

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان

کار عملی روش تحقیق

عنوان:

بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش
آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر

استاد مربوطه:

دکتر محمود زیوری رحمان

نگارش:

زیبا کلکلی

اردیبهشت ۱۳۹۷

فهرست مطالب

۱	فصل اول کلیات پژوهش
۱-۱-۱	مقدمه:
۵	۲-۱- بیان مسئله:
۱۱	۳-۱- اهمیت و ضرورت تحقیق:
۱۳	۴-۱- هدف های تحقیق:
۱۳	۱-۴-۱- هدف اصلی:
۱۳	۲-۴-۱- اهداف فرعی:
۱۴	۵-۱- سوالات تحقیق:
۱۴	۱-۵-۱- سوال اصلی:
۱۴	۲-۵-۱- سوالات فرعی:
۱۵	۶-۱- تعریف واژه‌ها و اصطلاحات:
۱۵	۱-۶-۱- تعاریف نظری:
۱۵	۲-۶-۱- تعاریف عملیاتی:
۱۶	۷-۱- محدوده تحقیق:
۱۷	فصل دوم مبانی نظری و پیشینه تحقیق
۱۸	مقدمه:
۱۸	۱-۲- مبانی نظری خودکارآمدی تحصیلی:
۱۸	۱-۱-۲- شخصیت و شکل گیری خود:
۱۹	۲-۱-۲- اهمیت مفهوم خود:
۱۹	۳-۱-۲- علل پیدایش پدیده خود:
۲۱	۴-۱-۲- اجزای خود:
۲۱	۵-۱-۲- ویژگی های خود:
۲۳	۶-۱-۲- ابعاد درک خود:
۲۴	۷-۱-۲- عوامل مؤثر بر شکل گیری مفهوم خود:
۲۴	۸-۱-۲- خودکارآمدی:
۲۶	۹-۱-۲- ماهیت خودکارآمدی:
۲۷	۱۰-۱-۲- اثرات خودکارآمدی بر کارکردهای روان شناختی:
۳۰	۱۱-۱-۲- ارتباط خودکارآمدی با چندین متغیر انگیزشی:
۳۱	۱۲-۱-۲- ابعاد خودکارآمدی:

۳۲	..... انواع خودکارآمدی: ۱۳-۱-۲
۳۳	..... سنجش خودکارآمدی: ۱۴-۱-۲
۳۴	..... مدل های خودکارآمدی: ۱۵-۱-۲
۳۵	..... مولفه های خودکارآمدی: ۱۶-۱-۲
۳۵	..... فرآیند های فعال کننده خودکارآمدی: ۱۷-۱-۲
۳۸	..... اثرات خودکارآمدی بر رفتار: ۱۸-۱-۲
۴۰	..... منابع خودکارآمدی: ۱۹-۱-۲
۴۵	..... انتقادهایی درباره خودکارآمدی: ۲۰-۱-۲
۴۵	..... عوامل موثر در خودکارآمدی: ۲۱-۱-۲
۴۹	..... خودکارآمدی تحصیلی: ۲۲-۱-۲
۵۰	..... خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی: ۲۳-۱-۲
۵۲	..... مبانی نظری درگیری تحصیلی: ۲-۲
۵۲	..... ماهیت درگیری تحصیلی: ۱-۲-۲
۵۴	..... راهبردهای درگیری تحصیلی: ۱-۲-۲
۵۵	..... فنون ایجاد درگیری تحصیلی در دانش آموزان: ۳-۱-۲
۶۰	..... ابعاد درگیری تحصیلی: ۴-۲-۲
۶۰	..... شناخت: ۱-۴-۲-۲
۶۱	..... فراشناخت: ۲-۴-۲-۲
۶۹	..... تأثیر درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی: ۵-۲-۲
۷۰	..... مبانی نظری پیشرفت تحصیلی: ۳-۲
۷۰	..... پیشرفت تحصیلی: ۱-۳-۲
۷۱	..... تعاریف پیشرفت تحصیلی: ۲-۳-۲
۷۲	..... نظریات پیشرفت تحصیلی: ۳-۳-۲
۷۵	..... دیدگاه روانشناختی و پیشرفت تحصیلی: ۱-۳-۳-۲
۷۵	..... دیدگاه جامعه‌شناسی و پیشرفت تحصیلی: ۲-۳-۳-۲
۷۶	..... دیدگاه روانشناسی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی: ۴-۳-۳-۲
۷۸	..... عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی: ۴-۳-۲
۸۰	..... ارزشیابی عملکرد یا پیشرفت تحصیلی: ۵-۳-۲
۸۲	..... معیارهای پیشرفت تحصیلی: ۶-۳-۲
۸۳	..... پیشینه پژوهش: ۴-۲
۸۳	..... پیشینه پژوهش در داخل کشور: ۱-۴-۲
۸۹	..... پیشینه پژوهش در خارج کشور: ۲-۴-۲

۹۶	..... مدل مفهومی تحقیق:
۹۷	..... فصل سوم روش پژوهش
۹۸	..... ۱-۳- مقدمه
۹۸	..... ۲-۳- روش تحقیق
۹۸	..... ۳-۳- جامعه آماری
۹۸	..... ۴-۳- حجم نمونه و روش نمونه گیری
۹۸	..... ۵-۳- ابزارهای گردآوری داده ها
۹۸	..... ۱-۵-۳- خودکارآمدی تحصیلی
۹۹	..... ۲-۵-۳- پرسشنامه درگیری تحصیلی
۹۹	..... ۳-۵-۳- پیشرفت تحصیلی
۹۹	..... ۶-۳- روایی و پایایی
۱۰۰	..... ۷-۳- روشهای تجزیه و تحلیل آماری

فصل اول

کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه:

رشد و توسعه هر کشور رابطه مستقیم با پیشرفت علم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد. پیشرفت علمی نیز حاصل نمی‌شود مگر اینکه افراد خلاق و متفکر تربیت شده باشند. پرورش قوای عقلانی تا حدی زیادی به فرآیندهای زیستی روانی، که محدوده‌های موفقیت در این زمینه را مشخص می‌کند بستگی دارد. با آنکه شرایط محیطی نامطلوب مانع دستیابی فرد به موفقیت می‌گردد و سبب می‌شود فرد نتواند از توانایی‌های بالقوه خود در جهت رشد به خوبی بهره برد، محرک‌های آموزشی با وجود اهمیت فراوان قادر نیست کودک را در درک عقاید و روابطی که هنوز آمادگی پذیرش آن را ندارد، یاری دهد (حدادی، ۱۳۹۵).

در دنیای امروز یکی از علائم موفقیت فرد، موفقیت تحصیلی می‌باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان پذیر نیست. انسان موجودی با ارزش است که اگر از شرایط مساعد تربیتی برخوردار شود قادر است به درجات عالی کمال دست یابد. کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل نگرش مثبت یا منفی نسبت به خود و محیط پیرامون خود به دست می‌آورند، این مساله به مقدار زیاد به تجارب موفق یا ناموفق دانش‌آموزان در دوران تحصیل بستگی دارد. آنها در مدرسه در مسیر رشد و بالندگی قرار می‌گیرند.

مطالعه‌ی پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، طی سه دهه‌ی اخیر، بیش از پیش مورد توجه‌ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یکسو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر، مدیران و معلمان آگاه‌تری را طلب می‌کند تا زمینه‌ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروز تمرکز آموزش به جای ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد، ۲۰۱۱). پیشرفت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی از پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری موضوع‌های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانش‌آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری، اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، ۱۳۹۴). از بین عوامل تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دو عامل مهم و اساس خود کارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌تواند باشد (پینتریچ، ۲۰۱۰)

باور کارآمدی، عاملی مهم در نظام سازنده‌ی شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارت‌ها می‌توانند به آسانی تحت تأثیر خود شکمی یا خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی‌های خود استفاده کمتری می‌کنند. به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده‌ای انجام دهند. بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. بندورا^۱ (۲۰۱۱) مطرح می‌کند که خود کارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد، پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان در باره توانایی‌های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. بین داشتن مهارت‌های مختلف با توان ترکیب آنها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. "افراد کاملاً می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام آن وظایف را نیز دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند" (بندورا، ۲۰۱۱: ۱۹۲).

عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دایم‌التغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است. مهارت‌های قبلی برای پاسخ به تقاضاهای گوناگون موقعیت‌های مختلف، باید غالباً به شیوه‌های جدید، ساماندهی شوند. بنابراین، مبادلات با محیط تا حدودی تحت تأثیر قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خویش است. بدین معنی که افراد باور داشته باشند که در شرایط خاص، می‌توانند وظایف را انجام دهند. خودکارآمدی درک شده، معیار داشتن مهارت‌های شخصی نیست، بلکه بدین معنی است که فرد به این باور رسیده باشد که می‌تواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به نحو احسن انجام دهد (سروقد، ۱۳۸۹: ۵۷).

درگیری تحصیلی چیزی است که به فرد انرژی می‌دهد و فعالیت‌های فرد را هدایت می‌کند. درگیری تحصیلی در واقع موتور حرکت هر فردی است. درگیری تحصیلی نیرویی است که به فعالیت‌های فرد

^۱ Bandura

جهت و شدت می بخشد. هر قدر فعالیتهای آموزشی همراه با انگیزه و علاقه باشد، بر انگیزنده تر خواهد بود و میزان یادگیری افزایش می یابد. (جعفری، ۱۳۸۹: ۴۳).

دانش آموزان و دانشجویانی که دارای درگیری تحصیلی پایین هستند، معمولاً تکالیف خود را با جدیت انجام نمی دهند، به توضیحات معلم توجه نمی کنند و بالاخره اینکه پیشرفت چندانی نصیب آنها نمی گردد. افرادی که دارای سطح درگیری تحصیلی بالایی هستند تکالیف درسی خود را با دقت انجام می دهند و به توضیحات معلم توجه می کنند، پیشرفت خوبی هم نصیب آنها می گردد. همچنین این دسته از افراد مشتاقانه وظایفشان را ایفا می کنند و در مقابل مشکلات مقاومت می کنند (رشید و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۶).

درگیری تحصیلی توأم با انگیزش یکی از مهمترین شاخص های رشد و پیشرفت نظام آموزش و پرورش یک کشور محسوب می شود. درگیری تحصیلی موتور حرکت نظام آموزش و پرورش به سوی توسعه و پیشرفت محسوب می شود، تا زمانی که موتور ماشین روشن نشود نمی توان انتظار حرکت از اتومبیل داشت. مسئولین امر چه مسئولین آموزش، و چه والدین دانش آموزان موظفند در دانش آموزان انگیزه حرکت ایجاد نمایند، به گونه ای که این انگیزه حرکت با برنامه ریزی قبلی صورت گرفته و دارای هدف و مسیر مشخصی باشد. تا زمانی که این مراحل طی نشده باشد، نمی توان انتظار داشت که نظام آموزش و پرورش کشور به پیشرفت و توسعه نایل شود. (قاسمی، ۱۳۹۴)

با توجه به آنچه گفته شد، در این فصل علاوه بر بیان مسأله و بررسی مشکل اصلی و پرداختن به اهمیت و ضرورت انجام تحقیق، اهداف، فرضیات و سؤالات تحقیق نیز مشخص گردیده و تعاریف نظری و عملیاتی متغیرها مطرح می گردند.

در این فصل کوشیده شده تا به بیان مسأله پرداخته شود و تصویری کلی از تحقیق حاضر ارائه گردد. بدین ترتیب مقدمه ای خلاصه وار در مورد موضوع تحقیق ارائه گردید. موضوع تحقیق تعریف و سوالاتی که در رابطه با موضوع باید بررسی گردد، بیان شد. هدف از انجام تحقیق مشخص گردید، اهمیت موضوع و ضرورت دلایل بررسی آن بیان شد. در پایان واژه ها و اصطلاحاتی که لازم بود، تعریف شوند با توجه به اهداف، ماهیت و ویژگیهای تحقیق تعریف گردید.

۱-۲- بیان مسئله:

مطالعه‌ی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه‌ی اخیر، پیش از پیش مورد توجه‌ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر، مدیران و معلمان آگاه‌تری را طلب می‌کند تا زمینه‌ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروزه، تمرکز آموزش به جای ارایه‌ی برنامه‌های آموزشی با مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد^۱، ۲۰۱۱). پیشرفت تحصیلی^۲ از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری موضوع‌های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط و نسبت به توانایی فرد در یادگیری، اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، ۱۳۹۴). پیشرفت تحصیلی یکی از مسائلی است که از دیر باز مورد توجه بوده است. دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند در آینده می‌توانند نقش‌های خود را به نحو مطلوب‌تری ایفا نمایند. علاوه بر آن افت تحصیلی سالیانه میلیون‌ها تومان هزینه به دنبال دارد. بنابراین به نظر می‌رسد با بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استعداد‌های انسانی شکوفا شده و جامعه نیز در مسیر پیشرفت گام بر می‌دارد. عوامل بسیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارند. عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان به عوامل فردی^۳ و بافتی^۴ تقسیم کرد. عوامل فردی عبارت است از عوامل انگیزشی، شناختی، ادراک‌ها و باورهای دانش‌آموزان که می‌تواند با عملکرد تحصیلی^۵ آنها رابطه داشته باشد. عوامل بافتی نیز می‌تواند به خانواده، مدرسه و همسالان مرتبط باشد (ظهره وند، ۱۳۸۹).

از سوی دیگر، تفکیک عوامل شناختی^۶، انگیزشی^۷ و ادراکی^۸ در بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کمتر مورد نظر است، بلکه بیشتر به تعامل عوامل انگیزشی، شناختی و ادراکی بر عملکرد تأکید می‌شود. از سوی دیگر بر نقش عوامل زمینه‌ای در متغیرهای انگیزشی، شناختی و ادراکی تأکید می‌شود. این موضوع به‌ویژه در رویکرد شناختی-اجتماعی به یادگیری مشهود است

^۱ Paris & Wingrad

^۲ Academic Achievement

^۳ Personal

^۴ contextual

^۵ Academic Performance

^۶ Cognitive

^۷ Motivational

^۸ Perceptual

(میلتادو^۱، ۲۰۱۴). در رویکرد شناختی-اجتماعی مفهوم خود^۲ عنصری کلیدی است که در یکپارچه کردن عملکرد انسان نقشی مهم دارد (رراجرز و کلی، ۲۰۰۶؛ به نقل از کدیور، ۱۳۹۴). در بررسی مفهوم خود مدل‌های نظری مختلفی مطرح شده است، از جمله شیولسون^۳ و همکاران (۲۰۰۸) (به نقل از مارش و سثینگ^۴، ۲۰۱۰) الگوی سلسله مراتبی چند وجهی از مفهوم خودارائه کرده است. در رأس این الگو مفهوم خودکلی قرار دارد که به دو بعد، مفهوم خودتحصیلی و مفهوم خود غیرتحصیلی، تقسیم شده است

خودکارآمدی اگرچه به عنوان بخشی از مفهوم خود تلقی می‌شود، اما پدیده‌ای متفاوت از مفهوم خود را بازنمایی می‌کند. خودکارآمدی، قضاوت افراد از توانایی‌های خود را شامل می‌شود، مبنی بر این که این قضاوت و باورها چگونه می‌توانند فرد را در به اتمام رساندن تکلیفی خاص یاری رسانند. باورهای خودکارآمدی بر این که چگونه افراد احساس و فکر می‌کنند، چگونه خود را برمی‌انگیزانند و چگونه رفتار می‌کنند، تأثیرمی‌گذارد. انتظارات ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارات در انگیزش و عمل انسان نقشی حیاتی تر ایفاء می‌کند (بندورا^۵، ۲۰۱۱)

پژوهشهای بسیاری به رابطه مثبت میان باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی اشاره داشته‌اند (لاینببرینک و پنتریچ^۶، ۲۰۱۳) و خودکارآمدی تحصیلی همچنین با نتایج تحصیلی مثل نمره‌های امتحانات و انگیزش آنها همبستگی دارد (میلتادو^۷، ۲۰۱۴).

از دیگر مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده است مفهوم «درگیری تحصیلی»^۸ است. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو^۹ و همکاران، ۲۰۱۴). تعاریف مختلفی از «درگیری تحصیلی» ارائه شده است، برخی معتقدند فقط زمانی دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف مورد نظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، «تفکر نقادانه»^{۱۰} و «خلاقانه»^{۱۱} باشند با این حال باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در

¹ Miltiadou

² Self-concept

³ Shavelson

⁴ Marsh & Seeshing

⁵ Bandura

⁶ Linnenbrink & Pintrich

⁷ Miltiadou

⁸ Academic engagement

⁹ Reeve

¹⁰ Critical Thinking

¹¹ Innovative

تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود از این رو کار اصلی نظام تربیتی این است که دانش‌آموزان را تشویق کند تا منابع درونی خود (نظیر انرژی، وقت و توجه) را سرمایه‌گذاری کنند. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکلیف برای دانش‌آموز دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکالیف برای دانش‌آموز «معنا» و «ارزش» داشته باشند، توجه دانش‌آموز را جلب می‌کنند و در نتیجه دانش‌آموز انرژی خود را جهت انجام آنها بسیج کرده و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس «تعهد» نیز باعث می‌گردد که دانش‌آموز برای اتمام تکلیف پافشاری کرده و حتی اگر هیچ پاداش یا مشوق بیرونی برای انجام آن وجود نداشته باشد زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. لذا «توجه» و «تعهد» دو بعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند. یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی «مشارکت در فرهنگ گروه همسالان» است. در موقعیت‌های تحصیلی که فرهنگ گروه همسالان تبادل کلامی، منطقی و عقلانی را بین دانش‌آموزان تسهیل می‌کند احتمال بیشتری است که دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی درگیر شوند تا بافت‌های تحصیلی‌ای که در آنها فرهنگ گروه همسالان کمتر چنین تقاضاهایی از دانش‌آموزان دارند بنابراین درگیری تحصیلی دارای مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و انگیزشی است (اسکلکتی^۲، ۲۰۰۵).

الف- درگیری رفتاری؛ رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف و همچنین مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. در این پژوهش از میان مؤلفه‌های درگیری رفتاری، مؤلفه تلاش مورد توجه قرار می‌گیرد که تمایل فرد برای انجام دادن و به پایان رساندن تکالیف را بیان می‌کند.

ب- درگیری شناختی؛^۴ به انواع فرایندهای پردازش که دانش‌آموزان برای یادگیری استفاده می‌کنند اشاره دارد درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است که در این پژوهش به هر دو مورد توجه می‌شود (راویندران و همکاران^۵، ۲۰۱۱).

ج- درگیری انگیزشی^۶؛ سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود که در این پژوهش، مؤلفه ارزش در ارتباط با تکالیف تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرد. مؤلفه ارزش تکلیف، باورهای

¹ obligation

² Schlicht y

³ Behavioral engagement

⁴ - Cognitive engagement

⁵ Ravindran, Green Debaker

⁶ Motivational engagement

دانش‌آموزان را در مورد اینکه را مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب است، منعکس می‌کند (ولترز و روزنتال^۱، ۲۰۱۲).

رفتارهایی نظیر «پایداری در حین انجام تکالیف»، رفتارهای مطالعه، شرکت منظم در کلاس درس و شرکت در بحث‌های کلاسی مواردی از شاخص‌های رفتاری درگیری تحصیلی هستند. شاخص‌های شناختی درگیری تحصیلی شامل توجه به تکالیف، راهبردهای یادگیری و شناختی، تسلط و تبحر در تکلیف و ترجیح تکالیف چالش‌انگیز است. هیجان‌ها و عواطفی نظیر اضطراب، خستگی، اشتیاق و ارزش‌دهی به تکلیف از جمله شاخص‌های عاطفی درگیری تحصیلی هستند (کانل^۲، ۲۰۱۱). براساس الگوی لینن برینک و پتريچ^۳، تقاضای کمک از همسالان یا معلمان با هدف یادگیری و درک مطلب و موضوعات درسی (کمک‌طلبی ابزاری^۴) یکی از ابعاد مهم درگیری تحصیلی است و رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در حالی که تقاضای کمک از همسالان یا معلمان با هدف دسترسی به راه حل مسئله یا انجام سریع و آسان تکالیف درسی (کمک‌طلبی اجرایی^۵) رابطه‌ای منفی با پیشرفت تحصیلی دارد و شاخصی از درگیری تحصیلی محسوب نمی‌شود (لینن برینک و پتريچ^۶، ۲۰۱۴).

نتایج مطالعات طولی انجام شده در مورد نقش راهبردهای خود نظم بخش در عملکرد تحصیلی نیز نشان داده‌اند که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده بسیار خوبی برای راهبردهای شناختی سطح بالا، کمک‌طلبی، مهارت‌های مدیریت زمان و «ارزش تکلیف»^۷ است و این متغیرها نیز دارای رابطه مستقیمی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی هستند (ولترز، یو و پتريچ^۸، ۲۰۱۳). در حالی که رابطه اهداف تبحری و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید یافته‌های پژوهشی است (پارکر^۹ و همکاران ۲۰۱۴)، نتایج برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند اهداف عملکردی باعث تقویت راهبردهای پردازش سطحی می‌شود این نتایج ناهمگون باعث شده است (میداگلی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۳).

¹ Wolters and Rosenthal

² Connell

³ Lin nenbrin k & Pintrich

⁴ Instrumental help-seeking

⁵ Executive help-seeking

⁶ Linnebrink & Pintrich

⁷ Task value

⁸ Wolters & Pint rich

⁹ parker

¹⁰ Midgley

با این که در تحقیقات این ادعای کلی که خودکارآمدی^۱ می‌تواند در رابطه بین اهداف پیشرفت و پیامدهای تحصیلی وساطت کند مورد تایید قرار گرفته‌اند (لایم^۲ و همکاران، ۲۰۰۸)، هنوز در مورد ارتباط بین اهداف پیشرفت متفاوت و خودکارآمدی قدری ناهمگونی و عدم توافق وجود دارد (میلتادو، ۲۰۱۴) به عنوان مثال حجم عظیمی از پژوهش‌ها مشخص ساخته‌اند که افراد دارای اهداف تبحری در مقایسه با افراد دارای اهداف عملکردی خودکارآمدی بالاتر و عملکرد بهینه‌تری دارند (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴) اما هنوز ارتباط بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی از یک دستی کمتری برخوردار است، بدین صورت که پاره ای از تحقیقات ارتباط مثبت بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی و تحقیقات دیگر ارتباط منفی بین این سازه‌ها و یا عدم را مورد تاکید قرار داده‌اند. ضمن این که در مورد ارتباط منفی بین اهداف اجتناب-عملکرد و خودکارآمدی توافق وجود دارد (کوتینه و و نیومان^۳، ۲۰۰۸).

با توجه به این یافته‌های نسبتاً ناهمسو نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این حوزه احساس می‌شود تا با استناد به آنها بتوان در مورد ماهیت این روابط با قطعیت بیشتری اظهار نظر کرد. بنابراین یکی از اهداف تحقیق حاضر شفاف کردن ماهیت روابطی است که بین خودکارآمدی و دیگری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی است

از سویی دیگر براساس تحقیقات انجام شده خودکارآمدی تحصیلی ۲۱ درصد دانش آموزان دوره دبیرستان شهر ایرانشهر دارای خودکارآمدی پایین ۴۴ درصد متوسط است و فقط ۳۵ درصد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالایی هستند (حاتمی، ۱۳۹۳). از سویی دیگر طبق مطالعات انجام شده وضعیت درگیری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسط هم دارای وضعیت مطلوبی نمی باشد چنانکه صوری ذهی (۱۳۹۲) در تحقیق به این نتیجه رسید که فقط درگیری تحصیلی ۳۹ درصد دانش آموزان دوره متوسطه ایرانشهر بالا است و ۱۸ درصد دانش آموزان درگیری تحصیلی پایین و ۴۳ درصد درصد آنها دارای درگیری تحصیلی متوسط بوده اند (صوری ذهی، ۱۳۹۲). از طرفی دیگر طبق بررسی های انجام شده ۳۲ درصد دانش آموزان دوره متوسط سال اول در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ نتوانسته اند دروس خود را پاس کنند و دچار افت تحصیلی شده اند (کمالی، ۱۳۹۴) و طبق مطالعات دیگر ۱۸ درصد از دانش آموزان دوره متوسطه بخاطر افت تحصیلی نتوانسته اند دیپلم خود

¹ self-efficacy

² Liem

³ Coutinho & Neuman

را اخذ کنند (الماسی، ۱۳۹۲) و براساس نتایج تحقیقات ذکر شده ۲۶ درصد از دانش آموزان دختر دوره دبیرستان شهر ایرانشهر دارای پیشرفت تحصیلی ضعیفی می باشند (احسان پور، ۱۳۹۳).

با توجه اینکه افت تحصیلی سالانه هزینه سنگینی را بر دوش جامعه، خانواده و دانش آموزان می گذارد که هزینه هم شامل هزینه های نقدی و هم هزینه های فرصت های از دست رفته می باشد، بطوری یک سال افت تحصیلی باعث عقب افتادن مسیر زندگی هر دانش آموز به مدت حداقل یک سال می شود و براساس آمار موجود هزینه سرمایه و جاری که برای یک دانش آموز در دوره دبیرستان در یک سال صرف می شود بطور متوسط بالغ بر ۸۰۰۰۰۰۰ تومان است که مبلغ قابل توجهی است که این مبلغ در کنار هزینه فرصت از دسته رفته رقم بسار بالایی خواهد بود بنابراین در صورت عدم پیشرفت تحصیلی هزینه گزافی را جامعه پرداخت می کند (عماد زاده، ۱۳۹۴). از سویی دیگر عدم موفقیت در پیرفت تحصیلی می توان آثار روحی و روانی زیانباری بر روی دانش آموزان داشته باشد بطوری که عدم پیرفت تحصیلی باعث کاهش اعتماد به نفس، خوباوری و افزایش اضطراب و استری و درموردی افسردگی در دانش آموزان می شود و از طرفی ممکن است خودپنداره تحصیلی دانش آموزان را ضعیف و پیرفت تحصیلی آنها را در مقاطع دیگر هم تحت تاثیر قرار دهد (سیف، ۱۳۹۴) بنابراین ضرورت دارد تا عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی توسط محققان حوزه علوم تربیتی بصورت میدانی مورد بررسی قرار گیرد تا از طریق تا تقویت عوامل مثبت و کاهش عوامل منفی سطح سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتقاء یابد..

از سویی دیگر با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی از عوامل مختلفی نشأت می گیرد که دو تا از عاملهای مهم در این زمینه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی می تواند باشد، اما هنوز تحقیق جامعی در این زمینه که این دو متغیر ذکر شده بصورت همزمان چقدر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بویژه دانش آموزان مدارس دخترانه در شهرستانهای محرومی همچون ایرانشهر نق شدارد صورت نگرفته است، و اگر هم تحقیق قاتی بصورت مجزا رابطه این متغیرها را بررسی کرده اند نتایج متناقض را ارائه داده اند، بر همین اساس یک خلاء پژوهشی برای مشخص شدن نقش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر احساس می شود که تحقیق حاضر در پی جبران این خلا است.

با عنایت به مطالب ذکر شده ی با توجه به سابقه خدمتی و علاقه مندی به موضوع و مطالعات انجام داده، پژوهشگر درصدد بررسی موضوع رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت

تحصیلی دانش آموزان برآمده تا از این طریق بتواند پیشنهادات علمی و عملی به مدیران مدارس ارائه نماید.

۱-۳- اهمیت و ضرورت تحقیق:

همه پژوهش‌ها درباره انگیزش که در بردارنده ساختارهای مرتبط با باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف تحصیلی هستند، معتقدند که این باورها اغلب در طرح الگوهای انگیزشی نادیده گرفته شده‌اند. باورهای «خودکارآمدی»^۱ یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران انگیزش، باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه را مفهوم‌سازی کرده‌اند. در طول دو دهه گذشته خودکارآمدی به عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش رفتار انسان‌نمایان شده است. اینگونه دریافت شده که درجات بالای خودکارآمدی به سطوح افزایش یافته عملکرد در شماری از تکالیف منجر می‌شود. باورهای خودکارآمدی به عنوان «قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای جریان عمل مورد نیاز برای نیل به انواع عملکردهای خاص» تعریف شده است. اساساً «خودکارآمدی» به پاسخ این سؤال مربوط می‌شود که «آیا من می‌توانم این تکلیف را در این موقعیت انجام دهم؟» بندورا خودکارآمدی را هم به عنوان محصول تعامل ما با جهان و هم به عنوان عامل تأثیرگذار بر کیفیت تعامل‌های ما تعریف می‌کند (بندورا^۲، ۲۰۱۱) تعبیرات شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌هایمان بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما اثر می‌گذارد (شانک^۳، ۲۰۰۸) و باورهای خودکارآمدی ما، تلاش پایداری و منابع شناختی را که ما برای تعامل با جهان اطراف به کار می‌بریم، تحت تأثیر قرار می‌دهد.

خودکارآمدی مفهومی پر اهمیت است زیرا که متغیری کلیدی در انتخاب و عملکرد تحصیلی و شغلی و بطور کلی، موفقیت و سازش یافتگی می‌باشد. خودکارآمدی بعنوان یک عامل شناختی می‌تواند به افراد کمک کند و مسیر رسیدن به موفقیت را هموار سازد. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیتهای متفاوت بصورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. بنابراین خودکارآمدی درک شده عامل مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی برای انجام آن است و شناخت این عامل و راه‌های تقویت آن برای پیشبرد اهداف فردی و اجتماعی اهمیت فراوان دارد. وصول به چنین

² Bandura

³ Shank

شناختی نقش اساسی در ارائه راهکارها و رهنمودها برای ارتقاء سطح خودکارآمدی خواهد داشت. در این میان به نقش آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند اشاره کرد (جعفری شیرازی، ۱۳۹۱).

مزلو^۱ (۲۰۰۰) معتقد است وقتی احساس احترام درونی کنیم و یا به خود احترام بگذاریم، احساس ایمنی درونی و اعتماد به خویش می‌یابیم و خود را ارزشمند و شایسته احساس می‌کنیم و زمانی که فاقد احترام به خود باشیم، در مقابله با زندگی، احساس حقارت، دلسردی و ناتوانی خواهیم کرد. برای دستیابی به احساس احترام به خود، باید خویشتن را خوب بشناسیم، سازگاری باشیم و بتوانیم فضایل و نقاط ضعف مان را به روشنی ودقت تشخیص دهیم. اگر این نیازها را ارضا کنیم، آنگاه به سوی عالی‌ترین نیاز، یعنی نیاز به تحقق خود رو می‌آوریم و می‌توانیم استعدادهای خویش را شکوفا سازیم و احساس خودکارآمدی خوبی داشته باشیم.

پیشرفت تحصیلی شاخصی مهم در پیش بینی موفقیت و شکست دانش آموزان در مدارس کشور ما قابل تحقیق و بررسی است و خود کارآمدی یکی از عوامل عمده شکل‌گیری این سازه در دانش آموزان است. برنامه ریزی به منظور توجه به خود کارآمدی و درگیری تحصیلی و تاثیرات آنها در پیشرفت تحصیلی از وظایف عمده آموزش و پرورش است. بنابراین شناخت اهمیت خود کارآمدی و درگیری تحصیلی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در توضیح عملکرد تحصیلی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و این تحقیق می‌تواند گامی در جهت این شناخت باشد (سیف، ۱۳۹۴).

مروری بر ادبیات پژوهش نشان داد که پژوهش‌های انجام شده درباره وضعیت خودکارآمدی و درگیری تحصیلی و ارتباط همزمان آنها با دیگر مؤلفه‌های مورد نظر این پژوهش از جمله پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ایران محدود است این در حالی است که تاریخچه پژوهش‌های مرتبط با تعامل خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در خارج از کشور به بیش از سه دهه پیش بر می‌گردد. افزون بر فراوانی نه چندان زیاد پژوهش‌های قبلی در این زمینه، بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که نتایج پژوهش‌های در موارد متناقض و در مورد رابطه سه متغیر مورد بررسی در این تحقیق بصورت همزمان تحقیقات زیادی صورت نگرفته است. بنابراین انجام تحقیقی در این زمینه جهت مشخص کردن خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش آموزان و رابطه آن با مسائل آموزشی از جمله ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی بخصوص دانش آموزان دوره دوم متوسطه ضروری به نظر می‌رسد (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴)

^۱ - Mazlow

اضافه بر مورد فوق که خلاء موجود در پژوهش های قبلی را روشن می سازد، از لحاظ کاربردی نیز می توان به پاره ای از ضرورت ها جهت انجام پژوهش حاضر اشاره نمود. از جمله اینکه پیشرفت تحصیلی و جزء مؤلفه های بسیار مهم در آموزش و پرورش کشورها محسوب می شوند از آن جهت که عوامل پیش گفته نقش موثری در ارتقاء سطح بهره وری و عملکرد آموزش و پرورش ایفا می نمایند. از دیگر سو درک اهمیت متغیرهای موثر بر پیشرفت تحصیلی از اهمیت به مراتب بیشتری برخوردار می باشد. اهمیت کاربردی پژوهش حاضر از این لحاظ افزایش می یابد که بدنبال شناسایی پاره ای از عوامل موثر در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بویژه برای دانش آموزان دوره دوم متوسطه می باشد (داوودی، ۱۳۹۳).

نتایج بررسی این تحقیق از جنبه دیگر نیز حائز اهمیت است. توجه مسئولین و معلمان و والدین به خودکارآمدی و درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باعث می شود که آنها در این زمینه تلاش کنند. از طرفی توجه به خودکارآمدی و درگیری تحصیلی، باعث می شود حساسیت مسئولین و معلمان به این امر بیشتر شده و معلمان به خودکارآمدی توجه کنند که این امر شاید باعث بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بشود. از سوی دیگر، تأکید و توجه آموزش و پرورش به به خودکارآمدی و درگیری تحصیلی منجر به ایجاد رفتارهای آموزشی سازنده، و نهایتاً این امر زمینه را برای پیشرفت و شکوفایی مدرسه و دانش آموزان فراهم می آورد (سماوی و همکاران، ۱۳۹۴)

۱-۴- هدف های تحقیق:

۱-۴-۱- هدف اصلی:

تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ابرانشهر .

۱-۴-۲- اهداف فرعی:

۱. تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ابرانشهر
۲. تعیین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ابرانشهر

- ۱-۲- تعیین رابطه ارزش تکلیف با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر
- ۲-۲- تعیین رابطه راهبردهای شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر
- ۳-۲- تعیین رابطه راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر
- ۴-۲- تعیین رابطه تلاش با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر
- ۵-۲- تعیین رابطه کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر
- ۳- تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر

۵-۱- سوالات تحقیق:

۱-۵-۱- سوال اصلی:

۱. آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟

۲-۵-۱- سوالات فرعی:

- ۱- آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۱-۲- آیا بین ارزش تکلیف با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۲-۲- آیا بین راهبردهای شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟

- ۲-۳- آیا بین راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۲-۴- آیا بین تلاش با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۲-۵- کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر رابطه وجود دارد؟

۱-۶- تعریف واژه‌ها و اصطلاحات:

۱-۶-۱- تعاریف نظری:

خودکارآمدی تحصیلی: خود کارآمدی تحصیلی یعنی باورها و قضاوت فرد در باره توانایی انجام امور کلاسی و تحصیلی و انتظاری که فرد از خودش در این زمینه دارد (منوچهری نژاد، ۱۳۹۰).

درگیری تحصیلی: درگیری تحصیلی به معنای مجذوب شدن فرد در امور تحصیلی و داشتن یک انگیزه درونی برای فعالیتهای درسی و کلاسی تعریف شده است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

پیشرفت تحصیلی: پیشرفت تحصیلی عبارت است از رسیدن به هدف‌هایی که افراد برای خود در نظر می‌گیرند (هادزیم^۱، ۲۰۰۵). پیشرفت تحصیلی در جای دیگری اینگونه تعریف شده است: سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل به منظور تصمیم‌گیری در این باره که فعالیت‌ها آموزشی معلم و کوشش‌ها یادگیری دانش‌آموزان تا چه اندازه به هدف‌های مطلوب منتهی شده است. هم‌چنین پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی مانند پیشرفت حاصل در درس فارسی (بخوانیم و بنویسیم) تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۳).

۱-۶-۲- تعاریف عملیاتی:

^۱ - Hadzima

خودکارآمدی تحصیلی: در پژوهش حاضر منظور از خودکارآمدی تحصیلی باورها و قضاوت دانش آموزان درباره توانایی انجام امور کلاسی و تحصیلی است، که از طریق پاسخ به پرسشنامه ۱۰ سوالی مک ایلروی و باتینگ (۲۰۰۲) مورد سنجش قرار گرفته است.

درگیری تحصیلی: در پژوهش حاضر منظور از درگیری تحصیلی فعالیتهای خود کار و براساس انگیزه درونی دانش آموزان در حوزه درس و تحصیل است، که از طریق پاسخ به پرسشنامه ۸۰ سوالی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) مورد سنجش قرار گرفته است.

پیشرفت تحصیلی: در پژوهش حاضر منظور از پیشرفت تحصیلی میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف رفتاری ذکر شده در کتاب های آموزشی است، که از طریق پاسخ به ازمون ۱۰۵ سوالی وزارت آموزش و پرورش مورد سنجش قرار گرفته است.

