

ارائه مدل علی تاثیر عزت نفس بر یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی و خود کارآمدی

نجمه پرنیان^۱، بهنام رازقی^۲، مریم میرشکاری^۳، سعیده میرشکاری^۴

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور واحد یاسوج، ایران.

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد مرودشت، فارس ایران.

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد مرودشت، فارس ایران.

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، فارس ایران.

نام نویسنده مسئول:

نجمه پرنیان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۸/۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی تاثیر عزت نفس بر یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی و خود کارآمدی است. روش تحقیق حاضر توصیفی-همبستگی است و از نظر هدف کاربردی است و از نظر زمانی مقطعی می باشد. جامعه پژوهش دانش آموزان پایه نهم شهرستان لارستان استان فارس می باشد که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۳۱۱ پرسشنامه توزیع شد. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه می باشد و جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار pls استفاده شد و طبق نتایج، بین عزت نفس بر یادگیری مشارکتی رابطه معنی داری وجود دارد. بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی رابطه معنی داری وجود دارد. بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری خود کارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: عزت نفس، یادگیری مشارکتی، هوش هیجانی، خود کارآمدی.

مقدمه

آموزش و پرورش یک فرایند سیستماتیک است و به طور عمده تمرکز آن بر آموزش و همچنین یادگیری است. روش‌ها تدریس در امر یادگیری نقش کلیدی دارد و دادن دستورالعمل به دانش‌آموز مانند یک کشتی خالی که هر نوع اطلاعات را می‌توان به انتقال داد کارساز نیست (نواز و همکاران، ۲۰۱۴^۱)؛ بنابراین نظام آموزشی باید به دانش‌آموزان شیوه‌های تفکر و انجام مستقلانه‌ی کارهایشان را آموزش دهد و آن‌ها را افرادی خالق، مبتکر، خودکار آمد، خودانگیخته و خودتنظیم بار آورد؛ به‌ویژه باورهای خود کارآمدی، هوش هیجانی از سازه‌های مؤثر در حوزه‌ی یادگیری است (خیر، چاری و بحرانی، ۱۳۹۱)

معلم برای وصول به این اهداف و یادگیری بهتر دانش‌آموزان باید از تکنیک‌ها و روش‌هایی استفاده کند که دانش‌آموزان را تشویق و ایجاد انگیزه کند و شرایطی فراهم نماید که دانش‌آموز احساس نیاز به یادگیری کند (نواز و همکاران، ۲۰۱۴) مربیان بسیاری تکنیک‌های مختلف یادگیری را پیشنهاد می‌کنند که روش یادگیری مشارکتی یکی از آن‌هاست و برای افراد مختلف سودمند است (اقبال، ۲۰۱۴^۲) در حال حاضر روش‌های قدیمی تدریس، توجه معلم را به همه‌ی دانش‌آموزان دشوار کرده و فاصله بین دانش‌آموزان قوی و ضعیف را بیشتر می‌کند. درحالی‌که از حسنه‌ای روش یادگیری مشارکتی، کمک به دانش‌آموزان ضعیف (خان، ۲۰۱۵^۳) و ردوبدل کردن دانش و اطلاعات فراگیران با دیدگاه‌های مختلف است (آلتون و اردن، ۲۰۱۴^۴).

یادگیری مشارکتی، متشکل از گروه کوچکی از افراد که برای حل مسائل، انجام و تکمیل تکالیف باهم کار می‌کنند و نیازمند اهداف، پاداش، انکاء متقابل و همکاری دانش‌آموزان در موضوع‌های گوناگون است. همچنان که قبلاً نیز اشاره شده یکی از سازه‌های مؤثر در حوزه‌ی یادگیری، خودکارآمدی دانش‌آموزان است. خودکارآمدی عقاید و باورهایی است که افراد می‌توانند رفتارشان را در رسیدن به اهدافی که برای خودشان تعیین کرده‌اند، کنترل و تنظیم کنند (ارسلان، ۲۰۱۴^۵). یکی از انواع باورهایی که امروزه روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت در پی تحقیق بر روی آن هستند، باورهای خودکارآمدی است که بیانگر قدرت نگرش‌های کارآمدی در انتخاب رشته و پیشرفت تحصیلی است (شهینی ییالق، رجبی، شکرکن و حقیقی، ۱۳۹۲).

زیرا اغلب در کلاس‌های درس مشاهده شده دانش‌آموزان در حل مسائل دچار مشکل می‌شوند و پس از توضیح مختصر درباره مسئله آن را حل می‌کنند این عمل را می‌توان در مفهوم خودکارآمدی و فراشناخت حل نمود (پورآقدم یامچی، ۱۳۹۱). در این زمینه معلم نقش عمده‌ای را عهده‌دار است، یکی از این متغیرهایی که معلم از طریق اعمال آن می‌تواند بر میزان خودکارآمدی فراگیران تأثیر بگذارد، کاربست روش‌های متنوع تدریس است (کیانی، ۱۳۹۲). روش یادگیری فعال، همیاری همه‌جانبه دانش‌آموزان را می‌طلبد و به این طریق رشد همه توانایی‌های بالقوه دانش‌آموز در گروه اتفاق می‌افتد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین یک دوم تا یک سوم از نوجوانان به ویژه در اوایل دوره نوجوانی با مشکل عزت نفس رو به رو هستند. همچنین عزت نفس پایین با پیامدهای منفی زندگی از قبیل سوء مصرف مواد، تخلف، ناخشنودی، افسردگی، اختلالات خوردن تا خیر در بهبود بیماری‌ها، اعتیاد به اینترنت، شکست تحصیلی و اضطراب و عزت نفس بالا با پیشرفت تحصیلی و موفقیت شغلی (رابینز و همکاران، ۲۰۱۰^۶). ابتکار، مهارت‌های مقابله‌ای قوی، استواری در برابر چالش‌ها، خشنودی، روش تفکر و حل مسائل به شیوه منطقی و طول عمر مرتبط است (ماتلو، بالباگ و کمرک، ۲۰۱۰^۷).

