



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

بررسی جایگاه و نقش اعتماد به نفس در پیشرفت تحصیلی

مرضیه امیدیان^۱، سهیلا رنجبر اقدم پازیکوئی^۲، شهناز معصومی جبدرفی^۳، محمد خدائی^۴

۱- کارشناسی حرفه و فن تربیت معلم زاهدان

۲- کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد تبریز

۳- کارشناسی ارشد حقوق خصوصی دانشگاه آزاد کلیبر

۴- کاردانی پیوسته امور دامی آموزشکده فنی کشاورزی مراغه

Omidian.marzie@gmail.com

چکیده

اعتماد به نفس در دانش آموزان موضوعی است که مورد تحقیق و بررسی بسیاری از کارشناسان قرار گرفته است. بر اساس دیکشنری کمبریج، اعتماد به نفس این است که شما می توانید کارها را به خوبی انجام دهید و دیگران به شما احترام می گذارند. اعتماد به نفس می تواند مزایای زیادی برای دانش آموزان داشته باشد، از جمله: بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزه، افزایش مهارت های اجتماعی و تاب آوری، ایجاد دید واقع بینانه نسبت به توانایی ها و ضعف ها، پذیرش پتانسیل کامل خود در داخل و خارج از کلاس. با این حال، اعتماد به نفس را نباید با عزت نفس اشتباه گرفت، که به این ترتیب است که فرد چقدر به خودش می نگرند. عزت نفس یک پیش بینی کننده قوی برای موفقیت تحصیلی نیست و همچنین می تواند منجر به پیامدهای منفی مانند تکبر، خودشیفتگی و خودخواهی شود. بنابراین، پرورش اعتماد به نفس در دانش آموزان بدون افزایش عزت نفس آنها مهم است. مطالعه حاضر به بررسی موضوع اعتماد به نفس دانش آموزان و برخورد مناسب در جهت بهره وری مثبت از این ویژگی می پردازد.

واژه‌های کلیدی: عزت نفس؛ اعتماد به نفس؛ فراشناخت؛ روانشناسی؛ پیشرفت تحصیلی



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

ظرفیت ما برای تفکر انعکاسی به این معنی است که ما می‌توانیم در مورد اینکه دیگران ما را چگونه می‌بینند و ما که هستیم؛ فکر کنیم. تفکر انعکاسی به طور فزاینده‌ای در فضای فعلی اصلاح برنامه‌های درسی که تاکید کمتری بر انتقال دانش و مهارت‌ها و بیشتر بر ترویج یادگیری مستقل تاکید می‌کند؛ عاملی ضروری است (زیمرم، ۲۰۰۸؛ ۱۸۰). این آگاهی از هویت خودمان احتمالاً مهمترین دارایی ما است. سدیکیدس و گرگ (۲۰۰۷) خود را به عنوان "کلیت پدیده های روانشناختی مرتبط و در عین حال متمایز که زمینه ساز آگاهی انعکاسی هستند، به طور علی با آنها ارتباط برقرار می‌کنند یا به آگاهی بازتابی وابسته هستند" تعریف می‌کنند. ما صحت قضاوت های خود را استنباط می‌کنیم. بنابراین برچسب های زیادی (گاهی با معنی همپوشانی) در رابطه با خود مانند اسناد، مفهوم، کنترل، کارآمدی، احترام، مقررات، که برای توضیح پاسخگویی به کار می‌رود؛ استفاده می‌شود. محوریت خود در یادگیری در اصلاحات برنامه درسی در کشورهای سراسر اروپا به رسمیت شناخته شده است که به معنای اعتماد به خود به عنوان یک شایستگی اساسی هم در درک رفتار انسان و هم در ایجاد بهزستی روانی است (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

با این حال، ادبیات آموزش و پرورش در بحث خود درباره اینکه اعتماد به نفس چیست یا ممکن است چه باشد، ضعیف است. اعتماد به نفس که عمدتاً به عنوان «یک چیز خوب» نامیده می‌شود، به نظر می‌رسد یک ظرفیتی است که دانش آموز ظاهراً «از دست می‌دهند» یا «به دست می‌آورند». به طور واضح معلمان به دانش مفهومی در مورد اعتماد به نفس نیاز دارند، اما نمی‌توانند به راحتی به آن دسترسی پیدا کنند (آقاخانی و همکاران، ۲۰۰۶؛ ۸). آنها همچنین نیاز به نمونه هایی از چگونگی ارتقاء اعتماد به نفس دارند. آنها با تجهیز به این دو مجموعه از دانش، می‌توانند از این دانش به صورت تطبیقی برای پاسخگویی به دانش آموزان تحت حمایت خود استفاده کنند. اما تشویق معلمان برای ارتقای اعتماد به نفس، با این فرض که سازه دارای معنایی غیرقابل انکار است، زمانی که معلمان به دانش منسجمی نیاز دارند که با آن در مورد اعتماد به نفس به نفع دانش آموزان استفاده کنند، کافی نیست. (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).

معلمان برای اینکه بتوانند، تصمیمات مستدل و آگاهانه ای در مورد «بهترین شیوه ها» خاص در موقعیت های آموزشی خاص بگیرند، باید مصنوعات مفهومی مناسب را در اختیار داشته باشند. مصنوعات مفهومی نظریه ها، فرضیه ها، ادعاهای واقعی، اسطوره ها و ایده ها هستند. که همه آنها را می‌توان دانش تلقی کرد و بنابراین هم قابل بازنگری و هم قابل بحث است. ارزش آنها در قدرت آنها برای توضیح، اتصال، پیش بینی یا به کارگیری دانش در یک موقعیت برای روشن کردن موقعیت دیگر است. معلمان به دنبال استفاده از مصنوعات مفهومی در خدمت اعمال اجتماعی جدید هستند؛ که مصنوعات مفهومی باعث بهبود یادگیری دانش آموزان است و نیاز به تأمل معلم در مورد الگوهای یادگیری خود دارد (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

در حالی که ادبیات آموزش و پرورش در مستندات خود از نحوه تفکر معلمان در مورد اعتماد به نفس ضعیف است، ادبیات روانشناسی سابقه طولانی در مستندسازی اعتماد به نفس دارد (آقاخانی و همکاران، ۲۰۰۶؛ ۸). مطالعاتی که در آن انجام شده است معمولاً اعتماد به نفس را به عنوان پاسخی به سوال هایی مانند "آیا مطمئن هستید که پاسخ شما صحیح است؟" و آن را به عنوان همبستگی دقت عینی و "اطمینان" فردی اندازه گیری می‌کنند. از لحاظ نظری، توضیحات متفاوتی از قضاوت های اعتماد به نفس، بینش های ارزشمندی را ارائه می‌دهند، اما در مورد این موضوع که آیا قضاوت ها تابعی از عوامل روان‌شناختی درون فرد هستند یا عوامل بوم‌شناختی خارج از فرد، جزئی هستند (وایت، ۲۰۰۹؛ ۱۱۰).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

از آنجایی که شواهد تجربی نشان می‌دهند که اعتماد به نفس هم ویژگی‌ها (که دلالت بر ثبات نسبی در طول زمان دارد) و هم ویژگی خاص حوزه است (به معنای پویایی وابسته به زمینه است). آنچه برای معلمان حرفه‌ای مهم است در مورد اعتماد به نفس در رابطه با پیشرفت تحصیلی درک کنند. به طور خاص، سؤالی که به آن پرداخته می‌شود این است: چگونه معلمان می‌توانند اعتماد به نفس دانش آموز را تقویت کنند؟

اعتماد به نفس

اعتماد به نفس حالتی است از اینکه یک فرضیه یا پیش‌بینی درست است یا اینکه یک اقدام انتخاب شده بهترین یا مؤثرترین است. اعتماد از یک کلمه لاتین 'fidere' به معنای اعتماد کردن گرفته شده است (آقاخانی و همکاران، ۲۰۰۶؛ ۸). در مقایسه با غرور، حالتی است که در آن اعتماد به نفس بی‌ارزش وجود داشته باشد، باور داشتن چیزی یا شخصی درست یا توانا، زمانی که شواهد یا دلایلی برای این باور وجود نداشته باشد. (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).

اعتماد به نفس بیش از حد یا خودپسندی عبارت از باور بیش از حد به موفقیت کسی (یا چیزی)، بدون توجه به شکست است. اعتماد به نفس می‌تواند یک پیشگویی خودشکوفایی باشد زیرا کسانی که آن را ندارند ممکن است شکست بخورند یا تلاش نکنند زیرا آنها اعتماد به نفس ندارند و کسانی که اعتماد به نفس دارند ممکن است به دلیل داشتن آن به جای توانایی ذاتی موفق شوند (زیمرمن، ۲۰۰۸؛ ۱۸۰).

مفهوم اعتماد به نفس معمولاً به عنوان اطمینان از خود در قضاوت شخصی، توانایی، قدرت و غیره تعریف می‌شود. اعتماد به نفس شامل این باور مثبت است که در آینده، به طور کلی می‌توان کاری را که می‌خواهد انجام دهد، به انجام رساند (طالب زاده و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۱۹۰). اعتماد به نفس با عزت نفس که ارزش خود را ارزیابی می‌کند، یکسان نیست، در حالی که اعتماد به نفس به طور خاص اعتماد به توانایی فرد برای دستیابی به هدفی است، که شبیه به تعمیم خود است (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).

یک فراتحلیل از آبراهام مزلو و بسیاری دیگر پس از او بر لزوم تمایز بین اعتماد به نفس به عنوان یک ویژگی شخصیتی تعمیم یافته و اعتماد به نفس با توجه به یک وظیفه، توانایی یا چالش خاص تأکید کرده اند (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

اعتماد به نفس معمولاً به اعتماد به نفس عمومی اشاره دارد. این با خودکارآمدی متفاوت است، که روانشناس آلبرت بندورا آن را به عنوان "باور به توانایی فرد برای موفقیت در موقعیت‌های خاص یا انجام یک کار" تعریف کرده است و بنابراین اصطلاحی است که به طور دقیق‌تر به اعتماد به نفس خاص اشاره دارد (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).

تاریخچه اعتماد به نفس

در سال ۱۸۹۰، فیلسوف ویلیام جیمز در اصول روانشناسی خود نوشت: "آنچه را که در ردیف نیازهای شماست باور کنید، زیرا تنها با چنین باوری نیاز برطرف می‌شود. ایمان داشته باشید که می‌توانید آن را با موفقیت انجام دهید، و پاهای شما درست می‌شوند." بیان می‌کند که چگونه اعتماد به نفس می‌تواند یک فضیلت باشد (روحی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۷۲). در همان سال، دکتر فردریک نیدهام، در سخنرانی ریاست جمهوری خود در افتتاحیه بخش روان‌شناسی مجله پزشکی بریتانیا، معماری جدید پیش‌رونده پناهگاهی برای بیماران دیوانه را به عنوان افزایش اعتماد به نفس آن‌ها با ارائه «آزادی عمل بیشتر» تمجید کرد. ورزش طولانی مدت و شغل، اعتماد به نفس ایجاد می‌کند و در ارتقای بهبودی قوی عمل می‌کند (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

با فرارسیدن جنگ جهانی اول، روانشناسان اعتماد به نفس را به عنوان عامل کاهش شدید تنش عصبی، کاهش ترس، و رهایی از میدان نبرد از ترس تمجید کردند. آنها استدلال می کردند که سربازانی که بدنی قوی و سالم پرورش می دهند، در هنگام جنگ نیز اعتماد به نفس بیشتری کسب می کنند. در اوج جنبش اصلاحات اجتماعی اعتدال در دهه ۱۹۲۰، روانشناسان اعتماد به نفس در مردان را با ماندن در خانه و مراقبت از خانواده در زمانی که آنها کار نمی کردند، مرتبط کردند (طالب زاده و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۱۹۰). در طول رکود بزرگ، فیلیپ آیزنبرگ و پل لازرفلد خاطرنشان کردند که چگونه یک تغییر ناگهانی منفی در شرایط یک فرد، به ویژه از دست دادن شغل، می تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس شود. آنها همچنین خاطرنشان کردند که اگر دانش آموز به مدت کافی شغل نداشته باشند، بی تفاوت می شوند و اعتماد به نفس خود را از دست می دهند (وایت، ۲۰۰۹؛ ۱۱۰).

در سال ۱۹۴۳، آبراهام مزلو در مقاله خود "نظریه انگیزش انسان" استدلال کرد که یک فرد تنها پس از دستیابی به آنچه برای بقای فیزیولوژیکی، ایمنی، نیاز دارد، انگیزه کسب اعتماد به نفس (یکی از اجزای عزت) دارد. در نیاز عشق و تعلق او ادعا کرد که رضایت از عزت نفس منجر به احساس اعتماد به نفس می شود که پس از دستیابی به آن میل به "خودشکوفایی" منجر می شود (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).

چرخ سلامتی اولین مدل نظری سلامتی بود که بر اساس نظریه مشاوره بنا شد. این مدلی مبتنی بر روانشناسی فردی آدلر و تحقیقات بین رشته ای در مورد ویژگی های دانش آموز سالمی است که طولانی تر و با کیفیت زندگی بالاتری زندگی می کنند. چرخ سلامتی شامل پنج وظیفه زندگی است که به یکدیگر مرتبط هستند: معنویت، خود هدایتی، کار و اوقات فراغت، دوستی و عشق است. پانزده وظیفه فرعی حوزه های خود هدایتی شامل احساس ارزش، احساس کنترل، باورهای واقع بینانه، آگاهی هیجانی و مقابله، حل مسئله و خلاقیت، حس شوخ طبعی، تغذیه، ورزش، مراقبت از خود، مدیریت استرس، هویت جنسیتی و هویت فرهنگی می شود (وایت، ۲۰۰۹؛ ۱۱۰). همچنین پنج عامل درجه دوم، خود خلاق، خود مقابله ای، خود اجتماعی، خود ضروری و خود فیزیکی وجود دارد که امکان کاوش در معنای سلامتی را در کل خود فراهم می کند. برای دستیابی به اعتماد به نفس بالا، تمرکز بر شناسایی نقاط قوت، دارایی های مثبت و منابع مربوط به هر یک از اجزای مدل سلامتی و استفاده از این نقاط قوت برای مقابله با چالش های زندگی ضروری است (توماس و گدبویز، ۲۰۰۷؛ ۱۱۱).

اعتماد به نفس به عنوان یک متغیر درون روانی

روانشناسان اجتماعی دریافته اند که اعتماد به نفس با سایر متغیرهای روان شناختی درون افراد، از جمله پس انداز کردن پول، نحوه اعمال نفوذ دانش آموز بر دیگران و دانش آموزی مسئولیت پذیر بودن، مرتبط است. محققان دریافته اند که اعتماد به نفس عمومی دانش آموز با سطح اضطراب آنها رابطه منفی دارد (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).

برخی از مطالعات عوامل مختلفی را در داخل و خارج از کنترل فرد نشان می دهند که بر اعتماد به نفس او تأثیر می گذارد. هپیل و تریورز پیشنهاد می کنند که مردم خود را در مورد ویژگی های مثبت خود و ویژگی های منفی دیگران فریب می دهند تا بتوانند اعتماد به نفس بیشتری احساس می کنند، نشان دهند و در نتیجه آنها را قادر به پیشرفت اجتماعی و مادی می کنند (روحی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۷۲). برخی دیگر دریافته اند که اطلاعات جدید در مورد عملکرد یک فرد با اعتماد به نفس قبلی فرد در مورد توانایی آنها در عملکرد تعامل دارد (طالب زاده و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۱۹۰). اگر آن اطلاعات خاص بازخورد



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

منفی باشد، ممکن است با یک حالت عاطفی منفی (اعتماد به نفس پایین) در تعامل باشد و باعث تضعیف روحیه فرد شود، که به نوبه خود باعث ایجاد یک نگرش خودشکوفایی می‌شود که احتمال شکست در آینده را بیش از زمانی افزایش می‌دهد. آنها فاقد اعتماد به نفس نبودند. از سوی دیگر، برخی نیز متوجه می‌شوند که اعتماد به نفس باعث افزایش رفاه عمومی و انگیزه و در نتیجه اغلب عملکرد مثبت در فرد می‌شود. همچنین توانایی فرد را برای مقابله با استرس و سلامت روان افزایش می‌دهد (زیمرن، ۲۰۰۸؛ ۱۸۰).

یک متاآنالیز ۱۲ مقاله نشان داد که عموماً وقتی دانش آموز موفقیت خود را به یک علت پایدار نسبت می‌دهند (موضوع تحت کنترل خود)، احتمال کمتری دارد که در مورد موفقیت در آینده اطمینان داشته باشند. اگر فردی شکست خود را به یک علت ناپایدار نسبت دهد (عاملی خارج از کنترل او، مانند یک طوفان ناگهانی و غیرمنتظره)، به احتمال زیاد در مورد موفقیت در آینده مطمئن خواهد بود. بنابراین، اگر فردی بر این باور باشد که او یا دیگران نتوانسته‌اند به هدفی دست یابند (مثلاً ترک سیگار) به دلیل عاملی که خارج از کنترل او بوده است، به احتمال زیاد اعتماد به نفس بیشتری نسبت به خود دارد. چنین فردی می‌تواند در آینده به هدف برسد (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).

اینکه آیا یک فرد در تصمیم‌گیری به دنبال منابع اطلاعات اضافی است یا خیر، بستگی به سطح اعتماد به نفس او در آن زمینه دارد. با افزایش پیچیدگی یک تصمیم، احتمال بیشتری وجود دارد که فرد تحت تأثیر شخص دیگری قرار گیرد و به دنبال اطلاعات اضافی باشد. با این حال، اگر مردم به منابع اطلاعاتی که با دیدگاه‌های جهانی آن‌ها همخوانی دارد؛ مراجعه کنند، می‌توانند نسبتاً نسبت به آنچه معتقدند اعتماد به نفس داشته باشند، حتی اگر ندانند فردا چه اتفاقی خواهد افتاد. چندین روانشناس پیشنهاد می‌کنند که افرادی که اعتماد به نفس دارند بیشتر مایل به بررسی شواهدی هستند که هم از نگرش آنها حمایت می‌کند و هم در تضاد است. در همین حال، افرادی که نسبت به دیدگاه خود اعتماد به نفس کمتری دارند و نسبت به آنها حالت تدافعی بیشتری دارند، ممکن است اطلاعات اولیه را به مطالبی ترجیح دهند که دیدگاه آنها را به چالش می‌کشد (پاکوچار و فاکس، ۲۰۰۴؛ ۵۸۵).

پیامدهای اعتماد به نفس

روانشناسان مدت‌ها متذکر شده‌اند که یک فرد می‌تواند اعتماد به نفس داشته باشد، می‌تواند یک کار خاص (خودکارآمدی) را انجام دهد (مثلاً یک غذای خوب بپزد یا یک رمان خوب بنویسد) حتی اگر اعتماد به نفس عمومی نداشته باشد، یا برعکس با اعتماد به نفس هر چند فاقد خودکارآمدی برای رسیدن به یک کار خاص هستند. اما این دو نوع اعتماد به نفس با یکدیگر مرتبط هستند و به همین دلیل به راحتی می‌توان آنها را ادغام کرد (توماس و گدبویز، ۲۰۰۷؛ ۱۱۱).

برای معلمان مهم است که بدانند خودپنداره دانش آموز شامل عناصر آکادمیک و غیر درسی است، و در حالی که خودپنداره می‌تواند بر پیشرفت تأثیر بگذارد، همچنین مستعد ویژگی‌های زمینه‌ای و محیطی است و شکست در یادگیری، که شامل فرصتی برای تسلط بر محتوای برنامه درسی است و انتخاب معنادار و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری را در بر می‌گیرد، باعث ارتقای خودباوری مثبت می‌شود. در نتیجه از توسعه خودپنداره سالم حمایت می‌کند. بنابراین، حمایت و توسعه خودپنداره با تمام آن چیزی که برای افزایش شایستگی به کار می‌رود، سرخ مهمی برای معلمان است که به دنبال بهبود اعتماد به نفس دانش آموز هستند (زیمرن، ۲۰۰۸؛ ۱۸۰).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

قضاوت خود در اعتماد به نفس

در حالی که دو دانش آموز ممکن است باور یا ایده یکسانی داشته باشند، ممکن است یکی نسبت به دیگری نسبت به آن عقیده یا ایده اطمینان بیشتری داشته باشد. این اطمینان بیشتر است که بر قضاوت انجام شده تأثیر می گذارد. باورها به تنهایی برای تأثیرگذاری کافی نیستند؛ بلکه باید اطمینانی برای باور وجود داشته باشد. ارزیابی باورها از نظر اعتبار آنها به عنوان خود اعتباری شناخته می شود. از آنجایی که تجربه ذهنی باورهای خود فرد در سطح فراشناختی است، اطمینان، شک و تردیدی که به چنین باورهایی اختصاص داده شده است (نظارت پویا بر تفکر) به عنوان اعتماد فراشناختی نامیده می شود و در پیشرفت تحصیلی مهم است (پری، ۲۰۱۱؛ ۲۲۰).

عدم اطمینان ممکن است به این معنا باشد که دانش آموزان (به طور نامناسب) به منابع داخلی خود شک دارند. اعتماد به نفس بیش از حد کودکان بیشتر از بزرگسالان است. اعتماد بیش از حد، نگران کننده است. اگر دانش آموزان معتقد باشند که «همه چیز را می دانند» و نیازی به پیشرفت نمی بینند، نسبت به کسانی که دقت هدفشان بالاتر است انگیزه کمتری برای مطالعه دارند و زمان کمتری را صرف مطالعه می کنند. اعتماد به نفس بیش از حد می تواند به معنای برآورد بیش از حد (قابلیت قضاوت در مورد برتر بودن از توانایی واقعی)، قرار دادن بیش از حد (با این باور که خود بهتر از حد متوسط است) یا دقت بیش از حد (بیان اطمینان بیش از حد در دقت پاسخ) باشد (توماس و گدبویز، ۲۰۰۷؛ ۱۱۱).

تظاهراتی که مرتباً با هم مخلوط می شوند. شواهدی برای این تظاهرات مفهومی و تجربی متمایز نشان می دهد که از مقایسه خود با دیگران چیز کمی به دست می آید؛ ما نه تنها دانش ناقص و نادرستی درباره خود داریم، بلکه حتی اطلاعات کامل یا دقیق تری درباره دیگران نداریم. بنابراین، حتی اگر کسی معتقد باشد که در یک کار بهتر است، این به طور انکارناپذیر نشان نمی دهد که واقعاً توانایی بیشتری دارد. بنابراین اعتماد بیش از حد ساختاری تا حدودی سردرگم کننده دارد. آنچه اهمیت دارد این است که دانش آموزان چگونه با یادگیری خود درگیر می شوند زیرا شواهدی وجود دارد که نشان می دهد اعتماد به نفس تحت تأثیر عواملی مانند تفکر بیشتر در مورد افکار و ایده ها و افزایش تفصیل فکر است. به جای نگرانی بیش از حد درباره چنین ادعایی، طراحی فرصت هایی برای دانش آموزان برای درگیر شدن در فعالیت های پر تلاش شناختی سازنده تر به نظر می رسد (لیود و همکاران، ۲۰۱۲؛ ۲۵۷).

اینکه دانش آموزان بیش از حد یا کم اعتماد به نفس هستند واقعاً برای معلمان موضوع نیست، زیرا هر دو ارزیابی غیرواقعی هستند و ریشه در احساسات ذهنی شایستگی دارند که ممکن است در برابر تغییر مقاوم باشند. در عوض، مهم تر است که تفاوت بین اطمینان و دقت تا حد امکان نزدیک به صفر باشد و در نتیجه یک ارزیابی واقعی از اطمینان ارائه شود. توانمند ساختن دانش آموزان برای واقع بین بودن چالش برانگیز است زیرا مستلزم هماهنگی دانش موجود با قضاوت در مورد کفایت آن برای یک کار خاص است که ابعادی از خودکارآمدی، خوش بینی و تاب آوری را فرا می خواند (طالب زاده و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۱۹۰). قضاوت های واقع بینانه می تواند توسط معلم با توضیح دادن در مواقعی که جهل برجسته است، حمایت کند، در نتیجه توجه را به نیاز به روز رسانی اطلاعات جلب کند، و از طریق ساختاردهی موقعیت هایی که دانش آموزان را ملزم به استفاده از دانش در حل مسئله می کند (آشر و پاچارس، ۲۰۰۶؛ ۸).

روش های آموزشی و ویژگی های تکلیف به طور تعاملی بر اعتماد یادگیرنده تأثیر می گذارد. به ویژه، مداخلات آموزشی باید اقتدار معرفتی منبع هدف اطلاعات را روشن کند، زیرا این امر بر روند بعدی آن تأثیر می گذارد. این بدان معناست که مهم



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

است که دانش آموزان را به چالش بکشیم تا شواهد قابل اعتماد و محکمی در حمایت از باورهای خود ارائه دهند و از جعلی جلوگیری کنند.

دانش آموزان باید اقتدار معرفتی خود را توسعه دهند، به گونه ای که نیازی به تکیه بی احتیاطی بر دیدگاه های گزارش شده دیگری که ممکن است در مورد پایه های شکننده قضاوت می کنند نداشته باشند. در غیر این صورت این خطر باعث می شود که دانش آموزان تصور نادرستی از شایستگی خود داشته باشند (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

اهمیت ارزیابی واقع بینانه برای یادگیری عاملی در این است که دانش آموزان بین زمینه هایی که در آن از توانایی های خود مطمئن هستند و زمینه هایی که تشخیص می دهند به اندازه کافی مجهز نیستند، تمایز قائل می شوند. تشخیص اینکه صلاحیت عینی فرد برای انجام وظیفه کافی نیست، ضرری ندارد زیرا شک به خود ممکن است باعث تلاش شناختی بیشتر شود. تجربه یک کار دشوار، اضطراب انگیز یا رضایت بخش همراه با ادراک از خود شایستگی در حوزه های مختلف، اطلاعات ارزشمندی را برای اطلاع رسانی رفتار بعدی به دانش آموزان می دهد. در حالی که شک مزمن می تواند ناتوان کننده باشد و اگر تنها اطلاعاتی که به پردازش شناختی خود می آوریم، حس خود را نفی کند، می تواند ارزش خود را به خطر بیندازد. شکی که پردازش شناختی بیشتر را تحریک می کند می تواند مفید باشد. با این حال، چنین پیشنهادی کاملاً ظریف است (بانگ و کارلس، ۲۰۱۲؛ ۹).

شک زمانی کاملاً طبیعی است که تجارب خودمان از جهان با دیگر بازنمایی های واقعیت ناسازگار باشد. وقتی پیام هایی دریافت می کنیم که با دیدگاه های شخصی ما در تضاد است (پیام های ناسازگار)، ممکن است آن ها را غیر جالب یا نامربوط تلقی کنیم. معلمان با موقعیت متناقضی که در آن اطلاعات جدید را در دسترس قرار می دهند آشنا هستند که توسط دانش آموزان تخفیف داده می شود، حتی اگر باعث افزایش درک فراگیر شود. با این حال، هنگامی که پیامی دریافت می کنیم که با موقعیت ارزشی خودمان، ویژگی های شخصی یا وضعیت روانی خودمان (پیام منطبق) سازگار است، واکنش متفاوتی نشان می دهیم. (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

از آنجایی که پیام های منطبق از نظر شخصی مرتبط تر هستند، ما درگیر پردازش شناختی بیشتری می شویم. هنگامی که با موقعیت هایی مواجه می شویم که باعث ایجاد شک می شوند، باید منابع شناختی بیشتری را به کار بگیریم تا بتوانیم نگرش های شکست گرایانه را که از نظر فنی بیشتر به عنوان کاهش نفس شناخته می شود، مهار کنیم. بنابراین نیاز به تقویت ظرفیت ها برای خودتنظیمی، و در نتیجه سبقت گرفتن و تضعیف پاسخ های دفاعی وجود دارد (لیود و همکاران، ۲۰۱۲؛ ۲۵۷).

این توسط دانش آموزانی به کار می رود که به جای خودنویسی های منفی (احساس ترس، عصبانیت، وابستگی بیش از حد به دیگران، بدبینی، بدبینی، حسادت) از خود تأییدی ها (ادراکات مثبت از رشد، پیشرفت و خوش بینی) استفاده می کنند. ترحم به خود با ایجاد سرسختی تحصیلی که آنها اعتماد به نفس را برای نزدیک شدن به وظایفی که آنها را از منطقه آسایش خود خارج می کند، جمع می کنند (توماس و گدبویز، ۲۰۰۷؛ ۱۱۱).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

پیامدهای قضاوت های اعتماد به نفس

شواهدی مبنی بر اینکه چگونه دانش آموز در مورد اعتماد خود قضاوت می کنند، بینش اولیه را تقویت می کند که اعتماد ممکن است برای دانش آموزان و در نتیجه برای معلمان مهم باشد. واضح است که اعتماد به نفس یک ساختار روانشناختی قوی و پایدار است. بعلاوه در کودکان ۹ ساله به وضوح قابل تشخیص است و از طیفی از نشانه ها و استنباط ها ناشی می شود. اعتماد به نفس ارتباط نزدیکی با توانایی ها و دانش در یک حوزه معین دارد و تحت تأثیر میزان اطلاعات بازیابی شده، واضح بودن آن و جزئیات هدف قرار می گیرد (پاکوچار و فاکس، ۲۰۰۴؛ ۵۸۵)

علاوه بر تأثیر دانش حوزه، اعتماد نیز تحت تأثیر باورهای دانش آموزان و خودآگاهی از قابلیت ها و استراتژی های کلی یادگیری قرار می گیرد. برای اینکه معلمان اعتماد به نفس دانش آموز را قادر سازند، خودشان باید مایل باشند که دانش آموزان را در بحث سازنده پیرامون دقت قضاوت های خود دانش آموزان مشارکت دهند. معلمان تلاش می کنند تا حد ممکن تفاوت کمتری بین قضاوت دانش آموزان در مورد اطمینان و دقت عینی عملکرد دانش آموز داشته باشند (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).

بنابراین، معلمان باید در مورد تردید و ابهامی که بسیاری از قضاوت ها را احاطه می کند، با دانش آموزان صریح باشند و در عین حال سرسختی تحصیلی را نیز ارتقا دهند. بنابراین قدردانی خود معلمان از اعتماد به نفس در تمام نکات ظریف آن اهمیت دارد (لیود و همکاران، ۲۰۱۲؛ ۲۵۷).

بسیاری از دانش آموزان بر روی تحصیل در مدرسه تمرکز می کنند. به طور کلی، دانش آموزانی که عملکرد خوبی دارند، اعتماد به نفس بیشتری دارند که احتمالاً به نوبه خود دانش آموزان را تشویق می کند تا مسئولیت بیشتری را برای انجام موفقیت آمیز وظایف بر عهده بگیرند. دانش آموزانی که عملکرد بهتری دارند، گزارش ارزیابی های مثبت بیشتری دریافت می کنند و اعتماد به نفس بیشتری دریافت می کنند. دانش آموزان با پیشرفت پایین اعتماد به نفس کمتر و دانش آموزان با عملکرد بالا اعتماد به نفس بالاتر را گزارش می کنند (آشر و پاچارس، ۲۰۰۶؛ ۸).

عوامل موثر بر رشد اعتماد به نفس

اولین دسته از مطالعات توجه را به اهمیت بهزیستی عاطفی در رشد اعتماد به نفس جلب می کند. برنامه های مداخله ای مانند ماساژ، ریلکسیشن و یوگا درمانی؛ مداخلات روانشناسی مثبت مانند جستجوی نقاط قوت و رشد مثبت دانش آموز به بهبود اعتماد به نفس کمک می کند. به نظر می رسد مداخلاتی که دانش آموز را قادر می سازد تا خودآگاهی و اعتماد به نفس خود را در مورد احساسات بیان کنند، به دانش آموز اجازه می دهد تا برای موانع احتمالی در آینده آماده شوند. در واقع هر موقعیتی که هدف آن بهبود سرمایه اجتماعی باشد (مانند یادگیری خدماتی، داوطلبی، کنفرانس های سفارشی دانش آموز- معلم) می تواند بر اعتماد به نفس دانش آموز تأثیر مثبت بگذارد (زیمرن، ۲۰۰۸؛ ۱۸۰).

دانش آموزانی که منبع کنترل درونی قوی دارند، در موقعیت های کلاسی اجتماعی و تحصیلی بهتر قرار می گیرند تا رفتار مرتبط با هدف را حفظ کنند، مسئولیت شخصی روابط با همسالان را بر عهده بگیرند و رفتار خود را برای حفظ و ارتقای کیفیت این روابط تنظیم کنند. به نظر می رسد معلمانی که فعالانه به دنبال ایجاد چیزهایی هستند که قبلاً در کلاس هایشان مثبت بوده است (و آنچه را که اهداف قبلاً مورد مذاکره و توافق قرار گرفته است را رها می کنند یا از آنها اجتناب می کنند) در



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

موقعیت بهتری برای حمایت از دانش آموزان در ترسیم موفقیت و پیشرفت خود قرار دارند که به نوبه خود، به عنوان بهبود اعتماد به نفس گزارش شده است (آشر و پاچارس، ۲۰۰۶؛ ۸).

اهمیت تعامل دانش آموز با دانش آموز و یا دانش آموز و معلم برای ارتقای اعتماد به نفس نیز مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال، همکاری کامپیوتری به دانش آموزان این امکان را می دهد که از گفتگو به عنوان یک منبع مهم در یادگیری قدردانی کنند. دانش آموزانی که بدون آموزش رسمی با معلمان خود تماس دارند، از نظر فکری و عاطفی با اعتماد به نفس بیشتری که به آموزش رسمی باز می گردند، احساس اعتماد می کنند (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).

