

رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی

شهربانو مرزبان^۱

سیده زهرا موسوی افرائی^۲

فاطمه معصومی گرجی^۳

معصومه ولایتی^۴

چکیده

خودکارآمدی عبارت است از قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده. امروزه مطالعات بسیاری جهت بررسی فرآیند خودکارآمدی و باورهای خودکارآمد انجام گرفته است، که هر کدام از آن‌ها دیدگاه‌های مختلفی را در این زمینه مطرح نموده است. یکی از این دیدگاه‌ها، نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. بندورا یکی از نظریه پردازان دیدگاه شناختی است که هیچ مکانیسمی را پر نفوذتر از خودکارآمدی در کنترل عملکرد نمی‌داند. وی معتقد است که خودکارآمدی بر شیوه فکر کردن، احساس کردن و برانگیختگی افراد تاثیر می‌گذارد. وی انتظارات ویژه کارآمدی را نسبت به سایر انتظارات دارای نقشی حیاتی‌تر در انگیزش و عمل انسان می‌داند. از نظر او افراد با باورهای قوی در مورد توانایی خود در مقایسه با افرادی که باور ضعیفی از توانایی خود دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری به خرج می‌دهند، در برابر موانع دیرتر تسلیم می‌شوند و از راهبردهای شناختی بیشتری استفاده می‌کنند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی، فراگیران آموزشی

^۱-مدیر دبیرستان دخترانه فجر نور شهرستان قائمشهر و کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

^۲- معاون آموزشی دبیرستان دخترانه فجر نور شهرستان قائمشهر-لیسانس الهیات دانشگاه اصفهان

^۳- معاون پرورشی دبیرستان دخترانه فجر نور شهرستان قائمشهر- و کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

^۴- معاون فناوری دبیرستان دخترانه فجر نور شهرستان قائمشهر-لیسانس دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری

مقدمه

باورهای فراشناخت و باورهای خودکارآمدی دو مقوله مهم علوم شناختی هستند که نقش آن‌ها در تعلیم و تربیت مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. روانشناسی فراشناخت، حوزه اندیشه‌گری نوینی است که پیشینه آن به دهه ۱۹۷۰ می‌رسد. فلاول نخستین کسی بود که در سال ۱۹۷۹ اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. فراشناخت عبارت است از هر نوع دانش یا فرایند شناختی که در آن ارزیابی، نظارت یا کنترل شناختی وجود داشته باشد. خودکارآمدی اولین بار در دهه ۱۹۸۰ توسط آلبرت بندورا مطرح شد. در تعامل بین شخص و محیط، یکی از مهمترین مولفه‌های تاثیرگذار، خودکارآمدی است. خودکارآمدی عبارت است از قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده (بندورا، ۱۹۸۶). به نقل از کرمی و همکاران، (۱۳۹۰). از وظایف اساسی آموزش و پرورش در هر کشور، انتقال میراث فرهنگی جامعه، پرورش استعدادهای دانش‌آموزان و آماده کردن آنان برای شرکت فعال در جامعه است. بنابراین تعلیم و تربیت افراد به منظور تصدی امور مختلف ضرورتی آموزشی می‌نماید و مسأله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیانگر نظام آموزشی کارآمد و موافقی است که توسعه پایدار از نتایج حتمی چنین نظامی خواهد بود، زیرا آموزش و پرورش از ارکان اساسی رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر کشور به شمار می‌رود و امروزه نقش آن در بهبود شرایط زندگی افراد و جامعه بر همگان آشکار است. همچنین جامعه در گذر از جامعه سنتی به مدرن نیاز به نیروهای کارآمد از هر دو جنس دارد (ارجمند و همکاران، ۱۳۹۰). اختلالات اضطرابی کودکان و نوجوانان، برای اولین بار در سومین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، توسط انجمن روانپزشکی آمریکا^۵ (۱۹۷۸) در این طبقه بندی تشخیصی، اطلاعات کاملی از اختلالات اضطرابی کودکان و نوجوانان ارائه گردید. از آن به بعد راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی به طور متوالی مورد تجدید نظر قرار گرفته است (مهرابی زاده و کاظمیان، ۱۳۸۶).

بیان مسأله

در جهان کنونی هر فرد در زندگی روزمره با فشارها و استرس‌هایی مواجه می‌شود و تقریباً هیچکس از استرس‌های ناشی از فشارهای رقابت جویی با دیگران در تعلیم و تربیت، ورزش، زمینه‌های حرفه‌ای و سایر حیطه‌ها گریزی نیست و به ناچار سعی می‌کند نسبت به بر آوردن تقاضاها و الزامات زندگی جدید اقدام نماید (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰). روانشناسان اضطراب و سایر حالات عاطفی را به دو نوع خفیف و

^۵ American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-111)

شدید یا طبیعی و بیمار گونه تقسیم می‌کنند (لوکانگلی، اسکروگس^۶، ۲۰۰۳). آنچه مسئله ساز برای دانش‌آموزان است نوع شدید و دیرپای اضطراب امتحان است و گرنه حالت خفیف آن تقریباً برای حیات و بهزیستی انسان ضرورت دارد (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸).

خودکارآمدی، اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند، مؤثر است (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰). محقق در این پژوهش این متغیر را به کمک مدل خودکارآمدی شرر (شرر و همکاران، ۱۹۸۲) می‌سنجد. همچنین فراشناخت به دانش فرد درباره نظام شناختی خود، و چگونگی کنترل آن گفته می‌شود. (زیمرمان، شونک^۷، ۲۰۰۸). پژوهشگر در این تحقیق این متغیر را به کمک مدل فراشناختی ولز (ولز، ۱۹۹۷) می‌سنجد.

خودکارآمدی

اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است. انتظارات خودکارآمدی بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاش و کوشش که صرف یک فعالیت می‌شود مؤثر است (سیدآبادی، ۱۳۸۴).