هوش یکی از مباحث اصلی و مهم روانشناسی را تشکیل می‌دهد. هوش هیجانی توانایی درک، توصیف، دریافت و کنترل هیجان‌هاست. هر شخصی با برخورداری از میزانی از هوش هیجانی در مواجهه با وقایع مثبت و منفی زندگی به موضع‌گیری پرداخته و به سازش با آن‌ها می‌پردازد. انسان با برخورداری از هوش هیجانی به زندگی خود نظم و ثبات می‌بخشد. به طوری که اصولاً باهوش هیجانی بالا، شخص وقایع منفی کمتری را در زندگی تجربه می‌کند (حکیم جوادی، ۱۳۸۳). هوش هیجانی شامل توانایی‌هایی مثل برانگیختن خود، مقاومت در مواجهه با ناکامی‌ها، کنترل تکانه‌ها و به تاخیر انداختن خوشی‌ها، تنظیم خلق و

¹ Nawaz

² Iqbal

³ Khan

⁴ Altun, S. & Erden,

⁵ Arsalan

⁶ Robynz

⁷ Mutlu, T. Balbag, Z. Cemerik,

خوی، همدلی کردن و امیدوار بودن تعریف می شود (راهنما و عبدالمالکی، ۱۳۸۸). مهارت ها و توانایی های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله پیش بینی کننده های قوی پیشرفت تحصیلی هستند (دهشیری، ۱۳۸۵). بار -^۸ فرض می کند که هوش هیجانی در اغلب اوقات، رشد می یابد و می توان آن را با استفاده از آموزش و برنامه ریزی گسترش داد، او معتقد است که افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند، عموماً در برخورد با خواسته ها و فشارهای محیطی عملکرد موفقیت آمیزتری دارند. صاحب نظران بسیاری مطالعات و تحقیقات زیادی را پیرامون هوش هیجانی انجام داده اند و نتیجه آن در مقالات و مجلات مشهور به صورت گزارش هایی درباره فعالیت های انجام شده زمینه هوش هیجانی ارائه داده اند، این امر بیان گر اهمیت هوش هیجانی در دنیای کنونی است (حنیفی و جویباری، ۱۳۸۹). باتوجه به مطالب فوق الذکر محقق قص دار به ارائه مدل علی تاثیر عزت نفس بر یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی و خود کارآمدی بپردازد.

مبانی نظری

یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی در برگیرنده انواعی از راهبردهای آموزشی است. یادگیری مشارکتی، الگویی از آموزش است که دانش-آموزان به منظور دستیابی به هدفی مشخص و برای اجرای کامل یک وظیفه محوله با یکدیگر، در آن همکاری می کنند (آدامز و هام، ۲۰۱۴).

مبانی نظری یادگیری مشارکتی، از نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی، نظریه بسط شناختی ویت را ک و نظریه ساختارهای مبتنی برهدف داچ نشأت می گیرد. ویگوتسکی، منطقه تقریبی رشد را فاصله بین رشد بالفعل (توانایی حل مسأله به طور مستقل) و رشد بالقوه (توانایی حل مسأله در نتیجه راهنمایی و همکاری بزرگسال توانمندتر) می داند. ویت راک معتقد است هنگامی که شخصی مطلبی را یاد می دهد، آن را مؤثرتر یاد می گیرد. داچ، سه نوع ساختار مبتنی برهدف مختلف را شناسایی کرد: مشارکتی، رقابتی، انفرادی. کارهای داچ، زمینه پژوهش های تجربی زیادی را در حوزه یادگیری مشارکتی در محیط کلاس درس، فراهم آورد (عزیز و حسین، ۲۰۱۰).

یادگیری مشارکتی دارای مؤلفه هایی به این شرح است (آدامز و هام، ۲۰۱۴):

۱- وابستگی متقابل مثبت: وابستگی متقابل مثبت زمانی روی می دهد که اعضای گروه به این درک رسیده باشند که آن ها طوری به یکدیگر وابسته اند که پیروزی یکی از اعضا بدون پیروزی دیگری ممکن نیست و اگر کسی شکست بخورد، همه شکست می خورند.

۲. مسؤولیت پذیری فردی:

در عین حال که اعضای گروه باید مسؤول رسیدن به اهداف گروه باشند، هریک از اعضا باید مسؤول کار خود نیز باشد. در این مؤلفه، کارکرد هریک از اعضا به صورت انفرادی ارزیابی می شود و نتایج به گروه داده می شود و افرادی که به کمک و حمایت و تشویق بیشتر نیاز دارند، مشخص می شوند.

۳- پردازش گروهی: منظور از پردازش گروهی، تفکر و بحث اعضای گروه در مورد اینکه گروه چگونه می تواند، به اهداف مشخص شده برسد، است.

۴- مهارت های اجتماعی: این مؤلفه به مهارت های بین فردی یادگیرندگان مربوط می شود شامل؛ بحث و گفت و گو، رهبری، تصمیم گیری و مباحثت.

۵. تعامل: تعامل زمانی روی می دهد که یادگیرندگان، منابع و دانش خود را برای هم به اشتراک بگذارند.

رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به رویکردهای رقابتی و انفرادی برتری هایی دارد. از جمله این که؛ در رویکرد یادگیری مشارکتی، دانش آموزان، هم از یکدیگر و هم از معلم یاد می گیرند، ارتباط محکمتری بین دانش آموزان ایجاد می شود و مهارت گوش دادن و تمرکز کردن روی مطالب تقویت می گردد. مشارکت فعال دانش آموزان در فرآیند یادگیری مشارکتی موجب افزایش یادگیری می شود (همچنین، دانش سرآموزانی که در کلا های درسی سنتی تمایل به صحبت کردن ندارند وقتی در گروه های

کوچک قرار می‌گیرند راحتتر صحبت می‌کنند و این امر در رشد مهارت‌های ارتباطی و اخلاق آن‌ها موثر است (زارعی زواکی و قاسمی، ۱۳۹۴).

عزت نفس

در بیشتر کتب و مقالات از عزت نفس به عنوان احساس خود ارزشمندی نام برده شده است، در حالی که می‌توان گفت عزت نفس چیزی به مراتب بیش از احساس خود ارزشمندی است اگر دقیق‌تر بگوییم عزت نفس، اعتماد به توانایی خود در اندیشیدن و کنار آمدن با چالش‌ها، اعتماد به حق خود برای موفقیت و شاد زیستن، احساس ارزشمندی و شایسته بودن، داشتن حق ابراز نیازها و خواسته‌ها و برخوردار شدن از ثمره تلاش‌های خویشتن است. از ابعاد عزت نفس می‌توان به بعد اجتماعی، تحصیلی، جسمانی، خانوادگی و عزت نفس عمومی اشاره کرد. عزت نفس اجتماعی، احساسی است که فرد در مورد خود به عنوان یک دوست برای دیگران دارد؛ آیا دیگران او را دوست دارند؟ به عقایدش احترام می‌گذارند؟ و آیا او نسبت به واکنش‌ها و ارتباطاتش با همسالان و دوستان احساس رضایت می‌کند؟ فردی که نیازهای اجتماعی اش برآورده می‌شود، با این جنبه از خود، احساس راحتی خواهد کرد. در مورد بعد تحصیلی نیز، اگر فرد خود را با معیارهای مطلوب عزت نفس تحصیلی منطبق بداند و استانداردهای پیشرفت تحصیلی خود را برآورده سازد، دارای عزت نفس تحصیلی مثبت است. عزت نفس جسمانی بر رضایت فرد از وضعیت فیزیکی و قابلیت‌های جسمانی خود آنگونه که به نظر می‌رسد، تاکید دارد. زمینه‌ی خانوادگی عزت نفس، احساسات فرد را درباره‌ی خود به عنوان عضوی از خانواده منعکس می‌کند. اگر او در خانواده مورد علاقه و محبت افراد دیگر باشد، احساس امنیت می‌کند و می‌توان گفت عزت نفس او مثبت است. عزت نفس عمومی، ارزیابی عمومی تری از خود است که به ارزشیابی فرد از خود در تمام زمینه‌ها می‌پردازد (آنی و همکاران، ۲۰۱۱).

