2-2. بخش دوم: پیشینه مبانی خودکارآمدی تحصیلی

2-2-1- خودکارآمدی

 خودکارآمدی به درجه ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی هایی برای انجام فعالیت های خاص می باشد و به اعتماد و اطمینان فرد نسبت به توانایی هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد( والترز[[1]](#footnote-1)، 2004).

 بندورا( 2006) خودکارآمدی را چنین تعریف می کند باور فرد در مورد توانایی مقابله او در به موقعیت خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تاثیر قرار می دهد و تعیین کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چقدر تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل استقامت از خود نشان خواهد دارد.

 به علاوه خودکارآمدی عبارت است از ارزشیابی هر فرد از توانایی ها و صلاحیت هایش برای رسیدن به اهداف و یا غلبه بر موانع، به عبارت دیگر انتظارات خودکارآمدی به باورهای مربوط به توانایی های ما برای انجام موفقیت آمیز یک رفتار اطلاق می شود( بود[[2]](#footnote-2) و همکارن، 2006).

بندورا بیان می کند که سطح انگیزش، وضعیت های احساسی و اقدامات افراد بیشتر بر آنچه اعتقاد دارند مبتنی است تا آنچه که واقعا درست است. افراد تمایل دارند وظایف و فعالیت هاییی را انتخاب کنند که احساس می کنند در انجام آن ها شایسته هستند و اعتماد به نفس دارند و از بقیه آن ها اجتناب می کنند. بنابراین، هر چه خودکارآمدی بیشتر باشد، تلاش، پایداری و برگشت پذیری بیشتر خواهد بود( خجسته مهر و همکاران، 1391).

 خودکارآمدی مجموعه متفاوتی از باورهای مربوط به حیطه های مختلف عملکرد است که شامل خودنظم دهی فرایند شناختی، انگیزشی، حالت های هیجانی و فیزیولوژیک است. خودکارآمدی مربوط به دستیابی به هدف، بهتر از کارآمدی مربوط به یک عملکرد خاص، عملکرد را پیش بینی می کند. کارآمدی مربوط به خودنظم دهی نیز یک عامل مهم در باور خودکارآمدی مربوط به دستیابی به هدف است. باور خودکارآمدی مربوط به یک مهارت ممکن است بالا باشد، اما هنگام استفاده در موقعیت های تنیدگی زا ضعیف می شود.خودکارآمدی هم چنین با هماهنگ ساختن مهارت های مختلف ارتباط دارد. از آنجا کل چیزی بیش از مجموع اجزای آن است، باورهای خودکارآمدی به جای این که مجموعه ی بی ربطی از خوباورهای خاص بالا باشند، حاصل تجارب و افکار بارآور هستند( بندورا، 1997).

2-2-2- تاریخچه خودکارآمدی

 درباره تاریخچه خودکارآمدی می توان گفت یکی از جنبه های نظریه شناخت اجتماعی آلفرد بندورا است، نظریه شناختی- اجتماعی از دیدگاه کارگزارانه سرچشمه گرفته است که در آن رفتار فرد به صورت هدفمند و پیش بینی پذیر تلقی می شود، و این دیگاه در ابتدا به نظریه یاگیری اجتماعی معرف بود و این نظریه بر خواستگاه اجتماعی رفتار و اهمیت فرایندهای شناختی در تمام ابعاد زندگی انسان، انگیزش، هیجان و عمل تاکید می کند و این نظریه از قویت فاصله گرفته بر اهمیت فرایندهای شناختی تاکید می کند، در این دیگاه افراد نه به وسیله نیروهای درونی برانگیخته می شوند نه به وسیله نیروهای بیرونی به طور خودکار کنترل می شوند و عملکرد انسان در چهارچوب یک مدل تقابلی سه جانبه تبیین می شود که در آن رفتار شخص و محیط یکی از این برای رسیدن به انواع عملکرد تعیین شده است( پروین و جان، 1386).

 براساس این دیدگاه افراد دارای باورهای خودکارآمدی هستند که به عنوان یک الگوی کاری[[3]](#footnote-3) به وسیله آنها می توانند، روی احساس ها و اعمال خودمهارداشته باشند و چگونگی رفتار افراد به وسیله این باورها قابل پیش بینی است. باورهای خودکارآمدی، بنیان کارگزاری آدمی را تشکیل می دهند و یک منبع کلیدی در تحول، سازش یافتگی و تغییر شخصی است؛ و منظور از آن داوری و قضاوت های فاعلی[[4]](#footnote-4) شخص، درباره قابلیت ها[[5]](#footnote-5) و توانایی هایش برای سازماندهی و اجرای دورهای عمل موردنیاز برای مدیریت موقعیت های پیشایندی موثر بر زندگی شان می باشد و بر این افراد چگونه فکر می کنند خودازنده سازی[[6]](#footnote-6) یا خود تحقیر گری[[7]](#footnote-7) در رویارویی با مشکلات چگونه برانگیخته شده، و پشتکار نشان می دهند( بندورا، 2006).

 مفهوم خودکارآمدی بندورا در زمینه های بسیاری از جمله در مسائل آموزشی و تحصیلی به کار گرفته شده و پژوهش های زیادی در مورد آن صورت گرفته است. باورهای خودکارآمدی بر رفتار، افکار و انگیزه فراگیران در حین انجام تکالیف تاثیر دارد. دانش آموزانی که اطمینان ندارند که در کامل کردن یک تکلیف شایستگی دارند و آنهایی که معتقدند تمرین و تلاش به موفقیت منتهی نمی شود اغلب مضطرب شده و احساس عدم شایستگی می کنند و بر عکس دانش آموزانی که به شایستگی خود ایمان دارند می توانند بر روی راهبردهای حل مسئله تمرکز داشته باشند( اسلاوین[[8]](#footnote-8)، 2003؛ ترجمه سید محمدی، 1389). مفهوم خودکارآمدی بیان می کند که فرایندهای شناختی و تحلیلی متفاوت و مطالعات بین فرهنگی نشان داده اند که خودکارآمدی بالا به صورت مثبتی مرتبط با عزت نفس بالاتر، اهداف بالاتر، افزایش انگیزه و بهبود عملکرد می شود. در حالی که خودکارآمدی پایین با اضطراب، افسردگی و عملکرد پایین مرتبط است( شفیعی و معتمدی، 1390).

2-2-3- خودکارآمدی تحصیلی

باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، در یک تراز مشخص، می باشد( بانگ[[9]](#footnote-9)، 2004). در برخی از ابزارهای اندازه گیری این مفهوم، خودکارآمدی تحصیلی را در یک درس خاص یا محتوای درسی ویژه را اندازه گیری می کنند. براین اساس، طبق دیدگاه برخی از محققان، خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود را اندازه گیری می کنند( زیمرمن ، 2008) و مقیاس های خودکارآمدی هندسه وجبر پیشرفته( لوپز، لنت، براون و گاری، 1997) جزو آن دسته از مقیاس هایی هستند که دانش وابسته به محتوای یک درس خاص را اندازه گیری می کند.

 گروه دیگر مقیاس ها، براساس رابطه با یک درس با قلمرو محتوایی خاص تعریف می شوند. در پاسخ به این مقیاس ها از مشارکت کنندگان تقاضا می شود که اطمینان به توانایی خود را در دستیابی به یک نمره ی خاص در یک کلاس درسی، مشخص کنند. برای مثال مان، بیکر و جفریس(1995) و لنت، براون و لارکین(1987)، به منظور مطالعه ی نقش باورهای خودکارآمدی در قلمروهای موضوعی علوم و مهندسی، دو مقیاس خودکارآمدی تحصیلی متفاوت را گسترش دادند. در این رابطه، لنت و همکاران(1987) با استفاده از یک مقیاس خودکارآمدی مطالبات تحصیلی، اطمینان یادگیرندگان به توانایی خود را در انجام موفقیت آمیز مطالبات تحصیلی و وطایف شغلی بررسی کردند.

 در سطح دیگری از تخصیص، محققان به منظور مطالعه باورهای خودکارآمدی تحصیلی، ابزارهایی را گسترش دادند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان را بر اساس رفتارهای تحصیلی عمومی تر اندازه گیری می کنند. برای مثال، پنتریچ و دی کرات(1990) در گسترش پرسشنامه ی یادگیری و راهبردهای انگیزشی، بخشی را به باورهای خودکارآمدی تحصیلی اختصاص دادند.در این مقیاس یادگیرندگان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف درسی و دستیابی به نمرات بالا، اندازه گیری می شوند(زینلی پور، زارعی و زندی نیا، 1388).

2-2-3- ابعاد خودکارآمدی

باورهای خودکارآمدی از لحاظ سطح، عمومیت داشتن و شدت با هم تفاوت دارند.

1. **سطح؛** باورهای خودکارآمدی از لحاظ سطح متفاوت هستند که می تواند به دشواری تکلیف خاص اشاره داشته باشد. در ماهیت چالش هایی که در برابر کارآمدی شخصی قرار دارد بر اساس سطح هوش، کوشش، دقت، احساس تهدید و خودنظم دهی کسب شده متفاوت قضاوت می شود. افراد در مواجه شدن با فعالیت ها و تکالیف خیلی ساده، احساس خودکارآمدی کاذب می کنند و در مواجه با تکالیف خیلی دشوار احساس عدم کارایی خواهد کرد براساس خودنظم دهی، مسئله این نیست که آیا می تواند خود را ملزم کند که آن ها را در مواجه با شرایط دلسرد کننده متفاوت، به صورت منظم دائم انجام دهد.
2. **عمومیت یا تعمیم پذیری؛** اشاره به قابلیت انتقال احساس کارآمدی از فعالیت و تکلیفی به فعالیت دیگر دارد. براساس درجه شباهت فعالیت ها، شرایط رفتاری، شناختی و عاطفی که در آن ها توانایی ها بروز می کند و خصوصیات کیفی موقعیت ها یعنی بروز خودکارآمدی آن هایی اساسی تر از همه هستند که افراد بر مبنای آن ها زندگی خود را شکل می دهند.
3. **شدت و قدرت؛** یکی دیگر از ابعاد خودکارآمدی بعد قدرت و شدت است، اشاره دارد به قضاوت خودکارآمدی به اطمینان از توانایی انجام تکلیفی خاص، باورهای خودکارآمدی شدت وضعف دارد. افرادی که اعتقاد بالای به خودکارآمدی خود دارند در برابر مشکلات و موانع کارآمدی خودشان را حفظ می کنند در نتیجه باورهای قوی تر باعث احساس قوی تر خودکارآمدی شخص، پشتکار بیشتر و بالا رفتن احتمال انجام موفقیت آمیز فعالیت انتخاب شده می شود( بندورا، 2006).

