

مقایسه خود - کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی

دکتر مسعود حسین‌چاری*

استادیار دانشگاه شیراز

چکیده

مقیاس خود - کارآمدی کودکان در روابط اجتماعی با همسالان، توسط ۳۶۹ نفر (۱۸۶ دختر و ۱۸۳ پسر) از دانش‌آموزان کلاس‌های اول تا سوم دوره راهنمایی تکمیل گردید. نتایج، بیانگر احراز خصوصیات روان‌سنجی مقیاس مورد استفاده، برای سنجش خود - کارآمدی در دانش‌آموزان بود. ضریب پایایی کل مقیاس، ۰/۸۷، خرده مقیاس تعارض، ۰/۸۳، و خرده مقیاس بی‌تعارض، ۰/۷۸ بود. پسران نسبت به دختران از نظر نمره کل مقیاس خود - کارآمدی در سطح بالاتری قرار داشتند ($t=۶/۴۷$ ، $P=۰/۰۰۰۱$). در مقایسه دختران و پسران از نظر میانگین نمره خرده مقیاس تعارض، تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید ($t=۱/۶۳$ ، $N.S$)، اما پسران در موقعیت بی‌تعارض، خود - کارآمدی بیشتری نسبت به دختران گزارش کردند ($t=۸/۶۸$ ، $P=۰/۰۰۷$). علاوه بر بررسی تفاوت‌های کلاسی از نظر خود - کارآمدی ادراک‌شده، بحث از یافته‌های مطالعه حاضر در پرتو سایر پژوهش‌های مرتبط و ارائه پیشنهادهایی برای انجام پژوهش‌های بیشتر، این مقاله را به پایان می‌رساند.

کلیدواژه‌گان: خود - کارآمدی، تعامل اجتماعی، نوجوانان، تفاوت‌های جنسیتی.

مقدمه

یکی از جنبه‌های مهم رشد انسان، فرایند اجتماعی شدن اوست. ذاتی بودن زندگی جمعی در انسان‌ها، ضرورت تماس با دیگران را به عنوان امری گریزناپذیر جلوه می‌دهد. رشد اجتماعی متضمن ارتباط سالم و منطبق با موقعیت در افراد است. تعلیم و تربیت، اگر به دنبال پرورش انسان‌های رشد یافته باشد، که هست، ناچار باید مسئله رشد اجتماعی را به عنوان یکی از زمینه‌های فعالیت خود مورد ملاحظه قرار دهد. همراه با رشد در سایر مهارت‌های تحصیلی، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و نیز به طریق اولی از وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱).

اگر چه روابط اجتماعی، چگونگی برقراری و نیز ابعاد آن، عمری به درازای عمر انسان دارند، لیکن پژوهش عالمانه در این زمینه را می‌توان محدود به گستره زمانی معینی دانست که رشته‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، خود را به عنوان عرصه‌های علمی مطرح کردند و هر کدام بخشی از ساز و کارهای زندگی جمعی و روابط بین - فردی بشر را مورد کنکاش قرار دادند (حسین چاری، ۱۳۸۳؛ حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴).

در سال‌های اخیر توجه زیادی به موضوع مهارت‌های اجتماعی از جانب پژوهشگران شده است (هارجی، ساندرز، و دیکسون^۱، ۱۳۷۷؛ کارتلیج و میلبرن^۲، ۱۳۷۵). روان‌شناسان معتقدند که رابطه کودکان با همسالان خود می‌تواند سهم بسزایی در رشد اجتماعی و عاطفی آنان داشته باشد (اشر و گوی^۳، ۱۹۹۰؛ هارتاپ^۴، ۱۹۷۰، ۱۹۸۳). کودکانی که از ایجاد ارتباط اجتماعی با دیگران پرهیز می‌کنند و یا از طرف همسالان خود پذیرفته نمی‌شوند، در معرض ابتلا به انواع مشکلات رفتاری و عاطفی قرار دارند و عملکرد تحصیلی آنها نیز ضعیف است (پارکر و اشر^۵، ۱۹۸۷). عوامل متعددی در ایجاد رابطه اجتماعی با دیگران، دخالت دارند. از جمله این عوامل، خود - کارآمدی ادراک شده می‌باشد.

-
- 1- Hargie, Saunders & Dickson
 - 2- Cartledge & Milburn
 - 3- Asher & coie
 - 4- Hartop
 - 5- Parker & Asher