عزت نفس بالا با رفتار عقلانی، واقعیت‌گرایی، فراست، خلاقیت، استقلال، انعطاف‌پذیری، توانایی قبول تغییر، تمایل به اصلاح اشتباهات خیر خواهی، همکاری و تعاون در ارتباط مستقیم است؛ اما عزت نفس پایین با رفتار غیرعقلانی، بی‌توجهی به واقعیت‌ها، نداشتن انعطاف، ترس از چیزهای بدیع و ناآشنا، سازگاری بی‌تناسب و یا سرکشی نامعقول، رفتار تدافعی، سرسپاری بیش از اندازه یا رفتار به شدت کنترل شده رابطه دارد. این افراد اغلب منزوی شده و از ارتباط با دیگران اجتناب می‌کنند و یا اینکه در ناامیدی تلاش می‌کنند تا به دیگران و خود نشان دهند که فرد لایقی هستند (کاپلان و همکاران، ۲۰۱۵).

عزت نفس، باور و اعتقادی است که فرد، درباره ارزش و اهمیت خود دارد. حرمت نفس را می‌توان با عوامل مختلف توضیح داد از جمله فردی که حرمت نفس دارد معتقد است که انسان مقدس است و به دلیل این مقدس بودن نمی‌توان او را قربانی اعتقادهای دیگران کرد، عامل بعد اینکه همه انسان‌ها با هم متفاوتند؛ یعنی بین افراد مختلف با نژادها و قومیت‌های مختلف هیچ فرقی وجود ندارد و همین‌طور انسان‌ها با هم برابرند، عامل دیگر خود دوستی و احساس رضایت داشتن از آنچه که هستم و هرچه که هستم و همین‌طور نداشتن شرم و خجالت از وجود خود است. اصولاً می‌توان حرمت نفس را در امور مختلف زندگی شرح داد. افرادی که دارای حرمت نفس پایین هستند در زندگی خود با مشکلات فراوان روبرو می‌شوند. باور کارل راجرز تمامی انسان‌ها به حرمت نفس و عزت نفس نیازمندند (گنجی، ۱۳۹۸).

هوش هیجانی

برای چندین دهه روی جنبه‌هایی از هوش مانند استدلال منطقی، مهارت‌های ریاضی، علوم مهندسی و ... تأکید زیادی می‌گردید که نماد آن هوش شناختی ارثی است که با تجربیات زندگی قابل تغییر نیست و سرنوشت ما به مقدار زیادی به واسطه این استعدادها رقم می‌خورد؛ اما همیشه این سؤال مطرح بود که چگونه می‌توانیم زندگی‌مان را بهتر و شادابتر کنیم؟ ویژگی‌های زندگی اجتماعی و لزوم تعامل با دیگران کاربرد بسیاری از هیجان‌ها را که روزگاری از بهترین و در دسترس‌ترین ابزارهای بشری بودند، تحت الشعاع خود قرار داده است. هوش هیجانی امروزه به عنوان یک پدیده مورد توجه نه تنها حاوی بخش‌های نظری

⁹ Unni

¹⁰ Kaplan

روانشناختی است، بلکه در میدان عمل با ارتقاء آن می‌توان برای بسیاری از مشکلات نهفته زندگی پاسخ‌های مناسبی یافت. هوش هیجانی در بردارند آگاهی، تنظیم و بیان درست دامنه‌ای از هیجانات است. لذا توانایی شناخت، ابزار و کنترل این هیجانات یکی از ابعاد مهم هوش هیجانی است و ناتوانی فرد در هر کدام از این توانایی‌ها منجر به اختلالاتی نظیر اختلالات اضطرابی و خلقی خواهند شد که حاکی از نقص خودگردانی هیجانی است که ویژگی کلیدی هوش هیجانی است. هوش هیجانی شامل توانایی استدلال دقیق در مورد احساسات عاطفی برای ارتقاء سطح تفکر و برقراری ارتباطات اجتماعی است (رامیا، ۱۱، ۲۰۱۶).

توصیف‌های داده شده از هوش هیجانی به همان قدمت رفتار انسانی است. هوش هیجانی حسی است درونی که تا حدی نامحسوس است. هوش هیجانی تعیین می‌کند چگونه رفتار خود را مدیریت کنیم، چگونه با مشکلات اجتماعی کنار بیاییم و چگونه تصمیماتی بگیریم که به نتیجه مثبت ختم شود (گنجی، ۱۳۹۸).

بار-آن پاکر (۲۰۰۰) معتقدند که هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌هایی است که فرد برای سازگاری مؤثر با محیط و به دست آوردن موفقیت در زندگی کسب می‌کند. صفت هیجان در این نوع هوش یک رکن اساسی است که آن را از هوش شناختی متمایز می‌کند. از نظر آن‌ها هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی هیجانی در زمان رشد، تغییر می‌کنند و می‌توان از طریق آموزش و برنامه‌های اصلاحی آن‌ها را بهبود بخشید.

هوش هیجانی بر پایه داده‌های علمی و تجربی استوار است و شامل قابلیت‌های پایه‌ای قابل آموختن است که می‌تواند بر ارتقاء چگونگی تفکر فرد اثر بگذارد. هوش هیجانی رفتاری آموختنی است به این معنی که شما می‌توانید به احساسات خودتان آگاه شوید، آن‌ها را بشناسید و در جهت کسب نتایج مثبت آن‌ها را مدیریت کنید و قادر باشید در دیگران نیز چنین رفتاری را ایجاد کنید (قزوینه و همکاران، ۱۳۹۸).

خودکارآمدی

یکی از عوامل شناختی که بندورا در سال‌های اخیر روی آن‌ها تأکید می‌کند، خودکارآمدی است (بهنام و همکاران، ۲۰۱۴). به نظر بندورا خودکارآمدی به این معنی است که فرد فکر کند قادر است پدیده‌ها و رویدادها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار و کردار مناسب خود سازمان دهد (جاین و همکاران، ۲۰۰۹). خودکارآمدی یعنی اعتقاد شخص به اینکه می‌تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود. افراد با خودکارآمدی کم، درباره توانایی‌های خود تفکرات بدبینانه‌ای دارند و از هر موقعیتی که براساس نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد دوری می‌گزینند. در مقابل، افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را چالش‌هایی قلمداد می‌کنند که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند (ساروود و همکاران، ۱۲، ۲۰۱۰) خودکارآمدی برای اولین بار توسط آلبرت بندورا در قالب نظریه شناختی اجتماعی مطرح گردید (باسول، ۲۰۱۰).

بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره توانایی‌شان برای سازماندهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر، تعریف کرده است. بندورا (۱۹۹۱) بر این اعتقاد است که از میان مهمترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام مؤثرتر از خودکارآمدی نیست و باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارند. خودکارآمدی یک نظریه فرعی مهم در چارچوب نظریه انتظار-ارزش در بحث از انگیزش است (بندورا، ۱۹۹۳) و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی به عنوان مهمترین تعیین‌کننده انگیزش، عاطفه، تفکر و عمل هر فرد، از سازه‌های مهم در نظریه شناختی اجتماعی بندورا و یکی از متغیرهای شخصیتی است که نقش بسیار مهمی در برخورد فرد با مسائل زندگی دارد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۵). بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۳) باورهای خودکارآمدی از طریق فرآیندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی، باعث ترغیب انگیزه دانش‌آموزان برای درآمیزی با تکالیف رشدی و شرایط نامطلوب تحصیلی می‌شوند. نتایج پژوهش‌های مختلف، ارتباط نقش خودکارآمدی را با انگیزش تحصیلی نشان دادند (مک گنون و همکاران، ۱۳، ۲۰۱۴).

¹¹ Ramya

¹² Sarvghad

¹³ McGeown

پیشینه تحقیق

گنجی و صادقی (۱۳۹۹) تحقیقی تحت عنوان تاثیر بکارگیری یادگیری مشارکتی بر مشارکت کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان ایرانی انجام دادند. نتیجه ی تحلیل آزمون کوواریانس یک طرفه نشان داد تدریس گروهی بطور معناداری باعث افزایش میزان "همکاری کلاسی"، "عزت نفس" و "اعتماد به نفس" دانشجویان شده است. با استفاده از این تکنیک، مدرسان می توانند در کلاسهای خود، جوّی آرام، پویا و بدون استرس برای دانشجویان ایجاد نمایند تا دانشجویان با علاقه وافر در بحثهای کلاسی مشارکت نمایند و از مزایای شناختی و احساسی آن بهره ببرند. همچنین، نتایج یافته ها بر مبنای نظریه ی خود-کارآمدی، نظریه ی انتساب و نظریه ی خود-ارزشمندی مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

جدیدی و همکاران (۱۳۹۸) تحقیقی تحت پیش بینی عزت نفس بر اساس سبک های یادگیری در دانش آموزان پایه ابتدایی شهرستان بوکان انجام دادند. عنوان یافته ها نشان داد که یادگیری د یداری (۲۴۸/۰، فعال) (۰۶۴/۰) و کلی (۰۶۲/۰) عزت نفس دانش آموزان را پیش بینی می کنند و بین سبک یادگیری حسی با عزت به نفس رابطه معناداری وجود ندارد. در نهایت می توان نتیجه گرفت که افزایش عزت نفس به معنای کاهش خطر مسخره شدن و افزایش اطمینان محیطی محرکی قوی در یادگیری کودکان محسوب می شود و هر چه عزت نفس تقویت شود می توان انتظار یادگیری سطح بالاتری از فرد داشت. مدبر و بیان فر (۱۳۹۶) تحقیقی تحت عنوان بررسی تاثیر تدریس مشارکتی بر عزت نفس دانش آموزان انجام دادند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل یافته ها نشان داد تدریس مشارکتی بر عزت نفس دانش آموزان تاثیر معناداری دارد. به طور کلی معلمان ماهر از فرایندهای گروهی برای بالابردن عزت نفس دانش آموزان استفاده می کنند. یکی از این فرایندها برگزاری هم اندیشیه ای دور همی و تعامل سازنده دانش آموزان در کلاس با همدیگر است که معروف به روش تدریس مشارکتی می باشد.

صحرایان و همکاران (۱۳۹۵) تحقیقی تحت عنوان تاثیر یادگیری مشارکتی بر پایبندی به تمرین در رشته هندبال: نقش واسطه ای لذت و خود-کارآمدی ورزشی انجام دادند. خود-کارآمدی پس از مداخله در گروه مشارکتی به صورت معناداری افزایش یافت، اما لذت هیچ یک از گروه ها تغییر معناداری نکرده بود. بررسی تفاوت های درون گروهی تغییرات خود-کارآمدی و لذت از ورزش نشان داد که در گروه مرسوم در هر دو متغیر، تفاوتی معنادار وجود داشت، درحالی-که در گروه مشارکتی این تفاوت مشاهده نشد. بیشتر بودن میزان پایبندی گروه مشارکتی نسبت به گروه مرسوم، به دلیل تعداد کم نمونه، معنادار نبود. به نظر می رسد یادگیری مشارکتی با افزایش همگن خود-کارآمدی و جلوگیری از ایجاد تفاوت درون گروهی لذت بتواند پایبندی را افزایش دهد.

نایستی و همکاران (۱۳۹۳) تحقیقی تحت عنوان رابطه مدیریت مشارکتی با روحیه و عزت نفس سازمانی مدیران و معلمان مدارس شهر زاهدان انجام دادند. یافته ها نشان داد بین مشارکت سازمانی و روحیه کارکنان رابطه مثبت و معنی داری وجود داشت. همچنین بین مشارکت سازمانی و عزت نفس سازمانی کارکنان رابطه مثبت و معنی داری وجود داشت. با توجه به این یافته ها می توان نتیجه گیری کرد که سازمان ها با بکارگیری سبک مدیریت مشارکتی می توانند سطح روحیه و عزت نفس کارکنان خود را بهبود بخشند.

قریشی (۱۳۹۱) تحقیقی تحت عنوان تاثیر روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارآمدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی انجام داد. تحلیل آماری تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه گیری مکرر افزایش معنادار در خود کارآمدی و عزت نفس در سطح ۰/۰۱ نشان داد.

عربان و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان تاثیر یادگیری مشارکتی روی ودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی دانش آموزان انجام و نتایج مطالعه در هر دو متغیر (خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی)، تفاوت آماری معنی داری در نتیجه یادگیری مشارکتی در گروه آزمایشی به دست آمده است.