2-2-3- مراحل خودکارآمدی در گستره زندگی

 دوره های متفاوت زندگی اقتضائات گوناگونی را برای کارکرد موفق و شایستگی ایجاب می نماید. تغییرات هنجاری متناسب با رشد، شایستگی های متفاوتی را می طلبد. در هر دوره ای از زندگی، افراد اساسا از نطر چگونگی کارآمدی در ادامه زندگی متفاوت هستند.

**کودکی:**

احساس کارایی به تدریج رشد می کند کودکان زمانی که یاد می گیرند اعمالشان اثراتی بر محیط اجتماعی و فیزیکی خود دارند، احساس خودکارآمدی را آغاز می کنند، و آن ها از پیامد توانایی های خود؛ مهارت اجتماعی و شایستگی کلامی آگاه می شوند و از این توانایی ها برای تاثیر گذاشتن بر محیط، عمدتا از طریق تاثیراتشان بر والدین، عمل می کنند. والدین به صورت ایده ال، به فعالیت ها و تلاش های فرزندان در حال رشد برای ارتباط برقرار کردن پاسخ می دهند و محیط فیزیکی غنی را فراهم می آورد که اجازه رشد و اکتشاف را به کودک می دهند. رفتارهای والدین باعث احساس کارایی زیاد در کودکان می شود که در مورد پسرها و دخترها متفاوت می باشد( شولتز[[10]](#footnote-10)، 1390).

**نوجوانی:**

 نوجوانی به عنوان گذر ازکودکی به بزرگسالی که با تحولات روانی- اجتماعی و شناختی همراه است و آن ها در اجتماع بزرگتر بیش از زمان کودکی فعال بوده و باید مسئولیت کارها و اعمال خود را بپذیرند که این مستلزم کسب مهارت های جدید است برای اینکه نوجوانان با تغییرات بلوغ برخورد کنند و با دوستان خود سرمایه گذاری هیجانی داشته باشند باید به احساس خودکارآمدی برسند. باورهای خودکارآمدی در بسیاری از زمینه های زندگی نوجوانان از زمینه های ورزش، مدرسه و عملکرد بهداشتی اثر نافذی دارد.

**بزرگسالی:**

بندورا در بحث درباره بزرگسالی، این مرحله زندگی را به دوره ی جوانی و میانسالی تقسیم می کند. دوره ی جوانی غالبا شامل سازگاری های دیگر، از قبیل شکل دادن رابطه ی زناشویی، آغاز پدر و مادر شدنو تسلط و چیرگی بر شغل است. خودکارآمدی برای همه ی این تکالیف حیاتی است. بندورا معتقد است اشخاصی که دارایخودکارآمدی ضعیفی هستندنمی توانند به خوبی از عهده ی این موقعیت ها برآیند و احتمالا سازگاری پیدانمی کنند. سال های بزرگسالی میانه یا میان سالی با منابع تازه ای از فشار روانی همراه است، چرا که مردم خود را دوباره ارزیابی کرده و با محدودیت های خود مواجه می شوند که هر دوی این ها بر خودکارآمدی اثر دارند. افراد میانسال باید به طور دایم توانایی ها، مهارت ها و هدف های خود را دوباره ارزیابی کرده و فرصت های جدیدی را برای رشد و تجلی پیدا کنند( شولز، 1390).

**پیری:**

ارزیابیخودکارآمدی در سنین پیری دشوار است. تنزل توانایی های جسمی و ذهنی، بازنشسته شدن از کار فعال و کناره گیری از زندگی افق جدیدی از خودارزیابی را ایجاب می کند. کاهش خودکارآمدی حاصل از این ارزیابی ها می تواند کارکردهای جسمی و ذهنی را در نوعی از پیشگویی کامبخش تحت تاثیر قرار دهد( شولتز،1390).

2-2-3. منابع خودکارآمدی

بندورا معتقد است که داوری های ما درباره سطح خودکارآمدی مبتنی بر چهار منبع اطلاعاتی است: تجارب موفقیت آمیز[[11]](#footnote-11) یا دستیابی به سطح بالای عمل[[12]](#footnote-12)، تجربه جانشین[[13]](#footnote-13)، متقاعد سازی کلامی[[14]](#footnote-14) و سایر انواع نفوذ اجتماعی و انگیختگی فیزیولوژیکی[[15]](#footnote-15)

2-2-3-1. تجارب موفقیت آمیز

تجارب موفقیت آمیز شخصی با نفوذترین و مؤثرترین منبع داوری خودکارآمدی، موفقیت عملکرد است. تجربه های موفق قبلی در تکالیف مختلف، نشانه های مستقیمی از سطح تسلط و قابلیت های فرد است. موفقیت های قبلی قابلیت های افراد را نشان می دهند و احساس خودکارآمدی رخ می دهند کارآمدی شخصی را بیشتر مخدوش می کنند، واز طرف دیگر، اگر افراد صرفا موقعیت های سهل الوصول داشته باشند در آن ها انتظار دستیابی سریع به نتایج به وجود می آید و بر اثر شکست، به سرعت دلسرد می شوند. ایجاد احساس قوی خودکارآمدی، به غلبه بر موانع از طریق تلاش مداوم نیاز دارد. بعضی از سختی ها و عقب نشینی ها در تعقیب های انسان تلقی شده و به فرد می آموزد که موفقیت مستلزم تلاش پایدار است، آن ها در می یابند که موفقیت حاصل پشتکار در برخورد با موقعیت های نامطلوب و دست بر داشتن سریع از عقب نشینی است.

2-2-3-2. تجارب جانشینی

 تجارب موفقیت آمیز شخصی با نفوذترین و موثرترین منبع داوری خودکارآمدی، موفقیت عملکرد است. تجربه های موفق قبلی در تکالیف مختلف، نشانه های مستقیم از سطح تسلط و قابلیت های فرد است. موفقیت های قبلی قابلیت های افراد را نشان می دهند و احساس خودکارآمدی را تقویت می کنند، و شکست های که قبل از تثبیت کامل احساس خودکارآمدی رخ می دهند کارآمدی شخصی را بیشتر مخدوش می کنند، و از طرف دیگر، اگر افراد صرفا موقعیت های سهل الوصول داشته باشند در آن ها انتظار دستیابی سریع به نتایج به وجود می آید و بر اثر شکست، به سرعت دلسرد می شوند. ایجاد احساس قوی خودکارآمدی، به غلبه بر موانع از طریق تلاش مداوم نیاز دارد. بعضی از سختی ها و عقب نشینی ها در تعقیب های انسان مفید تلقی شده و به فرد می آموزد که موفقیت مستلزم تلاش پایدار است؛ آن ها در می یابند که موفقیت حاصل پشتکار در برخورد با موقعیت های نامطلوب و دست بر داشتن سریع از عقب نشینی است( عابدینی، 1390).

2-2-3-3. متقاعد سازی کلامی

 متقاعد سازی کلامی ترغیب های اجتماعی باورهای شخص را به موفقیت افزایشمی دهد. افرادی که از طریق صحبت کردن متقاعد شده اند توانایی های لازم را برای عملکرد موفق را دارند، در مقایسه با وقتی که دچار تردید می شوند و به هنگام بروز مشکلات در مورد دشواری های شخصی زیاد بحث می کنند و تلاش و پایداری بیشتری نشان می دهند. القای تدریجی باور بالا بودن خودکارآمدی، دشوارتر از خدشه دار کردن آن است افزایش غیرواقع بینانه باور به کارآمدی بر اثر نتایج نامناسب و مایوس کننده تلاش های فرد به سرعت توانایی های خود، موقعیت ها را طوری شکل می دهند که زمینه موفقیت افراد را فراهم سازد و مانع حضور آن ها در موقعیت هایی می شوند که در آن ها اغلب احتمال شکست زودرس وجود دارد، و این عامل رایج ترین منبع اطلاعات است که از سوی والدین، معلمان و همسالان، مورد استفاده قرار می گیرد.

2-2-3-4. برانگیختگی فیزیولوژیکی

برانگیختگی فیزیولوژیکی یعنی حالت های فیزیولوژیک نابهنجار به انتظارات ناکارآمدی کمک می کنند و باعث ترس و تنش در افراد می شود و آن ها را به عنوان نشانه های آسیب پذیری در برابر عملکرد ضعیف تعبیر می کنند. انسان ها در قضاوت در مورد توانایی های خود بر حالات عاطفی خود نیز متکی هستند. آن ها زمانی که ضعیف عمل می کنند، کنش های استرس و تنش های خود را نشانه آسیب پذیری می دانند. آن ها به هنگام درگیری در فعالیت هایی که توان و استقامت بالایی می طلبد، خستگی، درد، و رنج خود را نشانه ضعف جسمانی تلقی می کنند.

بندورا(1997)، اطلاعات مربوط با قضاوت های مربوط به توانایی های شخصی خواه حاصل تجارب شخصی، تجارب جانشینی، ترغیب کلامی و برانگیختگی هیجانی باشد، به طور ذاتی عمل نمی کنند. بلکه تنها از طریق فرایندهای شناختی اطلاعات کارآمدی افکار انعکاسی فراگرفته می شوند( عصاره، 1378).