۱-۷- محدودده تحقیق:

محدوده زمانی: محدوده زمانی تحقیق سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بوده است
محدوده مکانی: محدوده مکانی تحقیق حاضر مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهر ایرانشهر می باشد

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مقدمه :

پژوهش امری گروهی است، هر مطالعه ضمن آنکه مبتنی بر مطالعات قبلی است، خود نیز مقدمه و پایه‌ای برای مطالعات بعدی است. هر قدر تعداد ارتباطها و پیوندهای ممکن یک دانش بیشتر باشد، اهمیت و سهم آن مطالعه در بسط دانش آدمی بیشتر خواهد بود. این پرسش مطرح است که اندیشه‌ها و مفاهیم اصلی پژوهش از کجا می‌آید و چگونه می‌توان آنها را برای تدوین فرضیه به یکدیگر ربط داد. این اندیشه‌ها و مفاهیم تا حدودی از نظر خود پژوهشگر و در حد قابل توجهی نیز از کارهای قبلی که نوشته‌ها، ادبیات، یا نشریات پژوهشی نامیده می‌شود، استخراج می‌گردد. کارهای قبلی در حقیقت نقطه جهشی است برای کارهایی که هم باید مبتنی بر آن باشد و هم آن را گسترش دهد. از این گذشته، بررسی دقیق مطالعات عمده در یک زمینه مورد علاقه می‌تواند از لحاظ کمک به تفسیر یافته‌های قبلی، انتخاب بین توضیحات متفاوت، یا نشان دادن کاربردهای مفید نیز رهنمودهای با ارزشی در اختیار پژوهشگر قرار داده، همپوشی‌ها، تنگناها و شکافهای موجود در یک زمینه خاص را روشن سازد (هومن، ۱۳۹۴: ۴۵). بنابراین ما در این فصل ابتدا به مبانی نظری خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پرداخته و سپس مبانی تجربی و تحقیقاتی که در این زمینه در خارج از کشور و هم در داخل کشور صورت گرفته را مورد بررسی قرار خواهیم داد. در نهایت مدل مفهوی تحقیق رسم شده است.

۲-۱- مبانی نظری خودکارآمدی تحصیلی:

۲-۱-۱- شخصیت و شکل‌گیری خود:

اگر خود یک «من» است که فکر می‌کند و یک «مرا» که محتوای آن افکار است، بخش مهم این محتوای «مرا» شامل افکار روحی و درونی یا عقایدی است که شخص دارد و خواهد داشت. این پندارهای درونی محتوای خودپنداره هستند. عوامل و پدیده‌های متعددی بر رفتار و زندگی انسان تأثیر دارند. یکی از موضوعاتی که شاید بیشترین تأثیر را بر موفقیت خود دارد نگرش و طرز تلقی او نسبت به خود می‌باشد. همان گونه که ما نسبت به انسان‌ها و پدیده‌های اطراف خود برداشت‌هایی داریم و براساس تجربه‌های گذشته، آنها را به شکلی متفاوت از دیگر افراد مورد ارزیابی قرار می‌دهیم و همچنین طرز تلقی‌ها از خودمان نیز مختلف و متفاوت است، ممکن است بعضی از افراد دارای توانایی ویژه باشند که به علت شکست در گذشته، خود را ناتوان بپندارند و عده‌ای نیز توانایی خود را کمتر و یا بیشتر از آنچه که هست تصور کنند (میرکمالی، ۱۳۹۴: ۳۶).

این موارد تأثیر زیادی در شکل‌گیری خود و تکامل شخصیت فرد دارد. شخصیت عبارت از خصوصیتی است که در یک طرح و یا کل وحدت پیدا کرده و شکل می‌گیرد. انسان موجودی متفکر و اجتماعی است که هر یک از انسان‌ها رفتارهای متفاوتی از خود بروز می‌دهند. عوامل متعددی در شکل

گیری رفتار انسان ها تأثیر دارد یکی از این عوامل خودپنداره، یا طرز تلقی و تصویری است که فرد نسبت به خود و اطرافیانش دارد. همه افراد به ارزشیابی ثابت و استوار و معمولاً عالی از خود، احترام به خود، عزت نفس یا احترام به دیگران تمایل یا نیاز دارند. اگر خودپنداره آینه‌ای از واقعیات نیست ولی به نتایجی که یک شخص در طول گذشته بدست آورده است و انتظار دارد در آینده بدست بیاورد مربوط می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۶۹).

خودپنداره هر شخصی وسعت میدان فعالیت آن شخص را تعیین و کنترل می‌کند. حس خودپنداری مثبت در سایه تشویق کارهای موفقیت آمیز، ارزش قایل شدن برای فعالیت‌های تحسین برانگیز و فرصت خودآزمایی دادن به آنها افزایش می‌یابد. خودکارآمدی یکی از مهمترین عوامل موفقیت در زندگی افراد می‌باشد. اگر فرد توانایی ها و استعدادهای خود را بشناسد و تلقی و برداشت مثبتی از توانایی های خود داشته باشد و به این باور برسد که می‌تواند به آن چیزی که استعدادش را دارد دست یابد، این امور باعث افزایش بازدهی و کارآمدی و تحقق اهداف او می‌شود (سلیمی، ۱۳۹۵: ۲۴).

۲-۱-۲- اهمیت مفهوم خود:

به باور اندیشمندان، قسمت عمده ویژگی های شخصیتی، منش و خصوصیات رفتاری هر فرد به تصویری که از خود در ذهن دارد - یعنی انگاره وی - بستگی دارد (ستوده، ۱۳۹۲: ۵۴). خودانگاره ی واقعی، انعطاف‌پذیر و پویاست و همراه با تغییرات فرد تغییر می‌یابد. این تصور، نه تنها منعکس کننده توانایی ها، رشد، آگاهی و اهداف تازه ی فرد است، بلکه وی را به تلاش بیشتر برای رسیدن به خودپنداره واقعی وا می‌دارد. بنابراین، هم آینه‌ای تمام نما و هم راهنمای انسان محسوب می‌گردد. در عوض خودپنداره ی فرد روان رنجور ایستا، بدون انعطاف و بی‌حاصل است. این خودپنداره همانند یک حاکم مطلق عمل کرده و نه تنها هدفی را دنبال نمی‌کند، بلکه به صورت یک عقیده ی جزمی مانع رشد فرد نیز می‌شود. در واقع دیکتاتوری است که تسلیم محض تجویزهای خود را می‌طلبد. خودانگاره فرد روان رنجور جانشین نامناسبی برای اعتماد به نفس و ارزشمندی واقعی فرد می‌شود. چنین شخصی به دلیل داشتن اضطراب، ناایمنی و خودانگاره نادرستی که اجازه جبران کاستی ها را نمی‌دهد، نمی‌تواند از اعتماد به نفس بالایی برخوردار باشد. این خودانگاره، صرفاً احساسی کاذب و توهم گونه از غرور و ارزشمندی را به فرد القا می‌کند (شولتز، ترجمه محمدی، ۱۳۹۳: ۴۱).

۲-۱-۳- علل پیدایش پدیده خود:

هنگامی که نوزاد در نتیجه ی تعامل های بیشتر با دیگران میدان تجربی پیچیده‌تری پیدا می‌کند، یک بخش از تجربه ی او از بقیه متمایز می‌شود. این بخش تازه و مجزا به وسیله ی واژه‌هایی چون من، به من و خودم تعریف می‌شود. این بخش همان خود یا خودپنداره است و شامل تمایز بین آن چیزی است که

مستقیماً و بلاواسطه بخشی از خود او را تشکیل می‌دهد و چیزی است که از خود فرد جداست. خودپنداره تصویر یا برداشت شخص است از آن چیزی که هست، باید باشد و ممکن است بخواهد باشد. با رشد تدریجی کودک، وی خود را با دیگران مانند خواهر، برادر، همسالان و دوستان مقایسه می‌کند که این مقایسه یکی از منابع اصلی ایجاد خودپنداره در اوست. مثلاً اگر برادر یا خواهر کودک باهوش و زرنگ باشند و او دائماً از آنان عقب بیفتد، کودک خود را کم هوش تصور می‌کند و یا اگر همسایه های کودک ثروتمند باشند وی خود را فقیر احساس می‌کند. علاوه بر اینها کودک با برخی از افراد مهم زندگی خود همانندسازی کرده، آنان را به عنوان مدل یا الگوی رفتار خود برمی‌گزیند. تحقیقات نشان می‌دهند همانندسازی نیز سبب تغییر خودپنداره می‌گردد (بیابانگرد، ۱۳۹۲: ۳۶).

روی هم رفته، وجود پدر و مادر در شکل دادن تصور از «خود» در کودکی، حیاتی است. محدودیت های خانوادگی، فقدان روابط مطلوب، همبستگی های خانوادگی و رهایی از قیود، اثرات مخربی بر نوجوانان به ویژه در سنین ۱۲-۱۳ سالگی بر جای می‌گذارند. تأثیر والدین، حتی در سال های جوانی نیز ادامه می‌یابد (پرکی^۱، ترجمه میر کمالی، ۱۳۹۲: ۱۴۷).

از نظر راجرز خود یا خویشتن اگر چه سیال است، در شکل آرمانی، یک الگوی هماهنگ و یک کل سازمان یافته است. بدین ترتیب، همه جنبه‌های خویشتن به سوی هماهنگی و ثبات می‌کوشند (شولتز، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳: ۶۹).

ضمن اینکه خود یا خویشتن ظاهر می‌شود، در نوزاد نیازی برای آنچه که راجرز آن را "توجه مثبت" می‌نامد، رشد می‌کند. این نیاز احتمالاً اکتسابی است، اگرچه راجرز معتقد بود که منبع آن اهمیتی ندارد. نیاز به توجه مثبت، خواه فطری یا اکتسابی باشد، یک نیاز پایدار است و در همه انسان ها یافت می‌شود. توجه مثبت شامل پذیرش، عشق و تأیید از سوی دیگران و بیشتر از جانب مادر در دوران نوزادی است. کسب توجه مثبت رضایت بخش و عدم دریافت یا محروم شدن از آن ناکام کننده است. اگر مادر توجه مثبت خود را نثار نوزاد نکند، تمایل نوزاد به سوی شکوفایی و رشد خود یا خویشتن بازداری می‌شود. یک جنبه ی مهم نیاز به توجه مثبت، ماهیت متقابل آن است. هنگامی که مردم خود را برآورنده ی نیاز شخص دیگری به توجه مثبت می‌بینند، در نتیجه، ارضای نیاز خودشان را نیز تجربه می‌کنند. بنابراین، برآوردن نیاز دیگری را برای توجه مثبت، خود پاداش دهنده است (اکبری، ۱۳۹۳: ۵۱).

به خاطر اهمیت ارضای این نیاز، مردم شدیداً به نگرش ها و رفتارهای دیگران حساس می‌شوند در پرتو بازخوردی که ما از دیگران دریافت می‌کنیم (تأیید و یا عدم تأیید آنها) ما خودپنداره خود را گسترش می‌دهیم و پالایش می‌کنیم. به عنوان بخشی از این خودپنداره، ما درونی کردن نگرش های دیگران را آغاز می‌کنیم. در نتیجه، توجه مثبت به تدریج از درون خود ما می‌جوشد، تا اینکه از سوی دیگران باشد،

^۱_purkey

وضعیتی که راجرز آن را "احترام به خود مثبت"^۲ می‌خواند، این خصیصه به نیازی قوی تبدیل می‌شود همان‌گونه که نیاز به توجه مثبت از سوی دیگران وجود دارد و آنچه احترام به خود برآورده می‌کند، همان شرایطی است که توجه و احترام از سوی دیگران را به ارمغان می‌آورد (احمدوند، ۱۳۹۳: ۳۷).

۲-۱-۴- اجزای خود:

خود از دو جزء تشکیل شده است:

۱- تصویر ذهنی:

تصویرات هوشیارانه و غیر هوشیارانه که فرد نسبت به جسم یا بدن خود دارد تصویر ذهنی نام دارد. تصویر ذهنی افراد نسبت به خود تغییر می‌کند زیرا بعد فیزیکی آنان دستخوش تغییراتی می‌شود.

۲- عزت نفس:

عزت نفس میزان ارزشی است که فرد برای خود قائل است و در واقع قضاوت فرد در مورد ارزش اکتسابی خودش است. عبارت دیگر عزت نفس درجه‌ی تقویت، تأیید و پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خویشتن احساس می‌کند، این احساس ممکن است در مقایسه با دیگران و یا مستقل از آنان باشد و می‌توان گفت که هر چه خودواقعی شخص به خودایده آتش نزدیکتر باشد عزت نفس او نیز بالاتر خواهد بود (پروچاسکا، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۲: ۴۷)

۲-۱-۵- ویژگی های خود:

با توجه به تعاریف متعددی که از «خود» وجود دارند، می‌توانیم تعریفی ترکیبی از خود، به عنوان یک نظام فعال و پیچیده از اعتقاداتی که شخص درباره‌ی خودش صحیح می‌داند و هر اعتقادی نیز دارای ارزش نسبی می‌باشد، ارائه دهیم. تعریف مزبور شامل دو ویژگی مهم در مورد خود است: خود سازمان یافته و خودپویا (پرکی، ترجمه میر کمالی، ۱۳۹۲: ۸۴).

۱- خودسازمان یافته^۱:

این مسئله که خود عمدتاً از نوعی کیفیت پایدار برخوردار بوده و از ویژگی‌های این کیفیت، هماهنگی و نظم است، مورد توافق محققان می‌باشد. این نمودار ماریپیچی بزرگ، از قسمت‌های جزئی حلزونی شکلی ترکیب شده که هر کدام از آن‌ها ممکن است نسبتاً سازمان یافته باشند، اما بخشی از خود تکاملی تلقی می‌شوند. حلزون‌های کوچک معرف اعتقاداتی هستند که فرد درباره‌ی خود دارد. بعضی از اعتقادات به طبیعت خود نزدیکند و از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشند و به همین دلیل، به مرکز بیضی بزرگ نزدیکتر ترسیم

^۲-Positive self – regard

^۱-The Self- is organized

شده اند که این نوع اعتقادات در مقابل تغییرات مقاوم می باشند. اعتقادات کم اهمیت تر به سمت خارج بیضی یعنی در فاصله ای دورتر از هسته و مرکز خود رسم شده اند و به همین دلیل، ناپایدار می باشند. پس خود به طور کلی، کیفیتی ثابت دارد که دارای نظم و هماهنگی خاص است. دومین بخش تصویر سازمانی از خود مبتنی بر این است که هر مفهومی در این سیستم (حلزون های کوچک تر) ارزش کلی منفی یا مثبت خود را دارد (این بعد یا ارزش به وسیله خطوط افقی در نمودار ترسیم شده است). کیفیت سوم سازمان یافته خود به چگونگی تعمیم مؤفقیّت و شکست در سرتاسر سیستم مربوط است. دیگری (۱۹۶۶) از تحقیقات خود به این نتیجه رسید که وقتی توانایی مهمی که ارزش زیادی به آن داده می شود، با شکست روبه رو شود، باعث پایین آمدن ارزشیابی سایر توانایی های فردی می گردد و برعکس، مؤفقیّت یک توانایی مهم و با ارزش باعث بالا بردن ارزشیابی سایر توانایی های شخص می شود. آخرین کیفیت سازمانی خود این است که خود، به طور شگفت انگیزی دارای وحدت است، به طوری که هیچ دو نفری عقاید همانند درباره خودشان ندارند (پرکی، ترجمه میرکمالی، ۱۳۹۲: ۸۶).

۲- خودپویا:

شاید مهم ترین فرض از نظریه های جدید «خود» این باشد که انگیزه تمام رفتارها حفاظت و ارتقای خود ادراک شده است. تجارب بر حسب ارتباطشان با خود درک می شوند و رفتارها نیز از این درک ها سرچشمه می گیرد. در این صورت، می توان نتیجه گرفت که تنها یک نوع انگیزش وجود دارد و آن هم انگیزه شخصی درون است که هر انسان در تمام زمان ها و مکان ها هنگام دست زدن به هر عمل دارد. آن گونه که کمبز^۱ بیان کرده، مردم همیشه برانگیخته هستند و هیچ گاه هیچ فردی را نمی توان یافت که برانگیخته نشده باشد و این یک حسن خداداد برای مربی است زیرا نیرویی است که از درون هر دانش آموزی نشأت می گیرد (پرکی، ترجمه میرکمالی، ۱۳۹۲: ۸۷).

بنا به عقیده کمبز و اسنیک^۲، "خود" قالب اساسی مراجعات شخصی و هسته مرکزی ادراک است که بقیه منطقه ادراک نیز در اطراف آن سازمان می یابد. در این مفهوم، «خود» پدیده ای است که هم محصول تجربیات گذشته و هم سازنده تجربیات جدیدی است که توانایی اش را دارد. این بدان معناست که هر چیزی بر مبنای مراجعات فرد به خود و از مجرای خود درک می شود. دنیا از نظر فرد، همان چیزی است که او می فهمد و از آن آگاهی دارد. به عبارت دیگر، جهان و مفاهیم را به همان طریقی که خودمان می بینیم، مورد ارزشیابی قرار می دهیم. بنا به گزارش لکی (۱۹۴۵)، خود در مقابل تغییر مقاومت می کند، برای هماهنگی با خود می کوشد، و در واقع، این مقاومت در مقابل تغییر، یک جنبه مثبت است چرا که اگر بنابراین باشد که خود زیاد تغییر کند، شخص فاقد شخصیت پایدار خواهد شد (راس، ترجمه جمالفر، ۱۳۹۳: ۳۱).

^۱-Cambs

^۲-Snygg

۲-۱-۶- ابعاد درک خود:

۱. خود فیزیکی^۱:

خود فیزیکی یا جسمی شامل تصویر ذهنی از جسم یک فرد در مورد خودش می باشد. این تصویر شامل ساختمان بدن مثلاً بلندی قد، چاقی، لاغری و مشخصات عضوی هر فرد رنگ مو، چشم و غیره می باشد. هوش و استعداد نیز از مشخصه های خود فیزیکی می باشند (اسدی و دیگران، ۱۳۸۴: ۲۱).

۲. خود روانی^۲:

خودروانی هر فرد شامل فرآیندهای شناختی، ادراکی و هیجانی هر فرد می باشد و هویت فردی شخص را می سازد (شیخ الاسلامی، ۱۳۸۸: ۹).

۳. خود فردی:

بیانگر خصوصیات رفتار فرد است از دیدگاه خودش. این خودپنداره از خصوصیات جسمانی تا هویت جنسی، قومی، طبقه بندی اجتماعی- اقتصادی در هویت من یا حس استمرار و یگانگی فرد در طول زمان را برخواهد گرفت (بیابانگرد، ۱۳۹۲: ۶۹).

۴. خود اجتماعی^۳:

خود اجتماعی شامل موقعیت و ارزشهایی است که در اجتماع کسب می کند و نقشی که در جامعه ایفا می کند (شفیع آبادی، ۱۳۹۴: ۱۳۹).

۵. خود روحی:

خودرواحی در صدد است که ما به تجربیات خود، معنا و هدف بدهیم (اسدی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۲).

۶. خود ایده آل:

هر فردی یک خود فرضی دارد که آن خود ایده آل است، خود ایده آل روی «خود» معمولی اثر می گذارد و از این جهت همیشه خود معمولی واجد کشش به سمت خود ایده آل است. بدیهی است که فردی که واجد سلامت روان باشد با تمایلات «خود» سازش می کند و بطرف «خودایده آل» کشش مداوم دارد و موقعیت خویشتن را خوب درک می کند و حدود امکانات خود را با نیاز خارج با واقع بینی در نظر می گیرد و با توجه به امکانات از تأسف خوردن احتراز می نماید و با قبول خواسته ها در حدود امکانات، نه فقط دچار کشمکش نمی شود بلکه از سازش تمایلات با امکانات یک حالت آسایش و رضایت خاطر به وجود می آورد که خالی از لذت نمی باشد. خود ایده آل آن شخص است که میل داریم باشیم، این ممکن است هدف فردی و یا ذهنی باشد که ما در تخیل می خواهیم به آن دست یابیم و یا تصویری است که میل

^۱-Physical self

^۲-Self Psychological

^۳-Social self

داریم به دیگران نشان دهیم، ایجاد آن ممکن است براساس همانندسازی با شخص یا اشخاص مختلف و یا حتی صفات مختلف که از منابع مختلف بدست آمده باشد. جنبه ی جالب توجه خود ایده آل آنست که وقتی شخص به آن برسد راضی نبوده و متوقف نمی شود، بلکه هدف های خود را بالاتر برده مجدداً برای رسیدن به اهداف جدید تلاش می کند (سلیمی، ۱۳۹۵: ۱۳).

۲-۱-۷- عوامل مؤثر بر شکل گیری مفهوم خود:

۱- والدین:

نوزاد وقتی متولد می شود تحت تأثیر روابط والدین با خود قرار می گیرد. نوع برخوردی که والدین با کودک دارند بر روی شکل گرفتن «خود» او تأثیر بسزایی دارد. مثلاً در کودکانی که از طرف والدین طرد می شوند احساس خودکم بینی و عزت نفس پایین به وجود می آید.

۲- جامعه:

بعد از خانواده، جامعه تأثیر مهمی بر روی شکل گیری «خود» دارد. آنچه که دیگران در رابطه با فرد از خود بروز می دهند و مقدار علاقه، احترام و توجهی که افراد اجتماع برای فرد قائل هستند در خودپنداره او تأثیر بسزایی دارد (کریمی، ۱۳۹۰: ۶۶).

۲-۱-۸- خودکارآمدی^۱:

خود کارآمدی مفهومی است، که به باورها یا قضاوت های فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیتها اشاره دارد. خودکارآمدی، بر انتخاب رفتار، تلاش و پشتکار و پیگیری اهداف مؤثر است و نحوه ی مواجهه با موانع و چالشها را تعیین می کند. طبق نظریه ی بندورا، خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روانشناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییررفتار خود رهنمون و مشاوره دارد (عبداللهی، ۱۳۹۰: ۱۶). خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی^۲ آلبرت بندورا (۲۰۱۱) روان شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت های فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیتها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه، رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می کند (پارسایی، ۱۳۹۰: ۳۸).

بندورا (۲۰۱۱) مطرح می کند که باور افراد به خودکارآمدی خویش، بخش عمده ای از خودآگاهی آنان را تشکیل می دهد. برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خود کارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است. این منابع عبارتند از: تجربه های موفق، تجربه های جانشینی، ترغیبهای کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک منابع خودکارآمدی ذاتاً آگاهی دهنده نیستند. آنها داده های خام هستند که از طریق

^۱-Self- efficacy

^۲-Social cognition theory

پردازش شناختی کارآمدی و تفکر انعکاسی آموخته می شوند. بنابراین، باید بین اطلاعات و دانشهایی که از وقایع و رویدادها کسب می شود و اطلاعات و معرفتهایی که روی خودکارآمدی اثر می گذارند تفاوت قابل شد (آقازاده و احیان، ۱۳۸۷: ۱۰).

خودشناسی از طریق پردازش مهارتهای شناختی، انگیزشی و عاطفی که عهده دار انتقال دانش و تواناییها به رفتار ماهرانه هستند، فعال می شود. به طور خلاصه، خودکارآمدی به داشتن مهارت یا مهارتها مربوط نمی شود، بلکه داشتن باور به توانایی انجام کار در موقعیتهای مختلف شغلی، اشاره دارد. باور کارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارتهای مشابه در موقعیتهای متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارتها می توانند به آسانی تحت تأثیر خودشکی یا خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از تواناییهای خود استفاده کمتری می کنند. به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می سازد تا با استفاده از مهارتها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند. بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارتهای اساسی لازم برای انجام آن است (باوی، ۱۳۸۹: ۵۷).

عملکرد مؤثر هم به داشتن مهارتها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارتها نیازمند است. اداره کردن موقعیتهای دایم النغیر، مبهم، غیرقابل پیش بینی و استرس زا مستلزم داشتن مهارتهای چندگانه است. مهارتهای قبلی برای پاسخ به تقاضای گوناگون موقعیتهای مختلف باید غالباً به شیوه های جدید، ساماندهی شوند. بنابراین، مبادلات با محیط تا حدودی تحت تأثیر قضاوتهای فرد در مورد تواناییهای خویش است. بدین معنی که افراد باور داشته باشند که در شرایط خاص، می توانند وظایف را انجام دهند. خودکارآمدی درک شده معیار داشتن مهارتهای شخصی نیست، بلکه بدین معنی است که فرد به این باور رسیده باشد که می تواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به نحو احسن انجام دهد (بندورا، ۲۰۱۱: ۶).

افرادی که خودکارآمدی سطح بالایی دارند بیشتر می کوشند، بیشتر موفق می شوند و پشتکار بیشتری از خود نشان می دهند و ترس کمتری را تجربه می کنند افراد با خودکارآمدی بالا برای روبه رو شدن با موضوعات جدید علاقه مندتر و سختکوش تر هستند و استقامت زیادی در حل مسائل و مشکلات دارند (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۹۵: ۴۲).

۲-۱-۹- ماهیت خودکارآمدی:

خودکارآمدی احساسی است که هرکس درباره ی خود دارد و نقش مهمی در سلامت روان بازی می کند. خودکارآمدی یعنی اینکه ما خودمان را چگونه می بینیم، یعنی تصویر یا برداشتی که هرکس از خودش دارد. طرز برداشت ما از خودمان تا حد زیادی به وسیله تجارب گذشته ما (مؤفقیتهای ما و شکستهای ما) و آنچه دیگران درباره ی ما فکر می کنند، شکل می گیرد. خودکارآمدی فرد از توانایی خود، نمونه ای است از ادراک فرد از کارایی خود. این ادراک با این مسأله سروکار دارد که خود قضاوت کند، چگونه می تواند از عهده انجام دادن اعمال لازم در موقعیت های آتی برآید. احساس کارآمد بودن هم بر رفتار مؤفقیته آمیز، تأثیر می گذارد و هم بر نوع فعالیتی که انجام می دهیم و هم بر میزان تلاش که در خصوص آن خواهیم داشت. برداشتی که هرکس از خودش دارد بر رفتار و عمل او تأثیر می گذارد. انسان ها معمولاً آنگونه عمل می کنند که فکر می کنند هستند. خودکارآمدی بر احساس ما از خودمان نیز تأثیر می گذارد. کسانی که احساس خوبی در باره خودشان دارند در مقایسه با کسانی که نگرش منفی به خود دارند، از اعتماد به نفس و رضایت بیشتری برخوردارند، این افراد مؤفق تر هستند و کمتر احتمال دارد که به سراغ سیگار، مواد مخدر و سایر رفتارهای پر خطر بروند (میرکمالی، ۱۳۹۴: ۲۹).

ماهیت خودکارآمدی دارای ویژگی های خاصی است که مجموع آنها باعث شکل گیری خودانگاره می شود این ویژگی ها به شرح زیر می باشند:

۱- خودکارآمدی دارای ماهیتی پویاست: این بدان معناست که تصویر ذهنی من از من امری دگرگون شونده و پویاست و در طول زمان و بسته به شرایط، موقعیتها و تجربیاتی که من با آن روبرو می شود، دستخوش تغییر می گردد. شواهد آزمایشگاهی و مشاهدات کنترل شده نشان می دهند که خودکارآمدی زیر تأثیر انگارههایی که در ذهن دیگران وجود دارد و به شکلی در حضور من بیان می شود، شکل می گیرد و تغییر می کند (وکیلی، ۱۳۸۹: ۱۹).

۲- خودکارآمدی میل به ثبات دارد: این بدان معناست که خودکارآمدی با وجود پویایی شدیدش و با وجود تأثیری که از انگاره دیگران می پذیرد نظامی تعادل گراست و تمایل دارد تا کمینه ی تغییرات را تحمل کند. به همین دلیل خودانگاره در برابر تغییرات مقاومت می کند و از طرفدهایی برای پرهیز از دگرگونی بهره می برد. این طرفدها در کودکان و افرادی که تازه به بازی اندرکنش اجتماعی وارد شده اند هنوز درست آموخته نشده و به همین دلیل، بیشترین دگرگونی های خودکارآمدی را در همین دوره می بینیم. من به تدریج می آموزم تا خودکارآمدی خود را مدیریت کند و با شیوه های خاصی از تماس با انگاره های متفاوت و اثرگذار پرهیز کند. به این ترتیب خودکارآمدی به وضعیت محافظه کارانه و ثابت مرسوم خود می انجامد، بی آنکه توانایی دگرگونی اولیه خود را از دست داده باشد. این بدان معناست که تغییرات خودکارآمدی پس از سن بلوغ به حد کمینه کاهش می یابد و برای بقیه عمر در همان حدود باقی می ماند،

مگر آنکه شرایطی بحرانی و پیش‌بینی نشده تماس با انگاره‌هایی متعارض را سبب شود. ترفندهایی که "من" برای ثبات خودانگاره‌اش به کار می‌گیرد عبارتند از:

الف) تمرکز متقابل بر دیگرهایی که انگاره‌شان از "من" با خودانگاره "من" یکسان است.

ب) بهره‌جویی از نظام‌های مهارکننده اجتماعی، که به طور عمده در قالب آداب معاشرت و روش‌های رفتار شایسته نمود می‌یابند.

پ) بهره‌جویی از نظام‌های یکسان‌ساز اجتماعی که منظومه‌ای از ارزش‌ها، شاخص‌ها و معیارهای مشابه و ساده شده را برای ارزیابی هویت روانی تثبیت می‌کنند، من‌ها را از کودکی برای رعایت و پذیرش آنها شرطی می‌سازند.

ث) تحریف، واژگون‌سازی و نادیده‌انگاری داده‌های تهدیدکننده (وکیلی، ۱۳۸۹: ۳۱).

۳- خودکارآمدی ماهیتی دروغین دارد: تلاش من برای حفظ و تثبیت خودکارآمدی به محروم شدن آن از بازخوردهای بیرونی و تبدیل شدنش به چیزی مستقل از شواهد عینی می‌انجامد. در نتیجه، خودکارآمدی در بیشتر موارد چیزی ابداعی و اختراع شده است که ارتباط چندانی با ماهیت هستی‌شناسی من ندارد، من از راه ترفندهای یاد شده، مسیرهای بازخورد گرفتن از بیرون را مسدود می‌کند. آنگاه تصویری از من بازنمایی می‌کند که تا حدود زیادی اغراق‌آمیز، تزئین شده، نادرست و تحریف شده است (منوچهری نژاد، ۱۳۹۱: ۱۶۱)

۴- خودکارآمدی نظامی چندپاره و نامنسجم است: "گرگن"، یکی از نخستین نظریه‌پردازان جدید بود که رویکرد نتیجه‌ای به شخصیت هنجار آدمی را در نظریه‌های علمی‌اش به کار گرفت و چند پاره بودن خودکارآمدی را امری عادی و طبیعی دانست که در همه وجود دارد و لزوماً نشانه بیماری خاصی نیست (منوچهری نژاد، ۱۳۹۱: ۱۶۱).

۲-۱-۱۰- اثرات خودکارآمدی بر کارکردهای روان‌شناختی:

الف) اثر خودکارآمدی بر سطح انگیزش: خودکارآمدی درک شده نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزشی افراد دارد. زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. باور خودکارآمدی از طریق این تعیین‌کننده‌ها بر رفتار انسان نقش اساسی را ایفا می‌کند (بندورا، ۲۰۱۱: ۱۱).

برخی تعیین‌کننده‌ها به شرح زیر است:

۱) انتخاب اهداف: خودکارآمدی به عنوان یک عامل تعیین‌کننده‌ی مهم انتخاب اهداف پرچالش و فعالیت‌های دشوار فردی عمل می‌کند. یک فرد معمولاً اهدافی را انتخاب می‌کند که در کسب موفقیت آمیز آنها، سطح معینی از توانایی را داشته باشد. براین اساس، افراد از فعالیت‌های که توانایی انجام آنها را

ندارند، اجتناب می کنند، این اجتناب به نوبه خود می تواند برای افراد در انجام فعالیت های چالش برانگیز و میزان تقویت مثبت بازخوردهای حاصل از آن محدودیت ایجاد کند. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند، اهداف چالش انگیز را انتخاب می کنند و از تجارب تهدید آمیز اجتناب می کنند و افراد با کارآمدی پایین از رویارویی با تکالیف، وظایف و اهداف مشکل پرهیز می کنند. افراد خود کار آمد بر اساس اهداف انتخابی، خود را موظف به تعیین معیارهای عملکرد کرده و پس از آن به مشاهده و قضاوت درباره نتایج عملکرد خود می پردازند و در صورت مشاهده نا همخوانی بین سطوح واقعی و مطلوب عملکرد، آنان احساس نارضایتی کرده و این محرکی برای تعیین و اصلاح عمل در آنهاست (بندورا، ۲۰۱۰: ۱۲۷). افراد از طریق انتخابها بر جریان زندگی شخصی و شغلی خود اثر می گذارند. آنان از موقعیتهای، فعالیتهای و به طور کلی انتخابهایی که باور دارند بیش از حد توان آنهاست، اجتناب می کنند و آن دسته از فعالیتهایی را انتخاب می کنند، که باور دارند می توانند از عهده آنان برآیند. افراد دارای احساس خودکارآمدی بالا، موقعیتهای و اهدافی را انتخاب می کنند که ممکن است، ولی خارج از توان آنان نیست. باورهای خودکارآمدی در انتخابهای افراد همچون انتخاب رشته، حرفه، کلاس های پیشرفته تأثیر دارد و نقش مهمی در آینده شغلی و شخصی دارد (شولتز، ترجمه محمدی، ۱۳۹۳: ۲۴۷).

(۲) کسب نتایج یا پیامدهای مورد انتظار: خودکارآمدی، همچنین نقش مؤثری در پیامدهای بالقوه مشوقها و بازدارنده های مورد انتظار دارد. پیامدهای قابل پیش بینی، عمدتاً به باورهای افراد در توانایی انجام فعالیتهای در موقعیتهای مختلف وابسته است. افراد دارای کارآمدی بالا انتظار پیامدهای مطلوب از طریق عملکرد خوب را دارند ولی افراد دارای کارآمدی پایین، انتظار عملکرد ضعیفی را از خود دارند و در نهایت نتایج منفی یا ضعیفی را به دست می آورند. بندورا (۱۹۹۷) اظهار می کند که فعالیتهای بی شماری وجود دارد که اگر به خوبی انجام شوند، پیامدهای مطلوبی به دنبال دارند، ولی آن فعالیتهای توسط افرادی که به تواناییهای خود در انجام موفقیت آمیز شک می کنند، پیگیری نمی شوند. بالعکس افراد با کارآمدی بالا، انتظار دارند با تلاشهای خود موفقیتهایی کسب کنند و با وجود پیامدهای منفی به آسانی منصرف نمی شوند. (بندورا، ۲۰۱۱: ۱۲۸). بنابراین، نظریه خود کارآمدی بیان می کند که باور فرد به تواناییهای خود، رفتارهای مورد نیاز برای کسب نتایج مثبت مورد انتظار را ایجاد می کند و موجب می شود که فرد برای به کارگیری رفتار خود تلاشهای مضاعفی انجام دهد (خنifer و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۲).

(۳) اجرای اهداف: کارآمدی درک شده نه تنها در انتخاب اهداف بلکه بر اجرای آنها نیز اثر می گذارد. انجام یک تصمیم به هیچ وجه به افراد اطمینان نمی دهد که رفتارهای مورد نیاز را به طور موفقیت آمیز انجام دهند و در مواجهه با مشکلات، استقامت و پایداری داشته باشند. یک تصمیم گیری روانی به یک عمل روانی مشتق شده از باور کارآمدی بالا، نیاز دارد. شخص باید یک خود کرداری (عملکردی) را به

یک خود عزمی اضافه کند، و گرنه، تصمیم گیرنده اندیشه و تفکر را به کار نگرفته است. باور به کارآمدی شخصی همچنین به رفتار انسان شکل می دهد که آیا از فرصتها استفاده می کند و یا از حضور آنان در شرایط مختلف زندگی جلوگیری بعمل می آورد و وجود موانع و مشکلات را دشوارتر می سازد. افراد با خودکارآمدی بالا بر فرصتهای ارتقاء شغلی و غلبه بر موانع متمرکز می شوند، با ابتکار و پشتکار عنان کنترل بر محیط و محدودیتها را بدست می گیرند. افرادی که دچار خودشکی می شوند، بر موانع و محدودیتها کنترل کمی دارند و یا اصلاً کنترل ندارند و به آسانی تلاشهای خود را بیهوده می شمارند. آنان از فرصتهای محیطی کم استفاده می کنند (رابینز و تیموتی، ترجمه زارع، ۱۳۹۳: ۲۲۳).

۴) میزان تلاش: خودکارآمدی درک شده بر میزان تلاش برای انجام یک وظیفه اثر می گذارد. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند برای غلبه بر موانع و مشکلات تلاشهای مضاعفی می کنند. در مقابل افرادی که به شایستگیهای خود شک می کنند و یا باور کارآمدی ضعیفی دارند، هنگام رویارویی با مشکلات، موانع و شکستها تلاش کمی می کنند و یا منصرف می شوند و یا اینکه راهحلهای پایین تر از حد معمول ارائه می دهند و این افراد علت شکست را به ناتوانی خویش نسبت می دهند. در آن موقع توجه آنان به جای حل مسئله، متمرکز بر فقدان شایستگی خود است. ولی افراد با کارآمدی بالا علت شکست را تلاش و کوشش کم می دانند (سیف، ۱۳۹۴: ۳۵۴).

