

روابط متقابل بین خودکارآمدپنداری و ادراک حمایت ازسوی خانواده، معلمان و دوستان نزدیک، در ارتباط با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران

دکتر شهرناز مرتضوی*

چکیده

در چارچوب نظریه "یادگیری اجتماعی" باندورا، "کارآمدپنداری" شخصی و "جمعی" عواملی مؤثر در رشد و تحول و سازگاری انسان توصیف می‌شوند و خودکارآمدپنداری همبستگی قابل توجه با عملکرد دارد. خودکارآمدپنداری از "تجربه موفقیت"، "الگو یا سرمشق"، "ترغیب کلامی"، و از "شرایط هیجانی/فیزیولوژیک" تأثیر می‌پذیرد.

در این پژوهش، پرسشنامه خودکارآمدپنداری بندورا، پس از ترجمه و معادل‌سازی مورد استفاده قرار گرفته است. به وسیله این پرسشنامه، ابعاد کارآمدپنداری شخصی در زمینه‌های زیر سنجیده می‌شود: زمینه تحصیلی؛ زمینه خودنظم‌دهی به یادگیری؛ فعالیتهای فوق برنامه؛ برآوردن نیازهای دیگران، استحکام خود؛ و خودنظم‌دهی انگیزشی.

برای سنجش خودکارآمدپنداری جمعی از پرسشنامه کیم و پارک استفاده شد. در پرسشنامه‌ای که به وسیله ۸۹۵ دانش‌آموز پسر و دختر دبیرستانی پاسخ داده شد، علاوه بر مقیاسهای فوق از خرده-

* استاد گروه روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

آزمون حمایت از سوی والدین، معلمان، و دوستان و از مقیاس تجدیدنظر شده رضایت از زندگی استفاده شد. این پژوهش، علاوه بر یافته‌های قابل توجه دیگر، نشان داد که:

بین خودکارآمدپنداری شخصی و جمعی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد.

بین کارآمدپنداری شخصی و جمعی رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد.

بین کارآمدپنداری شخصی و جمعی با موفقیت تحصیلی رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد.

کارآمدپنداری شخصی و جمعی دختران دانش‌آموز به‌طور معنی‌داری از پسران بیشتر است.

کارآمدپنداری شخصی در درجه نخست و سطح رفاه خانواده در درجه دوم، نقشی مؤثر در رضایت از زندگی دارد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری اجتماعی، خودکارآمدپنداری، دانش‌آموزان دبیرستانی، یادگیری خودنظم-بخشی، خوداستحکام‌بخشی، خودنظم‌بخشی انگیزشی، موفقیت تحصیلی، و فعالیت‌های فوق‌برنامه.

۱- مقدمه

بندورا^۱ (۱۹۸۶، ۲۰۰۲) به پژوهشهایی استناد می‌کند، تا نشان دهد، "خودکارآمدپنداری"^۲ رابطه‌ای مستقیم با عملکرد دارد. "خودکارآمدپنداری" در نوجوانان و جوانان را می‌توان به شیوه‌های گوناگون تقویت کرد یا، به دلیل عدم توجه به برخی اصول تربیتی و آموزشی، تضعیف کرد.

"خودکارآمدپنداری" به این معنی است که شخص تصور کند قادر است پدیده‌ها و رویدادها را به منظور رسیدن به وضعیت مطلوب خود، با رفتار و کردار مناسب سازمان دهد.

تحقیقات نشان می‌دهد که احساس "خودکارآمدپنداری" همبستگی زیادی با "عملکرد" دارد (صدوری و رابرتسون^۳، ۱۹۹۳؛ بارلینگ و بیتنی^۴، ۱۸۸۳) و "کارآمدپنداری جمعی" از شرایط

^۱ - Bandura

^۲ - self efficacy belief

^۳ - Sadri & Robertson

^۴ - Barling & Beaty

قرارگاههای تربیتی مانند خانواده و محیطهای آموزشی و گروه همسالان تأثیر می‌پذیرد (کیم و پارک^۱، ۱۹۹۹).

در چهارچوب نظریه "یادگیری شناختی- اجتماعی" بندورا و با توجه به رشد و تحول، سازگاری و دگرگونی انسان، سه نوع "عامل اثرگذار"^۲ تشخیص داده می‌شود که عبارتند از:

- عامل اثرگذار "شخصی"^۳ که تابع رفتار فرد است.
 - نوع دوم اثرگذاری از طریق انتخاب "نماینده"^۴ است. در این صورت فرد برای نیل به اهداف خود، نخست محیط انسانی مجاور خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 - عامل سوم "عامل اثرگذار جمعی"^۵ نامیده می‌شود که طی آن افراد یا معلمان به صورت گروهی برای شکل دادن به آینده خود اقدام می‌کنند.
- با توجه به تأثیر عوامل اثرگذار سه گانه فوق، "خودکارآمدپنداری" عاملی موثر در نیل به اهداف رشد و تحول و سازگاری انسان توصیف می‌شود.

بنابر نظریه "بندورا" خودکارآمدپنداری "زیر تأثیر عوامل زیر قرار می‌گیرد:

- تجربه شخصی که منجر به موفقیت یا عدم موفقیت می‌شود،
- مشاهده رفتار الگوها یا "جانشین" یا "سرمشق"،
- ترغیب کلامی (اظهار نظر و تشویق دیگران) و ...
- توجه به شرایط فیزیولوژیک.

به عقیده "کیم و پارک (۱۹۹۹) و پارک و همکاران (۲۰۰۰) "خودکارآمدپنداری" با "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم دارد. به بیان دیگر کسانی که خود را "کارآمدتر" می‌پندارند، علاوه بر کسب موفقیت بیشتر از نظر عملکرد، احساس رضایت بیشتری از زندگی نیز می‌کنند.

با توجه به اصول نظریه "یادگیری شناختی- اجتماعی" پیش‌بینی می‌شود، بتوان از طریق سنجش میزان "خودکارآمدپنداری" در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی، به بررسی رابطه "خودکارآمدپنداری" با نگرشهای آنان پرداخت. در این مورد میزان حمایتی که آنان از خانواده و معلمان و دوستان و هم سن و سالها دریافت می‌کنند حاکی از میزان خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان

¹ - Kim & Park

² - agency

³ - personal agency

⁴ - proxy agency

⁵ - collective agency

و رابطه آن با تجربه حمایت و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دوره دبیرستان است. با این پژوهش می‌توان، همچنین به شناسایی برخی عوامل بازدارنده رشد "خودکارآمدپنداری" نوجوانان و جوانان پرداخت.

با توجه به اینکه، در جامعه جمع‌گرای ایرانی، توجه و انرژی قابل توجهی را خانواده صرف تربیت کودکان و نوجوانان می‌کند (مرتضوی ۱۳۸۱، ۲۰۰۴)، با کسب دانش در مورد عوامل موثر در رفتار کودکان و نوجوانان، می‌توان در انتخاب راهبردهای تربیتی موثر در چهارچوب خانواده و در محیطهای آموزشی و پرورشی گام سودمندی برداشت.