2-3. بخش سوم: پیشینه مبانی عملکرد تحصیلی

2-3-1. عملکرد

در اوایل دهه 1990، یعنی زمانیکه مطالعات میدانی نشان دادند که کارکردهای مدیریت منابع انسانی در سازمانها ارتباط مثبتی با بهبود بازده کلی سازمان دارد، این رشته از اهیمت بیشتر برخوردار شد. به عبارت دیگر، بکارگیری کارکردهای منابع انسانی با عملکرد بهتر در حوزه های مالی و عملیاتی در این سازمانها ارتباط داشته است. غالب این مطالعات در سازمانهای بخش خصوصی و عمدتا در سطح ایالات متحده انجام گرفته اند.

2-3-2. تاریخچه ارزیابی عملكرد

تاریخچه ارزیابی عملكرد به قرن هفتم هجری برمی‌گردد. این موضوع نخستین بار از سوی خواجه رشیدالدین فضل‌الله مطرح شد. قرن‌ها پس از آن در سال ۱۳۴۹ در كشور مقرر شد. مدیریت و نحوه انجام امور مورد ارزیابی قرار گرفت. به این منظور مركز ارزشیابی سازمان‌های دولتی در نخست وزیری تشكیل شد. در سال ۱۳۵۲ با آغاز برنامه پنجم عمرانی به موجب بند ۸ ماده ۵ فصل سوم قانون برنامه و بودجه كشور، وظیفه ارزیابی عملكرد دستگاه‌های اجرایی به عهده سازمان برنامه و بودجه گذاشته شد، و به همین منظور معاونت ارزشیابی سازمان‌های دولتی در این سازمان تشكیل شد(فضلی و آذر، 1381).

در سال ۱۳۵۴ براساس اصلاحیه مورخ ۲۸/۱۲/۵۳ قانون استخدام كشوری و به موجب بند ۶ قسمت ب ماده ۶۰۴ قانون مذكور وظیفه ارزشیابی و كارایی در دستگاه‌های اجرایی كشور، به منظور راهنمایی آنها در جهت برقراری روش‌های صحیح اداری و اصول مدیریت و گزارش آن به نخست وزیر، به سازمان امور اداری و استخدامی كشور منتقل و در پی آن دفتر ارزشیابی سازمان‌های دولتی تشكیل شد. در سال ۱۳۵۹ دفتر ارزشیابی سازمان‌های دولتی در سازمان امور اداری و استخدامی كشور منحل و اقدامات مربوط به ارزیابی كارایی و عملكرد دستگاه‌های اجرایی تا سال ۱۳۷۶ متوقف شد. در سال ۱۳۷۹ نیز پس از ادغام دو سازمان برنامه و بودجه و امور اداری و استخدامی كشور و تشكیل سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی كشور، این وظیفه برعهده دفتر ارزیابی عملكرد سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی كشور گذاشته شد( امین زاده، سلطان زاده و صلواتی، 1388).

2-3-3. عملکرد تحصیلی

به اعتقاد تیلور، 1999 اهداف اساسی هر نظام آموزشی فراهم آوردن شرایط و استفاده از شیوههای نوین و مفید است تا فراگیران به کمک آن ها بتوانند، حداکثر توانمندی های خود را بروز داده و به موفقیت های بیشتری نائل آیند. شاخص چنین پیشرفت عملکرد تحصیلی است که شامل زیر مجموعه های متعددی از جمله خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، کاهش اضطراب، فقدان کنترل پیامد و استفاده از راهبردهای مناسب برای مطالعه است.خودکارآمدی یعنی اطمینان داشتن به خود در زمینه تحصیلی و فعالیت های آموزشی، انگیزش عامل نیرو بخش رفتتار است و فقدان کنترل پیامد به معنی این است که لزوما با افزایش کارکرد، تغییری در نتیجه دلخواه تحصیلی حاصل نمی شود( درتاج، 1383).

سیف(1385) پیشرفت تحصیلی را عبارت از میزان یادگیری آموزشگاهی فرد می داند که با آزمون های مختلف درسی مانند ریاضی و علوم و غیره سنجیده می شود. در پژوهش های مختلف پیشرفت تحصیلی با موفقیت تحصیلی مترادف به کار می رود که البته متفاوت از یکدیگرند. موفقیت تحصیلی مربوط به یک پایه مشخص یا دوره خاصی است ولی پیشرفت تحصیلی به مقایسه مراحل ورودی و نهایی پایه ها و نمرات مختلف اشاره دارد.

2-3-3. نظریه های عملکرد تحصیلی

2-3-3-1. نظریه انتظار معلم

معلمان گاهی اوقات با رفتارهای خویش به شکل گیری ادراک کفایت در دانش آموزان یاری می رسانند. مثال، دانش آموزي را در نظر بگيريد كه در درس رياضي ضعيف است. معلم از او مي خواهد فقط به حل مسائل ساده رياضي بپردازد. در واقع به اين طريق معلم به او القا مي كند، كه خود به تنهايي از عهده اين مهم بر نمي آيد و همواره به كمك ديگران نيازمند است. پس از مدتـي چنين دانش آموزي به طور كامل باور مي كند كه اين گونه است و هرگز قادر نيست خود به تنهايي به حل مسائل بپردازد رياضي. در واقع اين انظار معلم از او بوده است كه حال صورت واقعيت به خود گرفته است. معلمان اغلب از دانش آموزان ضعيف انتظارهاي كمتري دارند و اين امر را به صورت هاي گوناگون، خواسته يا ناخواسته، به آن ها نشان مي دهند. براي مثال، به آن ها فرصت كمتري براي بحث كردن مي دهند و يا آن ها را در انتهاي كلاس مي نشانند. همين طور از دختران نسبت به پسران همواره انتظارهاي كمتري در موفقيت در فعاليت هاي آموزشي دارند.

 از ديگر مواردي كه ممكن است بر انتظار معلم از دانش آموز مؤثر باشد، موقعيت اجتماعي و خانوادگي دانش آموز، رشد جسمي آن ها و از اين قبيل است. و به طور كلي، اغلب انتظارهاي معلمان از دانش

آموزان، غير منطقي است و بر پايه پيش فرض هاي ها و داوري غير اصولي استوار است، اما اگر معلمي خواهان چنين برخوردهايي هم نباشد، تفاوت هايي كه ذكر شد، براي خود دانش آموزان مسلم فرض مي

شود و نمي توانند از آن ها چشم پوشي كنند. يكي از راه هايي كه براي رفع چنين امري توصيه مي شود، اين است كه معلم اسامي دانش آموزان را روي كارت ها زير و رو كند و اسم هر كس در بالاقرار گرفت، از او پرسش مربوطه را بپرسد. به اين ترتيب همه دانش آموزان اطمينان مي يابند كه تبعيضي در ميانشان صورت نمي گيرد و سؤال هاي آسان از پيش براي افراد خاص در نظر گرفته نمي شود دشواري اساسي در مورد انتظار معلم از دانش آموز آن است كه اين انتظارات اغلب بر پايه دريافتي سطحي از رشد كودك استوار است و معلم به طور معمول نظرات خود را به صورت يك طرفه به دانش آموزان انتقال مي دهد. هم چنين دانش آموزان در مورد رفتار معلم، برداشت هاي گوناگوني دارند، برخي از پژوهشگران بر اين باورند كه معلم مي بايد با همه دانش آموزان به يك گونه رفتار كند.

2-3-3-2. الگوهاي انگيزشي

طبق نظر دسي و همكارانش(1985) هنگامي كه افراد خود را با كفايت و خود مختار ادراك مي كنند مايلند

داراي انگيزه ي دروني باشند. رفتار اين افراد از درون هدايت مي شود. اين افراد به ديگران و يا به وقايع بيروني به راحتي اجازه نمي دهند تا بر آن ها تأثير بگذارند. براي مثال، اگر فردي انگيزه دروني براي خواندن داستان دارد، آن را حتماً به آساني خواهد خواند، زيرا در اين فرايند رضايت و خشنـودي دروني احساس مي كند، و به اين دليل به داستان علاقه ندارد كه فرضاً هر گاه داستان مي خواند مادرش او را تشويق مي كند همچنين دليل اين نيست كه از چيزي مي ترسد(فرضاَ نمرهي بد ). او اين داستان را مي

خواند چون آزمايش كردن و عبرت گرفتن از زندگي ديگران برايش رضايت بخش است.

افرادي كه انگيزه دروني دارند براي خود اهدافي در نظر مي گيرند و روي آن كار مي كنند و نيز تكاليفي را به عهده مي گيرند كه هم جالب و هم رضايت بخش باشد.

آن ها تكاليف خود را كارهايي كه در نظر فرد اجباري تلقي مي شود، باعث مي شود تا خود مختاري ادراك شده و سطح علاقه يا انگيزش دروني وي كاهش يابد. براي مثال، معلماني كه از پاداش هاي بيروني براي بهبود انگيزش دروني استفاده مي كنند موجب كاهش اين انگيزش مي شوند. رفتارهاي اين افراد از بيرون هدايت مي شود، يعني وقايع بيروني و ديگر افراد در رفتار و تصميم گيري های آن ها نقش بسيار مهمي ايفا مي كنند.

افرادي كه خود را بي كفايت مي شمارند، اغلب به افراد با كفايت از خود توجه مي كنند. آن ها در پي فرصت هستند تا با افراد با كفايت تر از خود رابطه برقرار كنند و از امتيازات آن ها بهره گيرند و يا ممكن است روش هايي باشند تا از افراد با كفايت تر از خود دوري كنند.