باندورا^۱ (۱۹۷۷)، سازه خودکارآمدی^۲ را وارد ادبیات روان‌شناسی کرد و آن را قضاوت افراد در مورد توانایی‌های‌شان برای سازمان‌دهی و انجام برخی از اعمال دانست که برای رسیدن به اهدافی خاص انتخاب کرده‌اند. پاژارس^۳ (۲۰۰۳)، نقطه ثقل نظریه شناختی - اجتماعی باندورا را خودکارآمدی می‌داند و معتقد است که باورهای خودکارآمدی مبنای فرایندهای مهمی چون انگیزش^۴، بهزیستی روانی^۵ و علایق فردی^۶ باشد. پن‌تریج و شانک (۲۰۰۲) معتقدند که خودکارآمدی یک متغیر حیاتی و اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی - شناختی، مهارت‌های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارهاست. آنها معتقدند که مهارت‌های آموخته‌شده زمانی می‌توانند به صورت عملکرد در آیند که فرد برانگیخته شود یا از انگیزه کافی برای عمل کردن و نشان دادن آن یادگیری‌ها برخوردار باشد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی یک متغیر اساسی در این انگیزش‌هاست و فرد را وا می‌دارد تا به کنش بپردازد. زیمرمن^۷ (۱۹۹۵)، به وجود یک رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش اشاره می‌نماید. این مفهوم اشاره دارد به باور فرد، مبنی بر این که می‌تواند کاری را به طور موفقیت‌آمیز انجام دهد یا رابطه‌ای را به نحو مؤثر با دیگران برقرار کند (باندورا، ۱۹۹۳، ۱۹۸۲، ۱۹۸۶، ۱۹۸۹). از نظر لفرانکوئیز^۸ (۱۹۹۵، ۱۹۹۶) خود - کارآمدی، به عنوان یک سازه یا مفهوم روان‌شناختی، چندان به مهارت‌های لازم برای بروز موفق یک رفتار اطلاق نمی‌شود، بلکه این مفهوم بیشتر به عقاید یا باورهای فرد راجع به تأثیرگذاری شخصی اشاره دارد. خود - کارآمدی بر نحوه شرکت افراد در فعالیت‌ها، تلاش در کارها و ادامه آن فعالیت‌ها و کارها تأثیر دارد (باندورا، ۱۹۸۶؛ شانک^۹، ۱۹۹۱). در برخی از موقعیت‌ها خود - کارآمدی ادراک‌شده می‌تواند نسبت به بقیه عوامل، پیش‌بینی‌کننده بهتری از رفتار فرد در یک موقعیت خاص باشد (شانک، ۱۹۸۴).

قضاوت در مورد خود - کارآمدی بر اندیشه‌ها و عواطف نیز اثر دارد. برای افرادی که تأثیر خود را کم می‌پندارند، احتمال این که ارزیابی‌های منفی از رفتار خود داشته باشند،

- 1- Bandura
- 2- self- efficacy
- 3- Pajares
- 4- motivation
- 5- mental well- being
- 6- individual interests
- 7- Zimmerman
- 8- Lefrancois
- 9- Schunk

بیشتر است (کاون، ورک، هایت‌اور، وی‌من، پارکر، و لوتزوسکی^۱، ۱۹۹۱). کودکان و نوجوانانی که در روابط اجتماعی، کارآمدی خود را مثبت یا بالا ادراک می‌کنند، کم‌تر احساس تنهایی می‌کنند (گالانکی، کلانتزی - عزیز،^۲ ۱۹۹۹)، با پی‌آمدهای دردناک، اعم از جسمی و روانی، سازگاری بهتری دارند (بورش، تسائو، ملدرا، زلتزر،^۳ ۲۰۰۶)، برای شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه آماده‌ترند (دیویس، براون، آزیبا - ایوانز، کانل، و یادریک^۴، ۲۰۰۶)، از نظر تحصیلی نیز سازگارترند (بوهس^۵، ۲۰۰۵)، و در تعاملات اجتماعی با سایر کودکان و همسالان مشکلات کمتری دارند (کیم و سیکچتی^۶، ۲۰۰۳). محققان (از جمله ویگفیلد و کارپاتیان^۷، ۱۹۹۱) نشان داده‌اند که وقتی میزان خود - کارآمدی افراد در حیطه فعالیت خاصی پایین باشد، حتی اگر نسبت به آن علاقه‌مند هم باشند، تمایل پیدا می‌کنند که از شرکت در آن فعالیت خاص دوری نمایند.

ویلر و لد^۸ (۱۹۸۲)، در پژوهشی، خود - کارآمدی کودکان را در دو موقعیت تعارض و عدم تعارض مورد ارزیابی قرار دادند که این پژوهش به ابداع مقیاسی برای سنجش میزان خود - کارآمدی کودکان دوره ابتدایی در تعامل اجتماعی با همسالان‌شان منتهی گردید. در موقعیت تعارض، هدف مورد رغبت کودک، در مخالفت مستقیم با اهداف همسالان خود است (مثلاً کودک می‌خواهد دوست همسن و سالش را به انجام یک بازی ترغیب کند که به آن علاقه‌ای ندارد)، در حالی که در موقعیت‌های عدم تعارض، بین اهداف کودک و همسالان او تضادی دیده نمی‌شود (مثلاً، کودک می‌خواهد دوستش را به یک بازی ترغیب کند که هر دوی آنها آن بازی را دوست دارند). با توجه به این موارد و اهمیت نقش خود - کارآمدی در ایجاد ارتباط با دیگران، هدف تحقیق حاضر، سنجش روایی و پایایی^۹ مقیاس خود - کارآمدی کودکان در تعامل اجتماعی با همسالان^{۱۰} به عنوان ابزاری جهت سنجش خود - کارآمدی ادراک‌شده، و ارائه داده‌های تجربی در مورد میزان خود - کارآمدی دانش‌آموزان دوره راهنمایی ایرانی در رابطه با همسالان خود می‌باشد. در

