2-3 خود پنداره

خود : مفهوم خود [[1]](#footnote-1)و مطالعه آن در طول تاریخ بشری همواره مورد توجه بوده­است و فیلسوفان و متفکران دربارۀ آن بسیار اندیشیده و نگاشته­اند. اغلب محققان معتقدند مطالعه خود با نوشته­های فیلسوف و روان­شناس ویلیام جمیز[[2]](#footnote-2) (1948-1890) آغاز شد. جیمز (1892) خود را به دو نوع فاعلی و مفهولی تقسیم کرد (دورنر، 2006).

خود فاعلی دائماً تجارب حاصل از ارتباط با مردم، اشیاء وقایع را به نحوی کاملاً ذهنی سازمان داده و تغییر می­نماید، خود مفهولی مجموعۀ آن چیزهایی است که شخصی می­تواند آن را مال خود بنامد. به عنوان مثال در عبارتی نظیر من در بارۀ خودم فکر می­کنم، من به عنوان متفکر معنی فاعل اشاره می­کند در حالی که خودم به خود به عنوان موضوع تفکر اشاره دارد. (راجرز، 1369). ویلیام جمیز (1890) معتقد بود هر تجربه­ای که متضمن اشاره به خود باشد، ، احساس فرد نسبت به بهزیستی و خود ارضامندی را تحت تأثیر قرار می­دهد (مجازی دلفارد، 1368). چارلز[[3]](#footnote-3) (1976) معتقد است خود طی پنج ماه اول زندگی پدید می­آید و پس از آن به سرعت رشد می­کند. ولی خود را مجموعه صفاتی می­داند که فرد را منحصر به فرد می­سازد، در واقع خود، مرکز وجود هر فرد[[4]](#footnote-4) محسوب می­شود. (چوکو[[5]](#footnote-5)، 2004).

خود مرکزی است که فرد به وسیلۀ آن از ابعاد مختلف انسانی خود آگاه می­شود. نقش­هایی که فرد بازی می­کند ممکن است به طور همزمان مواردی را از قبل خود به عنوان یادگیرنده، خود به عنوان فرزند، خود به عنوان ورزشکار، خود به عنوان دوست، به عنوان فرد مذهبی شامل می­گردد.خود چند بعدی است و می توان گفت این جنبۀ آن برای شکل­گیری خود پنداره مهم است. (رات و جاکوبز[[6]](#footnote-6) به نقل از چوکو، 2004).

2-3-1 تعاریف خود پنداره

در ادبیات تحقیق خودپنداره برخی اوقات به طرحوارۀ خود[[7]](#footnote-7)، بازنمایی خود[[8]](#footnote-8)، تصویرخود[[9]](#footnote-9)، ادراک خود[[10]](#footnote-10)، تعریف شده­است. خود پنداره مفهومی روان شناختی است که احساسها، ارزیابی­ها، نگرش­ها و نیز مقوله­های توصیفی ما از خودمان را در بر می­گیرد. خودپنداره در بیرون، ویژگیهای شخصیتی و رفتاری و در درون چگونگی احساس ما را در بارۀ خودمان و جهان اطرافمان نشان می­دهد (کیامنش و پور اصغر، 1385).

برن[[11]](#footnote-11) (1984) خودپنداره را نگرشها و احساسات و دانش فرد در مورد توانایی­ها، مهارت­ها، ظاهر و پذیرش اجتماعی خود می­داند، این تعریف ابعاد مختلف شناختی، ادارکی و عاطفی را در مورد خود­پنداره مورد توجه قرار می­دهد. به اعتقاد چارلز (1976) خودپنداره شامل اسنادهای بدنی، رفتارها، باورها، ارزش­ها، علایق و استعدادها می­شود و در کل هر چیزی را که در باره­ی ماست و ما در باره­ی خودمان باور داریم در بر می­گیرد (نصیری، 1377).

خودپنداره یک مجموعه سازگارانه[[12]](#footnote-12) از باورها در مورد خود است که برای معرفی خود به فرد و دیگران به کار می رود و صفات شخصیتی، ارزش­ها، احساسات اخلاقی ، آرزوها و تعهداتی که برای خود قابل تصور است را شامل می­شود. خود پنداره به فرد اجازه می­دهد در بافتهای اجتماعی گوناگون اسنادهای خودکار بکار ببرد و دامنه­ای از بازنمایی­های رفتاری و کلامی خود را که برای تعاملات اجتماعی گریز ناپذیر هستند را مورد استفاده قرار دهد. (چاپلینگ[[13]](#footnote-13)، 2000 به نقل ازنادری، 1392)

روان­شناسان اجتماعی که در حوزۀ شناخت اجتماعی مطالعه می­کنند به سازمان و وجوه مختلف خود­پنداره توجه خوبی داشته­اند، آنان خود­پنداره را به عنوان نوعی طرحوارۀ شناختی که یک نوع سازماندهی شناختی است می­دانند که از تجارب گذشته فرد ناشی می­شود و در طی آن به پردازش اطلاعات موجود راجع به خودش می­پردازد (مارکوس[[14]](#footnote-14)، 1997 به نقل از سلیمی، 1389)؛ به عبارت دیگر بعد از اینکه، به یک برداشت یا نگرش کلی رسیدیم این برداشت و نگرش ما به عنوان یک نوع صافی عمل می­کند که به ما کمک می­کند تا به دریافت و پردازش اطلاعات جدیدی راجع به خودمان بپردازیم. طرحوارۀ خود[[15]](#footnote-15) یکی از مؤلفه­های اصلی خود پنداره است که به عنوان کلیتی شخصی، اطلاعات و تجربیات بعدی در درون آنها روان سازی می­شوند و خودپندارۀ پیچیده­تری را تشکیل می­دهند (پورحسین، 1383).

خود پنداره شامل کلیه باورها، فرضیه­ها، تصورات و عقایدی است که فرد نسبت به خودش دارد این فرضیه­ها، باورها و تصورات فرد راجع به خودش در فرآیند به نام تصور از خود سازمان دهی می­گردد و منظور از آن تصویری است که فرد از وجود خودش در ذهن دارد، این تصویر نشان دهندۀ رویکرد فرد به آنچه که دوست دارد باشد است و از آن برای توصیف خود برای خودش و دیگران استفاده می­نماید. راجرز (1902) خود­پنداره را مجموعۀ منظمی از ویژگی­ها می­داند که فرد آن را جزئی از خودش تلقی می­کند، او بر این باور است که هنگامی که ما با افراد پیرامون خود، والدین، دوستان و معلمان در تعامل می­باشیم شروع به ایجاد خود­پنداره می­کنیم و این خود­پنداره غالباً بر پایه ارزشیابی­های دیگران از ما شکل می­گیرد. (فراهانی، 1378). خود­پندار، دلالت بر مجموعه­ای منظم از نگرش ها و تصورات فرد در باره­ی خودش دارد. (لوپز[[16]](#footnote-16) و همکاران، 2001) که به فرد انسجام بخشیده و به ارزیابی وی از خودش کمک می­کند (دیسپون[[17]](#footnote-17)، 2003). علیرغم اینکه در گذشته، خودپنداره به عنوان یک ساختار تک بعدی تلقی گردیده لیکن بررسی­های اخیر نشان می­دهد که این مفهوم دارای ساختاری چند بعدی بوده و اجزایی مستقل دارد (لوپز و کارمن[[18]](#footnote-18)، 2002).

بسیاری از محققان براین عقیده­اند که به میزانی که افراد به یک هویت یا خودپنداره منسجم و شخصی دست می­یابند، با احساسات مثبت یا منفی گوناگون درگیر می­شوند، به اعتقاد آنان باورهای ناهماهنگ و از هم گسیخته در مورد خود، به مشکلات عاطفی و هیجانی متعدد منجر می­گردد (کوپر و پروین[[19]](#footnote-19)، 1998). در واقع افرادی که دارای خود پندارۀ واضح، خوب؛ تعریف شده، هماهنگ و تقریباً با ثبات هستند از سلامت روان شناختی بیشتری برخوردارند این افراد به یک دید روشن در مورد خود رسیده­اند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه و ارزیابی­های این وقایع قرار می­گیرند. (کمپل[[20]](#footnote-20) و همکاران، 1999). راجرز خود آرمانی را خود­پنداره می­داند که انسان آرزو می­کند داشته باشد (شاملو، 1374).

راجرز همسانی و همخوانی بین خود آرمانی و خود واقعی را مورد تأکید قرار می­دهد و می­گوید که انسان باید طوری عمل کند که همسانی (عدم تعارض) بین ادراک­های خویشتن و همخوانی بین ادارک­های خویشتن و تجربیات خود را حفظ کند. (پروین ترجمه جوادی وکدیور، 1373).

خود­پندارۀ یک کودک در حقیقت رویکرد او نسبت به خودش است که این رویکرد می تواند به شکل­های گوناگونی وجود داشته­باشد. مثلاً ممکن است فکر کند کودک بدی است یا شاگرد خوب و درس خوانی یا می­تواند در آینده فرد شایسته­ای باشد یا هم اکنون فردی دوست داشتنی است (نصیری، 1377).

2-3-2منابع تشکیل دهندۀ خود پنداره

خود­پندارۀ هر فردی تا حد زیادی نوعی انعکاس و بازتاب طرز رفتار و تفکر دیگران نسبت به اوست. نقش افراد مهم (پدر، مادر، خواهران، برادران، معلم و همسالان) در زندگی کودک در سالهای اولیه زندگی یعنی زمانی که کودک منبع و مرجع دیگری برای مناسب تشخیص دادن یا ندادن رفتارهایش ندارد بسیار مهم است. در خانه افراد مهم زندگی کودک، والدین او هستند و در درجۀ دوم خواهران و برادران او، در مدرسه عموماً معلمین (بسته به سطح سنی و ویژگی­های شخصیتی کودک) و همسالان و هم­کلاسی­ها هستند که در شکل­گیری خود­پندارۀ کودک اهمیت دارد. از دیگر منابع تشکیل دهندۀ خودپنداره در کودک در همین سنین بازخوردهای فیزیکی است که از جست و جوها و تحقیقاتش در محیط فیزیکی اطرافش به دست می­آورد. این نوع بازخوردها شامل اطلاعات بدست آمده از تجارب خود کودک است تا عقاید و نگرش­های دیگران نسبت به کودک مثلاً هنگامی که کودک در حال بازی کردن با تعدادی مکعب است و سعی می کند شکل خاصی را بسازد اما به علت فرو افتادن مکعبها قادر به انجام این کار نیست. او به محدودیت و ناتوانایی اش بدون اینکه نیازی به گفتن توسط دیگران باشد پی می برد.

بسیاری از فعالیتهایی که کودک انجام می دهد بازخورد های گفتن توسط دیگران باشد پی می برد. بسیاری از فعالیت هایی که کودک انجام می دهد بازخوردهای مسقتیم و بی واسطه دارند که به او می فهماند توانایی انجام این فعالیت را ندارد و یا مهارت لازم برای اتمام موفقیت آمیز این کار را ندارد. از این قبیل فعالیتها می توان به دوچرخه سواری، دویدن، اسکی کردن، بازی با مکعب ها و شنا کردن اشاره نمود. خود پنداری شکل گرفته شده براساس بازخوردها به ارائه علایمی منجر می شود که به کودک کمک می نماید تا به توصیف چگونگی و نوع شخصیتش بپردازد. فرضیه هایی راجع به میزان لیاقت، توانایی و شایستگی اش بسازد و یا به کمک آن دریابد که با دیگران چگونه رفتار کند و به رفتار دیگران با خودش توجه نماید (کوپر اسمیت و فلومن[[21]](#footnote-21)، 1976).

2-3-3 ابعاد خودپنداره

به طور خلاصه عده ای که صاحب نظران اعتقاد دارند که خود پنداره دارای سه بعد اساسی است که به شکل گیری خود پنداره کمک می کند:

1-تجارب کودک در تعامل با محیط که شامل وقایع مهم زندگی کودک و تجارب عادی و روزمره زندگی اش است.

2-تعامل و ارتباط با افراد مهم زندگی کودک مانند (والدین، خواهران، برادران، معلمین، بزرگترها، همسالان)

3-اسنادهای کودک (شاولسون و بولز[[22]](#footnote-22)، 1982)

2-3-4 رشد و تغییر خود پنداره

براساس الگوی خود پنداره پویای جکولز (1999 ، 1981 به نقل از سلیمی، 1386)

اولین عاملی که در رشد خود پنداره لازم است آگاهی از خود است. کودک از طریق تعامل با دیگران به تصریع از (وجود) خویش در محیط آگاه می شود و واجد یک هویت[[23]](#footnote-23) تحت عنوان من یک کودک هستم[[24]](#footnote-24) می شود، این هویت ارزیابی می شود به عبارت دیگر درکی از من شکل می گیرد و یک خودپنداره ایجاد می شود. این امر غالباً به میزان زیادی به نحوۀ اداراک کودک از واکنش دیگران نسبت به خودش بستگی دارد. اثرات محیطی، عوامل شرطی کننده (پاداش و تنبه) و افراد مهم در نحوۀ ارزیابی کودک از خود نقش دارند.

این مطالب دلالت بر این امر دارند که موقعیت آموزشی اولیه نقش اساسی در شکل­گیری خودپنداره دارد. تجربه­های خوشایند و ناخوشایند که کودکان طی سالهای اولیه کسب می­کنند، می توانند اثرات طولانی و ماندگاری بر ادارک آنها از خود در سالهای آینده داشته­باشند.

کوپر اسمیت و فلدمن (1976) می گویند خودپنداره پیش از هشت سالگی ایجاد می شود.

و همراه با افزایش تجارب، خودپنداره (فرضیه­های فرد راجع به خودش) مشخص­تر و ثابت­تر می­گردند. اما مانند دیگر مفاهیم آمادگی تغییر پذیری و تجدید نظر دارند، پس خودپنداره فرضیه­های موقتی کودک هستند که به وسیلۀ او ساخته یا سازماندهی می­گردند و به توجیه و تفسیر ویژگی­های گوناگون تجارب کودک در مقابله با محیط اطرافش می­پردازند. کودک مانند هر مکتشف دیگری هنگامی که فرضیه­اش با اطلاعات و مدارک جدید یا موجود همخوانی و سازگاری ندارد آنها را تغیر می­دهد و از فرضیه­های جدیدی استفاده می­نماید. پورحسین (1383) خود پنداره را به عنوان یک کلیت منسجم و پویا از تصاویر خود نسبت به ویژگی­ها و خوصیات درونی و بیرونی خویش می­داند که از تعامل تجربیات درون و بیرون شکل می­گیرد و به تدریج پیچیده­تر و متحول می­شود.

من عامل اصلی این تحول محسوب می­شود، هر اندازه سن افزایش می­یابد خودپندارۀ او پیچیده­تر و متحول­تر می­شود. ممکن است این تحول همواره در جهت ارتقاء و افزایش نباشد بلکه گاهی در جهت کهتری و کاهش سطح خودپنداره و عزت­نفس اتفاق بیفتد. بنابر­این خودپنداره همیشه قابل تغییر است زیرا که در اثر رابطۀ شخص با محیط، پندارۀ او از وجود خویش دائماً تغییر می­کند. ولی این تغییرات در دوران کودکی خیلی زیادتر از دوران بزرگسالی است، اگر چه خودپنداره متغییر است لیکن در عین حال سعی می­کند ثبات خود را نگه دارد، رشد خودپنداره یک فرآیند مستمر است.

در یک شخصیت سالم در تمام طول دورۀ زندگی ایده­ها و افکار جدید به طور دائمی جذب شده و ایده­های قدیمی دفع می­شوند (پورکی، 1378 به نقل از نادری 1392). اگر شرایط مساعد باشد خود تغییر پیدا می­کند. اگر کودک ببیند که جریان آموزشی برایش معنی دار است و باعث خود ارتقایی او می­شود و اگر درجۀ تهدیدی که برابر تجربه در محیط مدرسه به وجود آمده­است از حد قدرت او بیشتر نباشد، آن هنگام ممکن است به سمت اعتماد به نفس رشد کند (پورکی، به نقل از نادری 13921378). انسانها کارهایی را انجام می­دهند که احساس شایستگی و اعتماد به خود را در آنها به وجود می آورد و از فعالیت­های غیر آن اجتناب می­کنند. اگر فرد در جریان تفکراتی که در بارۀ خویش و توانایی­هایش دارد به این نتیجه برسد که توان یک کاری را انجام بدهد، برای کسب موفقیت و عملی کردن آن تلاش می­کند، پس از آنکه توانست از عهدۀ آن کار برآید دیدگاهی جدید از خودش و توانایی­اش در او شکل می­گیرد که همان خودپندارۀ اصلاح شده­است که براثر تغییر شکل می­گیرد. (تفرشی به نقل از مجازی دلفارد، 1389)

2-3-5 عوامل موثر بر رشد خودپنداره

چند عامل بر افزایش خودپندارۀ دانش­آموزان در مدرسه پیشنهاد شده­است:

1-عامل اصلی ایجاد محیطی حمایت­گرو محبت­آمیز با مرزهای مشخص است، محیطی که نه تنها در مدرسه بلکه در خانه نیز برای بهبود خودپندار، مفید است (کوپر اسمیت، فلدمن، 1976).

2-عامل دیگر مسئولیت دادن به دانش­آموزان است که به افزایش توازن شخصی که عزت­نفس را بالا می­برد کمک می­کند. باید به دانش­آموزان فرصت انتخاب داده­شود و این امکان برای آنها فراهم آید که فعالانه در دروس شرکت کنند. باید به دانش­آموزان خردسال مسئولیت کارهای کوچک داده­شود مثل تمیز نگه داشتن کلاس، پاک کردن تابلو و غیره. در حالی که دانش­آموزان بزرگتر باید به صورت فعال در وضع مقررات کلامی مشارکت داده­شوند. معلم باید حامی دانش­آموز بوده و شرایطی به وجود بیاورد که در آن به مشارکت دانش آموزان بها داده­شود. (پورکی،1378به نقل از نادری 1392).

3-فعالیت پیشنهادی دیگر گفتگوی مثبت با خود است فرض بر این است که واداشتن کودکان به گفتگوی درونی با خود و گفتن چیزهایی به خود مثل امروز من قصد دارم در درس­هایم خوب کار کنم، عزت­نفس را بهبود می­بخشید.

این فعالیت بر پایه این نظریه روان­شناختی قرار دارد که آنچه به صورت درونی برای خود تکرار می­کنیم می­تواند به حالتهای روانی و باورهای ما اثر بگذارد (مسگری برزی، 1388).

4-و بالاخره اینکه دانش­آموزان به خوبی می­توانند از طریق تعامل کلامی درباره­ی توان و شایستگی خود قضاوت کنند. پس مؤثرترین کاری که در زمینۀ خودپنداره دانش­آموزان می­توان انجام داد مطمئن شدن از این موضوع است که دانش­آموزان فرصتی برای تجربه موفقیت داشته­باشند (کووپنتکتون و بیری[[25]](#footnote-25) ، 1976 ، نان و پاریش[[26]](#footnote-26) ، 1992 به نقل از عسگری برزی 1388).

2-3-6اهمیت خودپنداره

در واقع یک دانش­آموز هنگام ترک مدرسه باید دارای اعتماد به خود، خوش­بینی، عزت نفس بالا و تعهد به رشد و تعالی فردی در زندگی خود در حیطه­های خانوادگی، اجتماعی و شغلی باشد. می­توان گفت عنصر اصلی ارتقاء خودپنداره بر این فرضیه استوار است که خودپندارۀ بالا با احساس ارزش خود و پذیرش خود همراه است.

محققانی مانند مزلو (1954) و کوپر اسمیت (1967)، شکل­گیری خود­پندارۀ مثبت را برای شخصیت و سازگاری اجتماعی امری ضروری دانسته­اند (تریسی[[27]](#footnote-27)، 2002). گراس[[28]](#footnote-28)(1993) نیز بیان داشته­است که اگر کودکی از نظر عقلانی نابغه است، سطح عملکرد بالایی ندارد، ممکن است یکی از دلایل این امر عدم حمایت توانایی­های شناختی وی به وسیله سطح مناسب خودپنداره یا ارزشی خود است. (چیسور[[29]](#footnote-29)، 2004). کارل راجرز[[30]](#footnote-30) (1951) به قدرت خودپنداره و نقش مهم آن در نگهداری شخصیت و یگانگی آن پی برد و معتقد است افراد بر اساس تصوری که از خود دارند رفتار می­کنند در واقع سازگاری اجتماعی انسان نیز بازتابی از خودپندارۀ وی تلقی می­شود. (سلیمی، 1386). خودپندارۀ مثبت نه تنها به خودی خود یک عامل ارزشمند محسوب می­شود بلکه عوامل روان­شناختی و رفتاری دیگر را نیز تحت تأثیر قرار می­دهد. به نظر می­رسد که چگونگی نگرش فرد نسبت به خود و توانایی­های خویشتن در عرصه­های مختلف تحصیلی، شغلی، خانوادگی، اجتماعی و رفتاری نمود می­یابد و میزان رضایتمندی از زندگی و سلامت جسمانی و روانی انسان را تغییر می­دهد (مجازی دلفارد، 1386).

خودپنداره چهارچوب و منبع اصلی فرد است که همه چیز از طریق آن قابل مشاهده است، خود پنداره چهار چوبی ایجاد می­کند که بر چگونگی پردازش اطلاعات در مورد اجتماع و خود (یعنی انگیزه ها، حالات هیجانی، خود ارزیابی­ها و توانایی­ها) تأثیر می­گذارد (بیرن، 1984). خودپنداره نقش بسیار مهمی بر روی ادراک فرد از رفتارهایش، احساساتش و پاسخ دادن­هایش به محیط دارد، افراد تلاش می­کنند در مسیرهای هماهنگ با خودپنداره­شان رفتار کنند. (پورکی، 1378به نقل از نادری 1392).

2-3-7 اجزا و عناصر خودپنداره

به اعتقاد روزنبرگ[[31]](#footnote-31)، کاپلان[[32]](#footnote-32) (1985) یک خودپندارۀ خوب شامل اجزا و عناصر گوناگونی است که عبارتند از :

1-عزت­نفس : از عزت نفس به عنوان یک نیروی انگیزشی قوی نام برده می­شود، این نیروی انگیزشی براساس یک نیاز انسانی به احساس ارزشمند بودن و داشتن خود ارزیابی مثبت قرار دارد و این به معنای داشتن احساس برتری و مافوق دیگران بودن[[33]](#footnote-33)، احساس کامل بودن[[34]](#footnote-34)، احساس خود بسندگی و شایستگی کردن[[35]](#footnote-35) نیست بلکه به معنای یک نوع پذیرش خود[[36]](#footnote-36) یا دوست داشتن خود[[37]](#footnote-37) است. (آوانز[[38]](#footnote-38) و همکاران، 1992 به نقل از نصیری، 1377).

2-اهمیت داشتن : یکی دیگر از اجزای تشکیل دهندۀ خودپنداره است که زیاد مورد توجه و تحقیق قرار نگرفته است، منظور از اهمیت داشتن احساس فرد راجع به میزان پذیرش توسط دیگران و به حساب آوردنش می­شود. نوجوانانی که فکر می­کنند برای دیگران اهمیتی ندارند و مهم نیستند به شدت افسرده، ناشاد و غمناک­اند و حالت عاطفی ناخوشایندی از خود نشان می­دهند. (همان)

3­- هسته کنترل[[39]](#footnote-39): سومین بعد تشکیل دهندۀ خودپنداره است و منظور از آن انتظاراتی است که فرد از کنترل کننده­های دورنی و بیرونی دارد که باندورا[[40]](#footnote-40) (1977) به این حالت خودبسندگی[[41]](#footnote-41) و دکارم[[42]](#footnote-42) (1968) به آن علت­یابی شخصی[[43]](#footnote-43) می­گویند.

علی­رغم تفاوت­های موجود در دیدگاههای صاحب نظران و اهل فن در مورد هستۀ کنترل، تعریفی که از آن به عمل آمده­است این است که فرد تا چه اندازه علت بروز رفتارهایش را به عنوان داخلی یا خارجی نسبت می­دهد. به اعتقاد روزنبرگ (1985) هستۀ کنترل در طول دورۀ نوجوانی ثابت می­ماند و با متغییرهایی چون اضطراب[[44]](#footnote-44)، غیر منطقی بودن[[45]](#footnote-45)، و تکانشی بودن[[46]](#footnote-46)، از خود بیگانگی[[47]](#footnote-47)، افسردگی و عزت­نفس پایین ارتباط دارد.

4-آسیب پذیری[[48]](#footnote-48): خودپنداره هم چنین شامل میزان حساسیت فرد به انتقادات و تعبیر و تفسیرهای منفی دیگران نسبت به خودش نیز است. حساسیت بیش از حد[[49]](#footnote-49)، زودرنجی[[50]](#footnote-50) و خصوصیاتی از این قبیل از مشخصه­های کودکان و نوجوانان آسیب­پذیر است، وقتی این قبیل افراد عزت­نفس­شان مورد تهدید واقع می­گردد بسیار حساس و زودرنج می­گردند رفتارهای منفی دیگری چون عدم توانایی در کنترل خود، برخوردهای نامناسب، پرخاشگری، قضاوت نادرست و ناعادلانه در آن دیده می­شود که در نهایت به شرمساری و احساس گناه در آن منتهی می­گردد.

طبق مدارک تحقیقاتی موجود بین حساسیت و آسیب پذیری با عزت­نفس رابطۀ منفی وجود دارد اما با اضطراب و افسردگی رابطه مثبت دارد.

2-3-8 ویژگی­های خود پنداره

شاوسون و همکاران (1976)، مارش[[51]](#footnote-51) و همکاران (1992) و هاتی[[52]](#footnote-52) (1992) به نقل از دوپلسیس[[53]](#footnote-53) (2005) بعضی از ویژگی­های خودپنداره را چنین عنوان می­کنند:

1-خودپنداره سازمان یافته[[54]](#footnote-54) است. افراد ­ را که از خود دارند در گسترۀ وسیعی از تجربیات بنا می­کنند، برای کاهش پیچیدگی همۀ تجارت، افراد تجربه­هایی را به شکل طبقات سازمان­دهی می­کنند، در نتیجه به خودپنداره یک محتوای سازمان­دهی شده می­دهند.

2-خودپنداره چند بعدی است. طبقات مختلفی که به وسیلۀ فرد ایجاد می­شود، بازگوکنندۀ چند بعدی بودن خودپندارۀ اوست که در افراد مختلف مشترک هستند، بنابر­این یک الگوی خود پنداره می­تواند ساختاری باشد که شامل ابعاد تحصیلی و غیر تحصیلی شود.

3-خودپنداره سلسله مراتبی[[55]](#footnote-55) است. ابعاد خودپنداره یک سلسله مراتبی را به وسیلۀ تجربیات فرد در موقعیت­ها شکل می­دهد. خودپندارۀ عمومی در بالاترین نقطۀ این سلسه مراتب وجود دارد.

4-خودپندارۀ عمومی ثابت است. هر چه به سمت پایین سلسله مراتب بیش می­رویم خودپنداره بیشتر وابسته به موقعیت­های خاصی می­گردد و بنابر­این ثبات آن کمتر می­شود. در پایه سلسله مراتب، خود پندار، با تغییر موقعیت­ها تغییر می­نماید.

5-خودپنداره یک پدیدۀ رشدی است. کودکان خود را از محیط متمایز نمی­کنند خود پندارۀ کودکان عمومی، تمایز نیافته و مختص به موقعیت است، هنگامی که کودکان رشد می­کنند و تجربه کسب می کنند به شکل فرآینده­ای خودشان را از محیط تمایز می­کنند. همچنین با رشد مفاهیم زمانی، طبقه­بندی تجربیات هم انجام می­گیرد. با افزایش سن، خودپنداره متمایز­تر و پیچیده­تر می­شود.

6-خودپنداره توصیفی و ارزیابانه است. هر فردی توصیفی از خود در موقعیت­های مختلف ارائه می­کند ولی در کنار این توصیف یک ارزیابی هم از خودش از این موقعیت شکل می­دهد، ارزیابی­ها از نظر اهمیت در افراد مختلف در موقعیت­های گوناگون، متفاوت­اند.

7-خودپنداره منحصر به فرد است. این امر به این دلیل است که هر فرد معانی را به شکل خاصی به خود نسبت می­دهد. همچنین عوامل منحصر به فرد ممکن است به هر فرد به شکل خاصی در ثبت دادن معنی[[56]](#footnote-56) تأثیر داشته باشد.

8-خودپنداره به رفتار جهت می­دهند. خودپنداره رفتار نیست، رفتار را کنترل نمی­کند و همۀ رفتارها را تبیین نمی­نماید ولی می­تواند از رفتار منتج گردد و بر رفتار تأثیر بگذارد به طور خلاصه شاولسون و همکارانش (1976) نشان داده­اند که خودپنداره دارای هفت ویژگی و خصوصیت قابل تفکیک و مطالعه است که عبارتند از:

1-سازمان یافته­است.

2-چند بعدی یا چند وجهی است.

3-حالت سلسله مراتبی دارد.

4-با ثبات[[57]](#footnote-57) است.

5-تابع قوانین حاکم بر رشد[[58]](#footnote-58) است.

6-قابل ارزشیابی و اندازه­گیری[[59]](#footnote-59) است.

7-می­توان آن را از سازه­های روان شناختی دیگر جدا ساخت.

از بین ویژگی­های خودپنداره، ویژگی سلسله مراتبی بودن و چند وجهی بودن توجه ویژه­ای را به خود معطوف ساخته­است، به طوری که شاولسون و همکاران (1976) یک الگوی سلسه مراتبی و چند وجهی از خودپنداره ارائه نمودند که در آن خودپنداره کلی[[60]](#footnote-60) به دو مؤلفه خود­پنداره تحصیلی[[61]](#footnote-61) و خود­پنداره غیر­تحصیلی[[62]](#footnote-62) تقسیم می­گردد. خودپندارۀ تحصیلی شامل زیر مؤلفه­هایی از قبیل خودپندارۀ ریاضی، علوم و غیره است و خود پنداره غیر تحصیلی نیز شامل خود پندارۀ اجتماعی، خود پندارۀ هیجانی، و خودپندارۀ بدنی می­باشد (مارش، 1990). مارش (1983) معتقد است که مطالعۀ خودپنداره تاریخچه­ای طولانی دارد و از مدل­های تحقیقاتی گوناگونی برای مطالعه از آن استفاده شده­است.

شاولسون و همکاران (1976) در تحقیقی که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که تحقیقات در زمینۀ خودپنداره دارای دو اشکال و نقص عمده است که عبارتند از :

الف) عدم وجود تعریفی کامل و جامع از خودپنداره

ب) عدم وجود یک مقیاس استاندارد برای ارزیابی خودپنداره، مارش و شاولسون (1976) سعی کرده­اند که این دو نقیصه را جبران کنند و از بین ببرند. آنها با ارائه مدلی از خودپنداره، به نام سلسه مراتبی و چند بعدی خودپنداره پرداختند و بر اساس این مدل مقیاس توصیف خود[[63]](#footnote-63) ساخته شده تا بدین ترتیب این دو نقیصه از بین برود.

2-3-9 الگوهای نظری خودپنداره

بیرن[[64]](#footnote-64) (1996) الگوهای نظری خودپنداره را به دو دسته تقسیم می­کند.

الگوهایی که خودپنداره را به عنوان یک ساختار تک بعدی در نظر می­گیرند و الگوهایی که ساختار چند بعدی برای خودپنداره قائل هستند (دوپلیس، 2005).

2-3-9-1الگوهای تک بعدی :

الگوی تک بعدی که الگوی جهانی و همه­گیر خود پنداره نیز نامیده می­شود و قدیمی­ترین الگوی خودپنداره است. (استراین[[65]](#footnote-65)، 1993 به نقل از سلیمی 1386). در این الگو خودپنداره به عنوان ساختاری تک بعدی تلقی می­شود که می­تواند مثبت یا منفی باشد و در هر موقعیتی بر رفتار تأثیر بگذارد (بیرن، 1996، استراین 1993 به نقل از سلیمی 1386). برای مثال موفقیت در رشته­های ورزشی می­تواند منجر به بهتر شدن خودپندارۀ عمومی فرد شود. براساس الگوی تک بعدی، خودپنداره ابعاد مختلفی (مانند خودپندارۀ تحصیلی یا اجتماعی) ندارد بلکه شامل حوزه­هایی است که با یکدیگر همپوشی دارند مثل پیشرفت تحصیلی و ظاهر و هر یک از این حوزه­ها دارای اهمیت یکسان است. این الگو در شکل شماره 2-1 نشان داده شده است.

**خود پندارۀ عمومی(G)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| G6 | G5 | G4 | G3 | G2 | G1 |

شکل 2-1 الگوی خودپندارۀ تک بعدی

(اقتباس از دوپلسیس 2005)

2-3-9-2الگوی چند بعدی خودپنداره

پژوهش­ها نشان می­دهد که خودپنداره تک بعدی نیست بلکه به شکل چند بعدی مطرح است و افراد مختلف اندازه­های متفاوتی را برای هر یک از حوزه­ها به خود اختصاص می­دهند، بنابر­این جمع کردن سادۀ نمره­ها در حوزه­های مختلف نشان دهندۀ دقیق خودپنداره نیست (دوپلسیس، 2005).

دوپلسیس (2005)، معتقد است حداقل پنج الگوی خود پندارۀ چند بعدی وجود دارد که عبارتند از:

**1-الگوی عامل مستقل:** براساس این الگو که در شکل شماره 2-2 نشان داده شده­است خودپنداره شامل ابعاد مختلفی است که مستقل از یکدیگر عمل می­کنند.

این ابعاد براساس تجارب، توانایی­ها و تعامل با افراد مهم، مستقل از همدیگر رشد می­کنند و سلسه مراتبی نیستند، لذا می­توان گفت چیزی به نام خودپندارۀ عمومی وجود ندارد.

**خود پندارۀ هیجانی(E) خودپندارۀ جسمی(P) خود پندارۀ اجتماعی(S) خود­پندارۀ تحصیلی(A)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| E4 | E3 | E2 | E1 |  | P4 | P3 | P2 | P1 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| S4 | S3 | S2 | S1 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| A4 | A3 | A2 | A1 |

شکل 2-2 الگوی عامل مستقل خود­پنداره

( بیرن1996 به نقل از دوپلیس2005)

**2-الگوی عامل همبسته:** براساس این الگو، خودپنداره شامل ابعاد مختلفی مانند خودپنداره تحصیلی و خودپندارۀ اجتماعی می­شود که با یکدیگر همبستگی مثبت نشان می­دهند. همانگونه که در شکل 2-3 آمده­است. خودپندارۀ عمومی تنها به عنوان یکی از ابعاد خودپنداره مطرح است نه به عنوان پوشش دهندۀ همه خودپندارها.

**خود­پندارۀ عمومی(G) خودپندارۀ تحصیلی(A) خودپندارۀ­اجتماعی(S) خودپندارۀ بدنی(P)**

شکل 2-3 الگوی عامل همبسته خود پنداره

**(اقتباس از دوپلیس2005)**

**3-الگوی جبرانی[[66]](#footnote-66)**: این الگو به این دلیل مطرح شده که خودپنداره­های یادگیرندگانی که دارای نیازهای آموزشی ویژه هستند را تبیین نماید. الگوی جبرانی وجود خودپندارۀ عمومی و ابعاد مختلف خودپنداره­های وابسته را تأیید می­کند. با این حال بین ابعاد مختلف پویایی وجود دارد، به این معنی که خودپندارۀ پایین در یک بعد به وسیلۀ خودپندارۀ بالا در یک بعد دیگر جبران می­شود. بنابر­این ابعاد خودپنداره به شکل معکوسی با یکدیگر مرتبط هستند. می­توان گفت جبران، تلاشی ناهشیار است؛ تا هنگام تجربه کردن ابعاد خودپندارۀ پایین احساس متعادلی از بهزیستی داشته باشد.

بر اساس این الگو تغییرات زیادی در خودپنداره عمومی روی نمی­دهد زیرا این تغییرات در ابعاد خودپنداره به شکل جبرانی متوازن شده­اند. این الگو در شکل 2-4 نشان داده شده است.

**خود­پندارۀ اجتماعی**

**خودپندارۀ تحصیلی**

شکل 2-4 الگوی جبرانی خودپنداره

**(اقتباس از دوپلیس2005**)

**4-الگوی طبقه­ای[[67]](#footnote-67):** بیشتر الگوهای خودپنداره شامل یک لایه خودپنداره عمومی و چندین بعد دیگر مانند اجتماعی، هیجانی و بدنی است.

الگوی طبقه­ای که در شکل شماره 2-5 به نمایش در آمده­است. یک طرح عاملی دارد به این معنا که حداقل دارای دو سطح است که هر کدام هم دارای دو بعد است (بیرن، 1996). لایه­های مختلف خودپنداره، یک شاخه از اداراک­های مربوط به هر دو بعد را تشکیل می­دهد مثل خودپندارۀ تحصیلی. مطابق الگوی طبقه­ای هر یک از دسته­ها تقریباً به شکل مستقل از یکدیگر عمل می­کنند.

**خودپندارۀ تحصیلی (A) سطح اوّل**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| A4 | A3 | A2 | A1 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| A4 | A3 | A2 | A1 |

شکل 2-5 الگوی طبقه­ای (خودپندارۀ تحصیلی)

**(اقتباس از دوپلیس2005)**

**5-الگوی سلسله مراتبی:** با مرور تحقیقات راجع به خودپنداره که در سالهای قبل از دهۀ هشتاد میلادی انجام گرفته، می­توان مشاهده­ کرد که یک مدل نظری و وسیله ارزشیابی مناسبی برای اندازه­گیری و ارزیابی خودپنداره وجود نداشته­است (مارش، 1990). برای جبران این کمبود شاولسون و همکاران (1976) نظریه­ها، تحقیقات و وسایل ارزیابی موجود را بررسی و تجدید نظر قرار داده و مدل جدیدی برای خودپنداره ارائه کردند که مدل پیشنهادی در شکل 2-6 دیده می­شود. در این مدل سطوح خودپنداره، سلسله مراتبی را تشکیل می­دهند که خود پندارۀ کلی در بالاترین نقطۀ سلسله مراتب قرار گرفته­است و به دو جزء اختصاصی : 1-خودپندارۀ تحصیلی 2-خودپندارۀ غیر تحصیلی تقسیم می­گردد.

مؤلفه­های خودپندارۀ غیر تحصیلی هم به سه مؤلفۀ خودپنداره اجتماعی، خودپندارۀ هیجانی و خود پندارۀ بدنی تقسیم می­شود.

**خود­پندارۀ کلی**

**خود­پندارۀ تحصیلی خود­پندارۀ غیر­تحصیلی**

**انگلیسی تاریخ ریاضی علوم اجتماعی هیجانی بدنی**

شکل2-6 الگوی سلسله مراتبی

**(شاولسون، هانبر و استانتون، 1976)**

براساس این نظریه، خودپنداره هم چند بعدی و هم سلسله مراتبی است.

جنبۀ چند بعدی به این واقعیت اشاره دارد که فرد می­تواند در مورد جنبه­های مختلف زندگی­اش خودپنداره­های متفاوتی داشته­باشد. مثلاً فرد ممکن است احساس کند مهارت­های اجتماعی بالا دارد اما ورزشکار خوبی نیست. تعداد جنبه­هایی که فرد می­تواند دربارۀ آنها خودپنداره داشته­باشد عملاً نامحدود است، ولی شاولسون (1976) مطرح کرد که برای کودکان و نوجوانان هفت بعد بیشترین اهمیت را دارد: خودپنداره در مورد موضوعات درسی، خودپنداره درباره­ی زبان انگلیسی، خودپنداره درباره­ی ریاضیات، خودپنداره درباره­ی روابط با همسالان، خودپنداره در مورد روابط با والدین، خودپنداره قیافه و خودپندارۀ توانایی ورزشی. این عوامل در ذهن به صورت سلسله مراتبی تنظیم می­شوند، به این معنا که سه عامل مرتبط با مدرسه مجموعاً خودپندارۀ تحصیلی را تشکیل می­دهند، در حالی که چهار عامل دیگر در مجموع خودپندارۀ غیر تحصیلی را تشکیل می­دهند، پس این دو عامل (خودپندارۀ تحصیلی و غیر­تحصیلی) خود پندارۀ کلی را تشکیل می­دهند. اگر چه مدل شاولسون (1976) بر حسب نظر فرد در مورد جنبه­های مختلف از خودپنداره­های متفاوتی تشکیل می­شود، درجۀ اهمیت خودپنداره ها برای افراد مختلف متفاوت است. بنابر­این برای یک فوتبالیست حرفه­ای احتمالاً خودپندارۀ توانایی جسمانی در خودپندارۀ کلی اهمیت ویژه­ای خواهد­داشت، در حالی که ممکن است خودپندارۀ کلی اهمیت کمتری داشته­باشد. همچنین شواهد موجود نشان می­دهد که افراد هنگام تشکیل عزت نفسی کلی به جنبه­هایی از خودپنداره بیشتر اهمیت می­دهند که احساس خوبی دربارۀ آنها دارند.

2-4 پیشینه تحقیق

2-4-1 مروری بر پیشینه داخلی

راد­بخش، محمدی­فر، کیان ارثی (1392) در پژوهشی با موضوع اثر بخشی بازی و قصه­گویی بر افزایش خلاقیت کودکان نشان دادند که استفاده از روش­های بازی و قصه­گویی، با از بین بردن موانع خلاقیت، سکون فکری و کمک به حل مسائل با روندی لذّت بخش و سرگرم کننده موجب افزایش خلاقیت دانش­آموزان می­شود. به همین دلیل دانش­آموزانی که در جلسات بازی و قصه­گویی حضور می­یابند در یافتن راه­حل­های اصیل و جدید برای مسائل موفق­تر هستند.

کرمی، بختیاروآزاد الله، هاشمی، نظام . (1391) پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارتهای شناختی و فرا­شناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خود پنداره دانش آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس انجام داده­است که نتایج حاصله از تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده بیانگر این است که آموزش راهبرد­های شناختی و فرا شناختی در بالا بردن خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خود پنداره تحصیلی دانش­آموزان مؤثر بوده­است.

احدی، مریم، رضایی، نور محمد، دلاور، علی، پادروند، نادر. (1391) پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش مؤلفه های فرا­شناختی خلاقیت بر سطح سیالی، انعطاف پذپزیری، ابتکار و بسط که بر روی100 دانش­آموزی که بطور تصادفی انتخاب شدند انجام دادند. و نتایج نشان داد که آموزش خلاقیت با یک برنامه منظم آموزشی موجب افزایش سطح مؤلفه­های سیالی، ابتکار، و بسط در دانش آموزان می­شود.

شریفی و داوری (1388) با بررسی و مقایسه تأثیر سه روش پرورش خلاقیت (بارش فکری، ارتباط اجباری و سینکتیکس) بر افزایش خلاقیت دانش آموزان پایۀ دوم مدارس راهنمایی شهر کرد در یافتند که بین نمرات پیش­آزمون و پس­آزمون همه گروه­ها بجزء گروه گواه تفاوت معنی­دار وجود دارد. نشان دادند و بارش فکری همانند سینکتیکس و ارتباط اجباری موجب پرورش خلاقیت می­شود.

پیر خائفی، برجعلی، دلاور و اسکندری (1388) در تحقیقی به عنوان تأثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه­های فراشناختی تفکر خلاّق دانشجویان به این نتیجه دست یافتند که آموزش خلاقیت موجب افزایش سطح مؤلفه­های فراشناختی خلاقیت در دانشجویان آموزش دیده می­شود. آنان به این نتیجه رسیدند که یک برنامۀ منظم و از پیش طراحی شده می­تواند تغییر مثبتی در مؤلفه­های فراشناختی به وجود آورد. به طور کلی با بررسی پژوهش­های مذکور، می توان گفت خلاقیت امر مهمی در آموزش می­باشد و ظهور آن مستلزم پرورش آن است. با شکوفا کردن توانایی­ها و استعداد کودکان به عنوان سازندگان آیندۀ کشور می­توان یک جامعه سازنده بوجود آورد با داشتن یک برنامه و روش آموزش مؤثر می­توان تفکر خلاّق را فعلیت رساند.

خاکسار، مریم. (1387) پژوهشی با هدف اثر بخشی آموزش مهارتهای شناختی وفرا­شناختی برکاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر رشته تجربی پیش دانشگاهی ناحیه یک آموزش وپرورش شهر همدان داده و نتاج حاصله بیانگر این است که راهبرد­های شناختی و فرا­شناختی بر کاهش اضطراب امتحان تأثیر بخش است.

بررسی آفرینندگی در دانش­آموزان دختر براساس ارزیابی اثر بخشی روش­های بارش مغزی و اکتشافی هدایت شده، نتایج نشان داد که آموزش آفرینندگی به روش بارش مغزی در مورد مؤلفه بسط مورد تأیید قرار می­گیرد ولی در مورد سایر اجزاء تفاوت مشهودی بین دو روش بارش مغزی و اکتشافی هدایت شده مشاهده نشد( معدن­دار آرانی و کاکیا، 1387)

عسگری (1386) نیز به بررسی تأثیر روش­های آموزش خلاقیت بر میزان خلاقیت دانش­آموزان دختر پایۀ چهارم ابتدایی پرداخته و نشان داد که روش­های آموزش بارش مغزی، مهارت­های پژوهشی، مطالعه خلاق، تدرسی فعال (حل مسئله و بحث گروهی)، استفاده از راهکار­های افزایش خودپنداره و ابراز وجود، آشنا کردن معلمان با خلاقیت و ارزش و اهمیّیت آن و استفاده از برنامه­های آموزشی انعطاف پذیر در کلاس، بر خلاقیت دانش­آموزان دختر پایۀ چهارم ابتدایی بر خلاقیت تأ ثیر دارد. از آنجا که این روش کمتر مورد توجه معلمان قرار می­گیرد، به همین جهت علی­رغم اهمییّت آن در وضع مطلوب در وضعیت کمتر به آن توجه می­شود.

2-4-2 مروری بر پیشینه خارجی

زیدزیویک،الدکاوکاروسکی (2012) تأثیر آموزش نقاشی به روش تصویر­سازی را در پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی بررسی نموده و به این نتیجه رسیده است که، آموزش نقاشی به روش تصویر­سازی ذهنی، با مهیا ساختن محیطی که از عوامل و روش­های مؤثر بر پرورش خلاقیت تشکیل شده است شرایطی را فراهم می­کند تا کودکان ضمن شناسایی استعداد­ها و توانایی­های خود، اعتماد به نفس را در خود افزایش دهند. و در محیطی مساعد، به کشف، پرورش و شکوفایی خلاقیت نائل شوند.

مانگو (2011) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین تفکر علمی، خود گردانی در تحقیق و خلاقیت در یک نمونه­گیری به نتایج زیر دست یافت:

وقتی دانش­آموزان با مسأله­ای روبرو می­شود، به کار­های خود­نظم می­دهند، هم چنین به صورت علمی تفکر می­کنند و از استراتژی­های خاصی برای ایجاد راه حل­های خلاق استفاده می­کنند. هنگامی که آنها بر روی یک مسأله پژوهشی کار می کنند، در گیر روش­هایی می­شوند که به عملکرد­های موفقی دست یابند. استفاده از استراتژی ­های شناختی برای ورود در حل مسأله شبیه آن چیزی که دانشمندان مشغول آن هستند وقتی می­خواهند فرضیه­ای را به اثبات برسانند.

چنگ (2010) در پژوهشی بیان نموده که در عصر حاضر اقتصاد مبتنی بر دانش، کل جهان را فرا گرفته­است و پرورش شهروندان جهانی با ظرفیت­های خلاقانه و نو آورانه یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش است.

ساک آگور (2010) در یک مطالعه پژوهشی با استفاده از یک گروه پیش­آزمون- پس­آزمون، تأثیر آموزش خلاق بر تفکر خلاق درس مطالعات اجتماعی دانش­آموزان دبیرستانی، را بررسی کرد. روش آزمایش شامل آموزش بر اساس فرایند خلاق بود. شرکت کنند­گان پزوهش شامل 34 نفر دانش­آموز بود، آموزش خلاق در 6 جلسه آموزشیی به گروه آزمایش ارائه شد. در پیش­آزمون- پس­آزمون به دانش­آموزان یک شعر و یک داستان داده­شد. مقایسه نمرات پیش­آزمون و پس­آزمون نشان داد که استفاده از آموزش خلاق تأثیر قابل توجهی در بهبود کار­های شعر و داستان دانش­آموزان داشته­است، نتایج نشان داد که آموزش خلاق عاملی مثبت در جهت افزایش تفکر خلاق دانش­آموزان است.

در پژوهشی که توسط بوگنار و اپراکوید(2009) با عنوان خلاقیت در آموزش بر روی فراگیران در کروواسی انجام شد یافته­های پژوهش نشان داد که استفاده از تکنیک­های خلاق کافی نیست و عوامل دیگری چون مدت زمان تدریس، روش­های تدریس، تجارب قبلی دانش­آموزان در فعالیت­های خلاق و همچنین نگرش خلاق معلم بر پرورش خلاقیت دانش­آموزان تأثیر­گذار است. (قاسمی،1389)

لورنس[[68]](#footnote-68)(2008) در تحقیق خود نشان داد که اسـتفاده از روش­های فعال تدریـس تأثیر مثـبتی بر خلاقیت دانـش­آموزان دارد و سبب پیشرفت تحصیلی نیز می­شود.

پارکر(2008) نیز در تحقیقی ارتباط بین برنامه­های هنر­های تجسمی و مهارت­ها تفکر خلاّق دانش­آموزان را بررسی نمود. گروه آزمایش تحت آموزش هنر­های تجسمی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. یافته­ها نشان داد که از نظر آماری افزایش معنی داری در مهارت تفکر خلاّق در میان دانش­آموزان با تجربۀ هنر­های تجسمی مشاهده گردید.

در پژوهش دیگری، گروهی از 162 کودک 9 و10 ساله، مورد آموزش قرار گرفتند تا به دقت به کار­های هنری نگاه کنند و درباره­ی اینکه آنها چه می­گویند دلیل بیاورند. نتایج نشان داد که توانایی بچه­ها در ترسیم استنتاج در مورد کار هنری به استقلال آنها در مورد آنچه دیده می­شود، است(روبرت[[69]](#footnote-69)،2006)

مطالعه­ای که توسط تور و اسمیت (2006) انجام شد اندازه­گیری جزئی پرورش خلاقیت در یک طرحی پژوهش بود، که در این تحقیق، اثر مداخله معلم را روی پرورش خلاقیت دانش­آموزان مورد بررسی قرار می­دهد و نتیجه این بود که اگر چه اختلاف بین نتایج قبل وپس از آزمون معنی­دار نبود ولی مداخله معلم دارای اثر مثبتی بر پرورش خلاقیت دانش­آموزان داشت.

به علاوه لافتینگ[[70]](#footnote-70)(2000) نیز تأثیر آموزش هنر بر تفکر خلاّق، پیشرفت تحصیلی، عزت­نفس، منبع کنترل، و قدر دانی هنر دانش­آموزان را مورد بررسی قرار داد. لافتینگ نتیجه­گیری کرد که اگر هنر در هسته بر نامه درسی و فعالیت­های مدرسه قرار گیرد به افزایش خلاقیت دانش­آموزان منجر می­شود. کودکان در گروه آزمایش به طور قابل توجهی بهتر از گروه کنترل در زمینه­های خلاقیت، عزت نفس والدینی و اجتماعی و قدر دانی برای هنر بودند.

کینگ[[71]](#footnote-71)، 1992 (به نقل از درویزه 1377) در مطالعه خود دریافت که اگر به دانش­آموزان در هنگام مطالعه آموزش داده­شود از خودشان سؤالهایی مانند چه کسی، چه چیزی، کجا و چگونه را بپرسند، درک بهتری از مطلب مورد مطالعه خواهند داشت.

میلگرام (1990) معتقد است علت شکست مدرسه در رشد خلاقیت تا حد زیادی به تعلیم وتربیت هم شکل و یکنواخت مر بوط می­شود. این در حالی است که هر کدام از بچه­ها کاملاً با یکدیگر متفاوتنند.

دو بو نو (1990)، نیز معتقد است، برای اینکه افراد بتوانند خلاق باشند، باید راههای درست اندیشیدن را به آنها آموخت ودر این صورت همه افراد این توانایی را بدست خواهند­آورد که از خود خلاقیت نشان دهند.

در تحقیقی که توسط گوگن (1983) با استفاده از تست خلاقیت تورنس در نمونه ای از 225 کودک در مدرسه انجام شد، مشخص گردید: روشهای فعال بر رشد خلاقیت دانش­آموزان به ویژه دختران بیشتر است در مقابل دانش آموزان به روش سنتی کمترین افزایش خلاقیت را نشان دادند.

.تحقیقی توسط رمی و پیپر (1974) سولیوان (1974) انجام شد، محور آنها مقایسه کلاس­های پویا یا کلاس­های سنتی بوده است. فضای کلاس­های باز یا پویا برای رشد شرایط پژوهش، کنجکاوی دستکاری، خود فرمانی و یادگیری مناسب بود. بچه­ها در کلاس باز در مقایسه با بچه­های کلاس­های سنتی نمره معنا دار و بهتری 2 از 4 تست گلیفورد بدست می­آورند. فراهم آوردن زمینه­ها و شرایطی که به تقویت تفکر خلاق در مدارس منجر شود دامنه وسیعی دارد که از تغییر در نگرش­ها تا روش­های تدریس امتداد می­یابد.

چامبرز (1973) درمطالعه ای از 671 معلم، تأثیرات مثبت و منفی آنان را بر روی خلاقیت دانش­آموزان مورد بررسی قرار داد. بررسی پاسخ ها نشان می دادکه معلم هایی که موجب رشد خلاقیت در دانش آموزان هستند بر مدیریت و هدایت کلاس به روش­های غیر رسمی گرایش دارند

توجه جدی و عمیق به موضوع خلاقیت و کار­های خلاّق به سال­های 1950 بر می­گردد. در اوایل این دهه گیلفورد پروژۀ تحقیقاتی خود را در زمینۀ استعداد­های خلاّق انجام داد. اسبورن کتاب خود را به نام تصورات علمی منتشر ساخت و بنیاد تفکر خلاّق را تأسیس نمود. تیلور با تهیۀ فهرستی از سر گذشت و خصوصیات افراد با استعداد­ کنفرانس­هایی را در زمینۀ استعداد­های خلاق در علوم ارائه داد. علی­رغم اینکه برخی معتقدند خلاقیت آموزش پذیر نیست، تورنس اشاره می­کند که طی پانزده سال تجربه در مطالعه آموزش تفکرات خلاّق، شواهدی را دیده است که نشان می­دهد که خلاقیت را می­توان آموزش داد. (کراس شل و دوریس به نقل از جوادیان، 1378).

منابع فارسی

* ابراهیمی قوام آبادي، صغرا. ( 1377 ). اثر بخشی سه روش آموزش راهبردهاي یادگیري ) آموزش دوجانبه ( توضیح مستقیم و چرخه افکار بر درك مطلب حل مسأله، دانش فراشناختی، خودپندارندةتحصیلی و سرعت یادگیري در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین­تر از 15 شهرتهران. رساله دکتري، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
* ابوالقاسمی، عباس؛ گلپور، رضا؛ نریمانی، محمد؛ و قمري، حسین. ( 1388 ). بررسی رابطه باورهاي فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش­آموزان داراي اضطراب امتحان. مطالعات تربیتی و روانشناسی، 10 (3):5-20.
* احدی، مریم؛ رضایی، نور محمد؛ دلاور، علی؛ پادروند، نادر؛ (1391). آموزش خلاقیت به دانش­آموزان و تأثیر آن بر افزایش سطح مؤلفه­های سیالی، ابتکار، انعطاف، بسط. فصلنامه علمی-پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، 3 (1)، 1-18
* اميني، شهريار (1382). بررسي نقش خود كارآمدي، خودتنظيمي و عزت نفس در پيشرفت تحصيلي دا نش­آموزان سال سوم دبيرستان رشته علوم تجربي شهرستان شهر كرد (پايان نامه كارشناسي ارشد)، دانشگاه تربيت معلم تهران.
* اسبورن، الکس اس. (1382). پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت. ترجمه: حسن قاسم زاده. تهران. انتشارات نیلوفر
* ایلوارد، اچ، الیزابت و بران، ار، فرانک (1377)، تشخیص، سارمان­دهی­، ناتوانی یادگیری، ترجمه­ی رضا برادری، تهران، سازمان آموزش و پرورش استسنایی
* آقازاده، محرم. ( 1390 ). راهنماي روشهاي نوین تدریس. تهران: آبیژ.
* آقازاده، محرم واحدیان، محمد.(1377). مبانی نظری و کار برد­های آموزشی نظریه فراشناخت. کرمانشاه؛ نوپردازان؛ تهران: پیوند.
* آمابلی، ترزا.(1388). شکوفایی خلاقیت. ترجمه: حسن زاده وپروین عظیمی. تهران: نشر دنیای نو.
* بیابانگرد، اسماعیل. ( 1384 ). روانشناسی تربیتی. چاپ پنجم. تهران: نشر ویرایش.
* پیرخائفی، علیرضا؛ برجعلی، احمد؛ دلاور، علی؛ و اسکندري، حسین. ( 1388 ). تأثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه­هاي فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان. فصلنامه رهبري و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار،3(2):51-61
* تورنس، پال.(1392). استعداد­ها و مهارتهای خلاقیت و راههای آزمون وپرورش آنها. ترجمه: حسن قاسم زاده. تهران:نشر دنیای نو.
* حجازی، الهه و سیف، سوسن.(1378). تأثیر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش­آموزان دورۀ ابتدایی. مجموعه­ی مقالات کنگره علمی کودکان پیش دبستانی.23 و 24 آبان ماه (1378). دفتر امور کودکان و نوجوانان یونیسیف.
* حسینی، افضل السادات. (1393). ماهیت خلاقیت و شیوه­های پرورش آن.تهران: انتشارات آستان قدس رضوی
* خاکسار، مریم. ( 1387 ). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهاي شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان دانش­آموزان دختر رشته تجربی پیش دانشگاهی ناحیه یک آموزش و پرورش شهر همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
* دلاورپور، محمدآقا (1376). پيش بيني آگاهي فراشناختي و پيشرفت تحصيلي براساس جهنت گيري هدف پيشرف (پايان نامه كارشناسي ارشد)، دانشگاه شيراز، شيراز، ايران
* دیره، عزت؛ و بنی جمال، شکوه السادات. ( 1388 ). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده ازراهبردهاي شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیري. *مطالعات روانشناختی*، دوره پنجم (( 3. 47-62.
* سیف، علی اکبر. (1392).روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
* سیف، علی اکبر؛ و مصرآبادي، جواد. ( 1382 ). اثربخشی آموزش راهبردهاي یادگیري بر سرعت خواندن،یادداري و درك متون مختلف. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره 74، 37-54.
* شعاري نژاد، علی اکبر. ( 1380 ). نگاهی نو به روانشناختی آموختن یا روانشناسی تغییر رفتار. تهران:چاپخش.
* شقاقی، فرهاد. ( 1382 ). تأثیر آموزش مهارتها و راهبردهاي یادگیري و مطالعه در یادگیري دانشجویان دانشگاه پیام نور و ثبات این تأثیر یادگیري پس از گذشت یک سال. رساله دکتري، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
* شهرآرای،مهرناز؛ فرزاد،ولی الله؛ سیدان، ابولقاسم.(1381). تحلیل خلاقیت در کودکان، معرفی آزمون تفکر خلتق در عمل و حرکت. مجله روانشناسی و علوم تربیتی،20213-191
* عاطی نزاد، نوال (1391) تأثیر آموزش راهبرد­های شناختی و راهبرد­های فراشناختی در عملکرد نوشتاری دانش­آموزان دارای اختلال یادگیری در مقطع ابتدایی. پایان­نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
* عباباف، زهره. ( 1387 ). مقایسه راهبردهاي شناختی و فراشناختی دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه نوآوري هاي آموزشی7،(25): 119-150
* عبدوس، میترا. ( 1380 ). بررسی تأثیر آموزش راهبردهاي فراشناختی بر پرورش خلاقیت دانش­آموزان دختر سال سوم دبیرستان شهر تهران. پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
* فرخی، نوعلی. ( 1389 ). اثربخشی آموزش مهارتهاي شناختی و فراشناختی بر درك مطلب دانش­آموزان پسر دوم راهنمایی منطقه 11 آموزش و پرورش تهران. فصلنامه روانشناسی پرورشی دانشگاه علامه طباطبایی تهران. سال ششم، شماره 18، 129-152
* قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمدرضا و برزگر، محسن. ( 1389 ). تأثیر آموزش راهبردهاي فراشناخت برعملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، 1(4): 119-135
* قاسمی، زهرا.(1389) تحلیل محتوای کتاب علوم سوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد. پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
* قهرمانی، علی اصغر.(1390) ارزیابی کتاب­های ریاضی دوره ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک. پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیری شهید رجایی، دانشکده­ی علوم انسانی
* قورچیان، نادر قلی. ( 1378 ). نظریه هاي یادگیري و نظریه فراشناخت در فرایند یاددهی- یادگیري.تهران: تربیت.
* کرمی، بختیار؛ کرمی، آزاد الله؛ هاشمی، نظام. (1391) اثر بخشی راهبرد­های شناختی و فرا شناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خود پندارۀ تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، 2 (4)، 121-139
* کمیجانی، فرج.(1389) بررسی و مقایسه وضع موجود با وضع مطلوب شیوه­های پرورش خلاقیت دانش­آموزان مقطع راهنمایی آموزش و پرورش منطقه 4 شهر تهران. پایان­نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
* گیج، نیت ال؛ و برلاینر، دیویدسی. روانشناسی تربیتی. ترجمه غلامرضا خوي نژاد، جواد طهوریان،حسین لطف آبادي، محمد تقی منشی طوسی و محمد حسین نظري نژاد. ( 1374 ). مشهد: موسسه انتشارات حکیم فردوسی.
* گلاور، جان ا؛ رانینگ، رویس و برونینگ، راجر(1990). روانشناسی شناختی برای معلمان، ترجمه­ی علینقی خرازی، (1377)، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
* صداقت، مریم.(1392). تأثیر آموزش خلاقیت بر تفکر خلاق کودکان پیش دبستانی. پایان­نامه کارشناسی ارشد دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
* متولی، سید محمد. ( 1376 ) .بررسی تأثیر آموزش راهبردهاي فراشناختی برخواندن درك مطلب وسرعت یادگیري دانش آموزان اول دبیرستان هاي دخترانه شهرستان فردوس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
* مجازی دلفارد، محمد (1386). اثر بخشی آموزش راهبرد­های فراشناختی بر خود پندارۀ شغلی دانش­آموزان سال سوم دبیرستان منطقه عنبرآباد، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی علامه طباطبایی.
* محسنی، نیک چهر (1383) نظریه­ها در روانشناسی رشد، تهران: پروین.
* محمد زاده، سیده زهره.(1391) اثر بخشی آموزش خلاقاته درس هنر بر رشد خلاقیت دانش­آموزان دختر سوم ابتدایی شهرستان بیرجند. پایان­نامه کارشناسی ارشد دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
* مزلو، آبرهام. (1374). افق­های والاتر فطرت انسان. ترجمه: احمد رضوی. مشهد: آستان قدس رضوی.
* معدن­دار آرانی، عباس و کاکیا، لیندا.(1387). بررسی آفرینندگی در دانش­آموزان دختر بر اساس ارزیابی اثر بخشی روش­های بارش مغزی و اکتشافی هدایت شده. مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی. 2 (10)3
* ملکی، بهرام. ( 1384 ). تأثیر آموزش راهبردهاي شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیري و یادداري، متون درسی مختلف. *تازه هاي علوم شناختی*، سال هفتم(( 3، 42-50.
* مورن، ادگار.(1995) روانشناسی شناخت. ترجمه: علی اسدی.تهران: انتشارات سروش
* نادری، ساناز (1392). اثر بخشی آموزش مهارتهای عزت­نفس بر ابراز وجود، خودپنداره و بحران هویت دانش­آموزان دختر دبیرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
* نیاز آذري،کیومرث. ( 1382 ). فراشناخت در فرایند یاددهی-یادگیري. تهران: اندیشه
* ویگوستگی، لئو (بی تا)، اندیشه و زبان، ترجمه­ی احمد صبوری (1361)، تهران، اندیشمند.

منابع انگلیسی

* Ahmed, W. & bruinsma, M. (2006). A structural model of self concept, autonomous motivation and academic performance in cross cultural perspective. Electronic journal of research in educational psychology, 4(10): 551- 576.
* Akram rana, R. & Zafar iqbal, M. (2005). Effect of students' self-concept and gender on academic achievement in science. Bulletin of education & research, 27(2): 19- 36.
* Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Guan, J. (1998). The learning and study strategies of highly able students in Singapore. Educational Psychology, 18, 391- 407.
* Hennessey, B. A., and Amabile T. M..(1987). Creativity and Learning. Washington, D.C.: National Education Association,.
* Beckman, P. (2002). Strategy instruction. ERIC . Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474302).
* Bilere, R.F., & Showman, G. (1993). Sychology applied to teaching. 7th ed. New York. Hounghton Mifflin.
* Carr, M., & Jessup, D. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: social and metacognitive influences. Journal of Educational Psychology, 89(2), 318-328
* Cheng, V.M.Y.Infusing creativity into classroom of Eastern context: Evaluations from student persectives. Thinking Skills and Creativity (2010), doi: 10.1016/j.tsc.2010.05.001
* Bromn,A.L.,& Palinccar , A,S.(1982). Inducing strategic from texts by means of informed, self control training (Technical Report No. 262, pp.1-48). Champaing,IL: university of IIIinois at Urbana-champaign.
* Cross,D.R.& Paris,S.G.(1988) Developmental and instructional analyses of children,s metacognition and reading comprehension, Journal of Educational Psychology, 80,131-142.
* Derry, S. & Murphy, D. (1986), Designing systems that train learning ability: from theory to practice. Review of Educational Research 56(1): 1-39.
* Eggen, P. & Kauchak, D.(2001). Educational psychology windows on classrooms. 5th ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
* Flavell, J. H .(1985). Cognitive development. 2nd ed. Prentice Hall.
* Flavell, J. H .(2000) . Development of children's knowledge about the mental world International. Journal of Behavioral Development, 24,15–23.
* Gage, N.L & Berliner , D.C. (1994). Educational psychology. 3rd ed. Hopewell , N.J: Houghton Milflin.
* Guliford .J.P. (2005).The nature of human intelligence. McGrahill. New York NY.
* invention Harpercollins publisher.
* Linda .H.E & Pinkleyey, Ch. (2006). Metacognitive strategies help Students to comprehend all text Reading improvement. Cholas Vista: 43 (1): 13-17.
* Lorance, F. (2008). Investigation of Learning Strategies Education and Its Effect on Memory of Weak Rain Brain Deficiency Children. MA thesis,Tehran.
* Magno, C. (2011). Assessing the relationship of scientific thinking, self-regulation in research, and creativity in a measurement model. The International Journal of Research and Review. 6(1), 17-47
* Mihalyi, C. (1996). Creativity: flow and the psychology of discovering and Discovery and Invention. New York: Harper Perennial. ISBN 0-06-092820-4.
* Newbyy,D.E.(2004). Using inquiry to connect young learnes to science. National Charter Schools Institute Learning Resources.Retrieved 2013, 30 Dec. From https://www.fillanypdf.com/.../inquiry%20 and %20 yong%20 children.pdf
* Nolan, A. & Morgan, B. (2000). The role of metacognition in learning. Journal of Educational Psychology, 50, 49-79.
* Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, Anne C., Barchfeld, P., and Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students’ learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48.
* Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459–470. Prince, G. M., & Weaver, W. T. (1990). Synectics in the classroom. Wellspring, 3, 15-19.
* Sak,U. And Ozge, O. (2010). The Effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on Student Creative Thinking (Ej872590). Thinking Skills and Creativity, 5(1), 33-39
* Schleifer, L. F. & Dull, R, B. (2009). “Meta Cognition and Performance in the Accounting Classroom. Issues in Accounting Education, 24(3): 339-367.
* Schommer , M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. Journal of Educational Psychology, 85, 306-311.
* Steinmay, R. & Spinath , B. (2009). The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement. Learning and Individual Differences, 19, 80-90.
* Sternberg.R.J. (2009). A three facet mode of creativity. the nature of creativity.cambriage university press.text Reading improvement. Cholas Vista, 43
* (1): 13-17.
* Tobias, S. (1985). Overcoming Math Anxiety; New York : Norton.
* Torrance ,E.P .(1979) . An instructional model for enhancing incubation. Journal of Creative Behavior, 13(1): 23-35
* Torrance.E.P. (2007). Norms–technical manual Torrance test of creative thinking. Minisota Press.
* Ture,R. T.,Smith,j., Graham,R.& Smith-Graham, V. (2006). Fostering creativity hn science Investigative planning: small measures for fostering creathvhty in science Investigative Planning? STER papers, 3-25. Retrieved 2013, Dec. 24 from <http://www.mern.ca/reports/STER>papers-2006-3-25.pdf.
* Weaver, W. T. & Prince, G. (1990). Synectics: It’s potential for education. Phi Delta Kappan, 71, 378-388
* Yang, C. (2005). Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities; Griffith University, Faculty of education. Doctoral Dissertation.
* Zarei, E., Shokrpour, N., Nasiri, E. & kafipour, R.(2012). Self-esteem and Academic Success as Influenced by Reading Strategies. English Language Teaching, 5(2): 17-26 .
* Zitniakova-Gurgova, B. (2007). The influence of gender on achievement motivation of students. The New Educational Review, 13(3-4): 233-243.

1. self [↑](#footnote-ref-1)
2. William jams [↑](#footnote-ref-2)
3. . Charles [↑](#footnote-ref-3)
4. .Centre of the universe [↑](#footnote-ref-4)
5. . Choko, A.K [↑](#footnote-ref-5)
6. . Roth & Jacobs [↑](#footnote-ref-6)
7. .Self-Schema [↑](#footnote-ref-7)
8. . Self -reperentation [↑](#footnote-ref-8)
9. . Self image [↑](#footnote-ref-9)
10. . Self pevception [↑](#footnote-ref-10)
11. . Byrne [↑](#footnote-ref-11)
12. . Adaptive set [↑](#footnote-ref-12)
13. . Japling [↑](#footnote-ref-13)
14. . Marcus [↑](#footnote-ref-14)
15. . Self -Scbema [↑](#footnote-ref-15)
16. . Lopez [↑](#footnote-ref-16)
17. . Dypeson [↑](#footnote-ref-17)
18. .Carmen [↑](#footnote-ref-18)
19. . Cooper & Pervin [↑](#footnote-ref-19)
20. . Campbell [↑](#footnote-ref-20)
21. . Cooper smith & Feldman [↑](#footnote-ref-21)
22. .Sharelson & Bouls [↑](#footnote-ref-22)
23. . Ldentity [↑](#footnote-ref-23)
24. . Lamachild [↑](#footnote-ref-24)
25. . Kovintekton & byri [↑](#footnote-ref-25)
26. . Nan & Parish [↑](#footnote-ref-26)
27. . Tracey [↑](#footnote-ref-27)
28. . Grass [↑](#footnote-ref-28)
29. . Chessor [↑](#footnote-ref-29)
30. . Carlrogers [↑](#footnote-ref-30)
31. . Rosenberg [↑](#footnote-ref-31)
32. Kaplan [↑](#footnote-ref-32)
33. . Feeling of supdiority [↑](#footnote-ref-33)
34. . Feeling of perfection [↑](#footnote-ref-34)
35. .Feel competence [↑](#footnote-ref-35)
36. .Self acceptance [↑](#footnote-ref-36)
37. . Apersonal linking for oneself [↑](#footnote-ref-37)
38. . Arans [↑](#footnote-ref-38)
39. . Locus of control [↑](#footnote-ref-39)
40. . Bandera [↑](#footnote-ref-40)
41. . Self - efficacy [↑](#footnote-ref-41)
42. . Dekarm [↑](#footnote-ref-42)
43. . Personl causality [↑](#footnote-ref-43)
44. . Anxiety [↑](#footnote-ref-44)
45. . Irritability [↑](#footnote-ref-45)
46. . Impulsivity [↑](#footnote-ref-46)
47. . Alientation [↑](#footnote-ref-47)
48. . Vulnerability [↑](#footnote-ref-48)
49. . Hypersensitivity [↑](#footnote-ref-49)
50. .touchiness [↑](#footnote-ref-50)
51. . Marsh [↑](#footnote-ref-51)
52. . Hattie,J [↑](#footnote-ref-52)
53. . Duplessis [↑](#footnote-ref-53)
54. . organized [↑](#footnote-ref-54)
55. . Hierarchical [↑](#footnote-ref-55)
56. . Hierarchical [↑](#footnote-ref-56)
57. . Stable [↑](#footnote-ref-57)
58. . Development [↑](#footnote-ref-58)
59. . Measurable [↑](#footnote-ref-59)
60. . General self concept [↑](#footnote-ref-60)
61. . Academic self concept [↑](#footnote-ref-61)
62. . Non academic self concept [↑](#footnote-ref-62)
63. . Self Deceptive question (S D Q) [↑](#footnote-ref-63)
64. . Byrne [↑](#footnote-ref-64)
65. . Strein [↑](#footnote-ref-65)
66. . Compensatory model [↑](#footnote-ref-66)
67. . Taxonomic model [↑](#footnote-ref-67)
68. Lorance [↑](#footnote-ref-68)
69. Ruppert [↑](#footnote-ref-69)
70. Lufting [↑](#footnote-ref-70)
71. King [↑](#footnote-ref-71)