به اين ترتيب، افرادي كه خود را به صورت «آلت دست» ادراك مي كنند مايل اند تا توجه زيادي به كنترل كنندگان و راهبردهايي كنند كه آن فرد آلت دست ممكن است در مقابل كند و يا تسليم شود.

نتايج در هر دو مورد از برخي جهات متشابه است. اين افراد در مقايسه با آن هايي كه توجه بيشتري به احساس خودشان از خشنودي و رضايت شخصي دارند به ديگر افراد و وقايع بيروني اهميت بيشتري مي دهند. بنابراين، دانش آموزان داراي انگيزش بيروني چنان چه در كاري به خوبي عمل كنند به جاي تمركز روي تكليف و رضايت از موفقيت در آن، نظرشان بيشتر به خواست هاي معلم و اين كه چه استفاده اي مي توانند از آن بكنند و يا چه پاداشي به دست مي آورند، معطوف مي شود، اما اگر اين افراد كاري را به خوبي عمل نكنند، به اين مي انديشند كه چگونه تنبيه مي شوند و چطور مي توانند توجه ديگران را از اين امر دور كنند(قلتاش، اوجی نژاد و برزگر، 1389).

پس بيشترين توجه و نيروي آن ها بر فضاي اجتماعي كلاس و به ويژه موفقيت آن ها در آن اجتماع متمركز خواهد بود. اما شكلي از انگيزه ي بيروني وجود دارد كه به نظر مي رسد دروني باشد تا بيروني، (دسي و رايان(1985) آن را «خود گرداني دروني شده» ناميده اند. ريشه هاي اين گرايش انگيزشي در تجارب اوليه كودك و نمادهاي قدرت و ارزشمندي هم چون معلمان و والدين قرار دارد.

بيشتر والدين و معلمان از تأييد براي تشويق به كارهاي مناسب و از عدم تأييد براي جلوگيري از رفتارهاي نامناسب استفاده مي كنند. كودكان ودانش آموزاني كه مي خواهند به والدين و معلمان خود خيلي لطف كنند، اغلب در مورد تأييد شدن به خاطر انجام كارهاي خوب، احساسات غرور و شرم را دروني مي كنند، يعني ممكن است پس از آن اين احساسات در هنگامي هم كه معلمان و والدين به كار و تلاش كودك توجهي ندارند ايجاد شود(قلتاش، اوجی نژاد و برزگر، 1389).

در واقع چنين كودكي هنگامي كه كار خوبي انجام مي دهد، احساس غرور مي كند حتي اگر ديگران آن را تأييد نكنند. همين طور، وقتي وي كاري را به بهترين شكل و با جديت انجام ندهد، احساس شرم مي كند.لازم هم نيست كسي چيزي در مورد شكست او بداند تا احساس شرم او ظاهر شود دانش آموزاني كه اغلب تقويت كننده هاي اجتماعي (تأييد و عدم تأييد) را دروني كرده اند، اغلب چندين ساعت روي تكاليف خود كار مي كنند، زيرا مي خواهند از احساس شرم اجتناب كنند. به نظر مي رسد كه اين افراد داراي انگيزه دروني باشند، زيرا براي انجام تكليف خود به پاداش ها و تنبيه ها نياز ندارند، اما چون آن ها لذت واقعي را از انجام تكاليف تجربه نمي كنند، هنوز از نظر انگيزشي، بيروني هستند و آن ممكن است براي آنها خسته كننده باشد.

آن ها در واقع بر روي تكليف دشواري كار مي كنند كه به آن چندان علاقه اي ندارند، زيرا مي خواهند به خاطر ارزيابي ديگران احساس خوبي كسب كنند. سرانجام همانند افراد داراي انگيزه ي بيروني، يا بدون انگيزه نيز خود را به صورت با كفايت و خود مختار احساس نمي كنند، اما اين افراد بر خلاف افرادي كه انگيزه ي بيروني دارند راه بسيار طولاني و دشوار مي بينند، به طوري كه در نهايت دست از كار مي كشند.

در واقع اين افراد نه از فرد شايسته اي كمك مي گيرند و نه در برابر راهبردهاي كنترل كننده از جانب يك نماد قدرت مقاومت مي كنند، در حالي كه دانش آموزان داراي انگيزه بيروني تلاش مي كنند تا بر محيط خود تأثير بگذارند و ادراك خود را از كفايت و كنترل افزايش دهند. دانش آموزان بدون انگيزه باور ندارند كه راهي وجود دارد كه آن ها بتوانند بر آنچه براي آن ها اتفاق مي افتد تأثير داشته باشند(جدیدی، احمدیان، یاراحمدی و صالحی، 1389).

ادراك خويشتن اين افراد از كفايت و كنترل آن قدر پايين است كه موقعيت خود را به صورت درماندگي مي بيند. دانش آموزان فاقد انگيزه، بين رفتار تحصيلي خود و اتفاقات مدرسه هيچ گونه رابطه اي تشخيص نمي دهند. اگر معلم از آن ها پرسشي كند و آن ها پاسخ درست بدهند شايد اين موفقيت را به شانس و يا به آساني پرسش نسبت بدهند، اما وقتي در آزموني نمره پايين مي گيرند، بين اين واقعيت كه آن ها مطالعه نكرده اند و بنابراين نتوانسته اند نمره خوب بگيرند، هيچ رابطه ای نمی بينند. به نظر اين افراد نتايج آزمون از پيش مشخص بوده است، پس هيچ مطالعه و تلاشي نمي تواند آن را تغيير دهد. آن ها باور دارند كه موفقيت تحصيلي آن ها به عنوان بيروني و غير قابل كنترل، همچون آساني امتحان و يا شانس و بخت و اقبال بستگي دارد و قابل استناد است. شكست تحصيلي اين افراد هم به عوامل خارجي و غير قابل كنترل بستگي دارد، مثل اينكه: «من آنقدر كودن هستم كه هرگز امكان نخواهد داشت موفق شوم». اهداف اين افراد آنقدر غير قابل دسترسي جلوه مي كند كه آن ها هر گونه تلاشي براي دستيابي به آن را متوقف كرده اند.

به نظر مي رسد هر تلاشي براي اين افراد، بي فايده است. سه گرايش انگيزشي دي سي لااقل تا اندازه

اي از طريق موقعيت تعيين مي شود. در واقع افراد همواره داراي انگيزه دروني و يا بيروني نيستند. معلمان بايد مراقب باشند تا در مورد گرايش هاي انگيزشي دانش آموزان تعميم هاي نادرست ندهند.

با تلقي گرايش هاي انگيزشي به صورت ساختارهاي روانشناختي انعطاف پذير و سيال، كه تحت تأثير عوامل محيطي هستند. كلاس درس را براي معلمان باقي مي گذاريم تا در ارتباط با انگيزه تحصيلي دانش آموزان كارآيي و تأثير داشته باشند(کارشکی، 1381).

دانش آموزان داراي انگيزه پيشرفت بالا، بيشتر تكاليفي را انتخاب مي كنند كه از نظر درجه دشواري در حد متوسط باشند و از تكاليفي خيلي آسان يا خيلي دشوار پرهيز مي كنند. تكاليف آسان براي آن ها مبارزه اي تلقي نشده و با انجام دادن آن احساس فضل و غرور نمي كنند. تكاليف دشوار نيز گرچه چالش فراوان ايجاد مي كنند، اما براي افراد انگيزه پيشرفت بالا، انگيزه آفرين نيستند، زيرا احتمال موفقيت در آنها بسيار اندك است. دانش آموزان داراي انگيزه و نياز به پيشرفت پايين نيز به سوي تكاليف نيمه دشوار روي مي آورند. كساني كه احتمال موفقيت در آن ها زياد و احتمال شكست بسيار كم است روي مي آورند و يا به تكاليف بسيار دشوار روي مي كنند كه بتوان از دشواري آن ها به عنوان بهانه اي براي عدم موفقيت استفاده كرد( بیابانگرد، 1378).

2-3-3-3. الگوی یادگیری شناختی

بنیان پژوهش هاسی سبک شناختی بر دو مدل متفاوت قرار گرفته است. نخستین مدل، توسط فرنهام[[16]](#footnote-16) معرفی شده است. طبق نظر فرنهام(1995)، معیارهای سبک شناختی به دو دسته کلی یعنی معیارهای استعداد/ توانایی و معیارهای شخصیت تفکیک می شوند. وی سبک یادگیری شناختی را بعنوان یک متغیر تعدیل کننده اصلی و قوی برای بررسی رابطه میان شخصیت، یادگیری، حافظه و موفقیت تحصیلی در نظر می گیرد( داف، 1388).

مدل دوم به توصیف مدل یادگیری یک درس توسط دانشجو می پردازد که مبتنی بر سه مرحله آگاه شدن، پردازش و محصول است. بنابراین به مدل سه مرحله ای معروف شده است. محققان رویکردهای یادگیری دانشجویان برای عقیده اند که یادگیری مبتنی بر زمینه یادگیری است و فرایندی از پایین به بالاتر( از جز به کل) دارد. مدل های سبک یادگیری شناختی مورد استفاده طرفداران فرنهام مبتنی بر افراد هستند، در حالی که طرفداران مدل سه مرحله ای و رویکردهای یادگیری دانشجویان بر این باورند که مدل هایشان مبتنی بر نظریه های منطقی تبیین کننده چگونگی رخداد یادگیری در یک موقعیت آموزشی است(کارشکی، 1381).

2-3-3-4. تئوری یادگیری اجتماعی

نظریه پردازان یادگیری اجتماعی، تاکید دارند که رفتار شخص( فرایندهای شناختی) و عوامل محیطی، عوامل دو طرفه هستند. این امر، رابطه ی پویایی را شرح می دهد که در آن، شخص نه به طور مکانیکی و نه با طیب خاطر، نسبت به نیروهای محیطی واکنش نشان می دهد. در نطریه یادگیری اجتماعی همچنان که افراد بر محیط خودشان اثر می گذارند، محیط هم به نوبه خود بر چگونگی اندیشیدن و رفتار آنان اثر می گذارد. تاثیر دو طرفه رفتار آدمی، فرایندهای شناختی، و محیط اجتماعی، جز جدانشدنی این معادله پیچیده است. گاهی رفتار آدمی غلبه می یاید وگاهی محیط و در این میان، آدمیان ادراک کرده، به داوری نشسته و نوعی خود کنترلی را در خود ایجاد می کنند( پورسعید، 1388).