جای تعجب نیست که تأثیر همتایان معتبر یا قابل اعتماد - پدیده‌هایی که از نظر فرهنگی مملو از بار هستند - هم‌نواپی را تشویق می کند. اما در سن ۸ سالگی، کودکان می توانند تغییرات ظریف نفوذ اجتماعی را در نظر بگیرند و به اندازه کافی به آنها پاسخ دهند. با افزایش سال ها، آنها در نادیده گرفتن اطلاعات غیرقابل اعتماد و مقاومت در برابر انطباق بهتر می شوند. وجه اشتراک همه برنامه ها و مداخلات در اینجا - البته فقط به طور ضمنی بیان شده است - احساس یکپارچگی دانش آموز است؛ شناخت و تطبیق نیاز به توانمند ساختن دانش آموزان برای متعادل کردن افکار، احساسات و رفتارهای خود برای ایجاد خود تاییدی های مثبت دارد (توماس و گدیویز، ۲۰۰۷؛ ۱۱۱).

دسته دوم مطالعات بر سازماندهی برنامه درسی متمرکز است. آموزش که به اشتراک گذاری فعال و داوطلبانه دانش را ترویج می کند، مکانیزمی است که از طریق آن دانش آموزان می توانند منبع کنترل درونی خود و در نتیجه اعتماد به نفس خود را تقویت کنند. اشتراک داوطلبانه دانش نه خودکار است و نه از نظر فرهنگی «عادی» زیرا خجالتی بودن، ترس از اشتباه بودن و استفاده از زبان همگی ممکن است مانع باشند. اما گزارش شده است که اجرای برنامه درسی که شامل ارتباطات آنلاین، تعاملات اجتماعی و فعالیت های خارج از ساعت است، به افزایش اشتراک دانش و در نتیجه اعتماد دانش آموز کمک می کند (لیود و همکاران، ۲۰۱۲؛ ۲۵۷). درک این موضوع که یادگیری فرآیندی نیست، بلکه دانش آموزان باید دانش را از طریق تلاش های شناختی خود بسازند و این تلاش ها تحت تأثیر باورها در مورد توانایی های آنها برای یادگیری یا انجام در سطوح تعیین شده است، توجه را به نیاز به آموزش راهبردهای یادگیری جلب می کند و به نوبه خود اعتماد به نفس را بهبود می بخشد. یکی از پیامدهای آگاهی دانش آموزان از محوریت نقش خود در یادگیری، در انواع اسنادی است که برای توضیح عملکرد ارائه می کنند. نسبت دادن موفقیت به تلاش و شکست به عدم تلاش به دانش آموزان اجازه می دهد تا رفتار مطالعه خود را برای دستیابی به شایستگی بیشتر نسبت به اسناد توانایی تطبیق دهند. تلقی تلاش منجر به موفقیت، به ویژه هنگامی که به طور تدریجی برای پیشرفت دستاوردهای موجود استفاده می شود، دانش آموزان با عملکرد بالا و پایین را قادر می سازد تا رفتار استراتژیک خود را برای یادگیری بهبود بخشند (یانگ و کارلس، ۲۰۱۲؛ ۹).

برنامه‌های مداخله‌ای که به طور خاص برای بهبود پیشرفت در زمینه‌های درسی مانند ریاضیات و علوم طراحی شده‌اند، بهبود اعتماد به نفس را گزارش می‌دهند. یک یافته بسیار مهم با توجه به نیاز معلمان برای مقابله با برداشت های کلیشه ای از دشواری غیرقابل حل و در نتیجه از دست دادن اعتماد به نفس هنگام مطالعه این موضوعات است. همچنین سایر زمینه های درسی نیز در افزایش اعتماد به نفس مؤثر گزارش شده است. به عنوان مثال، برنامه های آموزش دینی که بر تعامل اجتماعی در خدمت جامعه تأکید می کند، نیاز به مداخله سازمان یافته بوروکراتیک را کاهش می دهد. این امر استقلال افراد را افزایش می دهد تا منابعی برای یکدیگر باشند که به عنوان بهبود اعتماد به نفس گزارش شده است (زاپکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ ۳۰).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

به نظر می رسد یکی دیگر از کاتالیزورهای افزایش اعتماد به نفس در برنامه های آموزش موسیقی باشد. بهبود اعتماد به نفس ناشی از حمایت برنامه درسی موضوعی به دانش آموزانی که به عنوان مشکلات یادگیری (خفیف) تشخیص داده می شوند، گسترش می یابد (مک کلور و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۷۷).

برنامه هایی که در آنها فضای درسی یا آکادمیک خارج از مدرسه رسمی وجود دارد نیز به دلیل ارتباط درک شده فعالیت یادگیری با تجربیات واقعی زندگی دانش آموزان به عنوان بهبود اعتماد به نفس تلقی می شوند. آنچه این مطالعات بر آن متمرکز است، اهمیت دانش اساسی است. درک دانش آموز از دانش حوزه همراه با راهبردهای یادگیری در حوزه خاص، مبنایی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا در مورد شایستگی و عاملیت خود شفاف باشند (آشر و پاجارس، ۲۰۰۶؛ ۸).

پیامدهای عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس

بنابراین به نظر می رسد که تأثیرات بر اعتماد به نفس از دو منبع سرچشمه می گیرد: فرصت هایی برای تأیید یا افزایش بهزیستی عاطفی (که به دانش آموزان اجازه می دهد در مورد نحوه تفکر و احساس خود صحبت کنند) و فرصت هایی برای افزایش دانش حوزه (که منابع اضافی برای تفکر در اختیار دانش آموزان قرار می دهد). بهبود خودتنظیمی و افزایش دانش اساسی، دانش آموزان را قادر می سازد تا مسئولیت یادگیری خود را افزایش دهند. این استقلال داریستی است که اعتماد به نفس آنها را تقویت می کند. در حالی که محتوای درسی مشخص می تواند مهم باشد، اما در تفکر دانش آموز ادغام نمی شود مگر اینکه دانش آموز درگیر پردازش شناختی و فراشناختی شود. این به دانش آموزان اجازه می دهد تا پاسخ های احساسی، اهمیت و کارآمدی محتوای خاص را بررسی کنند. بنابراین معلمان می توانند به طور مفید هر دو منبع را در طرح های برنامه درسی خود برنامه ریزی کنند (پاکوچار و فاکس، ۲۰۰۴؛ ۵۸۵).