اضطراب امتحان

اضطراب امتحان، اصطلاحی است کلی که به نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد. این اضطراب فرد را درباره توانایی‌ها دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با شرایطی مانند امتحان است که در آن افراد در معرض ارزیابی قرار می‌گیرند. اضطراب امتحان به عنوان یکی از مشکلات حاد و شایع دوران تحصیل می‌باشد که با ایجاد اختلال در عملکرد تحصیلی در بسیاری از موارد مانع ارزیابی مناسب می‌شود (محرابی زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی^۸ تنها خواندن، نوشتن، حساب کردن و دانستن محفوظات نیست، بلکه مفهوم پیشرفت در تحصیل اکنون به توانایی تحلیل و ارزشیابی اطلاعات، توانایی انجام دادن یک طرح پژوهشی، توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، توانایی همکاری در گروه‌های مختلف فرهنگی، پذیرش مسئولیت تصمیم‌های گرفته شده است.

^۶ & Scruggs . Lucangeli

^۷ . Zimmerma & Schunk

^۸ Academic achievement

تاریخچه خودکارآمدی

خودکارآمدی اولین بار در دهه ۱۹۸۰ توسط آلبرت بندورا مطرح شد. خودکارآمدی از جمله صفاتی است که بر اکثر جنبه‌های زندگی افراد تأثیر دارد. شناخت خود، افراد را قادر می‌سازد تا بر افکار، احساسات و اعمال خود کنترل داشته باشند (پاچارس، ۱۹۸۶؛ به نقل از فتاحی، ۱۳۸۲).

بدیهی است که تفکر، انگیزش، احساسات و رفتار انسان در موقعیت‌هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می‌کند، متفاوت با رفتار وی در موقعیت‌هایی است که در آنها احساس عدم امنیت یا فقدان صلاحیت دارد. درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد (شولتز، ۱۹۹۰).

تعاریف خودکارآمدی

اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف. به عبارت دیگر، خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. بندورا معتقد است خودکارآمدی به قضاوت‌های افراد در رابطه با توانایی‌هایشان در به ثمر رساندن سطوح طراحی شده عملکرد اطلاق می‌شود (اسمخوانی و همکاران، ۱۳۸۹).

خود و خودکارآمدی

مفهومی که فرد از خود دارد در تعیین روابط با دیگران سهم عمده‌ای می‌تواند داشته باشد. همانگونه که کودک رشد می‌یابد، تجارب بیشتری کسب کرده و تصورات شخصی از خود را به عنوان یک فرد رشد و توسعه می‌دهد. از این رو مطالعه مفهوم خود از موضوعات مهم و اساسی در دانش روان‌شناختی محسوب می‌شود. مفهوم خود، متفاوت از خودکارآمدی است. به این معنی که خودکارآمدی یک ارزشیابی خاص وابسته به بافت از توانش‌هاست که یک تکلیف خاص را شکل می‌دهد، یک قضاوت از توانایی‌ها که رفتارهای خاص را در موقعیت‌های خاصی اداره می‌کند. مفهوم خود شامل باورهای ارزش خود در رابطه با توانایی ادراک شده ی فرد است و این روشن است که باورها بخشی از مفهوم خود می‌باشد. اما بندورا معتقد است که مفهوم خود و خودکارآمدی پدیده‌های متفاوتی را بازنمایی می‌کنند و نباید با یکدیگر اشتباه شوند. در مقایسه با قضاوت خودکارآمدی، قضاوت مفهوم خود بیشتر کلی و کمتر وابسته به بافت است. نمونه سوالات مفهوم خود در درس خاص اینگونه است که آیا شما یک دانش‌آموز خوب در درس ریاضی هستید؟ در مقابل سوالی که خودکارآمدی را پرسش می‌کند؛ آیا شما می‌توانید یک تکلیف خاص را انجام دهید؟ نظریه‌های مفهوم خود معتقدند که مفهوم خود افراد یک پیش‌بینی قوی‌تر در عملکرد می‌باشد. در حالی که نظریه‌های شناختی اجتماعی معتقدند که خودکارآمدی از چنین قدرت پیش‌بینی برخوردار است (کریم زاده، ۱۳۸۵).

خودکارآمدی خاص و خودکارآمدی عام

خودباوری عام به باور فرد در مورد انجام موفقیت‌آمیز کارها در موقعیت‌های مختلف اشاره دارد. خودباوری خاص به باور انجام موفقیت‌آمیز در وظایف تخصصی بر می‌گردد. باندورا معتقد بود که خودباوری بر وظیفه خاص در موقعیت خاص دلالت دارد و یک ویژگی وابسته به زمینه است. ولی خودباوری عام در طول زمان و در موقعیت‌های مختلف ثابت است و مثل ویژگی‌های شخصیتی است از این رو می‌توان این نتیجه کلی را به دست آورد که خودباوری در یک زمینه خاص قابل تعمیم به زمینه‌های دیگر است. خودباوری به طور مستقیم انتخاب، انگیزش، پشتکار، الگوی ذهنی و آسیب‌پذیری در برابر استرس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. باندورا معتقد است که علاوه بر کارکردهای مذکور خودباوری انتظارات، جاه‌طلبی و بلندمندی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین افراد با خودباوری بالا معمولاً نتایج مثبت و موفقیت‌آمیز و افراد با خودباوری پایین عملکرد پایین و نتایج منفی به بار می‌آورند. البته باید در نظر داشت که عملکرد بالا خود به خود به افزایش سطح خودباوری نمی‌انجامد و خودباوری به تفسیر افراد از موفقیت بستگی دارد. موفقیت‌های مکرر، الگوهای موفق، دشواری کار، حمایت اجتماعی، بازخورد مثبت و سازنده، شرایط کاری و حالات فیزیولوژیکی و روانشناختی بر خودباوری تأثیر می‌گذارند و به عنوان علل خودباوری مدنظر قرار گرفته‌اند (قلی پور و پیران نژاد، ۱۳۸۶).

