا دارای الگوی پاسخ‌دهی نامعتبر حذف شدند و تنها داده‌های کامل در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش توصیفی از شاخص‌های فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش استفاده گردید. در بخش استنباطی، ابتدا مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن روابط و نبود همخطی چندگانه بررسی شد. سپس برای تعیین روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. به منظور بررسی توان پیش‌بینی‌کنندگی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی در تبیین انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان نیز تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰,۰۵ در نظر گرفته شد.

#### یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا فرآیند غربالگری داده‌ها به منظور شناسایی داده‌های پرت، بررسی مقادیر گم‌شده و ارزیابی کیفیت داده‌ها انجام شد. نتایج بررسی‌ها نشان داد که تعداد اندکی داده پرت تک‌متغیره وجود داشت که با استفاده از نمودار جعبه‌ای شناسایی و حذف شدند. همچنین هیچ الگوی معناداری از داده‌های گم‌شده مشاهده نشد و تمامی پرسشنامه‌های ناقص از فرآیند تحلیل کنار گذاشته شدند. پس از آماده‌سازی داده‌ها، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، هدف‌گرایی تحصیلی و انگیزه پیشرفت محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
جایگزین‌ها	۳۷۵	۲۵	۶۶	۴۹,۶۴	۹,۲۷	-۰,۸۸	-۰,۰۱
کنترل	۳۷۵	۱۹	۵۰	۳۳,۲۶	۷,۱۱	۰,۲۴	-۰,۷۱
جایگزین‌هایی برای رفتار انسانی	۳۷۵	۳	۱۴	۱۰,۰۶	۲,۷۱	-۰,۷۱	-۰,۴۹
نمره کل انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	۳۷۵	۶۴	۱۲۸	۹۴,۳۵	۱۳,۰۴	-۰,۲۱	-۰,۲۵
جهت‌گیری هدف تسلط	۳۷۵	۹	۳۰	۲۲,۵۸	۵,۲۰	-۰,۷۵	-۰,۳۷
جهت‌گیری عملکردی	۳۷۵	۱۴	۳۵	۲۵,۳۴	۴,۷۰	-۰,۰۱	-۰,۶۷
جهت‌گیری پرهیز از شکست	۳۷۵	۱۰	۳۵	۲۲,۰۹	۶,۲۵	۰,۱۰	-۱,۲۰
نمره کل هدف‌گرایی تحصیلی	۳۷۵	۴۷	۹۶	۷۰,۰۲	۸,۵۴	۰,۷۷	۰,۰۶
انگیزه پیشرفت	۳۷۵	۳۶	۱۰۲	۶۹,۰۱	۱۰,۵۹	-۰,۲۱	-۰,۳۳

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، مؤلفه جایگزین‌ها با میانگین ۴۹,۶۴ بالاترین میانگین و مؤلفه جایگزین‌هایی برای رفتار انسانی با میانگین ۱۰,۰۶ پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. میانگین نمره کل انعطاف‌پذیری روان‌شناختی برابر با ۹۴,۳۵ و انحراف معیار آن ۱۳,۰۴ بود که نشان‌دهنده سطح نسبتاً مطلوب این ویژگی در میان دانش‌آموزان مورد مطالعه است. در حوزه هدف‌گرایی تحصیلی نیز جهت‌گیری عملکردی با میانگین ۲۵,۳۴ بیشترین میانگین و جهت‌گیری پرهیز از شکست با میانگین ۲۲,۰۹ کمترین