گیس (۲۰۱۶) در مطالعه ای تاثیر یادگیری مشارکتی را روی پیشرفت مهارت خواندن در زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی و عزت نفس تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که روش یادگیری مشارکتی نسبت به

روش سخنرانی، پیشرفت مهارت خواندن زبان انگلیسی دانش آموزان را به طور چشمگیری افزایش می دهد ولی تأثیری روی عزت نفس تحصیلی دانش آموزان ندارد.

سنگول و کاترانسی (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی (روش جیگ ساو) بر ارزیابی خودکارآمدی ریاضی دانش آموزان پایه هفتم ابتدایی انجام دادند که در این پژوهش، روش جیگساو هیچ تأثیربر ادراک خودکارآمدی ریاضی دانش آموزان نداشته است.

گارن^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی به طور مثبت پیشگویی کننده نگرش به مدرسه و مشارکت در کلاس و انجام تکالیف بوده و به طور منفی غیبت در مدرسه را پیش بینی می کند و همچنین مشارکت در کلاس و انجام تکالیف به طور مثبت پیش بینی کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی است. مورارتی^{۱۶} (۲۰۱۲) نیز مطالعه ای تحت عنوان محیط یادگیری مشارکتی: ارائه وسایلی برای خودکارآمدی بالاتر و موفقیت در کلاس انجام داد و نتایج نشان داد یادگیری مشارکتی به سطوح بالای خودکارآمدی منجر می شود.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر توصیفی- همبستگی است و از نظر هدف کاربردی است و از نظر زمانی مقطعی می باشد. جامعه پژوهش دانش آموزان پایه نهم شهرستان لارستان استان فارس می باشد که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۳۱۱ پرسشنامه توزیع شد. به منظور دستیابی به نتایج موردنظر و انجام شایسته روش تحقیق از روش های زیر بهره گرفته شد: ۱- مطالعات کتابخانه ای: جهت تدوین مبانی، تعاریف و مفاهیم نظری با استفاده از روش اسنادی از منابع کتابخانه ای استفاده شد که مهم ترین و مفیدترین منبع موتورهای جستجو در اینترنت، بانک ها و منابع اطلاعاتی و کتابخانه های دانشگاه های کشور بوده است. ۲- تحقیقات میدانی: به منظور جمع آوری اطلاعات موردنظر و سنجش متغیرهای تحقیق، از پرسشنامه استفاده شده است. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه می باشد؛ و جهت سنجش عزت نفس از پرسشنامه عزت نفس آیزنک (ESI) استفاده شد که حاصل کوشش های آیزنک برای بررسی شخصیت است و سوالات آن برگرفته از سوالات ناستواری هیجانی پرسشنامه شخصیت آیزنک است. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که آزمودنی باید برای هر یک از سوالات پاسخ بلی، خیر یا نمی دانم (علامت سوال) را علامت بزند. البته در دستوالعمل پرسشنامه از فرد خواسته می شود که تا حد امکان پاسخ نمی دانم را انتخاب نکند. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بیشتر باشد عزت نفس بیشتری دارد. پرسشنامه استاندارد یادگیری مشارکتی توسط استیفان و همکاران در سال ۲۰۰۷، دارای ۱۳ سوال و در ۳ بعد پویایی های گروهی، انجام کار بر روی پروژه و بازخور می باشد که طراحی شده است؛ و بر اساس طیف لیکرت نمره گذاری شده است؛ و الفای کرونباخ آن بالای ۷۰/۰ می باشد. خودکارآمدی با پرسشنامه خودکارآمدی شوارتز و جروسلم (۱۹۷۹؛ به نقل از رجبی، ۱۳۸۵) مورد سنجش قرار می گیرد. این پرسشنامه دارای ۱۰ عبارت چهار گزینه ای و دو خرده مقیاس می باشد که هر کدام با تعدادی سوال مشخص گردیده اند. طریقه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت چهار گزینه ای است که گزینه های آن از ۱= اصلاً صحیح نیست تا ۴= کاملاً صحیح نمره گذاری شده است که نقطه برش پرسشنامه ۲۵ بوده که نمره بیشتر از ۲۵ نشان دهنده خودکارآمدی بالا و نمره کمتر از ۲۵ بازگوکننده خودکارآمدی پائین است. آزمون هوش هیجانی بار-آن (Bar-on Emotional Quotient Inventory) که توسط روون بار-آن تهیه شده است و ویراست سال ۲۰۰۶ آن یکی از پرکاربردترین ابزارهای روان سنجی است، در واقع برای سنجش مجموعه قابلیت ها، صلاحیت ها و مهارت های غیر شناختی در نظر گرفته شده است که بر توانایی شخص برای موفقیت در مقابله با نیازها و فشارهای محیطی تأثیر دارند. عوامل کلیدی که این پرسشنامه ارزیابی می کند کارکردهای عاطفی، هیجانی و اجتماعی هستند که منجر به بهزیستی روان شناختی می گردند.

¹⁵ Garn

¹⁶ Moriarty

یافته ها

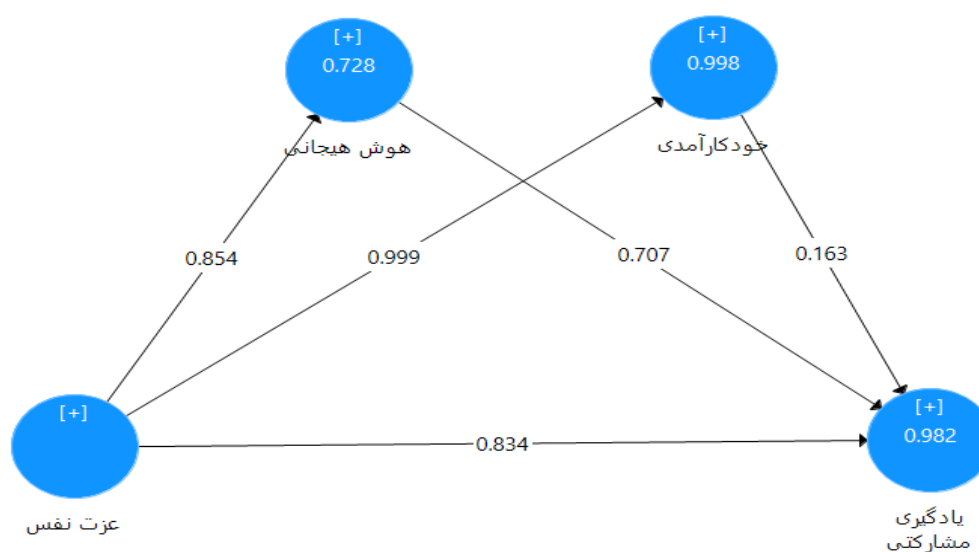
جدول (۱). میزان پایایی متغیرها

پایایی اشتراکی	CR	AVE	الفای کرونباخ	
0/873	0/937	19۵0/	0/936	عزت نفس
0/952	0/955	۶۴۸0/	0/948	یادگیری مشارکتی
43۸0/	0/915	۶۸۳0/	0/913	خودکارآمدی
۰.۷۰۹	۰.۷۸۲	۰.۸۱۵	۰.۸۵۲	هوش هیجانی