باورهای خودکارآمدی

خودکارآمدی ادراک شده عبارت است از باورهای فرد درباره قابلیت‌های خود برای انجام سطوح طرح‌ریزی شده عملکرد و پیشرفت و مهار رویدادهایی که در زندگی او تأثیر به‌سزایی دارند. بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی، ما دارای قابلیت شناختی و رمزی سازی فوق‌العاده‌ای هستیم که به ما اجازه می‌دهد تا الگوهای درونی تجربه را خلق کنیم، دوره‌های عمل خلاق را گسترش دهیم، به طور فرضی چنین دوره‌های عمل را با پیش‌بینی برآیندها به بوته آزمون و تجارب و ایده‌های پیچیده را با دیگران در میان بگذاریم. ما می‌توانیم با خود مشاهده‌گری رفتار، تفکرات و هیجان‌هایمان را تحلیل کنیم. رویدادهای محیطی، عوامل شخصی (شناخت، هیجان و رویدادهای زیست‌شناختی) و رفتار بر هم تأثیر متقابل دارند. ما به رویدادهای محیطی به صورت شناختی، هیجانی و رفتاری پاسخ می‌دهیم. خود و شخصیت ماهیت اجتماعی دارند. در نهایت ما توانایی خود نظم‌جویی داریم. اهدافمان را انتخاب و رفتارمان را برای دستیابی به اهداف تنظیم می‌کنیم. قلب خود نظم‌جویی، توانایی ما برای دوراندیشی یا تدارک انتظارات است و برای این کار تجارب و آگاهی‌های گذشته را برای شکل دادن به باورهایمان برای رویدادهای آینده و نیز وضعیت باورهایمان درباره توانایی‌ها و رفتارمان، استفاده می‌کنیم (بیرامی و پورفرج، ۱۳۹۲).

مولفه‌های خودکارآمدی

بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی دارای سه مولفه (بعد) می‌باشد: سطح، عمومیت و نیرومندی.

الف- سطح: کارآمدی یک فرد در یک قلمرو ممکن است در حد کارهای ساده، متوسط و یا سخت گردد، اگر هیچ مانعی وجود نداشته باشد، انجام آن کار ساده بوده و هر کسی ممکن است احساس خودکارآمدی بالا در مورد انجام آن داشته باشد.

ب- عمومیت: افراد ممکن است در یک قلمرو و یا بخش کوچکی از آن خود را کارآمد بدانند، عمومیت خودکارآمدی از چند عامل تأثیر می‌پذیرد: شباهت فعالیت‌ها، حیطة بروز آن، کیفیت شرایط و خصوصیات اشخاصی که آن رفتار یا فعالیت به آنها مربوط است.

ج- نیرومندی: باورهای خودکارآمدی ضعیف در اثر تجارب ناموفق به آسانی بی اعتبار می‌شوند. اما کسانی که اعتقاد محکمی به قابلیت‌های خود دارند؛ در برابر موانع آن را حفظ می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی هر چقدر نیرومندتر باشد، دوام بیشتری می‌یابد و رابطه بیشتری با رفتار پیدا می‌کند (جمالی و همکاران، ۱۳۹۰).

منابع خودکارآمدی

انتظارات خود کارآمدی بر اساس چهار منبع اطلاعاتی شکل می‌گیرد که این چهار منبع عبارتند از: دستاوردهای عملکردی، تجربه‌ی جانشینی^۹، ترغیب کلامی^{۱۰} و حالات‌های فیزیولوژیکی^{۱۱}.

دستاوردهای عملکردی

بندورا معتقد است انتظارات کارآمدی در تجربیاتی که شخص در آنان مهارت دارد، ریشه دارد. تجارب موفق انتظارات سطح بالا ایجاد می‌کنند در حالی که تجارب شکست تمایل به تولید سطح انتظارات پایین دارند.

تجربیات جانشینی

این تجارب به فرایند الگو گیری که در نظریه بندورا به آن پرداخته شده است اشاره دارد. دستاوردهای عملکردی بر پایه تجارب مهارت واقعی هستند ولی موثرترین منبع انتظارات کارآمدی نیستند. تجارب جانشینی نیز می‌توانند بر اکتساب انتظارات کارآمدی موثر باشند، یعنی دیدن یا مشاهده کارهای موفقیت آمیز دیگران می‌تواند به تدریج ادراک‌های کارآمدی را در بینندگان القاء کند تا به این باور برسند که آنان هم آنقدر دارای قابلیت هستند که بر فعالیت‌های مشابه تسلط یابند.

^۹ Vicarious Experiences

^{۱۰} verbal Persuasion

^{۱۱} Physiological states

ترغیب کلامی یا قانع سازی کلامی

قانع سازی کلامی بدین معنی است که اگر به مردم بگوییم شما توان انجام کارهایی را که میخواهید دارید، خودکارآمدی آنان افزایش می یابد. برای اینکه قانع سازی موثر بیفتد، باید واقع بینانه باشد. این شیوه اغلب برای متقاعد کردن افرادی به کار می رود که قابلیت های لازم برای انطباق با اهدافشان را دارند.

برانگیختگی فیزیولوژیکی

میزان آرامش یا ترس ما در شرایط استرس زا، منبع دیگری است که بر خودکارآمدی ما تأثیر می گذارد. ما این نوع اطلاعات را اغلب به عنوان منبعی برای قضاوت درباره توانایی های خودمان به کار می گیریم. بندورا معتقد است زمانی که مردم با برانگیختگی آزارنده ای محاصره نشده اند، بیشتر انتظار موفقیت دارند تا زمانی که در شرایط استرس زا قرار می گیرند (هوی و میسکل^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۷).

فرایندهای فعال شونده مرتبط با خودکارآمدی

بنا به نظریه بندورا باورهای خودکارآمدی کنش‌وری‌های آدمی را بواسطه فرایندهای چهارگانه شناختی، انگیزشی، عاطفی، و گزینشی تنظیم می کنند. این فرایندهای متفاوت در جریان و روند تنظیم کنش‌وری‌های آدمی به صورت وحدت یافته، یکپارچه و هماهنگ عمل می کنند.