2-3-4. عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی

 کارشناسان علوم مختلف راجع به تعليم و تربيت و آثار مترتب بر آن از ديرباز سخن گفته، هريک به گونه اي ديدگاه هاي خود را بيان داشته اند زيرا در چند دهه اخير پيشرفت و موفقيت هاي علمي قابل توجهي در پرتو سرمايه گذاري در زمينه تعليم و تربيت و توجه وافر به فرآيند اهميت و جايگاه آن صورت گرفته است.
    از اين طريق بسياري از کشورها از مرحله توسعه نيافتگي عبور کرده، استانداردهاي زندگي را به طور مداوم افزايش داده اند زيرا تربيت فرزندان سالم، جامعه سالم مي خواهد، لذا در ميان عناصر گوناگون تربيت و چگونگي درهم آميزي اين عناصر يعني: مدرسه، خانه و جامعه براي دستيابي به مقاصد از پيش تعيين شده، نياز به بررسي دقيق ارتباط بين آنان ملاحظه مي شود.

1. **مدرسه**

مدارس از طریق منجر به تاثیراتی می شوند از جمله:
1. برقراري ارتباط بهتر
    گاهي اوقات، خانواده ها از نحوه برخورد مسئولين مدرسه شکايت داشته، اظهار مي دارند که آنها از موضع بالاتر صحبت مي کنند. مسئولين مدرسه و دبيران بايد در برقراري رابطه دو طرفه و روشن با خانواده ها تلاش کنند و به سخنان آنها گوش دهند. بهترين راه براي آشنايي والدين با قوانين مدرسه، توضيح دادن قوانين براي آنهاست.
    امروزه در مدارس غيرانتفاعي و برخي مدارس که با مشارکت اوليا اداره مي شوند و از سطح علمي بالايي برخوردارند، از کلاس هاي آموزش خانواده و مشاوره براي آشنايي اوليا با مدرسه استفاده مي کنند.
2. تشويق والدين به همکاري با مدرسه
    مدرسه مي تواند با دادن مسئوليت بيشتر به خانواده ها و مشورت با آنها در مورد مسائل مهم توان تصميم گيري خانواده را افزايش دهد. بسياري از مدارس نيز با ارتقاي کيفي پرسنل، مزاياي همکاري خانه و مدرسه را افزايش مي دهند. اين ارتقا تکنيک هاي رابطه دو طرفه خانه و مدرسه را بهبود مي بخشد.
    مراجعه ديرهنگام اوليا به مدارس باعث عدم اعتماد دوطرف مي شود و نتيجه اين عدم اعتماد، ايجاد تنش ميان مدرسه و خانه است. مدرسه در ابتداي سال تحصيلي با برقراري رابطه بهتر وارائه برنامه منسجم ديدار با اوليا در روشن نمودن مواضع خود و تبيين وظايف هر فرد به عنوان دبير، والدين و دانش آموز در کاهش اين تنش موثر است( عصاره، 1378).

**2. جامعه**
    جامعه نيز مي تواند با آموزش مهارت هاي فردي وارائه برنامه هاي تابستاني مناسب و کلاس هاي فوق برنامه اين ارتباط را افزايش دهد. آموزش مهارت هاي والدين بايد از سالهاي جواني آنها آغاز شود تا با شرکت در اين کلاسها راههاي برقراري رابطه با فرزندان خود را ياد بگيرند. برنامه هاي آموزش خانواده سبب پيوند خانواده با جامعه و فرزندان خويش مي شود و گاهي اوقات والدين نقش معلم را در خانه ايفا مي کنند. کلاس هاي تابستاني، کانون هاي فرهنگي و... موجبات تقويت روحيه دانش آموزان و درست گذراندن اوقات فراغت آنها را فراهم مي سازند، البته اين کلاسها بايد مرتبط با آموزش هاي مدرسه باشد تا دانش آموزان هر آنچه را که به صورت تئوري فرا گرفته اند، تجربه کنند. اين کلاسها براي دانش آموزان کم بضاعت و افرادي که توانايي خريد کامپيوتر و وسايل کمک آموزشي را ندارند، بسيار مفيد است و بدين ترتيب دانش آموز کم بضاعت نيز در کنار ديگران رشد مي کند و از ناهمگوني جامعه جلوگيري مي شود( عصاره، 1378).

**3. خانواده**
    خانواده به عنوان مهمترين رکن هر جامعه و اولين پايگاه تربيتي دانش آموزان، نقش مهمي در پيشرفت تحصيلي آنها دارد. چند نمونه از روش هاي تربيتي و تحصيلي والدين به قرار زير است؛
1. مشارکت در برنامه درسي دانش آموز
    در جوامع امروزي والدين به دليل تامين معيشت خانواده وقت لازم براي رسيدگي به فرزندان خود را ندارند و بهترين راه براي بهبود اين موقعيت برنامه ريزي مدون، در نظر گرفتن وقت کافي و کنترل وضعيت تحصيلي فرزندان خويش مي باشد. اين برنامه نبايد حجيم باشد، زيرا باعث خستگي دانش آموز و بي علاقگي وي به تحصيل مي شود. يک برنامه کامل، برنامه اي است که علاوه بر بهره مندي از ساعات درسي، درصدي از فعاليت هاي فوق برنامه دانش آموز را نيز در بر گيرد.
2. بسياري از دانش آموزان از کمبود خواب رنج مي برند. از نظر عوام، دانش آموزي موفق وکوشا تلقي مي شود که ساعات خواب خود را صرف درس خواندن کند ولي امروزه اين امر مردود است زيرا خواب کافي يکي از عوامل موفقيت دانش آموز در فعاليت هاي درسي مي باشد، پس والدين نبايد فرزندان خود را به بي خوابي بيش از حد تشويق کنند(علمشاهی، 1388).

    3. تغذيه مناسب در نحوه درس خواندن دانش آموز تاثير بسزايي دارد. غذاي کم انرژي و آماده، موجب خستگي مفرط دانش آموز و خواب آلودگي وي مي شود. خوردن صبحانه کامل يک برنامه غذايي مناسب است. تحقيقات نشان داده است که بسياري از دانش آموزان صبحانه نمي خورند، لذا در ساعات مياني روز توان فهم مسائل درسي را ندارند. خانواده بايد از کودکي فرهنگ خوردن صبحانه را به فرزندان خود آموزش دهد. مواد غذايي مناسب براي وعده هاي غذايي دانش آموز متشکل از سبزيجات، ميوه ها، انواع ويتامين ها و پروتئين هاست(علمشاهی، 1388).

4. اهميت دادن به تکاليف فرزندان يکي از عوامل موفقيت دانش آموزان است. افزايش مهارت و سرعت فردي هر دانش آموز، مستلزم تمرين و تکليف بيشتر است. بنابراين والدين بايد وقت بيشتري را به نظارت و کنترل تکليف فرزندان خويش اختصاص دهند.
5. اهميت دادن به فرزندان و ستايش اعمال نيک شان سبب افزايش اعتماد به نفس آنها مي شود.
    بسياري از دانش آموزان، از والدين خود به خاطر عدم تشويق خويش شکايت دارند. آنها اظهار مي دارند که والدينشان تنها معايب آنها را ديده به مهارت و محاسن آنها توجهي نمي کنند. خانواده ها بايد کوچکترين موفقيت فرزندان خود را ستايش کنند و از اعمال قدرت بپرهيزند. موفقيت و يا تجربه حاصل از شکست براي او بسيار ارزشمند است.

    6. آموزش ايجاد ارتباط صحيح به فرزندان: والدين بايد قسمتي ازوقت خود را به شنيدن صحبت هاي فرزندان خويش اختصاص دهند و متلکم وحده نباشند. به فرزند خود اجازه دهند تا از اتفاقات مدرسه برايشان صحبت کند. اين امر موجب ايجاد رابطه صادقانه ميان والدين و فرزند شده، چنانچه دانش آموز در مدرسه با مشکلي مواجه شود، آن را دوستانه با خانواده مطرح کرده باعث بينش صحيح والدين نسبت به اوضاع مي شود(علمشاهی، 1388).
7. برخي از والدين با مقايسه فرزند خود با فرزندان فاميل و دوستان سبب آزار فرزند خود مي شوند. والدين نبايد از فرزندان خود توقع کارهاي خارق العاده داشته باشند. هرکس توانايي و ظرفيت خاص خود را دارد. چنانچه دانش آموزي به اهداف مورد نظر خانواده دست نيابد، احساس سرخوردگي کرده، اعتماد به نفس خود را از دست مي دهد.
8. والدين بايد با فرزندان خود صادق باشند. الگوي ابتدايي هر دانش آموز اولياي آن دانش آموز است. بنابراين والدين بايد در اعمال و رفتار خود دقت کافي مبذول دارند و در کنار موفقيت ها تجربيات حاصل از شکست هاي خود را نيز در اختيار فرزندانشان قراردهند(علمشاهی، 1388).

2-3-4. ارتباط عملکرد تحصیلی وخودکارآمدی تحصیلی

به طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت ها و توانایی های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف نموده و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. ادراک افراد از خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجانات فرد تاثیر می گذارد( پروین، 1374، ترجمه کدیور و جوادی). محققان گزارش کردند که باورهای خودکارآمدی به طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. خودکارآمدی هم چنین روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی تاثیر می گذارد( شانک، 1991).

