

## مقایسه مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری بین نوجوانان پسر کم‌بینا و بینا

رضا احمدی<sup>۱</sup>، پرویز شریفی درآمدی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۰/۱۵

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری بین نوجوانان پسر کم‌بینا و بینا بود. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان کم‌بینا و بینای سال دوم راهنمایی تحصیلی شهر تهران بود. حجم نمونه موردنظر ۵۰ نفر (۳۰ نفر دانش آموز پسر بینا و ۲۰ نفر دانش آموز پسر کم‌بینا) بود. از روش نمونه‌گیری در دسترس برای دانش آموزان کم‌بینا و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای دانش آموزان بینا از یک مدرسه راهنمایی هم‌جوار استفاده گردید. لازم به ذکر است که در این پژوهش آزمودنی‌ها بر اساس متغیرهای جنسیت، سن و وضعیت اقتصادی-اجتماعی هم‌تاسازی شده‌اند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه خودکارآمدپنداری بندورا بود و به صورت گروهی اجرا شد. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون  $t$  مستقل استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در مؤلفه‌های "موفقیت تحصیلی"، "یادگیری از طریق خودنظم‌دهی"، "فعالیت‌های فوق برنامه"، "برآوردن انتظارات دیگران"، "خودنظم‌دهی انگیزشی" در بین دانش آموزان پسر بینا و دانش آموزان پسر کم‌بینا تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/01$ ). همچنین میزان خودکارآمدپنداری در مؤلفه "استحکام خود" بین دانش آموزان پسر کم‌بینا و بینا تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). بنابراین نتایج حاصله، میزان خودکارآمدپنداری دانش آموزان پسر بینا نسبت به دانش آموزان پسر کم‌بینا بیشتر است. بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان، اولیاء و دست‌اندرکاران امر آموزش از طریق ارائه الگوهای رفتاری مناسب بر مبنای انتقال احساس خودکارآمدپنداری در نوجوانان کم‌بینا عمل کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود فرصت‌های اجتماعی کافی برای دانش آموزان کم‌بینا جهت افزایش توانمندی و رشد انگیزش درونی در آنها فراهم گردد. واژگان کلیدی: خودکارآمدپنداری، کم‌بینا، بینا.

۱. نویسنده مسئول. کارشناس ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی از دانشگاه علامه طباطبائی. شغل: مسئول فنی مرکز

ahmadirez@gmail.com

درمان و توانبخشی شبانه‌روزی بیماران روانی مزمن هدایت.

dr-sharifidaramadi@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی.

## مقدمه

امروزه این اتفاق نظر به وجود آمده است که دانش آموزان برای آنکه در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشند نیاز به مهارت‌های شناختی دارند (پنتریچ<sup>۱</sup> و شانک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ به نقل از منصور، ۱۳۸۶). همان طور که می‌دانیم «خودکارآمدپنداری<sup>۳</sup>» یکی از مؤلفه‌های شناختی است که بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. تحقیقات نشان داده‌اند که دانش آموزان با خودکارآمدپنداری بالا در تکالیف به صورت فراشناختی درگیر می‌شوند و در انجام تکالیف خود پایداری دارند و سرانجام موفقیت را از آن خود می‌کنند (پاجارس<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۸۵؛ به نقل از پنتریچ و دی گروت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). خودکارآمدپنداری اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند، مؤثر است (میلیادو<sup>۶</sup>، ماریوس<sup>۷</sup>، سیونی<sup>۸</sup>، ویلهلمینا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳). خودکارآمدپنداری به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی کننده در نظر گرفته می‌شود و بنابراین در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی بایستی به عنوان عامل پیش‌بینی کننده مورد استفاده قرار گیرد (ویتکین<sup>۱۰</sup> و بری<sup>۱۱</sup>، ۱۹۷۵). باورهای خودکارآمدی استانداردهای شخصی، سطوح عاطفی و تأثیرات خودگردان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند (پاجارس، ۲۰۰۲؛ به نقل از مقصودی، ۱۳۸۴). هرچقدر احساس خودکارایی در فرد بیشتر باشد، تلاش و پافشاری بیشتری برای انجام کار خواهد داشت و همچنین میزان تنش و اضطراب نیز کاسته خواهد شد (پاجارس و میلر،