1- Cowen, Work, Hightower, Wyman, Parker, and Lotyczewski

2- Galanaki, & Kalantzi-Azizi,

3- Bursch, Tsao, Meldrum, and Zeltzer

4- Davis, Brown, Azria-Evans, Connell, and Yadrick

5- Buhs

6- Kim and Cicchetti

7- Wigfield and Karpathanian

8- Wheeler & Ladd

9- Validity & Reliability

10- Children's Self-efficacy for Peer Interaction scale (CSPI)

واقع، این پژوهش، تلاشی است تا در قالب اطلاعات جمع‌آوری‌شده، فرضیه‌های ذیل به بوتهٔ آزمون سپرده شوند: ۱- نسخهٔ فارسی‌شدهٔ مقیاس خود - کارآمدی ادراک‌شده، برای سنجش این متغیر در دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی، واجد روایی و پایایی مطلوب می‌باشد. ۲- بین دانش‌آموزان دختر و پسر، از لحاظ خود - کارآمدی ادراک‌شده، تفاوت وجود دارد. توضیح این نکته ضروری است که با توجه به نتایج پژوهش‌های پیشین (مثلاً تشکری، مهریار و یوسفی، ۱۳۶۵) مبنی بر وجود تأخیر در مهارت‌های شناختی و ادراکی کودکان مدارس ابتدایی ایرانی در مقایسه با هم‌تایان خود در کشورهای غربی، و نیز عدم آشنایی کودکان ایرانی دوره ابتدایی با مقیاس‌های مبتنی بر گزارش شخصی، همچنین به منظور حصول اطمینان کافی از درک کامل عبارات گنجانده‌شده در مقیاس مورد استفاده توسط پاسخ‌گویان، در این پژوهش، مقیاس خود - کارآمدی ادراک‌شده برای دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی به کار گرفته شد.

روش

آزمودنی‌ها

تعداد ۳۶۹ نفر از دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی (۱۸۶ دختر و ۱۸۳ پسر؛ به ترتیب ۶۴، ۵۸ و ۵۴ نفر در پایه‌های اول، دوم و سوم) آزمودنی‌های این پژوهش بودند. با بررسی فهرست اسامی مدارس راهنمایی (دخترانه و پسرانه) ناحیهٔ ۱ شهر شیراز و انتخاب تصادفی ۴ مدرسه از بین آنها دانش‌آموزان یک کلاس از هر کدام از پایه‌های اول تا سوم در مدارس راهنمایی که دارای چندین کلاس در پایه‌های مختلف بودند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان آزمودنی‌های پژوهش حاضر مشخص شدند. دامنهٔ سنی دانش‌آموزان بین ۱۱ تا ۱۵ سال با میانگین ۱۳/۱۰ و انحراف استاندارد ۱/۱۶ بود.

ابزار

در این پژوهش، از مقیاس خود - کارآمدی کودکان (ویلر، و لُد، ۱۹۸۲) به عنوان وسیلهٔ جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. این مقیاس، شامل ۲۲ گویه است و توسط ویلر، و لُد (۱۹۸۲) به منظور بررسی خود - کارآمدی کودکان کلاس‌های سوم تا پنجم ابتدایی در روابط اجتماعی که با همسالان خود دارند، طراحی گردیده است. هر گویهٔ این مقیاس،

بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به صورت جمله ناقص نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی آسان، آسان، سخت، و خیلی سخت ارائه شده است. از کودک خواسته می‌شود تا جای خالی گویه را با انتخاب یکی از گزینه‌ها تکمیل نماید. انتخاب گزینه خیلی آسان، نمره ۴، گزینه آسان، نمره ۳، گزینه سخت، نمره ۲، و گزینه خیلی سخت، نمره ۱ را به دنبال دارد. نمره نهایی (نمره خود - کارآمدی) برای هر آزمودنی با محاسبه مجموع نمرات اختصاص یافته به وی در هر کدام از گزینه‌ها به دست می‌آید. بدینسان، دامنه نمره کل در این مقیاس می‌تواند از ۲۲ (حداقل نمره ممکن) تا ۸۸ (حداکثر نمره ممکن) نوسان داشته باشد. در این مقیاس، نمرات بالاتر نشان‌دهنده خود - کارآمدی بیشتر است.

در پژوهش حاضر، از ترجمه فارسی مقیاس خود - کارآمدی کودکان ویلر و لد (۱۹۸۲) استفاده شد. ترجمه معکوس متن فارسی به لاتین برای اطمینان از صحت ترجمه فارسی، انجام شد و متن نهایی توسط اهل فن ویرایش گردید. علاوه بر ترجمه گویه‌ها یک دستورالعمل مختصر درباره ثبت پاسخ‌ها، توصیه به آزمودنی‌ها برای صداقت در پاسخ‌گویی، محرمانه ماندن پاسخ‌ها و لزوم تکمیل پرسشنامه به صورتی که تمام گویه‌ها خوانده شده باشند و علامت‌های لازم درج شده باشند، در آغاز مقیاس اضافه گردید. به منظور انجام مطالعات پیگیرانه و امکان انجام برخی مقایسه‌ها، با توجه به متغیرهایی مثل جنسیت، کلاس، سن و نظایر آن، تعدادی سؤال در انتهای مقیاس گنجانده شد تا ضمن جمع‌آوری اطلاعات لازم پیرامون متغیرهای مذکور، نحوه پاسخ‌گویی افراد نیز تحت تأثیر تهدیدکننده سؤالاتی از این دست قرار نگیرد.