خودکارآمدی روی انتخاب فعالیت ها، تلاش صرف شده، استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف، تاثیر می گذارد. هم چنین خودکارآمدی جزء عواملی است که در عملکرد تحصیلی نقش زیلدی دارد و دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای خودکارآمدی پایین به پیشرفت های بیشتری نایل می شوند( فراهانی و مرادی، 1380).

شواهد تجربی نشان می دهد که میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف مدرسه و آزمون های مربوط به نوشتن، نمرات بالایی داشته اند( تاکمن و سکنن[[17]](#footnote-17)، 1990).

2-3-5. ارتباط فعالیت های فوق برنامه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

کلیمنک[[18]](#footnote-18)(2007) در این زمینه می نویسد: محصلین را باید به شرکت در فوق برنامه ها تشویق کرد. فعالیت هایی مثل فعالیت های خارج از کلاس که موقعیت به تجربه در آوردن دانش کسب شده در کلاس درس را برای آنها فراهم می کند؛تاثیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.

البته نباید ریسک زیادی در گیر شدن در فوق برنامه ها را فراموش کرد زیرا این خود موجب لطمه زدن به تحصیلات دانش آموزان می شود. بنابراین این ایجاد تعادل بین فوق برنامه ها و برنامه رسمی مدرسه ضروری به نظر می رسد.

2-3. بخش سوم: تحقیقات انجام شده در ارتباط با تحقیق

2-3-1. تحقيقات داخلي:

* میکائیلی، افروز و قلیزاده(1391)، به بررسی ارتباط خودپنداره و فرسودگی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر انجام شده است. در نمونه ای به تعداد 400 دانش آموز پایه سوم و چهارم دبیرستان شهر اردبیل که به صورت تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. نتایج آن حاکی از این است که، بین خودپنداره تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیر مقیاس های آن با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. براساس نتایج رگرسیون چندمتغیری بی علاقگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به عنوان قوی ترین پیش بینی عملکرد بودند.
* یاراحمدی و مرادی(1391) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداختند. این پژوهش در یک نمونه 560 نفری از دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های استان کردستان صورت گرفته بود. آن ها در نتایج خود بیان داشتند که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.
* گرکز و اسماعیلی(1391)، به بررسی عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته حسابداری رشته حسابداری با استفاده از شبکه عصبی پرداختند. در یک پژوهش از نوع پیمایشی با نمونه ای به تعداد 450 دانشجو دانشگاههای آزاد رشته حسابداری تهران بوده است. نتایج نشان داد که در تعیین عملکرد تحصیلی دانشجویان متغیرهای علاق] نوع دیپلم و جنسیت از اهمیت بیشتری برخوردارند.
* بهرامی و عباسیان فرد( 1390)، به بررسی رابطه ی خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی88-89 انجام شد. به این منظور 340 نفر از دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران به روش نمونهگیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند و مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که، خودکارآمدی در چهار بعد خودرهبری، خودتنظیمی، خود تهییجی و خودباوری با انگیزه ی پیشرت رابطه دارد و در بعد خودسنجی، بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت، رابطه ای مشاهده نشد.
* کرمی، زکیی، رحمان زاده وعلیخانی(1390) به بررسی نقش باورهای خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداختند و آنها را در نتایج خود بیان داشتند که بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.
* کاکابرآیی و افشارنیا(1389) به برررسی خود رابطه بین باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند و آن ها در نتایج خود بیان داشتند که بین خودکارآمدی عمومی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد ولی بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد.
* ساکی، قلی پور هفتخوانی و رضایی(1389)، به بررسی رابطه تعهد سازمانی معلمان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس راهنمایی دخترانه منطقه 6 شهر تهران پرداختند. این پژوهش به روش توصیفی با استفاده از 125 نفر از معلمان مدارس راهنمایی دخترانه منطقه 6 تهران انجام شده است. نتایج آن حاکی از این است که بین تعهد سازمانی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. بین تعهد عاطفی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. بین تعهد مستمر و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. بین تعهد هنجاری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد.
* عابدینی(1390) به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی براساس باورهای خودکارآمدی پرداخت، این پژوهش بر روی 500 نفردانش آموز دختر دبیرستان های شهر تهران صورت گرفته بود. وی در نتایج خود بیان داشت که خودکارآمدی به طور معناداری می تواند پیشرفت تحصیلی راپیش بینی کند و خودکارآمدی و شغل مادر پیش بینی کننده های معنادار برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند.
* زراعتی ایده لو(1388) به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از دیدگاه: مدیران، دبیران و دانش آموزان دبیرستان های شهرستان های استان تهران پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران، دبیران و دانش آموزان دبیرستان های استان تهران، فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد. فعالیت های فوق برنامه مذهبی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد. فعالیت های فوق برنامه هنری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد. فعالیت های فوق برنامه علمی پژوهشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد. فعالیت های فوق برنامه مشاوره بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد.
* زینلی پور، زارعی و زندی نیا(1388) به بررسی خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی پرداختند. این پژوهش که در میان دانشجویان شهر بندرعباس صورت گرفته است. نتایج نشان داد که خودکارآمدی عمومی دختران بیشتر از پسران است. اما بین خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران تفاوت اندکی وجود داشت که معنی دار نیست. همچنین یافته ها نشان داد که بین خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
* سیف و مرزوقی(1387) به بررسی رابطه ابعاد معرفت شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی پرداختند. این تحقیق که در میان 375 دانش آموز سال سوم راهنمایی شهرستان شیراز انجام شد. نتایج نشان داد که هر چه دانش آموزان ساختار دانش تجربی را منسجم تر و فرایند یادگیری را تدریجی و تجمعی تر بدانند، خودکارآمدی بیش تری را در حل مسائل، آزمون و کاربرد این درس تجربه می نمایند. افزون بر این، تحلیل مسیر نشان داد که خودکارآمدی، قوی ترین عامل پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی است و ابعاد باورهای معرفت شناختی به طور عمده از طریق خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی دانش آموزان را در درس علوم تجربی پیش بینی می کنند.
* شاوران، سلیمی و همایی(1387)، به بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان براساس فرهنگ های چندگانه آنان انجام شد. در یک پژوهش پیمایشی و با 296 آزمودنی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که، F مشاهده شده در سطح P<0/05 تفاوت معناداری را بین عملکرد تحصیلی دانشجویان براساس قومیت آنها نشان نداد و تنها در بعد معدل بین آنها تفاوت معنی داری وجود داشت. عملکرد تحصیلی دانشجویان با فرهنگ های مختلف نشان داد همچنین براساس عواملی مانند محل سکونت، منطقه آب و هوایی محل زندگی و تعداد خانوار تفاوت معناداری در زمینه عملکرد تحصیلی مشاهده نشد.
* شکری، دانشورپور و عسکری(1386)، به بررسی تفاوت های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت پرداختند. در نمونه ای به تعداد 419 دانشجو انجام شد و نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اثر اصلی معنادار عامل جنسیت را نشان داد. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد که اثر مستقیم و اثر کل متغیر برونزای پژوهش( جنسیت) تنها از طریق عامل های وظیفه شناسی و روان رنجوری بر عملکرد تحصیلی معنادار است.
* ملکی(1385) در پژوهش خود گزارش کردند که پرداختن به اهداف تربیت در برنامه های غیر رسمی نسبت به سایر فعالیت های مساعدتر می باشد. بنابراین سرپرستان و مربیان در طراحی برنامه های فوق برنامه شایسته است تحقق این اهداف را که شامل هدف های جسمانی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی، دینی، عاطفی و سیاسی است دنبال نمایند.
* ترابی(1385) به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی می پردازد. و در پژوهش خود به این نتیجه می رسد که فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد.
* فضلی خانی و همکاران(1384) در بررسی خود درباره شرکت در برنامه های فوق برنامه گزارش کردند که این گونه فعالیت ها را جزیی از برنامه منظم مدرسه می دانند که در توسعه تجربیات تربیتی دانش آموزان نقش و اهمیت خاصی را ایفا می نماید.
* اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صدق پور(1383) به بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر موفقیت تحصیلی 376 دانشجوی دختر و پسر دانشگاه شهید بهشتی پرداختند، و تحلیل نتایج با استفاده از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس و ضریب همبستگی پیرسون نشان دادند که باورهای خودکارآمدی با موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری ندارد، همچنین باورهای خودکارآمدی با توجه به جنسیت و گروه های تحصیلی معنادار نیست.
* اثنی عشرکهنوجی(1383) به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر شهرستان رفسنجان پرداخت، و در نتایج خود بیان داشت که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، رابطه معنی داری وجود دارد و بین خودکارآمدی و جنسیت رابطه معناداری وجود ندارد.
* امیرتاش(1383) در بررسی فوق برنامه و اوقات فراغت، با تاکید برفعالیت های ورزشی در دانشگاه تربیت معلم تهران از دیدگاه مدیرن، اعضای هیأت علمی و کارکنان آن پرداخته بود و نتایج آن حاکی از این است که بیش از 90 درصد آزمودنی ها، این گونه فعالیت ها را برای سلامتی جسم و روان، همچنین ارتقای روحیه همکاری در محیط کار خیلی ضروری یا ضروری می دانند.
* استوار( 1380) به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی می پردازد. و در پژوهش خود به این نتیجه می رسد که شرکت در فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر ندارد.