نتیجه گیری

ساختار اعتماد به نفس یک عنصر روانشناختی قوی در کارنامه فراشناختی ما است. این سازه برای معلمان اهمیت دارد زیرا تعامل آنها با دانش آموزان، آگاهی از عملکرد روانشناختی را ضروری می کند. فقط به طور غیرمستقیم می توان بر آن تأثیر گذاشت و به طور همزمان، حمایت از اعتماد به نفس از طریق تأملات خود معلمان انجام می شود. که دانش ماهوی را در طیف وسیعی از موضوعات روانشناختی فرا می خوانند. بنابراین نگرانی معلمان باید بر موارد زیر متمرکز شود:

- ۱- توسعه دانش دانش آموز که با خودپنداره تحصیلی او در تعامل باشد (توسعه تخصص در هر زمینه درسی، خودپنداره تحصیلی را برای آن حوزه تقویت می کند و خودکارآمدی را برای اهداف خاص در حوزه تقویت می کند)
- ۲- مشارکت دانش آموز در فعالیت های یادگیری طراحی شده اجتماعی برای ارتقای خودپنداره غیر آکادمیک و همچنین توسعه دانش را تسهیل می کند
- ۳- برنامه ریزی فعالیت هایی که در آندانش آموزان باید استدلال خود را توضیح دهند و برای صحت شواهدی که بر اساس آن ادعای خود را مطرح می کنند استدلال کنند.
- ۴- تعبیه فعالیت های خودتنظیمی و فراشناختی، به طور معمول، در تمام دروس انجام گیرد.
- ۵- درگیر شدن در بازخورد گفتگو بادانش آموزان به طوری که دانش آموزان از اهمیت کنترل یادگیری خود آگاه شوند.



۶- دانش آموزان از نظر اجتماعی آگاه هستند اما نسبت به مقایسه های اجتماعی بی توجه هستند از طریق درگیر کردن تأملات خود معلمان در مورد مصنوعات مفهومی اعتماد به نفس، نحوه قضاوت با اعتماد به نفس و حساسیت قضاوت های اعتماد به نفس در برابر عوامل بیرونی است که می توانند برای توانمندسازی دانش آموزان بهتر مجهز شوند.

منابع

۱. آقاخانی نادر، فیضی آرام، شمس شمس الدین، بقایی رحیم، رهبر نرگس، و نیک بخش امیرسعید. (۲۰۰۶). بررسی تصویر ذهنی از جسم و اعتماد به نفس در دانش آموزان دبیرستان های ارومیه ۸۲-۱۳۸۱. مجله مطالعات علوم پزشکی، ۱۷(۴)، ۹-۱۵.
۲. روحی، اتنا، طهماسبی بروجنی، شهزاد، و جابری مقدم. (۲۰۱۹). تأثیر مداخله لیوان چینی بر اعتمادبه نفس و هماهنگی دودستی دانش آموزان. مطالعات روانشناسی ورزشی، ۸(۲۷)، ۶۷-۸۰.
۳. طالب زاده، س.، سلیمانپور عمران، م.، اسماعیلی شاد، ب.، و بهرنگ. (۲۰۱۹). رابطه سرمایه روانشناختی و اضطراب امتحان با نقش میانجی اعتماد به نفس در دانش آموزان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳(۱)، ۱۸۱-۱۹۸.
۴. Christie, L. S., & Listyani, L. (2018). Teachers' Strategies to Improve Students' Self-Confidence in Speaking. *Register Journal*, 11(2), 121-138.
۵. Lloyd, C., S. Bruce, & K. Mackintosh. (۲۰۱۲). "Working on what works: enhancing relationships in the classroom and improving teacher confidence." *Educational Psychology in Practice* no. 28 (3):241- 256.
۶. McClure, J., L. Meyer, J. Garisch, R. Fischer, K. Weir, and F. Walkey. (۲۰۱۱). "Students attributions for their best and worst marks: do they relate to achievement?" *Contemporary Educational Psychology* no. 36 (2):71-81.
۷. Pence, P. L. (2022). Student satisfaction and self-confidence in learning with virtual simulations. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(1), 31-35.
۸. Perry, P. (2011). Concept analysis: Confidence/self-confidence. In *Nursing forum*, Vol. 46, No. 4, pp. 218-230
۹. Puncochar, J., & P. Fox. (۲۰۰۴). "Confidence in individual and group decision making: when "two heads" are worse than one." *Journal of Educational Psychology* no. 96 (3):582-591.
۱۰. Thomas, C., & S. Gadbois. (۲۰۰۷). "Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies." *British Journal of Educational Psychology* no. 77 (1):101-119.
۱۱. Usher, E., & F. Pajares. (2006). "Inviting confidence in school: invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students " *Journal of Invitational Theory and Practice* no. 12:7-10.
۱۲. White, K. A. (2009). Self-confidence: A concept analysis. In *Nursing Forum*, Vol. 44, No. 2, pp. 103-114.
۱۳. Yang, M., & D. Carless. (2012). "The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes." *Teaching in Higher Education*:1-13.
۱۴. Zapko, K. A., Ferranto, M. L. G., Blasiman, R., & Shelestak, D. (2018). Evaluating best educational practices, student satisfaction, and self-confidence in simulation: A descriptive study. *Nurse education today*, 60, 28-34.
۱۵. Zimmerman, B. (2008). "Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects." *American Educational Research Journal* no. 45:166 - 183.