فرایندهای شناختی

باورهای خودکارآمدی به شکلهای متفاوت بر فرایندهای شناختی اثر می گذارند. اغلب رفتار آدمی، به خصوص آنهایی که هدفمند هستند، به واسطه قصدمندی برای دستیابی اهداف ارزشمند تنظیم می گردند، انتخاب اهداف شخصی تحت تأثیر خودارزیابی از قابلیت ها قرار دارد و افرادی که خودکارآمدی نیرومندی دارند اهداف بالاتر و چالش انگیزتر را برایشان انتخاب می کنند و نسبت به آن متعهدترند. باورهای افراد درباره کارآمدی شان بواسطه انواع داستانهای پیش آیند که افراد میسازند و تمرین می کنند، شکل می گیرد. افرادی که احساس کارآمدی بالا دارند داستانهای موفقیت آمیز را تصویرسازی می کنند تا راهنما و حامی عملکرد فرد گردد و افرادی که درباره کارآمدی شان خودتردیدی دارند داستانهای ناموفقی را تصویرسازی می کنند. وقتی افراد با ابعاد محیطی مشکل و پرتنش رو به رو می شوند که لازم است آن را اداره کنند، در صورتی از تفکر تحلیلی عالی استفاده خواهند کرد و عملکرد مناسبتر نشان خواهند داد که از احساس کارآمدی بالا و نیرومندی برخوردار باشند.

فرایندهای انگیزشی

باورهای کارآمدی نقش کلیدی در خودنظم جویی انگیزش بازی می کنند. این باورها از چندین طریق به انگیزش خدمت می کنند: این باورها در اینکه افراد چه اهدافی را برمی گزینند، چه میزان برای به ثمر

رساندن این اهداف تلاش میکنند، چه مدت در رویارویی با مشکلات پشتکار و مقاومت نشان میدهند و انعطاف پذیریشان در مقابل شکست چگونه است، تأثیر غیر قابل انکاری دارند. در مواجهه با موانع و شکست‌های افرادی که به قابلیت‌هایشان اطمینان ندارند، دست از تلاش برمی‌دارند و یا به آرامی گام برمیدارند، اما افرادی که نسبت به قابلیت‌هایشان اطمینان دارند در مواجهه با چالش‌های زندگی تلاش فوق‌العاده‌ای از خود نشان می‌دهند. بندورا شواهد مربوط به تأثیر باورهای خودکارآمدی بر انگیزش و عملکرد را بدین شرح خلاصه کرده است: بهبود زندگی، بیشتر مدیون افراد دارای پشتکار است تا افراد ناامید. باور به خود ضرورتاً موفقیت را تضمین نمی‌کند، ولی عدم باور به خود مسلماً زمینه را برای شکست فراهم می‌کند (پروین و جان، ۲۰۰۱).

فرایندهای گزینشی

داوری درباره کارآمدی شخصی در گزینش محیط اثر قطعی دارد. باورهای کارآمدی شخصی افراد میتواند به واسطه گزینش محیط‌ها و فعالیتها، دوره‌های زندگی آنان را ساختار دهد. افراد از فعالیتهای و محیطهایی که فراتر از قابلیت‌های کنار آمدنشان میبینند، اجتناب میکنند و فعالیتهای و محیطهایی را برمیگزینند که باور دارن قادر به مدیریت آنها هستند. قدرت و نفوذ باورهای خودکارآمدی در تصمیم‌گیری برای گزینش شغل کاملاً برجسته شده است.

مراحل رشد خودکارآمدی

مراحل رشد خودکارآمدی عبارتند از :

≠ کودکی : کارآیی شخصی به تدریج رشد می‌کند. زمانی که کودکان می‌کوشند بر محیط فیزیکی و اجتماعی شان اعمال نفوذ کنند، پرورش کارآیی شخصی را آغاز می‌نمایند. آنها آموختن توانایی‌هایشان، مثل مهارت جسمانی، مهارت اجتماعی و توانایی زبان را آغاز می‌کنند. این توانایی‌ها تقریباً به طور مستمر به کار برده می‌شوند و عمدتاً از طریق تأثیرشان بر والدین، و محیط عمل می‌کنند. به صورت ایده آل، والدین به فعالیتهای و تلاش‌های کودک خود برای برقرار کردن رابطه، پاسخ می‌دهند و محیط تحریک کننده‌ای را فراهم می‌آورند و اجازه ی آزادی رشد و کاوش را به کودک می‌دهند. این تجربیات اولیه کارآیی ساز، برای پسرها و دخترها فرق می‌کنند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که مردان دارای کارآیی شخصی زیاد، به هنگام کودکی روابط گرمی با پدران خود داشته‌اند. مادران آنها متوقع‌تر از پدرانشان بوده و سطوح بالای عملکرد و موفقیت را انتظار داشتند. در مقابل، زنان دارای کارآیی شخصی زیاد به هنگام کودکی برای سطوح بالای موفقیت از جانب پدر تحت فشار بوده‌اند (احمدی و همکاران، ۱۳۸۷). زمانی که دنیای کودک تأثیر همشیرها، همسالان و بزرگسالان دیگر را می‌پذیرد، تأثیر والدین که در سالهای اوان کودکی بسیار مهم بودند، کاهش می‌یابد. معلمان

از طریق تاثیرشان بر رشد توانایی‌های شناختی و مهارت‌های مساله‌گشایی که برای عملکرد کارآمد بزرگسال حیاتی هستند، بر قضاوت‌های کارآیی شخصی اثر می‌گذارند.

≠ نوجوانی: تجربیات انتقال نوجوانی شامل کنار آمدن با درخواستها و فشارها، از آگاهی جنسی گرفته تا انتخاب دانشگاه و شغل است. در هر موقعیتی که مستلزم سازگاری است، نوجوانان باید شایستگی‌های جدید ارزیابی‌های جدید از توانایی‌هایشان را ایجاد نمایند. بندورا خاطرنشان ساخت که موفقیت این مرحله انتقالی بین کودکی و بزرگسالی به سطح کارآیی شخصی ایجاد شده در طول سالهای کودکی بستگی دارد.