۲- کاربرد نظریه "خودکارآمدپنداری" در ایران

نظریه "خودکارآمدپنداری" به تفصیل در آثار بندورا (۱۹۹۴، ۱۹۹۷)، بندورا و همکاران (۱۹۹۷)، و صدری و رابرتسون (۱۹۹۳) توضیح داده شده است که ما برای اجتناب از اطاله کلام از این توضیحات صرف نظر می‌کنیم. آنچه ضروری است اشاره کنیم این است که تأثیر متقابل فرهنگ به عنوان نظام فراگیر و کلان از یک سو، و نظامهای خردتر مانند نظامهای خانوادگی، آموزشی و پرورشی و نیز نظامهای شغلی و کاری از سوی دیگر نابرابر است و نظامهای کلان نظامهای خردتر را بیشتر تحت تأثیر قرار می‌دهند تا برعکس (مرتضوی ۱۳۷۰). از این دیدگاه، لازم است در پژوهش ساختارهای روانشناختی مانند "هوش" یا "خودپنداره" به عنوان مثال، یا "خودکارآمدپنداری" که موضوع بررسی این پژوهش است، به تأثیر عامل فرهنگ فراگیر توجه شود. زیرا برای عملیاتی و قابل مشاهده کردن این نوع ساختارها "قرارگاههای رفتاری" مشخص مانند قرارگاههای خانوادگی، آموزشی یا شغلی مطرح می‌شوند که هر یک در مقایسه با نظام فراگیر فرهنگی، نظامهای خردتر محسوب می‌شوند و از آن تأثیر می‌پذیرند.

پژوهشهای میان فرهنگی متعدد (هافستد^۲ ۱۹۸۲، مرتضوی و کریمی ۱۹۹۲، مرتضوی ۱۳۸۱) نشان می‌دهند، فرهنگ ملی کشور ما در مقایسه با واحدهای فرهنگی غربی مانند امریکا، آلمان و فرانسه "جمع‌گرا"^۳ توصیف می‌شود. این گونه پژوهشهای میان فرهنگی نشان می‌دهند، یکی از ویژگیهای نظامهای فرهنگی "جمع‌گرا" "سلسله مراتبی بودن" آنها است.

در نظامهای سلسله مراتبی معمولاً برای جهت دادن به رفتار، به ویژه طی فرایند اجتماعی شدن خردسالان و به منظور حفظ ساختار اجتماعی موجود، از تقویت‌کننده‌های منفی (تنبيه، مانند خجالت دادن،

^۱ - behavioral setting

^۲ - Hofstede

^۳ - collectivistic

شمرنده کردن و احساس گناه دادن و ...) استفاده می‌شود. این نوع شیوه‌های تربیتی "استبدادی" نامیده می‌شوند.

در نظام‌های اجتماعی "فردگرا" که معمولاً بر جوامع غربی حاکم است، به ارزشهای دیگری مانند "استقلال" یا "رقابت میان فردی" اولویت داده می‌شود و برای نیل به این گونه اهداف از روشهای تربیتی "حمایت‌کننده یا دمکراتیک" و برای جهت دادن به رفتارها بیشتر از "تشویق" استفاده می‌شود.

کشورهای غربی برای "استقلال‌آموزی" نسل نوجوان و جوان خود هزینه زیادی متحمل می‌شوند. به عنوان مثال در آلمان یا فرانسه، اگر نوجوانی بخواهد با استفاده از معیار "آزادی"، زندگی "مستقلی" (از خانواده) داشته باشد، هزینه زندگی مستقل خود را ماهیانه از دولت دریافت می‌کند و از خانواده جدا می‌شود. این مقدمه بیانگر این است که دگرگونی ارزشها و معیارهای فرهنگی بر اساس سلیقه‌های شخصی و با اشاعه یک ارزش فرهنگی غیرخودی مانند "رقابت میان فردی" بدون توجه به ارزشهای مرتبط با آن، ما را به شرایط نامطلوب‌تر رهنمون خواهد کرد. زیرا ارزشهای فرهنگی طی تاریخ هر کشور و بر اساس شرایط زیست محیطی آن رشد و تحول می‌یابند و هر ارزش و معیار رفتاری با توجه به ارزشهای دیگر فرهنگ ملی معنی می‌شود.

با توجه به اینکه اکثر نظریه‌های روانشناختی موجود مانند نظریه بندورا بیانگر نوعی دیدگاه "غربی" و حامل ارزشهای فردگرایانه است، لازم است به ویژه از نظر کاربرد در ایران که دارای فرهنگی "جمع‌گرایانه" است مورد توجه دقیق‌تر قرار گیرد. به هر حال، در این نظریه عواملی چون "تجربه موفقیت"، "انتخاب الگو یا سرمشق" (موفق)، "ترغیب کلامی" و "حالت‌های هیجانی" عوامل موثر در رشد خودکارآمدپنداری نامیده می‌شوند.

برای بررسی احتمال ایجاد شرایط لازم برای نیل به هر یک از عوامل فوق، محیطهای آموزشی و پرورشی ایران را از نظر می‌گذرانیم:

در محیطهای آموزشی ما معمولاً تجربه "موفقیت" به ویژه برای دانش‌آموزان خیلی رایج نیست. زیرا پیرو ارزشها و معیارهای فرهنگی حاکم، در محیطهای آموزشی و پرورشی نیز فقط هنگامی واکنش نشان داده می‌شود که معلم یا متعلم در کاری کوتاهی کرده باشند. در این صورت طبیعی است که تنبیه اعمال شود. از این دیدگاه فرهنگی، درست عمل کردن وظیفه مسلم فرد در نظر گرفته می‌شود. بدین ترتیب فرصت تجربه تشویق واقعی و البته نه نمایشی، کمتر به دست می‌آید.

از سویی نیز معیارهای مشخصی تعیین می‌کنند که عملکرد کدام زمینه‌های آموزشی مهم است و "موفقیت" محسوب می‌شود و کدام زمینه آموزشی چنین نیست؛ زیرا اهداف به وسیله افرادی که به قله هرم سلسله مراتب نزدیکتر هستند، تعیین می‌شود. به عنوان مثال در محیطهای خانوادگی و آموزشی ما فقط دانش‌آموزانی به عنوان موفق تحسین و تشویق می‌شوند که در درسهای ریاضی یا زیست‌شناسی نمره‌های بالا کسب کنند. اهمیت نمره نقاشی و انشا از این نظر اهمیت دارد که با نمره‌های دیگر جمع می‌شود و

معدل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. حضور استعداد خاص دیگر در اکثر محیط‌های خانوادگی و آموزشی "موفقیت" قابل توجهی محسوب نمی‌شود. معمولاً والدین ایرانی فرزندان خود را به شرطی تحسین می‌کنند که در رشته‌های پزشکی یا مهندسی تحصیل کنند.

پیش‌بینی می‌شود که آموزش ضمن خدمت معلمان و مسئولان مدارس و نیز اطلاع‌رسانی از طریق رسانه‌های گروهی می‌تواند در ایجاد شرایط مناسبتر برای رشد احساس کارآمدی جوانان و نوجوانان موثر واقع شود.

- پژوهش‌های بندورا (۱۹۹۷) در زمینه "تجربه موفقیت" نشان می‌دهند که احساس کارآمدی تحت تأثیر عوامل هفتگانه زیر قرار می‌گیرد: ۱- توانمندیهای موجود؛ ۲- ادراک درجه دشواری تکلیف؛ ۳- میزان تلاش؛ ۴- میزان نیاز به کمک بیرونی؛ ۵- شرایطی که تکلیف در آن باید انجام شود؛ ۶- الگوهای زمانی موفقیت و عدم موفقیت؛ و ۷- چگونگی سازماندهی و بازسازی تجارب.

عاملی دیگر که به عقیده بندورا موجب رشد "خودکارآمدپنداری" می‌شود، "انتخاب الگو با سرمشق" است. بدین منظور لازم است "الگوها و سرمشقیهای" مناسب با فرهنگ ملی در اختیار نوجوانان قرار گیرد، در غیر این صورت ممکن است الگوهای نامطلوب سرمشق قرار گیرند. به نظر می‌رسد، در زمینه توصیف الگوهای مناسب فرهنگی لازم است پژوهش بیشتر انجام شود. زیرا در زمینه فرایند "هماندسازی" که نقش اساسی در این نوع یادگیری اجتماعی دارد، توزیع عروسکهای ایرانی گران‌قیمت و سنگین به جای "باربی" (نوعی عروسک غربی) کافی به نظر نمی‌رسد. در یادگیریهای اجتماعی گفته می‌شود، افرادی الگو یا سرمشق قرار می‌گیرند که دارای نماد قدرت باشند (دانش، زیبایی، ثروت، توان ریاضت کشیدن و ...). یا محبت بر انگیز (دوست داشتنی، صمیمی و ...). باشند (مرتضوی ۱۳۸۳). آموزش ضمن خدمت معلمان می‌تواند به افزایش دانش آنان به عنوان نماد "قدرت" کمک کند.

"ترغیب کلامی" یکی دیگر از عوامل موثر در رشد خودپنداره توصیف می‌شود (بندورا ۱۹۹۷).

تحقیقات نشان می‌دهند، در فرهنگهای فردگرا "کسب استقلال" و "اولویت دادن به منافع شخصی" (تریاندیس ۱۹۹۸) در اولویت قرار می‌گیرد و به منظور نیل به این گونه اهداف پرورشی و نیل به منابع محدود "رقابتهای میان فردی" توصیه می‌شود. در فرهنگهای جمع‌گرا معمولاً به "احترام به بزرگتر" (رعایت سلسله مراتب) و "ارتباطات عاطفی" و "اولویت دادن به منافع گروهی" (که فرد خود را عضو آن می‌پندارد)^۱ اولویت داده می‌شود. در فرهنگهای جمع‌گرا به ابعاد خودپنداره^۲ وابسته^۳ مانند "برخوردراری از احترام اجتماعی یا محبت" در مقایسه با خودپنداره مستقل^۳ مانند "برخوردراری از اندام زیبا یا استعداد هنری" اهمیت بیشتر داده می‌شود (واتکینس و مرتضوی، ۲۰۰۲).

^۱ - collective

^۲ - interdependent self

^۳ - independent self

با توجه به توصیف این دو نوع فرهنگ به نظر می‌رسد که "رقابت بین فردی" نمی‌تواند با ارزشهای فرهنگی جمع‌گرایانه سازگار باشد زیرا "رقابت" کردن از یک سو و برخورداری از "ارتباطات عاطفی" مانند محبت از سوی دیگر (به عنوان مثال با همشاگردی و یا خواهر و برادر) دو سوی یک سکه به نظر می‌رسد. چگونه می‌توان با "رقیب" خود رابطهٔ محبت‌آمیز داشت؟

از اشاعهٔ بیش از حد "رقابت میان فردی" به جای "رقابت گروهی"، کمتر می‌توان به شرایط "ترغیب کلامی" نائل آمد. زیرا با ایجاد و تشویق رقابت با همه همسالان و افراد قابل مقایسه، هر فرد همواره در معرض خطر "ضعیف" بودن نسبت به دیگران قرار می‌گیرد مگر فردی استثنائی باشد. در جوامعی که برای جهت دادن به رفتار از تنبیه استفاده می‌شود، با افزایش سطح انتظار به احتمال عدم موفقیت، حتی در میان دانش‌آموزان سرآمد، افزوده می‌شود و "ترغیب کلامی" به آینده موکول می‌گردد.

"حالت‌های هیجانی" در باره توانمندیها و کارآمدی انسان به وی اطلاعات می‌دهند. هنگامی که با دادن تکالیف دشوار دانش‌آموزان را به منظور ایجاد اضطراب و انگیزه، در بدو ورود به آموزشگاه دچار ناموفقیت و ترس می‌کنیم، نباید انتظار زیاد در زمینه رشد خودکارآمدپنداری آنان داشته باشیم.

با توجه به مطالبی که بیان شد، توصیه می‌شود با انجام دادن پژوهش در زمینهٔ موانع فرهنگی رشد "خودکارآمدپنداری" موثرترین روشهای رفع موانع شناسایی شود.

۳- تأثیر خودکارآمدپنداری بر رفتار

به عقیده بندورا (۱۹۸۰) وضعیت افرادی که در مقابله با موارد خاص، به ویژه به دلیل برخورداری از خودکارآمدپنداری ضعیف، در مورد توانمندیهای خود شک کنند، به قرار زیر است:

۱. از انجام دادن تکالیف دشوار پرهیز می‌کنند.
۲. در مقابل مشکلات ایستادگی نمی‌کنند.
۳. نسبت به اهدافی که خود انتخاب کرده‌اند، احساس تعهد نمی‌کنند.
۴. در موقعیتهای دشوار روی ناتوانیهای خود و نتایج منفی شکست تأکید می‌کنند.
۵. شرایط روانی آنان موجب تضعیف تفکر تحلیلی در آنان می‌شود.
۶. عملکردهای پائین را علامت کم استعدادی خود تعبیر می‌کنند و اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهند.
۷. احساس فشار روانی می‌کنند و در معرض ابتلا به افسردگی قرار می‌گیرند.

خودکارآمدپنداری، آمادگیهای زیر را در فرد به وجود می آورد:

۱. کسانی که به تواناییهای خود اعتماد دارند، به جای احتراز از تکالیف سخت، به آنها به عنوان تکالیف جالب نگاه می کنند.
۲. نگرشهای مثبت تر آنان ایجاد علاقه و انگیزه می کند.
۳. پس از انتخاب اهداف جالب، از نظر نیل به آنها احساس تعهد می کنند.
۴. در صورت شکست و عدم موفقیت امید خود را از دست نمی دهند و سعی و کوشش بیشتری می کنند.
۵. بر تکالیف خود متمرکز می شوند و در مقابل مشکلات راهبردی فکر می کنند.
۶. علت عدم موفقیت را در کوشش کم جستجو می کنند.
۷. پس از عدم موفقیت، به زودی کارآمدپنداری خود را باز می یابند.
۸. با اطمینان به اینکه می توانند عوامل گوناگون را تحت کنترل خود در آورند، به شرایط مخاطره انگیز نزدیک می شوند.
۹. این نوع نگرش و برداشت، احتمال افسردگی را کاهش می دهد.

خودکارآمدپنداری مشخص می کند، انسانها چگونه احساس می کنند، فکر می کنند و در خود انگیزه ایجاد می کنند و رفتار می کنند. خودکارآمدپنداری بالا، روی فرایندهای پایه شناختی، انگیزشی، هیجانی و فرایندهای گزینشی آنان اثر می گذارد.

۴- چند پژوهش انجام شده روی نمونه های ایرانی

در اینجا تعدادی از پژوهشهایی که روی نمونه های ایرانی انجام شده است، گزارش می شود:

محمودی در سال ۱۳۷۷ با استفاده از یک نمونه صد نفری از دانش آموزان پایه دوم راهنمایی تحصیلی (۱۳۷۵-۱۳۷۶) شهرستان شهریار در باره "رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی" پژوهشی انجام داده و به نتیجه زیر رسیده است:

- میان خودپنداره و یادگیری از طریق خودنظم دهی به رفتار، رابطه ای خاص وجود ندارد، اما میان توان یادگیری از طریق خودنظم دهی به رفتار و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار مشاهده می شود.

علی اصغر احمدی (۱۳۸۰) به "بررسی وضعیت خودپنداره در دانش آموزان دوره متوسطه و رابطه آن با حمایت اجتماعی ادراک شده در مدرسه" پرداخته است. نمونه مورد استفاده در این پژوهش، ۱۲۰۰

دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه شهرستانهای استان تهران است که به روش خوشه‌ای-تصادفی در نمونه قرار داده شده‌اند. این پژوهش بیانگر این است که میان نمونه‌های دو جنس از نظر میزان ادراک "حمایت اجتماعی" از سوی مدرسه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در این پژوهش رابطه مثبت معنی‌دار میان ادراک حمایت اجتماعی و "خودپنداره" مشاهده شده است.

رحیم حمیدی پور (۱۳۷۷)، "رابطه جو مدرسه با کارآمدی شخصی مشاوران مدرسه (مشاوران مرد مدارس متوسطه کرج)" را مورد بررسی قرار داده است. نمونه‌این پژوهش از ۵۰ مشاور مرد تشکیل شده است. در این پژوهش نتیجه گرفته شده که کارآمدی شخصی مشاوران مدرسه تحت تأثیر جو مدرسه است.

پژوهش طاهره اصغرزاده ۱۳۸۳ به بررسی "رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی" اختصاص داده شده است. در این بررسی نمونه‌ای متشکل از ۳۹۰ نفر از دانشجویان رشته‌های گوناگون دانشگاه شهید بهشتی شرکت کردند. نمونه‌گیری به روش "طبقه‌ای و تصادفی" انجام شده است. خودکارآمدی عمومی به وسیله آزمون شرر (به نام (GSES)، مسند مهارگذاری با پرسشنامه "رتر" سنجیده شده است. این پژوهش نشان داده است:

میان خودکارآمدی عمومی و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شده است. به بیان دیگر دانشجویانی که خودکارآمدی عمومی بالاتر بروز می‌دهند از نظر تحصیلی موفق‌تر هستند. در پژوهش اقدس اعرابیان (۱۳۸۳) نیز که روی ۳۷۶ دانشجوی دختر و پسر همان دانشگاه انجام داده برای سنجش خودکارآمدی از آزمون شرر (GSES) استفاده شده است. این پژوهش نشان داده که "باورهای خودکارآمدی قوی موجب سلامت روانی مطلوب‌تر دانشجویان می‌شود، اما این باورها بر توفیق تحصیلی دانشجویان موثر نیست" (چکیده گزارش پژوهشی). دو نوع یافته متضاد اخیر روی نمونه مشابه بر لزوم توجه بیشتر به اعتبار (روایی) پرسشنامه "شرر" و پرسشنامه‌های مشابه اشاره دارد.

۵- تهیه پرسشنامه پژوهش

در پژوهش ما، که به روش "همبستگی" و "مقایسه‌ای" انجام شده، پرسشنامه‌های "خودکارآمدنداری" بندورا (۱۹۹۷) و مقیاس "حمایت" و "کارآمدنداری جمعی" کیم و پارک (۱۹۹۹) و "رضایت از زندگی" تافت (۱۹۸۶) که به وسیله "پارک و همکاران (۲۰۰۰) تجدید نظر شده، به زبان فارسی ترجمه شده و سپس با ترجمه مجدد به زبان انگلیسی (بریسلین^۱ ۱۹۷۶) معادل سازی و به صورت پرسشنامه تنظیم شده است.

پرسشنامه تنظیم شده را نمونه‌هایی از دانش‌آموزان سه سال اول دبیرستانهای تهران تکمیل کرده‌اند (N=۹۹). از داده‌های ایرانی برای محاسبه ضرایب پایایی (ثبات) و روایی (اعتبار) استفاده شده است و پرسشنامه نهایی پس از حذف چند گویه نارسا تنظیم شده (جدول شماره ۱) و به صورت گروهی اجرا و به وسیله دانش‌آموزان تکمیل شده است.

روش نمونه‌گیری این پژوهش دو مرحله‌ای و مرحله اول طبقه‌ای^۱ بوده است. گزینش موارد نمونه طی مرحله دوم به صورت "در دسترس" انجام شده و یک مدرسه تیزهوشان (n=۶۹) به نمونه اضافه شده است.

۵-۱- توصیف ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از پرسشنامه‌ای شامل پرسشنامه اطلاعات "جمعیت شناختی" و چهار مقیاس استفاده شده است که عبارتند از:

الف) آزمون "کارآمدپنداری" شخصی بندورا

پرسشنامه‌ای که بندورا برای سنجش "کارآمدپنداری" شخصی ساخته شامل ۴۲ گویه بوده است که "خودکارآمدپنداری" را در ۶ زمینه می‌سنجد. در این پرسشنامه از یک مقیاس هفت درجه‌ای (نسبتاً کم = ۱، متوسط = ۴ تا خیلی خوب = ۷) استفاده می‌شود. ضریب آلفا کرونباخ این پرسشنامه که از مجموع داده‌های ایرانی محاسبه شده ۰/۹۲ است. از داده‌هایی که به وسیله این پرسشنامه به دست آمده است (n=۸۹۵) شاخصهای زیر محاسبه شده است:

- "خودکارآمدپنداری" در زمینه موفقیت تحصیلی^۲ (آلفا = ۰/۷۵).

- "خودکارآمدپنداری" در زمینه یادگیری از طریق خودنظم‌دهی^۳ (آلفا = ۰/۸۱).

- "خودکارآمدپنداری" از نظر "فعالتهای فوق برنامه"^۴ (آلفا = ۰/۶۹).