یافته‌ها

روایی

در این پژوهش، علاوه بر روایی محتوا که از طریق نظرخواهی از متخصصان امر به دست آمد، روایی سازه^۱ مقیاس خود - کارآمدی ادراک‌شده نیز مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی^۲ استفاده شد. مقدار ضریب KMO^3 برابر ۰/۹۰ و مقدار عددی شاخص χ^2 در آزمون کرویت

1- Construct validity

2- Principle component

3- Kaiser - Meyer - Olkin Sampling Adequacy index

بارتلت^۱ برابر با ۲/۲۴۲۱ بود که در سطح $P = ۰/۰۰۰۰۱$ معنی دار بود. سپس با توجه به شیب نمودار اسکری^۲ مقادیر ویژه (آیگن)^۳ و استفاده از روش مایل^۴ دو عامل به دست آمد که همه ۲۲ گویه مقیاس در آن دو عامل جای گرفتند. این عوامل با توجه به عبارات تحت پوشش آنها به ترتیب موقعیت عدم تعارض (بی تعارض) و موقعیت تعارض نامیده شدند. ضریب همبستگی بین این دو عامل با یکدیگر، برابر ۰/۴۰ بود. در جدول ۱، عبارات تشکیل دهنده هر عامل همراه با ضرایب عاملی^۵ نشان، ارائه شده است.

جدول ۱- گویههای عوامل اصلی مقیاس خود - کارآمدی ادراک شده
کودکان و بار عاملی آنها

عوامل اصلی		مقادیر ویژه، واریانس تبیین شده، و گویههای هر عامل
موقعیت بدون تعارض	موقعیت تعارض	
۲/۳۷	۶/۷۹	مقدار ویژه عامل
۱۷/۱۸	۳۷/۴	درصد واریانس تبیینی توسط عامل
بار عاملی		گویه‌ها
	۰/۵۹	۱- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند بازی کنند. این که از آنها بخواهید که شما را هم در بازی‌شان شرکت دهند*
	۰/۴۶	۴- شما می‌خواهید یک بازی را شروع کنید. این که از بچه‌های دیگر بخواهید در این بازی شرکت کنند
	۰/۶۳	۶- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند در کنار هم تغذیه بخورند. این که از آنها بخواهید شما هم در کنار آنها تغذیه بخورید
	۰/۶۲	۱۰- بعضی از بچه‌ها یار بیشتری در تیم‌شان می‌خواهند. این که از آنها بخواهید اجازه دهند شما هم در تیم آنها باشید
	۰/۶۰	۱۱- شما مجبورید بعد از تعطیلی مدرسه چیزی را تا خانه ببرید. این که از بچه دیگری بخواهید در این کار به شما کمک کند
	۰/۵۰	۱۲- وقتی که بازی می‌کنید یکی از بچه‌ها همیشه می‌خواهد که نفر اول باشد. این که به او بگویید شما تصمیم دارید اول باشید
	۰/۵۸	۱۳- قرار است دانش‌آموزان کلاس شما به اردو بروند. هر کس باید یک همراه و شریک داشته باشد. این که از کسی بخواهید همراه و شریک شما باشد

- 1- Bartlett test of sphericity
- 2- Scree plot
- 3- Eigenvalues
- 4- Oblique
- 5- Factor load

۰/۵۸	۱۵- بچه‌ها می‌خواهند تصمیم بگیرند یک بازی را شروع کنند. این که به آنها بگویید، شما کدام بازی را دوست دارید
۰/۴۷	۱۷- شما در حال نوشتن و تنظیم یک روزنامه دیواری هستید. این که از بچه دیگری بخواهید به شما کمک کند
۰/۴۸	۱۸- بعضی از بچه‌ها از محل بازی شما استفاده می‌کنند. این که از آنها بخواهید از آن جا بروند
۰/۵۷	۲۰- بچه‌ها می‌خواهند بازی کنند و شما آن بازی را دوست ندارید. این که از آنها بخواهید بازی مورد علاقه شما را انجام دهند
۰/۶۲	۲۱- بچه‌ها می‌خواهند یک مهمانی ترتیب دهند. این که از آنها بخواهید دوست شما را هم به آن مهمانی دعوت کنند
۰/۴۳	۲- بعضی از بچه‌ها بر سر این که چه طور بازی کنند، با هم بگومگو می‌کنند. این که مقررات بازی را برای آنها بگویید
۰/۱۶۶	۳- بعضی از بچه‌ها دوست شما را اذیت می‌کنند. این که از آنها بخواهید این کار را نکنند
۰/۱۶۲	۵- بچه‌های در وسط بازی می‌خواهد که نوبت شما را بگیرد. این که به آن بچه بگویید که حالا نوبت شماست
۰/۱۶۳	۷- بچه‌های توی صف از شما جلو می‌زند. این که به آن بچه بگویید که نباید توی صف جلو بزند
۰/۱۶۴	۸- بچه‌های می‌خواهد کاری را انجام دهد که شما را به دردرس می‌اندازد. این که از او بخواهید که این کار را نکند و کار دیگری انجام دهد
۰/۱۷۲	۹- بعضی از بچه‌ها یکی از شاگردان کلاس شما را مسخره می‌کنند. این که به آنها بگویید این کار را نکنند
۰/۱۵۵	۱۴- یکی از بچه‌ها از دوستان شما خوشش نمی‌آید. این که به آن بچه بگویید که با دوستان شما خوش‌رفتار باشد
۰/۱۵۷	۱۶- شما در حال انجام یک بازی جالب هستید، ولی بچه‌های دیگر می‌خواهند بازی را تمام کنند. این که از آنها بخواهید بازی تمام نشود
۰/۱۵۰	۱۹- بچه‌ها می‌خواهند تصمیم بگیرند که بعد از مدرسه چه کار کنند. این که به آنها بگویید که شما دوست دارید چه کار کنید
۰/۱۶۶	۲۲- بچه‌های بر سر شما داد می‌کنند. این که به او بگویید دیگر این کار را ادامه ندهد
* جمله « برای تان ... است » در انتهای تمام گویه‌ها تکرار شده است که در این جا برای رعایت اختصار حذف گردیده است.	