۵) میزان استقامت و پشتکار: خودکارآمدی درک شده در میزان استقامت، جدیت و پشتکار فرد در نیل به اهداف مورد انتظار در برخورد با موانع، اثر می گذارد. افراد کارآمد در مواجهه با رویدادهای دشوار، استقامت و پشتکار زیادی به خرج می دهند و از منابع مختلف فردی و محیطی بازخوردهای مثبت می گیرند که آن بازخوردها به نوبه خود به عنوان تقویت کننده یا قدرت دهنده به خودکارآمدی عمل می کنند. برعکس، افراد با خودکارآمدی پایین، و یا افرادی که در کسب نتایج مورد انتظار تلاش نمی کنند، بازخوردهایی که نشانگر عدم توانمندی آنان در انجام وظایف است، دریافت می کنند (شفیع آبادی، ۱۳۹۴: ۱۳۶).

۶) استرس و فشار روانی: خودکارآمدی بر میزان استرس و فشار روانی و افسردگی ناشی از موقعیتهای تهدید کننده اثر می گذارد. افراد با کارآمدی بالا در موقعیتهای فشار زا سطح فشار روانی خود را کاهش می دهند. ولی افراد دارای خودکارآمدی پایین، در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می کنند و عدم کارآمدی خود را گسترش می دهد و بسیاری از جنبه های محیطی را پر خطر و تهدید زا می بیند که این امر می تواند موجب استرس و فشار روانی فرد شود. افرادی که باور دارند می توانند تهدیدها و پافشاریهای بالقوه را کنترل کنند، عوامل آشفته ساز را به ذهن خود راه نمی دهند و در نتیجه به وسیله آنها آشفته نمی شوند (شولتز، ۱۳۹۳: ۲۴۹).

۷) خودتنظیمی: افراد، دارای نظام خود تنظیمی هستند. خود تنظیمی آنان را قادر می سازد تا بر افکار، احساسات، انگیزش و رفتار خود کنترل داشته باشند. انسان از درجه و میزان کنترل بر زندگی و رفتار خود، ادراکاتی دارد. افراد تلاش می کنند بر رویدادهایی که زندگی را تحت تأثیر قرار می دهند کنترل داشته باشند. با اعمال نفوذ بر موقعیتها می توان آینده مطلوب داشت و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورد (بندورا، ۲۰۱۰: ۶۹).

ب) تأثیر خودکارآمدی بر عواطف: موفقیت و پیروزی هر انسانی در زندگی، کسب و کار، دوست یابی و یا هر اقدام دیگر، حاصل تصور و نگرش مثبت شخصی او از خویش است. این نگرش مثبت است که فرد را به سوی موفقیت می کشاند و برعکس نگرش منفی از خود و دیگران باعث می شود که ذهن انسان به جای استفاده از فرصتها، صرف فکر کردن به مشکلات شود که در درازمدت می تواند اثرات سوء دیگری در رفتار خلق و خوی ما با دیگران داشته باشد (بندورا، ۲۰۱۰: ۹۷).

۲-۱-۱۱ ارتباط خودکارآمدی با چندین متغیر انگیزشی:

انتظارات بازده^۱: انتظارات بازده یعنی نتایج مورد انتظار از اعمال شخص. با باورهای خودکارآمدی مرتبط است ولی با آن مترادف و یکسان نیست. برای مثال ممکن است رئیس قابلیت یادگیری مهارت را داراست با این وجود عقیده دارد که نمی تواند آن مهارت را کسب کنند زیرا مافوق او را دوست ندارد.

باورهای خودپنداره^۲: مجموع خود - ادراکات شخص که از طریق تجارب و تعابیر محیطی و به شکل زیادتر توسط تشویق ها و ارزیابی های دیگران شکل می گیرد به باورهای خودپنداره معروف است. خودپنداره نیز با خودکارآمدی در بعضی از جهات متفاوت است خودکارآمدی به قضاوت ها در مورد قابلیت ها توجه دارد در حالی که خودپنداره شامل احساسات خود ارزشی می شود که با باورهای شایستگی همراه است.

انگیزش تأثیرگذار^۳: خودکارآمدی همچنین از انگیزش تأثیرگذار متفاوت است. انگیزش تأثیرگذار به معنی انگیزشی برای تعامل مؤثر با محیط و کنترل جنبه های حساس شخص است. انگیزش تأثیرگذار همانند خودکارآمدی شامل قابلیت های ادراک شده در تأثیرگذار بر جنبه های مهم زندگی شخص می شود و متمایز از خودکارآمدی، یک سازه کلی است و فاقد اختصاصی بودن خودکارآمدی است.

^۱- Outcome expectation

^۲- Self - concept

^۳- Effectance motivatio

کنترل ادراک شده^۱: این متغیر نیز از خودکارآمدی متفاوت است. افرادی که باور دارند که می توانند آن چه را که یاد می گیرند و انجام می دهند، کنترل کنند در مقایسه با افرادی که حس ضعیفی از کنترل بر روی قابلیت هایشان دارند. برای آغاز و تداوم بخشیدن به رفتار جهت دهی شده، شایسته تر هستند. کنترل ادراک شده یک مفهوم کلی است. بنابراین اگر از کنترل ادراک شده در یادگیری یا انجام دادن کاری صحبت کنیم، سخنی به گزاف نگفته ایم. مضاف بر این کنترل ادراک شده تنها یک جنبه از خودکارآمدی است. (کبیری، ۱۳۹۲: ۷۸).

۲-۱-۱۲- ابعاد خودکارآمدی:

خودکارآمدی دارای سه بعد است و از نظر سطح، عمومیت و نیرومندی با هم تفاوت دارند و ثابت شده است که این ابعاد نقش مهمی در اندازه گیری خودکارآمدی دارند.

الف) سطح: اولین بعد خودکارآمدی سطح می باشد. کارآمدی یک فرد ممکن است در یک قلمرو در حد کارهای ساده، متوسط یا شامل سطوح سخت گردد. اگر هیچ مانعی وجود نداشته باشد، انجام آن کار ساده بوده، و هر کس ممکن است احساس خودکارآمدی بالا در مورد انجام آن داشته باشد. در واقع سطح به دشواری مشکلاتی که شخص آمادگی مقابله با آن را دارد، اشاره می کند. به طور مثال برخی از افراد این نکته را قبول دارند که باید چیزهای جدید را امتحان کرد اما هرگز این کار را انجام نمی دهند.

ب) عمومیت: دومین تفاوت باورهای خودکارآمدی در بعد تعمیم پذیری است، افراد ممکن است در یک قلمرو یا بخش کوچکی از آن خود را خودکارآمد بدانند. عمومیت خودکارآمدی از چند عامل تأثیر می پذیرد: شباهت فعالیت ها، حیطه بروز آن، کیفیت شرایط و خصوصیات افرادی که آن رفتار یا فعالیت مربوط به آن هاست. به بیانی دیگر عمومیت به میزان اطمینان شخص به خود برای انجام رفتارهای خاص در شرایط و موقعیت های مختلف اشاره دارد. به این معنی که عمومیت خودکارآمدی به توانایی فرد برای دادن مناسب ترین پاسخ در تمام موقعیت ها اشاره دارد. برخی تجربه ها، باورهای خودکارآمدی محدودی ایجاد می کند، برخی دیگر حس کارآمدی تعمیم یافته را القا می کنند که به فراسوی موقعیت خاص گسترش می یابد.

ج) نیرومندی: باورهای خودکارآمدی ضعیف در اثر تجارب ناموفق به آسانی بی اعتبار می شوند. اما کسانی که اعتقاد محکمی به قابلیت های خود دارند، در برابر موانع آن را حفظ می نمایند. باورهای خودکارآمدی هر چقدر نیرومندتر باشد دوام بیشتری می آورند و رابطه بیشتری با رفتار پیدا می کنند.

^۱ - Perceived control

در واقع نیرومندترین خودکارآمدی به اعتقاد فرد به فکر مبنی بر این که می تواند از عهده یک رفتار دشوار برآید اشاره دارد. قدرت خودکارآمدی به تفاوت بین این دو فکر که «شاید بتوانم این کار را انجام دهم» و این فکر که «مطمئنم که می توانم این کار را انجام دهم» اشاره دارد. (گیج^۱، ۱۳۹۴: ۲۶۰)

۲-۱-۱۳. انواع خودکارآمدی:

باندورا به انواع متعددی از خودکارآمدی اشاره می کند:

۱- خودکارآمدی تکلیف^۲:

اعتقاد فرد به این که می تواند با موفقیت، رفتار خواسته شده را برای دستیابی به نتایج آن انجام دهد. موقعی که افراد احساس می کنند مهارت های لازم را دارند و نتایج مستقیماً به کیفیت عملکرد وابسته است این عقاید کارآمدی بر روی اهداف و اعمال آن ها اثر خواهد گذاشت. افرادی که انتظار دارد در یک تکلیف مهارتی موفق شوند احتمال مشارکت و مداومت آن ها در آن تکالیف بیشتر از کسانی است که احساس کارآمدی ندارند. پس یک موقع فرد احساس می کند که مهارت لازم برای انجام یک عمل را دارد که این کار خودکارآمدی تکلیف است. اما بعضی از موقعیت ها در محیط به همین راحتی نیستند، در این جا عقاید خودکارآمدی به گونه ای است که فرد احساس کند آیا مهارت هایی که دارند به طور مؤثر می تواند آن ها را به کار بندد که در این جا عقاید فرد در مورد توانایی خود برای کنترل آن چه که تهدید کننده است مهم می باشد بنابراین کارآمدی سازشی لازم است تا ادراک تهدید و تمایل به مشارکت را تغییر دهد لذا آن هایی که خودشان را در اداره تهدیدهایی بالقوه کارآمد می دانند نه ترسی دارند و نه اجتناب می نمایند، در مقابل آن هایی که خودشان را در مقابل تهدیدهای بالقوه کارآمد نمی دانند به نتایج ناقص می رسند و تمایلی به مشارکت در این موقعیت ها را ندارند (حکمتی نژاد، ۱۳۹۰: ۳)

۲- خودکارآمدی سازشی^۳:

خودکارآمدی سازشی اشاره دارد به عقایدی که فرد در مورد توانایی خود برای کنترل روابط محیطی تهدید کننده دارد و این ایده به بسط کارآمدی کنترل شناختی^۴ انجامید که عبارت است از توانایی درک شده برای کنترل شناخت های نگران کننده غیر منطقی، که این شناخت ها ناشی از سوال کردن درباره توانایی خود برای انجام رفتار مناسب و انجام دادن یک تکلیف و همچنین بازخوردی برای افزایش یک احساس عمومی ناکارآمدی و تشویق اجتناب از موقعیت می باشند. بنابراین ادراک این که شناخت های فرد تهدید کننده

^۱- Gij

^۲- Task self – efficacy

^۳- Coping self - efficacy

^۴- cognitive control efficacy

هستند و باید کنترل شوند در تمایل به مشارکت اهمیت زیاد دارد. باندورا نه تنها معتقد است که شناخت ها باید کنترل شوند بلکه پاسخ های قوی که ممکن است در تعیین تمایل به مشارکت در موقعیت های استرس زا مهم می باشند نیز باید کنترل شوند که باندورا این را کارآمدی کنترل عاطفی^۱ می نامد. (حکمتی نژاد، ۱۳۹۰: ۳).

در یک تقسیم بندی دیگر مارسیا میلن سه نوع خودکارآمدی را شناسایی کرده است.

۱- تکلیف: در برگیرنده قضاوت ما در مورد داشتن قابلیت در موقعیت های خاص می باشد.

۲- موانع: در مورد قابلیت شخص در غلبه بر محدودیت های اجتماعی و شخصی می باشد.

۳- برنامه ریزی: به معنی طرح ریزی استراتژی ها می باشد. (کاشمر^۲، ۲۰۰۸: ۲۷۹)

۲-۱-۱۴. سنجش خودکارآمدی:

از نظر باندورا سنجش این مفهوم را می توان با استفاده از مطالعه ای انجام داد که وی آن را راهبرد تحلیلی فرد در تحقیق نام نهاد. در این راهبرد، جزئیات اندازه گیری خودکارآمدی فرد، قبل از پرداختن وی به رفتار در موقعیت های خاص، مشخص می شود. بنابراین، از آزمودنی ها خواسته می شود که پس از برگزیدن یک موقعیت مشخص وظایفی را که می توانند انجام دهند و میزان اطمینان خود از انجام موفقیت آمیز آن وظایف را تعیین کنند. این راهبرد نشان می دهد که قضاوت های مربوط به خودکارآمدی تنها در موقعیت های خاص مربوط است و بیانگر یک حالت کلی نیست که بتوان آن را از طریق پرسشنامه های شخصیت اندازه گرفت. (پروین، ۱۳۹۴: ۱۳۶). از نظر باندورا هیچ گونه مقیاس همه منظوره ای برای سنجش خودکارآمدی تکلیف وجود ندارد. این یک تناقض در واژه هاست. مقیاس های خاص برای حیطه های کارکردی معین تدوین می شوند. یک مقیاس مشخص از پیش تدوین شده، صرفاً در مطالعاتی قابل استفاده است که حیطه فعالیت آن ها با حیطه ای که مقیاس بر اساس آن تدوین یافته است، یکسان باشد. (باندورا، ۲۰۱۱: ۲۴۹)

با این وجود ایدن جنبه خودکارآمدی کلی (سازشی) را به جای خودکارآمدی تکلیف، اعتباریابی نموده است. از نظر وی خودکارآمدی کلی معرف باور فرد در ارتباط با شایستگی کلی خویش در موقعیت های متفاوت است. ایدن دریافت که خودکارآمدی کلی در پیش بینی بازده های مهم در موقعیت های سازمانی متمایز از عزت نفس است. باور شخص به کارآمدی منابع در دسترس جهت انجام دادن فعالیت مورد نیاز، می تواند به همان اندازه برانگیزنده باشد که خودکارآمدی ویژه تکلیف. خودکارآمدی کلی یک صفت

^۱- Affective control efficacy

^۲- Cushmore

گرایشی پایدار است که با شدت در برابر تغییر مقاوم است. به نظر می رسد در ارزیابی خودکارآمدی ویژه آنچه به حساب می آید منابع دردسترس و توانایی فرد در استفاده اثر بخش از آن هاست (گیج و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۶۰)

۲-۱-۱۵- مدل های خودکارآمدی:

در دنیای تجارت، مدیران از مدل های خودکارآمدی برای مشاهده چگونگی عمل کارمندان در واکنش به دیگران و موقعیت های مختلف استفاده می کنند. بنابراین این مدل ها نشان می دهند که چگونه یک فرد می تواند در موقعیت های اجتماعی از طریق انتخاب کردن و فرآیندهای انگیزشی و مؤثر رفتار کند.

۱- مدل های نظیر^۱: بر اساس این مدل هر فرد احتمالاً به افرادی که دارای خصوصیات مشابه او هستند، می توانند واکنش بهتری نشان دهد. زمانی که یک کارمند متوجه شد که مدیر، مربی یا همکار به او شبیه است می تواند خودکارآمدتر باشد و توجه بیشتری به اطلاعات فراهم شده نشان دهد و بازدهی و انگیزه خود را افزایش داده و نسبت به سازمان وفادارتر باشد. زمانی که فرد مشکلی را تجربه می کند، بهتر می تواند آن را حل کرده و از مهارت های خود در حل مسأله استفاده کند، در صورتی که شباهت ها به عنوان یک مدل برای کارآمدی و رفتار افراد مورد استفاده قرار گیرد.

۲- مدل مقایسه اجتماعی^۲: در این مدل، خودکارآمدی و عملکرد یک کارمند با تأثیر اهداف مشترک و مقایسه های اجتماعی در ارتباط است. مشابه مدل منابع چندگانه، این مدل توضیح می دهد که زمانی که یک فرد اطلاعات کارآمدی را از بیش از یک فرد دریافت می کند، می تواند بهتر عمل کند و از مهارت های خود و تجربیات افزایش یافته خود به طریق مثبت و بهتر استفاده می کند.

۳- مدل منابع چندگانه^۳: زمانی که یک فرد بازخورد مثبتی از منابع چندگانه (مانند افراد شبیه به خود و نشریات) دریافت می کند، با در نظر گرفتن کارآمدی می تواند بازدهی بیشتری داشته باشد و درک بهتری از خود را خواهد داشت. علاوه بر این با استفاده از نمونه ها و داستان های ساختاری برای توضیح تأثیر استراتژی های مختلف که یک کارمند بایستی به کار گیرد و ارزش اطلاعات دریافت شده، یک فرد می تواند اهمیت استفاده و به کارگیری اطلاعات را درک کند.

^۱- Peer models

^۲- Social comparative model

^۳-multiple source model

۳- مدل معاونتی^۱: در این مدل، یک فرد می تواند خودکارآمدی خود را با مرور این که چگونه یک مشکل را حل کرده است و این که دیگران چگونه آن مشکل را حل کرده اند، افزایش دهد. در نتیجه، مدل سازی خود، یک فرصت برای فرد است تا خود را در چگونگی حل مشکلات مرور کند و این می تواند به افزایش خودکارآمدی و تغییر درک او درباره موقعیت کمک کند. فرد یک عکس العمل از خود را از طریق یک شخصیت اصلی که دارای همان ویژگی فردی می باشد در یک نمونه و مثال مشاهده می کند. (باندورا، ۲۰۱۰: ۴۶)

۲-۱-۱۶. مولفه های خودکارآمدی:

۱- عوامل شناختی: شناخت نسبت به فعالیت های ذهنی است که از طریق آن، اطلاعات از حواس دریافت می شود، از راه های گوناگون تغییر می کند و به صورت رمز در می آید. سپس در حافظه ذخیره و برای استفاده بعدی از حافظه بازیابی می شود به عبارت دیگر عوامل شناختی، عواملی است که شخص موضوعات را درک می کند، اطلاعات را به خاطر می سپارد، درباره مطالب می اندیشد و مسائل را حل می کند. (سیف، ۱۳۹۴: ۱۷۰).

۲- عوامل عاطفی: در برگیرنده ویژگی های شخصیتی و هیجانی یادگیرنده مانند پشتکار، تنها کار کردن با دیگران و پذیرش یا رد تقویت کننده های بیرونی است. بعضی پشتکار خوبی دارند، بعضی مرتباً باید به آن ها گوشزد کرد و بعضی برای رسیدن به اهداف، به تشویق و تقویت احتیاج ندارند، یعنی خود انگیزه هستند. (سیف، ۱۳۹۴: ۱۷۰).

۳- عوامل بیولوژیکی: این عوامل جنبه زیست شناختی دارد و دربرگیرنده واکنش فرد به محیط فیزیکی مؤثر بر یادگیری اوست. مانند ترجیح دادن مطالعه در شب یا روز یا محیط های گرم و سرد. یا این که فردی گوش دادن به موضوعی را به خواندن آن موضوع ترجیح دهد. (سیف، ۱۳۹۴: ۱۷۱-۱۷۲)

۲-۱-۱۷. فرآیند های فعال کننده خودکارآمدی:

بسیاری از محققین چهار فرایند روان شناسی عمده را که از طریق خودکارآمدی بر عملکرد افراد تأثیر می گذارد، ارائه کرده اند.

۱- فرآیندهای ادراکی^۲:

تأثیرات باورهای خودکارآمدی بر فرآیندهای ادراکی حالات مختلف دارد. بیشتر رفتارهای انسانی، با اهداف ارزش گذاری شده و با افکار قبلی در ارتباط می باشد. تنظیم اهداف فردی از خود ارزشیابی توانایی ها

^۱- Vicarious model

^۲-Cognitive processes

تأثیر می پذیرد. هر چه خودکارآمدی درک شده فرد قوی تر باشد، چالش هایی که افراد برای خود به وجود می آورند بیشتر و تعهد آن ها برای حل چالش ها قوی تر است. بیشتر مسیرهای عمل در ابتدا در فکر سازماندهی می شوند. باورهای افراد در رابطه با کارآمدی خود، انواع سناریوهایی را که آن ها می سازند و بازی می کنند، شکل می دهد. کسانی که حس بهتری در رابطه با کارآمدی خود دارند، سناریوهای موفق تری ایجاد می کنند و دستورالعمل های مثبت را ارائه کرده و عملکرد آن ها را مورد حمایت قرار می دهد. کسانی که در کارآمدی خود تردید دارند، خود را در موقعیت های اشتباه قرار داده و سناریوهای آن ها با شکست مواجه می شود. به سختی می توان در حالی که با تردید با خود در حال جنگ است نتیجه بهتری را به دست آورد. یک وظیفه اصلی فکر، قادر ساختن افراد برای پیش بینی وقایع و توسعه راه هایی برای کنترل وقایع تأثیر گذار در زندگی افراد می باشد. چنین مهارت هایی نیاز به پردازش ادراکی مؤثر اطلاعاتی دارد که شامل بسیاری از ابهامات و عدم قطعیت ها می باشند. (باندورا، ۲۰۱۱: ۷۱)

۲- فرآیندهای انگیزه ای:

خودباوری در مورد کارآمدی، نقش کلیدی را در تنظیم کردن انگیزه ها توسط فرد ایفا می کند. بیشتر انگیزه های انسانی، به صورت ادراکی ایجاد می شوند. افراد به خود انگیزه بخشیده و اعمال خود را با پیش بینی قبل و کارهایی با فکر قبلی پیش می برند. آن ها باورهایی را در رابطه با آنچه می توانند انجام دهند شکل می دهند. آن ها نتیجه احتمالی کارهای خود را پیش بینی می کنند. آن ها اهدافی را برای خود در نظر می گیرند و مسیرهایی برای اعمال خود طراحی می کنند تا ویژگی های ارزشمند آن را درک کنند. (باندورا، ۲۰۱۱: ۷۲)

۳- فرآیندهای تأثیرگذار^۱:

باورهای افراد در مورد توانایی های خود در حل و تحمل مشکلات، بر میزان استرس و افسردگی که در موقعیت های مشکل و تهدید کننده تجربه می کنند و نیز سطح انگیزه آن ها، تأثیر می گذارد. خودکارآمدی درک شده برای کنترل اعمال در افراد دارای استرس، نقش اساسی را در برانگیختگی نگرانی در آن ها ایفا می کند. افرادی که معتقدند که می توانند با کنترل بر اعمال خود کاری را انجام دهند، الگوهای فکری آشفته کننده را در خاطر خود مجسم نمی کنند. اما کسانی که معتقدند که نمی توانند تهدیدهای به وجود آمده را کنترل کنند، نگرانی های زیادی را تجربه می کنند، آن ها بسیاری از جنبه های محیطی خود را خطرناک می دانند. آن ها شدت تهدیدات ممکن را برای خود بزرگنمایی می کنند و در مورد چیزهایی که به ندرت رخ می دهند خود را نگران می کنند. با چنین تفکری در رابطه با خودکارآمدی ضعیف خود،

^۱ - Affective processes

خود را نگران کرده و سطح عملکرد خود را تضعیف می کنند. هر چه حس خودکارآمدی قوی تر باشد، افراد در انجام وظایف خود و نیز فعالیت های تهدید آمیز و مشکل، جستجو گر خواهند بود. (باندورا، ۲۰۱۱: ۷۴).

بروز نگرانی نه تنها تحت تأثیر کارآمدی درک شده فرد در حل مشکلات می باشد، بلکه تحت تأثیر کارآمدی درک شده فرد در کنترل فکر، یک فاکتور کلیدی در تنظیم استرس و افسردگی فکری می باشد. منبع اصلی استرس، عبور محض افکار نگران کننده نیست، بلکه عدم توانایی در خاموش کردن آن ها می باشد. خودکارآمدی درک شده در حل مسائل و کارآمدی در کنترل افکار، به طور همزمان نگرانی ها و رفتارهای بازدارنده را کاهش می دهند. (شانک^۱، ۲۰۱۳: ۴۰)

۴- فرایندهای انتخابی^۲:

تاکنون بحث ما بر فرایندهای خودکارآمدی متمرکز شده بود که افراد را قادر می سازد که محیط های نافع را ایجاد کنند و مسائلی را که روز به روز با آن مواجه می شوند کنترل کنند. افراد حاصل محیط خود هستند. بنابراین باورهای کارآمدی فردی می توانند مسیرهای زندگی را که بر انواع فعالیت ها و محیط های انتخابی اشخاص تأثیر می گذارند، شکل دهند. افراد از فعالیت ها و موقعیت هایی که تصور می کنند خارج از توانایی های آن ها می باشد، اجتناب می کنند اما آن ها پذیرش چالش ها و فعالیت هایی که آن را در حیطه توانایی های خود می بینند، هستند. افراد با انتخاب هایی که می کنند علائق، صلاحیت ها و شبکه های اجتماعی مختلفی را پرورش می دهند که مسیر زندگی آن ها را تعیین می کند. هر فاکتوری که بر رفتارهای انتخابی آن ها تأثیر می گذارد، می تواند بر مسیر پیشرفت شخصی آن ها تأثیر گذار باشد. این بدین دلیل است که تأثیرات اجتماعی که در محیط های انتخابی وجود دارد با پیشرفت در صلاحیت ها، ارزش ها و علائق ادامه می یابد و تأثیر خود را در تصمیم گیری کارآمدی به جای می گذارد (بندورا، ۲۰۱۰: ۳۶۶)

انتخاب شغل و پیشرفت نیز یکی از نمونه های قدرت باورهای خودکارآمدی در تأثیر گذاری بر مسیر زندگی از طریق فرایندهای مربوط به انتخاب می باشد. هر چه سطح خودکارآمدی درک شده افراد بالاتر باشد، محدوده انتخاب های شغلی که آن ها به طور جدی در آن قرار می گیرند، وسیع تر است و علاقه آن ها به شغل خود بیشتر بود و بهتر می تواند خود را از لحاظ عملی برای موقعیت هایی که انتخاب می کنند، آماده سازند و موفقیت های آن ها بیشتر است. (لنت و هاگت^۳، ۱۹۸۷: ۳۸۰)

^۱- Schank

^۲- Selection processes

^۳- Lent and hackett

۲-۱-۱۸- اثرات خودکارآمدی بر رفتار:

خودکارآمدی از طریق این تعیین کننده ها بر رفتار انسان نقش اساسی را ایفا می کنند. برخی تعیین کننده ها به شرح ذیل است:

۱- انتخاب اهداف

خودکارآمدی به عنوان یک عامل تعیین کننده مهم انتخاب اهداف پرچالش و فعالیت های دشوار فردی عمل کند. یک فرد معمولاً اهدافی را انتخاب می کند که در کسب موفقیت آمیز آن ها، سطح معینی از توانایی انجام آن ها را ندارند، اجتناب می کنند. این اجتناب به نوبه خود می تواند برای افراد در انجام فعالیت های چالش برانگیز و میزان تقویت مثبت بازخوردهای حاصل از آن محدودیت ایجاد کند. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند، اهداف چالش انگیز را انتخاب می کنند و از تجارب تهدید آمیز اجتناب می کنند و افراد با کارآمدی پایین از رویارویی با تکالیف، وظایف و اهداف مشکل پرهیز می کنند (باندورا، ۲۰۱۱: ۲۴۵)

افراد از طریق انتخاب ها بر جریان زندگی شخصی و شغلی خود اثر می گذارند. آنان از موقعیت ها، فعالیت ها و به طور کلی انتخاب هایی که باور دارند بیش از حد توان آن هاست، اجتناب می کنند و آن دسته از فعالیت هایی را انتخاب می کنند که باور دارند می توانند از عهده آنان برآیند. افراد دارای احساس خودکارآمدی بالا، موقعیت ها و اهدافی را انتخاب می کنند که ممکن است، ولی خارج از توان آنان نیست. (عبداللهی، ۱۳۹۳: ۸۹)

۲- کسب نتایج یا پیامدهای مورد انتظار:

خودکارآمدی، همچنین نقش مؤثری در پیامدهای بالقوه مشوق ها و بازدارنده های مورد انتظار دارد. پیامدهای قابل پیش بینی، عمدتاً به باورهای افراد در توانایی انجام فعالیت ها در موقعیت های مختلف وابسته است. افراد دارای کارآمدی بالا انتظار پیامدهای مطلوب از طریق عملکرد خوب را دارند ولی افراد دارای کارآمدی پایین، انتظار عملکرد ضعیفی را از خود دارند و در نهایت نتایج منفی یا ضعیفی را به دست می آورند. فعالیت های بی شماری وجود دارد که اگر به خوبی انجام شوند، پیامدهای مطلوبی به دنبال دارند، ولی آن فعالیت ها توسط افرادی که به توانایی های خود در انجام موفقیت آمیز شک می کنند، پیگیری نمی شوند. بالعکس افراد با کارآمدی بالا، انتظار دارند با تلاش های خود موفقیت هایی کسب کنند و با وجود پیامدهای منفی به آسانی منصرف نمی شوند. بنابراین، نظریه خود کارآمدی بیان می کند که باور فرد به توانایی های خود، رفتارهای مورد نیاز برای کسب نتایج مثبت مورد انتظار را ایجاد می کند و موجب می شود که فرد برای به کارگیری رفتارهای خود تلاش های مضاعفی انجام دهد. (باندورا، ۲۰۱۱: ۲۵۲)

۳- اجرای هدف:

کارآمدی درک شده نه تنها در انتخاب اهداف بلکه بر اجرای آن ها نیز اثر می گذارد و انجام یک تصمیم به هیچ وجه به افراد اطمینان نمی دهد که رفتارهای مورد نیاز را به طور موفقیت آمیز انجام دهند و در مواجهه با مشکلات، استقامت و پایداری داشته باشند. یک تصمیم گیری روانی به یک عمل روانی مشتق شده از باور کارآمدی بالا، نیاز دارد. شخص باید یک خودکرداری را به یک خود عزمی اضافه کند، و گرنه، تصمیم گیرنده اندیشه و تفکر را به کار نگرفته است. باور به کارآمدی شخصی همچنین به رفتار انسان شکل می دهد که آیا از فرصت ها استفاده می کند و یا از تصور آنان در شرایط مختلف زندگی جلوگیری به عمل می آورد و وجود موانع و مشکلات را دشوارتر می سازد (عبداللهی، ۱۳۹۳: ۹۴)

افراد با خودکارآمدی بالا بر فرصت های ارتقاء شغلی و غلبه بر موانع متمرکز می شوند، با ابتکار و پشتکار عنان کنترل بر محیط و محدودیت ها را به دست می گیرند. افرادی که دچار خودکشی می شوند، بر موانع و محدودیت ها کنترل کمی دارند و یا اصلاً کنترل ندارند و به آسانی تلاش های خود را بیهوده می شمارند. آنان از فرصت های محیطی کم استفاده می کنند. (باندورا، ۲۰۱۰: ۲۵۶).

۴- میزان تلاش:

خودکارآمدی درک شده بر میزان تلاش برای انجام یک وظیفه اثر می گذارد. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند برای غلبه بر موانع و مشکلات تلاش های مضاعفی می کنند. در مقابل افرادی که به شایستگی های خود شک می کنند و یا باور کارآمدی ضعیفی دارند، هنگام رویارویی با مشکلات، موانع و شکست ها تلاش کمی می کنند و یا منصرف می شوند و یا این که راه حل های پایین تر از حد معمول ارائه می دهند و این افراد علت شکست را به ناتوانی خویش نسبت می دهند. در آن موقع توجه آنان به جای حل مسئله، متمرکز بر فقدان شایستگی خود است ولی افراد با کارآمدی بالا علت شکست را تلاش و کوشش کم می دانند. (عبداللهی، ۱۳۹۳: ۹۵)

۵- میزان استقامت و پشتکار:

خودکارآمدی درک شده بر میزان استقامت، جدیت و پشتکار فرد در نیل به اهداف مورد انتظار در برخورد با موانع، اثر می گذارد. افراد کارآمد در مواجهه با رویدادهای دشوار، استقامت و پشتکار زیادی به خرج می دهند و از منابع مختلف فردی و محیطی بازخوردهای مثبت می گیرند که آن بازخوردها به نوبه خود به عنوان تقویت کننده یا قدرت دهنده به خودکارآمدی عملی می کنند. برعکس، افراد با خودکارآمدی پایین، و یا افرادی که در کسب نتایج مورد انتظار تلاش نمی کنند. بازخوردهایی که نشانگر عدم توانمندی آنان در انجام وظایف است، دریافت می کنند (عبداللهی، ۱۳۹۳: ۹۵).

۶- استرس و فشار روانی:

خودکارآمدی بر میزان استرس و فشار روانی و افسردگی ناشی از موقعیت های تهدید کننده اثر می گذارد. افراد با کارآمدی در موقعیت های فشار از سطح فشار روانی خود را کاهش می دهند. ولی افراد دارای خودکارآمدی پایین در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می کنند و عدم کارآیی خود را گسترش می دهد و بسیاری از جنبه های محیطی را پر خطر و تهدیدزا می بیند که این امر می تواند موجب استرس و فشار روانی فرد شود. افرادی که باور دارند می توانند تهدیدها و پافشاری های بالقوه را کنترل کنند، عوامل آشفته ساز را به ذهن خود راه نمی دهند و در نتیجه به وسیله آن ها آشفته نمی شوند (هالجین و ویتبورن^۱، ترجمه سید محمدی ۱۳۹۳: ۱۶۹).

۷- خودتنظیمی:

افراد دارای نظام خود تنظیمی هستند. خود تنظیمی آنان را قادر می سازد تا بر افکار، احساسات، انگیزش و رفتار خود کنترل داشته باشند. انسان از درجه و میزان کنترل بر زندگی و رفتار خود، ادراکاتی دارد. افراد تلاش می کنند بر رویدادهایی که زندگی را تحت تأثیر قرار می دهند کنترل داشته باشند. با اعمال نفوذ بر موقعیت ها می توان آینده مطلوب داشت و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورد. (باندورا، ۲۰۱۱: ۲۷۳)

۲-۱-۱۹- منابع خودکارآمدی:

باور افراد به خودکارآمدی خویش، بخش عمده ای از خودآگاهی آنان را شکل می دهد. برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خودکارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است (عبدالهی، ۱۳۹۳: ۱۲۵)

این منابع عبارتند از:

۱- دستاوردهای عملکردی (موفقیت عملکرد)^۲:

مؤثرترین منبع درباره کارآیی، موفقیت عملکرد است. تجربیات موفقیت آمیز قبلی نشانه مستقیمی از سطح تسلط و شایستگی ما در اختیار می گذارند. موفقیت های قبلی، توانایی های ما را نشان می دهند و خودکارآمدی ما را نیرومند می کنند. (شولتز و شولتز^۳، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۰: ۶۱)

وقتی انتظار تأثیر گذاری بالا می رود، شکست های گهگاه تأثیر چندانی بر قضاوت فرد در مورد توانایی هایش نمی گذارد. در مقابل، وقتی شکست های مکرر باعث کم شدن خودکارآمدی می شود، موفقیت های گهگاه نمی تواند تأثیر زیادی بر قضاوت شخص در مورد توانایی هایش بگذارد. اما با عزم و موفقیت های

^۱- Halgin and Whitbourne

^۲- Enactive mastery Experience

^۳- Schultz and Shultz

مکرر و متعدد می توانیم انتظار کم را بر طرف کنیم. آدم ها در چنین شرایطی می توانند بر سخت ترین مشکلات و موانع فائق آیند (رایکمن، ترجمه فیروز بخت، ۱۳۹۵: ۶۲۴)

شدت و ضعف باورهای کارآمدی نیروی انسانی با توجه به موفقیت و شکست های شغلی تجربه شده، کاربردهای مهمی برای مدیریت منابع انسانی دارند. پرورش تجربه تسلط شخصی با خودکارآمدی کارکنان رابطه دارد. مهم ترین چیزی که یک مدیر می تواند برای کارآمدتر کردن کارکنان انجام دهد، این است که به آنان کمک کند تا تسلط شخصی خود را در مورد برخی مسایل و مشکلات تجربه کنند. با انجام دادن موفقیت آمیز یک وظیفه یا حل یک مشکل، افراد احساس تسلط را در خود پرورش می دهند. مدیران با آگاه کردن کارکنان از میزان موفقیت شان می توانند به آنان کمک کنند تا به طور فزاینده ای احساس کارآمدی کنند. یک راه برای انجام این کار، شکستن کارهای بزرگ و مهارت های پیچیده به اجزا و مهارت های جزئی تر که به آسانی انجام شوند و سپس واگذار کردن فقط بخشی از آن ها در هر زمان به کارکنان است. مدیریت، موفقیت های کوچکی را که کارکنان کسب می کنند، زیر نظر می گیرد و سپس این موفقیت ها را بزرگ نمایی می کند. وظایف می توانند به طور تصاعدی گسترش یابند، به گونه ای که همزمان با تسلط کارکنان بر عناصر اصلی کار، وظایف گسترده تر و پیچیده تر شوند. همچنان که کارکنان در حل مسائل مقدماتی پیشرفت می کنند، به آنان مسئولیت بیشتری برای حل مسائل واگذار می شود. مدیران همچنین می توانند برای کارکنان خود فرصت هایی نیز فراهم آورند که دیگران را در یک طرح، گروه کاری و یا کمیته هدایت یا رهبری کنند. (عبدالهی، ۱۳۹۳: ۱۳۶).

۲- تجربیات جانشینی (نیابتی)^۱:

دستاوردهای عملکردی مهم ترین منشاء خودکارآمدی هستند (چون مبنای آن ها موفقیت واقعی است) ولی تجارب نیابتی هم بی تاثیر نیستند. افراد در ارزیابی خودکارآمدی خویش تنها به موفقیت های قبلی خود متکی نیستند. بلکه تحت تاثیر تجربه های جانشینی از طریق الگوسازی یا سرمشق گیری هستند. الگوسازی که با عوامل محیطی مرتبط است، ابزاری مؤثر برای ارتقاء و تقویت احساس خودکارآمدی شخصی است. الگوسازی به مشاهده رفتار دیگران به عنوان الگو در حین انجام وظایف اشاره دارد. (اپلبام^۲ و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۶)

به عبارت دیگر، مشاهده موفقیت دیگران می تواند خودکارآمدی را در مشاهده گرانی که معتقدند توانایی شخصی موفق را دارند، بالا ببرد. همین طور، وقتی مشاهده گر می بیند کسی که قابلیت ها و توانایی های

^۱- Experience vicarious

^۲-Appel baum

مشابه قابلیت ها و توانایی های او را دارد شکست می خورد، خودکارآمدی در او افت می کند و تلاش کمتری به خرج می دهد. (رایمکن^۱، ترجمه فیروز بخت، ۱۳۹۵: ۶۲۴)

در اکثر اوقات افراد در سازمان ها خود را با همکاران در موقعیت های مشابه (مانند: همکلاسی ها، همکاران، رقبا و یا افرادی که در سایر موقعیت های مشابه در تلاشند) مقایسه می کنند. همکاران و یا رقبا که کار بهتری انجام دهند، باورهای کارآمدی را افزایش می دهند. مقایسه های اجتماعی و پیشرفت های دیگران که در فعالیت های مشابه کار می کنند مبنایی برای قضاوت در مورد توانایی های شخصی است. معمولاً مشاهده افرادی که وظایف را به طور موفقیت آمیز انجام داده اند، باورهای خودکارآمدی را در مشاهده گر افزایش می دهد. مشاهده گرها خود را متقاعد می سازند که اگر دیگران توانسته اند وظایف را انجام دهند، ما هم می توانیم افزایش عملکرد داشته باشیم، همین طور مشاهده افرادی که علی رغم تلاش زیاد در انجام وظایف، موفق نشده اند، باورهای کارآمدی مشاهده گران در مورد توانایی های خود را پایین می آورد و میزان تلاش را برای انجام وظایف کاهش می دهند. (عبداللهی، ۱۳۹۳: ۱۴۴)

علاوه بر این، «وتن» و «کمرون» بیان می کنند که مدیر با نمایش رفتارهای مطلوب می تواند نقش الگو را بازی کند. علاوه بر این، مدیران می توانند توجه همکاران خود را به افراد دیگری که در موقعیتی مشابه موفق بوده اند، جلب کنند. آنان ممکن است برای کارکنان خود این امکان را فراهم آورند که با افراد ارشد و عادی ارتباط داشته باشند تا آن افراد بتوانند برای آنان نقش الگو را ایفا کنند. مدیران باید برای کارکنان خود فرصت هایی را به وجود آورند تا توسط افراد موفق آموزش ببینند. مدیران همچنین، می توانند کارکنان خود را با مشاورانی که تجربیاتی همچون تجربه آنان داشته اند، همدم و همراه سازند (رایمکن، ترجمه فیروز بخت، ۱۳۹۵: ۶۲۴)

میزان تأثیر تجربه جانشینی بر انتظارات خودکارآمدی بستگی به دو عامل دارد: اول، هر چه مشاهده کننده خود را بیشتر به عمل کننده شبیه بداند، تأثیر تجربه جانشینی بیشتر خواهد بود. دوم، هر چه مشاهده کنند با توجه به رفتار عمل کننده کمتر با تجربه باشد، تأثیر تجربه جانشینی بیشتر است، زیرا وی تجربه مستقیم محدودی برای قضاوت دارد. (رائی، ۱۳۹۲: ۱۸۷)

۳- قانع سازی کلامی^۲:

قانع سازی کلامی یعنی این که به افراد یادآور شویم که آن ها از توانایی انجام دادن هر کاری که بخواهند انجام دهند برخوردارند، احساس کارآیی را تقویت می کند. بدین معنی که وی شایسته انجام رفتارهای

^۱-Rychman

^۲- Persuasion verbal or social

معینی است. هدف اقناع کلامی که با عوامل محیطی مرتبط است، این است که افراد برای انجام وظایف به طور موفقیت آمیز توانایی های خود را به کار گیرند، نه این که انتظارات غیرواقعی که ممکن است بر فرد اثر منفی داشته باشد، ایجاد کند. (شولتز و شولتز، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴: ۴۶۱)

به عنوان مثال، بسیاری از پدر و مادرها بچه ها را تشویق می کنند و به آن ها می گویند می توانند در عرصه های مختلف موفق شوند. اگر این تشویق ها بچه ها را قانع کنند تمام تلاش خود را به خرج می دهند، مهارت های آنان پرورش خواهد یافت و احساس خودکارآمدی در آن ها شکل می گیرد. اما تشویق ها باید واقع بینانه باشند. چون موفق نشدن کودکان می تواند خودکارآمدی را در آنان کم کند و از اعتبار تشویق کننده بکاهد. (رایمکن، ترجمه فیروز بخت، م، ۱۳۹۵: ۶۲۴)

بخش مهمی از احساس کارآمدی، داشتن مدیران پاسخگو و حامی است. مدیرانی که در پی کارآمد کردن زیردستان خود هستند، باید روش هایی را بیابند که پیوسته از عملکرد آنان قدردانی کنند. آنان می توانند برای کارکنان، برای اعضای واحد آنان و حتی برای خانواده هایشان نامه ها یا یادداشت هایی بنویسند که نشان دهد که کار خوب فرد، مورد توجه قرار گرفته است. (عبدالهی، ۱۳۹۳: ۱۵۲)

مدیران، همچنین می توانند برای کارکنان خود در مورد توانایی ها و شایستگی های شان بازخورد فراهم آورند. آنان می توانند با ایجاد فرصت هایی که کارکنان بتوانند به عضویت بخشی از یک گروه و واحد اجتماعی درآیند، از دیگران برای آنان حمایت اجتماعی حاصل کنند. به طور مرتب مراسمی برقرار کنند تا در آن ها از موفقیت های کارکنان قدردانی شود و به دیدگاه های کارکنان گوش دهند و بکوشند احساسات و نظرات آنان را درک کنند. (عبدالهی، ۱۳۹۳: ۱۵۲)

۴- حالات عاطفی و فیزیولوژیک (انگیختگی هیجانی):^۱

چهارمین منبع خودکارآمدی برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی است. سختی ها و وضعیت های پراسترس موجب بالا رفتن انگیختگی آدم ها می شوند. آدم ها نیز از این انگیختگی برای قضاوت در مورد توانایی های خود استفاده می کنند. چون انگیختگی زیاد بر عملکرد آدم ها تأثیر سوء می گذارد، انتظار شکست در آنان بالا می رود (یعنی خودکارآمدی در آنان پایین می آید) اما وقتی در مقابل مشکلات و موانع احساس آرامش می کنند و خیلی برانگیخته نمی شوند، احتمال موفقیت آنان بیشتر می شود (یعنی خودکارآمدی در آنان بیشتر می شود). (رایمکن، ترجمه فیروز بخت، ۱۳۹۵: ۶۲۴)

ادراک شخصی از حالات فیزیولوژیک خود و اثرات ذهنی شخصی، مانند ترس، اضطراب، تنش و افسردگی سبب می شود که افراد در انجام وظایف، توانایی های خود را دست کم بگیرند و انتظارات خودکارآمدی

^۱-Social support

شخصی را پایین بیاورند. شاخص های فیزیولوژیک کارآمدی مانند خستگی، عصبانیت، درد و رنج به هیجانات خودکار یا غیرارادی محدود نمی شود. بلکه دیگر شاخص های فیزیولوژیک شامل تحمل و استقامت افراد در مقابل نشانگرهای ذکر شده که به عنوان عوامل عدم کارآمدی جسمی، محسوب می شود را در برمی گیرد. بنابراین حالات مثبت عاطفی خودکارآمدی را افزایش و حالات منفی عاطفی خودکارآمدی را کاهش می دهند. برای تغییر باورهای کارآمدی باید توان جسمانی را افزایش، سطح استرس و گرایش های منفی عاطفی را کاهش دهیم و سوء برداشت های حالات بدنی را اصلاح کنیم. (عبدالهی، ۱۳۹۳: ۱۵۶).

۱- روبرو کردن افراد با تجربیات موفقیت آمیز به وسیله ترتیب دادن هدف های دست یافتنی، موفقیت عملکرد را افزایش می دهد.

۲- روبرو کردن افراد با الگوهای مناسبی که عملکرد موفقیت آمیز دارند، تجربیات جانشینی موفق را افزایش می دهد.

۳- قانع سازی، افراد را ترغیب می کند باور کنند که توانایی عملکرد موفقیت آمیز را دارند.

۴- تقویت کردن برانگیختگی فیزیولوژیکی از طریق رژیم غذایی مناسب، کاهش استرس، و برنامه ورزشی، نیرو، بنیه و توانایی مقابله کردن را افزایش می دهد. (شولتز و شولتز، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴: ۴۶۲)

۵- جست و جوی ناشناخته ها، استقبال از تغییرات و قبول این مطلب که «زیبایی زندگی در تغییرات آن است»

۶- نسبت به هموعان خود احساس تعلق داشتن، عدم خود بینی و از خود راضی بودن.

۷- تحرک و پویایی در مقابله با بی عدالتی و کشف یک راه حل خلاق و حفظ آرامش.

۸- توجه به خود تشویقی و نیروهای برانگیزاننده درونی.

۹- از زندگی شکوه و شکایت نداشتن (افراد با احساس خودکارآمدی پایین، شکوه های خویش را با دیگران در میان می گذارد که حمایت آنان را به دست آورد).

۱۰- عدم احساس نگرانی نسبت به کسانی که او را رد می کنند.

۱۱- آموختن نکات مفید از شکست، به همان اندازه که از موفقیت می آموزد.

۱۲- عدم احساس مالکیت نسبت به دیگران و مصونیت نسبت به حسادت. (متیوس^۱، ترجمه حق بینی، ۱۳۹۲: ۴۳)

^۱ - Matthews

۲-۱-۲۰- انتقادهایی درباره خودکارآمدی:

۱- نظریه خودکارآمدی از سوی ونکوور^۱ و همکارانش (۲۰۱۱) مورد انتقاد قرار گرفته است. ونکوور و همکارانش با انجام دادن مطالعه ای آزمایشگاهی دریافتند که وقتی مردم به اهدافشان نزدیک می شوند خودکارآمدی رابطه ای منفی با عملکرد پیدا می کند. بنابراین، آنان ادعا نمودند که خودکارآمدی علتی برای عملکرد بالا نیست. به اعتقاد آن ها، خودکارآمدی بالا موجبات رضایت مندی از خویش را فراهم می آورد که به تضعیف عملکرد می انجامد. باندورا (۲۰۱۰) بر اساس نه فراتحلیلی که توسط دیگر پژوهشگران انجام شدند، دریافتند که حصول این یافته متناقض به دلیل استفاده ونکوور از یک تکلیف آزمایشگاهی معین بوده است، یعنی، یک بازی حدسی که در آن فعالیتی یکسان، در جلسه ای همانند به صورت تکراری و تحت شرایط ثابت انجام می شد.

۲- گرین و میلر^۲ (۲۰۱۴) شواهدی را دال بر این که خودکارآمدی بالا همواره به بازده های مطلوب منجر نمی شود، ارائه کرده اند، آنان دریافتند که این موضوع می تواند منشأ مداومت نامناسب تکلیف باشد. آن ها نشان دادند که مداومت بدکارکردی، حاصل اهداف بالا، خودکارآمدی، و خشنودی فرد از عملکرد گذشته خویش بوده است. نتیجه این شد که متعاقب وقوع تغییری اساسی در محیط، فرد به جای اطلاعات جویی بیشتر، کمتر به دنبال اطلاعات بود. گرچه، شیوه اصلاح چنین حالتی تضعیف نمودن خودکارآمدی فرد نیست.

به اعتقاد باندورا، داشتن باوری انعطاف پذیر در این ارتباط که برای دستیابی به موفقیت چه باید کرد، توان لازم را جهت ایستادگی در برابر شکست های مکرر فراهم می سازد، بدون توجه به واکنش های اجتماعی تردید آمیز و نیز مهمی که ذاتاً برای افراد ناامید کننده اند. اصلاح خودکارآمدی بالای نامناسب از طریق تدوین راه های شناسایی فعالیت هایی ممکن می شود که از مرز سودمندی گذاشته اند، به گونه ای که افراد برداشت غلطی از محیط خویش نداشته باشند (لاتام^۳، ترجمه‌شده، ۱۳۹۲: ۲۶۳-۲۶۲)

۲-۱-۲۱- عوامل موثر در خودکارآمدی:

۱- تجربه های موفق: تجارب موفق یا عملکرد موفقیت آمیز و یا به قول «وتن» و «کمرن» پرورش تجربه تسلط شخصی مؤثرترین منبع ایجاد و تقویت کارآمدی شخصی هستند. تجربه موفق شغلی به شدت و نیرومندی باورهای خودکارآمدی به عنوان نتیجه انجام وظایف اشاره دارد. در الگوی علیت سه جانبه این منبع به تأثیر رفتار فرد بر باور خودکارآمدی مرتبط است و موفقیت‌های قبلی که بر تسلط شخصی

¹ - Vancouver

² Green & Miller

³ - Latham

مبتنی هستند، شواهد فوری و ملموس فراهم می کنند که آیا شخص می تواند در انجام یک وظیفه خاص موفق شود یا نه؟ (آرشید، ۱۳۸۸: ۶۷).

بندورا (۲۰۱۱) اشاره می کند که موفقیتها باور کارآمدی را تقویت می کنند و شکستها بخصوص اگر قبل از احساس کارآمدی رخ دهند، باور خودکارآمدی را تضعیف می کنند. عملکردهایی که به نتایج مورد انتظار ختم نشوند، می توانند کارآمدی پایین تری را ایجاد کنند. وقتی احساس خودکارآمدی ایجاد می شود که فرد قادر باشد با پشتکار و تلاش مداوم بر موانع غلبه یابد. هنگامی که افراد باور کنند که الزامات کسب موفقیت را دارند در مواجهه با ناملازمات و سختی ها پشتکار بیشتری به خرج می دهند و با تحمل سختیها، قوی تر و تواناتر می شوند. تجربه هایی که اطمینان توانمندی فردی را فراهم کنند، به وی اجازه می دهند که مشکلات و شکستها را بدون از دست دادن شایستگیها تحمل کند. شدت و ضعف باورهای کارآمدی نیروی انسانی، با توجه به موفقیتها و شکستهای شغلی تجربه شده، کاربردهای مهمی برای مدیریت منابع انسانی دارند. همچنین پرورش تجربه تسلط شخصی با خود کارآمدی کارکنان رابطه دارد. والدین با آگاه کردن فرزندان از میزان موفقیت شان می توانند به آنان کمک کنند تا به طور فزاینده ای احساس کارآمدی کنند. یک راه برای انجام دادن این کار، شکستن کارهای بزرگ و مهارتهای پیچیده به اجزا و مهارتهای جزئی تر که به آسانی انجام شوند و سپس واگذار کردن فقط بخشی از آنها در هر زمان به فرد است. والدین موفقیتهای کوچکی را که فرزندان کسب می کنند، زیر نظر می گیرد و سپس این موفقیتها را بزرگ نمایی می کند. وظایف می توانند به صورت تصاعدی گسترش یابند، به گونه ای که همزمان با تسلط فرد بر عناصر اصلی کار، وظایف گسترده تر و پیچیده تر شوند. همچنان که فرزندان در حل مسایل مقدماتی پیشرفت می کنند، به آنان مسئولیت بیشتری برای حل مسایل واگذار می شود. والدین همچنین می توانند برای فرزندان خود فرصتهایی نیز فراهم آورند که دیگران را در یک طرح، گروه کاری و یا کمیته هدایت یا رهبری کنند. پیروزیهای کوچک هنگامی می توانند رخ دهند که مشکلات بزرگ به واحدهای محدود - که می توان به طور انفرادی به آنها دست یافت، تقسیم شوند. پیروزیهای کوچک ممکن است فی نفسه بی اهمیت به نظر برسند. اما احساس حرکت، پیشرفت و کامیابی را ایجاد می کنند. شناسایی و قدردانی از پیروزیهای کوچک زمینه حرکتی را به وجود می آورد که افراد را به احساس کارآمدی و شایستگی هدایت می کند. والدین نه تنها برای ایجاد رفتار جدید، باید قواعد و راهبردهای مؤثری فراهم کنند بلکه باید برای تقویت و یا تعدیل رفتارهای ایجاد شده فرزندان را تشویق کنند تا آنان بتوانند دائماً و با سختکوشی بر رفتارهای خود، کنترل بهتری داشته باشند (یاراحمدی، ۱۳۸۹: ۱۵۱).

۲- تجربه های جانشینی: افراد در ارزیابی خود کارآمدی خویش تنها به موفقیتهای قبلی خود متکی نیستند. بلکه تحت تأثیر تجربه های جانشینی از طریق الگوسازی یا سرمشق گیری هستند. الگوسازی که با عوامل محیطی مرتبط است، ابزاری مؤثر برای ارتقا و تقویت احساس خودکارآمدی شخصی است.

"الگوسازی به مشاهده رفتار دیگران به عنوان الگو در حین انجام وظایف اشاره دارد" (اپلبام^۱ و همکاران ۲۰۰۷: ۳۸).

در بسیاری از فعالیتهای افراد تواناییهای خود را در مقایسه با پیشرفتهای دیگران ارزیابی می‌کنند. الگوسازی از طریق تلاشهای موفقیت آمیز، مبنایی برای مقایسه اجتماعی و قضاوت در مورد تواناییهای شخصی فراهم می‌کند و این باور را در مشاهده گر تقویت می‌کند، که علی‌رغم موانع، می‌تواند با تلاش فراوان وظایف را به‌طور موفقیت آمیز انجام دهد. الگوسازی به همانند سازی و مشابهت بین الگو و مشاهده گر وابسته است. بنابراین، شایستگی باید در ارتباط با عملکرد سایر افراد سنجیده شود. مقایسه‌های اجتماعی به عنوان اولین عامل خود ارزیابی تواناییها محسوب می‌شود. در اکثر اوقات افراد در سازمانها خود را با همکاران در موقعیتهای مشابه مانند: همکلاسی‌ها، همکاران، رقبا و یا افرادی که در سایر موقعیتهای مشابه در تلاشند، مقایسه می‌کنند. همکاران و یا رقبا که کار بهتری انجام دهند، باورهای کارآمدی را افزایش می‌دهند. مقایسه‌های اجتماعی و پیشرفتهای دیگران که در فعالیتهای مشابه کار می‌کنند، مبنایی برای قضاوت در مورد تواناییهای شخصی است. معمولاً مشاهده افرادی که وظایف را به‌طور موفقیت آمیز انجام داده‌اند، باورهای خودکارآمدی را در مشاهده‌گر افزایش می‌دهد. مشاهده گر‌ها خود را متقاعد می‌سازند که اگر دیگران توانسته‌اند وظایف را انجام دهند، ما هم می‌توانیم افزایش عملکرد داشته باشیم. همین‌طور مشاهده افرادی که علی‌رغم تلاش زیاد در انجام وظایف، موفق نشده‌اند، باورهای کارآمدی مشاهده‌گران در مورد توانایی‌های خود را پایین می‌آورد و میزان تلاش را برای انجام وظایف کاهش می‌دهند. قطعاً، ایفای نقش دیگران و تقلید از رفتار سایرین بر یادگیری اجتماعی اثرات ظریفی می‌گذارد. الگوسازی در سازمان می‌تواند در موقعیتهای کنترل نشده در طول روز، جایی که فرد در حین انجام وظایف به مشاهده رفتار دیگران می‌پردازد و هم در فعالیتهای آموزشی به‌عنوان یک روش یادگیری، به‌کار گرفته می‌شود. علاوه بر این، «وتن» و «کمرون» (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که مدیر با نمایش رفتارهای مطلوب می‌تواند نقش الگو را بازی کند. علاوه بر این، مدیران می‌توانند توجه همکاران خود را به افراد دیگری که در موقعیتی مشابه موفق بوده‌اند، جلب کنند. آنان ممکن است برای همکاران خود این امکان را فراهم آورند که با افراد ارشد و عادی ارتباط داشته باشند تا آن افراد بتوانند برای آنان نقش الگو را ایفا کنند. مدیران باید برای همکاران خود فرصتهایی را به وجود آورند تا توسط افراد موفق آموزش ببینند. مدیران همچنین، می‌توانند همکاران خود را با مشاورانی که تجربیاتی همچون تجربه آنان داشته‌اند، همدم و همراه سازند. به عبارت دیگر، توانمند کردن افراد، مستلزم در دسترس قرار دادن نمونه‌هایی از موفقیت‌های گذشته است.

¹-Appelbaum

۳- ترغیبهای کلامی یا اجتماعی: سومین منبع ایجاد و تقویت خودکارآمدی، ترغیب کلامی یا پیام های دریافتی فرد از محیط اجتماعی است. بدین معنی که وی شایسته انجام رفتارهای معینی است (بندورا، ۲۰۱۱). هدف ترغیب کلامی یا اجتماعی که با عوامل محیطی مرتبط است، این است که افراد برای انجام وظایف به طور مؤفقت آمیز توانائیهای خود را به کار گیرند، نه اینکه انتظارات غیرواقعی که ممکن است بر فرد اثر منفی داشته باشد، ایجاد کند. راهبرد دیگر کمک به افراد برای تجربه کردن توانمندی، فراهم آوردن حمایتهای اجتماعی و عاطفی برای آنان است. حمایت به معنی تأیید و پذیرش از سوی مدیران و همکاران سازمان است و معمولاً از عضویت در شبکه های اجتماعی به دست می آید (اسپریتزر^۱، ۲۰۱۳: ۱۴۴۶).

اگر قرار است فرزندان احساس توانمندی بکنند، والدین باید آنان را تحسین و تشویق کنند، آنها را بپذیرند و از آنان پشتیبانی کنند و به آنان اطمینان بدهند. بندورا (۲۰۱۱) دریافت که بخش مهمی از احساس کارآمدی، داشتن والدین پاسخگو و حامی است. والدینی که در پی کارآمد کردن فرزندان خود هستند، باید روشهایی را بیابند که پیوسته از عملکرد آنان قدردانی کنند. آنان می توانند برای فرزندان، یادداشتهایی بنویسند تا نشان دهند که کار خوب آنان، مورد توجه قرار گرفته است. والدین، همچنین، می توانند برای فرزندان خود در مورد توانائیها و شایستگیهای شان بازخورد فراهم آورند. آنان می توانند با ایجاد فرصتهایی که فرزندان بتوانند به عضویت بخشی از یک گروه و واحد اجتماعی درآیند، از دیگران برای آنان حمایت اجتماعی حاصل کنند. به طور مرتب مراسم هایی برگزار کنند تا در آنها از مؤفقیتهای فرزندان قدردانی شود و به دیدگاه های فرزندان گوش دهند و بکوشند احساسات و نظرات آنان را درک کنند. بدین ترتیب، والدین می توانند فرزندان را با ایجاد این حس که مورد قبول هستند و دارایی ارزشمندی به حساب می آیند، توانمند سازند (کرمی و همکاران، ۱۳۹۱: ۶۷).

۴- حالات عاطفی و فیزیولوژیک: انتظارات کارآمدی شخصی یک فرد تحت تأثیر حالات برانگیختگی هیجانی و حالات فیزیولوژیک وی قرار دارد. بندورا (۲۰۰۱) می گوید که "قضاوت افراد در مورد توانمندیهای خود تابع حالات جسمانی است که آنها به نوبه خود متأثر از حالات عاطفی و فیزیولوژیک شخصی هستند. برانگیختگی هیجانی به معنی دور کردن احساسات منفی: ترس، نگرانی و بداخلاقی و ایجاد احساسات مثبت مانند عشق، هیجان و سبقت جویی است. افراد در موقعیتهای فشارزا فعالیتهای فیزیولوژیک خود را به عنوان نشانه هایی از عدم تعادل یا اختلال می بینند. هیجانهای منفی می توانند موجب تنش و فشار شوند و از درون افراد را آشفته کنند و در نهایت در کارآمدی آنان اثر منفی خواهند داشت. ادراک شخصی از حالات فیزیولوژیک خود (اثرات ذهنی شخصی) مانند ترس، اضطراب، تنش و افسردگی (درون و برون شخص) سبب می شود که افراد در انجام وظایف توانائیهای خود را دست

^۱-Spreitzer

کم بگیرند و انتظارات خودکارآمدی شخصی را پایین بیاورند. شاخصهای فیزیولوژیک کارآمدی مانند خستگی، عصبانیت، درد و رنج به هیجانات خودکار یا غیرارادی محدود نمی شوند. بلکه دیگر شاخصهای فیزیولوژیک شامل تحمل و استقامت افراد در مقابل نشانگرهای ذکر شده که به عنوان عوامل عدم کارآمدی جسمی، محسوب می شود را در بر می گیرد. بنابراین حالات مثبت عاطفی خودکارآمدی را افزایش و حالات منفی عاطفی خودکارآمدی را کاهش می دهند. بندورا (۲۰۱۱) پیشنهاد می کند که برای تغییر باورهای کارآمدی باید توان جسمانی را افزایش، سطح استرس و گرایشهای منفی عاطفی را کاهش دهیم و سوء برداشتهای حالات بدنی را اصلاح کنیم. کانگر و کانانگو (۲۰۰۸) اظهار می کنند که فنون و راهبردهای تواناسازی مانند حمایت عاطفی از زیردستان و فراهم ساختن جو اعتماد می تواند باور خودکارآمدی را تقویت کند (رجبی، ۱۳۸۵: ۱۰۵).

۲-۱-۲ - خودکارآمدی تحصیلی:

مطالعات موجود در زمینه خود کارآمدی حاکی از آن است که دانش آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند. زیمرمن (۲۰۱۰) ملاحظه کرد که دانش آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی در هنگام یادگیری تلاش زیادی به عمل می آورند و بیشتر از اسنادهایی استفاده می کنند که به خویشتن آنها مربوط باشد. در مطالعه بوفارد - بوچارد و همکاران (۲۰۱۱) این نتیجه به دست آمد که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالاتر، صرف نظر از میزان توانایی خویش از راهبردهای خود نظم دهی مفید تری استفاده می کنند. زیمرمن، باندورا و مارتین پونز (۲۰۱۰) به منظور بررسی تأثیر علی باورهای خودکارآمدی در خود نظم دهی مطالعه از روش تحلیل مسیر بر روی دانش آموزان دبیرستانی استفاده کردند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی دارای رابطه مستقیم و علی با پیشرفت تحصیلی است. مالتون، براون و لنت^۱ (۲۰۱۳) با انجام یک فرا تحلیل بر روی مطالعاتی که در فاصله سالهای ۱۹۷۷ تا ۲۰۰۸ انجام شده بود اظهار داشتند که باورهای خود کارآمدی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و حدود ۱۴٪ از واریانس آن را پیش بینی می کند. کریستا مایز^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی شناختی و حل مسائل ریاضی پرداخت. ۲۶۸ دانشجوی در دروس ریاضی و آمار در این پژوهش شرکت کردند و پرسشنامه ای را در مورد استراتژیهای خودکارآمدی تحصیلی یافته تکمیل کردند. تعدادی از این دانشجویان طی دو جلسه در کلاسهای حل مسئله شرکت کردند و در مورد برنامه ریزی، آگاهی، کنترل و استفاده از استدلالهای عقلی و تجربی آموزشهایی دریافت کردند. دانشجویانی که این آموزشها را دریافت کرده بودند به طور برجسته ای در حل مسائل ریاضی با دانشجویان دیگر تفاوت داشتند و مسائل را بهتر از گروه دیگر حل می کردند. پژوهشهای میان فرهنگی نشان می دهد که گروههای نژادی معین دارای

¹ Multon, Brown & Lent

² Krista Muis

سبکهای یادگیری هستند که با گروههای نژادی دیگر متفاوت است (میلیتادو^۱، ۲۰۱۴). اینگهام^۲ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی به همین منظور ۲۸۳ دانشجوی آمریکایی را با ۲۰۳ دانشجوی مکزیکی در سبکهای یادگیری مورد مقایسه قرار داد. نتایج نشان داد که دانشجویان مکزیکی در انگیزه، یادگیری فعال، یادگیری همراه با تحرک، سماجت در انجام تکالیف یادگیری، مسئولیت پذیری در یادگیری و یادگیری دیداری - شنوایی به طور معنی داری نمرات بالاتری را نسبت به دانشجویان آمریکایی به دست آوردند و دانشجویان آمریکایی در برنامه ریزی، ترجیح برای مطالعه در بعد از ظهر، مطالعه به تنهایی و خوردن غذا یا تنقلات همراه مطالعه به طور معناداری نمرات بالاتری نسبت به دانشجویان مکزیکی به دست آوردند.

۲-۱-۲۳- خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی:

از دیدگاه نظری، یادگیرنده خودکارآمد از راهبردهای شناختی و فراشناختی وسیعی برای موفقیت تحصیلی خود استفاده می کند. همچنین او قادر است هدف ها و انگیزش های خود را متناسب با شرایط آموزشی سازگار نماید و تلاش لازم را در جهت رسیدن به آنها انجام دهد (شانک، ۲۰۰۸). چنین افرادی قادرند جهت تنظیم فعالیت آموزشی خود مدیریت و کنترل لازم را انجام دهند و در صورت لزوم، برای رسیدن به اهداف یادگیری خود تصمیم مقتضی را بگیرند (باتلر و واین، ۲۰۱۰). در مجموع، تحقیقات اهمیت خودکارآمدی را در رابطه با موفقیت تحصیلی تأیید می کنند. مثلاً تحقیقات پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و لطیفیان (۲۰۰۸) نشان داد محصلینی که اظهار استفاده بیشتری از راهبردهای خود نظم دهی می کنند، دارای انگیزش درونی بیشتر، ادراک خود بسندگی برتر و پیشرفت تحصیلی بهتر هستند. اغلب این تحقیقات متمرکز و محدود به چند راهبرد خاص شده اند. برخی تنها بر راهبردهای مدیریت و کنترل را در حیطه شناختی (اعم از شناختی و فراشناختی) ذکر کرده اند. گروهی بر راهبردهای تکرار و تمرین، بسط و سازمان دهی و دسته ای بر راهبردهای خواندن مطالب مثل طرح پرسش از خود و یا مرور اجمالی درس تأکید نموده اند (ولترز، ۲۰۱۷).

با وجود اهمیت زیادی که این راهبردها دارند، یادگیری محصل تنها منحصر به این مجموعه نیست. استراتژیهای خودکارآمدی تحصیلی درحوزه های مختلف به کار می رود و نتایج تحقیقات نشان می دهد که این استراتژی در سطوح مختلف آموزشی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. تئوریهها و پژوهشها نشان می دهند که یادگیری خود نظم ده استراتژی برجسته ای در روانشناسی آموزش است. خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری را مدیریت می کند و بیشتر شبیه یک انگیزه ی ذاتی است. این استراتژی عملکرد بهتری را در مقایسه با زمانی که یادگیری خود کارآمدی کمتر است ایجاد می کند. دانش آموزانی که خود کارآمدی بیشتری دارند به صورت تئوریک آگاهی بیشتری در مورد نیازهایشان دارند و می توانند به

¹ Miltiadou

² Ingham

درستی آنها را بر آورده کنند و تأثیر بیشتری در یادگیری خود ایجاد کنند. همچنین بهتر می توانند نتایجی را که باید به دست بیاورند کنترل کنند و داشتن یک خزانه از استراتژیهای یادگیری برای موقعیت های مختلف یادگیری مناسب تر است. استراتژیهای خودکارآمدی تحصیلی، متدهایی شخصی هستند برای به دست آوردن دانش و مهارتها (هانس فورد، ۲۰۱۳)

زیممن (۲۰۱۰) چهارده استفاده معمول از مهارتهای خودکارآمدی تحصیلی را ارائه دادند، شامل: خود ارزیابی، سازماندهی و تغییر شکل، جایگاه هدف و برنامه ریزی، جستجوی اطلاعات، حفظ پیشینه و آگاهی، ساختار محیط، خود نتیجه گیری، تکرار و تمرین حافظه، جستجوی همتایان کمک کننده، جستجوی معلمان کمک کننده، جستجوی بزرگسالان کمک کننده، مرور آزمون ها، مرور یاد داشت ها و مرور تکالیف. در تئوریهای شناختی - اجتماعی خود نظم دهی دیدگاهی است که مستلزم چهار مؤلفه است: جایگاه هدف، مشاهده خود، خود قضاوتی و اعتماد به نفس .

خودکارآمدی تحصیلی، فعالیت های شناختی مربوط به هدایت هدف را سازماندهی می کند که منجر به تحریک دانش آموزان برای یادگیری بهتر می شود. هدف، استانداردها را بهبود می بخشد چون افراد عملکرد فعلی شان را با آن مقایسه می کنند . سه مؤلفه دیگر خودکارآمدی تحصیلی (مشاهده خود، خود قضاوتی و اعتماد به نفس) اثر متقابلی با یکدیگر در پی گیری هدف دارند . به محض خود مشاهده ای، دانش آموزان نقشه های ذهنی را ارزیابی می کنند؛ با توجه به استانداردها یا هدف هایی که برای خود دارند. اگر عملکرد آنها در قضاوت پذیرفته شود، دانش آموزان کارشان را ادامه می دهند. در مقابل اگر بعضی جنبه ها از نقشه ذهنی در قضاوت پذیرفته نشود، دانش آموزان فوراً تجدید نظر می کنند. در واقع در مشاهده خود و خود قضاوتی، افراد رضایت یا ناخشنودی خود را در مورد پیشرفتشان تجربه می کنند و نقشه های ذهنی خود را کامل می کنند. افرادی که در قضاوت خود، نقشه ذهنی خود را ناکافی می دانند، ممکن است واکنش نشان دهند؛ به این شکل که به جستجوی اطلاعات بپردازند یا تقاضای کمک کنند. از طرف دیگر دانش آموزانی که به خاطر پیشرفت در یادگیری شان احساس موفقیت و خشنودی می کنند ممکن است انگیزه بیشتری برای استفاده از نقشه ذهنی به عنوان یک استراتژی یادگیری در جایگاه های دیگر پیدا کنند. شانگ (۲۰۰۸) معتقد است که عقایدی که منجر به پیشرفت می شوند تنها با پیش بینی موفقیت از اجرای هدف، خود اثر بخشی را افزایش می دهند و منجر به تقویت انگیزه می شوند. چالارات و دیبیکر^۱ (۲۰۱۴) معتقد است خودکارآمدی تحصیلی زمانی اتفاق می افتد که افراد به صورت فعال در حیطه های فرا شناختی، انگیزشی و رفتاری در پروسه یادگیری خودشان مشارکت کنند. استراتژیهای نقشه ذهنی به دانش آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکلیف، سازماندهی مواد درسی و نگهداری یک جو روانشناسی مولد برای یادگیری کمک می کند. (به نقل از شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۹۴).

¹ Chularut & Debacker

۲-۲-۲- مبانی نظری درگیری تحصیلی:

۲-۲-۱- ماهیت درگیری تحصیلی:

نظریه پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. در الگویی که توسط فین (۲۰۰۹) ارائه شده است درگیری دارای دو مؤلفه «رفتاری» و «عاطفی» است. تعاریف مشابهی توسط اپلتون^۱ و همکاران (۲۰۱۲) ارائه شده است. دو پژوهش اخیر نتیجه گرفته‌اند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت می‌باشد، جزء «شناختی» که شامل متغیرهایی مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری و جزء «عاطفی» یا هیجانی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (اپلتون و همکاران، ۲۰۱۲). لذا جهت بررسی روابط بین متغیرهای مزبور در بین نمونه دانش‌آموزان ایرانی و بررسی مدعای فوق در پژوهش حاضر از مفهوم‌سازی آنها استفاده می‌کنیم. آنها درباره درگیری تحصیلی از سه مؤلفه «رفتاری»، «شناختی» و «انگیزشی» بدین شرح صحبت کرده‌اند:

درگیری رفتاری^۲: شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است که معلم به راحتی می‌تواند آنها را ببیند. این درگیری شامل نشانگرهایی مانند تلاش، پایداری و کمک‌طلبی می‌شود. در پژوهش حاضر مؤلفه تلاش و درخواست کمک مد نظر است.

درگیری شناختی^۳: بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است علائم رفتاری توجه به معلم مثل نگاه کردن را نشان دهند اما ذهنشان در جای دیگری باشد. معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که به طور عمیق به محتوی یادگیری فکر کنند و از راهبردهای متفاوت یادگیری که فهم آنها از مواد درسی را افزایش می‌دهند، استفاده کنند و به طور انتقادی و خلاق درباره مواد یادگیری بیندیشند. درگیری شناختی شامل انواع فرآیندهای پردازش است که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌شود که در این پژوهش هر دو مد نظر هستند.

^۱ Appelson

^۲ behavioral engagement

^۳ cognitive engagement

درگیری انگیزشی^۱: یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی است و شامل نشانگرهای «علاقه»^۲، «ارزش»^۳ و «عاطفه»^۴ می‌شود. معلمان معمولاً از دانش‌آموزان می‌خواهند مقدار «علاقه» شخصی به تکالیف نشان دهند و فکر کنند که آنها برای یادگیری مهم و ارزشمند هستند. معلمان می‌خواهند که دانش‌آموزان هنگام یادگیری تجارب عاطفی و هیجانی مثبتی داشته باشند و از هیجان‌های منفی نظیر «اضطراب» خودداری نمایند. در پژوهش حاضر مؤلفه «ارزش» در ارتباط با تکالیف درسی مد نظر است. ارزش تکالیف نشان‌دهندهٔ «علاقه» و اشتیاق درون‌دانش‌آموزان و میزان اهمیتی است که آنها برای تکالیف و وظایف تحصیلی قائل هستند.

در پژوهش‌های بسیاری نشان داده شده است که درجات بالای «خودکارآمدی» با «پیشرفت تحصیلی» و مؤلفه‌های «درگیری تحصیلی» دارای رابطهٔ قوی است. به طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تأثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان و پیشرفت آنان دارد (زیمرن، ۲۰۱۰). خودکارآمدی بالا با انگیزش درونی بالا، توانایی حفظ انگیزش و رفتارهای معطوف به پیشرفت، پایداری در هنگام رویارویی با مشکلات و حل بهتر مسائل همراه است. خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در مدارس همبسته است (پارکر و همکاران، ۲۰۱۴). بندورا (۲۰۱۰) عنوان می‌کند که دانش‌آموزانی که احساس کارآمدیشان بالا است اهداف بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند، در هنگام جستجوی راه‌حل‌ها انعطاف‌پذیری راهبردی بیشتری نشان می‌دهند، به عملکردهای هوشی بالاتری دست یافته و در ارزیابی کیفیت عملکردهایشان از دانش‌آموزان با توانایی شناختی برابر دقیق‌ترند.

لینن برینک و پینتریچ^۵ (۲۰۱۴) در پژوهش‌های خود رابطهٔ میان باورهای ارزش تکالیف و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده و گزارش کردند که ابعاد گوناگون باورهای ارزش تکالیف (اهمیت و سودمندی) به طور مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد. به علاوه پژوهش‌ها نشان می‌دهد خودکارآمدی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد.

¹ motivational engagement

² interest

³ value

⁴ affect

⁵ Linnenbrin & Pintrich

۱-۲-۲-۱- راهبردهای درگیری تحصیلی:

۱- هدف های عملکردی: هدف هایی که محصل، در شرایطی که عوامل کاهش دهنده درگیری وجود دارند، به عنوان عوامل مؤثر در انجام یک کار درسی درباره آنها می اندیشد، از آنها یاد می کند و یا ملاک عمل قرار می دهد. برای مثال جملاتی از قبیل " من به این می اندیشم که چقدر گرفتن نمره خوب در درس برایم مهم است و یا وجود ارتباط بین موضوعات درسی با زندگی من چندان برایم مهم نیست؛ بلکه خواندن مطالب در حدی که بتوانم در امتحان موفق شوم؛ برایم مهم است در این طبقه قرار دارند.

۲- پاداش های خارجی: پاسخ هایی که حاکی از استفاده از پاداش های خارجی برای تقویت درگیری است، به عنوان پاداش های خارجی تعریف می شوند. پاسخهایی مثل " من هر وقت کارم را تمام کنم، به گردش می روم و یا " من هر وقت موضوعی را یاد می گیرم در حالت استراحت تلویزیون نگاه می کنم " از این جمله اند.

۳- ارزشمندی کار یا درس: راهبردهایی که محصل برای افزایش ارزش کار از آنها یاد می کند در این طبقه قرار می گیرند. تلاش برای افزایش اهمیت درس از طریق برقراری ارتباط مطالب با علایق شخصی و یا توجه به ارزش کاربردی درس در این مقوله قرار دارند. برای مثال محصل بیان می کند که " من سعی می کنم بین مطالب درس و زندگی خود ارتباط برقرار کنم.

۴- علاقه: در کنار عامل ارزشمندی کار، راهبردهایی قرار دارند که محصل تحت عنوان تلاش برای لذت بردن از درس و جالب تر کردن آن ذکر می کند. برای مثال من سعی می کنم در س را به چیزهایی که برایم جالب است، مرتبط سازم یا من سعی می کنم درس را هرچه بیشتر لذت بخش کنم.

۵- هدف های یادگیری یا مهارتی: زمانی که محصل به یادگیری به خاطر نفس یادگرفتن و یا کسب مهارت در کاری تأکید می ورزد، از هدف های یادگیری یا راهبردهای مهارتی استفاده می نماید. نمونه ای از این راهبرد چنین بیان می شود: " من خود را قانع می کنم که مطالعه و کسب اطلاعات در این زمینه خاص برایم مهم است.

۶- خودبستگی: راهبردهایی است که شخص بر اساس آنها، ادراک قابلیت و توانایی خود، در انجام کاری را افزایش می دهد. برای مثال " من سعی می کنم درس را تقسیم بندی کنم تا بتوانم هر قسمت را به خوبی بفهمم.

۷- شناخت: شامل کلیه راهبردهایی است که شخص در حیطه شناختی (اعم از شناختی و فراشناختی) برای موفقیت در درسی به کار می برد. برای مثال " من خلاصه ای از مطالب را می خوانم یا " نکات مهم درسی را مشخص می کنم و یا به یادداشت های کلاسی مراجعه می کنم.

۸- کمک خواهی: علاوه بر راهبردهای شناختی نوعی راهبرد وجود دارد که شخص با کمک خواستن از دیگران، قادر خواهد بود به تلاش خود ادامه دهد و آن را به پایان رساند. برای مثال " من از دوستانم در خواندن مطالب کمک می گیرم".

۹- محیط: تلاشهایی که شخص در جهت تغییر محیط برای احراز موفقیت انجام می دهد در محیطه راهبردهای محیطی قرار می گیرد. مثل " موقع مطالعه محل خلوتی را پیدا کرده و مطالعه می کنم".

۱۰- توجه: زمانی که شخص سعی دارد از طریق افزایش توجه به درس، موفقیت کسب کند، از این نوع راهبرد استفاده نموده است. مثل " هر وقت تمرکز بهتری دارم مطالعه می کنم".

۱۱- خواست یا میل: راهبردهایی که شامل افزایش تلاش و مصمم شدن برای اتمام کار است؛ از این مقوله اند. مثل " من در هر صورت تلاش خود را برای انجام کار به کار می گیرم".

۱۲- هیجان: در این طبقه راهبردهایی قرار دارند که شخص با استفاده از حالت های هیجانی خود سعی در موفق شدن می کند. مثل " من به خود می گویم ناراحت نباش" یا " فکر می کنم که در صورت عدم موفقیت چقدر باید خجالت بکشم". (باقری، ۱۳۸۹)

۲-۱-۳- فنون ایجاد درگیری تحصیلی در دانش آموزان:

یکی از این انگیزه ها که نقش مهمی در جریان یادگیری دارد میل و رغبت شاگردان به آموختن است. برای اینکه شاگردان در هنگام یادگیری فعال باشند، باید به موضوعی که می خواهند فرا بگیرند علاقه مند باشند. برای بارور شدن نهال تعلیم و تربیت، ملاحظه و مراعات کیفیت شخصیت ها در درجه اول اهمیت قرار دارد. یکی از امور مسلم در تربیت اسلامی این است که افراد همان طور که از لحاظ محیط هایی که در آن پرورش می یابند با یکدیگر فرق دارند، در موهبت ها و استعدادها و لیاقت ها نیز با یکدیگر متفاوتند. شکی نیست که این تفاوت ها ناشی از حکمت الهی است. زیرا همین تفاوت ها انسان را به سوی تکامل سوق می دهد (شعبانی، ۱۳۹۵: ۴۷).

معلمی که بدون توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان برایشان تکلیف تعیین می کند و از همه انتظارات یکسان دارد، معلم مؤفقی نیست. چنین معلمی دیر یا زود در امر تعلیم با مشکل روبه رو می شود. زیرا تعدادی از دانش آموزان نمی توانند انتظارات او را برآورده کنند و این جاست که معلم به تنبیه بدنی و یا غیربدنی روی می آورد و البته تنبیه بدنی غالباً سازنده نیست. بلکه به عنوان یک عامل بازدارنده محسوب می شود. کودک ممکن است از ترس تنبیه ظاهراً از کاری دست بردارد اما عادت او از بین نمی رود. تنبیهات غیربدنی نظیر طعنه، سرزنش، دشنام و تحقیر نیز ضررشان کمتر از تنبیهات بدنی نیست. حضرت علی(ع) می فرماید:

زیاده روی در ملامت و سرزنش آتش لجاجت را شعله ور می کند.

این قبیل تنبیهات شخصیت کودک را در هم می کوید و اسباب ترس و اضطراب وی را فراهم می کند. برای جلوگیری از رفتار ناشایست دانش آموزان، معلم باید با اشاره موارد منفی در رفتار آن ها را تذکر دهد. چرا که آشکارگویی پرده هیبت و ابهت معلم را دریده و موجب جرات و شهامت شاگرد می شود و با لجبازی کردن سعی در تکرار عمل می نماید (بیژنی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۰۳).

متأسفانه تعدادی از معلمین زمانی که در شروع سال تحصیلی به کلاس وارد می شوند، دانش آموزان گستاخ و شلوغ را شناسایی کرده و برای جلوگیری از مشکلات بعدی با طعنه و دشنام و تحقیر سعی در سرکوب کردن او می نمایند. این عمل ممکن در مورد تعداد انگشت شماری از دانش آموزان، به ظاهر با مؤفقت همراه باشد اما آتش لجاجت را در وجود او شعله ور می کند و حداقل کاری که می کند توجه نکردن و دل سرد شدن از درس می باشد و در مورد تعدادی از دانش آموزان نیز باعث درگیری های لفظی و زمینه تنبیه های بدنی و غیر بدنی می گردد (البرزی، ۱۳۹۳: ۳۲).

درست است که معلم در شروع سال تحصیلی باید به شناسایی دانش آموزان پردازد و بلکه این بهترین کار می باشد اما این شناسایی باید برای ریشه یابی مشکلات جسمی و رفتاری او باشد. دانش آموزان یک کلاس فقط از نظر پایه تحصیلی با هم یکی هستند و در بقیه موارد مثل بهره هوشی، استعدادها، توانمندی ها، سطح درآمد خانواده، سطح سواد، فرهنگ و ارزش های مورد قبول خانواده با هم متفاوتند. شاید دانش آموزی که اینک سرکلاس نشسته است، شب گذشته شاهد بدترین نزاع و درگیری پدر و مادر بوده است. دیگری به دلیل مشکل مالی خانواده، از تغذیه درستی برخوردار نیست و از نظر جسمانی آمادگی پذیرش درس را ندارد. دیگری مرتب مورد تحقیر و سرزنش خانواده قرار دارد و در جواب آن ها لجاجت و سرکشی را در پیش گرفته است. در کنار آن ها کسی است که از فرط توجه و حمایت پدر و مادر نیازی به توجه به درس و معلم نمی بیند. حال چگونه می توانیم از همه انتظارات یکسان داشته باشیم. چرا به جای این که به دانش آموز بر چسب گستاخ، پررو، بی تربیت و تنبل بزنیم، ریشه مشکل را پیدا نکنیم. درست است که حل کردن مشکل تمام دانش آموزان و یا حتی بعضی از آن ها در توان معلم نیست، اما شناخت مشکل و توجه به آن ممکن و راه گشا می باشد. راه حل درست و منطقی در برخورد با دانش آموزان این است که به او توجه کنیم و احترام بگذاریم. احترام یکی از بزرگ ترین عوامل جلب محبت و اطاعت است و توهین به شخصیت مردم یکی از مهم ترین وسایل برانگیختن دشمنی و مخالفت است (فتاحی، ۱۳۹۰: ۳۲).

معلمان و مربیانی که وظیفه تعلیم و تربیت را به عهده دارند، برای آنکه بتوانند وظیفه خود را انجام دهند و رغبت به یادگیری بیشتر را در شاگردان به وجود آورند، باید بدانند که چگونه می‌توانند در اجرای این منظور از عامل انگیزش بهره گیرند (البرزی، ۱۳۹۳: ۳۳). البته، برای ایجاد درگیری تحصیلی عوامل گوناگونی وجود دارند که مهم‌ترین و کارسازترین آنها را در ایجاد درگیری تحصیلی به اختصار بیان می‌کنیم.

۱- تشویق زبانی: گاهی تشویق لفظی معلم مانند احسنت، آفرین و بسیار خوب، از هر شیوه انگیزشی دیگر مؤثرتر است. تشویق‌های زبانی در شاگردان خردسال تأثیر بیشتری دارند بدین جهت، معلمان باید از به کار بردن الفاظ درشت، برخورد کننده و رکیک خودداری کنند و به گفته سعدی زمزمه محبت‌ساز کنند و محیط امن و رضا به وجود آورند.

۲- کاربرد آزمون و نمره: بعضی از معلمان بی‌آنکه به یادگیری و درک مطلب از سوی شاگردان توجهی داشته باشند، پی در پی درس می‌دهند و درباره درس‌های گذشته هیچ‌گونه پرسشی نمی‌کنند. روان‌شناسان معتقدند که با این روش، انگیزه‌های لازم در شاگردان پدید نمی‌آید. اما اگر معلم بتواند هر دو هفته یکبار از درس‌های داده شده امتحان کند و نمره‌های آنها را به نحوی در آزمون‌های پایانی دخالت دهد، تهدیدها در تمرکز حواس شاگردان اختلال به وجود می‌آورد و آنان را بیشتر به فکر تقلب می‌اندازد تا آموختن درس (فتاحی، ۱۳۹۰: ۳۳).

۳- انگیزش حسن کنجکاوی: یکی دیگر از راه‌های ایجاد انگیزش، تحریک حس کنجکاوی شاگردان است. اگر معلم بتواند ضمن درس مسائل مربوطه را مطرح کند یا طرح‌هایی را ارائه دهد که نیاز به دانش و بینش داشته باشد، آن‌چنان که شاگردان را برای یافتن پاسخ به تلاش و کوشش فکری وادارد، این امر بی‌شک آنان را به دانستن و آموختن بیشتر علاقه‌مند می‌سازد، زیرا یکی از ویژگی‌های یک انسان سالم و امیدوار به زندگی، یافتن پاسخ‌های درست برای مسائل و معماهایی است که در برابر او قرار می‌گیرند.

۴- اهمیت شبیه‌سازی و بازی: وقتی درس با تفریح و بازی همراه باشد، شاگردان به آموختن آن علاقه بیشتری پیدا می‌کنند. بازی‌ها و شبیه‌سازی‌ها از آن جهت دارای اثر انگیزش هستند که هم اطلاعات یادگیرندگان را با واقعیات محیط تطابق می‌دهند و هم تصویرهای روشنی از زندگی واقعی عرضه می‌کنند و شاگردان را به‌طور مستقیم با جریان‌ها و مسائل یادگیری روبرو می‌سازند. به تجربه ثابت شده است که وقتی یادگیرندگان مطالب درسی را در ارتباط با مسائل و پیشرفت‌های زندگی ببینند و آنها را سودمند تشخیص دهند، به آموختن آنها دلبستگی بیشتری پیدا می‌کنند (البرزی، ۱۳۹۳: ۳۸).

۵ - علاقه معلم به درس: علاقه امری مسری است. وقتی شاگردان ببینند که معلم خود تا چه حد به موضوع درس و پیشرفت در آن اهمیت می‌دهد، همین امر سبب می‌شود که شاگردان نیز درس را جدی بگیرند و برای آموختن و تسلط در آن کوشش بیشتری به کار برند، اما اگر ملاحظه کنند که معلم به درس چندان علاقه و توجهی ندارد یا از روی خستگی و بی‌میلی به تدریس می‌پردازد و شاگردانی که درس را آموخته با نیاموخته‌اند، در نظر او یکسانند آنها نیز به درس بی‌اعتنا می‌شوند. البته پیشرفت‌های تحصیلی درچنین وضعی بسیار کند و ناچیز خواهد بود.

۶- اتاق درس دل‌انگیز: کلاسی که از نظر وسعت، آسایش، نور و تهویه خوب و متناسب باشد بیشتر رغبت شاگردان را برای حضور مرتب در کلاس برمی‌انگیزد، به ویژه اگر از نظر روانی هم از شرایط لازم برخوردار باشد، همچنین معلم و سرپرستان مدرسه باید مراقب امنیت بدنی و روانی شاگردان باشند. بدین معنی که اجازه ندهند شاگردان زورگو و زیردست آزار امنیت روانی شاگردان ضعیفتر را دچار مخاطره سازند. به علاوه کلاس هر درس باید در حد امکان دارای تجهیزات مورد نیاز باشد. برای نمونه، در کلاس معلم جغرافیا باید افزون بر نقشه جهان‌نما، نقشه کشوری که درس داده می‌شود وجود داشته باشد (بیژنی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۰۴).

۷- تأثیر مسابقه: مسابقه نیز یکی دیگر از انگیزه‌های آموزشی است. وقتی معلم می‌خواهد بداند که کدامیک از شاگردان او در درس معینی بهترین است، میان شاگردان مسابقه برگزار می‌کند. البته باید توجه داشت همان‌گونه که در وزنه‌برداری، هم وزن‌ها با هم مسابقه می‌دهند، در موضوع‌های علمی نیز نمی‌توان شاگردان کم‌هوش را با نیزه‌هوشان به مسابقه واداشت. مسابقه‌های ناهمگون نه تنها انگیزه یادگیری پدید نمی‌آورند، بلکه شاگردان کم استعداد را از درس و مدرسه سرخورده و ناامید می‌سازند. روان‌شناسان معتقدند که اگر بنا باشد میان شاگردان مسابقه‌ای برگزار شود، باید شاگردان هم استعداد را به مسابقه واداشت، ولی بهترین مسابقه آن است که هر شاگرد با خودش مسابقه بدهد. بدین معنی که بکوشد پیشرفت‌های درسی او هر هفته بهتر از هفته گذشته باشد.

۸ - دریافت جایزه: گروهی از شاگردان برای دریافت جایزه به کار و پیشرفت‌های تحصیلی علاقه نشان می‌دهند. لیونور درویل معتقد است: «اگر به شاگردی که در کارش پیشرفت کرده است جایزه بدهیم، شاگردان دیگر را به‌طور غیرمستقیم به کارشان دلبسته کرده‌ایم. شاگردان هرچه بیشتر به دریافت جایزه علاقه داشته باشند، کوشش زیادتری برای اصلاح و پیشرفت تحصیلی به خرج می‌دهند. جایزه گرچه داعیه مؤثری برای کار و فعالیت است، اما باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پدر و مادر یا معلمی که برای کار کودکان

پیوسته به جایزه متوسل می‌شوند، در واقع به آنان رشوه می‌دهند. در اینجا خطری که ممکن است پیش بیاید، این است که کودکان عادت کنند هر وقت جایزه‌ای در کار باشد، باید به فعالیت بپردازند و آنگاه که جایزه‌ای وجود ندارد، سستی و تنبلی پیشه کنند. به این جهت شایسته است که داعیه‌های دیگری را به کار برند.» (عابدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۳).

۹- پرهیز از تبعیض: یکی از عواملی که موجب دل‌سردی و بی‌علاقگی در امر تحصیل می‌شود، تبعیضی است که معلم نسبت به شاگردان مختلف روا می‌دارد. وقتی شاگردان ببینند که معلم با آنان رفتاری یکسان ندارد و بعضی را بر بعضی دیگر ترجیح می‌دهد، نسبت به او سوءظن پیدا می‌کنند و در نتیجه به درس او نیز بی‌علاقه می‌شوند. معلم ورزیده و کاردان هرگز این احساس را در شاگردان خود به وجود نمی‌آورد که او فرزندان طبقه‌های اجتماعی بالا را برتر و از فرزندان طبقه‌های پایین می‌داند، بلکه می‌کوشد نشان دهد که در کلاس برای او فرزندان سرمایه‌داران، دولتمردان و کارگران یکسانند. فقط کسانی در نزد او گرمی‌ترند که وظیفه‌شناس‌تر و مسئول‌ترند و در نتیجه از امتیاز و احترام بیشتری برخوردار می‌شوند.

۱۰- ایجاد نگرانی: تشویق یا نگرانی نیز در مواردی فرد را وادار به کار و فعالیت می‌کند. اگر شاگرد از نمره بد یا مردود شدن در امتحان پایانی بیمی به خود راه ندهد، به درس خواندن و یادگیری نمی‌پردازد، اما نگرانی بیش از حد هم موجب اختلال در تمرکز اندیشه و حواس می‌شود و شاگرد را از پیشرفت‌های تحصیلی باز می‌دارد و در نتیجه او را از درس و مدرسه بیزار می‌کند. بنابراین، نگرانی و دلواپسی اگر بدان حد و میزانی برسد که شاگرد را به کار و کوشش وادار می‌کند، انگیزه‌ای ارزنده و سودمند است، اما اگر سبب اضطراب خاطر و اختلال فکر شود، معلم باید در تسکین آن بکوشد و به راه‌های مختلف شاگردان را از نگرانی امتحان و نمره بیرون آورد (شعبانی، ۱۳۹۵: ۴۹).

۱۱- تغییر به عنوان پیشرفت: اگر شاگرد اعتقاد پیدا کند که تغییر و تحول نشانه پیشرفت و تکامل است، آن وقت می‌کوشد که خود را از حالت ایستایی و توقف در جهالت و نادانی خارج سازد و با آموختن مطالب و راه و روش‌های جدید خود را با دگرگونی‌های محیط سازگار کند. اگر نتوان چنین فکری را در ذهن شاگرد به وجود آورد، نمی‌توان از او انتظار داشت که برای تغییر و یادگیری و بهبود وضع خود کوشش پی‌گیری به کار برد، اما گاهی می‌توان با توسل به آیه‌ها و حدیث‌های دینی و اشاره به خواست و اراده خداوند به تحقق چنین هدفی دست یافت.

۱۲- ارتباط درس با زندگی: معلم در همان جلسه نخست باید به بیان اهمیت و اعتبار درس خود بپردازد و فرا گرفتن درس و حل مسائل زندگی را به هم ارتباط دهد. برای مثال، درس حساب و ریاضی را، نه تنها

یک دانش مهم به شمار آورد، بلکه دانستن آنها را، هم در مسائل روزانه زندگی و هم در محاسبه‌های علمی و یاری به پیشرفت در علوم دیگر، یادآور شود (بیژنی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۰۴).

برای ایجاد رغبت لازم است مطالب و مفاهیم بر اساس نیاز شاگردان تنظیم شوند و هدف‌ها برای دانش‌آموزان ارزشمند و قابل وصول باشند. برخی دیگر از راه‌های ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان عبارتند از:

- ۱- بیان دقیق انتظارات
- ۲- استفاده از تشویق‌های کلامی در شرایط لازم
- ۳- بهره‌گیری از آزمون و نمره
- ۴- دادن تکلیف‌هایی که نه خیلی ساده اند و نه خیلی دشوار
- ۵- استفاده از خاصیت برانگیختگی مطالب
- ۶- استفاده از روش‌های متنوع آموزشی
- ۷- ارائه‌ی مطالب آموزشی از ساده به دشوار (فتاحی، ۱۳۹۰: ۳۴).

۲-۲-۴- ابعاد درگیری تحصیلی:

درگیری شناختی و فراشناختی از مهمترین ابعاد درگیری تحصیلی محسوب می‌شود که در این قسمت به تشریح آنها پرداخته می‌شود.

۲-۲-۴-۱- شناخت:

از شناخت و روان‌شناسی شناختی، تعاریفی عرضه شده است که روشن‌کننده‌ی حیطه‌ی فعالیت این بخش از علم روان‌شناختی است. عوام «شناخت» را به مفهوم «دانستن» به کار می‌برند، ولی در دانش‌شناسی، شناخت عبارت است از جریان‌های فکری، یادگیری، نحوه‌ی سازماندهی، ذخیره‌سازی، و به کارگیری اطلاعات. هیلگارد، روان‌شناسی شناختی را به تمامی فعالیت‌های ذهنی اعم از دقت و ادراک و هم به جریان‌های عالی نظیر: یادآوری، تفکر ژرف، تفکر خلاق، کاربرد زبان و اشکال گوناگون حل مسأله اطلاق می‌کند.

شناخت موضوعی است که در میان مباحث فلسفی و روان‌شناختی، سابقه‌ای بسیار طولانی دارد. از زمان افلاطون و سقراط تا به امروز، شناخت به صورت‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است. محور مباحث مربوط به شناخت متعدد است. شناخت، گاه در ارتباط با جسم مورد توجه بوده است و گاه آن را همراه با روح و روان به بحث گذاشته‌اند. از محور بحث شناخت و روان، روان‌شناسی شناختی زاده شده است.

روان شناسی شناختی پیشرفت پر شتاب خود را از نیمه ی دوم قرن بیستم آغاز کرده است. رشد و پیشرفت شتابان فن آوری، به ثمر رسیدن پژوهش های گوناگون و گرایش به فعال پنداری ذهن انسان، زمینه ی پیشرفت و بالندگی روان شناسی شناختی را فراهم آورده است. روان شناسی شناختی در شرایطی اوج گرفت که مخالفان سرسختی در برابر آن قدعلم کرده بودند. واتسون^۱ در بیان رفتارگرایی، در سال ۱۹۱۳ نوشت: «روان شناسی باید هرگونه اشاره به هرگونه اشاره به هوشیاری را کنار بگذارد.» به تدریج واژه هایی مانند اراده، احساس درونی، تصویر ذهنی، ذهن و هوشیاری به طور غیرقابل تصویری در روانشناسی تحریم شدند. علی رغم ایستادگی سخت عده ای از روان شناسان در برابر عناصر تشکیل دهنده ی روان شناسی شناختی، به ناگاه در سال ۱۹۷۹ در مجله ی «روان شناس آمریکایی»^۲ مقاله ای با عنوان رفتارگرایی و ذهن چاپ شد. (آقازاده و احدیان، ۱۳۹۵).

شناخت عبارت است از جریان های فکری، یادگیری، نحوه سازماندهی، ذخیره سازی و به کارگیری اطلاعات (سیف، ۱۳۹۴).

به طور کلی اصطلاح شناخت، به فرایندهای درونی ذهن گفته می شود که در آن ها اطلاعات پردازش می شوند، یعنی به وسیله این فرایندها، اطلاعات مورد توجه قرار داده می شوند، به تشخیص می رسند، و به رمز در می آیند و در حافظه فراخوانده می شوند و مورد استفاده قرار می گیرند (فیروزان، ۱۳۸۸).

۲-۲-۴-۲- فراشناخت:

فراشناخت در مقایسه با شناخت یک پدیده جدید به حساب می آید، یعنی سابقه ای به قدمت شناخت ندارد. برخی فراشناخت را دانستن درباره نحوه یادگیری و تفکر تعریف کرده اند. نخستین بار هارلو^۳ (۱۹۴۹) مفهوم یادگرفتن یادگیری را در یک رشته آزمایش که با میمونها انجام داد مطرح ساخت. در این آزمایشها میمونها وادار می شدند تا مسائلی را که به آنها نشان داده می شد را حل کنند. یافته جالب هارلو این بود که میمونها هر چه مسایل بیشتری حل می کردند در حل مسائل تواناتر می شدند. یعنی حیوانها یاد میگرفتند که چگونه یاد بگیرند (سیف، ۱۳۹۴).

در زمان هارلو اصطلاح فراشناخت رایج نبود و در دوره روانشناسی خبر پردازشی به جای مفهوم یادگیری یادگرفتن از اصطلاح فراشناخت استفاده شد. اگر چه هارلو (۱۹۴۹) مفهوم یادگرفتن یادگیری را مطرح ساخت که از لحاظ مفهومی با اصطلاح فراشناخت برابر است ولی گفتگو درباره اصطلاح فراشناخت در دهه ۱۹۷۰ آغاز شد و جان اچ فلاول (۱۹۷۰) نخستین کسی بود که بحث درباره فراشناخت را آغاز کرد و

^۱ - Watson

^۲ - American psychologist

^۳ Harlo

به تدریج تعداد زیادی از دانشمندان به آئین نوین تفکر در حوزه روان شناسی روی آوردند (آقازاده و احدیان، ۱۳۹۵).

هشت سال بعد از این گفته فلاول درباره پژوهش فرا حافظه، او (۱۹۷۹) علاقه گسترده و وعده اش درباره این حوزه جدید پژوهش شناختی - رشدی را تصدیق کرد. کارهای معتبری که در این زمان انجام شده بر اساس پایه های تحقیق فرا شناختی است که قبلاً افراد دیگری انجام شده است. اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره فرایندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به هدفهای یادگیری گفته میشود (فیروزان، ۱۳۸۸).

کوستا بیان می دارد که اگر بتوانید از وجود یک گفتگوی درونی در ذهن خود آگاه شوید، و اگر بتوانید فرایندهای تصمیم گیری و حل مساله را بشناسید، فراشناخت را تجربه کرده اید. فراشناخت، توانایی فرد به شناسایی دانسته ها و ندانسته های خویش است. براون و همکارانش فراشناخت را انواع آگاهی درباره شناخت ها یا فرایندهای اجرایی تصمیم گیری است که موجود انسانی باید هم فرایندهای شناختی انجام دهد و هم پیشرفت انجام دهد و هم پیشرفت آن را بررسی کند، تعریف می نمایند
روی هم رفته ، فراشناخت در برگیرنده :

➤ آگاهی فرد به دانش ، توانایی درک بازبینی و دست ورزی فرایندهای شناختی.

➤ دانش دیرپا و راستین درباره راهکارهای شناختی، راهبردها، شرایط معمول حافظه فعال و احساسات خودآگاه مربوط به فرایندهای شناختی می باشد.

در عمل فراشناخت، در برگیرنده دانش روشن مند، گزاره ای، شرطی و نیز بازبینی راهکارها و فرایندهای شناختی وابسته به یکدیگر است (آقازاده و احدیان، ۱۳۹۵).

۲-۲-۴-۱- فرایندهای فراشناختی:

با گسترش نظام شناختی در انسان، مجموعه ای از فرایندهای فراشناختی و نظارتی شکل میگیرد که موجب کارایی، انعطاف پذیری حافظه و یادگیری هدفمند و آگاهانه می شود. به عبارت دیگر مهارتهای فراشناختی، آگاهی دهنده عمل می کنند که در طی یادگیری و پردازش اطلاعات مورد استفاده یادگیرنده قرار میگیرند و نیز جریان این پردازش را تسهیل می کنند. به طور کلی کیفیت حافظه و یادگیری به فراشناخت وابسته است . در مورد اینکه چرا توسعه مهارتهای فراشناختی اهمیت دارد باید به بررسی دقیق فرایندهایی بپردازیم که بر فعالیتهای شناختی نظارت می کنند و آنها را جهت می دهند. این مهارتها در ارزیابی مساله، راهبردهای یادگیری برای حل آن، ارزیابی اثر بخشی راهبردهای انتخابی و تغییر راهبردها در جهت بهبود بخش یادگیری فراشناختی موثر و مسئول است (کدیور، ۱۳۹۲).

فرایندهای فراشناختی دو جنبه مستقل ولی در ارتباط با یکدیگر هستند. یکی دانش فراشناختی و دیگر فرایندهای تنظیم و کنترل

الف- دانش فراشناختی:

ناظر است بر بخشی از دانش مکتسب افراد که به امور شناختی مربوط میشود. این امر عبارتست از دانش و باورهایی که به مرور از طریق تجربه در حافظه بلند مدت اندوخته شده است و ارتباطی به سیاست، فوتبال، الکترونیک، یا دیگر حیطه ها ندارد، بلکه به ذهن و عمل آن مربوط می شود. به نظر می رسد که برخی از این دانش اندوخته بیشتر اظهاری (دانستن آن) باشد تا روشی (دانستن چگونه)، نظیر دانش اظهاری افراد مبنی بر اینکه حافظه ضعیفی دارند. دانش فرا شناختی را می توان به دانش مربوط به اشخاص، تکالیف و راهبردها تفکیک کرد. طبقه شخص شامل دانش و باورهایی است که در مورد آدمیان به عنوان موجوداتی که بر اساس شناخت پردازش می کنند کسب می شود. این طبقه را می توان به طبقات فرعی زیر تقسیم کرد:

دانش باورهایی درباره تفاوت های شناختی درون مردم ، تفاوت های شناختی بین مردم، و شباهتهای شناختی نام مردم - یعنی در مورد خاصه های جهانی شناختی مثالهایی از طبقه نوعی «درون مردم» دانش شما در مورد این است که در روان شناسی بهتر از فیزیک هستید و اعتقاد شما مبنی بر اینکه دوست شما به وسیله خواندن بیش از گوش دادن می آموزد. مثالی از طبقه بین مردم می تواند این باور شما باشد که والدینتان نسبت به نیازها و احساسهای دیگران بیشتر از دیگر همسایه ها حساس اند(باوری در مورد مهارت های شناختی - اجتماعی دیگر). طبقه فرعی شناخت جهانی جالب تر از دیگر طبقات است. این طبقه ناظر است بر دانش شما در مورد اینکه ذهن آدمی به چه می ماند . برای نمونه لازم نیست که شما این کتاب را بخوانید تا دریابید حافظه کوتاه مدت آدمی توانمندی محدود و نیز خطای پذیری بسیار دارد (فلاول، ۱۳۸۸)

طبقه تکلیف دو طبقه فرعی دارد. یک طبقه فرعی به ماهیت اطلاعاتی که در یک تکلیف شناختی فرا روی شما قرار می گیرد، مربوط می شود. شما یاد گرفته اید که ماهیت این اطلاعات اثر مهمی بر نحوه به کارگیری آن ها از سوی شما دارد. برای مثال شما به تجربه آموخته اید که درک و یادآوری اطلاعات پیچیده و نا آشنا مشکل و وقت گیر است. طبقه فرعی دیگر به ماهیت مقتضیات تکلیف مربوط می شود. آموخته اید که حتی اگر همان اطلاعات را در اختیار داشته باشید، برخی از تکالیف نسبت به تکالیف دیگر، مشکل ترند و مقتضیات بیشتری دارند و برای مثال، شما می دانید که یادآوری نکات اصلی یک داستان آسان تر از یادآوری کلمه به کلمه است، همچنین می دانید که باز شناسی چیزی ، آنگاه که آنرا می بینید آسانتر از یادآوری آن است، حافظه باز شناسی معمولاً " بهتر از حافظه یا آوری است. همانند طبقه راهبرد، مطالب زیادی در مورد ابزارها یا راهبردهایی که به موفقیت در نیل به اهداف شناختی می انجامد، وجود دارد که آنها را آموخته اید. برای مثال اگر کسی از شما پرسید برای اینکه کسی شماره تلفنی را به خاطر بسپارد چه باید بکند، مسلماً" به او خواهید گفت آن را در ذهن خود مرور کند(دانش اظهاری در مورد مرور ذهنی بعنوان یک راهبرد حافظه) و مهمتر اینکه ، اگر در واقع با تکلیف به خاطر سپاری شماره تلفنی رو به رو شوید احتمالاً" به طور خودکار و از روی عادت قدیمی به مرور ذهنی آن خواهید پرداخت (دانش پیش

آموخته در مورد زمان و چگونگی استفاده از مرور ذهنی به عنوان یک راهبرد حافظه). همچنین احتمالاً” حداقل دانش روشی در مورد راهبردهای شناختی پیچیده و مانند راهبرد صرف زمان بیشتر برای مطالعه مطالب مهمتر یا تازه تر نسبت به مطالب کمتر مهم یا بهتر آموخته دارید. می توان بین راهبردهای شناختی معمولی و راهبردهای فراشناختی تمایزی نسبی برقرار کرد. کنش اصلی یک راهبردهای شناختی این است که به شما در نیل به هدف از آن اقدام شناختی کمک می کند. در مقابل، کنش اصلی راهبرد فراشناختی عبارت است از مرور سطحی یک فصل کتاب برای تخمین میزان مشکل بودن یادگیری آن و واریسی مجدد راه حل یک مساله برای آنکه مطمئن شوید درست است. می توان گفت که راهبردهای شناختی برای ایجاد پیشرفت شناختی و راهبردهای فراشناختی برای بازبینی آن مورد استفاده قرار می گیرند. بازبینی پیشرفت خود در یک تکلیف، فعالیت شناختی بسیار مهمی است (همان).

سرانجام آنکه، پیکره دانش فراشناختی شما به ترکیبها و تعاملات بین دو یا سه مورد از این طبقات بستگی دارد. برای توصیف دانش حاصل از تعامل بین راهبرد و تکلیف می توان چنین گفت که بدون شک آنگاه که خود شما درباره برخی عناوین در حضور دیگران صحبت کنید. راهبرد انتخابی شما متفاوت از راهبردی است که در موقع تعقیب صحبت دیگری در باب آن عناوین بر میگزیند. این اصطلاح غریب و سنگین ممکن است در شما این تصویر را ایجاد کند که دانش فراشناختی باید با دیگر انواع دانش تفاوتی کیفی داشته باشد. شاید اصلاً” نوع متفاوتی از دانش باشد. با وجواین، دلیل محکمی در دست نداریم تا بر طبق آن گمان کنیم که این نوع دانش اساساً” متفاوت است. در واقع دلایلی در دست است که بر حسب آن درباره انتخاب پیشوند «فرا» تردید کنیم. چرا که این پیشوند ممکن است دال بر آن باشد که دانش در این حیطه بیش از آنچه هست، مجزا و خاص است. راه هایی چند وجود دارد که بدان طریق میتوان شباهت دانش فراشناختی به دیگر انواع دانش را مشخص کرد. همچون دیگر اشکال دانش، دانش فراشناختی نیز میتواند اظهاری، روشی یا از هر دو گونه باشد. دانش فراشناختی نیز چون دیگر فراگیرها احتمالاً” به صورتی آرام و تدریجی و از طریق سالها تجربه در «حیطه» انواع گوناگون اقدامات انباشت میگردد. هم چنین همانند انواع دیگر دانش اندوخته، دانش فراشناختی نیز اغلب به طور خودکار و غیر تاملی و از طریق باز شناسی و رد یابی فرایندهای پاسخی برانگیخته و به موقعیت های شناختی آشنا پاسخ می دهد. درست همانگونه که اکثر قهرمانان شطرنج به طور خودکار موقعیت صفحه شطرنج رابازشناسی می کنند و به طرز خودکار از حافظه خود مجموعه ای از پاسخ های محتمل را باز یابی می کنند، شما نیز ممکن است یک نوع موقعیت شناختی آشنا را باز شناسی کنید و به آن پاسخ مناسب دهید. شما ممکن است آن را بعنوان موقعیتی که بسیار مشکل و زمان بر است. عنوان موقعیتی آسان ولی نیازمند توجه دقیق به جزئیات یا به عنوان موقعیتی که حل آن را بدون یک کمک خارجی ممکن نمی دانید، به عنوان موقعیتی که نیاز به روشنگری بیشتری می دارد و مانند آن باز بشناسید و به آن پاسخ دهید (همان).

دانش فراشناختی شامل موارد زیر است :

۱) اطلاعات فرد درباره نظام شناختی خود که این دانش درباره ویژگیهای شخصی است که در برگیرنده اطلاعات فرد از مهارتهای اختصاصی، عمومی و تواناییهای فردی موثر بر عملکردهای شناختی و شامل سه بخش است :

الف) آنچه شخص درباره نقاط ضعف و قوت، فرایندهای شناختی و انگیزش خود میداند.

ب) آنچه درباره دیگران مثلاً همسالان، برحسب مقایسه آنها با یکدیگر می داند.

ج) نگرش و آگاهی فرد درباره ماهیت تفکر و حافظه

۲) اطلاع از هدف و ویژگیهای تکلیف : سؤال اساسی در هر تکلیف مربوط به یادگیری این است که هدف از این کار چیست؟ و چگونه می توان برای دستیابی به آن برنامه ریزی کرد؟ برای پاسخگویی به این سؤال باید به دو دسته عوامل مربوط به ویژگیهای تکلیف توجه کرد. یکی از عوامل مربوط به خود تکلیف، و دیگری عوامل مربوط به متن در صورتیکه تکلیف مورد نظر برای یادگیرنده با اهمیت نباشد یا مورد توجه او قرار نگیرد، فراشناخت و نظام نظارتی، فعال نخواهد شد.

۳) اطلاعات مربوط به راهبردهای تسهیل کننده : علاوه بر اطلاعات مربوط به نظام شناختی و اهداف موضوع یادگیری، اطلاع یادگیرنده از راهبردهای تسهیل کننده پردازش اطلاعات نیز میتواند تلاشهای یادگیرنده را در جهت یادگیری صحیح رهنمون شود. کودکان پنج ساله با اطلاع از محدودیتهای حافظه در می یابند که اطلاعات جزئی و مختصر خیلی سریع از بین میروند. این کودکان به تدریج و در حدود شش سالگی از عواملی که بر عملکرد ذهن تاثیر دارد، درک کاملتری پیدا میکنند. مثلاً تشخیص می دهند که شرط لازم برای انجام یک تکلیف، تمرکز بر آن است، همین طور تمایل به انجام کاری خاص و وسوسه نشدن برای کارهای دیگر، موجب تمرکز بیشتر بر آن موضوع می شود (کلدیور، ۱۳۹۲).

اطلاع از راهبردهایی که یادگیری را بهبود می بخشد (سازماندهی، مرور ذهنی، معنی دار کردن موضوع، تمرکز و غیره) و درک اینکه راهبردهای یادگیری می تواند موجب اعتلای حافظه شود و یادآوری را تسهیل کند، نیاز به رشد دارد. با توجه به اینکه کودکان نمی توانند به عوامل درونی و شناختی به عنوان عوامل موثر در یاد سپاری یادآوری بیندیشند، اکثر کودکان کودکستانی در فراخوانی اطلاعات از حافظه خود با مشکلاتی مواجه اند. برای مثال آنها نمی دانند که گروهبندی کلمات در مقولات و یا تمرکز بر آنها می تواند به حافظه کمک کند، این خردسالان نه تنها در درک راهبردهای مربوط به کسب و نگهداری، نارسائیهایی دارند، بلکه اگر از راهبردهایی هم استفاده کنند، قادر به توضیح آنها نخواهند بود. (فولاد چنگ، ۱۳۸۴)

ب-تنظیم و کنترل

تنظیم و کنترل از دیگر فعالیتهای شناختی است که فرایندهای تفکر فرد را در موقعیت یادگیری هدایت میکند. کنترل کننده هایی فراشناخت یا خود تنظیمی عبارتند از : برنامه ریزی، نظارت، تنظیم و بازبینی (کدیور، ۱۳۹۲).

تجارب فراشناختی عبارتند از تجاربی شناختی یا عاطفی که به یک اقدام شناختی مربوط میشوند. تجارب کاملاً آگاهانه ای که به سادگی قابل بیان هستند، نمونه های روشنی از تجارب فراشناختی اند. البته تجارب فراشناختی، تجارب کمتر آگاهانه و کمتر قابل بیان را نیز شامل میشود. تجارب فراشناختی از جهت محتوا میتوانند مختصر یا مفصل، ساده یا پیچیده باشد. تجارب فراشناختی میتوانند به مثابه کنش هایی مفید به خدمت اقدامات شناختی در آیند برای نمونه، درک ناگهانی اینکه آنچه را که لحظه ای پیش خوانده اید نمی فهمید ممکن است فراخوان بسیاری از کنشهای سازگار کننده باشد : به عنوان مثال ممکن است آن پاراگراف را دوباره بخوانید یا درباره آنچه فهمیده اید (یا فکری می کنید فهمیده اید) دوباره فکر کنید، جلوتر بروید ببینید آیا چیزی پیدا می کنید که نکات مبهم را روشن سازد، از کمک دیگری بهره گیرید یا بکوشید هدف تکلیف رابه شکلی تغییر دهید تا از اهمیت مساله بکاهید. تجارب فراشناختی اطلاعات خود از دانش فراشناختی مکتسبه حاصل میشود و به واسطه آن شکل میگیرد. به نظر میرسد که دانش فراشناختی، تجربه فراشناختی و رفتارشناختی دوره انجام تکلیف شناختی، اطلاعاتی برای یکدیگر فراهم میکنند و همدیگر را فرا می خوانند. تصویر کنید اگر من به شما یک مساله فکری در مورد یک مثال شناختی - اجتماعی متعلق به طبقه فرعی مقتضیات تکلیف در دانش فراشناختی بدهم، چه رخ میدهد. شما به طور خودکار می دانید که باید حل مساله را با تلاش برای رسیدن به هدف فرعی درک و فهم معنای آن طبقه فرعی خاص شروع کنید: این (دانستن) که بطور خودکار فعال میشود یک دانش فراشناختی روشن در مورد طبقه راهبرد است. رفتار شناختی تلاش برای درک و فهم ممکن است ابتدا تجربه فراشناختی را در مورد عدم احساب و اطمینان کافی در مورد درک و فهم مهنای آن طبقه فرعی فعال سازد این تجربه به نوبه خود رفتار شناختی نگاه کردن به آنچه را تاکنون در این فصل آمده است فرا میخواند تا در بیاید آن را کجا و چگونه شرح داده ام ، تعامل بیشتر این سه پردازشگر ، ممکن است به این نمونه موجه از این طبقه فرعی منجر شود. دانش فراشناختی شما در زمینه نیاز به آگاهی در باب توانمندی و شخصیت فردی که قصد دارید او را به عنوان شریک تجاری خود انتخاب کنید، از دانش فراشناختی شما درباره نیاز به آگاهی از همان خصوصیات شخصی در موقعی کهمی خواهید او را به عنوان یک فروشنده استخدام کنید متفاوت است (فلاول، ۱۳۹۳)

۲-۲-۴-۲-۲- راهبردهای فراشناختی:

راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها، دمبو (۱۹۹۴) در مقایسه این دو نوع راهبرد با یکدیگر گفته است: « برحسب نظام خبر پردازشی، راهبردهای شناختی به ما کمک می کنند تا اطلاعات تازه را به منظور پیوند دادن با اطلاعاتی که می دانیم و برای ذخیره سازی در حافظه دراز مدت آماده سازیم راهبردهای شناختی ابزارهای لازم برای یادگیری محتوا هستند، اما راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی اعمال کنترل میکنند و به آنها جهت میدهند، به سخن دیگر، می توان به یادگیرندگان راهبردهای شناختی زیادی را آموزش داد، اما اگر آنان از مهارتهای فراشناختی لازم بی بهره باشند، یادگیرندگان موفق نخواهند شد. بنابراین، راهبردهای شناختی و فراشناختی باید با هم کار کنند» (سیف، ۱۳۹۴).

راهبردهای فراشناختی عمده را می توان در سه دسته قرار داد:

۱- راهبردهای برنامه ریزی

۲- راهبردهای کنترل و نظارت

۳- راهبردهای نظم دهی

- راهبردهای برنامه ریزی:

راهبردهای برنامه ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، و درانتخاب راهبردهای یادگیری مفید است. دمبو (۲۰۱۴) درباره اهمیت این نوع راهبردهای فرا شناختی می گوید دانش آموزان و دانشجویان موفق آنهایی نیستند که فقط سر کلاس حاضر می شوند، به درس گوش می دهند، یادداشت برمی دارند و منتظر می مانند تا معلم تاریخ امتحان را اعلام کند بلکه دانش آموزان موفق کسانی هستند که زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف درسی در پیش بینی می کنند، درباره تحقیقاتی که باید انجام دهند اطلاعات لازم را بدست می آورند، به هنگام ضرورت گروههای کاری تشکیل می دهند، و از سایر رفتارهای خود نظم دهی نیز استفاده فراوان می برند. به سخن دیگر « دانش آموزان و دانشجویان موفق یادگیرندگان فعالند نه منفعل » (سیف، ۱۳۹۴).

برنامه ریزی برای یادگیری شبیه روشی است که مربی فوتبال برای جایگزینی بازیکن در مقابل تیم رقیب به کار می گیرد و بعد از اینکه فیلمهای تیم مقابل را تماشا کرد برای راهبردهای حمله، دفاع و مقابله تصمیم می گیرد. (کدیور، ۱۳۹۲).

- راهبردهای کنترل و نظارت:

منظور از کنترل و نظارت ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است. از جمله می توان نظارت بر توجه در هنگام خواندن یک متن، از خود سوال پرسیدن به هنگام مطالعه، و کنترل زمان و سرعت مطالعه را نام برد، این راهبردها به یادگیرنده کمک می کنند تا هر وقت به مشکلی برمی خورد به سرعت آنرا تشخیص داده، در رفع آن بکوشد. دمبو (۲۰۱۴) در رابطه با استراتژی نظارت و کنترل گفته است، « شما مشغول مطالعه و آماده شده برای امتحان درس زیست شناسی هستید، از خود درباره این درس سوالهایی می پرسید و متوجه می شوید که بعضی قسمتهای کتاب را خوب نفهمیده اید. روش خواندن و یادداشت برداری شما برای این قسمتهای کتاب موثر نبوده است. لازم است راهبرد یادگیری دیگری را به کار بندید» (سیف، ۱۳۹۴).

روانشناسان شناختی معتقدند، فقدان یا کمبود دانش یادگیرندگان درباره توجه و عوامل تأثیر گذار بر آن، مهمتر و اساسی تر از فقدان یا کمبود دانش آنها درباره مطالب درسی است. به عبارت دیگر، چنانچه فراگیران اطلاعاتی درباره توجه و سایر عوامل تسهیل کننده یادگیری داشته باشند و مهارتهایی در این زمینه کسب کنند، یادگیری دروس مختلف نیز برای آنها آسان خواهد شد. در این شرایط نگرانی معلمان درباره بی توجهی دانش آموزان و مشکلات یادگیری آنها نیز کاهش می یابد. این دانش آموزان می توانند مهارتهای فراشناختی را در خانه و مدرسه برای بهبود آنها نیز کاهش می یابد. این دانش آموزان میتوانند مهارتهای فرا شناختی را در خانه و مدرسه برای بهبود یادگیری خود به کار گیرند. به طور کلی معلمان، دانش آموزان را به یادگیری اطلاعاتی بیش از آنچه دانش آموزان در می یابند که برای مثال، برای یاد آوری واقعیتهای ویژه و خاص یا برای درک مفاهیم کلی مطالعه کنند یا مطمئناً معلم میتواند به دانش آموزان بگوید که کدام موضع اهمیت کمتری دارد تا آنها بتوانند به طور موثری از فرصت مطالعه خود استفاده کنند (کدیور، ۱۳۹۲).

- راهبردهای نظم دهی:

راهبردهای نظم دهی انعطاف پذیری در رفتار یادگیرنده را موجب می شوند و به او کمک می کنند تا هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. دمبو (۲۰۱۴) در این باره گفته است، در یکی از ویژگی های یادگیرندگان موفق توانایی اصلاح کردن راهبردهای شناختی غیرمؤثر خود یا تعویض آنها با راهبردهای شناختی مؤثر است. راهبردهای نظم دهی با راهبردهای کنترل و نظارت به طور هماهنگ عمل می کنند. یعنی وقتی که یادگیرنده از راه کنترل و نظارت متوجه می شود که در یادگیری موفقیت لازم را بدست نمی آورد و این مشکل ناشی از سرعت کم و یا زیاد مطالعه یا راهبرد غیرمؤثر یادگیری است، بلافاصله سرعت خود را تعدیل می کند یا راهبرد مؤثری را برمی گزیند. بنابراین یادگیرنده بهره مند از راهبردهای نظم دهی حاضر نمی شود که به روشهای ناموفق یادگیری و مطالعه ادامه بدهد و همواره، از راه نظارت بر کار خود، نواقص روشها و راهبردهای یادگیری اش را شناسایی می کند و

به اصلاح و یا تعویض آنها اقدام می نماید. با توجه به توضیحات بالا، مهمترین راهبرد های نظم دهی، تعدیل سرعت مطالعه و یادگیری و نیز اصلاح یا تغییر راهبردهای یادگیری هستند (سیف، ۱۳۹۴).

۲-۲-۵- تأثیر درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی:

کودکان و نوجوانان در طی دوران تحصیلی نسبت به خود و محیط اطراف نگرش مثبت و منفی بدست می آورند که این مسئله به تجارب موفق و ناموفق آنان در دوران تحصیل بستگی دارد. آنها با پیشرفت در تحصیلات و افزایش میزان یادگیری علاوه بر رشد علمی به سلامت روانی نیز دست می یابند. در صورت عدم موفقیت تحصیلی و فشار روانی ناشی از آن بهداشت روانی شان بر هم خورده و جامعه و خانواده متحمل خسارتهایی می شوند (نوری، ۱۳۸۷: ۹۳).

پیشرفت در تحصیل و یادگیری نتیجه عوامل گوناگونی است که یکی از مهمترین این عوامل درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی یکی از مهمترین شرط های یادگیری است. تلاش برای افزایش درگیری تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است. نداشتن درگیری تحصیلی و علاقه به تحصیل و درس یکی از دلایل افت تحصیلی می باشد. بی انگیزه بودن نسبت به تحصیل گذشته از افت تحصیلی منجر به ناامیدی و دلسردی دانش آموز شده و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی و انحرافات اجتماعی فراهم می کند. همچنین کاهش درگیری تحصیلی زیانهای علمی و فرهنگی و اقتصادی را متوجه جامعه و خانواده می کند (جعفری، ۱۳۸۹: ۵۲).

درگیری تحصیلی بر یادگیری تاثیر مثبت و مستقیم دارد. درگیری تحصیلی زیاد به یادگیری زیاد و درگیری تحصیلی کم به یادگیری کم منجر می شود. یادگیرندگان علاقه مند به یک موضوع نسبت به یادگیرندگان کم علاقه موفقیت بیشتری را کسب می کنند و این موفقیت بیشتر سطح درگیری تحصیلی آنها را نسبت به آن موضوع و موضوعات مشابه آن افزایش می دهد. زمانی که دانش آموزان تصور می کنند در یک تلاش موفق بوده اند آنها تشویق به یادگیری در آینده می شوند. و برعکس زمانی که دانش آموزان در یک دوران با شکست همراه شده اند درگیری تحصیلی آنها برای ادامه تلاش با مشکل روبرو می شود. دانش آموزان فاقد درگیری تحصیلی بین رفتار تحصیلی خود و اتفاقات مدرسه هیچ گونه رابطه ای تشخیص نمی دهند. چنانچه معلم در کلاس درس از آنها پرسشی سؤال کند و آنها پاسخ درست را بدهند این موفقیت خود را به شانس و اقبال و یا به آسانی سؤال نسبت می دهند. و چنانچه اگر در یک درس نمره ضعیفی گرفته باشند چنین استدلال می کنند که نمره ضعیف او ناشی از غرض ورزی معلم بوده است.

بنابراین چنین افرادی شکست خود را به عوامل خارجی و غیرقابل کنترل نسبت می دهند (حویزاوی، ۱۳۹۴: ۱۲۴).

افراد دارای درگیری تحصیلی بالا از کسانی که درگیری تحصیلی سطح پایین دارند خود را توانا تر تصور می کنند و بیش تر تکالیفی را انتخاب می کنند که از نظر دشواری در حد متوسط باشد و از تکالیف بسیار آسان و یا بسیار دشوار خودداری می کنند. یعنی تکالیفی که این افراد در آن حداکثر جدیت را نشان می دهند تکالیفی هستند که انجام دادن آنها مستلزم قدری تقبل خطر است. آنها با انجام دادن تکالیف بسیار آسان احساس غرور نمی کنند و تکالیف بسیار دشوار معمولاً منجر به شکست می شود. موفقیت آنها در یک تکلیف دشوار از موفقیت در یک تکلیف ساده غرور بیشتری را می آفریند. این گروه موفقیتها و شکستهای خود را به شخص خود (کوشش و توانایی شخصی) نسبت می دهند (رشید و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۶).

۲-۳- مبانی نظری پیشرفت تحصیلی:

۲-۳-۱- پیشرفت تحصیلی:

پیشرفت تحصیلی، یکی از ملاک‌های کارآمدی نظام آموزش و پرورش می‌باشد که از آن مفهوم انجام تکالیف و موفقیت دانش‌آموزان در امر یادگیری مطالب درسی و گذراندن دروس پایه تحصیلی مستفاد می‌شود (مدیری، ۱۳۹۳).

پیشرفت تحصیلی یکی از جنبه‌های عملی و کاربردی است که اهمیت دارد. پیشرفت تحصیلی یکی از عوامل اساسی پذیرش در کلاس درس است. همچنین برای به دست آوردن مدرک یا شغل از اهمیت خاصی برخوردار است. اصطلاح پیشرفت تحصیلی به جلوه‌ای از وضعیت تحصیلی دانش آموز اشاره دارد (نادری و همکاران، ۱۳۹۰). این جلوه ممکن است نشان دهنده نمره برای یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس، یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد.

بنابراین تحلیل این عوامل و تجسس در علل موجود آن یکی از اساسی‌ترین موضوعات تحقیقی و پژوهشی در نظام آموزش و پرورش است. از طرف دیگر، پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای وابسته، همواره مورد توجه محققان قرار گرفته است. یادگیری و پیشرفت تحصیلی در گرو عوامل بیشمار مجموعه فرآیندهایی است که به سادگی قابل شناسایی و کنترل نیست. پیشرفت تحصیلی یعنی این که سطح مورد انتظار آموزشی برآورده شود و سازمان آموزش و پرورش به اهداف از پیش تعیین شده نزدیک‌تر شود.

پیشرفت تحصیلی یعنی، افزایش میزان یادگیری، افزایش سطح نمرات و قبولی دانش‌آموزان در دروس و پایه تحصیلی.

پیشرفت تحصیلی یکی از مسائلی است که از دیر باز مورد توجه بوده است. دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند در آینده می‌توانند نقشهای خود را به نحو مطلوبتری ایفا نمایند. علاوه از آن افت تحصیلی سالیانه میلیونها تومان هزینه به دنبال دارد. بنابراین به نظر می‌رسد با بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استعدادهای انسانی شکوفا شده و جامعه نیز در مسیر پیشرفت گام بر می‌دارد. درس ریاضی که می‌تواند یکی از عوامل مهم پیشرفت های علمی و توسعه اقتصادی باشد در جامعه ما نقش معکوسی بازی می‌کند. و به خاطر مردود شدن دانش‌آموزان، سالیانه میلیارد ها تومان جهت ایجاد کلاس برای آنان صرف می‌شود (بیگدلی و ملک‌زاده، ۱۳۹۳).

پیشرفت تحصیلی یک فرآیند است. در هر فرآیند عوامل و متغیرهایی در حال تعاملند. نوع و شدت تعامل، تغییرات گوناگونی را به دنبال می‌آورد. بررسی همه ی عوامل مؤثر در فرآیند پیشرفت تحصیلی و یادگیری امکان پذیر نیست بدین لحاظ فقط به ذکر چند نمونه از آنها که تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دارند اکتفا می‌کنیم:

- آمادگی
- انگیزه و هدف
- تجارب گذشته
- معلم، روش تدریس
- مدت زمان تحصیلی در مدرسه و منزل
- رسانه و وسایل آموزشی (صفوی، ۱۳۹۴)

۲-۳-۲- تعاریف پیشرفت تحصیلی:

پیشرفت عبارت است از رسیدن به هدف‌هایی که افراد برای خود در نظر می‌گیرند (هادزیم^۱، ۲۰۰۵). پیشرفت در جای دیگری اینگونه تعریف شده است: سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل به منظور تصمیم‌گیری در این باره که فعالیت‌ها آموزشی معلم و کوشش‌ها یادگیری دانش‌آموزان تا چه اندازه

^۱ - Hadzima

به هدف‌های مطلوب منتهی شده است. هم‌چنین پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی مانند پیشرفت حاصل در درس فارسی (بخوانیم و بنویسیم) تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۴).

۲-۳-۳- نظریات پیشرفت تحصیلی:

نیاز زیربنایی به صورت انگیزشی، فرد را به نوعی رفتار سوق می‌دهد. نیازها همواره به هدف یا رویدادهای خاص مربوط می‌شوند. بنابراین معیاری برای انگیزش و رفتاری خاص پدید می‌آورند. در دیدگاه مورای^۱، نیاز سازه‌ای فرضی است که وجود آن فرض می‌شود تا بتوان بعضی واقعیت‌های عینی و ذهنی را توجیه کرد. وی فهرستی از نیازها را مطرح نمود که نیاز به پیشرفت، یکی از آنهاست. مورای نیاز به پیشرفت (انگیزه‌ی پیشرفت) را به معنای نیاز به انجام کاری دشوار، مسلط شدن، دستکاری کردن، سازماندهی اشیای فیزیکی، انسان‌ها یا اندیشه‌ها، برای غلبه بر موانع و دست‌یابی به معیاری سطح بالا، برای رقابت کردن و پیشی گرفتن از دیگران توصیف کرده است. مورای معتقد بود که این نیازها ممکن است در عده‌ای به طور کامل تجربه شود در حالی که افرادی هم هستند که هیچ‌گاه بعضی از این نیازها را تجربه نمی‌کنند (کارور و شی‌یر^۲، ۱۳۹۲).

هورنای^۳ در تقسیم‌بندی خود از نیازها، نیاز به موفقیت را مطرح می‌سازد که زمینه‌ساز انگیزه‌ی پیشرفت است و سبب می‌شود، فرد با عمل بر مبنای آن از شخصیتی سالم برخوردار باشد و فروم^۴ از نیاز به تعالی بحث می‌کند که بروز آن بستگی به شرایط و فرصت‌هایی دارد که به وسیله‌ی فرهنگ هر جامعه فراهم می‌شود. در مجموع می‌توان گفت نیاز به پیشرفت در نظریه‌ی مورای، نیاز به موفقیت در نظریه‌ی هورنای و نیاز به تعالی در نظریه‌ی فروم در نوجوانان محصل به صورت انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی بروز می‌کند (شولتز^۵، ۱۳۹۳).

اتکینسون (۱۹۷۸) در نظریه‌ی خود با مطرح ساختن مفهوم انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به این نکته اشاره دارد که افراد معمولاً جذب تکالیفی می‌شوند که احتمال موفقیت در آنها بیشتر است. به عبارتی انگیزه‌ی پیشرفت، بیشتر افراد را به سوی تکالیفی با سطح دشواری متوسط جلب می‌کند. هم‌چنین وی در نظریه‌ی انتظار در ارزش خود رفتار پیشرفت را به عنوان تعارض بین تمایل به نزدیک شدن به تکالیف و تمایل دور شدن از

-
- 1- Carver & Scheier
 - 2- Horney
 - 3- Fromm
 - 4- Schultz

تکالیف تعریف می‌کند. اتکینسون معتقد است که انگیزه یا نیاز به پیشرفت، افراد را به سوی تکالیف پیشرفت سوق می‌دهد. او نیاز به پیشرفت را به یک ویژگی نسبتاً با ثبات و دایمی برای رسیدن به موفقیت یا «ظرفیت تجربه‌ی غرور بعد از موفقیت» تعریف می‌کند. وی هم‌چنین از انگیزه‌ی اجتناب از شکست یا «ظرفیت تجربه‌ی شرمساری بعد از شکست» یاد می‌کند (پاریس و همکاران، ۲۰۰۸)

از نظر اتکینسون متغیرهای موقعیتی نیز افراد را به سوی تکالیف می‌کشاند یا از آن‌ها دور می‌کنند. این متغیرها «انتظار موفقیت» و «انتظار احساس غرور» می‌باشد و فرض بر این است، افرادی که در یک تکالیف خاص انتظار موفقیت دارند در مقایسه با آن‌ها که برای موفقیت احتمال کمتری قایل هستند، به تکالیف بیشتر روی می‌آورند. خلاصه اینکه تمایل به تکالیف با یک عامل با ثبات (نیاز به پیشرفت) و دو عامل موقعیتی (انتظار موفقیت و غرور) تعیین می‌شود. طبق مدل فرایندی کانل^۱ (۲۰۱۱) در مورد انگیزش پیشرفت، در وهله اول متغیرهای بافتی (مانند روابط با همسالان)، ساختارهای هدفی کلاس (مانند ساختارهای کلاسی مشارکتی و رقابتی) و ساختار معلم بر نظام خود، بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و سپس نظام آن‌ها تعیین می‌کند دانش‌آموزان به چه میزانی در تکالیف و موضوعات درسی درگیر شوند. در واقع میزان درگیری تحصیلی آنان، به پیامدهای تحصیلی گوناگونی منجر می‌شود. بنابراین دو متغیر مهم فردی که می‌توانند تأثیر چشمگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند عبارتند از:

۱- درگیری تحصیلی

۲- اهداف پیشرفت (تاکر^۲ و همکاران، ۲۰۰۹).

مدل‌های شناختی- اجتماعی انگیزش نیز، بر نقش متقابل متغیرهای انگیزشی و شناختی موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند (پینتریچ و شانک^۳، ۲۰۱۲). نظریه‌ها و مدل‌های شناختی- اجتماعی انگیزش، سازه‌های انگیزشی مهمی را مطرح کرده‌اند که ممکن است انگیزش، یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل یا محدود نمایند. اهداف پیشرفت یکی از این سازه‌هاست که می‌توان آن را به عنوان یکی از توانمندسازی‌های تحصیلی مورد توجه قرار داد. هر چند گروه‌بندی‌های متفاوتی از اهداف پیشرفت صورت گرفته است، اما تمام آن‌ها دو دسته هدف را همیشه در نظر می‌گیرند که عبارتند از:

^۱ - Cannell

^۲ - Tucker

^۳ - Pintrich & schunk

۱- اهداف تبحری: یادگیرندگانی که اهداف تبحری دارند، در پی ایجاد مهارت‌ها و دانش جدید، درک و فهم مطالب و رسیدن به تبحر بر اساس معیارهای شخصی خود برای یادگیری هستند.

۲- اهداف عملکردی: یادگیرندگانی که اهداف عملکردی متمرکز بر توانایی‌های خود را دارند، می‌کوشند تا توانایی خود را در رقابت با دیگران اثبات کنند (گیج، ۱۳۹۴)

پیش‌فرض کلی در منابع مربوط به اهداف پیشرفت، این است که اهداف تبحری به پیامدهای انگیزشی سازش یافته و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود و اهداف عملکردی، پیامدهای انگیزشی و تحصیلی سازش‌نیافته یا سازش‌یافتگی کم را در پی دارد (هراکیویکس و لینن برینک^۱، ۲۰۱۰).

تحقیقات در مورد اهداف پیشرفت نشان می‌دهد اهداف تبحری رابطه مثبتی با ابعاد گوناگون سازه انگیزش دیگری، با عنوان درگیری تحصیلی دارد. درگیری تحصیلی سازه‌های چندبعدی است که مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و عاطفی دارد. بعد رفتاری آن به رفتارهای قابل مشاهده در یادگیرندگان اشاره می‌کند؛ این بعد شامل رفتارهای زیر است:

- تلاش و پایداری آن‌ها هنگام انجام دادن تکالیف سخت؛
- درگیری تحصیلی عاطفی یا انگیزشی؛
- علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی؛
- ارزش‌دهی و اهمیت به تکالیف.

درگیری تحصیلی شناختی، شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق مانند موارد زیر است:

- بسط‌دهی مطالب؛
 - سازماندهی مطالب؛
 - بهره‌گیری از توانایی‌های فراشناختی هنگام مطالعه (ملاسیس، ۱۳۸۹)
- به طور کلی دیدگاه‌های نظریه پردازان در زمینه پیشرفت تحصیلی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

¹ - Harackiewicz & Linnenbrink

۲-۳-۱- دیدگاه روانشناختی و پیشرفت تحصیلی:

از دیدگاه روانشناسی یادگیری به دو صورت است:

الف- رفتارگرایی

ب- شناخت گرایی

رفتارگرایی را به تجربه‌گرایان و شناخت‌گرایی را به فردگرایان نسبت می‌دهند (سیف، ۱۳۹۴). تجربه‌گرایان، یادگیری را کسب تجربه از طریق حواس و تفکر را از فرایند حواس توصیف و تبیین می‌نمایند. فردگرایان بر این باورند که اندیشه و عقل منبع اصلی همه شناخت‌هاست یادگیری از طریق تفکر و استدلال صورت می‌گیرد. تجارب بدست آمده از راه حواس همانند مواد خام برای تفکر و تعقل عمل می‌کنند. به طور کلی نظریه روانشناسانه مبین این مطلب است که یادگیری به عوامل فردی- اجتماعی و محیطی بستگی دارد و می‌تواند در پیشرفت تحصیلی مؤثر باشد. (برونر، ۱۳۹۲)

۲-۳-۲- دیدگاه جامعه‌شناسی و پیشرفت تحصیلی:

جامعه‌شناسان باور دارند که قشربندی طبقاتی و قومی مستقیماً با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد.

هایمن جامعه‌شناس بر این باور است که هر طبقه اجتماعی دارای ارزش‌های مربوط به خود است و با توجه به این ارزش‌ها عمل می‌کنند، به طوریکه طبقه کارگر نسبت به طبقات دیگر ارزش کمتری برای آموزش و پرورش قایل است، چون باور دارند که آموزش و پرورش عاملی جهت پیشرفت نبوده و بنابراین فرصت کمتری نسبت به طبقه متوسط در اختیار دارند (صفوی، ۱۳۹۲).

مطالعات انجام شده توسط لوئیس در قرن ۱۶ در انگلستان در خصوص فقر و نتایج آن بر جنبه‌های مختلف زندگی نشان داده است که وجود فقر گسترده مانع اثرگذاری مناسب آموزش بر افراد است. نتایج بدست آمده در کتابی به نام آموزش و توسعه آمده است و آمارهای ارائه شده گویای آن است که میزان دسترسی به فرصت‌های آموزشی آمده است و آمارهای ارائه شده گویای آن است که میزان دسترسی به فرصت‌های آموزشی در کشورها بستگی به گروه‌های نژادی، قومی، جنسی و محل سکونت داشته و نابرابری در فرصت- های آموزشی از نابرابری‌های اجتماعی، اختلاف در تغذیه، بهداشت، بهره‌مندی از امکانات پزشکی، روش و نوع زندگی و سطح سواد والدین حکایت دارد (ملاسیس، ۱۳۸۹).

از نظر مارکس وبر، قدرت و تضاد منافع افراد و گروه‌ها در جامعه بر نظام‌های آموزشی اثرگذار است به طوری که منافع و قدرت گروه‌های مسلط، قالب مدارس را می‌سازد. وی میزان بهره‌مندی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را در قضاوت منزلتی دانش‌آموزان تبیین می‌کند. نظریه وبر با نظریه تضادگرایان که باور دارند نظام آموزشی عرصه جنگ بین داریان و ناداران است به طوری که هنجارهای موجود در جامعه از ارزش‌های طبقه سلطه‌گر رنگ گرفته هماهنگ است (قورچیان، ۱۳۹۴)

۲-۳-۳-۴- دیدگاه روانشناسی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی:

روانشناسان اجتماعی در پیشرفت تحصیلی سه عامل طبقه اجتماعی، شیوه اجتماعی شدن و ساختار اجتماعی را مؤثر می‌دانند. مطالعه لیند و لیند در مورد اثر پایگاه اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی و اثر ساختار اجتماعی بر برنامه درسی نشان داده است که فرزندان طبقه کارگر به دو دلیل یکی نیاز خانواده به کمک اقتصادی فرزندان و دیگری عدم توافق فرهنگی بین آنان و دانش‌آموزان طبقه متوسط باعث می‌شود مدرسه را قبل از اتمام دوره ترک کنند (کریمی، ۱۳۹۳)

مطالعات وارنرد و هویک^۱ در سال ۲۰۰۴ نشان داده است که طبقه متوسط با نفوذ در مدارس سعی دارد با خودداری از دادن امکانات و تجهیزات به مدارس که بیشتر به طبقه اجتماعی پایین مربوط می‌شوند به عقب ماندن این طبقه کمک کند. روانشناسان اجتماعی، چگونگی اجتماعی شدن دانش‌آموزان را در پیشرفت تحصیلی مؤثر دانسته‌اند چرا که تفاوت در اجتماعی شدن زمینه افت تحصیلی را فراهم می‌سازد (به نقل از فردی، ۱۳۹۴)

بلوم^۲ در کتاب ویژگی‌های آدمی و یادگیری به تحقیقات برخی دانشمندان اشاره کرده و نتیجه گرفته است که بخش عمده‌ای از پیشرفت تحصیلی، ناشی از تفاوت‌های محیط خانوادگی است. علاوه بر آن شرایط مناسب آموزشی، تفاوت‌های فردی در امر یادگیری بسیار کم و در شرایط نامناسب آموزشی تفاوت‌های فردی در یادگیری حداکثر می‌شود. وی دو فرضیه اساسی را در یادگیری عنوان می‌کند:

۱- تاریخچه‌ی یادگیرنده؛

۲- ویژگی‌های فردی یادگیرنده (بلوم، ۱۳۹۳).

^۱ - Warner & hovyk

به منظور نظام بخشی به فعالیت های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به رویکردها و نگرشهای نوین در تعلیم و تربیت، اصول زیرتحت عنوان (اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) تعیین شده است:

۱- جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی-یادگیری: ارزشیابی دانش آموزان باید به عنوان بخش جدایی ناپذیر فرآیند یاددهی-یادگیری و نه به عنوان نقطه پایانی آن تلقی شود.

۲- استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و اصلاح برنامهها و روشها: هدف غایی ارزشیابی، اصلاح و بهبود فرآیند یاد دهی-یادگیری است و نتایج ارزشیابی ها باید در اصلاح برنامه ها و روشها مورد استفاده قرار گیرد.

۳- هماهنگی میان هدف ها، محتوا و روش های یاددهی-یادگیری و فرآیند ارزشیابی: در ارزشیابی باید تناسب و هماهنگی بین هدف ها، محتوا و روش های یاددهی-یادگیری مربوط به هر درس مورد توجه قرار گیرد.

۴- توجه به آمادگی دانش آموزان: در طراحی و اجرای انواع برنامه های ارزشیابی باید به آمادگیهای جسمانی، عقلی، عاطفی و روانی دانش آموزان توجه شود.

۵- توجه به رشد همه جانبه دانش آموزان: در ارزشیابی باید به جنبه های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی دانش آموزان توجه شود.

۶- توجه همه جانبه به دانش ها، نگرش ها و مهارت ها: در ارزشیابی، متناسب با محتوای آموزش و پرورش باید به حیطه دانش ها، نگرش ها و مهارتهای دانش آموزان توجه شود.

۷- توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری های خود (خودارزشیابی): در ارزشیابی باید شرایطی فراهم شود که دانش آموز نیز بتواند از یادگیریها و عملکرد های خود و دیگر دانش آموزان ارزشیابی کند.

۸- ارزشیابی از فعالیتهای گروهی: در نظام ارزشیابی، علاوه بر ارزشیابی فردی، باید از فعالیتهای گروهی نیز ارزشیابی به عمل آید.

۹- توجه به فرآیند های فکری منتهی به تولید پاسخ: در ارزشیابی باید علاوه بر پاسخ نهایی، به فرآیندی که منجر به تولید پاسخ شده است توجه کرد.

۱۰- تاکید بر نو آوری و خلاقیت: در ارزشیابی باید با تاکید بر روش حل مساله، زمینه رشد و شکوفایی دانش آموزان را فراهم کرد.

۱۱- تنوع روش ها و ابزار های اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی: با توجه به اهداف ، ماهیت و نوع موارد ارزشیابی، از انواع مختلف روش ها و ابزارهای ارزشیابی (مانند پرسش های شفاهی، آزمون های عملی، انواع پرسش های عینی و انشایی، روشهای مشاهده رفتار ، پوشه های مجموعه کار ، رایحه مقالات و طرح ها ، گزارش مربوط به فعالیت های تحقیقاتی ، ارزشیابی عملکردی ، ارزشیابی مستمر ، انواع دست ساخته ها ، روش خود سنجی و...) استفاده می شود.

۱۲- استفاده از انواع ارزشیابی: در فرآیند یاددهی- یادگیری لازم است با توجه به هدف ها ، محتوا و روش های تدریس از انواع ارزشیابی ها (از قبیل تشخیصی، تکوینی، مجموعی، هنجار مرجع، هدف مرجع ، درونی، بیرونی ، ملی و ...) استفاده شود (کریمی، ۱۳۹۳)

۱۳- استقلال مدرسه و معلم در فرآیند ارزشیابی: در فرآیند ارزشیابی باید استقلال مدرسه و معلم در چارچوب سیاست های کلی آموزش و پرورش حفظ شود.

۱۴- اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی: به موجب این اصل ، ارزشیابی باید به گونه ای سازماندهی و اجرا شود که موجب خدشه دار شدن حقوق ، تعاملات انسانی ، اعتماد به نفس و سلامت روانی دانش آموز یا معلم نگردد.

۱۵- اصل توجه به تفاوت های فردی: در انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می بایست به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه شود.

۱۶- ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی: در به کارگیری اصول فوق الذکر باید میان سازمانها ، مراکز ، ادارات، واحدها و سایر بخش های مسئول ارزشیابی در مورد روش ها ، ابزارها، معیار ها و برنامه های اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تعهد و هماهنگی کامل وجود داشته باشد. (الماسی، ۱۳۹۲)

۲-۳-۴- عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی:

عوامل مؤثر را در سه سطح فردی، خانوادگی، آموزشی می توان بررسی کرد.

الف) عوامل فردی:

۱) هوش و توانایی ذهنی: روان شناسان «هوش را توانایی اتخاذ رفتارهای سازگارانه یا خلاق تعریف می کنند». هوش معمولاً زیر بنای توانایی یا ظرفیت یادگیری به حساب می آید.

۲) انگیزه: انگیزه یعنی، سبب علت و آن چه کسی را به کار وادار می‌کند. انگیزه یک عامل درونی است و به طور کلی موجود زنده را به حرکت در می‌آورد (قورچیان، ۱۳۹۴)

ب) عامل خانوادگی:

یکی از مهمترین نهادهای مؤثر در تربیت و رفتار آدمی را سازمان خانواده می‌دانند. زیرا خانواده اولین و با دوام‌ترین عامل در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان و زمینه‌ساز رشد جسمانی، اخلاقی، عاطفی و عقلانی آنان است. با توجه به این‌که در اغلب پژوهش‌ها انگیزه پیشرفت تحصیلی در میان کودکان و نوجوانان با درجات متفاوتی مشاهده می‌شود، نحوه برخورد والدین با مسائل تحصیلی نوجوانان نقش مهمی در پیشرفت یا افت تحصیلی و مشکلات آموزشی دارد. والدین در شکل‌گیری نگرش فرزندان نسبت به تحصیل نقش دارند. مهمترین نقش والدین در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی ایجاد محیط آرام و مساعد برای مطالعه و انجام تکالیف است.

برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که بین طرز تلقی نوجوانان از ویژگی‌های والدین و محیط خانوادگی با پیشرفت تحصیلی آنان همبستگی معناداری وجود دارد. این محققان، خصوصیات و شیوه‌های رفتار والدین با فرزندان را بر اساس توصیف‌های هفت هزار نوجوان در سه مقوله والدین هدایت‌کننده (قاطع و اطمینان بخش)، والدین قدرت‌مدار (مستبد) و والدین آسان‌گیر یا آزاد گذار دسته‌بندی کردند، آنگاه نمرات درس دانش‌آموزان گروه نمونه با توصیف آنان از والدین خود، مقایسه شده و چنین نتیجه‌گیری شده که بهترین نمره‌های درسی از آن فرزندان والدین هدایت‌کننده بوده و برعکس فرزندان والدین قدرت‌مدار و فرزندان والدین آسان‌گیر و نیز فرزندان والدین بی‌ثبات کمترین پیشرفت تحصیلی را داشته‌اند (کریمی، ۱۳۹۳)

ج) عوامل آموزشی:

۱) امکانات و فضای مناسب آموزشی: استاندارد بودن اندازه‌ی کلاس‌ها و تراکم دانش‌آموزان؛ بطور کلی مطالعات نشان می‌دهند که در کلاس‌های کم تراکم موفقیت دانش‌آموز بیشتر نیست، مگر آن‌که تراکم کلاس کمتر از ۱۵ نفر باشد که در این صورت امکان آموزش انفرادی فراهم می‌شود. نور کافی، سرما و گرمای لازم به موقع، لزوم امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی، دسترسی به سایت‌های اینترنتی و غیره را می‌توان جزو امکانات و فضای مناسب آموزشی تلقی نمود که در یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارند (الماسی، ۱۳۹۲)

۲) برنامه‌ریزی آموزشی: برنامه‌های آموزشی مدارس باید مناسب باشد. برنامه‌ی درسی هفتگی، برنامه ساعات معلمان و برنامه‌ی امتحانات باید بتواند مطلوب دانش‌آموزان و اولیاء و مربیان قرار بگیرد و از معلمان و دبیران در جای خود استفاده شود. در برخی مدارس به دلیل کمبود متخصص از غیر متخصص در تدریس رشته‌های غیر مرتبط استفاده می‌شود و یا برای رفع گیر برنامه و یا تکمیل ساعات یک دبیر از دروس غیر تخصصی استفاده می‌شود. این امر مسلماً مانع رشد و پویایی دانش‌آموزان می‌گردد. دو مقوله باید مورد توجه قرار گیرد. یکی تکنولوژی برنامه‌ریزی درسی و دیگری عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی.

۳) شیوه‌های تدریس معلمان: در بسیاری از مدارس هنوز معلمان از روش‌های سنتی مبتنی بر سخنرانی استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان این گونه مدارس محکوم به نشستن و شنیدن هستند بدون اینکه در فرایند یادگیری نقش داشته باشند و معلم متکلم وحده و فعال‌ترین عنصر یادگیری است و طبیعی است در چنین موردی حجم یادگیری بسیار اندک خواهد بود. پژوهش‌های زیادی در ارتباط با روش‌های تدریس و آنچه معلمان باید برای به دست آوردن پیشرفت بیشتر در امر فرایند یادگیری و یاددهی انجام دهند صورت گرفته است.

۴) تجربه معلمان: معلمان با سابقه گرایش بیشتری به سمت پرورش مهارت‌های آموزش و کلاس‌داری از خود نشان می‌دهند. آنها میزان وقتی را که برای امور اداری کلاس صرف می‌شود کاهش می‌دهند. آماده کردن درس و نمره دادن: معلمینی که برای آماده ساختن درس و همچنین نمره دادن تکالیف درسی و کار کلاس دانش‌آموزان وقت‌گذاری می‌کنند نسبت به معلمین که این کار را انجام نمی‌دهند، دانش‌آموزان آنها نتایج بهتری کسب می‌نمایند.

۵) مهارت‌ها: معلمینی که در نظر دانش‌آموزان سخت‌گیرتر و متوقع‌تر هستند، معلمینی که توانایی برقراری سریع نظم را در کلاس دارا هستند، معلمینی که به روش نظام‌مند از کار خود ارزیابی می‌کنند و بر آنچه که یک دانش‌آموز یاد گرفته یا یاد نگرفته در برابر همه آنچه باید یاد می‌گرفت به درستی واقفند و به دانش‌آموزانی که مطالب را در بار نخست یاد نگرفته‌اند، فرصت فراگیری مجدد را می‌دهند و معلمینی که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به میزان اهمیت مطالبی پی ببرند و بتوانند بین مطالب اصلی و فرعی تمیز دهند، در معلمی موفق‌تر از معلمین دیگرند و دانش‌آموزان آنها از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند (الماسی، ۱۳۹۲)

۲-۳-۵- ارزشیابی عملکرد یا پیشرفت تحصیلی:

امروزه ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یادگیری-یاددهی است و از آن عمدتاً برای هدایت و بهبود یادگیری یادگیرندگان استفاده می‌شود. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عبارت است از (فرآیند منظم برای تعیین و تشخیص، سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزان؟)

معمولاً ارزشیابی از دانش‌آموزان در مورد پیشرفت تحصیلی آنهاست. ولی ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، تنها یکی از متغیرهای قابل اندازه‌گیری از دانش‌آموزان است سایر متغیرها عبارتند از ارزشیابی از استعدادها، هوش، شخصیت، نگرش و علائق آنها. بنابراین باید درباره هر دانش‌آموز اطلاعات مختلفی به دست آورد تا تصمیمات مختلفی درباره او اتخاذ شود.

لفرانکوویس در مدل سه مرحله‌ای آموزش، جایگاه عنصر ارزشیابی و ارتباط آن را با فرایند آموزش را به این صورت ترسیم می‌کند:

۱- مرحله پیش از آموزش: (۱) تعریف هدف‌های آموزشی؛ (۲) تعیین سطح آمادگی یادگیرندگان و (۳) طراحی و انتخاب روش‌ها و راهبردهای مناسب آموزش.

۲- مرحله‌ی آموزش: (۱) تدارک فرصت‌های مناسب یادگیری برای یادگیرندگان و نظارت با پیشرفت تحصیلی آنان؛ (۲) شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان به هنگام فعالیت‌ها و کوشش‌های یادگیری؛ (۳) انطباق روش‌های آموزشی با نیازهای یادگیرندگان؛ (۴) ارائه‌ی بازخورد، اعمال تشویق مداوم و ایجاد انگیزه برای یادگیرندگان در جهت یادگیری و (۵) قضاوت درباره‌ی میزان پیشرفت یادگیرندگان در ارتباط با هدف‌های آموزشی (قورچیان، ۱۳۹۴)

۳- مرحله‌ی پس از آموزش: (۱) سنجش و توصیف میزان تحقق هدف‌های آموزشی؛ (۲) دادن بازخورد به یادگیرندگان در مورد نقاط قوت و ضعف‌های یادگیری یادگیرندگان؛ (۳) ارزشیابی اثر بخشی مواد آموزشی و روش‌های آموزش و (۴) تصمیم‌گیری برای مرحله‌ی بعدی آموزش.

همانطور که از مدل سه مرحله‌ای لفرانکوویس استنباط می‌شود، در تمامی مراحل آموزش، ارزشیابی به گونه‌ای مستمر و غالباً غیر رسمی، همراه با آموزش و به عنوان بخشی از تجربه‌ها و فعالیت‌های یادگیری انجام می‌شود و عاملی اثرگذار بر فرایند یادگیری - یاددهی به شمار می‌رود با توجه به مطالبی که ارائه شد، اقدام به سنجش و قضاوت درباره‌ی اطلاعات مربوط به یادگیری یادگیرنده، فعالیتی آموزشی محسوب می‌شود که به بهبود و عمق بخشیدن به یادگیری یادگیرنده کمک می‌کند. بنابراین، استفاده از این عنصر با ارزش برنامه‌ی درسی، فقط برای نمره دادن به یادگیرندگان و طبقه‌بندی کردن آنان، عملی غیر ثمر بخش است. زیرا ما نمی‌توانیم منتظر باشیم تا آموزش به پایان برسد و سپس معلوم کنیم که آیا یادگیرندگان به خوبی یاد گرفته‌اند یا خیر؟ به این دلیل که دیگر برای جبران شکست‌ها، بدفهمی‌ها و.. یادگیرندگان و اصلاح شیوه آموزش و... دیر شده است (سیف، ۱۳۹۴).

۲-۳-۶- معیارهای پیشرفت تحصیلی:

برای دستیابی به میزان واقعی یادگیری هم باید از وسایل دقیق اندازه‌گیری عملکرد یادگیرندگان از قبیل آزمون‌ها و سایر وسائل اندازه‌گیری استفاده کرد و هم عملکرد آنان را به دفعات مختلف و در شرایط متفاوت مورد سنجش قرار داد (سیف، ۱۳۹۴). آزمون‌ها به طور کلی به چند دسته تقسیم می‌شوند:

۱) آزمون‌های معلم‌ساخته در مقابل آزمون‌های تجاری:

آزمون‌های معلم‌ساخته، توسط معلم ساخته می‌شود در مقابل، آزمون‌های تجاری به وسیله گروهی از متخصصان برای استفاده در سطح گسترده‌ای از کلاس‌ها تهیه شده اند مانند آزمون‌های ارزشیابی مهارت دانش‌آموزان در یک موضوع مانند خواندن ریاضیات که می‌توانند در تشخیص نیازهای ویژه دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند (قورچیان، ۱۳۹۴)

۲) آزمون‌های پیشرفت در مقابل آزمون‌های استعداد:

آزمون‌ها با توجه به ویژگی که می‌سنجند با هم م (قورچیان، ۱۳۹۴) تفاوتند و به دو دسته تقسیم می‌شوند آزمون‌های توانایی (شناختی، روان- حرکتی) و آزمون‌های عاطفی تقسیم می‌شوند. آزمون‌های توانایی نیز به دو دسته آزمون‌های استعداد و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی تقسیم می‌شوند. هدف بعضی از آنها اندازه‌گیری دانش ویژه‌ای است که از خلال یادگیری کسب شده است و آموخته‌های قبلی یادگیرنده را می‌سنجد. اینها آزمون‌های پیشرفت هستند مانند آزمون عملیات پایه حساب که چیزی را می‌سنجد که دانش آموز باید یاد گرفته باشد. در مقابل آزمون‌های سنجش استعداد ذاتی دانش‌آموز در بعضی حوزه‌ها مثل هوش است و آمادگی یادگیرنده برای یادگیری‌های بعدی را می‌سنجد. این گروه، آزمون‌های توانایی یا استعداد هستند (سیف، ۱۳۹۴).

۳) آزمون‌های ملاکی در مقابل آزمون‌های هنجاری:

آزمون‌ها با توجه به اینکه چگونه به آنها نمره دهیم یا چگونه آنها را تفسیر کنیم، طبقه‌بندی می‌شوند. اگر معلم برای هر مقوله معیار معینی در نظر گرفته باشد، به آن معیاری یا ملاکی گفته می‌شود. مثلاً کسی که ۸۰ درصد نمره را بگیرد، نمره‌اش الف می‌شود. اما اگر در آزمونی فرد در ارتباط با گروه بزرگتر سنجیده شود، آزمون هنجاری خواهد بود. به طور مثال به فرد گفته شود که در ۳۵ درصد بالای کلاس قرار دارد. هنجار بستگی به توزیع نمرات تمام دانش‌آموزان دارد (سیف، ۱۳۹۴).

۴) آزمون‌های پایانی در مقابل آزمون‌های تکوینی:

به آزمون‌هایی که برای توصیف یادگیری که در دانش‌آموز رخ داده مورد استفاده قرار می‌گیرند، آزمون‌های پایانی می‌گویند که یک ارزشیابی صوری در پایان آزمون است و می‌تواند برای آموزشی که اتمام یافته مانند امتحانات آخر سال انجام شود. آزمون‌های تکوینی در توصیف ویژگی‌هایی که در یک دانش‌آموز ایجاد شده به کار می‌روند و می‌توانند در طول یا قبل از آموزش انجام شوند. از این آزمون‌ها برای طراحی محیط مناسب آموزشی استفاده می‌شود (سیف، ۱۳۹۴).

۲-۴- پیشینه پژوهش:

۲-۴-۱- پیشینه پژوهش در داخل کشور:

۱. پژوهشی توسط سماوی و همکاران (۱۳۹۴) تحت عنوان، رابطه درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری، خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بندرعباس انجام که نتایج آن نشان داده درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را به شکل معناداری پیش بینی کند. همچنین نتایج نشان داد که درگیری شناختی، عاطفی، رفتاری، خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

۲. پژوهشی توسط ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴) تحت عنوان بررسی نقش میانجیگری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های پزشکی، پرستاری، مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید باهنر کرمان انجام گرفته که نتایج نشان می‌دهد که دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط اثرات معناداری را با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان دادند. نتایج اثرات مستقیم هدف پیشرفت، رویکرد تسلط بر درگیری تحصیلی نیز نشان داد که هدف رویکرد تسلط به صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه دارد. همچنین با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی افزایش می‌یابد.

۳. پژوهشی توسط عمادی و همکاران (۱۳۹۴) تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش به شیوه‌ی ترکیبی و متداول بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دبیرستان شهر تهران انجام داده اند که نتایج نشان داده میزان افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش ترکیبی آموزش دیده‌اند، بیشتر از

دانش‌آموزانی است که با روش متداول آموزش دیده‌اند، لذا تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از شیوه متداول است.

۴. مهداد و همکاران (۱۳۹۴)، در تحقیقی با هدف تعیین اثر تعدیل‌کنندگی عزت نفس سازمانی بر رابطه خودکارآمدی و عملکرد وظیفه پرداختند. جامعه آماری شامل کلیه کارکنان یک بیمارستان دولتی است که از بین آن‌ها تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه تعیین و از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی با عملکرد وظیفه و عزت نفس سازمانی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که خودکارآمدی و عزت نفس سازمانی قادر به پیش‌بینی معنادار عملکرد وظیفه بوده و عزت نفس سازمانی قادر به تعدیل رابطه خودکارآمدی و عملکرد وظیفه می‌باشد. بنابراین، براساس یافته‌های یافته‌های پژوهش حاضر میتوان چنین نتیجه‌گیری نمود که از طریق خودکارآمدی و عزت نفس سازمانی، می‌توان عملکرد وظیفه را افزایش داد.

۵. پژوهشی توسط داوودی (۱۳۹۳) تحت عنوان تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه‌ای متغیرهای درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و رفتاری دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس انجام گرفته که نتایج نشان می‌دهد که مدل نظری با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و رفتاری بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد. متغیر درگیری شناختی، نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین متغیر خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق متغیرهای واسطه‌ای درگیری عاطفی، درگیری شناختی و رفتاری، بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.

۶. پژوهشی توسط قدم پور و همکاران (۱۳۹۳) تحت عنوان بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی) انجام شده است که نتایج نشان داده بین ابعاد درگیری تحصیلی (شناختی، عاطفی و رفتاری) و افت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

۷. پژوهش پیرکمالی و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی "رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی" با استفاده از

روش تحقیق همبستگی، پرداخته است. بدین منظور، از میان ۲۲۳ معلم پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک و دو آموزش و پرورش شهر زاهدان، نمونه‌ای به تعداد ۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب شد، نتایج بیانگر این بود که خودکارآمدی معلمان در سطح انگیزش تحصیلی، نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. همچنین بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

۸. پژوهشی توسط بیرامی و همکاران (۱۳۹۱) تحت عنوان پیش بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز انجام شده است که نتایج آن نشان داد که بین هدف تکلیف درگیری و راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، بین هدف خوددرگیری و راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بین هدف اجتناب از کار و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد. آزمون t مستقل نشان داد که میان دانش آموزان دختر و پسر در اهداف خود درگیر و اجتناب از کار تفاوتی معنادار وجود ندارد، ولی به لحاظ تکلیف درگیری میان دانش آموزان دختر و پسر تفاوتی معنادار وجود دارد.

۹. کرمی و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان نقش باورهای فراشناخت و خود کارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر کرمانشاه انجام داد یافته ها نشان داد: بین مولفه های باورهای مثبت در مورد نگرانی، اعتماد شناختی و خود آگاهی شناختی، فراشناخت کل و خود کارآمدی، با هراس اجتماعی همبستگی منفی معناداری وجود دارد. لذا با توجه به نتایج می توان گفت، که پروژه های فراشناخت و خود کارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی موثر هستند.

۱۰. اثرزاده و بجانی (۱۳۹۰) در تحقیقی به بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی در سازمان ها و ارائه ی الگوی مفهومی برای سنجش پرداخته اند. در این تحقیق، ضمن شناسایی جایگاه و اهمیت خودکارآمدی در سازمان‌ها، نقش آن در عملکرد کارکنان، و به تبع آن سازمان، را بررسی کرده اند. برای تحقق این هدف، علاوه بر تعریف و شناسایی انواع خودکارآمدی (مدیریتی، فردی، حافظه، ادراک شده، هویت- فرصت، پایدار، شغلی و جمعی)، منابع اصلی خودکارآمدی را، که عبارت از دستاورد های عملکردی، تجربه جانشینی، ترغیب کلامی و حالت‌های کاراندام شناسانه است،

بررسی کرده اند. پیکره ی اصلی این نوشتار به بررسی مولفه های نه گانه ی خودکارآمدی پرداخته است؛ در این مقاله، ضمن شناسایی پیشایندها و پیامدهای خودکارآمدی از طریق مطالعه ی تحقیقاتی که دانشمندان این حوزه ی مطالعاتی داشته اند، الگوی مفهومی جدیدی شامل عوامل پیشاینده، مولفه ها و پیامدهای خودکارآمدی شناسایی و استخراج شده است.

۱۱. پژوهشی توسط علی بخشی و زارع (۱۳۸۹) تحت عنوان اثربخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری ومهارت های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور واحد بومهن انجام گرفته که نتایج نشان داد: که آموزش خود تنظیمی تحصیلی و مهارت های مطالعه بر پیشرفت اثر مثبت دارد.

۱۲. پژوهشی توسط لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) تحت عنوان رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی درمقطع پیش دانشگاهی رشته تحصیلی ریاضی درشهر کرج انجام شده است، که نتایج آن نشان می دهد د که خودکارآمدی تحصیلی، میزان تلاش، راهبردهای شناختی و فراشناختی و ارزش تکلیف، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به شکل معناداری پیش بینی می کند. تنها بین کمک طلبی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معنادار مشاهده نگردید. همچنین نتایج نشان داد که به استثنای کمک طلبی، بین «خودکارآمدی تحصیلی» با تمامی مؤلفه های «درگیری تحصیلی» همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

۱۳. پژوهشی توسط حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) تحت عنوان الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی حاضر در دبیرستان های شهر تهران انتخاب و مورد انجام شده است، که نتایج آن نشان داد که اثر علی اهداف رویکردی - عملکردی بر ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق و کمک طلبی از همسالان مثبت است، هم چنین مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت و اثر علی راهبردهای پردازش سطحی و کمک طلبی از همسالان بر پیشرفت تحصیلی منفی است.

۱۴. پژوهشی توسط حجازی و همکاران (۱۳۸۸) تحت عنوان بررسی رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی، به روش تحلیل مسیر در بین دانش آموز پایه سوم رشته ریاضی دبیرستان های شهر شیراز انجام شده است که نتایج آن نشان داده که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف

پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به طور غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.

۱۵. پژوهشی توسط عابدینی (۱۳۸۷) تحت عنوان استفاده از یک مدل ساختاری نقش درگیری تحصیلی و اهداف روی آوردی - عملکردی را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی شهر تهران انجام گرفته و یافته‌ها نشان داده که اثر علی اهداف روی آوردی - عملکردی بر ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق و کمک طلبی از همسالان مثبت است. هم چنین مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت و اثر علی راهبردهای پردازش سطحی و کمک طلبی از همسالان بر پیشرفت تحصیلی منفی است.

جدول ۲- ۱۰ خلاصه پژوهش‌های داخلی

نام پژوهشگر	سال تحقیق	عنوان تحقیق	نتیجه پژوهش
سماوی و همکاران	۱۳۹۴	رابطه درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری، خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی	درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را به شکل معناداری پیش بینی کند. درگیری شناختی، عاطفی، رفتاری، خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.
ثمره و خضری مقدم	۱۳۹۴	نقش میانجیگری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان	دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط اثرات معناداری را با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان دادند. نتایج اثرات مستقیم هدف پیشرفت، رویکرد تسلط بر درگیری تحصیلی نیز نشان داد که هدف رویکرد تسلط به صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه دارد. همچنین با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی افزایش می‌یابد.
عمادی و	۱۳۹۴	بررسی تأثیر آموزش به شیوه‌ی	میزان افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش

همکاران	ترکیبی و متداول بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان	ترکیبی آموزش دیده‌اند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که با روش متداول آموزش دیده‌اند، لذا تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از شیوه متداول است.
داوودی	۱۳۹۳	تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با تأکید بر نقش واسطه‌ای متغیرهای درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و رفتاری دانشجویان
قدم پور و همکاران	۱۳۹۳	سی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان
پیرکمالی و همکاران	۱۳۹۲	رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
بیرامی و همکاران	۱۳۹۱	پیش بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان
علی بخشی و زارع	۱۳۸۹	اثر بخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری و مهارت های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان
لواسانی و همکاران	۱۳۸۸	رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در مقطع پیش‌دانشگاهی
حجازی و عابدینی	۱۳۸۷	الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی
		که اثر علی اهداف رویکردی - عملکردی بر ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق و کمک طلبی از همسالان مثبت است، هم چنین مشاهده شد که

<p>اثر علی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت و اثر علی راهبردهای پردازش سطحی و کمک طلبی از همسالان بر پیشرفت تحصیلی منفی است.</p>			
<p>رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به طور غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.</p>	<p>رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی</p>	<p>۱۳۸۸</p>	<p>حجازی و همکاران</p>
<p>اثر علی اهداف روی آوردی - عملکردی بر ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق و کمک طلبی از همسالان مثبت است. هم چنین مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت و اثر علی راهبردهای پردازش سطحی و کمک طلبی از همسالان بر پیشرفت تحصیلی منفی است.</p>	<p>استفاده از یک مدل ساختاری نقش درگیری تحصیلی و اهداف روی آوردی - عملکردی را در پیشرفت تحصیلی</p>	<p>۱۳۸۷</p>	<p>عابدینی</p>

۲-۴-۲- پیشینه پژوهش در خارج کشور:

۱. پژوهشی توسط الیوت^۱ (۲۰۱۵) تحت عنوان نقش خود کارآمدی و ویژگی های معلمان در درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان گواتمالا انجام شده است، که نتایج نشان می دهد از بین ویژگی های معلمان، متخصص بودن آنان نقش عمده ای در مؤثر بودنشان در درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد و هرچقدر احساس خودکارآمدی در معلمان بیشتر باشد درگیری تحصیلی دانش آموزان هم بیشتر می شود.

¹-Elliott

۲. بنت^۱ (۲۰۱۵) در مطالعه ای با عنوان تاثیر خودکارآمدی، تعهد و برآمدن از بر مشکلات شغلی در کارکنان غیر حرفه ای و غیر مدیریتی که بر روی ۹۳ کارگر یک شرکت حمل و نقل در غرب آمریکا انجام شد، به این نتیجه رسید که خودکارآمدی به شکل معناداری نتایج تنگناهای شغلی را پیش بینی می کند. یکی دیگر از نتایج این مطالعه این بود که با افزایش تعهد سازمانی مشکلات روانی و جسمانی کارکنان کاهش می یابد. از طرفی در این مطالعه مشخص شد که استراتژی های تمرکز بر مشکل برای مواجهه با مسائل موجود در محیط کار در پیش بینی مشکلات روانی و جسمانی با شکست مواجه شده اند. نکته قابل توجه دیگر در این مطالعه این است که ترکیب تعهد سازمانی، خودکارآمدی و استراتژی های مقابله با مشکلات به شکل معناداری نتایج مشکلات و تنگناهای شغلی را پیش بینی می کنند. در نهایت مشخص گردید که بین تعهد سازمانی و استراتژی های تمرکز بر مساله رابطه ای منفی و معنادار وجود دارد. بدین معنی که با افزایش تعهد، اثر استراتژی های تمرکز بر مساله در نمونه مورد بررسی کاهش می یابد.

۳. پژوهشی توسط میلِتادو^۲ (۲۰۱۴) در تحقیق با عنوان رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستان آیسودا در میشیگان با هدف بررسی رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان انجام شده که نتایج نشان داده خودکارآمدی تحصیلی با نتایج تحصیلی مثل نمره های امتحانات و انگیزش آنها همبستگی دارد.

۴. پژوهشی توسط گرین و میلر^۳ (۲۰۱۴) تحت عنوان نقش تلاش و کوشش بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان بلژیک انجام شده است. هدف اصلی آن تعیین تاثیر تلاش و کوشش بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان بوده است. که نتایج آن نشان داده که تلاش به صورت مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثر می گذارد.

۵. پژوهشی توسط لینن برینک و پیترچ^۴ (۲۰۱۴) تحت عنوان فراتحلی تحقیقات مربوطه به رابطه خودکارآمدی و مؤلفه های درگیری تحصیلی در دانشگاه میشیگان، انجام شده که هدف اصلی آن بررسی رابطه خودکارآمدی و مؤلفه های درگیری تحصیلی بوده است. نتایج آن نشان می دهد براساس یافته های تحقیقات مختلف خودکارآمدی می تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه

¹ Bennett

² Miltiadou

³ Green & Miller

⁴ Linnenbrin & Pintrich

یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود. به علاوه عنوان می‌کنند که همبستگی بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در بین گروه‌های مختلف و همین طور برای تمامی سنین و تمامی انواع دانش‌آموزان مشابه باشد.

۶. پژوهشی توسط وینیا و پرکارو^۱ (۲۰۱۴) تحت عنوان رابطه علاقه به درس با درگیری تحصیلی و یادگیری ریاضیات دانش‌آموزان رومانیایی انجام شده است، که هدف آن بررسی رابطه علاقه به درس با درگیری تحصیلی و یادگیری ریاضیات دانش‌آموزان بوده است. نتایج نشان داده که بین علاقه به درس با درگیری تحصیلی و یادگیری ریاضیات دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد و رویکرد سازنده با تأکید بر ابعاد عاطفی یادگیری، در انگیزه مثبت تأثیر گذاشته و علاقه دانش‌آموزان در ریاضیات را افزایش می‌دهد.

۷. پژوهش روبرتز^۲ (۲۰۱۴) از فضا و پیکسل هنر برای افزایش درگیری تحصیلی کودکان مدرسه ابتدایی در علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات استفاده کردند. این برنامه‌ی تعاملی، فعالیت‌هایی را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان با فرصت برای دیدار با دانشمندان و مهندسان واقعی، در علوم و مهندسی و ریاضیات درگیر شوند و یا به موضوع علاقه پیداکنند. تجزیه و تحلیل از برداشت دانش‌آموزان علوم، فناوری، مهندسی و ریاضی قبل و بعد از شرکت در تعامل نشان داد تغییرات بسیار مثبت و قابل توجهی در نگرش آنها به این افراد و افزایش علاقه مندی آنها می‌شود.

۸. لرکانن و همکاران^۳ (۲۰۱۲) نقش شیوه‌های تدریس در توسعه درگیری تحصیلی کودکان در خواندن و ریاضیات در مهد کودک را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش نشان داد که در کلاس‌های درسی که در آن معلمان با تأکید بیشتر بر شیوه‌های آموزش کودک محور نسبت به شیوه‌های معلم محور، رفتار می‌کنند، کودکان درگیری تحصیلی بیشتری را در خواندن و ریاضیات نشان می‌دهند.

۹. پژوهشی توسط اپلتون^۴ و همکاران (۲۰۱۲) تحت عنوان رابطه مولفه‌های درگیری تحصیلی با خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره متوسطه دانمارک انجام شده است، اهداف اصلی آن

^۱-Voinea & Purcaru

^۲-Roberts

^۳-Lerkanen & et al

^۴ Appelton

تعیین رابطه مولفه های درگیری تحصیلی با خود تحصیلی دانش آموزان بوده است. نتایج آن نشان داده است درگیری دارای چهار مؤلفه «تحصیلی»، «رفتاری»، «شناختی» و «روانشناختی» است. که بر خود تنظیمی و خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر دارد.

۱۰. پژوهشی توسط استونکیمیر^۱ (۲۰۱۲) تحت عنوان رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان در شهر سائلوپائلو، در برزیل انجام شده که هدف اصلی آن بررسی رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بوده است. نتایج آن نشان داده است که بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همبستگی زیادی وجود دارد همچنین مهارت‌های روابط میان فردی بهترین پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی بوده است.

۱۱. پژوهشی توسط لئوناردی و گیالماس^۲ (۲۰۱۲) تحت عنوان رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستانی فرانسه انجام شده است، که هدف اصلی آن تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان بوده است. نتایج آن نشان می دهد خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث تقویت پیشرفت تحصیلی و ایجاد شوق و انگیزش تحصیلی می شود و خودکارآمدی پایین باعث افت تحصیلی می شود.

۱۲. بی یارد^۳ (۲۰۱۱)، در تحقیقی به «تحلیل کمی روابط بین اعتماد به معلم، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی مدرسه» پرداخت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که هر دو متغیر اعتماد و خودکارآمدی به عملکرد تحصیلی مدرسه مرتبط بودند. یافته‌ها همچنین نشان می دهد که خرده مقیاسهای اعتماد در همکاران و اعتماد در مشتریان، خرده مقیاس های خودکارآمدی استراتژی های آموزشی و مدیریت کلاس به طور قابل توجهی به عملکرد تحصیلی مدرسه مربوط هستند.

۱۳. پژوهشی توسط گیو^۴ و همکاران (۲۰۱۰) تحت عنوان بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و کیفیت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی در آمریکا انجام شده است که هدف اصلی آن بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و کیفیت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بوده است. نتایج نشان داده خودکارآمدی معلمان و کیفیت کلاس پیش بینی کننده مهم و مثبت

^۱ Stonkimer

^۲ Leonardi & Gialamas

^۳ . BYARD

^۴ Gave

پیشرفت دانش آموزان در آگاهی نوشتن بود اما در آگاهی لغات نبود. همچنین نتایج نشان داد که داشتن تجربه بیشتر در مدارس ابتدایی، به طور منفی با خود کارآمدی معلم مرتبط است. اگرچه ممکن است عجیب به نظر برسد اما این نتیجه ممکن است منعکس کننده شرایطی باشد که معلمان با تجربه احساس می کنند. معلمان با تجربه ممکن است احساس کنند که آگاهی های کمتری در مورد رویکردهای جاری و جدید به تدریس دارند

۱۴. پژوهشی توسط مورس و چانگ^۱ (۲۰۰۹) تحت عنوان رابطه خودکارآمدی و اعتماد بیش از حد با عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس دوره دبیرستان مالزی انجام شده است که نتایج آن نشان می دهد خودکارآمدی به طور مثبت و عمده ای به عملکرد مربوط بوده و آن عملکرد، به طور مثبت و عمده ای به خودکارآمدی بعدی مربوط می شود. با این حال هنگامیکه سطوح بالا و پایین اعتماد در نظر گرفته شدند، روابط تغییر کردند. نتیجه آن به طور خاص این است که، اعتماد بیش از حد به رابطه منفی عمده ای بین خودکارآمدی و عملکرد بهتر منجر می شود.

۱۵. جان^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره ی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که خودپنداره ی تحصیلی پیش بینی کننده متغیرهای انگیزشی و عاطفی است در حالی که خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی است.

۱۶. لایم^۳ و همکاران (۲۰۰۸) تحقیقی با عنوان پیامدهای و آثار روانی پیشرفت تحصیلی و نقش تعدیل گر خودکارآمدی در آن در بین دانش آموزان یکی از مناطق آموزشی شیکاگو انجام داده است، که نتایج آن نشان داده پیشرفت تحصیلی دارای آثار روانشناختی مثبت مثل اعتماد به نفس، کاهش اضطراب اجتماعی، تقویت خود پندار است که خودکارآمدی رابطه بین پیشرفت تحصیلی با اعتماد به نفس، اضطراب اجتماعی و خود پندار را تعدیل کند یا تحت تاثیر قرار بدهد بطوری که با افزایش خود ارآمدی رابطه بین متغیرها هم در دانش آموزان قوی تر شده است.