≠ بزرگسالی: بندورا بزرگسالی را به اوان بزرگسالی و سالهای میانی تقسیم کرد. اوان بزرگسالی مستلزم سازگاریهای بیشتر با مسائلی چون ازدواج، پدر و مادری و ارتقاء شغلی است. کارآیی شخصی زیاد برای عملکرد موفق در این تکلیفها ضروری است. افرادی که کارآیی شخصی کمی دارند، نمی‌توانند با این موقعیت‌های اجتماعی برخوردی شایسته داشته باشند و احتمالاً از عهده سازگاری برنمی‌آیند. سال‌های میانی بزرگسالی نیز استرس‌زا هستند، به طوری که افراد زندگی خود را ارزیابی مجدد می‌کنند، با محدودیت‌هایشان مواجه می‌شوند، و احساس کارآیی شخصی خود را تصریح مجدد می‌نمایند. افراد میانسال باید توانایی‌ها، مهارت‌ها و هدفهای خود را ارزیابی مجدد کنند و فرصتهای تازه‌ای را برای رشد و بیان حال بیابند.

≠ پیری: ارزشیابی‌های کارآیی شخصی در پیری دشوار است. توانایی‌های ذهنی و جسمی رو به کاهش، بازنشستگی از کار فعال و کناره‌گیری از زندگی اجتماعی، دور جدیدی از خود ارزیابی را می‌طلبد. پایین بودن خودکارآمدی می‌تواند به صورت نوعی پیشگویی کام‌بخش تاثیر بیشتری بر کارکرد جسمی و ذهنی بگذارد. اگر معتقد باشیم که دیگر کاری نمی‌توانیم انجام دهیم، پس ممکن است حتی تلاش هم نکنیم. به نظر بندورا، خودکارآمدی ما عامل مهمی در تعیین موفقیت یا شکست ما در سراسر عمر است (احمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

تعاریف ارائه شده از اضطراب

اساساً اضطراب را نمی‌توان در قلمرو آن چه تحت عنوان آزرده‌گی مشخص می‌شود محدود کرد، چرا که احساس اضطراب نه تنها در بیماران افسرده، وسواسی و روان‌گسسته وجود دارد، بلکه در افراد بهنجار نیز به صورت‌های مختلف، پدیدار می‌گردد. شاید به همین دلیل است که در مورد اضطراب نمی‌توان تعریف مشخص و روشنی را ارائه داد، چرا که اضطراب در افراد مختلف به گونه‌های متفاوت بیان می‌شود. با توجه به موارد ذکر شده می‌توان در زیر به تعاریفی در زمینه اضطراب پرداخت:

≠ لافون اضطراب را اینچنین تعریف می‌کند: اضطراب یک انتظار به ستوه آورنده است و ممکن است در تنشی گسترده، موحد و اغلب بی‌نام اتفاق می‌افتد، این حالت که به شکل احساس و تجربه

کنونی است مانند هر اغتشاش هیجانی در سطح همبسته روانی و بدنی در فرد پدید می‌آید و ممکن است یک تهدید عینی و اضطراب‌آور داشته باشد. در واقع اضطراب به عنوان احساسی رنج‌آور است که با یک موقعیت ضربه‌آمیز کنونی یا به انتظار خطری که به شیء نامعینی وابسته است تعریف می‌شود (دادستان، ۱۳۷۵).

≠ اضطراب یک حالت احساسی و هیجانی است که از خصوصیات برجسته آن تولید حالت بی‌قراری و دلواپسی است که با اتفاقات زمان و شرایط تناسب ندارد (معانی، ۱۳۷۰).

≠ اضطراب حالت هیجانی ناخوشایند و مبهم و وضعیت تحریک تشدید شده هیجانی است که اساساً نگرانی یا ترس را هم دربر دارد (آرتور، ۱۹۹۹؛ فرانکو، ۱۳۷۰).

≠ اضطراب را در واقع همه انسان‌ها تجربه می‌کنند، اضطراب احساس ناخوشایند و اغلب مبهم دلواپسی است که با یک یا چند تا از احساس‌های جسمی همراه می‌گردد (آلن و همکاران، ۱۳۷۲).

≠ و نهایتاً این که اضطراب عبارت است از احساس مبهم و توأم با ناراحتی که اغلب منشاء و علت مشخصی ندارد، و برای فرد شناخته شده نیست (آرلن، ۱۹۹۸). اضطراب امتحان

منظور از اضطراب نوعی حالت هیجانی ناخوشایند و مبهم است که با پریشانی، هراس، تپش قلب، تعریق، سردرد، بی‌قراری و تکرر ادرار همراه است. هنگامی که فرد نسبت به کارآمدی، توانایی و استعداد خود در شرایط انسان دچار نگرانی و تردید می‌شود می‌توان از اضطراب امتحان سخن گفت، در هنگام امتحان، به ویژه امتحانات سرنوشت ساز (کنکور و امتحان نهایی) بیشتر دانش‌آموزان اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. وجود اندکی اضطراب در انسان طبیعی و مطلوب است و موجب افزایش تلاش و تکاپو می‌شود، اما اگر از حد اعتدال تجاوز کند موجب کاهش پیشرفت تحصیلی خواهد شد. به عبارت دیگر یکی از دلایل اساسی افت تحصیلی، اضطراب امتحان است که ۱۵ تا ۳۰ درصد از موارد تجدیدی و مردودی را به آن نسبت می‌دهند. دانش‌آموزی که اضطراب امتحان دارد احساس می‌کند که ذهنش خالی شده و هرچه را که آموخته فراموش کرده است، چنین دانش‌آموزی معمولاً به پرسش‌ها پاسخ‌های بی‌ربط، نادرست و یا ناقص می‌دهد و با افکاری نامربوط و ناخواسته درمورد پیامدهای امتحان درگیر است.

ساراسون و دیوید سون اضطراب امتحان را این گونه تعریف می‌کنند: اضطراب امتحان نوعی خود اشتهالی ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود بروز پیدا کرده و اکثراً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد.

اضطراب امتحان به عنوان یک مفهوم و سازه علمی به مجموعه‌ای از پاسخ‌های ادراکی، فیزیولوژیکی و رفتاری اطلاق می‌شود که با نگرانی درباره پیامدهای منفی یا شکست احتمالی از امتحان یا شرایط ارزیابی کننده مشابه همراه است این هیجان با احساس نوعی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود. اسپیلبرگر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری را برای اضطراب امتحان مطرح

می‌کند. مؤلفه مهم، نگرانی و فعالیت شناختی بی ارتباط با تکلیف است که شامل دلوپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به نتایج بد امتحان، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود. مؤلفه دیگر هیجان پذیری است که به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند. اضطراب، امتحان را به عنوان یک سازه شناختی-توجهی برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد توصیف کرده است بر اساس مدل شناختی-توجهی، افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را معطوف به فعالیت‌های بی ارتباط با تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمانی نموده و در نتیجه، توجه کمتری بر تکلیف دارند که این امر موجب کاهش عملکرد در آنان می‌گردد. اضطراب امتحان، اصطلاحی است کلی که به نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد. این اضطراب فرد را درباره توانایی‌ها دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با شرایطی مانند امتحان است که در آن افراد در معرض ارزیابی قرار می‌گیرند. اضطراب امتحان به عنوان یکی از مشکلات حاد و شایع دوران تحصیل دانش‌آموزان می‌باشد که با ایجاد اختلال در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بسیاری از موارد مانع ارزیابی مناسب آنان از طرف اساتید می‌شود. اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است بنابراین می‌توان دانش‌آموزی که دچار اضطراب امتحان است را به منزله فردی توصیف کرد که مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که دانسته‌های خود را هنگام امتحان به ظهور برساند. اضطراب امتحان حتی می‌تواند سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر نامطلوب بگذارد (بیرامی و پورفرج، ۱۳۹۲).

علل اضطراب امتحان

علل و عوامل اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بسیار مختلف و متفاوت است، اما آنها را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم کرد:

الف- عوامل فردی و شخصیتی دانش‌آموز مانند اضطراب عمومی، پایین بودن اعتماد به نفس، هوش، تمرکز و به ویژه روش‌های نادرست مطالعه و انتظارات نادرست از خود.

ب- عوامل آموزشی و اجتماعی همچون انتظارات اساتید، رقابت، سیستم آموزشی، حاکم بر دانشگاه، نوع درس و مدرک‌گرایی.

ج- عوامل خانوادگی چون شیوه تربیتی والدین، انتظارات سطح بالای والدین، جو عاطفی حاکم بر خانواده، ویژگی‌های شخصیتی والدین و طبقه اقتصادی و اجتماعی والدین (آمار، ۱۳۸۷).

ارتباط باورهای فراشناخت و اضطراب امتحان

باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان ارتباط دارد. متیوز ۱۳ و همکاران (۱۹۹۰) در پژوهشی ارتباط باورهای فراشناختی را با تنش، نگرانی، تفکر نامربوط به امتحان و علائم بدنی همراه با اضطراب امتحان نشان دادند. همچنین، سه مولفه فراشناختی خودآگاهی شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار با اضطراب امتحان مرتبط بودند. آن‌ها همچنین نشان دادند افرادی که توانش شناختی پایینی دارند نسبت به اضطراب امتحان آسیب پذیرترند. اورسون ۱۴ و همکاران (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان دادند که فراشناخت و اضطراب امتحان با موفقیت تحصیلی رابطه معنی داری دارند. تید ۱۵ و همکاران (۲۰۰۳)، کیت و فرز ۱۶ (۲۰۰۵) و دیویس و لیساکر ۱۷ (۲۰۰۵) باورهای فراشناختی مختل را در افراد مبتلا به اضطراب امتحان گزارش کردند. استوبر و ایزر ۱۸ (۲۰۰۲) نیز بین اضطراب امتحان و فراحافظه دانش‌آموز رابطه نشان دادند. نتایج پژوهش‌های انجام یافته در زمینه فراشناخت، حاکی از نقش قابل توجه باورهای فراشناختی در پیدایش و حفظ اختلال‌های روانشناختی است. پژوهش در خصوص ارتباط باورهای فراشناختی با اختلال‌های هیجانی، از جنبه نظری و عملی دارای ضرورت است.

ارتباط باورهای فراشناخت و پیشرفت تحصیلی

در سال‌های اخیر روانشناسان تربیت، رویکردی جدید به مسائل آموزشی داشته‌اند به گونه‌ای که اکثر تحقیقات در حوزه تعلیم و تربیت به محور توانایی‌های شناختی و فراشناختی استوار گردیده است. یکی از راه‌هایی که اطلاعات را معنادار می‌سازد فراشناخت است. فراشناخت به معنی تفکر درباره تفکر است (یادگیری چگونه یاد گرفتن) به عبارت علمی‌تر فراشناخت به دانش ما درباره فرایندهای شناختی و چگونه استفاده بهینه از آنها گفته می‌شود. که برای کسب هدف‌های یادگیری به کار می‌رود، تحقیقات نشان داده است که هر چه دانش‌آموزان مهارت‌های فراشناختی را بیشتر به کار گیرند پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که یکی از عواملی که با عملکرد ضعیف در یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری رابطه دارد مربوط به دانش و کنترل فراشناختی می‌باشد. همچنین شواهدی ارائه شده، مبنی بر اینکه عقاید شناخت‌شناسی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸).

ارتباط باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان

^{۱۳} Matthews Everson

^{۱۴} Everson

^{۱۵} Thiede

^{۱۶} Keieth & Frez

^{۱۷} Davis & Lysaker

^{۱۸} Stober & Esser

عقاید خودکارآمدی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی که افراد در موقعیت‌های تهدید کننده یا موقعیت‌های مسئولیت برانگیز تجربه می‌کنند تاثیر می‌گذارد. بالا بودن خودکارآمدی و احساس کنترل بر رویدادهای موجود در زندگی شخصی به صورت مثبت به توانایی کنار آمدن با استرس و به حداقل رساندن اثرات زاینبخش آن بر کارکرد زیستی مربوط است. «کنترل پذیری، با توجه به ماهیت استرس، اصل تشکیل دهنده مهمی است. این شرایط زندگی استرس زا به خودی خود نیست که آثار زاینبخش زیستی را تولید می‌کند، بلکه ناتوانی ادراک شده در کنترل آنهاست» (بندورا، ۱۹۹۵؛ به نقل از شولتز و شولتز). کارآیی شخصی زیاد، با تقویت ایمنی بدن، کاهش آزاد شدن هورمونهای مربوط به استرس، و کاهش آسیب پذیری نسبت به عفونت‌های تنفسی، مربوط بوده است (بندورا، کوهن، تیرل و اسمیت ۱۹۹۱؛ ویدن فیلد، الری، بندورا، لوین و راسکا، ۱۹۹۰).

ارتباط بین باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی

خودکارآمدی، یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است. خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (وولفلک ۱۹، ۲۰۰۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن و کلری ۲۰، ۲۰۰۶؛ شانک ۲۱، ۲۰۰۸). تئوری خودکارآمدی بندورا، به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به تواناییهایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد (بندورا و آدامز ۲۲، ۲۰۰۰). باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند (پاجاراس ۲۳ و شانک، ۲۰۰۱؛ به نقل از زینلی پور و همکاران، ۱۳۸۸). خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است. به عنوان مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند؛ زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت (سانتروک، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷).

در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. بدین ترتیب، یادگیری ما به وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۸۷). بنابراین، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به دست آمده را دارد (بندورا و شک ۲۴، ۲۰۰۴). به طور کلی

^{۱۹} Woolfelk

^{۲۰} Zimmerman & Cleary

^{۲۱} Schunk

^{۲۲} Bandura & Adams

^{۲۳} Pajares

^{۲۴} Bandura & Schuk

هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. ادراک افراد از خود، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (پروین، ۱۳۷۴؛ به نقل از زینلی پور و همکاران، ۱۳۸۸).

نتیجه‌گیری

خودکارآمدی اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌ها است و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است. انتظارات خودکارآمدی بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاش و کوشش که صرف یک فعالیت می‌شود مؤثر است خودکارآمدی به معنای باور یک فرد به توانایی اش جهت سازماندهی و انجام اعمالی که برای دسترسی به هدف لازم است می‌باشد. خودکارآمدی در تعریف به قضاوت افراد درباره توانایی آنان در انجام یک وظیفه یا انطباق با موقعیتی ویژه مربوط است. خودکارآمدی تمرینی که از نظریه شناختی اجتماعی بندورا مشتق شده است، به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام فعالیت بدنی منظم گفته می‌شود.

ادراک خودکارآمدی به انتظارات افراد در مورد توانایی شان برای عمل در موقعیت‌های آینده برمی‌گردد. افرادی با احساس خودکارآمدی بالا احتمالاً در برخورد با مسائل مشکل، بیشتر تلاش می‌کنند، در تلاش‌هایشان استقامت می‌ورزند، در طول انجام مسائل بیشتر آرام هستند تا برانگیخته باشند و افکارشان را تحلیل‌گرانه سازمان می‌دهند. شخصی که شک دارد بتواند رفتار خاص مورد انتظار را انجام دهد دارای خودکارآمدی پایین است. خودکارآمدی بالا به تلاش و پافشاری در برخورد با مساله و به دست آوردن اهداف بالاتر منتهی می‌شود، در حالی که خودکارآمدی پایین باعث یاس و دست کشیدن از کار می‌شود. افرادی که کارایی شخصی کمی دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی در مانده و ناتوان‌اند. آنها معتقدند هر تلاشی که می‌کنند بیهوده است. هنگامی که آنها با موانع روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه‌ی آنها در برخورد با مشکلات بی نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند. افرادی که کارایی شخصی بسیار کمی دارند حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند، زیرا آنها متقاعد شده‌اند که هر کاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند. کارایی شخصی کم می‌تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند، با توانایی‌های شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامتی جسمانی بگذارد حاصل سخن آن که عوامل فردی مختلفی می‌توانند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشند که از میان آن‌ها می‌توان به خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی اشاره نمود و هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بود.

فهرست منابع

۱. ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد؛ قمری، حسین و گلپور، رضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. مطالعات تربیتی و روانشناسی. دوره دهم، شماره ۳، صص ۵-۲۰.
۲. احمدی، نهال؛ باغبان، ایران و فاتحی زاده، مریم السادات (۱۳۸۷). خودکارآمدی حرفه ای. فصلنامه تازه های رواندرمانی. سال سیزدهم، شماره ۴۹ و ۵۰، صص ۷۴-۸۷.
۳. احمدی، نهال؛ باغبان، ایران و فاتحی زاده، مریم السادات (۱۳۸۷). خودکارآمدی حرفه ای. فصلنامه تازه های روان درمانی. سال سیزدهم، شماره ۴۹ و ۵۰، صص ۷۴-۸۷.
۴. ارجمند سیاهپوس، اسحق؛ مقدس جعفری، محمدحسن و فریغزانی، محمد (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). فصلنامه جامعه شناسی مطالعات جوانان. سال دوم، شماره دوم، صص ۷-۲۰.
۵. اسمخانی اکبری نژاد، هادی؛ اعتمادی، احمد و نصیرنژاد، فریبا (۱۳۸۹). خودکارآمدی و رابطه آن با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. زن و مطالعات خانواده. سال دوم، شماره ۸، صص ۱۳-۲۵.
۶. اعرابیان، اقدس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود و صالح صدق پور، بهرام (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله روانشناسی. سال هشتم، شماره ۳، صص ۳۶۰-۳۷۱.
۷. آقازاده، محرم و احدیان، محمد (۱۳۷۷). مبانی نظری و کاربردهای آموزش نظری هی فراشناخت تهران: انتشارات پیوند.
۸. آمار، فریال (۱۳۸۷). اضطراب امتحان، علل و راه کارهای کاهش آن. نشریه ماهانه آموزشی - تربیتی. شماره ۳۴۴.
۹. بنجامین، بلوم (۱۳۷۴). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشگاهی. ترجمه علی سیف. چاپ دوم، تهران: نشر دانشگاهی. صص ۱۷-۲۳.
۱۰. بیرامی، منصور و پورفرج عمران، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و خوش بینی، با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام. دوره ۲۱، شماره ۷، صص ۹-۱۶.
۱۱. پاول و اندایت. ۱۳۷۸. فشار روانی اضطراب و راههای مقابله با آن. ترجمه دکتر بخشی پور و صبوری. مشهد. انتشارات آستان قدس رضوی.

۱۲. جمالی، محمود؛ تجلی، پریسا و حمزه، شیرین (۱۳۹۰). بررسی رابطه شیوه های فرزندپروری با شادکامی و خودکارآمدی دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۳. حجازی، الهه؛ فارسی نژاد، معصومه و عسگری، علی (۱۳۸۶). سبک های هویت و پیشرفت تحصیلی: نقش خودکارآمدی تحصیلی. مجله علمی-پژوهشی روانشناسی. سال یازدهم. شماره ۴۴. صص ۳۹۴-۴۱۳.
۱۴. دادستان، پریخ (۱۳۷۵). روان شناسی مرضی - تحولی از کودکی تا بزرگسالی. انتشارات سمت. جلد ۱.
۱۵. دهقان، م؛ امیری، ش و مولوی، اچ (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی آموزش انسانی و آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی بر درک مطلب دانش آموزان نارس دختر. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. دوره هفتم. شماره ۴. صص ۴۰۷-۴۲۴.
۱۶. ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انواع جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. مجله روانشناسی. سال هجدهم. شماره ۳. صص ۲۴۷-۲۶۲.
۱۷. زارع، محمدقاسم (۱۳۷۴). بررسی پاره ای از عوامل فردی، خانوادگی، اقتصادی و اجتماعی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی استان کهگیلویه و بویراحمد. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تهران. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۸. زینلی پور، حسین؛ زارعی، اقبال و زندی نیا، زهره (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. پژوهشنامه مطالعات روان شناسی تربیتی. ۹ (۳). ۲۸-۱۳.
۱۹. سالاری فر، محمدحسین و پوراعتماد، حمیدرضا (۱۳۹۰). رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی و اضطراب. فصلنامه علمی - پژوهشی یافته: دانشگاه علوم پزشکی لرستان. دوره سیزدهم. شماره ۴. صص ۲۹-۳۸.
۲۰. سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی نوین. تهران، نشر دوران.
۲۱. سیدآبادی، محمد (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سبکهای شناختی - کلی نگر، جزئی نگر و کلامی- تصویری با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۲. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روان شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.

۲۳. شریفی، حسن پاشا؛ شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا (۱۳۹۲). پیشبینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال چهارم. شماره چهارم. صص ۱۵۷-۱۷۸.
۲۴. شولتز، دوان (۱۹۹۰). نظریه های شخصیت، ترجمه یوسف کریمی و همکاران. تهران: نشر ارسباران ۱۳۸۴.
۲۵. شولتز، دوان و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۸۳). نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: موسسه نشر ویرایش.
۲۶. صفدری ده چشمه، فریده؛ دل آرام، معصومه؛ پروین، ندا؛ خیری، سلیمان؛ فروزنده، نسرين و کاظمیان، افسانه (۱۳۸۶). عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان از نظر دانشجویان و اساتید دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد در سال ۱۳۸۳. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. دوره ۹. شماره ۳. صص ۷۱-۷۷.
۲۷. صفری، یحیی و محمدجانی، صدیقه (۱۳۹۰). کاربرد راهبردهای فراشناخت در تجربه های دانشجویان و ارتباط آن با سطح پیشرفت تحصیلی آن‌ها. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال دوم. شماره ۳. صص ۴۱-۵۶.
۲۸. صفری، یحیی؛ کرمی متین، بهزاد؛ قره تپه، آمنه و رضایی، منصور (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر میزان آگاهی های شناختی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. سال پنجم. شماره ۱۲.
۲۹. طیموری فرد، عین اله و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره چهارم. شماره دوم. صص ۱۱۷-۱۳۵.
۳۰. عباغاف، زهره (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه درسی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم. صص ۱۱۹-۱۵۰.
۳۱. علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی های یادگیری. دوره یکم. شماره ۳. صص ۸۵-۱۰۴.
۳۲. علی نیا کروئی، ر (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش آموزان پایه سوم متوسطه شهر بابل در سال ۸۱-۸۲. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

۳۳. کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی و رستمی، سمیرا (۱۳۹۱). نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی دانش‌آموزان پس سال سوم متوسطه شهر کرمانشاه. مجله روانشناسی مدرسه. دوره یکم. شماره ۱. صص ۶۲-۷۵.
۳۴. کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی؛ رحمنزاده، صباح و علیخانی، مصطفی (۱۳۹۰). نقش باورهای فراشناخت و باورهای خودکارآمدی در اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین همایش یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد. صص ۷۷۰-۷۸۳.
۳۵. کریم زاده، منصوره (۱۳۸۵). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان تهران. مطالعات زنان. سال چهارم. شماره دوم. صص ۱۵۷-۱۷۸.
۳۶. گلدبرگ، ریچارد؛ مترجم: نصرت‌الله پورافکاری (۱۳۷۰). اضطراب. انتشارات رسالت. چاپ سوم.
۳۷. نیاز آذری، کیومرث. (۱۳۸۲). **فراشناخت در فرآیند یاددهی و یادگیری**. تهران، انتشارات فراشناختی اندیشه.
۳۸. نیک‌منش، زهرا و یاری، سمیه (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. مجله علمی-پژوهشی مطالعات روانشناسی تربیتی. شماره ۱۴. صص ۱۲۷-۱۴۶.
۳۹. یوسف زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم و رشیدی، معصومه (۱۳۹۱). تاثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. مجله روان‌شناسی مدرسه. دوره ۱. شماره ۳. صص ۱۱۸-۱۳۳.

منابع انگلیسی

40. Bandura, A. ,& Adams, N. E.(2000). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. Ther & Res, 23(1), 287- 310.
41. Bandura, A. ,& Schuk, D. H.(2004). Cultiving competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. J Pers & Phyciology, 41(3), 586- 598.
42. Betz, N.E (2004). Contributions of self –efficacy theory of career counseling: A personal perspective. Career development Quarterly , 52,340-353.
43. Bong M, Skaalvik EM (2003). Academic selfconcept and self-efficacy: How different are they really? Educat Psychol Rev; 15: 1-40