پایایی

برای محاسبه پایایی^۱ مقیاس خود - کارآمدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر ۰/۸۷، برای خرده مقیاس موقعیت بدون تعارض برابر

۰/۷۸ و برای خرده مقیاس موقعیت تعارض آمیز، برابر ۰/۸۳ بود. محاسبه همبستگی بین تک تک گویه‌ها با نمره کل مقیاس نیز حکایت از ثبات درونی مقیاس داشت. همبستگی تعدیل شده بین هر گویه با نمره کل (بدون همان گویه) به دست آمد. همه ۲۲ گویه، به طور مثبت و معنی دار با نمره کل، همبستگی مثبت داشتند. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۳۳ تا ۰/۵۵ بود ($P < ۰/۰۰۰۱$).

همبستگی بین عبارات خرده مقیاس تعارض با نمره کل همین مقیاس، بین ۰/۴۶ تا ۰/۶۶، نوسان داشت، همبستگی بین عبارات خرده مقیاس عدم تعارض با نمره کل خرده مقیاس عدم تعارض نیز دامنه‌ای از ۰/۵۲ تا ۰/۶۲ داشت. کلیه این همبستگی‌ها در سطح $P = ۰/۰۰۰۱$ ، معنی دار بودند. همبستگی بین دو خرده مقیاس با یکدیگر نیز برابر ۰/۶۱ بود. همبستگی خرده مقیاس تعارض و خرده مقیاس عدم تعارض نیز با نمره کل مقیاس خود - کارآمدی به ترتیب برابر ۰/۹۲ و ۰/۸۷ بود ($P = ۰/۰۰۰۱$).

جنسیت و نمره در مقیاس خود - کارآمدی ادراک شده

نمرات آزمودنی‌ها به طور کلی در خرده مقیاس موقعیت تعارض بالاتر از نمرات آنها در خرده مقیاس عدم تعارض بود و تفاوت میانگین نمرات آزمودنی‌ها در این دو خرده مقیاس از نظر آماری معنی دار بود ($t = ۱۳/۹۵$ ، $P = ۰/۰۰۰۱$). بین دختران و پسران دانش آموز نیز از نظر نمره کل مقیاس خود - کارآمدی، تفاوت معنی داری وجود داشت ($P = ۰/۰۰۰۱$ ، $t = ۶/۴۷$). در مقایسه دختران و پسران از نظر میانگین نمره خرده مقیاس تعارض، تفاوت معنی داری مشاهده نگردید ($t = ۱/۶۳$ ، $N.S.$)، اما در خرده مقیاس بدون تعارض، نمرات پسران به نحو معنی داری بیشتر از نمرات دختران بود ($t = ۸/۶۸$ ، $P = ۰/۰۰۷$). به عبارت دیگر پسران در موقعیت عدم تعارض خود - کارآمدی بیشتری نسبت به دختران از خود نشان دادند.

کلاس، سن، و نمره در مقیاس خود - کارآمدی

در پژوهش حاضر بین کلاس‌های مختلف از لحاظ نمره کل مقیاس خود - اثربخشی، نمره خرده مقیاس موقعیت تعارض و نمره خرده مقیاس موقعیت عدم تعارض تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. در ضمن، بین سن آزمودنی‌ها و نمرات آنها در خرده مقیاس‌ها و نیز کل مقیاس خود - کارآمدی رابطه‌ای وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، خود - کارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دوره راهنمایی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج، نشان داد که باورهایی از قبیل خود - کارآمدی را می‌توان با استفاده از مقیاس‌های مبتنی بر گزارش افراد درباره خودشان اندازه‌گیری کرد. نتایج آماری رضایت‌بخش پیرامون کاربرد مقیاس خود - کارآمدی ویلر و لُد (۱۹۸۲) از لحاظ روایی سازه‌ای، روایی محتوایی، پایایی و نیز همسانی درونی اشاره به آن دارند که این مقیاس می‌تواند تصویر نسبتاً قابل اعتمادی از خود - کارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان در این سن به دست دهد.

شاید همبستگی پایین بین نمره‌های کل و برخی گویه‌ها و نیز بار عاملی پایین برای برخی گویه‌های مقیاس مذکور در تحقیق حاضر نیاز به تأمل و توضیح داشته باشد، اگر چه مقادیر عددی بار عاملی و ضرایب همبستگی بین نمره‌های کل و گویه‌ها در سطح عمومی و در مقایسه با مقادیر به دست آمده توسط محققان، پیشنهادکننده مقیاس (ویلر و لُد، ۱۹۸۲) در سطح قابل قبولی است، ولی پایین بودن این مقادیر برای برخی گویه‌های خاص می‌تواند ناشی از تأثیر عواملی چند باشد که تا حد ممکن در ادامه به بحث گذاشته شده‌اند.