- "خودکارآمدپنداری" از نظر "برآوردن انتظارات دیگران"^۵ (آلفا = ۰/۷۰).

-
- 1 - stratified sampling
 - 2 - academic achievement
 - 3 - self regulated learning
 - 4 - extracurricular activities
 - 5 - meet others' expectation

- "خودکارآمدپنداری" از نظر "استحکام خود"^۱ (= /۶۶. آلفا) و

- "خودکارآمدپنداری" در زمینه "خود نظم دهی انگیزشی"^۲ (= /۶۹. آلفا).

ب) خرده آزمونهای "کارآمدپنداری جمعی" کیم و پارک (۱۹۹۹)

در این پژوهش "کارآمدپنداری جمعی" به وسیله خردآزمونی که دارای دو قسمت زیر است سنجیده می شود:

- "خودکارآمدپنداری از نظر ایجاد هماهنگی اجتماعی"^۳ از ۷ گویه تشکیل می شود (= /۸۰. کرونباخ آلفا).

- "خودکارآمدپنداری در ایجاد روابط"^۴ شامل ۶ گویه است (= /۶۷. کرونباخ آلفا).

برای پاسخگویی به این بخش از پرسشنامه نیز از یک مقیاس ۷ درجه‌ای (نسبتاً کم = ۱، متوسط = ۴ و خیلی زیاد = ۷) استفاده شده است. ضریب ثبات مجموع گویه‌های این آزمون از نظر سازمان درونی (آلفا کرونباخ) مساوی ۰/۸۳ است.

ج) خرده آزمونهای حمایت از سوی والدین، معلمان و دوستان^۵ (پارک و همکاران (۲۰۰۲).

این آزمون از سه بخش مشابه تشکیل می شود. هر بخش دارای ۱۲ گویه است و نیمی از آنها میزان حمایت "عاطفی- هیجانی" را می سنجند و نیمی دیگر بیانگر حمایت از طریق "آگاهی دادن" هستند. سه بخش این خردآزمون عبارتند از:

- حمایت اجتماعی به وسیله والدین (= /۹۳. کرونباخ آلفا).

- حمایت اجتماعی از سوی معلمان مانند آنها (= /۹۲. کرونباخ آلفا).

- حمایت اجتماعی از سوی دوستان (= /۹۴. کرونباخ آلفا).

د) خرده آزمون "رضایت از زندگی" (تافت (۱۹۸۶).

این بخش از پرسشنامه از ۱۱ گویه تشکیل شده است. این خردآزمون به وسیله "کیم و پارک (۱۹۹۹) تجدید نظر شده و در پژوهشهای بین فرهنگی بکار رفته است (= /۸۳. کرونباخ آلفا).

1 - self assertiveness

2 - motivation self regulation

3 - social harmony

4 - relational efficacy

5 - social support :parents, teacher and friends

۶- فرضیه‌های طرح

پیش فرض شماره ۱: انسانها همواره تمایل به کنترل رویدادهایی دارند که بر زندگی آنان اثر می‌گذارد (یکی از فرضیه‌های بنیادی نظریه خودکارآمدپنداری بندورا).

فرضیه شماره ۱: میان "خودکارآمدپنداری" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد.

فرضیه شماره ۲: میان "کارآمدپنداری جمعی" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد.

فرضیه شماره ۳: میان احساس و تجربه پشتیبانی از سوی خانواده، معلمان و دوستان همسال و "خودکارآمدپنداری شخصی" رابطه مستقیم وجود دارد.

فرضیه شماره ۴: میان "کارآمدپنداری شخصی و جمعی" رابطه مستقیم وجود دارد.

فرضیه شماره ۵: دختران نسبت به پسران دانش‌آموز احساس تجربه پشتیبانی بیشتری از سوی خانواده، معلمان و دوستان همسال می‌کنند.

فرضیه شماره ۶: "کارآمدپنداری شخصی و جمعی" از "سن" و "سال تحصیلی" آزمودنیها تأثیر مثبت می‌پذیرد.

۷- تجزیه و تحلیل داده‌ها

۷-۱- داده‌های جمعیت شناختی

در این پژوهش مجموعاً ۸۹۵ دانش‌آموز (میانگین سن = ۱۵ سال و نه ماه) که در تهران و در سالهای اول، دوم و سوم دبیرستان تحصیل می‌کردند، شرکت کرده‌اند. ۵۹۰ نفر (۶۶/۲٪) آنان پسر و ۳۰۱ نفر (۳۳/۸٪) آنان دختر بوده‌اند.

میانگین نمره‌های آنان (طبق اظهار نظر خودشان) در درس فارسی مساوی ۱۷/۸، در درس زبان خارجه مساوی ۱۷/۳، در ریاضیات مساوی ۱۶/۳ و معدل کل آنان ۱۷/۴ بوده است.

۴/۴٪ دانش‌آموزان اظهار داشته‌اند که مایل هستند تا اتمام دبیرستان به تحصیلات خود پایان دهند، ۳/۲٪ مایل بوده‌اند تا پایان دوره پیش دانشگاهی، ۱۶/۷٪ تا پایان کارشناسی، و ۷۳/۵٪ تا کارشناسی ارشد ادامه تحصیل دهند. ۲٪ پاسخها نامشخص بوده است.

۲۸۰ دانش‌آموز (۳۱/۳٪) میزان تحصیلات پدر خود را مشخص نکرده‌اند. میانگین میزان تحصیلات اظهار شده پدر ۱۴/۵۵ سال بوده است.

۱۹۵ دانش‌آموز (۲۱/۸٪) به سؤال مربوط به میزان سواد مادر پاسخ نداده‌اند. میانگین میزان تحصیلات مادر ۱۲/۴۵ سال بوده است. ۵۰٪ دانش‌آموزان سطح رفاه خانواده خود را "تاحدودی مرفه" توصیف کرده‌اند. ۳۹/۲٪ نمونه مورد بررسی در کلاس اول، ۳۲/۶٪ در کلاس دوم و ۲۶٪ در کلاس سوم تحصیل می‌کرده‌اند.

۹۶/۱٪ از دانش‌آموزان نمونه مردود نشده بودند و بقیه حدود یک الی سه بار مردود شده بودند. ۹۴/۳٪ خانواده‌های دانش‌آموزان "هسته‌ای" و ۳/۸٪ آنان "گسترده" بوده است. (توضیح آنکه، در خانواده گسترده علاوه بر پدر، مادر و فرزندان "افرادی دیگر مانند پدر و مادر بزرگ یا عمه و عمو و ... نیز زندگی می‌کنند.)

۷-۲- بررسی فرضیه‌ها

فرضیه شماره ۱: میان "خودکارآمدپنداری" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد.

محاسبه ضریب همبستگی میان شاخص "کارآمدپنداری شخصی" با "رضایت از زندگی" از یک سو و خردآزمونهای تشکیل دهنده (شامل ۶ خردآزمون) "کارآمدپنداری شخصی" با رضایت از زندگی در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود.