1. Pintrich
2. Schunk
3. Self - efficacy
4. Pajares
5. De groot
6. Miltiado
7. Marios
8. Savanye
9. Wilhelmina
10. Witkin
11. Berry

۱۹۹۷؛ به نقل از خاطری، ۱۳۸۴). خودکارآمدپنداری پایین نیز می‌تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند، با توانایی‌های شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامتی جسمی بگذارد (شولتز<sup>۱</sup>، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۷۷). قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدپنداری به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از سوی دیگر تعیین نقش خودکارآمدپنداری در کنار آمدن با موقعیت‌های فشارزا در بین دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان کم‌بینا از حساسیت خاصی برخوردار است. باورهای خودکارآمدی بر سطح موفقیت افراد نیز تأثیر دارد. با توجه به اینکه افراد کم‌بینا در زندگی شخصی و اجتماعی با کمبودها و مشکلاتی مواجه می‌شوند، این سؤال مطرح می‌شود که آیا این مسائل و مشکلات مانعی در جهت کارایی و کفایت افراد کم‌بیناست؟

آسیب بینایی یک اصطلاح پذیرفته شده است که به همه سطوح کاستی بینایی اشاره دارد. این آسیب معادل نابینایی کامل نیست. کاهش بینایی می‌تواند انجام بعضی کارها را مشکل یا غیرممکن سازد. در مورد همه افراد دارای آسیب بینایی نمی‌توان با یک برچسب مطلق قضاوت کرد. در میان این گروه توانایی‌ها و نیازهای بسیار متفاوتی دیده می‌شود (میلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). واقعیت انکارناپذیر این است که کم‌بینایی به خودی خود حدی از معلولیت است و آن عدم دیدن کامل ظواهر طبیعت است. کم‌بینایان در مقایسه با دیگر افراد با نیاز ویژه از نظر رفتاری و استقلال فردی به افراد بهنجار نزدیک‌ترند. کم‌بینایان برخلاف برخی دیگر از افراد با نیازهای ویژه مایل‌اند با آنان به‌عنوان فردی مستقل و بهنجار رفتار شود. بسیاری از آنان رفتاری عادی دارند و دوست دارند دیگران نیز با آنها رفتاری عادی داشته باشند. در مجموع مایل‌اند که فقط به خود متکی باشند و جز در مواردی که به همکاری و مساعدت دیگران نیاز دارند، بیشتر ترجیح می‌دهند مستقل و آزاد زندگی کنند، به احساس دیگران احترام می‌گذارند و به زندگی هر چه نزدیکتر با سایر افراد جامعه عشق می‌ورزند (خواجه حسینی، ۱۳۸۱). بنابراین مشکل بینایی به‌خودی‌خود نقشی در شکل‌گیری شخصیت ندارد، بلکه نگرش فرد کم‌بیناست که در

- 
1. Schultz
  2. Miller

شکل گیری شخصیت او تأثیر می گذارد.

کم بینایان افرادی هستند که می توانند حروف را بخوانند، اما نیازمند طرح ها یا کتب اصلاح شده چاپی با حروف درشت هستند (شریفی در آمدی، ۱۳۷۸). کم بینایان افراد ویژه با نیازهای بسیار ویژه و مشکلات منحصر به فرد هستند. در اغلب موارد حتی دوستان و اقوام افراد کم بینا نیز در درک وضعیت آنان با مشکلاتی مواجه اند و معتقدند که فرد کم بینا بهتر از آنچه ادعا می کند، می تواند ببیند؛ زیرا قادر است به خوبی این طرف و آن طرف برود (نامنی و همکاران، ۱۳۸۱). افراد کم بینا در زندگی شخصی و اجتماعی با کمبودهای بسیاری مواجه می شوند: کمبود ارتباطات اجتماعی، کمبود تفریح، فقدان احساس امنیت مالی، کمبود فرصت های شغلی، کمبود استقلال شخصی و... از جمله آن کمبودهاست.