یک توجیه احتمالی برای همبستگی پایین بین برخی گویه‌های مقیاس خود - کارآمدی با نمره کل یا پایین بودن بار عاملی بعضی از گویه‌ها در پژوهش حاضر می‌تواند این باشد که آزمودنی‌ها با در نظر گرفتن محیط کلاس و رابطه با هم‌کلاسی‌ها، به گویه‌های مربوط به خود - کارآمدی واکنش نشان داده‌اند. حال آن که، سؤال‌های این مقیاس شمول بیشتری از محدوده کلاس و مدرسه دارند و به طور مشخص مربوط به دوستان هم‌کلاسی نمی‌شوند. در پژوهش‌های آتی می‌توان با در نظر گرفتن این موضوع یعنی نقش هم‌کلاسی‌ها، همسالان همسایه، خواهر/ برادران در ارتباطات اجتماعی کودکان، به بررسی خود - کارآمدی ادراک‌شده پرداخت. همچنین، استفاده هم‌زمان از یک پرسشنامه یا شیوه گروه سنجی برای تعیین میزان محبوبیت فرد در گروه (کلاس) و ارتباط آن با نمره مقیاس خود - کارآمدی می‌تواند مبنای مستحکم‌تری برای کاربرد مطمئن‌تر این مقیاس باشد. کاری که امید می‌رود در آینده توسط علاقه‌مندان انجام گیرد.

یکی از یافته‌های این پژوهش، وجود تفاوت معنی‌دار بین دختران و پسران از لحاظ ادراک کلی خود - کارآمدی می‌باشد، بدین مفهوم که پسران، وضعیت بهتری نسبت به دختران داشتند. این یافته برعکس آنچه در تحقیق ویلر و لُد (۱۹۸۲) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین دختران و پسران گزارش شده است، می‌باشد. شاید این امر بدان دلیل

باشد که تحقیق ویلر و لد (۱۹۸۲) بر روی کودکان مدارس ابتدایی صورت گرفته، و از سوی دیگر سایر پژوهشگران (مثلاً مک‌کوبی و ژاکلین^۱، ۱۹۷۴) برآنند که در دوران کودکی از نظر مفهوم کلی اعتماد به نفس، تفاوت معنی داری بین دختران و پسران وجود ندارد. در حالی که پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام شده که در واقع نخستین سال‌های دوره نوجوانی را طی می‌کنند و نتایج تحقیقات در این سنین (برای نمونه لانگ^۲، ۱۹۹۱) حاکی از آن است که در خلال این دوره، بین دختران و پسران از نظر مفهوم کلی اعتماد به نفس تفاوت وجود دارد و پسران از این لحاظ وضعیت بهتری نسبت به دختران دارند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر آن بود که آزمودنی‌های پژوهش حاضر در موقعیت دشوار و تعارض نسبت به موقعیت عدم تعارض، خود - کارآمدی بیشتری از خود نشان دادند و این برخلاف یافته‌های تحقیق ویلر و لد (۱۹۸۲) است و نیز با آنچه باندورا (۱۹۷۷) مطرح کرده، مبنی بر این که در موقعیت‌هایی که سختی یا خطر کم‌تری وجود دارد، خود - کارآمدی ادراک‌شده افراد بیشتر از موقعیت‌های دشوار می‌باشد؛ همسویی ندارد. شاید بتوان گفت یکی از دلایل چنین یافته‌ای، عامل پرخاشگری است که با توجه به نتایج پژوهش‌های به عمل آمده در مورد کودکان ایرانی (مثلاً، یوسفی، ۱۳۷۷)، میزان پرخاشگری آنان بیشتر از کودکان فرهنگ‌های دیگر است. به نظر می‌رسد بالا بودن میزان پرخاشگری در کودکان ایرانی باعث شده که در موقعیت‌های سخت و دشوار، میزان خود - کارآمدی آنها بیشتر از موقعیت‌های راحت و بدون خطر باشد؛ چرا که پرخاشگری به عنوان یکی از انواع رفتارهای ترغیبی کلامی در کودکان برای تأثیر گذاشتن بر دیگران شناخته شده است، و از سویی در فرهنگ ایرانی بر عنصر پایداری و مقاومت در موقعیت‌های چالش برانگیز، تأکید قابل ملاحظه‌ای می‌شود. این توجیه، زمانی قوت و قابلیت اطمینان بیشتری پیدا می‌کند که بدانیم در پژوهش حاضر (در مقایسه با پژوهش ویلر و لد، ۱۹۸۲) سه گویه از خرده مقیاس مربوط به موقعیت‌های تعارض در خرده مقیاس موقعیت‌های عدم تعارض قرار گرفتند. به نظر می‌رسد که کودکان تحقیق حاضر به خاطر همان رفتار پرخاشگرانه خود که نوعی رفتار ترغیبی است، این سه موقعیت را بر خلاف آزمودنی‌های پژوهش ویلر و لد (۱۹۸۲)، راحت و بدون دشواری تلقی کرده‌اند. با این وجود، صحت چنین تبیینی نیاز به تحقیقات بیشتر در آینده دارد.