میانگین را دارا بود. میانگین نمره کل هدف‌گرایی تحصیلی برابر با ۷۰,۰۲ و میانگین انگیزه پیشرفت برابر با ۶۹,۰۱ به دست آمد. همچنین مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه قابل قبول قرار داشتند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها در سطح تک‌متغیره است. پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های رگرسیون چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع خطاهای مدل از نرمالیت کافی برخوردار است و مقدار احتمال برای تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰,۰۵ بود. همچنین آماره دوربین-واتسون برای مدل نهایی برابر با ۱,۷۳ به دست آمد که در دامنه مطلوب قرار داشته و بیانگر استقلال خطاها است. به منظور بررسی هم‌خطی چندگانه نیز شاخص‌های تلرانس و VI F محاسبه شدند. مقادیر تلرانس برای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی به ترتیب ۰,۵۶ و ۰,۵۴ و مقادیر VI F نیز به ترتیب ۱,۷۶ و ۱,۸۴ بود که نشان می‌دهد بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی معناداری وجود ندارد. بنابراین تمامی مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل همبستگی و رگرسیون چندگانه برقرار بود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	۱		
۲. هدف‌گرایی تحصیلی	۰.۶۶***	۱	
۳. انگیزه پیشرفت	۰.۴۹***	۰.۲۸***	۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $r=0.49$ ,  $p<0.001$ ). همچنین هدف‌گرایی تحصیلی نیز با انگیزه پیشرفت دارای رابطه مثبت و معنادار است ( $r=0.28$ ,  $p<0.001$ ). علاوه بر این، بین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی نیز همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد ( $r=0.66$ ,  $p<0.001$ ). این نتایج نشان می‌دهد که با افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی، میزان انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی انگیزه پیشرفت بر اساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی

مدل	متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	t	P
۱	انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	۰.۴۰	۰.۰۳	۰.۴۹	۱۱.۰۶	<۰.۰۰۱
۲	انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	۰.۲۸	۰.۰۴	۰.۳۴	۶.۱۵	<۰.۰۰۱
	هدف‌گرایی تحصیلی	۰.۲۰	۰.۰۷	۰.۱۶	۲.۹۳	۰.۰۰۴
شاخص مدل	مدل ۱	مدل ۲				
R	۰.۴۹	۰.۵۳				
R <sup>2</sup>	۰.۲۴	۰.۲۸				
F	۱۲۲.۳۲	۷۱.۸۴				
P	<۰.۰۰۱	<۰.۰۰۱				

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که در گام نخست، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به تنهایی توانست ۲۴ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت را تبیین کند ( $R^2=0.24$ ). با ورود هدف‌گرایی تحصیلی در گام دوم، ضریب تعیین به ۰,۲۸ افزایش یافت؛ بدین معنا که دو متغیر پیش‌بین در مجموع ۲۸ درصد از تغییرات انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان را تبیین کردند. ضرایب استاندارد شده نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با ضریب بتای ۰,۳۴ قوی‌ترین پیش‌بین انگیزه پیشرفت بوده است. هدف‌گرایی تحصیلی نیز با ضریب بتای ۰,۱۶ سهم معناداری در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت داشت. معناداری ضرایب رگرسیون بیانگر آن است که افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان همراه است. بر این اساس، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر نقش پیش‌بینی‌کنندگی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی در انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین تعیین سهم این متغیرها در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین تمامی ابعاد هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت دارای رابطه مثبت و معنادار بودند. افزون بر این، نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی به صورت مشترک قادر به پیش‌بینی معنادار انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان هستند و در میان این دو متغیر، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی سهم بیشتری در تبیین واریانس انگیزه پیشرفت داشت.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. این نتیجه نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در پذیرش تجربه‌های درونی، مدیریت افکار و هیجان‌های منفی و سازگاری با شرایط متغیر دارند، از انگیزه بیشتری برای دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی برخوردار هستند. این یافته با مبانی نظری درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد همسواست که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را به عنوان توانایی حفظ رفتارهای هدفمند علی‌رغم وجود موانع و تجارب ناخوشایند تعریف می‌کند (Hayes et al., 2012; et al., 2006). بر اساس این دیدگاه، افراد انعطاف‌پذیر به جای اجتناب از دشواری‌ها، آن‌ها را می‌پذیرند و انرژی خود را در راستای تحقق اهداف ارزشمند به کار می‌گیرند. بنابراین طبیعی است که چنین افرادی در محیط‌های آموزشی نیز انگیزه بیشتری برای پیشرفت و موفقیت داشته باشند.