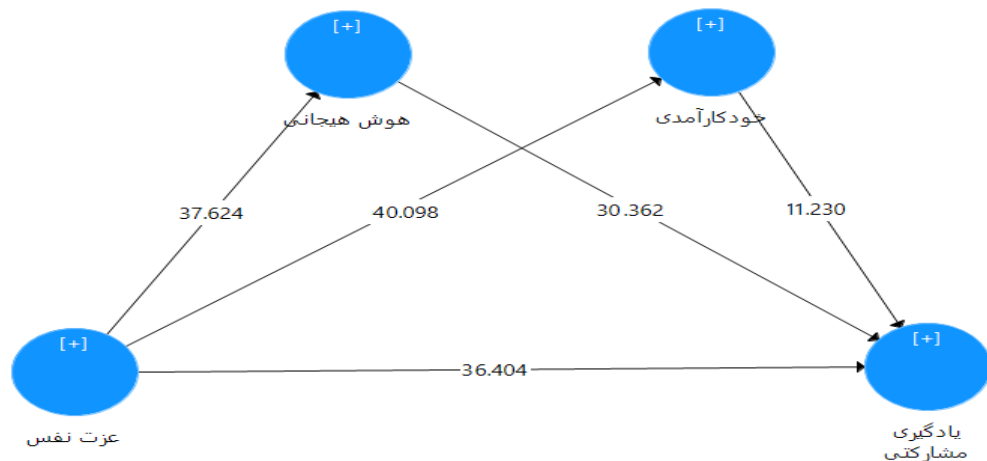
آزمون آلفای کرونباخ: مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۵ نشانگر پایایی قابل قبول است (کرونباخ، ۱۹۵۱). با توجه به مقادیر ضریب آلفای کرونباخ در جدول ۱ پایایی مدل مورد تأیید است. آزمون پایایی ترکیبی (CR): معیار این شاخص برای بررسی همسانی درونی مدل اندازه گیری مقدار ۰/۷ به بالا می باشد. مقدار پایایی ترکیبی برای هر سازه بالای ۰/۷ نشانگر وجود پایایی درونی می باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). با توجه به مقادیر پایایی ترکیبی در جدول ۱، پایایی ترکیبی مدل تأیید می شود. پایایی اشتراکی (communality): مقدار پایایی اشتراکی بالاتر از ۰/۵ قابل قبول است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). با توجه به مقادیر پایایی اشتراکی در جدول ۱، مدل از پایایی اشتراکی برخوردار است.

مدل اندازه گیری

مدل اندازه گیری تحقیق در حالت تخمین ضرایب استاندارد و در حالت معناداری ضرایب استاندارد در شکل های ۱ و ۲ نشان داده شده است. ضرایب معناداری سوالات خارج از محدوده 1/96 تا 1/96- قرار دارد. در بررسی مدل ساختاری، با استفاده از نرم افزار pls روابط بین متغیرها بررسی می شود و از این طریق فرضیه های تحقیق مورد آزمون قرار می گیرد. مدل ساختاری تحقیق در حالت ضرایب استاندارد در شکل ۱ و در حالت معناداری ضرایب استاندارد در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل (۱). مدل ساختاری تحقیق در حالت ضرایب استاندارد



شکل (۲) مدل ساختاری تحقیق در حالت معناداری ضرایب استاندارد

آزمون فرضیه ها

بین عزت نفس بر یادگیری مشارکتی رابطه معنی داری وجود دارد.

طبق نتایج حاصل از شکل ۲، در رابطه با عزت نفس و یادگیری مشارکتی مقدار درجه معنا (۳۶.۴۰۴) است و بین عزت نفس بر یادگیری مشارکتی رابطه معنی داری وجود دارد زیرا درجه معناداری خارج از محدوده (۱.۹۶+ و ۱.۹۶-) است و ضریب مسیر با توجه به شکل ۱، ۰.۸۳۴ است.

بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی رابطه معنی داری وجود دارد.

طبق نتایج حاصل از شکل ۲، در رابطه با عزت نفس و یادگیری مشارکتی مقدار درجه معنا (۳۶.۴۰۴) است و رابطه مستقیم است و در رابطه با رابطه غیر مستقیم، رابطه بین عزت نفس و هوش هیجانی (۳۷.۶۲۴) و بین هوش هیجانی و یادگیری مشارکتی (۳۰.۳۶۲) است و خارج از محدوده محدوده (۱.۹۶+ و ۱.۹۶-) است و می توان بیان داشت بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی رابطه معنی داری وجود دارد.

بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری خود کارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد.

طبق نتایج حاصل از شکل ۲، در رابطه با عزت نفس و یادگیری مشارکتی مقدار درجه معنا (۳۶.۴۰۴) است و رابطه مستقیم است و در رابطه با رابطه غیر مستقیم، رابطه بین عزت نفس و خود کارآمدی (۴۰.۰۹۸) و بین خود کارآمدی و یادگیری مشارکتی (۱۱.۲۳۰) است و خارج از محدوده محدوده (۱.۹۶+ و ۱.۹۶-) است و می توان بیان داشت بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری خود کارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد.

نتیجه گیری

بین عزت نفس بر یادگیری مشارکتی رابطه معنی داری وجود دارد.

نتایج حاکی از اثربخشی یادگیری مشارکتی، در ایجاد تغییراتی سازنده و پایدار در عزتنفس آموزندگان است. از آنجاکه عزت نفس، ویژگی ای آموختنی است و آموختن هم وابسته به موقعیت است و برخی موقعیت ها برای آموختن مناسبتر از دیگر موقعیت ها هستند، می توان گفت به این دلیل که یادگیری مشارکتی مستلزم فعالیت هایی همچون گفت و گو و اظهار نظر، همراهی و همدلی با دیگران و مسئولیت پذیری در قبال همگروهی ها است؛ شرایط مناسبی را برای افزایش عزت نفس در آموزندگان فراهم کرده است. البته با توجه به آنکه به کارگیری یادگیری مشارکتی، به نتایج حاصل از آزمون پیگیری، پایداری این تغییرات را تایید نموده است (اسماعیلی و قوائلو، ۱۳۹۱).

نتایج پژوهش گیس^{۱۷} (۲۰۰۳) در خصوص تاثیر یادگیری مشارکتی آموختنی که معنی دار و عمیق است میانجامد، پیش‌بینی می‌شود که تغییرات مطلوب پدید آمده در عزت‌نفس آموزندگان، تغییراتی پایدار باشند که ناهمسو با یافته پژوهش حاضر است. با توجه به آنکه شرکت‌کنندگان این پژوهش از میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی گزینش شده‌اند و شرکت‌کنندگان پژوهش مذکور نوجوان بوده‌اند و مهارت‌ها و تحولات شناختی کودک به شیوه‌ای متفاوت از نوجوان بر عزت نفس او اثر می‌گذارد، می‌توان در تبیین این ناهمسویی، به تفاوت در سن شرکت‌کنندگان دو پژوهش اشاره کرد.

بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری هوش هیجانی رابطه معنی داری وجود دارد.

سبک یادگیری مشارکتی بر محوریت سه عنصر مهم است اول ارتباطات و تعامل بین دانش‌آموزان و دانش‌آموزان و معلم، دوم شناخت محیط بازهای فعالیت‌ها و در نهایت درگیر شدن هیجان‌ات و احساسات دانش‌آموزان. بر همین اساس زمانی که آموزش هوش هیجانی در سبک‌های یادگیری به میان می‌آید به محوریت این سه عنصر توجه کرد و باید به تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان و همچنین در این تعاملات انواع هیجان‌ها و احساس‌ها مورد توجه قرار گیرد. سبک یادگیری مشارکتی و گروه محور از جمله سبک‌های یادگیری هستند که به نحو شایسته‌ای می‌توانند از یک جنبه شناخت لازم برای هیجان‌ات را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند؛ و از جنبه مهم استفاده از این سبک‌ها به طور مداوم خواهد توانست تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان را نهادینه کند (این رومی و همکاران، ۱۳۹۸).

به نظر میرسد فردی که دارای هوش هیجانی بالایی است در حوزه تعاملات اجتماعی مهارت بیشتری دارد و در یادگیری مشارکتی بیشتر فعالیت می‌کند و به نحوی تأثیرگذار بر دیگران عمل می‌کند (موریسون،^{۱۸} ۲۰۰۷). موریرا و همکاران^{۱۹} (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که میتوان با آموزش مهارتهای هیجانی به دانش‌آموزان به افزایش مشارکت و عزت نفس آنان اقدام کرد.

بین عزت نفس و یادگیری مشارکتی با میانجیگری خود کارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد.

به نظر میرسد که متغیر عزت نفس با خود کارآمدی رابطه دارد. باور نسبت به موفقیت شخصی و بسیج خویشتن با توجه به اهداف تعیین شده (یعنی خصوصیات اصلی خود کارآمدی)، بازخوردهایی هستند که با عزت نفس پیوستگی مستقیم دارند. عزت نفس فرد را آماده می‌سازد تا نسبت به انتظار موفقیت و پذیرش آن و تعیین‌کننده‌های شخصی آن واکنش نشان دهد (مشکی و همکاران،^{۲۰} ۲۰۰۰). مارتین و براولی^{۲۱} (۲۰۰۲) هم در پژوهش خود دریافتند که خود کارآمدی مقدار قابل توجهی از عزت نفس عمومی و جسمی را تبیین می‌کند. تجربه موفق دانش‌آموزان در زمینه یادگیری مشارکتی باعث افزایش عزت نفس آن‌ها می‌شود و این تجربه موفق باعث افزایش خود کارآمدی آن‌ها می‌شود، همچنین موفقیت آن‌ها توسط سایر اعضا گروه و همکلاسی‌ها مورد تشویق قرار می‌گیرد و معلم نیز از همین طریق باعث می‌شد خود کارآمدی آن‌ها فزونتر گردد.

¹⁷ Gaith

¹⁸ Morrison

¹⁹ Moreira

²⁰ Moshki

²¹ Martin, K.A. and Brawley

منابع و مراجع

- [۱] ابن رومی، سمیه؛ حسینی خواه علی؛ عسگری، مجید. (۱۳۹۸). تبیین سبک یادگیری متناسب با پرورش و ش هیجانی در دوره پیش دبستانی، مرکز مطالعات اسلامی سلامت روان
- [۲] پوراقدم یامچی، اصغر (۱۳۹۲) نقش ذهنیت فلسفی، خالقیت، خودکارآمدی و خودپندارهی ریاضی بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان سوم دبیرستان شهرستان مرند در سال ۸۸-۸۷ پایان، نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه مطالعات برنامه درسی.
- [۳] جدیدی، هوشنگ و زمانی، سیدصادق و محمودی، عطاله، (۱۳۹۸). پیش بینی عزت نفس بر اساس سبک های یادگیری در دانش آموزان پایه ابتدایی شهرستان بوکان، چهارمین همایش ملی روان شناسی تربیتی شناختی، تهران
- [۴] حکیم جوادی م؛ اژه ای ج (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش آموزان تیزهوش وعادی. مجله روانشناسی، ۸ شماره، ۲ دوره، تابستان ۲
- [۵] حنیفی ف؛ جویباری آ (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، پاییز، شماره ۵، صفحات ۵۴-۵۵:
- [۶] خیر محمد، حسین چاری، مسعود و بحرانی، محمود. (۱۳۹۱). رابطه سوگیری خودکارآمدی ریاضی با انگیزش، عواطف و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، دوره راهنمایی شهر شیراز. مجله روانشناسی تربیتی، (۸)، ۱۴۳-۱۶۹
- [۷] دهشیری غ (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. تازه ها و پژوهش های مشاور، شماره ۵،
- [۸] راهنما؛ عبدالملکی ج (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، تابستان، دوره ۲، شماره ۵، صفحات:
- [۹] شهینی، سینح، شکرکن؛ الم رضاغ، رجیمنیجه؛ مالج، حقیقی ۱۳۹۲ مقایسه باورهای خودکارآمدی ریاضی پسران و دختران دانش‌آموزان سال دوم رشتههای -ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی شهر اهواز و بررسی رابطه متغیرهای جنسیت، نمره قبلی ریاضی و هدفگذاری تحصیلی با آن. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۵): ۱ و ۵ (۱) ۱۹-۵
- [۱۰] صادقی الهه، منصور گنجی. (۱۳۹۹). تاثیر بکارگیری یادگیری مشارکتی بر مشارکت کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان ایرانی، پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی، دوره ۷، شماره ۴ پاییز ۱۳۹۹ صفحه ۸۹-۱۰۹
- [۱۱] صحرایان ایمان سید محمدکاظم واعظ موسوی محمد خبیری. (۱۳۹۵). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پایبندی به تمرین در رشته هندبال: نقش واسطه ای لذت و خود-کارآمدی ورزشی، منبع: مطالعات روان شناسی ورزشی پاییز ۱۳۹۵ شماره ۱۷
- [۱۲] قریشی، منیر کلاتر. (۱۳۹۰). تأثیر روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارآمدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی، منبع: پژوهش در نظام های آموزشی دوره ۵ بهار ۱۳۹۰ شماره ۱۲
- [۱۳] قزوینه، محمد حسین؛ فرشاد تجاری؛ زارعی، علی. (۱۳۹۸). بررسی روابط علی هوش هیجانی و هوش معنوی با اثربخشی مربیان ورزشی 1: نقش واسطه‌های خودکارآمدی، مطالعات روانشناسی ورزشی، دوره ۸، شماره ۲۹، پاییز ۱۳۹۸
- [۱۴] قوانلو الهام، زهره اسماعیلی. (۱۳۹۱). اثر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان، روانشناسی معاصر، ۲۱۵-۲۱۱، ویژه نامه
- [۱۵] کیانی، قربان. (۱۳۹۲). مطالعه تأثیر اجرای شیوه‌های مختلف یادگیری مشارکتی در درس دین و زندگی دوم متوسطه بر خودکارآمدی عمومی هنرجویان هنرستان های ناحیه، ۲ شهرستان اردبیل. نامه‌پایان ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم ی تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- [۱۶] گنجی، حمزه. (۱۳۹۸). ارزشیابی شخصیت، ناشر: ساوالان، محل نشر: تهران
- [۱۷] مدیر، حسین و بیان فر، فاطمه، (۱۳۹۶)، بررسی تاثیر تدریس مشارکتی بر عزت نفس دانش آموزان، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران،/ <https://civilica.com/> 647585
- [۱۸] مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۸) بازاندیشی فرآیند یاددهی -یادگیری. چاپ چهارم، تهران :انتشارات مدرسه.