1- Maccoby & Jacklin

2- Long

از آن جا که تحقیقات نشان داده‌اند، حالات هیجانی افراد (مانند اضطراب)، تجارب یادگیری قبلی، نحوه ادراک افراد از عوامل ایجادکننده موفقیت و شکست، و میزان احساس کنترلی که والدین بر زندگی احساس می‌کنند، با ادراک افراد از مفهوم خود - کارآمدی در ارتباط است (باندورا، ۱۹۹۷؛ میس، ویگفیلد و اکلز^۱، ۱۹۹۰؛ میزل، هارت، و کار^۲، ۱۹۹۳؛ اشمن و کانوی^۳، ۱۹۹۷) لازم است در تحقیقات آینده به این گونه عوامل نیز توجه شود تا تصویر دقیق‌تری از نحوه خود - کارآمدی کودکان ایرانی به دست آید و نقش عوامل ایجادکننده و یا تأثیر گذارنده در خود - کارآمدی ادراک‌شده آنان شناخته شود. پژوهش حاضر در مدارس راهنمایی ناحیه یک شیراز انجام شده است. از این رو، در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و یا نواحی جغرافیایی دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

در جمع‌بندی نهایی با فراخوانی مجدد محققان و اندیشه ورزان به قلمرو پژوهش حول محور خود - کارآمدی ادراک‌شده در سنین مختلف و با در نظر گرفتن متغیرهای متنوع از قبیل جنسیت، تفاوت‌های قومی، فرهنگی و عوامل شخصیتی - اجتماعی، بر این نکته تأکید می‌شود که این حیطة از دانش، با سرعت قابل ملاحظه‌ای در حال فزونی یافتن است و بر صاحب نظران و اهل علم کشور است تا پس از تبیین ابعاد مختلف پدیده خود - کارآمدی ادراک‌شده، ابداع ابزارهای مناسب برای سنجش آن و متغیرهای مؤثر یا همبسته با آن، وظایف معلمان، والدین، مربیان و سایر دست‌اندرکاران را در قبال کودکانی که خود - کارآمدی ادراک‌شده پایینی دارند، از طریق انجام پژوهش‌های معتبر روشن سازند. امید است انجام پژوهش حاضر، محرک و مشوقی برای طراحی و انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

-
- 1- Meece, Wiyfield & Eccles
 - 2- Mizelle, Hart & carr
 - 3- Ashman & conway

منابع

- حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۳). *مقایسه مهارت‌های ارتباطی نوجوانان و جوانان؛ نیم‌نگاهی به نقش دانشگاه*. مقاله ارائه شده در دومین همایش خانواده و چالش‌های آن در دنیای معاصر، ۲۷ - ۲۸ اردیبهشت، شیراز.
- حسین چاری، مسعود و فداکار، محمدمهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانشجویان و دانش‌آموزان. *دانشور رفتار*، سال دوازدهم دوره جدید، ویژه نامه علوم تربیتی ۵، شماره پایایی ۱۵، صص ۳۲ - ۲۱.
- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی کارایی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره نوزدهم، شماره اول، پایایی ۳۷، صص ۵۹ - ۴۶.
- تشکری، عباس؛ مهریار، امیرهوشنگ؛ و یوسفی، فریده. (۱۳۶۵). کاربرد آزمون نقاشی انسان گودیناف - هریس در بین گروهی از کودکان دبستانی شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره دوم، شماره اول، صص ۳۷ - ۱۹.
- کارتلیج، جی، جی و میلبرن، جی، اف. (۱۳۷۵). *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، چاپ سوم. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- یوسفی، فریده. (۱۳۷۷). *هنجارهایی مقیاس راتر به منظور بررسی مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی شیراز*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره سیزدهم، شماره اول و دوم، پایایی ۲۵ و ۲۶، صص ۱۹۱ - ۱۷۱.
- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین؛ و دیکسون، دیوید. (۱۹۹۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی*، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. چاپ اول، ۱۳۷۷، تهران: انتشارات رشد.

- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. New York: Rutledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Buhs, E. R. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43 (5), 407-424.
- Bursch, B., Tsao, J., Meldrum, M., Zeltzer, L. (2006). Preliminary validation of a self-efficacy scale for child functioning despite chronic pain (child and parent versions). *Pain*, 125(1-2), 35-42.
- Cowen, E. L., Work, W. C., Hightower, A. D., Wyman, P. A., Parker, G. R., and Lotyczewski, B. S. (1991). Toward the development of a measure of perceived self-efficacy in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 169-178.
- Davis, K., A., Brown, D., M., Azria-Evans, M., Connell, C., & Yadrick, M. K. (2006). An Assessment of Self-Efficacy and G locus Control after Attendance to a Summer Camp for Children and Adolescents with Diabetes. *Journal of the American Dietetic Association*, 106 (8), Supplement 1, 48-51.
- Galanaki, E., P. & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with Children's Self-Efficacy for Peer Interaction. *Child Study Journal*, 1, 1-22.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development*, (pp. 103-198). New York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1970). Peer interaction and social organization. In P.H. Mussen (Ed.), *Manual of Child Psychology* (pp. 361-456). New York: Wiley.
- Kim, J. E., & Cicchetti, D. (2003). Social self-efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Childhood and Adolescent Psychology*, 23 (1), 106-117.