تبیین این یافته را می‌توان در نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در تنظیم هیجان‌ها و مدیریت فشارهای تحصیلی جستجو کرد. دانش‌آموزان در طول فرایند یادگیری با چالش‌های متعددی مانند امتحانات، تکالیف دشوار، رقابت‌های آموزشی و نگرانی از شکست مواجه هستند. افرادی که از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتری برخوردارند، این شرایط را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد و یادگیری در نظر می‌گیرند و کمتر تحت تأثیر اضطراب یا ناامیدی قرار می‌گیرند. در نتیجه می‌توانند انگیزش خود را حفظ کرده و با پشتکار بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی ادامه دهند. این تبیین با دیدگاه کشدان و راتنبرگ مبنی بر اینکه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سلامت روان و عملکرد بهینه انسان است، هماهنگ می‌باشد (Kashdan & Rottenberg, 2010).

یافته حاضر همچنین با نتایج مطالعاتی که نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را در سازگاری فردی، عملکرد تحصیلی و سلامت روان تأیید کرده‌اند، همسو است. باند و همکاران نشان دادند افرادی که سطوح بالاتری از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دارند، از عملکرد بهتر و سازگاری بیشتری برخوردارند (Bond et al., 2011). همچنین لوین و همکاران انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی را به عنوان یک فرایند فراتشخیصی معرفی کردند که می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات متعدد هیجانی و عملکردی باشد (Levin et al., 2014). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نه تنها در حوزه سلامت روان بلکه در حیطه انگیزش و پیشرفت تحصیلی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که هدف‌گرایی تحصیلی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با اصول نظریه هدف‌گرایی پیشرفت کاملاً سازگار است. بر اساس این نظریه، اهدافی که دانش‌آموزان برای فعالیت‌های آموزشی خود انتخاب می‌کنند، چارچوبی برای تفسیر موقعیت‌های یادگیری، میزان تلاش، پایداری و واکنش آنان به موفقیت و شکست فراهم می‌آورد (Ames, 1992; Pintrich, 2000). دانش‌آموزانی که اهداف روشنی برای یادگیری و موفقیت دارند، معمولاً انرژی و زمان بیشتری برای انجام تکالیف صرف می‌کنند و از انگیزه بیشتری برای دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی برخوردار هستند.

در میان ابعاد هدف‌گرایی تحصیلی، رابطه مثبت جهت‌گیری هدف تسلط با انگیزه پیشرفت قابل انتظار بود. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تسلط بیشتر بر یادگیری، رشد مهارت‌ها و کسب شایستگی تمرکز می‌کنند تا مقایسه خود با دیگران. این ویژگی موجب می‌شود که آنان حتی در مواجهه با شکست نیز انگیزه خود را حفظ کرده و تلاش بیشتری برای پیشرفت نشان دهند (Elliot, 2005). از سوی دیگر، جهت‌گیری عملکردی نیز با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت داشت. این یافته نشان می‌دهد که تمایل به کسب موفقیت و نشان دادن توانایی‌ها در برابر دیگران

نیز می‌تواند به عنوان یک منبع انگیزشی عمل کند. اگرچه برخی پژوهشگران بر پیامدهای منفی اهداف عملکردی تأکید کرده‌اند، اما در بسیاری از محیط‌های آموزشی رقابتی، این نوع اهداف می‌توانند موجب افزایش تلاش و دستیابی به موفقیت شوند (Pintrich, 2000).

همچنین رابطه مثبت جهت‌گیری پرهیز از شکست با انگیزه پیشرفت نیز قابل توجه است. هرچند این نوع جهت‌گیری معمولاً با اضطراب و نگرانی همراه است، اما در برخی شرایط ممکن است ترس از شکست به عنوان یک نیروی انگیزشی عمل کرده و فرد را به تلاش بیشتر برای اجتناب از پیامدهای منفی سوق دهد. این موضوع با چارچوب نظری اهداف پیشرفت ایوت و مک‌گرگور قابل تبیین است که نشان می‌دهد اهداف اجتنابی نیز می‌توانند در برخی زمینه‌ها با عملکرد و تلاش رابطه داشته باشند (Elliot & McGregor, 2001).