- [۱۹] ناستی زایی ناصر، خدایار ایلی خدایار ایلی، ابوالقاسم نادری، ابوالقاسم نادری، بدرالدین اورعی یزدانی. (۱۳۹۳). رابطه مدیریت مشارکتی با روحیه و عزت نفس سازمانی مدیران و معلمان مدارس شهر زاهدان، نشریه رهبری و مدیریت آموزشی بهار ۱۳۹۳ شماره ۱
- [20] Altun, S. & Erden, M. (201۴). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (106): 2354 ° 2364
- [21] Araban, S.H. Zainalipour, H. Rais Saadi, R. H. Javdan, M. Sezide, K. & Sajjadi, S. (۲۰۱۷). Study of Cooperative Learning Effects on Self Efficacy and Academic Achievement in English Lesson of High School Students. *Journal of Basic and Applied*, 2(9): 8524-8526
- [22] Arsalan, A. (201۴). Investigation of Relationship between Sources of Self efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4): 1983-1993.
- [23] Aziz, Z. & Hossain, A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on student's achievement in secondary mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 13, 120-122
- [24] Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psycho Rev* ۲۱۵-۱۹۱ : (۲) ۸۴.
- [25] Bandura, A. (1989). Human-agency in social cognitive theory. Retrieved November 17, 2008, from <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura.989AP.Pdf>
- [26] Bandura, A. (1991). "Social cognitive theory of self-regulation." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- [27] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148
- [28] Bandura, A. (2001). Exercise of human agency through collective efficacy. *Journal of Psychological Science*, 9, 75-78
- [29] Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Bar-On & Parker, J. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and applications at home, school, and in the workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, Pp: 363-388
- [30] Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 4082- 4086
- [31] Behnam M, Zahrakar K, Zare Bahram Abadi M. The effectiveness of group training efficacy in improving the compatibility of married women. *J Coun and Psycho fam*. 2014; 5(1): 43-66.
- [32] Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Psychology in Schools*, 42, 197- 205
- [33] Gaith, Gh. M. (2003). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *Journal Of System*, 30, 263-273
- [34] Garn M, Matthews S, Jolly JL. Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gif Child Quart*. 201۵; (54): 263 – 272
- [35] Iqbal, M. (20۱4). Effect of cooperative learning on academic achievement of secondary school students in mathematics. PhD thesis, PMAS-Arid Agriculture University, Rawalpindi. (Abstract). <http://eprints.hec.gov.pk/388/>
- [36] Jain S, Dowson M. Mathematics Anxiety as a Function of Multidimensional Self-Regulation and Self-Efficacy. *Cont Educ Psychol*. 2009; 1(34): 240-249.
- [37] Kaplan H, Sadock B. Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry behavioral science clinical psychiatry. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. 10 th ed. 20۱۵. p.12.

- [38] Khan, Sh. A. (201۵). The effect of cooperative learning on academic achievement of low achievers in english language in India. *Language in India*. 11(3): 232-243.
- [39] Martin, K.A. and Brawley, L.R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-efficacy. *Self and Identity*, 1, 337-351.
- [40] McGeown, S.P. Putwain, D. Simpson, E.G. Boffey, E. Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286
- [41] Moreira, paulo; crusellas, lorena; Sa, isabel; Gomes, paulo; Matias, carla (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317.
- [42] Morrison, Tony (2007). Emotional intelligence, emotion and social work: context, characteristics, complications and contribution. *British Journal Of Social Work*, 37(2), 245-263
- [43] Moshki, M. Ghofranipour, F. & Allahyari, A.A. (2000). The effect of problem solving training on the self-concept of male adolescents in Gonabad high schools [dissertation]. Tehran: Tarbiat Modares. Inc; 1993.
- [44] Mutlu, T. Balbag, Z. Cemerik, F. (2010). The role of self-esteem, locus of control and big five personality traits in predicting hopelessness. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9:1788-1792
- [45] Nawaz, Q. Hussain, L. Abbas, A. & Javed, M. (2014). Effect of cooperative learning on the academic and self concept of the students at elementary school level. *Gomal University Journal of Research*, 30(1): 127-135
- [46] Ramya, K.R. (2016). Role of Emotional Intelligence in Organisational Effectiveness, *International journal of commerce, business and management*, Vol 5, No 2.
- [47] Robynz M. & Boyle Michael (2010). Teacher's reflections on cooperative learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933- 940.
- [48] Sarvghad S, Rezaee A, Masomi F. On the Relationship between Thinking Styles and Self-Efficacy of Pre-University Students in Shiraz. *J of Women and Soc*. 2010; 1(4): 135-156.
- [49] Unni K, Moksnes A, Inger E, Moljord C, Geir A. The association between stress and emotional states in adolescents The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*. (2010);10(10):1-6