ضریب همبستگی (پیرسون) شاخص "رضایت از زندگی" با شاخص "کارآمدپنداری شخصی" بندورا که شامل ۲۲ گویه است ($r = .53, P < .001$) قابل توجه است

این ضریب بالا بیانگر آن است که کسانی که خود را در مقیاس "کارآمدپنداری شخصی" بندورا کارآمدتر می‌پندارند، همزمان احساس رضایت بیشتری از زندگی می‌کنند.

جدول شماره ۱ بیانگر این است که کسانی که "رضایت از زندگی" بیشتری ابراز می‌کنند، به ترتیب در زمینه‌های "موفقیت تحصیلی"، "خودنظم دهی به یادگیری"، "فعالیت‌های فوق برنامه"، "برآوردن انتظارات دیگران"، "استحکام خود" و نیز از نظر "خودنظم دهی انگیزشی" نیز کارآمدی بیشتری اظهار می‌دارند. یافته‌های فوق فرضیه نخست را تأیید کرده و نشان داده است: "میان"خودکارآمدپنداری" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد.

جدول ۱- ضرایب همبستگی "رضایت از زندگی" با خردآزمونهای شاخص کارآمدپنداری شخصی (بندورا)

نام شاخص	رضایت از زندگی	موفقیت تحصیلی	خودنظم دهی یادگیری	فوق برنامه	انتظارات دیگران	استحکام خود	خودنظم دهی انگیزشی.
رضایت از زندگی	R=1	R=/.335 P=.000	R=/.470 P=.000	R=/.414 P=.000	R=/.464 P=.000	R=/.339 P=.000	R=.445 P=.000

فرضیه شماره ۲: میان "کارآمدپنداری جمعی" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد.

برای بررسی فرضیه شماره ۲ میان شاخص "کارآمدپنداری جمعی" کیم و همکاران و "رضایت از زندگی" (که به وسیله "تافت" ساخته شده است) ضریب همبستگی پیرسون محاسبه گردیده است. میزان همبستگی محاسبه شده قابل توجه و معنی دار بود ($r=.489, P<.001$). این یافته فرضیه شماره ۲ را مبنی بر اینکه میان "کارآمدپنداری جمعی" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد، تأیید می‌کند.

ضریب همبستگی "رضایت از زندگی" با کارآمدی در ایجاد هماهنگی اجتماعی ($r=.37$) و با روابط اجتماعی ($r=.51$) به عنوان زیرمجموعه‌های شاخص "کارآمدپنداری جمعی" قابل توجه و معنی دار است ($P<.001$).

فرضیه شماره ۳: میان احساس و تجربه پشتیبانی از سوی خانواده، معلمان و دوستان همسال و "کارآمدپنداری شخصی" رابطه مستقیم وجود دارد. به منظور یافتن پاسخ فرضیه سوم، میان شاخصهای "کارآمدپنداری شخصی" و دو بعد حمایت (عاطفی، آگاهی) والدین، معلمان و دوستان ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده است (جداول شماره ۲ الف، ب و ج).

جدول ۲ الف- ضریب همبستگی کارآمدپنداری شخصی با شاخصهای حمایت والدین

نام شاخص	کارآمدپنداری شخصی	حمایت عاطفی والدین	حمایت اطلاعاتی والدین
کارآمدپنداری شخصی	۱	/.۳۱۰***	/.۳۲۱***
حمایت عاطفی والدین		۱	/.۷۵۵***

***:p<.001

جدول ۲ ب- ضریب همبستگی کارآمدپنداری شخصی با شاخصهای حمایت معلمان

نام شاخص	کارآمدپنداری شخصی	حمایت عاطفی معلمان	حمایت اطلاعاتی معلمان
کارآمدپنداری شخصی	۱	/.۴۸۹***	/.۳۹۳***
حمایت عاطفی معلمان			/.۶۸۹***

***:p<.001

جدول ۲ ج- ضریب همبستگی کارآمدپنداری شخصی با شاخصهای حمایت دوستان

نام شاخص	کارآمدپنداری شخصی	حمایت عاطفی دوستان	حمایت اطلاعاتی دوستان
کارآمدپنداری شخصی	۱	/.۲۹۹***	/.۲۸۴***
حمایت عاطفی دوستان			/.۷۱۵***

***:p<.001

این بخش از بررسی نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که احساس "حمایت بیشتر" از سوی والدین، معلمان و دوستان خود می‌کنند، کارآمدپنداری شخصی بیشتری ابراز می‌کنند و برعکس.

فرضیه شماره ۴: میان "کارآمدپنداری شخصی و جمعی" رابطه مستقیم وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه نیز میان کارآمدپنداری شخصی و جمعی، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده و میزان ضریب همبستگی محاسبه شده قابل توجه و معنی‌دار بوده است این ضریب ($t=0.689, P<.001$) بیانگر این است که دانش‌آموزانی که کارآمدپنداری شخصی بالاتری دارند، از نظر نیل به اهداف جمعی نیز خود را کارآمدتر می‌پندارند.

فرضیه شماره ۵: دختران نسبت به پسران دانش‌آموز احساس تجربه پشتیبانی بیشتری از سوی خانواده، معلمان و دوستان همسال می‌کنند.

این فرضیه با توجه به میزان وابستگی بیشتر دختران (نسبت به پسران) به خانواده، معلمان و به ویژه به دوستان خود بیان شده است.

آزمون t مستقل میان پاسخهای دختران و پسران دانش‌آموز به شاخصهای سه‌گانه حمایت (عاطفی و اطلاعاتی) والدین، معلمان و دوستان نشان می‌دهد:

دختران میزان حمایت عاطفی ($t = -2.226, P<.02, df=85$) و اطلاعاتی ($t=-2.874, P<.004$) والدین خود را به طور معنی‌دار بیشتر از پسران توصیف می‌کنند.

در این بررسی میان دختران و پسران دانش‌آموز تفاوتی از نظر میزان حمایت عاطفی معلمان مشاهده نمی‌شود. پاسخهای پسران در مقایسه با دختران بیانگر این است که از حمایت اطلاعاتی بیشتری از سوی معلمان برخوردار می‌شوند ($t=4.656, P<.001$).

پاسخهای دختران بیانگر این است که در مقایسه با پسران از دوستان خود از نظر عاطفی ($t=-7.116, P<.001$) و اطلاعاتی ($t=-5.828, P<.001$) از حمایت بیشتر برخوردار می‌شوند.

فرضیه شماره ۶: "کارآمدپنداری شخصی و جمعی" با افزایش "سن" و "سال تحصیلی" افزایش می‌یابد.

میان "کارآمدپنداری شخصی و جمعی" از یک سو و افزایش "سن" از سوی دیگر ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد و هیچ‌گونه رابطه معنی‌دار یا همبستگی میان کارآمدپنداری شخصی و جمعی و سن مشاهده نشده است.

برای مقایسه کارآمدپنداری شخصی و جمعی دانش‌آموزان سه کلاس اول، دوم و سوم دوره دبیرستان، تحلیل واریانسهای ساده (ANOVA) محاسبه شده و میان سه گروه فوق تفاوت معنی‌دار مشاهده نشده است.

۷-۳- بررسی چند سؤال جانبی پژوهش

در این بخش تعدادی از سؤالهای طرح پژوهشی که به صورت فرضیه بررسی نشده‌اند، مورد توجه قرار گرفته است:

آیا میان نمره‌های دانش‌آموزان در سه درس (فارسی، زبان و ریاضیات) و معدل آنان و کارآمدپنداری شخصی و جمعی همبستگی وجود دارد؟ جدول شماره ۳ نشان می‌دهد:

جدول ۳- ضرایب همبستگی میان کارآمدپنداری شخصی و جمعی با نمره‌ها

نام شاخص	کارآمدی شخصی	کارآمدی جمعی	فارسی	انگلیسی	ریاضی	معدل
کارآمدی شخصی	۱	۰/۶۸۹	۰/۳۰۹	۰/۴۱۷	۰/۲۵۶	۰/۳۷۳
کارآمدی جمعی		۱	۰/۱۸۱	۰/۱۱۹	۰/۰۶۷	۰/۰۸۶
فارسی			۱	۰/۵۴۲	۰/۳۲۷	
انگلیسی				۱	۰/۲۹۱	

" : P=.000

میان کارآمدی شخصی و جمعی همبستگی بسیار بالا و معنی‌دار وجود دارد.

میان کارآمدی شخصی و نمره‌های تحصیلی در درس فارسی، ریاضی و انگلیسی و نیز معدل، همبستگی قابل توجه و، در همه موارد، معنی‌دار وجود دارد.

میان کارآمدپنداری جمعی و نمره‌ها در زبان فارسی و انگلیسی همبستگی کم، اما معنی‌دار مشاهده می‌شود.

آیا میان دو جنس از نظر "کارآمدپنداری شخصی" و ابعاد تشکیل دهنده آن و نیز "کارآمدپنداری جمعی" تفاوت وجود دارد؟

جدول ۴- مقایسه میانگین کارآمدپنداری شخصی و جمعی و زیر آزمونها میان دو جنس

نام شاخص	میانگین پسر	میانگین دختر	t	P (دو دامنه)
کارآمدپنداری شخصی	۴,۶۸	۵,۱۹	-۳/۸۳	/۰۰۰
کارآمدپنداری جمعی	۵,۱۱	۵,۴۱	-۴/۵۳	/۰۰۰
موفقیت تحصیلی	۵,۲۶	۵,۳۳	/۹۲	/۳۵۸
یادگیری از طریق خودنظم دهی	۴,۵۲	۵,۰۱	-۷/۱۹	/۰۰۰
فعالیت فوق برنامه	۴,۴۹	۵,۰۱	-۳/۲۹	/۰۰۱
برآورده کردن انتظارات	۵,۱۱	۵,۴۹	-۵/۱۵	/۰۰۰
استحکام خود	۵,۲۴	۵,۴۱	-۲/۱۸	/۰۲۹
خودنظم دهی به انگیزه	۴,۸۶	۵,۲۷	-۵/۹۲	/۰۰۰

داده‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که میزان کارآمدپنداری شخصی و جمعی دختران به طور معنی‌دار بیشتر از پسران دانش‌آموز است. از نظر شاخصهای تشکیل دهنده خود کارآمدپنداری شخصی نیز به استثنای موفقیت تحصیلی، در همه موارد دختران به طور معنی‌دار امتیازهای بیشتری از پسران به خود اختصاص می‌دهند. آیا میان دو جنس از نظر کارآمدی در ایجاد "هماهنگی اجتماعی" و "ایجاد روابط" از یکسو و "رضایت از زندگی" تفاوت وجود دارد؟

جدول ۵- مقایسه پاسخهای دو جنس از نظر ادراک ویژگیهای جامعه و ابعاد کارآمدپنداری جمعی

نام شاخص	میانگین پسر	میانگین دختر	T	p
ک. ایجاد هماهنگی اجتماعی	۴/۹۰	۵/۱۶	-۳/۳۱	/۰۰۱
ک. ایجاد روابط اجتماعی	۵/۳۴	۵/۶۹	-۵/۱۱	/۰۰۰
رضایت از زندگی	۵/۲۵	۵/۳۸	-۱/۷۱	/۰۸

جدول شماره ۵ بیانگر این است که دختران در مقایسه با پسران، از نظر ایجاد "هماهنگی اجتماعی" و ایجاد "روابط اجتماعی" خود را کارآمدتر از پسران می‌دانند.

میان دو جنس از نظر "رضایت از زندگی" تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

آیا میان سه نوع مدرسه (غیر انتفاعی، دولتی و تیزهوشان) از نظر پاسخگویی به "کارآمدپنداری شخصی و جمعی"، "رضایت از زندگی" و... تفاوت وجود دارد؟

به منظور بررسی این سؤال میان پاسخهای دانش‌آموزان سه نوع مدرسه به شاخصهای مورد نظر تحلیل واریانسهای یکسویه (One way) محاسبه شده است. این بخش از بررسی تفاوت‌های معنی‌داری در زمینه‌های زیر نشان داده است:

- "معدل دروس" ($F=20.397, P<.001$)
- "خودکارآمدپنداری از نظر موفقیت تحصیلی" ($F=38.33, P<.001$)
- "خودکارآمدپنداری در ایجاد روابط اجتماعی" ($F=4.02, P=.011$)
- "رضایت از زندگی" ($F=9.22, P<.001$)

میانگین پاسخهای دانش‌آموزان سه نوع دبیرستان به شاخصهای فوق بیانگر این است که: - دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ($M=17.83$) و تیزهوشان ($M=17.52$) معدلی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس دولتی ($M=16.71$) اظهار می‌دارند و این تفاوت معنی‌دار است ولی بین معدل دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و تیزهوشان تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

آیا از نظر شاخصهای تشکیل دهنده "خودکارآمدپنداری شخصی" بندورا و شاخصهای رضایت از زندگی و کارآمدی از نظر ایجاد "هماهنگی" و "روابط" اجتماعی میان دانش‌آموزان سه نوع مدرسه تفاوت وجود دارد؟

دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ($M=5.48$) و تیزهوشان ($M=5.24$) برای خود "کارآمدی از نظر موفقیت تحصیلی" بیشتری از دانش‌آموزان مدارس دولتی ($M=4.84$) توصیف می‌کنند و تفاوت در هر دو مورد معنی‌دار است. اما از این نظر میان دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و تیزهوشان تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

از نظر "ایجاد روابط اجتماعی"، دانش‌آموزان مدارس دولتی ($M=5.56$) در مقایسه با تیزهوشان ($M=5.17$) کارآمدی بیشتری ابراز می‌دارند. تفاوت میان مدارس غیرانتفاعی و دولتی و نیز غیرانتفاعی و تیزهوشان معنی‌دار نیست.