- Lefrancois, G.R. (1995). *Of children: An introduction to child development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lefrancois, G.R. (1996). *The lifespan, 6th ed.* Belmont, CA: Wadsworth.
- Long, V.O. (1991). Gender role conditioning and women's self-concept. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 19-29.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1990). Predictions of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mizelle, N.B., Hart, L.E., & Carr, M. (1993). *Middle grade students' motivational processes and use of strategies with expository text*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta, Georgia (ERIC Document Reproduction No. ED 360728)
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pintrich, P., R. & Schunk, D., H. (2002). *Motivation in education, 2nd Ed.* NJ: prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (1984). Self- efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

ضمیمه (گویه‌های مقیاس خود - کارآمدی کودکان)

خیلی آسان □ آسان □ سخت □ خیلی سخت □

۱- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند بازی کنند. این که از آنها بخواهید که شما را هم در بازی‌شان شرکت دهند، برای تان ... است.

۲- بعضی از بچه‌ها بر سر این که چه طور بازی کنند با هم بگومگو می‌کنند. این که مقررات بازی را برای آنها بگویید، برای تان ... است.

۳- بعضی از بچه‌ها، دوست شما را اذیت می‌کنند. این که از آنها بخواهید این کار را نکنند، برای تان ... است.

۴- شما می‌خواهید یک بازی شروع کنید. این که از بچه‌های دیگر بخواهید در این بازی شرکت کنند، برای تان ... است.

۵- بچه‌ای در وسط بازی می‌خواهد که نوبت شما را بگیرد. این که به آن بچه بگویید که حالا نوبت شماست، برای تان ... است.

۶- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند در کنار هم تغذیه بخورند. این که از آنها بخواهید شما هم در کنار آنها تغذیه بخورید، برای تان ... است.

۷- بچه‌ای توی صف از شما جلو می‌زند. این که به آن بچه بگویید که نباید توی صف جلو بزند، برای تان ... است.

۸- بچه‌ای می‌خواهد کاری را انجام دهد که شما را به دردسر می‌اندازد. این که از او بخواهید که این کار را نکند و کار دیگری انجام دهد، برای تان ... است.

۹- بعضی از بچه‌ها یکی از شاگردان کلاس شما را مسخره می‌کنند. این که به آنها بگویید این کار را نکنند، برای تان ... است.

۱۰- بعضی از بچه‌ها نیاز به یار بیشتری در تیم‌شان دارند. این که از آنها بخواهید که اجازه دهند شما هم جزء تیم آنها باشید، برای تان ... است.

۱۱- شما مجبورید که بعد از تعطیلی مدرسه چیزی را تا خانه ببرید. این که از بچه دیگری بخواهید در این کار به شما کمک کند، برای تان ... است.

۱- گزینه‌های ارائه‌شده در ذیل اولین گویه، پس از تمام گویه‌ها تکرار می‌شوند که در این جا برای رعایت اختصار حذف شده‌اند.

- ۱۲- وقتی که بازی می کنید، یکی از بچه‌ها همیشه می‌خواهد که نفر اول باشد. این که به او بگویید شما تصمیم دارید اول باشید، برای تان ... است.
- ۱۳- قرار است همه دانش‌آموزان کلاس شما به گردش علمی (اردو) بروند و لازم است که هر کس با یک نفر همراه و شریک باشد. این که از کسی بخواهید همراه و شریک شما باشد، برای تان ... است.
- ۱۴- یکی از بچه‌ها از دوست شما خوشش نمی‌آید. این که به آن بچه بگویید که با دوست شما خوشرفتار باشد، برای تان ... است.
- ۱۵- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند تصمیم بگیرند که یک بازی را شروع کنند. این که به آنها بگویید که شما کدام بازی را دوست دارید، برای تان ... است.
- ۱۶- شما در حال انجام یک بازی جالب هستید ولی بچه‌های دیگر می‌خواهند این بازی تمام شود. این که از آنها بخواهید بازی تمام نشود، برای تان ... است.
- ۱۷- شما در حال نوشتن و تنظیم یک روزنامه دیواری هستید. این که از بچه دیگری بخواهید به شما کمک کند، برای تان ... است.
- ۱۸- بعضی از بچه‌ها از محل بازی شما استفاده می‌کنند. این که از آنها بخواهید از آن جا بروند، برای تان ... است.
- ۱۹- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند تصمیم بگیرند که بعد از مدرسه چکار کنند. این که به آنها بگویید شما دوست دارید چکار کنید، برای تان ... است.
- ۲۰- گروهی از بچه‌ها می‌خواهند بازی کنند و شما آن بازی را دوست ندارید. این که از آنها بخواهید بازی مورد علاقه شما را انجام دهند، برای تان ... است.
- ۲۱- بعضی از بچه‌ها می‌خواهند یک جشن و میهمانی ترتیب دهند. این که از آنها بخواهید دوست شما را هم به آن میهمانی دعوت کنند، برای تان ... است.
- ۲۲- بچه‌ای بر سر شما داد می‌کشد. این که به او بگویید دیگر این کار را ادامه ندهد، برای تان ... است.



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی