**خودپنداره تحصیلی**

**خود**

**مفهوم خودپنداره:**

**خودپنداره تحصیلی**

**تعریف خودپنداه تحصیلی**

**روش‌های افزایش خودپندارگی**

**2-3- پیشینه‌ی پژوهشی**

**2-3-1- پیشینه‌ی داخلی**

**2-3-2- پیشینه‌ی خارجی**

**منابع**

**الف) منابع فارسی**

**ب) منابع لاتین**

**خودپنداره تحصیلی**

**خود**

مفاهیم و تعاریف خود: در سخنان روزمره کاربردی گسترده از ترکیباتی که با واژه خود همراه هستند دیده می‌شوند. اما بسیاری از این کاربردها با تعاریف روانشناسی ارتباطی ندارند. حدود هزار واژه ترکیبی با خود در ادبیات انگلیسی زبان ها وجود دارد که هر کدام معنای ظریفی از این واژه القا می نماید. اما در مباحث روانشناسی دو مفهوم کلی و جداگانه از خود مرتبا تکرار میشود و گاهی نیز اشتباها به جای هم به کار می‌روند. اول معنایی از خود به عنوان فاعل و عامل، فردیت، شخص، موجود زنده یا به عنوان بخش خاص یا جنبه ای از وجود (آیا هستی) می باشد و دوم خود به عنوان فردی که به طریقی آشکار شده و برای خودش شناخته شده است (خامسان 1374). در فرهنگنامه و واژه نامه های روانشناسی تعابیر مختلفی از مفهوم خود ارائه شده است که به بعضی از آنها اشاره می شود: خود یکی از وجوه غالب تجربه ی انسان، احساس جبری وجود خویش است، چیزی که فلاسفه به طور سنتی آن را مسئله ی هویت شخص یا خود نامیده اند (پورافکاری 1380).

* خود فردی منحصر به فرد است که در مدت زمان معینی زیست می کند، خود همان من است «من شخصیت» و حس هویت فرد است. ادراک اینکه فرد همان کسی است که هفته پیش یا سال قبل بوده است (محسنی، 1375).
* به نظر مید خود، فردی کل مجموعه ادراک ها، اعتقادات و احساسات مردم را درباره ی خودشان معرفی می کند (شعاری نژاد، 1375).

تعاریف متفاوتی برای فرد از سوی نظریه پردازان و روانشناسان مختلف مطرح گردیده است. هر نظریه پردازی با توجه به دیدگاه های نظری، خود را تعریف کرده است، ازجمله به موارد زیر می توان اشاره نمود:

* یونگ، خود را عامل عدول از پراکندگی و کثرت و وصول به وحدت و اعتدال آدمی، نقطه مرکزی شخصیت می داند (سیاسی 1376).
* مورفی: در تعریف مفهوم خود می گوید: خود عبارت از احساسات و ادراکاتی که هر کس از کل وجود خویش دارد (سیاسی، 1376).
* راجرز: خود یک جزء از اجزاء میدان پدیداری است ولی از آن میدان جدا شده و عبارت است از مجموعه ادراکات و ارزشیابی های آگاهانه من (سیاسی، 1376).

آلپورت به جای استفاده از واژه «خود»، «خویشتن» را برگزیده که به نظر وی می تواند برخی از ابهامات را دفع نماید. برای تعریف واژه خویشتن، صفت های ویژه اختصاصی و مناسب برای یک شخص خاص را در نظر می‌گیرد، خویشتن متعلق و منحصر به فرد است و تمامی مسائل پویش های شخصی و مهم و خلاصه ی همه‌ی جنبه هایی که موجب یکتایی شخص می شود را در بر می گیرد. آلپورت خویشتن را منی که احساس مینم و می شناسم خوانده است. وی برای خویشتن ابعاد گوناگون قایل می شود که از خردسالی تا دوران بلوغ در هفت مرحله ی خودبودن پرورش می یابد، این مراحل پس از پایدار شدن کامل در مفهوم واحد «خویشتن» یگانه می شود. بدین گونه خویشتن پیوندی است از هفت جنبه خود بودن و شرط لازم یک شخصیت سالم است (شولتز[[1]](#footnote-1)، 1990).

**مفهوم خودپنداره:**

آدمی به عنوان موجودی صاحب اقتدار خرد و ارباب اندیشه هایش کلید هر وضعیتی را به دست دارد او عامل تجدد و حیاتی را داراست که با آن می تواند هر آنچه را که اراده کنداز درون وجودش بسازد. ذهن آدمی را می‌توان به باغی شبیه کرد که می تواند هوشمندانه کاشته شود یا رها شده رشد کند. همان‌گونه که باغبان علف‌های هرز را پاک می‌کند و در آن گلها و میوه های مورد نیاز را می کارد آدمی نیز باید مراقب باغ ذهنش باشد و آن را از اندیشه های ناپاک و ناسودمند پاک کرده و گل و میوه های اندیشه های پاک و سودمند را در آن بپرووراند. در میان پدیده ها و موضوعات مختلف که بر رفتار و زندگی انسان تاثیر عمیق دارد. نگرش طرز تلقی انسان نسبت به خودش یکی از مهمترین پدیده هاست. انسان همانگونه که نسبت به پدیده ها و انسان های دیگر برداشت ها و طرز تلقی هایی دارد، از خودش نیز برداشت هایی دارد. این پنداشت ها تاثیر زیادی بر موقعیت‌ها و شکست های بعدی افراد دارد. مفهوم خود مهمترین مفهوم ساختاری در نظریه ی شخصیت است. این مجموعه ادراکی و معنایی، میدان پدیداری فرد را به وجود می آورد. به این ترتیب هر انسانی در دنیای متغییر و متحولی از تجربیات زندگی می کند که خودش در مرکز آن قرار دارد و براساس تجربه و درک خودش، نسبت به آن واکنش نشان می دهد. به همین خاطر رفتار نتیجه ادراک فرد است و فرد به طریقی که واقعیت را ادراک و توصیف می کند نسبت به آن واکنش نشان می دهد. مهمترین موضوع برای درک و فهم رفتار فرد آن است که آن را در چهارچوب قیاس درونی او مورد توجه و بررسی قرار دهیم و قالب مرجع قیاس درونی او را شناسایی کنیم (سایت مرکز پژوهش ایران زمین، 2005).

هیلگارد[[2]](#footnote-2)(1949) در یک سخنرانی که به مناسبت ریاستش در انجمن روانشناسی آمریکا ایراد کرد از این نظریه که در تمام مکانیزم های دفاعی نوعی حالت شخصی به کار می رودو «خود» می تواند یک مفهوم وحدت انگیز در مسایل انگیزش باشد، دفاع کرد. گوردن آلپورت[[3]](#footnote-3)(1961، 1955، 1943، 1937) در سراسر زندگی شغلی پژوهشی اش، تاکید خاصی بر اهمیت «خود» در روانشناسی معاصر داشت و از انسان با هدف، منطقی، آگاه از خودو کنترل کننده آینده اش با توجه به آرمان هایش یاد می کرد، آنچنان که دیگوری می نویسد این حقیقت که روانشناسان جدیدی که به خود اعتقاد داشتند(مانند آلپورت) می توانستند مقادیر زیادی از مباحث و نظریه های آموزشی و انگیزشی را با الهام گرفتن از رفتارگرایان مورد بحث قرار دهند. سرانجام گروه اخیر را وادار به پذیرش امکان وجود چیزهایی در مبحث خود کرد (آلپورت، 1961)

تصویر و برداشت فرد از آن چیزی که هست، باید باشد و ممکن است بخواهد باشد، خودپنداره فرد را تشکیل می دهد(شولتز، 1990)

اکثر روان‌شناسان بر این باورند که نه تنها رفتار انسان از عملکرد بخش های خاصی در بدن، بلکه از ارتباط این بخش ها با یکدیگر نیز تاثیر می پذیرد، رفتار انسان به جای آنکه از بافت های جداگانه تشکیل شده باشد معمولا دارای طرح، سازمان و یکپارچگی است. خودپنداره یکی از مهمترین مفاهیم این ساختار است که به عنوان الگویی سازمان یافته و قدرتمند از ادراکات بر رفتارها تاثیر می گذارد(پروین[[4]](#footnote-4) 2001).

خودپنداره تا حدود زیادی تعیین کننده مسیر رفتار می باشد، این موضوع قضاوتی است که فرد در زمینه های موفقیت، ارزش ها، توانایی ها، اهمیت و اعتبار فردی دارد. جواب به برخی سوالات نظیر آیا من فرد موفقی در زندگی هستم؟ آیا من قادرم چنین کاری را با موفقیت به پایان برسانم؟نشان دهنده ی نوع خودپنداره فرد می‌باشد به این ترتیب افرادی که خودپنداره مثبت دارند زندگی موفقیت آمیزی را سپری خواهند ساخت و آن‌هایی که خودپنداره منفی، احساس حقارت، ناتوانی، پریشانی و بی هدفی را برای خود رقم خواهد زد(کوپر اسمیت[[5]](#footnote-5)، 1967).

خودپنداره طی تجربیات شخص سازمان می یابد و در واقع مجموعه استنباط هایی است که یک شخص براساس تجربیات خویش درباره خود می کند. آموزش مستقیم، دریافت توصیفات دیگران، قابل اطمینان دانستن این توصیف ها و به طور کلی ترکیب مشاهداتی که او از خودش دارد و توصیف های سایر مردم از او، خودپنداره افراد را تشکیل می دهد(اشراقی 1380).

دیده می شود که تصویر خود یک متغیر واسطه ای بین تجربیات فرد و متغییر تابع یعنی رفتار است، یک فرد بر حسب تصویری که از خودش دارد، رفتار و تاثیرات محیطی را تفسیر می کندو به تدریج نظام هایی را که در آن‌ها الگوهای روابط بین اشخاص بطور بارزی با الگو های دلخواه آنها متفاوتند، ترک می گویند و محیط هایی را انتخاب می کنند که با خودپنداره آنها سازگار است به این معنا خودپنداره سازگار کننده شخصیت است (الهامی 1380).

خودپنداره لزوماً منعکس کننده واقعیت نیست، بلکه ممکن است شخصی که بسیار موفق و مورد احترام است خود را آدم شکست خورده ای بپندارد، در نظر راجرز فرد در ارتباط با خودپنداره خویش است که دست به ارزیابی تجربه ها می زند، مردم میل دارند به نحوی رفتار کنند که با خودانگاره آنها همساز و همخوان باشد، تجربه ها واحساساتی که با خودپندارشخص همسازی ندارندممکن است به حیطه ی هوشیاری راه داده نشوند. این اساسآ همان مفهوم واپس رانی از نظر فروید است، اما راجرز معتقد است که اینگونه واپسرانی نه لازم است و نه دایمی (فروید می گوید واپس رانی اجتناب ناپذیراست و بعضی جنبه های تجارب فرد همواره ناهوشیار می ماند). جنبه هایی از تجارب که شخص باید آنها را به خاطر ناهمخوانی با خودپنداره اش انکار کند. هر چند بیشتر باشد به همان نسبت شکاف بین خویشتن شخص و واقعیت ژرف تر می شود و اضطراب بالقوه افزایش می یابد. کسی که خودپنداره اش با عواطف و تجاربش همساز نیست باید از خود در مقابل واقعیت دفاع کند زیرا این واقعیت منجر به اضطراب می شود، اگر این ناهمسازی خیلی زیاد شود ممکن است دفاع های روانی شخص در هم شکند که محصول آن اضطراب شدیدو یا انواع دیگر اختلالات روانی خواهد بود. اما در یک فرد سازگارخودپنداره با تفکر، تجربه و رفتار همسازی دارد، به این معنا که خویشتن وی قالبی نیست بلکه انعطاف پذیر است و از راه درونی سازی تجارب و افکار تازه قابل تغییر است(براهنی و همکارانش، 1368).

ﻣﻔﻬﻮم ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ﺑﺎ ﻣﻔﻬﻮم ﻋﺰت ﻧﻔﺲ و اﺣﺴﺎس ﺧﺸﻨﻮدي از زﻧﺪﮔﻲ ارﺗﺒﺎط ﻧﺰدﻳﻚ دارد. ﻫﺮ ﻓﺮد ﺑﻪ ﺧﺼﻮص ﻫﺮ ﻧﻮﺟﻮان ﻳﻚ ﻋﻘﻴﺪه ﻣﺨﺼﻮص و ﺗﺼﻮر ذﻫﻨﻲ از وﺿﻊ ﺧﻮد دارد و ﺑﻪ ﻃﺮﻳﻘﻲ در ذﻫﻦ ﺧﻮد آن را ﻣﻨﻌﻜﺲ ﻣﻲﺳﺎزد. اﻳﻦ ﺗﺼﻮر ذﻫﻨﻲ ﺑﺮ اﺛﺮ ﺗﺠﺎرب ﺷﺨﺼﻲ و ﺗﺄﺛﻴﺮ دﻧﻴﺎي ﺧﺎرج در او ﺑﻪ وﺟﻮد ﻣﻲآﻳﺪ و ﻛﻮدك و ﻧﻮﺟﻮان ﻳﻚ ﻧﻈﺮ ﺛﺎﺑﺖ و ﭘﺎﻳﺪار از ﻣﺤﻴﻂ و از ﺷﺨﺺ ﺧﻮد و از ارﺗﺒﺎط ﺧﻮد ﺑﺎ ﻣﺤﻴﻂ ﺑﺪﺳﺖ ﻣﻲآورد و ﺑﺮﻃﺒﻖ آن ﻣﺴﺎﻳﻞ زﻧﺪﮔﻲ را ارزﻳﺎﺑﻲ ﻣﻲﻛﻨﺪ و ﺑﺮاي ﻣﻘﺎﺑﻠﻪ ﺑﺎ آﻧﻬﺎ ﺑﻪ ﻛﻮﺷﺶ ﻣﻲﭘﺮدازد. در واﻗﻊ ﺷﺎﻳﺪ ﻣﻬﻢﺗﺮﻳﻦ ﭼﻴﺰي ﻛﻪ ﻣﺎ درﺑﺎره ﺧﻮدﻣﺎن ﺑﻴﺎن ﻣﻲﻛﻨﻴﻢ ﺗﻔﺴﻴﺮﻫﺎﻳﻲ از رﻓﺘﺎرﻫﺎﻳﻤﺎن و ﻣﺤﻴﻄﻲ ﺑﺎﺷﺪ ﻛﻪ در آن زﻧﺪﮔﻲ ﻣﻲﻛﻨﻴﻢ. ﻣﺸﺎوران و رواﻧﺸﻨﺎﺳﺎن ﺑﺮاﻳﻦ ﻧﻈﺮﻧﺪ ﻛﻪ در ﺑﻴﻦ اﻧﻮاع ﻣﺸﻜﻼت ﺟﻮاﻧﺎن (ﭼﻪ ﻣﺸﻜﻼﺗﻲ ﻛﻪ از زﺑﺎن ﺧﻮد ﺟﻮاﻧﺎن ﺷﻨﻴﺪه ﻣﻲﺷﻮد و ﭼﻪ ﻣﺸﻜﻼﺗﻲ ﻛﻪ در رﻓﺘﺎر آﻧﺎن ﻣﺸﺎﻫﺪه ﻣﻲﺷﻮد) ﺑﻴﺸﺘﺮ ارزﺷﻴﺎﺑﻲ ﻏﻴﺮﻣﻨﺼﻔﺎﻧﻪ آﻧﺎن از ﻣﺸﻜﻼﺗﺸﺎن دﻳﺪه ﻣﻲﺷﻮد.

ﻧﮕﺮش ﺧﻮد ﻛﻢﺑﻴﻨﻲ در ﺑﻴﻦ ﺑﺰرﮔﺴﺎﻻن ﻧﻴﺰ ﺑﻪ ﭼﺸﻢ ﻣﻲﺧﻮرد. ﻳﻚ دﻟﻴﻞ ﻋﻤﺪه اﻳﻦ اﻣﺮ اﻳﻦ اﺳﺖ ﻛﻪ اﻛﺜﺮ ﺟﻮاﻣﻊ و ﻓﺮﻫﻨﮓﻫﺎ ﻣﻮﻓﻘﻴﺖ ﻣﺪار ﻫﺴﺘﻨﺪ و ﺑﺮﺗﻮﻓﻴﻖ و ﭘﻴﺮوزي ﻓﺮد ارج ﻣﻲﻧﻬﻨﺪ (ﻧﻮاﺑﻲ ﻧﮋاد، 1371).

**خودپنداره تحصیلی**

ﻣﺎرش[[6]](#footnote-6) و ﻫﻤﻜﺎران (1991)، ﺧﻮدﭘﻨﺪاره را در ﺳﻪ ﺳﻄﺢ ﻃﺒﻘﻪ ﺑﻨﺪي ﻣﻲ ﻛﻨﻨﺪ: ﺧﻮدﭘﻨﺪاري ﻛﻠـﻲ، ﺧﻮدﭘﻨﺪاري ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ و ﺧﻮدﭘﻨﺪاري ﻏﻴﺮ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ. ﺧﻮدﭘﻨﺪاري ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﻪ اﻳﻦ ﻛﻪ ﭼﮕﻮﻧﻪ در ﻣﺪرﺳﻪ ﻋﻤﻞ ﻣﻲ ﻛﻨﻴﻢ و ﭼﮕﻮﻧﻪ ﻳﺎد ﻣﻲ ﮔﻴﺮﻳﻢ، ﻣﺮﺗﺒﻂ اﺳﺖ. داﻧﺶ آﻣﻮز ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺧـﻮدش را در ﻫﺮ ﻳﻚ از دو داوري ﺑﻴﺮوﻧﻲ و دروﻧﻲ ﺷﻜﻞ ﻣﻲ دﻫﺪ. ﻧﺨـﺴﺖ داوري ﺑﻴﺮوﻧـﻲ ﻛـﻪ در اﻳـﻦ ﺷـﻴﻮه ﻣﻬﺎرتﻫﺎي ﻓـﺮد در ﻳـﻚ ﻣﻮﺿـﻮع درﺳـﻲ ﺑـﺎ ﻣﻬـﺎرت داﻧـﺶ آﻣـﻮزان دﻳﮕـﺮ ﻣﻘﺎﻳـﺴﻪ ﻣـﻲ ﺷـﻮد و در ﺑﺮﮔﻴﺮﻧﺪه ي ﻣﻘﺎﻳﺴﻪ ﺑﺎ ﻣﻌﺪل دﻳﮕﺮ داﻧﺶ آﻣﻮزان ﻣﺪرﺳﻪ، ﻛـﻼس ﻳـﺎ دﻳﮕـﺮ ﻓﺮاﮔﻴـﺮان اﺳـﺖ. دوم داوري دروﻧﻲ ﻛﻪ در اﻳﻦ ﺷـﻴﻮه ﻣﻬـﺎرت ﻫـﺎي ﻓـﺮد در ﻳـﻚ ﻣﻮﺿـﻮع درﺳـﻲ ﺑـﺎ ﻣﻬـﺎرت ﻫـﺎﻳﺶ در ﻣﻮﺿﻮع ﻫﺎي درﺳﻲ دﻳﮕﺮ و ﺑﺎ ﺗﻮﺟﻪ ﺑﻪ اﻫﺪاف اﻧﺘﺨﺎب ﺷﺪه ي ﻣﻮرد ﻋﻼﻗﻪ ﺧـﻮد ﻣﻘﺎﻳـﺴﻪ ﻣـﻲ ﺷـﻮد (فانی و خلیفه، 1388).

ﺧﻮدﭘﻨﺪاره‌ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﻪ اﻳﻦ ﻛﻪ ﭼﮕﻮﻧﻪ در ﻣﺪرﺳﻪ ﻋﻤﻞ ﻣﻲ ﻛﻨـﻴﻢ و ﭼﮕﻮﻧـﻪ ﻳـﺎد ﻣـﻲ ﮔﻴـﺮﻳﻢ ﻣﺮﺗﺒﻂ ﻣﻲ ﺷﻮد و در دو ﺳﻄﺢ ﻗﺮار دارد: ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﻋﻤﻮﻣﻲ ﻣﺒﻨﻲ ﺑﺮ اﻳﻦ ﻛﻪ ﻣـﺎ ﭼﮕﻮﻧـﻪ روي ﻫﻢ رﻓﺘﻪ ﻋﻤﻞ ﻣﻲ ﻛﻨﻴﻢ و دﻳﮕﺮي ﻣﺠﻤﻮع ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ﻫﺎي ﻣﺤﺘﻮاﻳﻲ وﻳﮋه ﻛﻪ ﺗﻮﺿﻴﺢ ﻣـﻲ دﻫـﺪ ﭼﻘﺪر ﻣﺜﻼ در رﻳﺎﺿﻴﺎت، ﻋﻠﻮم، زﺑﺎن و ...

ﻋﻤﻞ ﻣﻲ ﻛﻨﻴﻢ (ﭼﺎﭘﻤﻦ[[7]](#footnote-7)، 1988).

ﻣﻬﻢﺗﺮﻳﻦ ﻣﺸﺨﺼﻪ ي ﺧﻮدﭘﻨﺪاره‌ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﻫﻢ در ﺣﻮزه ﻫﺎي ﻋﻤﻮﻣﻲ و ﻫﻢ ﻣﺤﺘﻮاﻳﻲ ﺣـﺎﻟﺘﻲ اﺳﺖ ﻛﻪ ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﻓﺮد در ﻧﺘﻴﺠﻪ ي ﻛﻨﺶ ﻫﺎي ﻣﺘﻘﺎﺑﻞ و ﺗﺠﺎرب ﺑﺎ دﻳﮕﺮان ﻣﺸﺨﺺ ﻣﻲ ﻛﻨـﺪ و اﻳﻦ واﻗﻌﻴﺖ را ﺗﺎﻳﻴﺪ ﻣﻲ ﻛﻨﺪ ﻛﻪ ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﻳﺎدﮔﺮﻓﺘﻨﻲ و ﻗﺎﺑـﻞ اﻛﺘـﺴﺎب در ﻃـﻲ زﻣـﺎن است (ﻣﻨﺪاﮔﻠﻴﻮ و ﭘﻴﺮﻳﺖ[[8]](#footnote-8)، 2003).

**تعریف خودپنداه تحصیلی**

ﻧﻮﻳﺪي (1373)، ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ را ﺷﺎﺧﺺ ﺗﺼﻮر داﻧﺶ آﻣﻮزان از ﺧﻮد و راﺑﻄـﻪ ي آن ﺑـﺎ ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺳﺎﻳﺮ داﻧﺶ آﻣﻮزان ﻛﻼس ﺗﻌﺮﻳﻒ ﻣﻲ ﻛﻨﺪ. اﻳﻦ ﻣﻔﻬﻮم ﺑﻲ ﮔﻤـﺎن ﻣﺒﺘﻨـﻲ ﺑـﺮ ﺑﺎزﺧﻮردﻫـﺎﻳﻲ اﺳﺖ ﻛﻪ وي در ﻓﻌﺎﻟﻴﺖﻫﺎي آﻣﻮزﺷﻲ از ﻧﻤﺮه ﻫـﺎ، آزﻣـﻮنﻫـﺎ، ﻣﻌﻠﻤـﺎن، واﻟـﺪﻳﻦ و ﻫﻤـﺴﺎﻻن ﺧـﻮد درﻳﺎﻓﺖ ﻣﻲ ﻛﻨﺪ (فانی و خلیفه، 1388).

ﺑﺎﻧﮓ[[9]](#footnote-9) (1996)، ﻧﻴﺰ، ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ را ادراك ﺷﺨﺼﻲ ﻓﺮد از ﺧﻮدﻛﺎرآﻣـﺪي در ﻣﻮﺿﻮع ﻫﺎي درﺳﻲ ﻣﻲداﻧﺪ. در اﻳﻦ راﺳﺘﺎ ﻋﺎﻣﻞ ﻫﺎﻳﻲ ﻣﺎﻧﻨﺪ ﺗﺠﺎرب ﻣﻮﻓﻘﻴﺖ ﻳـﺎ ﺷﻜـﺴﺖ ﺗﺤـﺼﻴﻠﻲ در ﺳـﺎل ﻫـﺎي ﻧﺨـﺴﺖ ﻳﺎدﮔﻴﺮي آﻣﻮزﺷﮕﺎﻫﻲ، اﺑﺘﺪا ﺗﺼﻮرات ﻣﺮﺑﻮط ﺑﻪ ﺗﻮاﻧﺎﻳﻲ ﻫﺎﻳﺶ ﻧﺴﺒﺖ ﺑﻪ ﻣﻮﺿﻮع ﻫﺎي درﺳـﻲ (ﻋﺎﻃﻔـﻪ ﻣﺮﺑﻮط ﺑﻪ ﻣﻮﺿﻮع درﺳﻲ) ﺗﺤﺖ ﺗﺎﺛﻴﺮ ﻗﺮار ﻣﻲ ﮔﻴﺮد و ﭘـﺲ از ﻛـﺴﺐ ﺗﺠـﺎرب ﺑـﻴﺶﺗـﺮ،ﻋﺎﻃﻔـﻪ ي ﻣﺮﺑﻮط ﺑﻪ آﻣﻮزﺷﮕﺎه و ﺳﺮاﻧﺠﺎم ﺧﻮدﭘﻨﺪاري ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺷﻜﻞ ﻣﻲ ﮔﻴﺮد. ﻋﺎﻃﻔﻪ ي ﻣﺮﺑـﻮط ﺑـﻪ ﻣﻮﺿـﻮع درﺳﻲ، ﻋﻼﻗﻪ و اﻧﮕﻴﺰه داﻧﺶ آﻣﻮز را ﻧﺴﺒﺖ ﺑﻪ درسﻫﺎي وﻳـﮋه و ﻋﺎﻃﻔـﻪ ي ﻣﺮﺑـﻮط ﺑـﻪ آﻣﻮزﺷـﮕﺎه، نگرش او را نسبت به کل آموزشگاه و خودپنداری تحصیلی تصورات کلی فرد نسبت به توانایی هایش در راﺑﻄﻪ ﺑﺎ ﻳﺎدﮔﻴﺮي آﻣﻮزﺷﮕﺎﻫﻲ ﻧﺸﺎن ﻣﻲدﻫﺪ (ﻫﺎﺷﻤﻲ، 1375).

ﻣﻔﻬﻮم ﺧﻮدﭘﻨﺪاره (ﻛﻪ ﺧﻮد -ﺳﺎﺧﺖ، ﺧﻮد- ﻫﻮﻳﺖ، ﺧﻮد- ﭼﺸﻢاﻧﺪاز ﻫﻢ ﻧﺎﻣﻴﺪه ﻣﻲﺷﻮد) ﺳﺎﺧﺖ ﭼﻨﺪﺑﻌﺪي اﺳﺖ ﻛﻪ اﺷﺎره ﺑﻪ ادراك ﻓﺮد از "ﺧﻮد" در راﺑﻄﻪ ﺑﺎ ﻫﺮ ﺗﻌﺪاد از وﻳﮋﮔﻲﻫﺎ ﻣﺎﻧﻨﺪ ﺗﺤﺼﻴﻞﻛﺮدهﻫﺎ و ﺗﺤﺼﻴﻞ ﻧﻜﺮدهﻫﺎ و ﻧﻘﺶﻫﺎي ﺟﻨﺴﻲ و ﺟﻨﺴﻴﺘﻲ، ﻫﻮﻳﺖ ﻧﮋادي و ﺑﺴﻴﺎري دﻳﮕﺮ دارد (ﻫﺎﻓﻤﻦ و ﻫﺎﺗﻲ و دﻳﺎن ﺑﻮردز[[10]](#footnote-10)، 2005).

**روش‌های افزایش خودپندارگی**

ﻳﻜﻲ دﻳﮕﺮ از راﻫﻬﺎي اﻓﺰاﻳﺶ ﺧﻮدﭘﻨﺪاره، آﻣﻮزش ﺧﻮﻳﺸﺘﻦ ﺷﻨﺎﺳﻲ ﻋﻠﻤﻲ اﺳﺖ ﻛﻪ ﺑـﻪ ﻓﺮد اﻣﻜﺎن ﻣﻲدﻫﺪ ﺑﺎ ﺷﻴﻮه اي ﻣﻨﺤﺼﺮ ﺑﻪ ﺧﻮد ﺑﺎ ﺟﻬـﺎن ﺧـﺎرج ارﺗﺒـﺎط ﺑﺮﻗـﺮار ﻛﻨـﺪ و ﺑـﺎ ادراﻛـﺎت دﻗﻴﻖ ﺗﺮ، ﺧﻮدﭘﻨﺪارهاي ﻣﺜﺒﺖ ﺗﺮ داﺷﺘﻪ ﺑﺎﺷﺪ (فانی و خلیفه، 1388).

از دﻳﮕﺮ راﻫﻬﺎي اﻓﺰاﻳﺶ ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﻣﺜﺒﺖ، ﺷﻔﺎف ﺳﺎﺧﺘﻦ ارزشﻫﺎﺳﺖ ﻛﻪ ﺗﻼﺷـﻲ در ﺟﻬـﺖ رﺷﺪ ﻣﺜﺒﺖﮔﺮاﻳﻲ، ﻫﺪﻓﻤﻨﺪي، رﻓﺘﺎر و ﻧﮕﺮش ﻫﻤﺎﻫﻨﮓ ﻣﻲ ﺑﺎﺷﺪ و درﺑﺮﮔﻴﺮﻧﺪه ي ﻋﻨﺎﺻﺮ زﻳـﺮ اﺳـﺖ: ﺗﻤﺮﻛﺰ ﺑﺮ اوﻟﻮﻳﺖﻫﺎ در زﻧﺪﮔﻲ؛ ﭘﺬﻳﺮش آﻧﭽﻪ ﻛﻪ ﻫﺴﺖ؛ دﻋﻮت ﺑﻪ ﺗﻔﻜﺮ ﻓﺮاﺗﺮ و آﮔﺎﻫﺎﻧﻪ ﺗﺮ و ﭘﺮورش اﻗﺘﺪار ﻓﺮدي (فانی و خلیفه، 1388).

ﻳﻜﻲ از روشﻫﺎي اﻳﺠﺎد ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ﻣﺜﺒﺖ دراﻓﺮاد، اﺻﻼح ﻧﺤﻮه اﺳﻨﺎدﻫﺎي ﻋﻠﻲ اﻓﺮاد اﺳﺖ. راﺗﺮ[[11]](#footnote-11) (1975) در ﻧﻈﺮﻳﻪ ﻳﺎدﮔﻴﺮي اﺟﺘﻤﺎﻋﻲ ﺧﻮد ﺑﺮ اﻳﻦ ﻋﻘﻴﺪه اﺳﺖ ﻛﻪ ﺑﻌﻀﻲ از اﻓﺮاد ﺧﻮد را ﻣﺴﺌﻮل ﺷﻜﺴﺖﻫﺎ ﻳﺎ ﻣﻮﻓﻘﻴﺖﻫﺎي ﺧﻮد (ﻧﺘﺎﻳﺞ ﻋﻤﻠﻜﺮد) ﻣﻲداﻧﻨﺪ در ﺻﻮرﺗﻴ‌ﻜﻪ ﺑﻌﻀﻲ دﻳﮕﺮ، ﻣﺤﻴﻂ و ﺷﺎﻧﺲ و ﻏﻴﺮه را ( ﺧﺪﻳﻮي و وﻛﻴﻠﻲ ﻣﻔﺎﺧﺮي، 1390).

تصور مثبت فرد راجع به خود، نه تنها می می تواند در تحصیل وی تأثیر بگذارد بلکه این تصور عاملی در جهت رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز هست و برعکس، دانش آموزانی که احساس خوبی درباره‌ی توانایی های خود ندارند، حتی بدون توجه به نژاد و رنگ پوست، به ندرت در فعالیت های تحصیلی خود موفق هستند. خودپنداره‌ی تحصیلی یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی شناخته شده و به عنوان نگرش کلی فرد نسبت به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری‌های آموزشگاهی تعریف شده است (پرکی[[12]](#footnote-12)، 2001).

هنگامی که فرد تصور خوبی درباره‌ی خود دارد و احساس می کند که موجودی تواناست، با اطمینان فکر می‌کند و می کوشد که رفتارش توام با موفقیت باشد تا بعدها موجب افزایش احساس ارزشمندی‌اش شود؛ اما برعکس دانش‌آموزی که خود را ناموفق می داند عملکرد تحصیلی‌اش پایین‌تر از سطح استعداد و توانایی‌های ذاتی‌اش است. فردی با احساس بی لیاقتی یا بی کفایتی، احساس می کند که نمی تواند چیزی یاد بگیرد و در نهایت، در انجام تکالیف جدید احساس درماندگی و ترس از خود بروز می دهد (حسینی دولت‌آبادی، 1386).

در دیدگاه مارش[[13]](#footnote-13)، خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش آموزان با مقایسه‌های درونی (مقایسه توانمندی های خود با هم و مقایسه توانمندی های خود با دیگران) پدید می آید. تحقیقات عوامل بسیار زیادی را به عنوان پیش‌آیندهای خودپنداره به ویژه خودپنداره‌ی تحصیلی شناسایی کرده‌اند. به عنوان مثال: پیشرفت تحصیلی، احساس ارزشمندی، ویژگی های شخصیتی، عزت نفس و. . . ( گوروئی، خیر و هاشمی، 1390).

داﻧﺶ آﻣﻮزاﻧﻲ ﻛﻪ در دوران ﺗﺤﺼﻴﻞ دﭼﺎر ﺿﻌﻒ و ﺷﻜﺴﺖ ﻣﻲ ﺷـﻮﻧﺪ، در اﺛـﺮ ﺗﻜـﺮار ﺷﻜـﺴﺖ، ﺑﺎوري ﻛﺎذب و ﻣﺤﺪود ﻛﻨﻨﺪه ﻣﻲ ﻳﺎﺑﻨـﺪ ﻛـﻪ ﺗـﺪاوم و ﺗﻌﻤـﻴﻢ آن ﺑﺎﻋـﺚ ﺛﺒـﺖ ﺧﻮداﻧﮕـﺎره ﻣﻨﻔـﻲ و ﺑﺎزدارﻧﺪه و ﻣﻤﺎﻧﻌﺖ در اﺑﺮاز ﺗﻮاﻧﺎﻳﻲﻫﺎ و ﺗﺤﻜﻴﻢ اﺣﺴﺎس ﺿﻌﻒ ﺑﻴﺶﺗﺮ در ﻣﺮاﺣﻞ ﺑﻌﺪي ﻣـﻲﺷـﻮد؛ ﺗﺼﻮر ﻣﺮدود ﺷﺪن، اﺣﺘﻤﺎل ﻣﺮدود ﺷﺪن در ﻋﻤﻞ، ﻋﺪم ﺗﻼش ﺑﺮاي ﺣﻞ ﻣﺸﻜﻼت و ﺟﺒﺮان ﺿﻌﻒ ﻫـﺎ و ﺑﺮوز ﺿﻌﻒ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ را اﻓﺰاﻳﺶ داده و ﺑﺘﺪرﻳﺞ ﺟﺰو ﺷﺨﺼﻴﺖ وي ﻣﻲ ﮔﺮدد (ﻫﺎﺷﻤﻲ، 1375).

در اﻳﻦ زﻣﻴﻨﻪ ﮔﻮدﻣﻦ[[14]](#footnote-14) (1990)، ﺑﺮ اﻳﻦ ﺑﺎور اﺳﺖ ﻛﻪ اﻧﺴﺎن ﻫﺎ ﻣﻲ ﺗﻮاﻧﻨﺪ زﻧﺪﮔﻲ ﺧﻮدﺷﺎن را ﺑـﻪ وﺳﻴﻠﻪي ﺗﺼﻮﻳﺮﻫﺎي ذﻫﻨﻲ ﺷﺎن ﺗﻐﻴﻴﺮ دﻫﻨﺪ. در آن ﺻﻮرت ﻣﻲ ﺗﻮاﻧﻨﺪ ﺷﺨﺼﻴﺖ ﺧـﻮد را دﮔﺮﮔـﻮن ﺳﺎزﻧﺪ. ﻫﻤﭽﻨﻴﻦ اﺳﻤﻴﺖ (1967)، اﻇﻬـﺎر ﻣـﻲ دارد ﻣـﺎ ﺗﻮاﻧـﺎﻳﻲﻫـﺎي ﻫﻮﺷـﻲ ﺧـﻮد را دﺳـﺖ ﻛـﻢ ﻣﻲ ﮔﻴﺮﻳﻢ. ﻧﻈﺎم آﻣﻮزﺷﻲ رﺳﻤﻲ ﻣﺎﻧﻨﺪ ﻳﻚ ﻓﻌﺎﻟﻴﺖ ﭘﻴﭽﻴﺪه ﺧﻮد آﮔﺎه و ﺧﺸﻚ ﺟﻠﻮه ﻛﺮده اﺳـﺖ ﺑـﻪ ﮔﻮﻧﻪ اي ﻛﻪ اﻳﻦ ﺑﺎور ﺑﺮاي ﺑﻴﺶ ﺗﺮ ﻣﺎ ﻣﻄﺮح ﻣﻲ ﺷﻮد ﻛﻪ ﺑﺮﺧﻲ ﻣﻮﺿـﻮعﻫـﺎ ﻳـﺎدﮔﻴﺮيﺷـﺎن آﻧﻘـﺪر دﺷﻮار اﺳﺖ ﻛﻪ ﻣﻐﺰ ﻣﺎ ﻧﻤﻲ ﺗﻮاﻧﺪ آن را ﺑﻪ ﺳﺎدﮔﻲ ﺑﻔﻬﻤﺪ (فانی و خلیفه، 1388).

**2-3- پیشینه‌ی پژوهشی**

**2-3-1- پیشینه‌ی داخلی**

ارفع بلوچی و همکاران (1391)، در مطالعه ای با عنوان خودپنداره ي تحصیلی، بستري براي کاهش اضطراب امتحان نشان دادند بین خودپنداره ي تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان همبستگی منفی و معنی داري وجود دارد. هم‌چنین نشان دادند که بین دو گروه از دانشجویانِ دختر و پسر تفاوت آماري معنی داري در خودپنداره تحصیلی، و اضطراب امتحان وجود ندارد. هم‌چنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ترکیب متغیرهای انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی می تواند به خوبی اضطراب امتحان را پیش بینی کنند.

ﻧﺘﺎﻳﺞ پژوهش ﺧﺪﻳﻮي و وﻛﻴﻠﻲ ﻣﻔﺎﺧﺮي، (1390)، ﻧﺸﺎن داد ﻛﻪ در داﻧﺶآﻣﻮزان دﺧﺘﺮ و ﭘﺴﺮ راﺑﻄﻪ ﻣﻌﻨﺎدار و ﻣﺜﺒﺘﻲ ﺑﻴﻦ ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ و اﻧﮕﻴﺰه ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ و ﻣﻨﺒﻊ ﻛﻨﺘﺮل و ﺧﻮدﭘﻨﺪاره وﺟﻮد دارد. ﺑﻄﻮرﻳ‌ﻜﻪ ﻫﺮ ﻗﺪر ﻓﺮد از اﻧﮕﻴﺰه ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺑﺎﻻﺗﺮي ﺑﺮﺧـﻮردار ﺑﺎﺷﺪ و ﻣﻨﺒﻊ ﻛﻨﺘﺮل او دروﻧﻲﺗﺮ ﺑﺎﺷﺪ و از ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ﺑﻬﺘﺮي ﺑﺮﺧﻮردار ﺑﺎﺷﺪ از ﭘﻴـﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤـﺼﻴﻠﻲ ﺑـﺎﻻﺗﺮي ﺑﺮﺧﻮردار ﺧﻮاﻫﺪ ﺑﻮد. در ﺟﻬﺖ ﭘﻴﺶﺑﻴﻨﻲ ﻣﺘﻐﻴﺮ ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ، اﺑﺘـﺪا ﺧﻮدﭘﻨـﺪاره و ﺳـﭙﺲ اﻧﮕﻴـﺰه و در ﻧﻬﺎﻳﺖ ﻣﻨﺒﻊ ﻛﻨﺘﺮل داراي اﻫﻤﻴﺖ ﻣﻲﺑﺎﺷﺪ.

گوروئی، خیر و هاشمی، (1390) در پژوهشی که با عنوان بررسي رابطه‌ي بين کمال گرايي و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان انجام دادند، نشان دادند که در بین متغیرهای پژوهش (کمال گرايي، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی)رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

ابوالقاسمی و همکاران (1390)، به وسیله ﺗﺤﻠﻴﻞ وارﻳﺎﻧﺲ ﭼﻨﺪ ﻣﺘﻐﻴﺮي ﻧﺸﺎن دادند ﻛﻪ ﻫـﺮ دو روش ﺷـﻨﺎﺧﺘﻲ- رﻓﺘـﺎري و ﻣﻬـﺎرتﻫـﺎي ﺗﻨﻈﻴﻢ ﻫﻴﺠـﺎن، در ﻛـﺎﻫﺶ اﺿـﻄﺮاب اﻣﺘﺤـﺎن و اﻓـﺰاﻳﺶ ﺧﻮدﻛﺎرآﻣـﺪي و ﺳـﺎزﮔﺎري ﺗﺤﺼـﻴﻠﻲ داﻧﺶآﻣﻮزان ﺑﻪ ﻃﻮر ﻣﻌﻨﻲداري ﻣﺆﺛﺮ ﺑـﻮده‌اند. اﻳـﻦ ﻧﺘـﺎﻳﺞ ﺗﻠﻮﻳﺤـﺎت ﻣﻬﻤـﻲ در زﻣﻴﻨـﻪ آﻣـﻮزش راﻫﺒﺮدﻫﺎي ﺷﻨﺎﺧﺘﻲ- رﻓﺘﺎري و ﻣﻬﺎرتﻫﺎي ﻣﻘﺎﺑﻠﻪ ﺑﺎ ﻫﻴﺠﺎنﻫﺎ در ﭘﻴﺸﮕﻴﺮي از اﺿﻄﺮاب اﻣﺘﺤﺎن و ارﺗﻘﺎء ﺳﻼﻣﺖ روان داﻧﺶآﻣﻮزان دارد.

فانی و خلیفه (1388)، در پژوهشی نشان دادند که ﺑﻴﻦ ادراك از رﻓﺘﺎر ﻣﻌﻠﻢ و ﺧﻮدﭘﻨـﺪاره ي‌ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ و ﻋﻤﻠﻜﺮد ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﻪ ﻃﻮرﻛﻠﻲ و ﻧﻴﺰ ﺑﻪ ﺗﻔﻜﻴﻚ ﺟﻨﺴﻴﺖ و ﭘﺎﻳﻪ، در ﻣﺠﻤﻮع راﺑﻄﻪاي ﻣﻌﻨﺎدار وﺟـﻮد داﺷﺖ، اﻣﺎ در ﭘﺎﻳﻪﻫﺎي اول دﺧﺘﺮ و ﭘﺴﺮ و ﺳﻮم دﺧﺘﺮ راﺑﻄـﻪ ي ﺑـﻴﻦ ادراك از رﻓﺘـﺎر ﻣﻌﻠـﻢ و ﺧﻮدﭘﻨـﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﻣﻌﻨﺎدار ﻧﺒﻮد؛ اﻓﺰون ﺑﺮ اﻳﻦ، در ﭘﺎﻳﻪ ي اول دﺧﺘﺮ و ﭘﺴﺮ ﺑﻴﻦ ادراك از رﻓﺘﺎر ﻣﻌﻠﻢ ﺑﺎ ﻋﻤﻠﻜﺮد ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ راﺑﻄﻪاي ﻣﻌﻨﻲ دار وﺟﻮد ﻧﺪاﺷﺖ و ﺑﻴﻦ ﮔﺮاﻳﺶ ﺑﻪ (ﺧﻮد، ﺧﺎﻧﻮاده، ﻫﻤﺴﺎﻻن، ﻣﺪرﺳﻪ و ﻣﻌﻠﻢ) و ادراك از رﻓﺘﺎر ﻣﻌﻠﻢ راﺑﻄﻪ ﻣﺜﺒﺖ و ﻣﻌﻨﺎدار ﺑﻮد؛ در ﺣﺎﻟﻲ ﻛﻪ ﺑﻴﻦ ادراك از رﻓﺘﺎر ﻣﻌﻠﻤﺎن ﻋﻠﻮم و رﻳﺎﺿﻲ ﺗﻔﺎوت ﻣﻌﻨﺎدار ﻧﺒﻮد.

در مطالعه ای که توسط یوسفی و همکاران، (1388) با عنوان ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که انگیزش تحصیلی با معدل علوم پایه و همچنین معدل کل بالینی ارتباط مستقیم و معنی دار داشت. به علاوه مولفه رقابت جویی وکوشش با معدل کل بالینی و علوم پایه، همبستگی مثبت دیده شد ولی مولفه های قدرت اجتماعی، تنها با معدل کل بالینی آزمودنی ها رابطه داشت همچنین انگیزش گرایش به کوشش و رقابت جویی در پسران بالاتر از دختران بود. این نتیجه حاکی از این است که پیشرفت تحصیلی دانشجویان مستلزم هماهنگی و تعامل بین ابعاد مختلف انگیزشی است.

ﺑﺮ ﺍﺳﺎﺱ ﻳﺎﻓﺘﻪ ﻫﺎﻯ ﭘﮋﻭﻫﺶ خسروی و بیگدلی (1387)، ﺍﺿﻄﺮﺍﺏ ﺍﻣﺘﺤﺎﻥ ﺑﺎ ﺭﻭﺍﻥ ﺭﻧﺠﻮﺭﻯ ﺭﺍﺑﻄﻪ ﻣﻌﻨﺎﺩﺍﺭ ﻣﺜﺒﺘﻰ ﺭﺍ ﻧﺸﺎﻥ ﺩﺍﺩ، ﺍﻣﺎ ﺍﺿﻄﺮﺍﺏ امتحان با ﺑﺮﻭﻥ ﮔﺮﺍﻳﻰ/ ﺩﺭﻭﻥ ﮔﺮﺍﻳﻰ ﺩﺍﻧﺸﺠﻮﻳﺎﻥ، ﺭﺍﺑﻄﻪ ﻣﻌﻨﺎﺩﺍﺭﻯ ﺭﺍ ﻧﺸﺎﻥ ﻧﺪﺍﺩ. ﺭﻭﺍﻥ ﺭﻧﺠﻮﺭﻯ (ﺑﻰﺛﺒﺎﺗﻰ/ ﺑﺎ ﺛﺒﺎﺗﻰ) ﺑﺎ ﺩﺭﻭﻥ ﮔﺮﺍﻳﻰ/ ﺑﺮﻭﻥ ﮔﺮﺍﻳﻰ ﺭﺍﺑﻄﻪ ﻣﻌﻨﺎﺩﺍﺭ ﻣﺜﺒﺘﻰ ﺭﺍ ﻧﺸﺎﻥ ﺩﺍﺩ. ﺍﺯ ﻣﻴﺎﻥ ﻭﻳﮋﮔﻰ ﻫﺎﻯ ﺷﺨﺼﻴﺘﻰ ﻣﻮﺭﺩ ﻣﻄﺎﻟﻌﻪ، ﺭﻭﺍﻥ ﺭﻧﺠﻮﺭﻯ ﺗﻮﺍﻧﺴﺖ ﻣﺘﻐﻴﺮ ﺿﻤﻨﺎً ﭘﻴﺶ ﺑﻴﻦ ﺍﺿﻄﺮﺍﺏ ﺍﻣﺘﺤﺎﻥ باشد.

در مطالعه ای که توسط کاوسیان و همکاران (1386)، با عنوان مطالعه عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور انجام دادند به این نتیجه رسیدند که متغیرهای خودپنداره تحصیلی،نگرش دانش آموز به ادامه تحصیل وپاداش دانش آموز به ادامه تحصیل بهتر توانسته اند انگیزش تحصیلی درونی را تبیین کنند.

حسینی (1385) در تحقیقی با عنوان رابطه انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسید که هر یک از مولفه های انگیزش با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار دارد.

استادی در سال 1384 در تحقیقی به بررسی رابطه انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی در بین 272 دانش‌آموز پرداخت و به این نتیجه رسید که هر یک از مولفه های انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه با عملکرد تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد.

در مطالعه ای که توسط بحرانی (1384)، با عنوان انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن انجام داده به این نتیجه رسید که دانش آموزان ایرانی، از انگیزش تحصیلی بالاتر از متوسط برخوردارند و مشوق های درونی و بیرونی سهم یکسانی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد.

نورجاوه و قره‌گزلی (1381)، در پژوهشی نتیجه گرفتند که، ﺑﻨﻈﺮ ﻣﻲ ﺭﺳﺪ ﻛﻪ ﻭﺣﺸﺖ ﺍﺯ ﮔﺮﻓﺘﻦ ﻧﻤﺮﻩ ﺿﻌﻴﻒ ﻭ ﺳﺮﺯﻧﺶ ﺍﻓﺮﺍﺩ ﺧﺎﻧﻮﺍﺩﻩ، ﺗﻤﺴﺨﺮ ﻫﻤﻜﻼﺳﺎﻥ ﻭ ﺩﻭﺳﺘﺎﻥ، ﺗﺮﺱ ﺍﺯ ﻧﺎﺗﻮﺍﻧﻲ ﺑﺮﺍﻱ ﺍﺩﺍﻣﻪ ﺗﺤﺼﻴﻞ، ﻫﻤﻮﺍﺭﻩ ﺩﺍﻧﺸﺠﻮﻳﺎﻥ ﺭﺍ ﻣﻮﺭﺩ ﺁﺯﺍﺭ ﻭ ﺍﺫﻳﺖ ﺭﻭﺍﻧﻲ ﻗﺮﺍﺭ ﻣﻲ ﺩﻫﺪ.

حسن زاده و همکاران (1381)، در پژوهشی نشان دادند که بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین رابطه مثبت و معناداری بین متغیرهای انگیزش درونی و منبع کنترل برقرار است.

عکاشه (1380)، در پژوهشی تحت عنوان بررسی فراوانی و علل اضطراب در دانش آموزان در مردادماه 1380 نتایج زیر به دست آورد. 3/72% دانش آموزان از اضطراب در رنج و علی‌رغم انتظار افزایش رتبه کلاسی باعث کاهش اضطراب نمی گردد. در کسانی که سابقه مثبت اضطراب را در خانواده بیان می نمودند اضطراب 6/81% وجود داشته که اغلب متوسط و شدید بود در حالی که 67% خانواده هایی که سابقه را ذکر نمی کردند اضطراب از نوع متوسط داشتند 8/81% کسانی که سابقه قبلی اضطراب را ذکر می کردند اینک از اضطراب شدید در رنج بودند و در مجموع 7/27% دانش آموزان فاقد اضطراب و3/72% اضطراب بودند.

مهرابی زاده هنرمند و همکاران (1379)، در پژوهشی نشان دادند که ﺑﻴﻦ ﺍﺿﻄﺮﺍﺏ ﺍﻣﺘﺤﺎﻥ ﻭ ﻋﻤﻠﻜﺮﺩ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺭﺍﺑﻄﻪ ﻣﻨﻔﻲ ﺩﻳﺪﻩ می شود.

مال احمدی (1376)، طی تحقیق تحت عنوان بررسی عوامل وعلل به وجود آورنده اضطراب در دانش‌آموزان که در تحقیق از روش پیمایش استفاده نموده نتایج زیر را بدست آورد.

1. بین تنبیه معلم واضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد واضطراب مانع ایجاد رفتار مطلوب در دانش آموزان وپیشرفت تحصیلی آنها می گردد.
2. بین برخورد مدیر مدرسه واضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد یعنی برخورد غیر منطقی مدیریت موجب اضطراب دانش آموزان می گردد.
3. بین برخورد همکلاسی ها واضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد.
4. بین برگزاری امتحان واضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جلیل (1376)، در پژوهشی تحت عنوان بررسی علل اضطراب وتأثیر آن بر روند تحصیلی آن بر دانش‌آموزان در تابستان 1376 نتایج زیر را به دست آورد. 1-بین اضطراب ونقش محیط آموزشی رابطه متوسطی وجود دارد. 2-بین اضطراب ونقش معلم در دختران وپسران رابطه بالای دارد. 3-بین اضطراب دختران وپسران ونقش خانوادهرابطه بالایی وجود دارد.

پورولی (1376)، در پژوهشی تحت ععنوان بررسی علل اضطراب امتحان ونقش آن بر عملکرد دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی منطقه سعادت شهر خرداد ماه 1376 نتایج زیر را به دست آورد. اضطراب ناشی از امتحان نه تنها باعث می شود که دانش آموزان نتوانند با مهارت و سرعت مناسب به طور کامل واضح فکر کرده، پاسخ‌های مطلوب را ارائه نمایند بلکه آرامش روانی آن‌ها را نیز به مخاطره می اندازد. اضطراب ناشی از امتحان بین کودکان و نوجوانان که تجارب ناخوشایندی از شکست‌های پی در پی داشته اند همواره به دلایل عدیده انتظار کسب بهتر ین نمرات را دارند فوق العاده چشم‌گیر است. در بین عوامل ذکر شده در پرسشنامه در رابطه با فرضیه های تحقیق به ترتیب سخت‌گیری معلم، عدم اعتماد به نفس، نگرانی ازنتایج امتحان، عدم موفقیت در امتحان و مرور بازخواست قرار گرفتن از بیشترین عوامل نگرانی و اضطراب در دانش آموزان می باشد.

مسعودی در سال 1374 تحقیقی تحت عنوان رابطه نگرش والدین و بروز اضطراب درکودکان به عمل آورد که نتیجه آن به شرح زیر می باشد: یکی از عوامل به وجود آورنده اضطراب در کودکان احتمالا نگرش والدین است که این در خصوص نگرش والدین پسران وبروز اضطراب در آنها وهمچنین نگرش والدین دختر وبروز اضطراب در آنان صادق است ونیز بین اضطراب دختران وپسران رابطه معناداری وجود دارد.

دهقانی در سال 1374 تحقیقی تحت عنوان بررسی نگرش دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی در مورد علل اضطراب ناشی از امتحان به عمل آورده این طور نتیجه گرفته است. یکی از عوامل به وجود آورنده ناهنجاریهای روانی ورفتاری در بین جوانان ونوجوانان اضطراب است وجوانان مضطرب تنها وگوشه گیر می‌شوند و با برقراری ارتباط با دیگران دچار مشکل می شوند. این موضوع تاثیر نامطلوبی در اعتماد به نفس و در نتیجه عدم موفقیت شغلی در آینده خواهد داشت.

ظهرابی در سال 1373 تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه اضطراب ورشد اجتماعی در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی در شهر شیراز انجام دادواعلام داشت که اگر میزان اضطراب از حد معمول وطبیعی در فراگیران بالا رود باعث نگرانی وعدم موفقیت ودر نهایت افت تحصیلی می گردد.

ذوالنوازی در سال 1373 تحقیقی تحت عنوان ارتباط عوامل ایجاد کننده اضطراب وپیشرفت تحصیلی انجام داده و به این نتیجه رسیده است: امتحان در هر دوره وزمان موجب پیدایش اضطراب وترس است وخواه این امتحان مربوط به کلاس اول باشد یا مربوط به کنکور سراسری با توجه به نمودار فراوانی جمع کل دانش آموزان در پرسشنامه پروژه این مطلب را می رساند که همه دانش آموزان در هنگام امتحان ترس واضطراب دارند.

ﺷﻴﺨﻲ ﻓﻴﻨﻲ (1372)، در ﭘﮋوﻫﺸﻲ ﺗﺤﺖ ﻋﻨﻮان ﺑﺮرﺳﻲ راﺑﻄﻪ اﻧﮕﻴﺰش ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ، ﻣﺮﻛﺰ ﻛﻨﺘﺮل و ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ داﻧﺶآﻣﻮزان ﻣﻘﻄﻊ ﻣﺘﻮﺳﻄﻪ ﺷﻬﺮ ﺑﻨﺪرﻋﺒﺎس ﻧﻤﻮﻧﻪاي ﺑﺎ ﺣﺠﻢ 211 ﻧﻔﺮ از ﺑﻴﻦ داﻧﺶآﻣﻮزان اﻧﺘﺨﺎب و ﭘﺲ از اﺟﺮاي ﭘﺮﺳﺸﻨﺎﻣﻪ ﻣﺮﻛﺰ ﻛﻨﺘﺮل راﺗﺮ و اﻧﮕﻴﺰش ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ و اﺳﺘﻔﺎده از ﻣﻴﺎﻧﮕﻴﻦ ﻣﻌﺪل ﺛﻠﺚ اول و دوم داﻧﺶآﻣﻮزان ﺑﻪ ﻋﻨﻮان ﻣﻼك ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﻪ اﻳﻦ ﻧﺘﻴﺠﻪ دﺳﺖ ﻳﺎﻓﺖ ﻛﻪ ﺑﻴﻦ اﻧﮕﻴﺰش ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺑﺎﻻ و ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﺎﻻ از ﻧﻈﺮ آﻣﺎري راﺑﻄﻪ ﻣﺜﺒﺖ و ﻣﻌﻨﺎدار وﺟﻮد دارد.

**2-3-2- پیشینه‌ی خارجی**

یافته های پژوهشی پکران[[15]](#footnote-15) و همکاران (2011)، حاکی از آن است که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانات منفی چون استرس، اضطراب که منجر به افت عملکرد می شود، رابطه دارد.

یافته هاي پژوهش بوناسی و ریو[[16]](#footnote-16) (2010)، حاکی از آن می‌باشد که دانش آموزان ادراك از امتحان، از خود و توانایی‌هايشان و ادراکشان از موقعیت و مکان امتحان را به عنوان منابع اصلی اضطرابشان معرفی می‌کنند. در میان این عوامل سه گانه معرفی شده از سوي دانش آموزان، ادراك دانش آموزان از خودشان (خودپنداره) به وضوح با سطح اضطراب امتحانی که دانش آموزان تجربه می‌کنند، قویاً مرتبط است.

گتز[[17]](#footnote-17) و همکاران (2010)، در جریان پژوهشی دریافتند که هیجانات مثبتی چون لذت، افتخار و سربلندی روابط مثبتی با خودپنداره و هیجانات منفی چون اضطراب و عصبانیت رابطه ای منفی با خودپنداره تحصیلی دارند.

استیری[[18]](#footnote-18) و همکاران (2009)، در پژوهشی نشان دادند که افرادی که از انگیزش بالایی برخوردار باشند در شرایط و موقعیت های جدید از جمله انتحانات سطح اضطراب پایینی را تجربه می کنند.

پاسکووا[[19]](#footnote-19) (2007)، در پژوهشی بیان داشت که انگیزش عامل شناختی اثرگذار بر عملکرد و رفتارهای فردی می باشد که به طور به خصوصی بر نوع فعالیت هایی که افراد انتخاب می کنندو سطح درگیری شان در فعالیت، میزان پافشاری در انجام آن ها و نتیجه اعمال اثر می گذارد.

جینگ[[20]](#footnote-20) (2007)، در پژوهشی به بررسی رابطه اضطراب امتحان، خود پنداره تحصیلی و شایستگی تحصیلی پرداخت، یافته ها حاکی از آن میباشد که اضطراب امتحان نتیجه خودپنداره منفی و درك پایین دانشجویان از شایستگی تحصیلی‌شان است. بر این اساس اضطراب امتحان بالا اثر منفی بر ادراك دانش آموزان از توانایی‌ها و شایستگی‌هاي تحصیلی‌شان دارد و همچنین دانش آموزان با خود پنداره تحصیلی پایین خودشان را به عنوان افرادي با صلاحیت‌ها و قابلیت‌هاي پایین درك میکنند که چنین برداشت منفی از توانمندي‌ها منجر به بروز هیجانات منفی از جمله اضطراب امتحان در موقعیت‌هاي آموزشی می‌شود.

نتایج پژوهشی اکرم رانا و ضفر اقبال (2005 ) پیرامون تأثیرات جنسیت و خودپنداره بر پیشرفت تحصیلی حاکی از آن است که دختران به طور متوسط از خودپنداره تحصیلی بالاتري در مقایسه با پسران برخوردار می‌باشند. همچنین آن ها نشان دادند که بین خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان رابطه معنی داری وجود دارد.

نتایج پژوهش ساپ[[21]](#footnote-21) (2000)، ﺣﺎﻛﻲ اﺳﺖ ﻛﻪ داﻧﺶ آﻣـﻮزان داراي اﺿﻄﺮاب اﻣﺘﺤﺎن اﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ ﺑﻴﺸﺘﺮي ﻧﺴﺒﺖ ﺑﻪ ﻫﻤﻜﻼﺳﻲﻫﺎي ﺧـﻮد دارﻧـﺪ و در ﺑﺮﺧـﻲ ﻣﻮارد ﺗﺮك ﺗﺤﺼﻴﻞ ﻣﻲﻛﻨﻨﺪ.

مریکا نگاس[[22]](#footnote-22) ودیگران در سال 2000 پژوهشی انجام دادند که در آن استعداد سرشتی را در ایجاد اضطراب و اختلال ناشی از آن مهم نشان داده شده است. در این پژوهش همچنان نشان داده شده است که وجود سابقه قبلی اضطراب در افراد در سطح فعلی اضطراب را افزایش می دهد. 8/81% افراد اضطراب در افرادی که سابقه مثبت قبلی داشته اند در مقابل 8/58% در افرادی که سابقه مثبی قبلی نداشته اند که نشان تمایز وجود اضطراب در فرد و شیوع بعدی اضطراب می باشد.

**منابع**

**الف) منابع فارسی**

1. اﺑﻮاﻟﻘﺎﺳﻤﻲ، ﻋﺒﺎس؛ ﺑﻴﮕﻲ، ﭘﺮوﻳﻦ و ﻧﺮﻳﻤﺎﻧﻲ، ﻣﺤﻤﺪ (1390). بررسی اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارامدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست و دوم، سال هفتم، زمستان.
2. اﺑﻮاﻟﻘﺎﺳﻤﻲ، ﻋﺒﺎس؛ ﺑﻴﮕﻲ، ﭘﺮوﻳﻦ و ﻧﺮﻳﻤﺎﻧﻲ، ﻣﺤﻤﺪ (1390). بررسی اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارامدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست و دوم، سال هفتم، زمستان.
3. اشراقی، زهره (1380). رابطه ی انگیزش و خودپنداره با پیشرفت تحصیلی. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
4. الهامی، محمدضا (1380). رابطه ی خویشتن پنداری و سلامت روانی. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
5. ﺑﻴﺎﺑﺎﻧﮕﺮد، اﺳﻤﺎﻋﻴﻞ (1381). اﺛﺮﺑﺨﺸﻲ درﻣﺎن ﭼﻨﺪوﺟﻬﻲ ﻻزاروس، ﻋﻘﻼﻧﻲ ﻋﺎﻃﻔﻲ اﻟﻴﺲ و آرام ﺳﺎزي ﺑﺮ ﻛﺎﻫﺶ اﺿﻄﺮاب اﻣﺘﺤﺎن داﻧﺶ آﻣﻮزان. ﻓﺼﻠﻨﺎﻣﻪ اﻧﺪﻳﺸﻪ و رﻓﺘﺎر، ﺳﺎل ﻫﺸﺘﻢ، ﺷﻤﺎره 3.
6. ﺑﻴﺎﺑﺎﻧﮕﺮد، اﺳﻤﺎﻋﻴﻞ (1381). اﺛﺮﺑﺨﺸﻲ درﻣﺎن ﭼﻨﺪوﺟﻬﻲ ﻻزاروس، ﻋﻘﻼﻧﻲ ﻋﺎﻃﻔﻲ اﻟﻴﺲ و آرام ﺳﺎزي ﺑﺮ ﻛﺎﻫﺶ اﺿﻄﺮاب اﻣﺘﺤﺎن داﻧﺶ آﻣﻮزان. ﻓﺼﻠﻨﺎﻣﻪ اﻧﺪﻳﺸﻪ و رﻓﺘﺎر، ﺳﺎل ﻫﺸﺘﻢ، ﺷﻤﺎره 3.
7. پارسا ، محمد (1375). روان شناسي تربيتي. تهران: انتشارات سخن .
8. پاول و اندايت (1378). فشار رواني اضطراب و راههاي مقابله با آن. ترجمه دكتر بخشي‌پور و صبوري، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوي.
9. پرکی، ولیام دبلیو (2001). خودپنداره و موفقیت تحصیلی. ترجمه: محمد میرکمالی، تهران: انتشارات سیطرون، شماره 78.
10. پروين، لارنس( 2001 ). روان شناسي شخصيت نظريه و تحقيق. ترجمه محمد جوادي و پروين كديور، آييژ 1381 .
11. پناهي شهري، محمود (1372). بررسي مقدماتي روايي و اعتبار فرم هاي سياهه حالت و صفت اضطراب. پايان‌نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه تربيت مدرس.
12. پورافکاری، نصرت اله (1380). فرهنگ جامع روانشناختی،روانپزشکی. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
13. حسن زاده، رمضان (1381). رابطه بین انگیزش (درونی- بیرونی)، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نوآوری های آموزش، سال اول، شماره 2، زمستان.
14. حسینی دولت‌آبادی، فاطمه (1386). نقش خودپنداره در موفقیت تحصیلی دانش آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. مجله پیوند، شماره 340.
15. خامسان، احمد (1374). بررسی مقایسه ای ادراک خود در زمینه تحولی و سلامت روانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
16. ﺧﺪﻳﻮي، اﺳﺪاﻟﻪ و وﻛﻴﻠﻲ ﻣﻔﺎﺧﺮي، اﻓﺴﺎﻧﻪ (1390). رابطه ﺑﻴﻦ اﻧﮕﻴﺰه ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ، ﻣﻨﺒﻊ ﻛﻨﺘﺮل، ﺧﻮدﭘﻨﺪاره و ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ داﻧﺶآﻣﻮزان ﺳﺎل اول ﻣﺘﻮﺳﻄﻪ ﻧﻮاﺣﻲ ﭘﻨﺞﮔﺎﻧﻪ ﺗﺒﺮﻳﺰ.
17. خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان ا. . . (1387). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. ﻣﺠﻠﻪ ﻋﻠﻮﻡ ﺭﻓﺘﺎﺭﻱ، دوره 2، شماره 1، ﺑﻬﺎر.
18. خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان ا. . . (1387). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. ﻣﺠﻠﻪ ﻋﻠﻮﻡ ﺭﻓﺘﺎﺭﻱ، دوره 2، شماره 1، ﺑﻬﺎر.
19. دادستان، پریرخ (1376). سنجش و درمان اضطراب امتحان. مجله روان‌شناسی، سال اول، شماره 1، ص60.
20. ذكايي، رضا (1378). بررسي رابطه مفهوم خود و سبك‌هاي اسنادي با پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان پسر سال سوم، رشته علوم تجربي دبيرستان‌هاي دولتي تهران. پايان‌نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه تربيت معلم.
21. سیاسی، علی اکبر (1376). نظریه های شخصیت یا مکاتب روانشناسی. انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم.
22. سيد جوادين، سيد رضا (1386). تئوري هاي مديريت. تهران: انتشارات نگاه دانش، چاپ سوم.
23. سيف ، علي‌اكبر (1367). تغيير رفتار در رفتار درماني- نظريه‌ها و روش‌ها. تهران: انتشارات نشر دانا.
24. شریفیان، اکبر (1374). عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شاهد، فصلنامه علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.
25. ﺷﻌﺎري ﻧﮋاد، ع. (1368). ﻓﺮﻫﻨﮓ ﻋﻠﻮم رﻓﺘﺎري. ﺗﻬﺮان: اﻧﺘﺸﺎرات اﻣﻴﺮﻛﺒﻴﺮ، ﭼﺎپ ﺳﻮم.
26. شعاری نژاد، علی اکبر (1375). فرهنگ علوم رفتاری. تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ دوم.
27. شفیع آبادی، عبدالله (1372). مبانی روان شناسی رشد. تبریز: احرار، چاپ اول.
28. ﺷﻬﻨﻲﻳﻴﻼﻕ، ﻣﻨﻴﺠﻪ؛ ﺑﻨﺎﺑﻲ ﻣﺒﺎﺭﻛﻲ، ﺯﻫﺮﺍ و ﺷﻜﺮﻛﻦ، ﺣﺴﻴﻦ (1384). ﺑﺮرﺳﻲ رواﺑﻂ ﺑﻴﻦ ﻣﻮﺿﻮﻋﻲ و درون ﻣﻮﺿﻮﻋﻲ اﻧﮕﻴﺰش ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ (ﺧﻮدﻛﺎرآﻣﺪي، ارزشﺗﻜﻠﻴﻒ، ﻫﺪﻓﻬﺎيﻋﻤﻠﻜﺮدﮔﺮا، ﻋﻤﻠﻜﺮدﮔﺮﻳﺰ و ﺗﺒﺤﺮي) در داﻧﺶآﻣﻮزان دﺧﺘﺮ ﺳﺎل اول دﺑﻴﺮﺳﺘﺎن ﺷﻬﺮ اﻫﻮاز. ﻣﺠﻠﻪ ﻋﻠﻮﻡ ﺗﺮﺑﻴﺘﻲ ﻭ ﺭﻭﺍﻧﺸﻨﺎﺳﻲ، ﺩﺍﻧﺸﮕﺎﻩ ﺷﻬﻴﺪ ﭼﻤﺮﺍﻥ، ﺩﻭﺭﻩ ﺳﻮﻡ، ﺳﺎﻝ ﺩﻭﺍﺯﺩﻫﻢ، ﺷﻤﺎﺭﻩ ٣.
29. شولتز، دوان (1990). نظریه های شخصیت. (مترجم: یوسف کریمی و دیگران)، تهران: انتشارات ارسبلان، چاپ اول.
30. ﺷﻴﺨﻲ ﻓﻴﻨﻲ، علی اکبر (1372). ﺑﺮرﺳﻲ راﺑﻄﻪ اﻧﮕﻴﺰش ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ، ﻣﻨﺒﻊ ﻛﻨﺘﺮل وپیشرﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ در داﻧﺶآﻣﻮزان ﻣﻘﻄﻊ ﻣﺘﻮﺳﻄﻪ ﺷﻬﺮ ﺑﻨﺪرﻋﺒﺎس، ﭘﺎﻳﺎنﻧﺎﻣﻪ ﻛﺎرﺷﻨﺎﺳﻲ ارﺷﺪ، داﻧﺸﮕﺎه ﺗﺮﺑﻴـﺖ ﻣﺪرس ﺗﻬﺮان.
31. شیهان- دیوید (1953). بیماری اضطراب. ترجمه حریری، نجلا (1371)، تهران: نشر رجاء.
32. صمدي ، معصومه (1388). بررسي رابطه ابعاد جهت گيري هاي انگيزشي ، راهبردهاي يادگيري و تعيين سهم اين متغيرها در تبيين پيشرفت تحصيلي. فصلنامه نوآوري‌هاي آموزشي ، شماره 25.
33. عظیمی، سیروس (1370). اصول روان شناسی عمومی. تهران: انتشارات دهخدا، چاپ ششم.
34. ﻓﺎﻧﻲ، ﺣﺠﺖ اﻟﻪ و ﺧﻠﻴﻔﻪ، ﻣﺼﻄﻔﻲ (1388). ﺑﺮرﺳﻲ راﺑﻄﻪ ادراك از رﻓﺘﺎر ﻣﻌﻠﻢ ﺑﺎ ﺧﻮدﭘﻨﺪاره ي ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ و ﻋﻤﻠﻜﺮد ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ داﻧﺶ آﻣﻮزان دوره ي راﻫﻨﻤﺎﻳﻲ ﺷﻬﺮ ﺷﻴﺮاز. ﻓﺼﻠﻨﺎﻣﻪ رﻫﻴﺎﻓﺘﻲ ﻧﻮ در ﻣﺪﻳﺮﻳﺖ آﻣﻮزﺷﻲ، ﺳﺎل دوم، ﺷﻤﺎره ﺳﻮم، ﺑﻬﺎر 88
35. قاسمي پير بلوطي ، محمد (1374). بررسي رابطه پيشزفت تحصيلي با انگيزش و منبع كنترل در دانش آموزان سال سوم راهنمايي شهر كرد .پايان نامه كارشناسي ارشد دانشكده علوم تربيتي و روان شناسي دانشگاه تهران .
36. گنجی، حمزه (1376). اضطراب روانشناسي عمومي.تهران: نشردانا، چاپ هشتم
37. گوروئی، محمد؛ خیر، محمد و هاشمی، لادن (1390). بررسي رابطه‌ي بين کمال گرايي و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. روش‌ها و مدل‌هاي روان شناختي، سال دوم، ويژه‌نامه‌ي نيمسال دوم.
38. محسنی، نیک چهر(1375). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران: انتشارات بعثت، چاپ اول.
39. محمدزاده، عباس و مهروژان، آرمین (1375). رفتار سازماني، تهران: دانشگاه علامه طباطبائي، چاپ اول.
40. معاني، ايرج (1370). اضطراب. تهران: انتشارات چاپ پخش.
41. منظري توكلي، عليرضا (1375) بررسي رابطه انگيزه پيشرفت ، هسته كنترل و پيشرفت تحصيلي در بين دانش آموزان. پايان نامه كارشناسي ارشد دانشكده علوم تربيتي و روان شناسي دانشگاه شيراز .
42. ميچل، ترنس (1987). مديريت در سازمانها. ترجمه محمد حسين نظري نژاد، مشهد: آستان قدس رضوي، چاپ اول.
43. نايلي، محمد علي (1373). انگيزش در سازمانها، اهواز: دانشگاه شهيد چمران، چاپ اول .
44. ﻧﻮاﺑﻲ ﻧﮋاد، ش. (1371). رﻓﺘﺎرﻫﺎي ﺑﻬﻨﺠﺎر و ﻧﺎﻫﻨﺠﺎر ﻛﻮدﻛﺎن و راهﻫﺎي ﭘﻴﺸﮕﻴﺮي و درﻣـﺎن ﻧﺎﻫﻨﺠﺎريﻫﺎ. ﺗﻬﺮان: ﻣﺆﺳﺴﻪ ﻧﺸﺮ، ﭼﺎپ اول.
45. ﻫﺎﺷﻤﻲ، ﺳﻴﺪﻣﻬﺪي (1375). ﺧﻮداﻧﮕﺎره و ﭘﻴﺸﺮﻓﺖ ﺗﺤﺼﻴﻠﻲ. ﻣﺎﻫﻨﺎﻣﻪ ﭘﻴﻮﻧﺪ. ﺷﻤﺎره 188.
46. ورزنده، مهتاب (1387). تأثیر آموزش مهارت هاي زندگي بر اضطراب و ابراز وجود دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بهبهان. پایان نامه کارشناسي ارشد روان شناسي عمومي، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

**ب) منابع لاتین**

1. Allport,G.(1961).pattern and Growthin personality.Harcourt College Pub. Coopersmith,S. (1967). The Antecedents of self-Esteem.San Francisco freeman.
2. Ames, C., and Archer, J., (1988). Achievment goals in the classroom, students, learning strategies and Motivation processes, Journal of Educational psychology. pp.,260-267.
3. Bonaccio, S. & Reeve, C. L. ( 2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. Learning and Individual Difference, 20, p: 617-625.
4. Brunstien, J.C., & Maier, G.W., (2005). Aimplicit and self-attributed motives to achive: Two separate but interacting needs, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.89, pp.205-222.
5. Chopman, J, W(1988).Learning disabled children's self-concepts. Review Educational Research.58, 344, 371.
6. Covington, M. & Mueller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review, 13,* 157-176.
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
8. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
9. Dweck, C.S., (1988). Motivation, In R,Glasser & Lesgolod (Eds), The hendbool of psychology and Education, Vol.1, pp.187-239.
10. Ergene , T. (2002). Effective intervention of test anxiety reduction. school psychology ; 24: 313-328.
11. Ergene , T. (2002). Effective intervention of test anxiety reduction. school psychology ; 24: 313-328.
12. Garnefski N, Kraaij V. 2003.Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Pres Individual Differenc, 9,1659-1669.
13. Garnefski N, Kraaij V. 2003.Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Pres Individual Differenc, 9,1659-1669.
14. Gross, J. J. 2001. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science, 10,214-219.
15. Gross, J. J. 2001. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science, 10,214-219.
16. Haffman, Rose Marie., and Hattie, John A., and Dianne Borders, L., (2005). Personal definitions of masculinity and femininity as an aspect of gender self-concept, Journal of Humanistic Counseling and Development, Vol.44, No.1, pp.66+.
17. Harackiewicz, J.M., and Barron, K.E., and Carter, S.M., and Lehto, A.T., and Elliot, A.J., (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the gard, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.73, pp.1284-1295.
18. Jing, H. (2007). Analysis on the relationship among test anxiety, self-concept and academic competency. Jan, V. 5, no1, p: 48-51.
19. Maier, N.R.F., (1992). Three theories of child development, NewYork, Harper & Row.
20. Mcreynolds , R.A.Morris, R.J.& Kratochwill, T.(1983) . In J.N. Hughes, R.J. N. Hughes& R.J.Hall. Cognition – behavior approaches in educational setting . New york :Guiford Press.
21. Mcreynolds , R.A.Morris, R.J.& Kratochwill, T.(1983) . In J.N. Hughes, R.J. N. Hughes& R.J.Hall. Cognition – behavior approaches in educational setting . New york :Guiford Press.
22. Mendaglio, Pyryt, M (2003). Self-concept and Giftedness. Northridge World Council for Gifted and Talented children 18, 2.
23. Pekrun, R. & Goetz,T.& Frenzel, Anne C.& Barchfeld, P.& Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students’ learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, p: 36–48.Paskova, L. (2007). Gender differences in achievement motivation. The new educational review, vol.13, no. 3-4, p: 245-252.
24. Pintrich , P.R.(1986) .Motivational and learning strategies interactions with achievement .Developmental Review , 6, 25-56.
25. Sapp,M. 2000. Test Anxiety, Applied research, assessment and treatment interventions, Lanham, USA: Wisconsin University Press of American.
26. Sapp,M. 2000. Test Anxiety, Applied research, assessment and treatment interventions, Lanham, USA: Wisconsin University Press of American.
27. Stiry, P. A. & Hart, J. W. & Stasson, M. F. & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factortheory of Achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. Personality and Individual Difference, 46, P: 391-395.
28. Wang , J .H.Y & Guthrie , J.T.(2004).Modeling the effects of intrinsic motivation , extrinsic motivation , Amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S.& Chinese students.Reading Research Quarterly, 39-, 162-168.
29. Whitehead , J ,M,(2003) .Masculinity motivation and academic success: A paradox.Teacher development , Vol 7, 287-310.

1. Sholtez [↑](#footnote-ref-1)
2. Hilgard [↑](#footnote-ref-2)
3. Alport [↑](#footnote-ref-3)
4. parvin [↑](#footnote-ref-4)
5. Coopersmith [↑](#footnote-ref-5)
6. Marsh [↑](#footnote-ref-6)
7. Chopman [↑](#footnote-ref-7)
8. Mandaglyue & Pyriet [↑](#footnote-ref-8)
9. Bong [↑](#footnote-ref-9)
10. Haffman, Rose Marie., and Hattie, John A., and Dianne Borders, L [↑](#footnote-ref-10)
11. Rutter [↑](#footnote-ref-11)
12. perky [↑](#footnote-ref-12)
13. Marsh [↑](#footnote-ref-13)
14. Goodman [↑](#footnote-ref-14)
15. Pekrun [↑](#footnote-ref-15)
16. Bonaccio, S. & Reeve, C. L. [↑](#footnote-ref-16)
17. Goetz [↑](#footnote-ref-17)
18. Stiry [↑](#footnote-ref-18)
19. Paskova [↑](#footnote-ref-19)
20. Jing, H. [↑](#footnote-ref-20)
21. Saap [↑](#footnote-ref-21)
22. Merrica negas [↑](#footnote-ref-22)