تشکیل هویت که به عنوان یکی از اساسی ترین مراحل رشد روانی دوره نوجوانی به شمار می آید، در نوجوانان دارای آسیب بینایی متأثر از آسیب شان است. نوجوانانی که از ابتدا نابینا بوده اند دارای مشکلاتی در حیطه مهارت های اجتماعی هستند، اما کسانی که کم بینا هستند ممکن است به علت فشار اجتماعی عملکردی شبیه به بینایان از خود نشان دهند. فرد کم بینا برای اینکه کنار گذاشته نشود، ضعف خود را انکار کرده و وانمود می کند که به راحتی می تواند ببیند. در همین روند ممکن است برای خود هویتی بسازد که قادر به ایفای نقش آن نباشد، در نتیجه برای همیشه یک خود پنداره منفی در او به جا خواهد ماند. عوارض این خود پنداره منفی بروز تنش های روانی و اضطراب است (هویج گورت، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش وارن و کوکون (۱۹۷۴) نشان می دهد که مشکلات سازشی و نگرشی افراد کم بینا بیش از افراد نابینا است. افراد کم بینا به این دلیل که میزان دیدشان آن قدر نیست که بتوانند به راحتی در اطراف حرکت کنند، میزان ناکامی شان بیش از افراد نابیناست (به نقل از حسینی و تفضلی مقدم، ۱۳۸۰). عضدالملکی، (۱۳۸۷) در بررسی مقایسه ویژگی های شناختی، اجتماعی، زیستی و حرکتی کودکان با آسیب بینایی، شنوایی و عادی در شهر تهران به این نتیجه رسید که کودکان عادی و ناشنوا از نظر خود کارآمد پنداری در سطح بالاتری نسبت به کودکان نابینا هستند. پژوهش

خجسته‌مهر (۱۳۷۰) حاکی از سازگاری اجتماعی پایین‌تر و امامی پور (۱۳۷۶) حاکی از خود پندارهٔ ضعیف‌تر و عزت‌نفس پایین‌تر افراد دچار آسیب بینایی می‌باشد. خسته‌مهر در پژوهشی با عنوان مقایسهٔ ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان نابینا، در پی این پرسش که آیا بین نوجوانان نابینا و بینا از لحاظ سازش‌های شخصی و اجتماعی تفاوت وجود دارد به این نتیجه رسید که بین نوجوانان نابینا و بینا از لحاظ سازش‌های شخصی و اجتماعی تفاوت‌های معنی‌داری وجود دارد و افراد نابینا با مشکلات سازشی به مراتب بیشتری مواجه هستند و انعطاف‌ناپذیرترند و از لحاظ سازگاری عاطفی، اجتماعی، بهداشتی و جنسی با مشکلات بیشتری مواجه می‌باشند. در این پژوهش بیان می‌شود که چون کودکان نابینا تصاویر ذهنی خود را از طریق لمس کردن درک می‌کنند، بنابراین آهنگ خودشکوفایی در آنان بسیار کند است.

امروزه به کمک آموزش جهت‌یابی و تحرک مناسب و به همراه وسایلی که کیفیت بینایی را بهبود می‌بخشد، دسترسی فرد کم‌بینا به دنیای اطراف آسان شده و امکان استقلال بیشتری برای او وجود دارد (نامنی و همکاران، ۱۳۸۱). با توجه به پژوهش‌های یاد شده و هدف پژوهش حاضر که عبارت است از مقایسهٔ مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری بین دانش‌آموزان پسر کم بینا و بینای پایهٔ دوم راهنمای تحصیلی، فرضیه زیر قابل تدوین و تأمل می‌باشد.

فرضیه پژوهش: میزان خودکارآمدپنداری بین دانش‌آموزان پسر کم‌بینا و بینا تفاوت دارد.

#### روش

این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ دانش‌آموزان کم‌بینا و بینای سال دوم راهنمایی تحصیلی شهر تهران بود. حجم نمونه ۵۰ نفر شامل ۳۰ نفر دانش‌آموز پسر بینا و ۲۰ نفر دانش‌آموز پسر کم‌بینای پایهٔ دوم راهنمایی از مدارس شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ به تحصیل اشتغال داشتند. از روش نمونه‌گیری در دسترس برای دانش‌آموزان کم‌بینا و از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای دانش‌آموزان بینا استفاده شد. لازم به ذکر است که در این پژوهش آزمودنی‌ها بر اساس

متغیرهای جنسیت، سن و وضعیت اقتصادی-اجتماعی هم‌تاسازی شدند.

ابزار اصلی در پژوهش حاضر پرسشنامه خودکارآمدپنداری بندورا است. پرسشنامه‌ای که بندورا برای سنجش خودکارآمدپنداری ساخته است، شامل ۴۲ گزاره (۵۵ سؤال به شیوه لیکرت) است که خودکارآمدپنداری را در شش زمینه می‌سنجد. این شش زمینه عبارت‌اند از: موفقیت تحصیلی، یادگیری از طریق خودنظم‌دهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه، برآوردن انتظارات دیگران، استحکام خود، خودنظم‌دهی انگیزشی. از این رو ابتدا خاطر نشان می‌شود که برای به دست آوردن نمرات در هر زمینه، نمرات مربوط به گزاره‌های آن زمینه باهم جمع می‌شوند. از محاسبه نمرات فرد در هر زمینه با جمع کردن نمرات شش زمینه به دست آمده، نمره خودکارآمدپنداری کلی فرد به دست می‌آید.

ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدپنداری بندورا توسط مرتضوی (۱۳۸۳) از مجموع داده‌های ایرانی ( $n=895$ ) محاسبه شده ۰/۹۲ می‌باشد و نیز در تحقیقی که توسط خاکسار (۱۳۸۴) گزارش شده است ۰/۹۳ می‌باشد. روایی آزمون توسط مرتضوی (۱۳۸۳) از طریق تحلیل عوامل داده‌های ۹۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی و ترجمه فارسی به انگلیسی مورد تأیید قرار گرفته است. کاربرد این ابزار قبل از انجام تحقیق حاضر روی تعدادی از گروه‌های مختلف استثنایی از جمله نابینا و ناشنوا مورد تأیید محققین (از جمله اصغری، ۱۳۸۶؛ عضدالملکی، ۱۳۸۷) انجام گرفته است.

گردآوری داده‌ها به این صورت انجام گرفت که ابتدا پس از اخذ معرفی نامه لازم برای اداره آموزش و پرورش شهر تهران از سوی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، در مهرماه ۸۷ به این اداره مراجعه و معرفی نامه‌های لازم را برای اداره آموزش و پرورش استثنایی منطقه ۵ و همچنین مدرسه راهنمایی عادی محمدی که هم‌جوار با مدرسه نابینایان محبی است، اخذ گردید. در آبان ماه ۸۷ از سوی اداره آموزش و پرورش استثنایی منطقه ۵ به مدرسه نابینایان محبی معرفی شده و پس از هماهنگی‌های لازم با مدیر مدرسه محبی تعداد ۲۰ نفر دانش‌آموز کم‌بینای سال دوم راهنمایی معرفی شد سپس ۲۰ پرسشنامه با فونت درشت بین این دانش‌آموزان در سالن امتحانات این مدرسه پخش گردید. اجرای پرسشنامه روی

دانش آموزان کم بینا یک‌روزه به اتمام رسید. چند روز بعد از آن به مدرسه راهنمایی عادی محمدی مراجعه و پس از هماهنگی‌های لازم با مدیر مدرسه، تعداد ۳۰ نفر دانش آموز بینای سال دوم راهنمایی به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند و سپس پرسش‌نامه‌ها بین این دانش آموزان پخش گردید. البته در مورد دانش آموزان بینا کار با سرعت بیشتری انجام گرفت.

### نتایج

بررسی توصیفی داده‌ها:

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی در مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری در دانش آموزان بینا و کم بینای نمونه پژوهش

گروه‌ها	شاخصهای مؤلفه‌ها	تعداد (N)	میانگین ( $\bar{X}$ )	واریانس ( $S^2$ )	انحراف معیار (S)	کوچکترین مقدار (Min)	بزرگترین مقدار (Max)
بینا	موفقیت تحصیلی	۳۰	۴۱/۳۳	۴۳/۲۶	۶/۵۸	۲۷	۴۹
	یادگیری از طریق خودنظم دهی	۳۰	۵۷/۰۷	۸۵/۱۶	۹/۲۳	۳۶	۷۲
	فعالیت‌های فوق برنامه	۳۰	۳۹/۸۷	۷۲/۳۹	۸/۵۱	۲۵	۵۵
	برآوردن انتظارات دیگران	۳۰	۲۲/۸۷	۱۶/۲۵	۴/۰۳	۱۰	۲۸
	استحکام خود	۳۰	۲۲/۸۷	۲۲/۶۷	۴/۷۶	۹	۲۸
	خودنظم دهی انگیزشی	۳۰	۳۲/۶۳	۳۹/۰۶	۶/۲۵	۱۵	۴۰
	مجموع	۳۰	۲۱۶/۶۳	۹۴۳/۵۵	۳۰/۷۱	۱۴۱	۲۵۶
کم بینا	موفقیت تحصیلی	۲۰	۳۰/۱۵	۹۶/۲۳	۹/۸۱	۱۲	۴۷
	یادگیری از طریق خودنظم دهی	۲۰	۴۶	۱۴۵/۳	۱۲/۰۶	۲۵	۶۳
	فعالیت‌های فوق برنامه	۲۰	۳۳/۱۵	۹۱/۶	۹/۵۷	۱۶	۵۴
	برآوردن انتظارات دیگران	۲۰	۱۹/۲۵	۱۹/۱۴	۴/۳۸	۱۰	۲۵
	استحکام خود	۲۰	۲۱/۲۰	۱۷/۷۴	۴/۲۱	۱۳	۲۸
	خودنظم دهیانگیزشی	۲۰	۲۷/۱۵	۳۳/۳۹	۵/۷۸	۱۵	۳۶
	مجموع	۲۰	۱۷۶/۹	۱۳۲۵/۱	۳۶/۴	۱۰۷	۲۴۲

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌کنید، شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی در مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری در دانش آموزان بینای نمونه پژوهش به این

صورت مشاهده می‌شود که کوچکترین میانگین (۲۲/۸۷) مربوط به مؤلفه‌های برآوردن انتظارات دیگران و استحکام خود و بزرگترین میانگین (۵۷/۰۷) مربوط به مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی می‌باشد. کوچکترین انحراف معیار (۴/۰۳) مربوط به مؤلفه برآوردن انتظارات دیگران و بزرگترین انحراف معیار (۹/۲۳) مربوط به مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی می‌باشد. کوچکترین مقدار (۹) در مؤلفه استحکام خود و بزرگترین مقدار (۷۲) در مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی مشاهده می‌شود

از طرف دیگر شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی در مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری در دانش‌آموزان کم‌بینای نمونه پژوهش به این صورت مشاهده می‌شود که کوچکترین میانگین (۱۹/۲۵) مربوط به مؤلفه برآوردن انتظارات دیگران و بزرگترین میانگین (۴۶) مربوط به مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی می‌باشد. همچنین کوچکترین انحراف معیار (۴/۲۱) مربوط به مؤلفه استحکام خود و بزرگترین انحراف معیار (۱۲/۰۶) مربوط به مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی و کوچکترین مقدار (۱۰) مربوط به مؤلفه برآوردن انتظارات دیگران و بزرگترین مقدار (۶۳) مربوط به مؤلفه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی می‌باشد.

برای بررسی فرضیه پژوهش و داده‌های این پژوهش از آمار استنباطی استفاده شده و همچنین معیار تصمیم‌گیری باقاعده در این آزمون‌های آماری در سطح  $\alpha = 0/01$  در نظر گرفته شده است.

«میزان خودکارآمدپنداری بین دانش‌آموزان پسر کم‌بینا و بینا تفاوت دارد».  
برای بررسی این فرضیه از آزمون  $t$  مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول ۳ گزارش داده شده است.

جدول ۲. شاخص مرکزی و شاخص پراکندگی در مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری

تعداد میانگین انحراف معیار خطای استاندارد میانگین				شاخص‌های آماری	
				نوع بینایی	
۵/۶۰	۳۰/۷۱	۲۱۶/۶۳	۳۰	بینا	



۸/۱۳	۳۶/۴۰	۱۷۶/۹۰	۲۰	کم بینا
------	-------	--------	----	---------

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، گروه دانش‌آموزان بینا با تعداد (۳۰)، میانگین (۲۱۶/۶۳)، انحراف معیار (۳۰/۷۱)، خطای استاندارد میانگین (۵/۶۰) و همچنین گروه دانش‌آموزان کم‌بینا با تعداد (۲۰)، میانگین (۱۷۶/۹۰)، انحراف معیار (۳۶/۴۰) و خطای استاندارد میانگین (۸/۱۳) در مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری می‌باشد. با توجه به نتایج جدول ۲، برآورد حدود اطمینان میانگین جامعه برای گروه دانش‌آموزان بینا ۲۳۱/۰۷ تا ۲۰۲/۱۸ در سطح ۰/۹۹ اطمینان و همچنین برآورد حدود اطمینان میانگین جامعه برای گروه دانش‌آموزان کم‌بینا ۱۹۷/۹ تا ۱۵۵/۹ در سطح ۰/۹۹ اطمینان می‌باشد  $(\mu = \bar{X} \pm Se(z))$ .

جدول ۳. آزمون t مستقل بین دو گروه دانش‌آموزان بینا و کم‌بینا در مؤلفه‌های

خودکارآمدپنداری

برآورد فاصله اطمینان با ۰/۹۹	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	(z, t, Sig)	d.f	t	آزمون برابری واریانس لوین		فرض	مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری
						F	Sig		
پایین	بالا	د تفاوت	ین					فرض برابری واریانس	مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری
۱۸/۲۰۲	۰۷/۲۳۱	۹/۵۵	۳۹/۷۳	۴۸	۴/۱۶	۰/۸۱۲	۰/۳۷۲	فرض برابری واریانس	مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری
۱۵۵/۹	۹/۱۹۷	۹/۸۸	۳۹/۷۳	۳۶	۴/۰۲	۰	۰	فرض نابرابری واریانس	مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس دو گروه مقدار F به دست آمده ۰/۸۱۲ با (Sig=۰/۳۷۲)، با توجه به اینکه ۰/۳۷۲ از ۰/۰۱ بزرگتر است لذا تفاوت بین واریانس دو گروه معنادار نمی‌باشد و فرض را بر برابری واریانس‌ها می‌گذاریم در نتیجه سطر بالا (فرض برابری واریانس‌ها) را گزارش می‌دهیم. با توجه به فرض برابری واریانس‌ها، مقدار t به دست آمده ۴/۱۶ با درجه آزادی ۴۸، با توجه به مقدار t جدول (t=۲/۴۲) و اینکه مقدار t به دست آمده (t=۴/۱۶) نسبت به t جدول (t=۲/۴۲)

بزرگتر می‌باشد لذا تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۰/۹۹ اطمینان معنادار می‌باشد و این فرضیه تحقیق «میزان خودکارآمدپنداری بین دانش‌آموزان پسر کم‌بینا و بینا تفاوت دارد» مورد تأیید قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه میانگین گروه دانش‌آموزان بینا (۲۱۶/۶۳) بزرگتر از میانگین گروه دانش‌آموزان کم‌بینا (۱۷۶/۹۰) می‌باشد، لذا گروه دانش‌آموزان بینا با توجه به معناداری تفاوت میانگین‌ها نسبت به گروه دانش‌آموزان کم‌بینا از خودکارآمدپنداری بالاتری برخوردار می‌باشند.

### بحث

نتیجه تحقیق حاضر نشان می‌دهد که میزان خودکارآمدپنداری بین دانش‌آموزان پسر کم‌بینا و بینا تفاوت دارد. به این صورت که دانش‌آموزان بینا از خودکارآمدپنداری بالاتری نسبت به دانش‌آموزان بینا برخوردارند. نتایج حاصل از فرضیه حاضر نشان می‌دهد که با یافته‌های برخی تحقیقات نظیر (مرتضوی، ۱۳۸۳)؛ (عضدالملکی، ۱۳۸۷)؛ (اصغری، ۱۳۸۶)؛ (بندورا، ۱۹۹۷) و (منصوری، ۱۳۸۶) همسویی وجود دارد. با توجه به ادبیات پژوهش و نتایج حاصل از پژوهش حاضر، می‌توان چنین تفسیر کرد که: دانش‌آموزان کم‌بینا در مقایسه با دانش‌آموزان بینا به دلیل ضعف فرصت‌های اجتماعی لازم و کافی ناشی از معلولیت خود و انگیزش درونی پایین، قادر به تجربه کردن، درونی‌سازی و به‌کارگیری توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود نیستند. دانش‌آموزان بینا نسبت به دانش‌آموزان کم‌بینا در تکالیف به‌صورت فراشناختی درگیر می‌شوند و در انجام تکالیف خود پایداری بیشتری دارند و در نهایت موفقیت را از آن خود می‌کنند. آنها همچنین یادگیری بهتر و درک بالاتری از مسئله دارند و از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی بیشتری در امر یادگیری بهره می‌برند. در نتیجه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بینا نسبت به دانش‌آموزان کم‌بینا بیشتر و بهتر می‌گردد. کاربرد پژوهش حاضر برای والدین و مربیان امر آموزش می‌باشد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود معلمین، اولیاء و دست‌اندرکاران امر آموزش از طریق ارائه الگوهای رفتاری مناسب بر مبنای انتقال احساس خودکارآمدپنداری در نوجوانان کم‌بینا عمل کنند. همچنین پیشنهاد

می‌شود فرصت‌های اجتماعی کافی برای دانش‌آموزان کم‌بینا جهت افزایش توانمندی و رشد انگیزش درونی در آنها فراهم گردد.

به نظر می‌رسد نتایج حاصله را می‌توان از لحاظ عملی در برنامه‌ریزی آموزشی، توان‌بخشی و بهداشت روانی و همچنین از لحاظ نظری در گسترش مرزهای دانش روان‌شناسی و آموزش کودکان کم‌بینا در حیطه خودکارآمدپنداری به کار گرفت. با توجه به محدودیت‌های تحقیق حاضر که عبارت‌اند از اندک بودن حجم نمونه و ابزار اندازه‌گیری، از آنجا که ممکن است محدودیت‌های فوق‌الذکر بر تعمیم‌پذیری یافته‌ها اثر سوء بگذارد و یافته‌ها را دچار محدودیت کند، از لحاظ پژوهشی پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی از حجم نمونه بزرگتر و ابزار اندازه‌گیری دقیق‌تر و جامع‌تر همراه با مصاحبه بالینی استفاده شود همچنین از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزش ویژه خودکارآمدپنداری برای دانش‌آموزان کم‌بینا جهت افزایش خودکارآمدپنداری در آنها اجرا شود. همچنین می‌توان از خودکارآمدپنداری به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی سود جست.

معلمان و دوستان نزدیک در ارتباط با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. شماره ۸. مقصودی، جعفر. (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی (هوش هیجانی، خلاقیت، خود پنداره، خود کارآمدی، منبع کنترل) کارآفرینان تهرانی با افراد عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

منصوری، علی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین خود کارآمدی ریاضی، سبک اسناد و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر سنندج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

نامنی، محمدرضا و همکاران. (۱۳۸۱). تحول روانی - آموزش و توان‌بخشی نابینایان. تهران: انتشارات سمت.

- Bandura, A. (1997). *self-efficacy : the exercise of control*. New York: free man.
- Huijgevoort, van. (2002). Break through - how a self a positive sense of self. In proceeding of the word conference of the International council for education of people with visual impairment- Noordwidjhout ,the Netherland. July -August.
- Miller, Laura. (2001). Visual impairment , <http://www.Ces.ncsu.edu/depts/fcs/pubs/nc18.pd>.
- Miltiado ,Marios and savanye ,Wilhelmina. (2003). *Applying of assessment*. The journal of experimental education . 65,pp.213-288.
- onlinedistanc education*. Journal of educational technology .review, Vol. 11/No one.
- Pajares, F & Miller, M. (1997). *Mathematics self-efficacy and mathematics problem solving. Implication of using different forms*
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self - efficacy. <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.
- Pintrich , P. R. & schunk , D.H. (2002). Motivation in education: Theory
- Pintrich .P.R & De Groot ,E.V. (1990) "*Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*". Journal of educational psychology , 82,33-40.

## منابع

- اصغری، مریم. (۱۳۸۶). بررسی رابطه تجربه رایانه و مهارت‌های اجتماعی با خودکارآمدی دانش‌آموزان نابینای مقطع دبیرستان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- امامی پور، سوزان. (۱۳۷۶). بررسی و مقایسه میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان عادی و نابینای ۱۲-۱۰ ساله. پایان‌نامه کارشناس ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- حسینی، زاهد. تفضلی مقدم، عبدالحسین. (۱۳۸۰). روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان دارای ضایعات بینایی. انتشارات آستان قدس رضوی.
- خاطری، مونا. (۱۳۸۴). تأثیر واقعیت درمانی با تمرکز بر نظریه انتخاب بر عزت‌نفس و خودپنداره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خجسته مهر، غلامرضا. (۱۳۷۰). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان نابینا و بینا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- خواجه حسینی، حمدا... (۱۳۸۱). مقایسه میزان افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان نابینای سنین دبیرستان در مدارس روزانه و شبانه‌روزی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- شریفی در آمدی، پرویز. (۱۳۷۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر الگوهای صورت بزرگسالان و ویژگی‌های شخصیتی آنان در تصویرسازی ذهنی کودکان نابینا و بینا. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- شولتز، دوان. شولتز، سیدنی ال. (۱۳۷۷). نظریه‌های شخصیت. ترجمه سیدمحمدی، یحیی. تهران: نشر هما.
- عضدالملکی، سودابه. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه ویژگی‌های شناختی، اجتماعی، زیستی و حرکتی کودکان با معلولیت بینایی، شنوایی و عادی در شهر تهران. پایان‌نامه چاپ‌نشده دوره دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات.
- مرتضوی، شهرناز. (۱۳۸۳). روابط متقابل بین خودکارآمدی و ادراک حمایت از سوی خانواده،

research and applications (2<sup>nd</sup>Ed). Upper saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall <http://www.emory.edu/education/mfp/effpage.html>.

*social cognitive constructs of motivation to enhance student success in*

Witkin , H.A. & Berry , J. W. (1975). *psychology differentiation in cross-cultural perspective*. Journal of cross –cultural psychology , Vol. 6, pp 4-87.