2-3-2. تحقيقات خارجي:

* یازیسی، سییاز و آلتون[[19]](#footnote-19)(2011) در پژوهش خود به پیش بینی خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی پرداخته بودند. آن ها در نتایج خود بیان داشتد که جنس و خودکارآمدی می تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. همچنین پیشرفت تحصیلی دختران بیشتر از پسران است.
* چانگ و سالومون[[20]](#footnote-20)(2010) در پژوهش به بررسی رابطه بین خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی پرداختند و تحلیل نتایج نشان داد که، خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری با پیشرفت تحصیلی دارد.
* لی لیان[[21]](#footnote-21)(2010) در پژوهش نقش انگیزش، خودکارآمدی، و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نسبت به درس آمار و روش تحقیق مورد بررسی قرار داد، و نتایج پژوهش نشان داد که نگرش و خودکارآمدی به طور قابل توجهی می توانند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند.
* کارول[[22]](#footnote-22) و همکاران(2009) در پژوهش خود خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان دبیرستانی استرالیا مورد بررسی قرار دادند، و نتایج آنها حاکی از این بود که، خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی اثرمثبت و معناداری دارد. همچنین در مدل نهایی ارتباط بین آرمان های عامی و پیشرفت تحصیلی معنی داری نبوده است.
* دانیل ریز[[23]](#footnote-23) (2008)، به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی پرداختند همچنین به این نکته اشاره نمودند که شرکت در فوق برنامه های ورزشی و دیگر فوق برنامه ها از قبیل عضویت در گروه های دانش آموزان موجب افزایش توانایی ها و بهبود نوجوانان در نتیجه کاهش بزه کاری می شود.
* سینپ[[24]](#footnote-24)(2008) در بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه عنوان می کند، که شرکت در فعالیت های فوق برنامه موجب کاهش فساد و پرشدن اوقات فرلغت آنها می شود، و جوانانی کهدر فعالیت های فوق برنامه مشارکت دارند کمتر سراغ بزهکاری، نوشیدن مشروبات الکلی، مصرف موادمخدر می روند. فعالیت های فوق برنامه علاوه بر تاثیر بر پیشرفت تحصیلی، افزایش اعتماد به نفس، مهارت های اجتماعی و رفتاری بر سلامت دانش آموزان نیز مؤثر هستند.
* کلیپ[[25]](#footnote-25)( 2007) در زمینه تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مطالعه ای انجام داد. محصلین را باید به شرکت در فوق برنامه ها تشویق کرد. فعالیت هایی مثل فعالیت های خارج از کلاس که موقعیت به تجربه در آوردن دانش کسب شده در کلاس را برای آنها فراهم می کند؛ تاثیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد.
* کوهن[[26]](#footnote-26)(2007) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که، شرکت در فوق برنامه ورزشی موجب کاهش رفتارهای مخاطره آمیز می شود. مدارس فوق برنامه های ورزشی بیشتری دارند دانش آموزان شان کمتر رفتارهای مخاطره آمیز جنسی از خود نشان می دهند.
* وایت[[27]](#footnote-27)(2007) در پژوهش خود در مورد تاثیر فعالیت های فوق برنامه، به این نتیجه رسید که وضعیت اقتصادی بر شرکت دانش آموزان در فوق برنامه ها موثر است. دختران بیش از پسران در فوق برنامه ها شرکت می کنند.
* مارینا[[28]](#footnote-28)(2006) به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی می پردازد. و در پژوهش خود به این نتیجه می رسد که فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد.
* بیسکر[[29]](#footnote-29)(2006) به بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی می پردازد. و در پژوهش خود به این نتیجه می رسد که فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد.
* گاسیل و مورفی[[30]](#footnote-30)(2004) در پژوهش خود به تاثیر خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی پرداختند و آن ها در نتایج خود بیان داشتند، که خودکارآمدی پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهد و همچنین بین دختران و پسران در مؤلفه های خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود ندارد.
* شانک و پاجارس[[31]](#footnote-31)(2002) در پژوهش خود نقش جنسیت را در خودکارآمدی ریاضی و کامپیوتر دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند، و به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی ادراک شده ریاضی وکامپیوتر در پسران بیشتر از دختران می باشد.

خلاصه:

در این فصل با توجه به موضوع پژوهش، مشتمل بر چندین بخش بود. در ابتدا مفاهیم، مربوط به فعالیت های فوق برنامه، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی بیان شد. در بخش بعدی به پژوهش های انجام یافته مرتبط با موضوع تحقیق اشاره گردید.

منابع

**منابع فارسی:**

1. اثنی عشر کهنوجی، غلامرضا،1383)، **بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفتتحصیلی دانش آموزان دختر و پسر شهرستان رفسنجان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی زرند.
2. احمدی، فاطمه،(1384)، **یادگیری و فعالیت های مکمل و فوق برنامه**، مجموعه مقالات برگزیده ی همایش تبیین جایگاه فعالیت های مکمل و فوق برنامه تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
3. استوارابرقویی، فاطمه صغری،(1380)، **بررسی رابطه بین فعالیت های فوق برنامه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران.
4. اسفندیاری، توران،(1387)، **عوامل و زمینه های موثر در آموزش های غیر رسمی شهروندی**، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی، مشهد، دانشگاه فردوسی.
5. امیرتاش، علی محمد،(1383)، **فوق برنامه و اوقات فراغت، با تاکید بر فعالیت های ورزشی در دانشگاه تربی معلم تهران از دیدگاه مدیران**، اعضای هیات علمی و کارکنان آن، فصلنامه المپیک، سال دوازدهم، شماره 2(پیاپی 26)، ص 38-57.
6. امین زاده، احمد؛ سلطان زاده، فرید و صلواتی، 1388رسول،(1388**). ارزیابی عملکرد سازمان با مدل روش امتیازی متوازن BSC،** مجله مدیریت صنعتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی سنندج، شماره 8، صص 67 تا 73.
7. برزگر بفرویی،کاظم؛ سعدی پور، اسماعیل،(1391)، **مدل یابی روابط بین باورهای معرفت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خود نظم دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان**، فصلنامه تاز های علوم شناختی، سال 14، شماره 1. ص 53-66.
8. بهرامی، هادی؛ عباسیان فرد، مهرنوش،(1390)، **خودکارآمدی و انگیزه ی پیشرفت در دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی 88-89**، مشاور مدرسه، دوره ششم، شماره 1، ص 3-7.
9. بیابانگرد، اسماعیل،(1378)، **روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان**، تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان.
10. بیرامی، منصور و بهادری، خسرو،(1389)، **ارتباط شیوه های تربیتی والدین، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی مدارس شهر ایلخچی**، مجله علوم تربیتی، شماره 10، ص 7-21.
11. پارسا، عبدالله،(1385)، **بررسی عوامل موثر بر برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی آموخته شده در دوره های کارشناسی شیراز**، دانشگاه شیراز.
12. پروین، لارنس و جان، اولیوربی،(1386**)، شخصیت نظریه پژوهش. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور**، تهران: آبپز.
13. پورسعید، سید مسعود،(1388**)، طراحی الگوی توسعه ی منابع انسانی کارآفرین براساس نظریه ی یادگیری اجتماعی**، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی، سال اول، شماره 3، ص 21-36.
14. پیری، موسی،(1388)، **طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه ریزی درسی مدرسه محور**، دانشگاه تربیت معلم تهران.
15. تاجیک اسمعیلی، عزیزالله،(1387)، **بخش فوق برنامه الگوی نظری خرده نظام برنامه ریزی درسی و فناوری آموزشی از طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش**، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
16. ترابی، فاطمه،(1385**)، بررسی رابطه فعالیت های فوق برنامه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران.
17. جدیدی، هوشنگ؛ احمدیان، حمزه؛ یاراحمدی، یحیی و صالحی، رضا،(1389)، **بررسی رابطه بین سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره های کاردانی و کارشناسی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه 11 در سال تحصیلی 87-88،** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد سنندج.
18. خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح اله؛ کرایی، امین و کوچکی، رحیم،(1391)، **تاثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان**، مجله ی روان شناسی مدرسه، دوره ی 1، شماره 1، ص 27-45.
19. حافظی کتایون؛ سیاسی، حوری؛ شهنی ییلاق، مریم،(1388)، **بررسی مدل علی عملکرد گذشته، باورهای معرفت شناختی، جهت گیری هدف، مهارت های خودتنظیمی، خودکارآمدی و عملکرد بعدی در درس ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان های شهردلفان**، مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اهواز، ص 73-96.
20. درتاج، فریبرز،(1383**)، بررسی تاثیر شبیه سازی ذهنی فرایندی و فراورده ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی**، رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
21. ذاعرابیان، احمد؛ خداپناهی، محمود؛ک، حیدری، محرم و صالح صدق پور،بهمن،(1383**)، بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانشجویان**، مجله روانشناسی، شماره 4، ص 360-370.
22. زراعتی ایده لو، رقیه،(1388)، **بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از دیدگاه: مدیران، دبیران و دانش آموزان دبیرستان های شهرستان های استان تهران**.
23. زینلی پور، حسین؛ زارعی، اقبال و زندی نیا، زهره،(1388)، **خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی** ، مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره 9، ص 13-28.
24. ساکی، رضا؛ قلی پورهفتخوانی، زهره؛ رضایی، منیره،( 1389**)، بررسی رابطه تعهد سازمانی معلمان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس راهنمایی دخترانه منطقه 6 شهر تهران**، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال چهارم، شماره 3، ص 61-85.
25. سبحانی نژاد، مهدی؛ یوزباشی، علیرضا؛ عیوضی، مریم؛ میهمان دوست، زهرا،(1387)، **تبیین چالش ها و راهکارهای بهره گیری از فعالیت های فوق برنامه مدارس جهت تربیت شهروندی دانش آموزان**، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی، مشهد، دانشگاه فردوسی.
26. سیف، دیبا؛ مرزوقی، رحمت الله،(1387)، **رابطه ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی**، دانشور رفتار، شماره 33، ص 1-14.
27. سیف، علی اکبر،(1381)، **روانشناسی پرورشی، روان شناسی یادگیری و آموزش**، تهران: انتشارات آگاه.
28. سیف، علی اکبر،(1386)، **روانشناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش**، ویرایش ششم، تهران: دوران.
29. شاوران، حمیدرضا؛ سلیمی، قربانعلی؛ همایی، رضا،(1387)، **سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان براساس فرهنگ های چندگانه آنان**، مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، جلد بیست و نهم، شماره 1، ص 147-160.
30. شعاری نژاد، علی اکبر،(1382)، **نقش فعالیت های فوق برنامه در تربیت نوجوانان**، انتشارات اطلاعات، تهران: انتشارات پیام نور.
31. شفیعی، حسن و معتمدی، عبدالله،(1390)، **تاثیر خودکارآمدی ادراک شده بر پردازش اطلاعات چهره هیجانی**، مجله علوم رفتاری، دوره 5، شماره 3، ص 261-267.
32. شکری، امید؛ دانشورپور، زهره؛ عسگری، اعظم،(1386)، **تفاوت های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت**، مجله علوم رفتاری، دوره 2، شماره2، ص 127-142.
33. شمشیری، بابک،(1387)، **فعالیت های اردویی در طبیعت، حلقه مفقوده تربیت در آموزش و پرورش ایران**، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی، مشهد: دانشگاه فردوسی.
34. شولتز، دوان و شولتز، سیدنی. الن،(2005)، **نظریه شخصیت**. ترجمه یحیی سیدمحمدی(1390). تهران: ویرایش.
35. عابدینی، یاسمین،(1390)، **پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی براساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و رشته تحصیلی**، روانشناسی معاصر، شماره 6، ص 57-70.
36. عصاره، علیرضا،(1378)، **پیشرفت تحصیلی، دغدغه های خانواده ها**، تهران: نشریه انجمن اولیا و مربیان پیوند.
37. علمشاهی، مهدی،(1388)، **عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد خوراسگان.
38. فتحی واجارگاه، کورش،(1386)، **برنامه درسی به سوی هویت های جدید**، تهران: آییژ.
39. فتحی واجارگاه، کورش،(1388)، **اصول و مفاهیم برنامه درسی**، تهران: بال.
40. فراهانی، مریم و مرادی، هوشنگ، (1389)، **بررسی تاثیر تعهد سازمانی بر عملکرد سازمان، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس**، سال هفتم، شماره 20، مرداد و شهریور 1389، ص 73 تا 96.
41. فضلی خانی، منوچهر؛ مظفری، عباسعلی؛ یوسفی، جمشید؛ گلچین، منیژه،(1384)، **راهنمای تهیه و تدوین فعالیت های مکمل و فوق برنامه**، منادی تربیت.
42. فضلی، صفر و آذر، عادل،(1381)، **طراحی مدل ریاضی عملکرد مدیر با استفاده از تحلیل پوششی داده ها**، فصلنامه مدرس، دوره 6، شماره 3، ص100-124.
43. قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمد و برزگر، محسن،(1389)، **تاثیر آموزش راهبرهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان پسر پایه ی پنجم ابتدایی**، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال اول، شماره 4، ص 119-135.
44. کاکا برایی. کیوان و افشارنیا، کریم،(1389)، **رابطه بین جهت گیری ساختار کلاسی و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی**، فصلنامه روان شناختی، شماره 20، ص 99-102.
45. کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی؛ رحمانزاده، صباح و علیخانی، مصطفی،(1390)، **نقش باورهای فراشناخت و باورهای خودکارآمدی در اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان**، اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، ص 770783.
46. کریمی، شوکت،(1384**)، راهنمای تهیه و تدوین فعالیت های مکمل و فوق برنامه**، اصفهان: مرکز تحقیقات معلمان اصفهان.
47. کیوان فر، محمدرضا،(1374)، **بررسی رابطه بین خودنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی،** پایان نامه کارشناسیارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
48. کارشکی، حسین،(1381)، **تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان**، مجله روانشناسی، شماره 21، سال ششم، شماره 1، ص 65-66.
49. گیلک، مهناز،(1386)، **آموزش مهارت های زندگی از طریق فعالیت های مکمل و فوق برنامه مدارس**، نشریه پیوند، انجمن اولیاء و مربیان ایران.
50. گرگز، منصور و اسماعیلی، حدیث،(1391)، **بررسی عوامل تعیین کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته حسابداری با استفاده از شبکه عصبی**، رهبری و مدیریت آموزشی، شماره 19، ص 107-126.
51. لواسانی، مریم و درانی، کیوان،(1383)، **رابطه بین ویژگی های فردی و خانوادگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران**، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره 2، ص 1-2.
52. ملکی، حسن،(1385)، **آشنایی با فعالیت های مکمل و فوق برنامه در کلاس درس**، مریوان.
53. موسی پور، نعمت الله،(1382)، **مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه**، مشهد: نشر نی.
54. مهر محمدی، محمود،(1386)، **الگوی نظری زیر نظام برنامه ریزی درسی و فناوری آموزشی تهران**: کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش.
55. مهرافروز، حجت الله و شهرآرای، مهرناز،(1381)، **بررسی رابطه نگرش نسبت به شیوه های فرزند پروری و مکان کنترل با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی**، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، دوره سوم، سال نهم، شماره 2، ص 131-148.
56. میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی؛ قلیزاده، لیلا،(1391)، **ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر**، مجله روانشناسی مدرسه، شماره 3و4، ص 90-103.
57. نادری، امیر؛ حاجی حسین نژاد، غلامحسین؛ تاجیک اسمعیلی، عزیزالله؛ زین آبادی، حسن رضا،(1390)، **ویژگی های اهداف فعالیت های فوق برنامه دانش آموزان دبیرستانی با رویکرد پیشگیری از آسیب های اجتماعی**، فصلنامه روان شناسی تربیتی شماره بیست و چهارم، سال هشتم، ص71-98.
58. یاراحمدی، یحییو مرادی، امید،(1391)، **رابطه بین ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان و دوستان و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان**، همایش ملی شخصیت و زندگی نوین، شماره 1، ص 1-27.

**منابع فارسی:**

1. Bandura, A, (1997), **self-Efficacy: Exercise of control .New York:.w.h.freeman company** .
2. Bandura, A, (2006), **Adolescent development from an agnatic perspective.**
3. Cohen D,(٢٠٠٧), **Avalibility of High school Extracurricular Sports Programs And High Risk Behaviors**.journal of school health, ٢,p٨٠-٨٦ .
4. Carroll, A.M, Houghton, S,wood, R .unsworth, K, Hattie, J,Gordon, L & Bo

we r,J,(2009), **Self-efficacy and acaedemic achivement in australian high**

**school seudents. The mediatiny effects of academic aspions and**

**delinquency**.Journal of Adslescence ,vol 32(4),pp 717-817.

Chang, B.G & Solomon, J, (2010), **Stereotype threat test Anxiety, and 5)**

**specific self-efficacy as predictors of promothion Exam**

**performance**.Group& Organization management. Vol. 35, PP. 77-107.

6)Elizabeth. M,( ٢٠٠٦), **What AreExtracurricular Activities**. [www.wisGgeek.org](http://www.wisGgeek.org)

7) Guest A,( ٢٠٠٩), **Aschoolevel Analaysis of Adolescent ExtracuricularActivities delinquencyand depratyion**. Journal of youth .

8) Lilian, K.Y,(2012),**Astudy of the attitu de,self-efficacy,Effort andadademic achivement students towards research mothods andstatistics.Journal. Educational.studies**.Vol(1), pp154-183.

9) Lopez, F.G, Lent, R.W, Brown, S.D & Gore, P. A. Jr, (1997), **Role of social-cognitive expectations in high school students mathematics-related interest and performance**. Journal of Counseling Psychology, 44, 44-52

10) Pintrich, P. R & De Groot, E. V, (1990), **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance**. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

11) Yazici, H, Seyis, S & Altun, F,(2011), **Emotional intelligence and selfefficacy beliefs as predictors of academicachievement among high school students**. Journal social and behavioral sciences,vol(15),pp2319-2323.

12) Yang, H. J, (2004), **Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges** . International Journal of Educational Development,24, 283-301.

1. Valtarz [↑](#footnote-ref-1)
2. Boud [↑](#footnote-ref-2)
3. gcntic perspective [↑](#footnote-ref-3)
4. subjective judgments [↑](#footnote-ref-4)
5. capabilitics [↑](#footnote-ref-5)
6. self- enhancing [↑](#footnote-ref-6)
7. self- deabilitating [↑](#footnote-ref-7)
8. Slavin [↑](#footnote-ref-8)
9. Yang [↑](#footnote-ref-9)
10. Schultz [↑](#footnote-ref-10)
11. enactive mastery experience [↑](#footnote-ref-11)
12. performanc attainment [↑](#footnote-ref-12)
13. vicarious experience [↑](#footnote-ref-13)
14. verbal persuasion [↑](#footnote-ref-14)
15. physiologic arousal [↑](#footnote-ref-15)
16. Furnham [↑](#footnote-ref-16)
17. Takman & Sexton [↑](#footnote-ref-17)
18. Klimnek [↑](#footnote-ref-18)
19. Yazici, Seyis & Altun [↑](#footnote-ref-19)
20. Chang& Solomon [↑](#footnote-ref-20)
21. Lilian [↑](#footnote-ref-21)
22. Carol [↑](#footnote-ref-22)
23. Daniel Fine [↑](#footnote-ref-23)
24. Seanp [↑](#footnote-ref-24)
25. Calip [↑](#footnote-ref-25)
26. Cohen [↑](#footnote-ref-26)
27. White [↑](#footnote-ref-27)
28. Marina [↑](#footnote-ref-28)
29. Byskr [↑](#footnote-ref-29)
30. Gaskill & Murphy [↑](#footnote-ref-30)
31. Chank & pajaris [↑](#footnote-ref-31)