

بررسی رابطه بین عقده حقارت و خودکارآمدی با آرمان‌گرایی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران

جواد واحدی خو^۱، محسن علیزاده^۲، مسعود اسدروز^۳

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بهبهان

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

^۳ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد واحد یاسوج

چکیده

این پژوهش با عنوان بررسی رابطه بین عقده حقارت و خودکارآمدی با آرمان‌گرایی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران انجام شد. این تحقیق از نظر ماهیت و روش از نوع توصیفی و همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران، مطابق اعلام مدیریت آموزش و پرورش شهر گچساران ۱۰۰۰ نفر اعلام شده است. حجم نمونه تعداد ۲۷۸ نفر تعیین شد و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای می‌باشد. داده‌های مورد نیاز این پژوهش از طریق پرسشنامه‌های احساس حقارت، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی گردآوری شد. تجزیه و تحلیل آماری به کمک نرم افزار SPSS۲۳ و تست‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری به روش گام به گام و تحلیل واریانس چند راهه صورت گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که در سطح $P < 0,05$ بین خودکارآمدی و عقده حقارت و آرمان‌گرایی تحصیلی، در سطح $P < 0,01$ بین خودکارآمدی و آرمان‌گرایی تحصیلی، در سطح $P < 0,01$ بین عقده حقارت و خودکارآمدی، در سطح $P < 0,01$ بین عقده حقارت و آرمان‌گرایی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: عقده حقارت، خودکارآمدی، آرمان‌گرایی تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

احساس حقارت همیشه به عنوان نیروی برانگیزنده در رفتار انسان وجود دارد. انسان بودن یعنی خود را حقیر احساس کردن، چون این وضعیت مشترک همه انسان‌هاست، بنابراین علامت ضعف یا نابهنجاری نیست (آدلر^۱، ۱۹۳۷). حقارت در یکی از به نظر آدلر کودک نوزاد خیلی زود در می‌یابد که به خاطر محدودیت‌های بدنی و کمی ظرفیت فیزیکی از بسیاری جهات نسبت به دیگران و به خصوص بزرگسالان کوچکتر است، چنین احساس باعث می‌شود که کم کم احساس حقارت در درونش ایجاد شود (کریمی، ۱۳۸۰). به عقیده‌ی وی انسان طبیعتاً حقیر است و این امری تصادفی نیست بلکه یک ویژگی واقعی روانی است که با سرشت انسان همساز است (رحیمیان، ۱۳۸۱). این فرایند از کودکی آغاز می‌شود در این دوران کودک از قدرت و نیرومندی والدین خودآگاه است. در نتیجه کودک نسبت به بزرگترهای اطرافش احساس های حقارت را پرورش می‌دهد. این احساس‌ها گریزناپذیرند و در عین حال ضروری، زیرا برای تلاش و رشد کردن، ایجاد انگیزش می‌کنند (شولتز^۲، ۱۹۹۸).

آدلر وضعیت اقتصادی و اجتماعی کودک را در شکل دادن به احساس حقارت بسیار مهم می‌شمارد عقده‌ی حقارت نیرویی در درون انسان خلق می‌کند که ثمره‌ی آن پشت‌پازدن به موازین و مقررات اجتماعی و پیش‌گرفتن روش جبران افراطی برای غلبه بر ضعف و ناتوانی خویش است. این امر موجب پیدایش اختلالات رفتاری و عدم تعادل روانی در فرد می‌شود (رحیمیان، ۱۳۸۱). که بروز این رفتارهای مرضی در اثر تجلی افراطی مکانیزم جبران، علاوه بر مختل کردن رفتار فرد به علاقه‌ی اجتماعی او صدمه می‌زند و قدرت طلبی رادر او فوق‌العاده تقویت می‌کند (کورسینی^۳، به نقل از شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۷).

خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت باندورا (۱۹۹۷) روان‌شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است.

باندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان‌سازنده‌ای 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 وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند (باندورا ۱۹۹۷؛ به نقل از کریم‌زاده، ۱۳۸۰).

پژوهش‌های بسیاری نیز به رابطه مثبت میان باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند (لاینبینک و پنتریج^۴، ۲۰۰۳)، در اکثر این پژوهش‌ها معمولاً این ارتباط به گونه‌ای است که باورهای خودکارآمدی به عنوان متغیر

میانجی اثرات متغیرهای چون تجارب گذشته، توانایی شناختی و حبس و دیگر باورهای خود را بر متغیر پیشرفت تحصیلی اعمال می‌کردند. یافته‌های یک فراتحلیل نیز روابط باورهای خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی را به طور متوسط در حد ۲=۰/۳۸ نشان می‌دهد (مولتون^۵، ۱۹۹۱). یکی دیگر از عوامل موثر بر یادگیری خود نظم‌بخش، سودمندی ادراک شده است که عبارت است از میزان ارزش و اهمیتی که دانش‌آموزان برای انجام وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قایل هستند (میلر و بریکمن^۶، ۲۰۰۴). مدل میلر و بریکمن (۲۰۰۴) یک ترکیب خطی از کار، روی انگیزش آینده محور با نظریه شناختی اجتماعی بندورا است که توضیح می‌دهد چگونه اهداف شخصی ارزشمند آینده افراد منجر به ایجاد نظامی از اهداف جزئی می‌شود که دستیابی به اهداف آینده را تسهیل می‌کنند. روشن‌سازی و گسترش این اهداف به افراد کمک می‌کند که تشخیص دهند کدامیک از انتخاب‌هایی که در محیط اطراف با آن مواجه می‌شوند، می‌تواند ابزاری برای رسیدن به اهداف شخصی ارزشمند آتی آن‌ها باشد. میلر و بریکمن (۲۰۰۴) اشاره به تأثیر مثبت ادراک وظایف جاری کلاس به صورت سودمندی بر یادگیری خودنظم‌بخش می‌کنند. در یکسری از مطالعات نیز (میلر، ۲۰۰۵) دریافتند که ادراک سودمندی، حتی زمانی که اهداف تبحری و توانایی ادراک شده کنترل می‌شوند، یک پیش‌بینی کننده‌ی مهم خودنظم‌بخشی و استفاده از راهبردهای شناختی عمیق است. سودمندی ادراک شده توانایی پیش‌بینی پیامدهای طولانی مدت فعالیت‌های جاری است. به عبارتی سودمندی ادراک شده شناخت فرد از سودمندی رفتار حاضر او برای تحقیق اهداف ارزشمند آینده است. دانش‌آموزان با ادراک مثبت از سودمندی کلاس برای تحقق اهداف آینده خود بیشتر از سایرین در تکالیف مدرسه برانگیخته می‌شوند، راهبردهای یادگیری موثرتری بکار می‌برند، سخت‌کوش‌تر هستند و عملکرد بهتری در مدرسه دارند (فالت و اندریسنو لنز^۷، ۲۰۰۴).

ایده یا آرمان لفظی است یونانی و آن صورت اصلی هر شیئی را گویند و این لفظ از زمان افلاطون، بدین معنی اختصاص داده شده است. آن لفظ نه در عالم خارج و نه در ذهن انسان بلکه در ورای همه و در عالم متافیزیک قرار دارد (اسمائیل تبار، ۱۳۸۶، ص ۱۲۷).

ایده یعنی تصورات ذهنی (اعم از حسی، خیالی یا عقلی) و ایده آلیسم یعنی مسلک کسانی که تنها ایده و تصورات ذهنی را واقعی می‌دانند و به وجود خارجی جهان خارج و یا به عبارت دیگر به وجود جهان مستقل از ادراک قائل نیستند (طباطبایی، ۱۳۸۲). معلم باید از نظر ایده آلیست‌ها باید مظهر یا نمونه‌ی کامل واقعیت برای بچه‌ها، در فن خود متخصص و رفیق خصوصی ترقی و سازنده دموکراسی باشد (فرمهبینی، ۱۳۸۴، ص ۱۰۰).

باتوجه به تعاریف متعددی که از مفاهیم "خود کار آمدی و" احساس حقارت" و "ارمانگرایی" شده این مفاهیم به عنوان عامل های شناختی می‌تواند به دانش آموزان کمک کند و مسیر رسیدن به موفقیت را برای آنها هموار سازد؛ بنابراین، شناخت این عامل ها و تقویت آن برای پیشبرد اهداف تحصیلی در راه زندگی اهمیت فراوان دارد. هرچند احساس حقارت و خود کار آمدی از لحاظ مفهومی متضادند ولی اگر مابین این احساس حقارت به عنوان منبع انگیزش در نظر بگیریم می‌تواند قوه محرکه ذهن ما در جهت رسیدن به ارمان ها و ارزشها و افزایش خود کار آمدی بالا باشد. این مطالعه با هدف بررسی رابطه عقده حقارت و خود کار آمدی با آرمانگرایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول شهر گچساران انجام گردید.

^۳ Molton

^۶ Miller and Brykman

^۷ Follett and Andrysnv lens

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و روش، پژوهش توصیفی - همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان گچساران تشکیل می دهند که بر اساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش این شهر تعداد آنها ۱۰۰۰ نفر بوده و بوسیله جدول مورگان تعداد ۲۷۸ نفر بعنوان نمونه آماری انتخاب و به روش نمونه گیری طبقه بندی خوشه ای پرسشنامه ها میان آنها توزیع گردید. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی دانش آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹)، پرسشنامه هدف گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) و احساس کهنتری ۳۴ سوالی بوده است. با توجه به اینکه در این مطالعه پرسشنامه ها استاندارد بوده است از روایی صوری استفاده گردید. در این مطالعه برای خرده مقیاس های آرمان گرایی آلفای کرونباخ ۰/۷۹، برای خود کار آمدی ۰/۷۷ و برای احساس حقارت ۰/۸۴ بدست آمده است، تجزیه و تحلیل آماری به کمک نرم افزار SPSS۲۳ و تست های آماری ضریب همبستگی، رگرسیون خطی و واریانس چند متغیره صورت گرفت.

یافته های پژوهش

جدول ۱ خلاصه مدل رگرسیون خطی را نشان می دهد که مطابق جدول ضریب رگرسیون برای متغیرهای مورد بررسی ۰/۸۳، مجذور ضریب رگرسیون ۰/۶۹ و آماره F ۳۰۴/۹ بدست آمده است.

جدول ۱: خلاصه ضریب رگرسیون خطی رابطه بین خود کارآمدی و عقده حقارت و آرمان گرایی تحصیلی

نام متغیر	R	مجذور R	F
ضریب	۰/۸۳	۰/۶۹	۳۰۴/۹

جدول ۲: تحلیل رگرسیون رابطه بین خود کارآمدی و عقده حقارت و آرمان گرایی تحصیلی

نام متغیر	B	خطای انحراف معیار	بتا	t	سطح معنی داری
آرمان گرایی تحصیلی (متغیر وابسته)	۵/۷۴	۳/۱۷		۱/۸	۰/۰۷۲
خودکارآمدی	۰/۲۱	۰/۰۵۴	۰/۱۷۳	۳/۸۶	۰/۰۰
عقده حقارت	-۰/۵۹	۰/۰۳۸	-۰/۷۰۶	-۱۵/۸	۰/۰۰

مطابق جدول ۲ رابطه خطی و معنی داری در سطح $p < ۰,۰۵$ بین خود کار آمدی و عقده حقارت با آرمان گرایی تحصیلی وجود دارد. خودکارآمدی با هدف گرایی رابطه مثبت داشته و با احساس حقارت رابطه منفی دارد. بطوریکه بتا برای

خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۷۳ و برای عقده حقارت ۰/۷۰۶ - بدست آمده است، همچنین مقدار آماره t برای خودکارآمدی تحصیلی و احساس حقارت بترتیب ۳/۸۶ و ۱۵/۸ - بدست آمده است که مقادیر بزرگی می باشند. هر چه شخص از نظر تحصیلی هدف های والاتری داشته باشد خودکارآمدی بیشتر و احساس حقارت کمتری می نماید.

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس های خودکارآمدی و آرمان گرایی تحصیلی دانش آموزان را نشان می دهد. مطابق جدول برای جهت گیری هدف تسلط، جهت گیری عملکرد و جهت گیری پرهیز از شکست میانگین ها بترتیب ۱۶/۴، ۲۰/۵ و ۱۸/۸ میانگین آرمان گرایی ۵۵/۷ بدست آمده است. در خصوص خرده مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی بترتیب برای استعداد، کوشش و بافت میانگین ها ۲۹/۵، ۲۸/۱ و ۲۵/۹ و میانگین کل خودکارآمدی تحصیلی ۸۳/۴ بدست آمده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس های متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و آرمان گرایی

نام متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار
آرمان گرایی تحصیلی	جهت گیری هدف تسلط	۱۶/۴	۳/۴
	جهت گیری عملکرد	۲۰/۵	۴
	جهت گیری پرهیز از شکست	۱۸/۸	۳/۶
	جمع کل	۵۵/۷	۹/۴
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۲۹/۵	۴/۴
	کوشش	۲۸/۱	۴/۵
	بافت	۲۵/۹	۵/۸
	جمع کل	۸۳/۴	۱۱/۴

برای تحلیل آماری این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین خرده مقیاس های آرمان گرایی و خودکارآمدی تحصیلی استفاده می شود که نتایج در جدول ۴ آمده است. مطابق جدول ضریب رگرسیون برای تمامی خرده مقیاس های جهت گیری هدف تسلط (۰/۴۹۹)، جهت گیری عملکرد (۰/۵۴۴) و جهت گیری پرهیز (۰/۵۸۳) از شکست با خودکارآمدی تحصیلی در سطح $p < 0,01$ رابطه مثبت و معنی داری وجود داشته است. همچنین بین خرده مقیاس های استعداد (۰/۳۹۴)، کوشش (۰/۵۶۵) و بافت (۰/۵۲۳) با آرمان گرایی رابطه مثبت و معنی داری در سطح $p < 0,01$ وجود داشته و بین آرمان گرایی و خودکارآمدی تحصیلی در سطح $p < 0,01$ رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد بنابراین فرضیه دوم تایید می گردد و هر چه آرمان گرایی بیشتر باشد خودکارآمدی تحصیلی موثرتر خواهد بود.

جدول ۴: ضریب همبستگی بین خرده مقیاس های متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و آرمان گرایی

مؤلفه	جهت گیری هدف تسلط	جهت گیری عملکرد	پرهیز از شکست	آرمان گرایی	استعداد	کوشش	بافت	خودکارآمدی
خودکارآمدی	۱							
بافت	۰/۴۹۹**	۱						
کوشش	۰/۵۴۴**	۰/۳۵۴**	۱					
استعداد	۰/۵۸۳**	۰/۴۹۳**	۰/۴۷۱**	۱				
آرمان گرایی	۰/۶۳۹**	۰/۴۷۶**	۰/۴۷۴**	-۰/۳۴۹**	۱			
پرهیز از شکست	۰/۶۹۷**	۰/۵۲۳**	۰/۴۹۳**	۰/۲۷۸**	۰/۸۲۷**	۱		
جهت گیری عملکرد	۰/۸۰۸**	۰/۲۹۷**	۰/۵۶۵**	۰/۳۸۳**	۰/۸۸۹**	۰/۵۰۳**	۱	
جهت گیری هدف تسلط	۰/۸۱۷**	۰/۴۹۸**	۰/۴۱۴**	۰/۳۹۴**	۰/۸۲۷**	۰/۶۰۴**	۰/۶۲۸**	۱

** $p < 0,01$

برای تحلیل آماری این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین خرده مقیاس های خودکارآمدی با عقده حقارت استفاده می شود که نتایج در جدول ۵ آمده است. مطابق جدول ضریب پیرسون برای خرده مقیاس ها استعداد(۰/۳۶۸-)، کوشش(۰/۷۱-) و بافت(۰/۷۸۶-) با عقده حقارت رابطه منفی و معنی داری در سطح $p < 0,01$ وجود داشته و بین حقارت و خودکارآمدی تحصیلی در سطح $p < 0,01$ رابطه منفی و معنی داری وجود دارد بنابراین فرضیه سوم تایید می گردد و هر چه آرمان گرایی بیشتر باشد عقده حقارت کمتر می شود.

جدول ۵: ضریب همبستگی بین خرده مقیاس های متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و عقده حقارت

مؤلفه	استعداد	کوشش	بافت	خودکارآمدی
عقده حقارت	-۰/۳۶۸**	-۰/۷۱**	-۰/۷۸۶**	-۰/۶۶۱**

** $p < 0,01$

بحث و نتیجه گیری

نتایج آزمون ضریب رگرسیون خطی نشان داد که بین مؤلفه های خود کار آمدی، عقده حقارت و مؤلفه های آرمان گرایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول گچساران رابطه چند گانه مثبت و منفی معنی داری در سطح $p < 0.05$ وجود دارد. نتایج این مطالعه با یافته های سعادت مند (۱۳۹۴) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت بین خود کار آمدی و آرمانگرایی، عقده حقارت دانش آموزان رابطه چند گانه مثبت و منفی وجود دارد. معلمان و مسولان آموزشی باید دانش آموزان را نسبت به فواید احساس حقارت آگاه کنند. در صورتی شخص نتواند احساس حقارت خود را به خوبی جبران نماید منجر به عقده حقارت و خود کم بینی خواهد شد. حس حقارت همیشه نشانه نقص، بدبینی یا خود کم بینی نیست، بکه اگر ما احساس حقارت را به عنوان منبع انگیزش استفاده کنیم می تواند قوه محرکه مثبت برای خود کار آمدی بالا برای رسیدن به هدف های تحصیلی و ارمان های کوتاه مدت و طولانی مدت باشد. چنانچه شخص احساس حقارت را به عنوان منبع تلاش، انگیزش و جبران حقارت انتخاب کند خود به خود عزت نفس و کمال گرایی و خود کار آمدی و آرمان گرایی واقع بینانه شخص ترقی خواهد و احساس عدم امنیت و اعتماد به نفس جای خود را به خود شکوفایی و حس تفوق برتری نسبت به گذشته خود می دهد. بنابر این خود کار آمدی با آرمان گرایی رابطه مثبت داشته و با احساس حقارت رابطه منفی دارد. فرضیه (۱) با اطمینان ۹۵٪ تایید می شود. هر چه شخص از نظر تحصیلی هدف های والاتری داشته باشد خود کار آمدی بیشتر و احساس حقارت کمتری می نماید.

نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد بین خود کار آمدی و آرمان گرایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول گچساران رابطه مثبت و معنی داری در سطح $p < 0.05$ وجود دارد. نتایج این مطالعه با یافته های روحی (۱۳۹۲) همسو می باشد. باورهای دانش آموزان در مورد توانایی های خود برای انجام کارها با آرمان گرایی تحصیلی ارتباط دارد. و بهبود خود کار آمدی می تواند سبب بهبود ارمان و اهداف تحصیلی دانش آموزان شود. دانش آموزان برای رسیدن به اهداف و ایده های که در ذهن دارند باید ایده های خود را متناسب با توان و کارایی خود (خود کار آمدی) انتخاب کنند. در غیر این صورت دچار ارمان گرایی تحصیلی غیر واقع بینانه خواهند شد در زمینه تحصیلی به خود ناتوان سازی و عقده حقارت دچار خواهند شد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد بین عقده حقارت و خود کار آمدی دانش آموزان متوسطه اول گچساران رابطه منفی و معنی داری در سطح $p < 0.05$ وجود دارد. نتایج این مطالعه با یافته های اسماعیلی (۱۳۹۳) همسو می باشد، در تبیین این یافته می توان گفت دانش آموزانی که عقده حقارت دارند می تواند ناشی از خود کم بینی یا احساس کهنتری باشد و با خود کار آمدی پایین ارتباط دارد. و باعث می شود شخص که احساس حقارت دارد. نتواند این کمبود یا نقیصه را در مسیر درست جبران هدایت کند در نتیجه شخص دچار اختلال عقده حقارت و خود برتر بینی یا ارمان گرایی خیالی می شود و خود واقعی فرد رشد و پیشرفت نخواهد کرد و ارزشهای واقعی خود را در دنیای خیالی جست و جو خواهد کرد نه واقعی. بنابراین لازم است قبل از این که احساس حقارت به عقده حقارت تبدیل شود. از دانش آموزان بخواهیم احساس حقارتشان را به عنوان یک نقص قبول نکنند بلکه به عنوان یک منبع انگیزش به آن نگاه کنند که این باعث افزایش خود کار آمدی تحصیلی و ارزشهای واقع بینانه خواهد شد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد بین عقده حقارت و آرمان گرایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول گچساران رابطه منفی و معنی داری در سطح $p < 0/05$ وجود دارد. در تبیین این یافته می توان گفت هر چه دانش آموزان در رسیدن به اهداف و آرمان های تحصیلی خود موفق تر عمل کنند احساس حقارت آنها کمتر خواهد شد. بنابراین نوعی همبستگی منفی بین عقده حقارت و آرمان گرایی تحصیلی وجود دارد.

منابع

- دوان شولتز، سیدنی الن شولتز، نظریه های شخصیت (ترجمه: یحیی سید محمدی. تهران، ویرایش، ۱۳۹۰، چاپ نوزدهم، تابستان ۹۱.
- شفیع آبادی، عبدالله، ناصر، غلامرضا (۱۳۷۷)، نظریه های مشاوره و روان درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ ۱۳۸۹.
- پال ارینتریچ، شانک (۱۳۸۶)، انگیزش در تعلیم و تربیت (ترجمه: مهرناز شهرارای)، تهران، نشر علم، چاپ سوم، ۱۳۹۴.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، تهران، نشر دوران.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۱)، فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات امیر کبیر، ویرایش ششم.
- اسمائیل تبار، مهدی (۱۳۸۶)، مقدمه ای بر فلسفه، تهران، انتشارات فرهنگ سبز، چاپ سوم.
- عبداللهی، سعید (۱۳۹۲)، بررسی رابطه خود کارآمدی و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی، پایا نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, ۸۴.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (۲۰۰۳). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, ۱۹, ۱۱۹-۳۷.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (۱۹۹۱). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۸, ۳۰-۳۸.
- Miller, R.B; & Brickman, S. J. (۲۰۰۴). A Model of Future-Oriented Motivation and selfregulation. *Educational Psychology Review*, ۱۶(۱), ۹-۳۳. EJV۳۲۲۹۹.
- phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (۲۰۰۴). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, ۱۶(۱), ۵۹-۸۹.
- Jinks, Jerry, and Vicky Morgan (۱۹۹۹). "Children's Perceived Academic SelfEfficacy: An Inventory Scale." *Clearing House* ۲۲(۴): ۲۲۴-۲۳۰.
- Bouffard, T. (۱۸۸۸). A developmental study of the relation between combined learning and performance Goals and student's self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, ۶۸, ۳۰۹-۳۱۹.