¹ Moores, Chang

² John Ferla

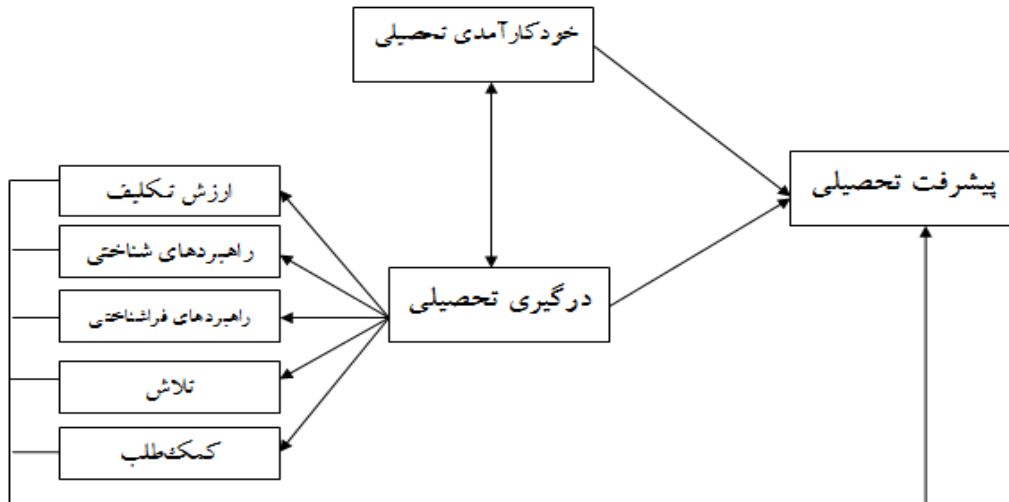
³ Liem

جدول ۲-۱۱ خلاصه پژوهش های خارجی

نام پژوهشگر	سال تحقیق	عنوان تحقیق	نتیجه پژوهش
الیوت	۲۰۱۵	نقش خود کارآمدی و ویژگی های معلم در درگیری تحصیلی دانش آموزان	از بین ویژگی های معلمان، متخصص بودن آنان نقش عمده ای در مؤثر بودنشان در درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد و هرچقدر احساس خودکارآمدی در معلمان بیشتر باشد درگیری تحصیلی دانش آموزان هم بیشتر می شود.
میلتادو	۲۰۱۴	رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی همچنین با نتایج تحصیلی مثل نمره های امتحانات و انگیزش آنها همبستگی دارد.
گرین و میلر	۲۰۱۴	نقش تلاش و کوشش بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان	تلاش به صورت مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثر می گذارد.
برینک و پیترریچ	۲۰۱۴	فراتحلی تحقیقات مربوطه به رابطه خودکارآمدی و مؤلفه های درگیری تحصیلی در دانشگاه میشیگان	خودکارآمدی می تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود. به علاوه عنوان می کنند که همبستگی بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در بین گروه های مختلف و همین طور برای تمامی سنین و تمامی انواع دانش آموزان مشابه باشد.
وینیا و پرکارو	۲۰۱۴	رابطه علاقه به درس با درگیری تحصیلی و یادگیری ریاضیات دانش آموزان رومانیایی	بین علاقه به درس با درگیری تحصیلی و یادگیری ریاضیات دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد و رویکرد سازنده با تاکید بر ابعاد عاطفی یادگیری، در انگیزه مثبت تاثیر گذاشته و علاقه دانش آموزان در ریاضیات را افزایش می دهد.
روبرتز	۲۰۱۴	نقش فضا و پیکسل هنر در افزایش درگیری تحصیلی کودکان	این برنامه ی تعاملی، فعالیت هایی را فراهم می کند که دانش آموزان با فرصت برای دیدار با دانشمندان و مهندسان واقعی، در علوم و مهندسی و ریاضیات درگیر شوند و یا به موضوع علاقه پیدا کنند. تجزیه و تحلیل از برداشت دانش آموزان علوم، فناوری، مهندسی و ریاضی قبل و بعد از شرکت در تعامل نشان داد تغییرات بسیار مثبت و قابل توجهی در نگرش آنها به این افراد و افزایش علاقه مندی آنها می شود.
لرکانن و همکاران	۲۰۱۲	نقش شیوه های تدریس در توسعه درگیری تحصیلی کودکان در خواندن و ریاضیات در مهد کودک	عوامل ساختاری از قبیل پیچیدگی، رسمیت و تمرکز را بر رفتارهای غیراخلاقی یا غیرقانونی تاثیر دارند در کلاس های درسی که در آن معلمان با تأکید بیشتر بر شیوه های آموزش

کودک محور نسبت به شیوه های معلم محور، رفتار می کنند، کودکان درگیری تحصیلی بیشتری را در خواندن و ریاضیات نشان می دهند.			
درگیری دارای چهار مؤلفه «تحصیلی»، «رفتاری»، «شناختی» و «روانشناختی» است. که بر خود تنظیمی و خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر دارد.	رابطه مولفه های درگیری تحصیلی با خود تنظیمی و خودکارآمدی دانش آموزان دوره متوسطه دانمارک	۲۰۱۲	اپلتون و همکاران
بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همبستگی زیادی وجود دارد همچنین مهارتهای روابط میان فردی بهترین پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی بوده است.	رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان در شهر سائلوپائلو	۲۰۱۲	استونکمیر
خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث تقویت پیشرفت تحصیلی و ایجاد شوق و انگیزش تحصیلی می شود و خودکارآمدی پایین باعث افت تحصیلی می شود.	رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستانی فرانسه	۲۰۱۱	لئوناردی و گیالماس
خودکارآمدی معلمان و کیفیت کلاس پیش بینی کننده مهم و مثبت پیشرفت دانش آموزان در آگاهی نوشتن بود اما در آگاهی لغات نبود. همچنین نتایج نشان داد که داشتن تجربه بیشتر در مدارس ابتدایی، به طور منفی با خود کارآمدی معلم مرتبط است.	بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلم و کیفیت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی در آمریکا	۲۰۱۱	گیو و همکاران
خودکارآمدی به طور مثبت و عمده ای به عملکرد مربوط بوده و آن عملکرد، به طور مثبت و عمده ای به خودکارآمدی بعدی مربوط می شود	رابطه خودکارآمدی و اعتماد بیش از حد با عملکرد تحصیلی دانش آموزان	۲۰۰۹	مورس و چانگ
خودپنداره ی تحصیلی پیش بینی کننده متغیرهای انگیزشی و عاطفی است در حالی که خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی است.	خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره ی تحصیلی	۲۰۱۰	جان
پیشرفت تحصیلی دارای آثار روانشناختی مثبت مثل اعتماد به نفس، کاهش اضطراب اجتماعی، تقویت خود پندار است که خودکارآمدی رابطه بین پیشرفت تحصیلی با اعتماد به نفس، اضطراب اجتماعی و خود پندار را تعدیل کند یا تحت تاثیر قرار بدهد بطوری که با افزایش خود ارآمدی رابطه بین متغیرها هم در دانش آموزان قوی تر شده است.	پیامدهای و آثار روانی پیشرفت تحصیلی و نقش تعدیل گر خودکارآمدی در آن	۲۰۰۸	لایم و همکاران

۲-۵- مدل مفهومی تحقیق:



فصل سوم

روش پژوهش

۳-۱ - مقدمه

در این فصل به تشریح روش تحقیق، نمونه، جامعه آماری، روشهای آماری خواهیم پرداخت .

۳-۲ - روش تحقیق

روش این پژوهش از لحاظ نحوه گرد آوری داده ها توصیفی و از نوع تحقیقات همبستگی می باشد. در این تحقیق سعی بر این است که همبستگی بین متغیر های خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم شهر ایرانشهر مشخص شود.

۳-۳ - جامعه آماری

در این تحقیق جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پایه اول مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهر ایرانشهر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۲۸۰۰ نفر می باشد.

۳-۴ - حجم نمونه و روش نمونه گیری

حجم نمونه این تحقیق بر اساس جدول تعیین حجم نمونه گرجسی و مورگان ۳۳۸ نفر می باشد. که با روش نمونه گیری تصادفی ساده، نمونه های تحقیق انتخاب شده اند.

جدول ۳-۱ - نسبت نمونه به جامعه آماری

ردیف	فراوانی	درصد
جامعه	۲۸۰۰	۰/۱۰۰
نمونه	۳۳۸	۰/۱۲

۳-۵ - ابزارهای گرد آوری داده ها

در این تحقیق، ابزار جمع آوری داده ها مشتمل بر ۳ پرسشنامه می باشد.

۳-۵-۱ - خودکارآمدی تحصیلی

برای اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد که توسط مک ایلروی و بانترینگ (۲۰۰۲) طراحی شده و شامل ۱۰ سؤال است استفاده خواهد شد و دانش آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه ای به آن پاسخ دادند. مک ایلروی و بانترینگ ضریب روایی این پرسشنامه را ۸۳ درصد و پایایی آن را ۸۱ درصد و اعلام کرده اند و در ایران نیز ظهره وند (۱۳۸۹) روایی این پرسشنامه را ۸۲ درصد و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۸۶ درصد بدست آورده است.

۳-۵-۲- پرسشنامه درگیری تحصیلی

جهت اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (MSLQ) « استفاده شده است. این مقیاس در مجموع دارای ۸۰ ماده است. که توسط پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) ساخته شده است. این ابزار در مجموع شامل ۱۵ خرده آزمون مختلف است که متناسب با هدف پژوهش حاضر خرده‌آزمون‌های «ارزش تکلیف»، راهبردهای شناختی شامل سه راهبرد «مرور ذهنی»، «بسط» و «سازماندهی»، راهبردهای فراشناختی شامل دو راهبرد «تفکر انتقادی» و «تنظیم فراشناختی» و خرده‌آزمون تنظیم «تلاش» و «کمک‌طلبی» از آن اقتباس شده است. این پرسشنامه از نوع پنج گزینه‌ای بوده و دانش‌آموزان به ماده‌های آن بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای پاسخ دادند. غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) اعتبار آزمون برای خرده مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به این شرح به دست آورده‌اند: تلاش ۰/۷۲؛ کمک‌طلبی ۰/۵۹؛ راهبردهای شناختی ۰/۸۲، راهبردهای فراشناختی ۰/۶۹، ارزش تکلیف ۰/۸۹ درصد و پایایی کل این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ درصد و روایی آن را ۰/۷۹ درصد ذکر کرده است.

۳-۵-۳- پیشرفت تحصیلی

به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون استاندارد پیشرفت تحصیلی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۵ استفاده شد این آزمون دارای ۱۰۵ سوال چهار گزینه است که ۱۵ سوال مربوط به ادبیات و زبان فارسی، ۱۰ سوال عربی، ۱۰ سوال دین و زندگی، ۱۰ سوال زبان انگلیسی، ۱۵ سوال ریاضی، ۱۵ سوال فیزیک، ۱۵ سوال شیمی و ۱۵ سوال علوم زیستی و بهداشت می باشد که پاسخگویان به آن باید سال اول دبیرستان را تمام کرده باشند در ضمن آزمون دارای یک نمره منفی به ازای سه سوالات غلط می باشد.

۳-۶- روایی و پایایی

الف) روایی پرسشنامه^۲

مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه‌گیری‌های نامناسب و ناکافی می‌تواند هر پژوهش علمی را بی‌ارزش و ناروا سازد (خاکی، ۱۳۸۲). در تعریف دیگر مقصود از روایی آن است که آزمون برای متغیر مورد نظر معتبر

^۱ Motivational Strategies for Learning Questionnaire
1. Validity

باشد به این معنی که همان متغیر مورد نظر را اندازه گیری کند(سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). مک ایلروی وبانتینگ ضریب روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را ۸۳ درصد در ایران نیز ظهروند (۱۳۸۹) روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را ۸۲ درصد ذکر کرده است. غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی را ۷۹ درصد ذکر کرده اند. در این تحقیق پس از تغییر دادن روایی محتوایی و صوری پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۸ بدست آمد.

(ب) پایایی^۱ پرسشنامه

قابلیت پایایی یکی از ویژگی های فنی ابزار اندازه گیری است که نشان دهنده این است که ابزار اندازه گیری تا چه اندازه نتایج یکسانی در شرایط مشابه به دست می دهد. ثبات یا پایایی آزمون این است که نتایج حاصل از کاربرد آن آزمون در ارزش یابی یا تحقیق یکنواخت باشد(سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر پایایی آنچه که به وسیله ابزار یا روش تعیین میشود که اعتبار نامیده می شود، بدون آگاهی از اعتبار اندازه گیری نمی توان به دقت داده های حاصل از آن اطمینان داشت با توجه به اینکه یکی از ویژگی های هر تحقیق علمی آن است که ابزار و روشهای جمع آوری اطلاعات باید از اعتبار قابل قبول برخوردار باشد (پاشاشریفی، ۱۳۹۲).

یکی از روش های محاسبه قابلیت پایایی، ضریب آلفای کرونباخ می باشد. برای محاسبه آن ابتدا باید واریانس نمرات هر سوال پرسشنامه و واریانس کل آزمون را محاسبه کرد و سپس با استفاده از فرمول مقدار ضریب آن را محاسبه نمود(بازرگان، ۱۳۷۶). در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شده است. که پایایی آنها در تحقیقات گذشته مناسب ذکر شده است به این صورت که مک ایلروی وبانتینگ ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را ۸۱ درصد اعلام کرده اند و در ایران نیز ظهروند (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را به روش آلفای کرونباخ ۸۶ درصد بدست آورده است. غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) اعتبار آزمون پرسشنامه درگیری تحصیلی را برای خرده مقیاس ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به این شرح به دست آورده اند: تلاش ۰/۷۲؛ کمک طلبی ۰/۵۹؛ راهبردهای شناختی ۰/۸۲، راهبردهای فراشناختی ۰/۶۹، ارزش تکلیف ۸۹ درصد و پایایی کل این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۸۵ درصد ذکر کرده اند.

۳-۷- روشهای تجزیه و تحلیل آماری

^۱.Reliability

برای توصیف داده های گردآوری شده از روش های آمار توصیفی شامل جدول، نمودار، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است. همچنین برای تعیین معنادار بودن روابط ذکر شده در فرضیه ها تحلیل رگرسیون خطی چند گانه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار spss صورت گرفته است.

منابع

منابع فارسی:

۱. اثرزاده ر. بجانی. ح. ۱۳۹۰. بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی در سازمان ها و ارائه ی الگوی مفهومی برای سنجش آن، فصلنامه توسعه سازمانی پلیس ، سال ۸، شماره ۴ ، ۶۸-۷۹
۲. احسان پور، علی. ۱۳۹۳. بررسی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دبیرستان شهر ایرانشهر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
۳. احمدوند، م.، ۱۳۹۳، بهداشت روانی، تهران، دانشگاه پیام نور.

۴. اسدی نوقابی، ا.، امیری، ش.، حاجی آقا جانی، س.، ۱۳۹۴، روانپرستاری و بهداشت روانی، تهران، نشر و تبلیغ بشری.
۵. اکبری زردخانه، سعید و نصرت آبادی، مسعود. ۱۳۹۳. رابطه ی خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران، فصلنامه افق دانش، دوره ۱۶، شماره ۳: ۲۲-۳۷.
۶. اکبری، م.، ۱۳۹۳، بررسی رابطه ی بین خودپنداره با بهداشت روانی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد قم، پایان نامه ی کارشناسی، دانشگاه آزاد قم.
۷. آرشید، ج.، ۱۳۸۸، بررسی رابطه ی بین مؤفقت شغلی معلمان و مرکز کنترل، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.
۸. آقازاده، م.، احدیان، م.، ۱۳۸۷، مبانی نظری و کاربرد های آموزشی نظریه فرا شناخت، تهران، پیوند.
۹. آقازاده، محرم، احدیان، محمد. ۱۳۹۵. مبانی نظری و کاربرد های آموزشی نظریه فرا شناخت. تهران: انتشارات پیوند.
۱۰. باوی، س.، کریمی، ج.، شیرالی نیا، خ.، ایمانی، م.، ۱۳۸۹، بررسی اثربخشی آموزش مهارت های تصمیم گیری شغلی بر خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی و بی تصمیمی شغلی دانشجویان، یافته های نو در روانشناسی، دوره ۸، شماره ۳، ۵۳-۶۵.
۱۱. البرزی، محبوبه. ۱۳۹۳. تبیین رابطه انگیزش و خلاقیت با توجه به تفاوت های فرهنگی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۷، ۱، ۲۹-۴۹.
۱۲. برونر، فرانک. ۱۳۹۲. فرهنگ توصیفی روان شناسی. ترجمه فرزانه طاهری و مهشید یاسایی. تهران: ناهید.
۱۳. بلوم، بنجامین. ۱۳۹۳. ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی، ترجمه علی اکبر سیف، مرکز نشر دانشگاهی.
۱۴. بیابانگرد، ا.، ۱۳۹۲، روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، تهران، انجمن اولیا و مربیان.
۱۵. بیژنی، مسعود، مرادی، حوریه، کرمی، غلامحسین. ۱۳۹۰. بررسی مفهوم و جایگاه انگیزش در برنامه های آموزش بزرگسالان، کار و جامعه، ۱۳۳، ۱۰۰-۱۱۲.
۱۶. بیگدلی، ا و ملکزاده، پ. ۱۳۸۳. بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه سمنان. دومین سمینار سراسری بهداشت روان دانشجویان، ص ۴۲-۳۶.
۱۷. بیرامی، منصور و هاشمی نصرت آباد، تورج و عبدالهی عدلی انصار، وحیده و علایی، پروانه. ۱۳۹۱. پیش بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت

- دانش آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۶۵-۸۵.
۱۸. پارسایی، علی. ۱۳۹۰. رابطه‌ی سبک‌های فراهیجانی والدین با خودکارآمدی و هوش عاطفی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، تهران: مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.
۱۹. پرکی، و.، ۱۳۹۲، خودپنداره و مؤفقییت تحصیلی، ترجمه سیدمحمد میرکمالی، تهران، یسطرون.
۲۰. پروچاسکا، ج.، نورکراس، ج.، ۱۳۹۲، نظریه‌های روان‌درمانی، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران، رشد.
۲۱. پروین، لارنس ای، ۱۳۹۴، روانشناسی شخصیت، ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، چاپ اول، انتشارات رساء، جلد دوم، تهران .
۲۲. پیرکمالی، محمد علی و مومنی مهموئی، حسین پاکدامن، مجید. ۱۳۹۲. بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. دوره ۲، شماره ۳۷، ۱۲۲-۱۳۴.
۲۳. ثمره ، سولماز و خضری مقدم، نوشیروان. ۱۳۹۴. بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه با اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، جلد ۹، شماره ۱، صص ۷-۸.
۲۴. جعفری شیرازی ، فائزه. ۱۳۹۱. بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر بالابردن خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار شهرداری شهر تهران در سال ۹۰-۸۹. پژوهشنامه زنان، دوره ۳، شماره ۶، صفحه ۴۷-۷۰.
۲۵. جعفری، نرگس. (۱۳۸۹). بررسی عوامل بازدارنده خلاقیت در مدارس ابتدایی استان، زاهدان: شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
۲۶. حدادی، فرشید. ۱۳۹۵. نقش خودپنداره ریاضی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهر همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات.
۲۷. حکمتی نژاد، ا.، ۱۳۹۰، بررسی تعامل جنسیت و خودکار. بالا و پایین. بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۲۸. حویزآوی، عبدالام. ۱۳۹۴. مقایسه تأثیر سطوح پاداش و پسخوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲۹. خنیفر، ح.، مقیمی، م.، جندقی، غ.، طاهری، ف.، سیار، ا.، ۱۳۸۸، شناخت شخصیت مدیران: لازمه مدیریت رفتار سازمانی، مجله مدیریت سلامت، دوره ۱۲، شماره ۲۷، صص ۴۹-۵۶.

۳۰. داوودی، سمیه. ۱۳۹۳. ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری، مجله پژوهش در یادگیری، دوره ۱، شماره ۴، صص ۶۹-۷۹.
۳۱. رابینز، ا.، تیموتی، ج.، ۱۳۹۳، رفتار سازمانی، ترجمه مهدی زارع، تهران، نصر.
۳۲. راس، آ.، ۱۳۹۳، روانشناسی شخصیت. نظریه‌ها و فرآیندها. ترجمه سیاوش جمالفر، تهران، بعثت.
۳۳. رایکمن، ر.، ۱۳۹۵، نظریه‌های شخصیت، ترجمه مهرداد فیروز بخت، چاپ اول، انتشارات ارسباران، تهران.
۳۴. رائی، م.، ۱۳۹۲. بررسی رابطه گرایش دینی با عزت نفس و خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی تبریز.
۳۵. رجبی، غ.، ۱۳۸۵، بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی در دانشجویان، مجله‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۲، شماره ۱ و ۲، صص ۹۹-۱۱۴.
۳۶. رشید، خسرو، یعقوبی، ابوالقاسم، نوقابی، رسول کرد. ۱۳۹۰. بررسی و مقایسه تأثیر چگونگی طرح پرسش شفاهی کلاسی بر یادگیری درس ریاضی و علاقه دانش‌آموزان به این درس، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲، ۷، ۱۲۵-۱۵۳.
۳۷. ستوده، ه.، ۱۳۹۲، روان‌شناسی اجتماعی، تهران، آوای نور.
۳۸. سروقد، س.، ۱۳۸۹، رابطه‌ی بین سبک‌های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی شیراز، فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی زن و جامعه، دوره ۱، شماره ۴.
۳۹. سلیمی، ق.، ۱۳۹۵، حس‌پنداری و نقش آن در تعلیم و تربیت کودکان، تهران، انجمن اولیاء و مربیان.
۴۰. سماوی، سید عبد الوهاب و جاودان، موسی و ابراهیمی. ۱۳۹۴. رابطه درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی.
۴۱. سیف، ع.، ۱۳۹۴، روانشناسی پرورشی، چاپ دوم، انتشارات آگاه، تهران.
۴۲. سیف، ع.ا.، ۱۳۹۴، روانشناسی تربیتی، تهران، سمت.
۴۳. سیف، علی اکبر. ۱۳۹۳. مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. تهران: نشر دروان.
۴۴. سیف، علی اکبر. ۱۳۹۴. روانشناسی تربیتی، تهران، سمت.
۴۵. سیف، علی اکبر. ۱۳۹۴. روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
۴۶. سیف، علی اکبر. ۱۳۹۴. روانشناسی پرورشی. روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: انتشارات آگاه.

۴۷. شعبانی، حسن، مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۹۵.
۴۸. شفیق آبادی، ع.، ۱۳۹۴، راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای، تهران، رشد.
۴۹. شولتز، د.، ۱۳۹۳، تئوری های شخصیت، ترجمه یحیی محمدی، تهران، ویرایش.
۵۰. شولتز، د.، ۱۹۹۰؛ شولتز، س.، ۱۹۹۸، نظریه های شخصیت. ترجمه سید محمد، سیدیچی، ۱۳۹۰، تهران.
۵۱. شولتز، دو شولتز، س.، ۱۳۹۴، تاریخ روان‌شناسی نوین، ترجمه ی علی اکبر سیف و همکاران، نشر دوران، تهران.
۵۲. شولتز، دوان پی و سیدنی آلن شولتز. ۱۳۹۳. نظریه‌های شخصیت، ترجمه‌ی یوسف کریمی و همکاران، نشر ارسباران، چاپ دوم.
۵۳. شهنی بیلاق، منیجه و بنابی مبارکی، زهرا و شکرکن، حسین (۱۳۹۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی درگیری تحصیلی. خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدفهای عملکردگرا، عملکردگریز و تبحری. در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۲. ۳: ۷۶-۴۷.
۵۴. شیخ‌الاسلامی، ر.، لطیفیان، م.، ۱۳۸۸، بررسی رابطه ابعاد خودپنداره با سلامت عمومی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه شیراز، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، شماره ۱، صص ۷-۱۹.
۵۵. صفوی، امان‌اله. ۱۳۹۲. پیشرفت تحصیلی افتراقی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش کشور.
۵۶. ظهیر وند، راضیه. ۱۳۸۹. مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آن. مجله مطالعات روانشناختی، دوره ۶، شماره ۳، صص ۴۵-۷۲.
۵۷. عابدی، احمد، پیروززیزجردی، معصومه، یارمحمدیان، احمد. ۱۳۹۱. اثربخشی آموزش توجه بر عملکرد ریاضی دانش آموزان با ناتوانایی یادگیری ریاضی، مجله ناتوانایی های یادگیری، ۲۰، ۱، ۹۲-۱۰۶.
۵۸. عابدینی، یاسمین. ۱۳۸۷. مدل ساختاری روابط اهداف روی آوردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی. مجله علوم روانشناختی. دوره ۶، شماره ۲۳، صص ۳۰۴-۲۸۲.
۵۹. عبدالله پور، محمدآزاد، و کدیور، پروین، و عبدالمهی، محمدحسین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سبک های شناختی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. پژوهش های روان شناختی، ۴-۳، ۴۴-۳۰.

۶۰. عبداللهی، ب. ۱۳۹۰. نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان. ماهنامه تدبیر، دوره ۱۸، شماره ۱۶۸: ۱۲-۱۷.
۶۱. عبداللهی، ب، ۱۳۹۳، نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۶۸.
۶۲. عسگری، محمد و میرمهدی، سیدرضا و مظلومی، اکرم (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۷(۲۱): ۵۵-۶۸
۶۳. علی بخشی، زهرا و زارع، حسین. ۱۳۸۹. اثربخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری و مهارت های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، دوره ۴، شماره ۳: ۶۹-۸۰.
۶۴. عماد زاده، مصطفی. ۱۳۹۴. اقتصاد آموزش و پرورش. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
۶۵. فتاحی، محمد. ۱۳۹۰. بررسی عوامل مؤثر بر علاقه دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهرستان بانه به ادامه تحصیل در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۶۶. فردی یزدی، ن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری. شناختی و فراشناختی. بر پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۶۷. فلاول، جان اچ. ۱۳۹۳. رشد شناختی. ترجمه: ماهر، فرهاد. تهران: رشد.
۶۸. فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. فصلنامه نو آوری های آموزشی، ۱۶۱، ۱۴-۱۴۹.
۶۹. فیروزیان، سهیلا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین میزان آگاهی دانش آموزان از راهبردهای فراشناختی یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان. اول دبیرستان شهر کرمان ۸۸-۱۳۸۷). دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
۷۰. قاسمی پیر بلوطی، محمد. ۱۳۹۴.، بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش و منبع کنترل در دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهر کرد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران.
۷۱. قورچیان، نادرقلی و همکاران. ۱۳۹۴. نظریه های یادگیری و نظریه ی فراشناخت در فرآیند یاددهی و یادگیری، تهران: انتشارات تربیت.
۷۲. کارور، چارلز. اس و مایکل. اف شی. پر. ۱۳۹۲. نظریه های شخصیت، ترجمه ی احمد رضوانی، انتشارات آستان قدس رضوی.

۷۳. کبیری، م، ۱۳۹۲، نقش خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۷۴. کدیور، پروین، ۱۳۹۴. روان‌شناسی تربیتی، تهران، سمت
۷۵. کرمی، ج.، زکی‌بی، ع.، رستمی، س.، ۱۳۹۱، نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر کرمانشاه، مجله ی روانشناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۱، صص ۶۲-۷۵.
۷۶. کرمی، ج.، زکی‌بی، ع.، رستمی، س.، ۱۳۹۱، نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر کرمانشاه، مجله ی روانشناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۱، صص ۶۲-۷۵.
۷۷. کریمی دستگردی، علی، آموزش ابتدایی در شکل گیری مفاهیم ریاضی، ۱۳۹۰.
۷۸. کریمی، یوسف. ۱۳۹۳. روانشناسی اجتماعی آموزش و پرورش، موسسه ویرایش.
۷۹. کمالی، حیدر. ۱۳۹۴. بررسی علل افت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسط سال اول در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در شهر ایرانشهر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس
۸۰. کدیور، پروین. ۱۳۹۲. روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت.
۸۱. گیج، نیت ل. و بلاینر، دیوید سی. ۱۳۹۴. روانشناسی تربیتی، ترجمه خوی‌نژاد و همکاران. مؤسسه انتشارات حکیم فردوسی.
۸۲. لاتام، گری. پی، ۱۳۹۲، انگیزش شغلی تاریخچه، نظریه، پژوهش و عمل، ترجمه نسرین ارشدی، چاپ اول، انتشارات جاودانه جنگل، تهران.
۸۳. الماسی، سلمان. ۱۳۹۲. بررسی میزان افت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر ایرانشهر و عوامل موثر بر آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
۸۴. مدیری، محمد. ۱۳۹۳. بررسی ارتباط اسناد، عزت نفس و وضعیت اجتماعی - اقتصادی با پیشرفت در بین دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان های شهر اهواز به صورت چندگانه و ترکیبی و جداگانه، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
۸۵. منوچهری نژاد، محمد. ۱۳۹۱. رابطه عوامل فشارزای شغلی و خودکارآمدی مدیران و کارکنان ستاد مرکزی آموزش و پرورش شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدبهشتی تهران.
۸۶. مهداد، ع. خردمند مشعل، ح. و تاجیک، ا.، ۱۳۹۴، رابطه خودکارآمدی و عملکرد وظیفه: اثر تعدیلی عزت نفس سازمانی، فصلنامه علمی - پژوهشی مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۷، شماره ۲۵.

۸۷. میتوس، اندرو، ۱۳۹۲، راز شاد زیستن، ترجمه هانیه حق بینی، چاپ اول، انتشارات سلسله مهر، تهران.
۸۸. میرکمالی، م.، ۱۳۹۴، روابط انسانی در آموزشگاه، تهران، یسپرون.
۸۹. نوری، زهرا، چگونه نوانستم ضعف ریاضی دانش آموزان کلاس سوم را در رابطه با آموزش حل مسأله و فرم برطرف کنم و راهکارهای ترغیب دانش آموزان در درس ریاضی را بیابم (اقدام پژوهی)، ۱۳۸۷.
۹۰. وکیلی هریس، شهرام، حجازی، الهه واژه ای، جواد. ۱۳۸۹. رابطه ویژگی ها و کارآمدی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی جهاد دانشگاهی، دوره ۳، شماره ۳۹: ۱۷۱.
۹۱. هالچین، ریچارد پی، ۱۳۹۳، آسیب شناسی روانی، ترجمه یحیی سید محمدی، چاپ اول، نشر روان، تهران.
۹۲. هرگنهان، ب.، السون، م.، ۱۳۹۵، مقدمه ای بر نظریات یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران، دوران.
۹۳. یار احمدی، ی.، ۱۳۸۹، مقایسه ی باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ی متوسطه دارای سبک های دلبستگی ایمن، ناایمن اجتنابی و ناایمن دوسوگرا شهرستان سنندج، همایش منطقه ای روانشناختی کودک و نوجوان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

منابع لاتین:

94. Appelbaum, Steven H., Hongger, Karen. (2007). Empowerment: a contrasting overview of organizations in general and nursing in particular –an examination of organizational factors, managerial behaviors, job design, and structural power. *Journal of Empowerment in organization*. 6(2), 29-50.
95. Appelton, J. J. ; Chestenson, S. L. ; Kim, D. ; & Reschly, A. (2012). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-45.
96. Bandura, A. (2011). Guide for constructing Self-Efficacy scales, Stanford University, <<http://www.emory-edu>>.
97. Bandura, A. (2005). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2), 117-148.

98. Bandura, Albert. (2001). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness". Handbook of principles of organization behavior. oxford, uk: Blachwell. 120-13-9.
99. Bandura, Albert. (2005) Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman
100. Bennett Susan L. 2015. The impact of self-efficacy, commitment, and coping on occupational strain in non-managerial, non-professional employees, PhD dissertation, University of Denver.
101. BYARD, J. (2011). A quantitative analysis of the relationship between trust in teachers, self-efficacy and school performance. Journal of Organizational Behavior, 25, 687-703.
102. Connell, J. P. (2011). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) .The self in transition: Infancy to childhood (pp. 61-97) . Chicago: University of Chicago Press.
103. Connell, J.P.(2003). Context, self and action: A motivational analysis of self system processes. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds). The self in transition: Infancy to childhood (61-97). Chicago: University of Chicago press.
104. Coutinho, S. A. & Neuman G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. Learning Environment Research. 11:131–151.
105. Elliot, A. (2015) . Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis Journal of Educational Psychology, 91(3) ,549-63 .
106. Green, B. A. ;& Miller, R. B. (2014) . Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. Contemporary Educational Psychology, 12, 181-92 .
107. Hadzima, J (2005). Success is no day at the beach: know your personal goals before beginnings a business, Boston Business Journal, 31(25).
108. Hansford, B.C., and Hattie, J.A., (2013). The relation between Self-concept and Achievement Performance measure. Review of Educational Research. Vol . 52. pp.123-142.
109. Harackiewicz, J.M., & Linnenbrink, E.A. (2010). Multiple Achievement goal orientation and Multiple pathway for learning: the Impact of Paul R. Pintrich. Educational psychologist, 40(2), 75- 84.
110. John, Ferla & Martin, Valcke & Yonghong, Cai. (2010). Academic self-efficacy and academic self-concept. Journal of Learning and Individual different. Vol.19. NO.4. PP.499-505.
111. Keleman , W, Frost , P & Weaver , C (2000) .Individual differences in metacognition : Evidence against a general metacognitive ability ,Memory & Cognition , 28, 92- 107.

112. Leonardi, A. & Gialamas, V. (2012). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 279-291.
113. Lerkkanen, M., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten, *Contemporary Educational Psychology*, 37, 4, 266-279.
114. Liem, A.D., Lau, s., & Nie, Y. (2008). The role of self - efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*,33,486-512.
115. Linnenbrink , E . A; & Pintrich , P . R . (2013) . The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19,119-137.
116. Marsh,H. W&Seeshing,Yeung. A,(2010) . Causal Effects of Academic Self- Concept on Achievement. Structural Education Model of Longitudinal Data(University of Western Sydney. Mocarthur) ,*Journal of Educational psychology*,89,1041-54 .
117. Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; & Maehr, M. L. (2013). The development and validation o f scales assessing students' achievement go alorientation.*Contemporary E ducational Psychology*,23, 113-131.
118. Miltiadou,M,(2014) . Motivational constructs as predictors of success in the online classroom,Arizona state University,EMC, [Http://seamonkyed.asu.edu](http://seamonkyed.asu.edu) .
119. Moores, Trevor T. Chang, Jerry Cha-Jan. (2009). Self-efficacy, overconfidence, and the negative effect on subsequent performance: A field study, *Information & Managemen*, 46, 69-76
120. Pariss , S & Wingrad, M. (2010). Informed strategies for learning: A program to improve children reading awareness and comprehension.*Journal of Educational Psychology*, (76): 1239-1252.
121. Pariss , S , cross, d & Lipson , M (2008) .Informed strategies for learning : A program to improve children reading awareness and comprehension .*Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
122. parker,J. D. A,Summerfeldt,L. J,Hogan,M. J&Majeski,s. A,(2014) , Emotional Intelligence and Academic Success,Examing the transition from High School to University, *personality and Individul Differences*,36, 163-172
123. Ravindran, B., Green, B., DeBaker, T. (2011). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs. Paper presented at

the annual meeting of the American educational association in new orlean. (http//www. science direct. com).

124. Reeve,J. ;Jane,H. ;Carrell,D. ;Jean,S. ;& Barch,J. (2014) . Enhancing students engagement by increasing teachers,autonomy support. *Motivation & Emotion*,28(2) ,147-69
125. Roberts, S. J. (2014). ENGage: The use of space and pixel art for increasing primary school children's interest in science, technology, engineering and mathematics, *Acta Astronautica*, 93, 34-44.
126. Schlechty, P. C. (2005); *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
127. Schunk,D. H. (2013) . Modeling and attributioanl effects on children's achievement:A self-efficacy analysis *Journal of Educational Psychology*,73,93-105 .
128. Shavelson, R.J., Ruiz-Primo, M., & Wiley, E. (2008). Windows into the mind. *Higher Education*, 49, 413–430.
129. Spreitzer ,Gretchen M,(2013). Psychological Empowerment in the workplace: dimensions ,Measurement and validation. *The Academy of Management Journal* .3 (5), 1442-1465.
130. Voinea, M., Purcaru, M. (2014). Boosting Romanian Students' Interest in Learning Mathematics through the Constructivist Approach, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 108-113.
131. wolters, C. A., Rosental, H. (2012). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research* 33, PP. 801-820.
132. Wolters,C.A.(2017). The relation between high school students motivational and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*,11:181-299.
133. Zimmerman,B.(2010). Attaining Self-regulated Learning: A Social-cognitive Perspective.in M.Boekaerts,P.Pintrich,& M.Zeidner(eds). *Handbook of Self –Regulation*(pp.452-501). San Diego.CA:Academc Press.