نتایج این بخش با مطالعات جدید نیز همسواست. برای مثال، پژوهش سوپروبا و همکاران نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی نقش واسطه‌ای مهمی در پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی دانش‌آموزان دارند (Supervía et al., 2025). همچنین ربانه و همکاران گزارش کردند که هدف‌گرایی با خودتنظیمی و خودکارآمدی رابطه مثبت دارد و می‌تواند کیفیت عملکرد افراد را افزایش دهد (Rebane & van Doorslaer, 2025). یافته‌های رحمانیان نیز حاکی از آن بود که هدف‌گرایی با متغیرهای انگیزشی و شناختی مهمی مانند فراشناخت و خودمختاری مرتبط است (Rahmanian, 2025). علاوه بر این، نتایج فراتحلیل لی نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی نقش مهمی در شکل‌دهی رفتارهای تحصیلی و پیامدهای آموزشی ایفا می‌کنند (Li, 2025). مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که هدف‌گرایی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های کلیدی در شکل‌گیری انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان است.

از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به نتایج تحلیل رگرسیون اشاره کرد که نشان داد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی به صورت مشترک قادر به پیش‌بینی انگیزه پیشرفت هستند. این یافته بیانگر آن است که انگیزه پیشرفت پدیده‌ای چندبعدی است و تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی قرار دارد. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از طریق افزایش توانایی مقابله با موانع و مدیریت تجارب درونی، زمینه لازم برای تداوم تلاش و پیگیری اهداف را فراهم می‌کند؛ در حالی که هدف‌گرایی تحصیلی جهت و معنای این تلاش‌ها را مشخص می‌سازد. به عبارت دیگر، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی پاسخ می‌دهد که «چگونه» فرد با چالش‌ها مواجه شود و هدف‌گرایی تحصیلی مشخص می‌کند که «برای چه هدفی» این تلاش‌ها صورت می‌گیرد. ترکیب این دو سازه می‌تواند به شکل‌گیری الگوی انگیزشی پایدارتری منجر شود.

برتری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نسبت به هدف‌گرایی تحصیلی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت نیز یافته قابل توجهی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که توانایی مدیریت افکار، هیجان‌ها و فشارهای روانی ممکن است نقش بنیادی‌تری در حفظ انگیزش داشته باشد. دانش‌آموزی که از اهداف روشنی برخوردار است اما در مواجهه با شکست‌ها یا استرس‌های تحصیلی انعطاف لازم را ندارد، ممکن است انگیزه خود را از دست بدهد. در مقابل، دانش‌آموزی که از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالایی برخوردار است، حتی در شرایط دشوار نیز قادر خواهد بود اهداف خود را دنبال کند و سطح مطلوبی از انگیزه را حفظ نماید. این تفسیر با دیدگاه هیز و همکاران درباره نقش محوری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در عملکرد انسان همخوانی دارد (Hayes et al., 2012).

به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان صرفاً حاصل توانایی‌های شناختی یا شرایط آموزشی نیست، بلکه به شدت تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی و انگیزشی قرار دارد. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هدف‌گرایی تحصیلی دو عامل مهم هستند که می‌توانند زمینه رشد انگیزش، تلاش تحصیلی و موفقیت آموزشی را فراهم آورند. از این رو توجه به این متغیرها در برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و مداخلات روان‌شناختی مدارس می‌تواند نقش مهمی در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست آنکه پژوهش با روش همبستگی و مقطعی انجام شد و بنابراین امکان استنباط روابط علی میان متغیرها وجود ندارد. دوم اینکه داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شدند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گرفته باشند. سوم اینکه جامعه پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان بابل بود و

در نتیجه تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، دانش‌آموزان دختر یا سایر مناطق جغرافیایی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین عوامل دیگری مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، جو مدرسه و ویژگی‌های شخصیتی که می‌توانند بر انگیزه پیشرفت اثرگذار باشند، در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفتند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی و آزمایشی برای بررسی روابط علی میان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، هدف‌گرایی تحصیلی و انگیزه پیشرفت استفاده کنند. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده مانند خودکارآمدی، تاب‌آوری، حمایت اجتماعی، خودتنظیمی تحصیلی و جو کلاس درس می‌تواند به درک عمیق‌تر سازوکارهای مؤثر بر انگیزه پیشرفت کمک کند. اجرای پژوهش در میان دانش‌آموزان دختر، دانشجویان و سایر گروه‌های سنی و فرهنگی نیز می‌تواند امکان مقایسه و تعمیم بهتر نتایج را فراهم آورد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزشی مدارس به گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر انتقال دانش، به تقویت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی سازنده در دانش‌آموزان نیز توجه داشته باشند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای، پذیرش هیجان‌ها، حل مسئله و تعیین اهداف تحصیلی می‌تواند در افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر باشد. همچنین مشاوران و معلمان می‌توانند با ایجاد محیط‌های یادگیری حمایت‌کننده، تأکید بر پیشرفت فردی و تقویت اهداف تسلط‌محور، زمینه رشد انگیزش و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

Achievement motivation is one of the most important constructs in educational psychology because it plays a central role in students' academic engagement, persistence, learning quality, and educational success. Achievement motivation refers to an individual's desire to attain excellence, overcome challenges, and meet standards of success. According to McClelland, individuals with high achievement motivation tend to set challenging goals, invest greater effort in accomplishing tasks, and demonstrate stronger persistence when facing obstacles (McClelland, 1985). Educational psychologists have consistently emphasized that differences in students' academic performance cannot be fully explained by cognitive abilities alone; rather, motivational and psychological factors substantially contribute to educational outcomes (Seif, 2019; Slavin, 2018). Consequently, identifying the psychological variables that contribute to achievement motivation remains a major concern for educators, counselors, and researchers.

Among the factors associated with achievement motivation, psychological flexibility has received increasing attention in recent years. Psychological flexibility refers to an individual's capacity to remain in contact with present experiences, accept internal thoughts and emotions without unnecessary avoidance, and engage in behaviors that are consistent with personally valued goals (Hayes et al., 2006; Hayes et al., 2012). This construct is considered a core process within Acceptance and Commitment Therapy and has been identified as a fundamental component of psychological health and adaptive functioning (Kashdan & Rottenberg, 2010). Research has shown that psychologically flexible individuals demonstrate greater resilience, emotional regulation, and effective coping strategies, all of which can facilitate sustained effort and motivation in educational settings (Bond et al., 2011). Furthermore, psychological inflexibility has been identified as a transdiagnostic process underlying numerous psychological difficulties and maladaptive outcomes (Levin et al., 2014). Therefore, psychological flexibility may serve as an important protective factor that enhances students' willingness to pursue academic goals despite setbacks and challenges.

Another influential construct in academic settings is achievement goal orientation. Achievement goal theory suggests that students differ in the goals they adopt when approaching learning activities, and these goals influence their cognition, emotions, and behaviors (Ames, 1992). Goal orientations determine whether students focus primarily on learning and mastery, demonstrating competence, or avoiding failure. The theory has evolved substantially over the past several decades and has become one of the most influential frameworks for understanding academic motivation (Urdan & Kaplan, 2020). Pintrich argued that achievement goals influence the selection of learning strategies, persistence, self-regulation, and overall academic performance (Pintrich, 2000). Similarly, Elliot proposed that students' achievement behaviors are largely determined by the types of goals they pursue, whether mastery-oriented, performance-oriented, or avoidance-oriented (Elliot, 2005). The 2×2 achievement goal framework further refined these distinctions by differentiating between approach and avoidance dimensions of mastery and performance goals (Elliot & McGregor, 2001).

Recent empirical studies have continued to support the importance of achievement goal orientations in educational and psychological outcomes. Supervía and colleagues demonstrated that academic goal orientations play a mediating role in the relationship between empathy and subjective happiness among adolescents (Supervía et al., 2025). Rebane and van Doorslaer reported significant associations between goal orientation, self-efficacy, and self-regulation among professional translators (Rebane & van Doorslaer, 2025). Rahmanian found positive relationships between goal orientation, metacognition, and autonomy among athletes (Rahmanian, 2025). Moreover, a meta-analysis conducted by Li revealed significant relationships between achievement goal orientations and a wide range of educational behaviors and outcomes (Li, 2025). Despite growing evidence supporting the importance of both psychological flexibility and goal orientation, relatively few studies have examined their simultaneous contribution to achievement motivation among secondary school students. Therefore, the present study aimed to investigate the relationships between psychological flexibility, academic goal orientation, and achievement motivation among high school students and to determine the predictive role of psychological flexibility and academic goal orientation in explaining achievement motivation.

### **Methods and Materials**

This applied study employed a descriptive-correlational design with a cross-sectional approach. The statistical population consisted of all male high school students enrolled in the second level of secondary education in Babol, Iran, during the 2025–2026 academic year. Based on official educational statistics, the population included 3,873 students. According to the Krejcie and Morgan sample size table, a minimum sample of 351 participants was required. To compensate for possible incomplete responses and increase statistical power, additional questionnaires were distributed, resulting in 375 valid questionnaires being collected and analyzed. Participants were selected through multistage cluster random sampling. Initially, Babol was divided into four geographical regions: northern, southern, eastern, and western districts. One school was randomly selected from each district, and three classes were subsequently selected from each school. All students in the selected classes were invited to participate in the study.

Achievement motivation was assessed using the Hermans Achievement Motivation Questionnaire, a 29-item instrument designed to evaluate individuals' need for achievement and achievement-related characteristics. Psychological flexibility was measured using the Dennis and Vander Wal Psychological Flexibility Questionnaire, a 20-item scale assessing cognitive flexibility, perceived control, and alternative behavioral responses. Academic goal orientation was measured using the Bouffard Academic Goal Orientation Questionnaire, a 20-item instrument assessing mastery goal orientation, performance goal orientation, and failure-avoidance goal orientation. Previous studies have confirmed the validity and reliability of all three instruments.

Data collection was conducted in classroom settings after obtaining the necessary permissions from school authorities. Students completed the questionnaires voluntarily and anonymously. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, and stepwise multiple regression analyses were performed using SPSS version 27. Prior to inferential analyses, assumptions of normality, independence of errors, and multicollinearity were evaluated and confirmed.

### **Findings**

The descriptive findings indicated that the mean score of total psychological flexibility was 94.35 (SD = 13.04), while the mean score of total academic goal orientation was 70.02 (SD = 8.54). The mean score of achievement motivation was 69.01 (SD = 10.59). Examination of skewness and kurtosis values demonstrated that all variables were normally distributed.

The correlation analyses revealed significant positive relationships between psychological flexibility and achievement motivation. Specifically, the total psychological flexibility score was positively correlated with achievement motivation ( $r = 0.49, p < 0.001$ ). Among the psychological flexibility dimensions, alternatives ( $r = 0.53, p < 0.001$ ) and alternatives for human behavior ( $r = 0.42, p < 0.001$ ) showed significant positive correlations with achievement motivation, whereas the control dimension did not demonstrate a significant association.

The results also indicated significant positive relationships between academic goal orientation and achievement motivation. Mastery goal orientation was positively correlated with achievement motivation ( $r = 0.54, p < 0.001$ ), performance goal orientation was positively associated with achievement motivation ( $r = 0.41, p < 0.001$ ), and failure-avoidance goal orientation also demonstrated a positive correlation with achievement motivation ( $r = 0.37, p < 0.001$ ). The total academic goal orientation score was significantly related to achievement motivation ( $r = 0.28, p < 0.001$ ).

To determine the predictive role of psychological flexibility and academic goal orientation, a stepwise multiple regression analysis was conducted. In the first step, psychological flexibility entered the model and accounted for 24% of the variance in achievement motivation ( $R^2 = 0.24$ ). In the second step, academic goal orientation was added to the model, increasing the explained variance to 28% ( $R^2 = 0.28$ ). The standardized regression coefficients indicated that psychological flexibility ( $\beta = 0.34, p < 0.001$ ) was the strongest predictor of achievement motivation, followed by academic goal orientation ( $\beta = 0.16, p = 0.004$ ). These findings suggest that students with greater psychological flexibility and stronger academic goal orientations tend to report higher levels of achievement motivation.

### **Discussion and Conclusion**

The findings of the present study demonstrated that psychological flexibility is significantly associated with achievement motivation among high school students. Students who are capable of adapting to challenges, managing negative thoughts and emotions, and maintaining goal-directed behavior appear to possess stronger motivation to achieve academic success. These findings suggest that psychological flexibility functions as an important personal resource that enables students to remain engaged in learning activities despite obstacles and academic pressures.

The results further revealed that academic goal orientation is positively associated with achievement motivation. Students who pursue meaningful academic goals and possess clear educational aspirations are more likely to invest effort, persist in challenging situations, and remain committed to their academic responsibilities. The strongest relationship was observed between mastery goal orientation and achievement motivation, highlighting the importance of focusing on learning, competence development, and personal improvement. Students who emphasize mastery and growth appear to demonstrate higher levels of intrinsic motivation and persistence.

The regression findings provided additional evidence regarding the joint contribution of psychological flexibility and academic goal orientation to achievement motivation. Together, these variables explained a substantial proportion of the variance in achievement motivation. Importantly, psychological flexibility emerged as the strongest predictor, suggesting that the ability to effectively manage internal experiences may play a more fundamental role in sustaining achievement motivation than goal orientation alone. Students who can cope effectively with stress, uncertainty, and academic setbacks may be better equipped to maintain their motivation and continue pursuing academic success.

The findings have important implications for educational practice. Schools and educational professionals should recognize that achievement motivation is influenced not only by cognitive abilities and instructional practices but also by students' psychological resources and motivational orientations. Programs aimed at enhancing psychological flexibility may help students become more resilient and adaptive when facing academic challenges. Likewise, educational interventions that encourage mastery-oriented goals may foster greater engagement, persistence, and academic achievement.

Overall, the study demonstrates that psychological flexibility and academic goal orientation are significant contributors to achievement motivation among secondary school students. Students who exhibit greater flexibility in responding to challenges and who pursue meaningful academic goals are more likely to display higher levels of achievement motivation. These findings underscore the importance of integrating psychological and motivational factors into educational policies and interventions designed to promote student success. Future educational initiatives should focus on cultivating both adaptive psychological functioning and constructive goal orientations in order to strengthen students' motivation and improve educational outcomes.

## References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior therapy, 42*(4), 676-688.
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of personality and social psychology, 80*(3), 501-519.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical psychology review, 30*(7), 865-878.
- Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J. R., Hayes, S. C., Biglan, A., & Pistorello, J. (2014). Examining Psychological Inflexibility as a Transdiagnostic Process across Psychological Problems. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3*(3), 155-163.
- Li, Q. (2025). Meta-Analysis on the Relationship Between Achievement Goal Orientation and Cheating Behavior. *Inst Educ Res Gyeongin Natl Univ Educ, 45*(1), 173-196. <https://doi.org/10.25020/je.2025.45.1.173>
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Scott, Foresman.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104.
- Rahmanian, Z. (2025). The relationship between metacognition and positive metaemotion with autonomy and goal orientation in male and female athletes. *Sports Psychology Studies, 14*(48). [https://journals.ssrc.ac.ir/article\\_4401.html?lang=en](https://journals.ssrc.ac.ir/article_4401.html?lang=en)
- Rebane, L., & van Doorslaer, T. (2025). Translators' Implicit Theories of Translation and Their Relations to Goal Orientation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *The Interpreter and Translator Trainer, 1*-19. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2453349>
- Seif, A. A. (2019). *Educational Psychology: Psychology of Learning and Instruction*. Doran.

- Shafiabadi, A., & Naseri, G. (2012). *Theories of Counseling and Psychotherapy*. University Publishing Center.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson.
- Supervía, P. U., Vega, R. C., Urbón, E., Salavera, C., & Sánchez-García, J. (2025). The Mediating Role of Academic Goal Orientations in the Relationship Between Empathy and Subjective Happiness in Adolescent Students. *Sage Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251342522>
- Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The Origins, Evolution, and Future Directions of Achievement Goal Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.