از نظر "رضایت از زندگی" بیشترین رضایت را دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ($M=5.35$) و کمترین رضایت را دانش‌آموزان مدارس "تیزهوشان" ($M=4.79$) ابراز می‌دارند و دانش‌آموزان مدارس

دولتی در حد وسط قرار دارند ($M=5.28$). این بررسی نشان می‌دهد، رضایت از زندگی دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور معنی‌دار هم از دانش‌آموزان مدارس دولتی و هم غیرانتفاعی کمتر است ($P<.001$) و ($P<.002$)

آیا از نظر ارزیابی حمایت والدین، معلمان و دوستان میان دانش‌آموزان سه نوع مدرسه تفاوت وجود دارد؟

تحلیل واریانسهای یکسویه (جدول شماره ۶) نشان می‌دهد، در همه انواع حمایت از سوی والدین، معلمان و دوستان تفاوت‌های معنی‌دار مشاهده می‌شود. مقایسه دو به دو میانگینهای اظهار شده و انجام آزمون "شفه" برای تشخیص تفاوت‌های معنی‌دار نشان می‌دهد:

جدول ۶- تحلیل واریانسهای بین سه نوع دبیرستان از نظر شش نوع حمایت

نام شاخص	F	P	میانگین غیرانتفاعی	میانگین دولتی	میانگین تیزهوش
حمایت عاطفی والدین	۱۳٫۹	۰٫۰۰۰	۵٫۹۰	۵٫۴۲	۵٫۴۶
حمایت اطلاعاتی والدین	۴٫۷	۰٫۰۰۹	۵٫۸۱	۵٫۷۱	۵٫۳۰
حمایت عاطفی معلمان	۷٫۹	۰٫۰۰۰	۳٫۹۶	۳٫۷۶	۳٫۲۱
حمایت اطلاعاتی معلمان	۳٫۷	۰٫۰۲۳	۵٫۱۰	۴٫۸۹	۴٫۶۱
حمایت عاطفی دوستان	۸٫۴	۰٫۰۰۰	۵٫۲۳	۵٫۶۱	۴٫۸۷
حمایت اطلاعاتی دوستان	۹٫۲	۰٫۰۰۰	۴٫۱۹	۴٫۶۸	۳٫۸۸

میانگین حمایت عاطفی والدین در مدارس غیرانتفاعی معلمان معنی‌دار بیشتر از مدارس دولتی ($P<.001$) و بیشتر از دبیرستان تیزهوشان ($P=.023$) است. میان دبیرستان دولتی و تیزهوش تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

از نظر حمایت اطلاعاتی والدین بین مدارس غیرانتفاعی و دولتی تفاوتی مشاهده نمی‌شود ولی دانش‌آموزان دبیرستان تیزهوشان از والدین خود به‌طور معنی‌دار کمتر از دو نوع مدرسه دیگر حمایت اطلاعاتی دریافت می‌کنند ($P=.01$).

دانش‌آموزان تیزهوش میزان حمایت عاطفی معلمان خود را کمتر از دانش‌آموزان دبیرستانهای غیرانتفاعی ($p < .001$) و دولتی ($p = .03$) ذکر کرده‌اند.

از نظر حمایت اطلاعاتی معلمان سه نوع دبیرستان تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

میزان حمایت عاطفی دوستان در مدارس دولتی از همه بیشتر توصیف شده و به تفاوت معنی‌دار با مدارس غیرانتفاعی ($p < .006$) و دانش‌آموزان تیزهوش ($p < .001$) اشاره شده است

بیشترین حمایت اطلاعاتی از دوستان را دانش‌آموزان مدارس دولتی و کمترین میزان را دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان دریافت می‌کنند.

تفاوت این گروه با دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی معنی‌دار است ($p = .001$). تفاوت میان نظرهای ارائه شده به وسیله دانش‌آموزان مدارس دولتی با دانش‌آموزان تیزهوش نیز معنی‌دار می‌باشد ($p = .003$).

آیا میان ۵ گروه دانش‌آموز از نظر میزان رفاه خانواده، از نظر کارآمدنداری شخصی، جمعی و رضایت از زندگی تفاوت هست؟

از نظر "کارآمدنداری شخصی" تفاوتی میان دانش‌آموزانی که از نظر رفاه خانواده خود را متعلق به طبقات متفاوت (خیلی مرفه، تاحدودی مرفه، متوسط و زیر متوسط) توصیف می‌کنند، مشاهده نمی‌شود.

از نظر "کارآمدنداری جمعی" میان چهارگروه رفاهی تفاوت معنی‌دار مشاهده می‌شود ($F = 7.22, P < .001$). مقایسه میانگین پاسخها بیانگر این است که: با کاهش طبقه اجتماعی از نظر رفاه خانواده به ترتیب میزان "کارآمدنداری جمعی" نیز کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان متعلق به گروههای "خیلی مرفه" و "تاحدودی مرفه" خود را از نظر "کارآمدی جمعی" موفق تر توصیف کرده‌اند.

از نظر رضایت از زندگی نیز بین ۴ گروه فوق تفاوت معنی‌دار مشاهده می‌شود ($F = 17.45, P < .001$). مقایسه میانگین پاسخها از نظر "رضایت از زندگی" نیز با کاهش رفاه خانواده، کاهش می‌یابد. آزمون "شفه" نشان می‌دهد رضایت از زندگی طبقه "خیلی مرفه" و "تاحدودی مرفه" به طور معنی‌دار از طبقه "متوسط" ($P < .002$) و "زیر متوسط" ($P < .001$) بیشتر است.

آزمون t مستقل بیانگر این است که میان دانش‌آموزانی که در خانواده‌های گسترده یا هسته‌ای زندگی می‌کنند، از نظر "کارآمدنداری شخصی و جمعی" و رضایت از زندگی تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

آزمون t مستقل بیانگر این است که میان دانش‌آموزانی که لاقلاً یک بار مردود شده و آنهایی که هرگز مردود نشده‌اند، از نظر "کارآمدنداری شخصی و جمعی" و "رضایت از زندگی" تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

چه میزان از واریانس "رضایت از زندگی" به وسیله "جنسیت"، "رفاه خانواده" و "معدل کل" تبیین می‌شود؟

به منظور محاسبه رگرسیون خطی، نخست میزان انحراف توزیع داده‌های شاخص "رضایت از زندگی" از توزیع هنجار مقایسه شد (به صفحه ۳۵۲ کتاب Spss 10، نمودارهای پراکنش و خط رگرسیون مراجعه شود).

یک معادله رگرسیون خطی به روش (گام به گام) محاسبه شد و در آن "رضایت از زندگی" به عنوان متغیر مستقل و "جنسیت، سطح رفاه خانواده، میزان کارآمدپنداری شخصی و معدل درسی" به عنوان متغیرهای پیشگو کننده وارد معادله شده است.

نظر به اینکه توان پیشگویی دو متغیر "جنس" و "نمره معدل" قابل توجه نبود، از معادله حذف شد. نتیجه نهایی در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود.

جدول ۷- تحلیل رگرسیون خطی با رضایت از زندگی (متغیر مستقل) و چند متغیر پیشگو

نام متغیر پیشگو	R	مربع R تطبیق داده شده	بتا	T	p
کارآمدپنداری شخصی	۰,۵۷۵	۰,۳۲۶	۰,۵۶۷	۸,۱۷	۰,۰۰۰
سطح رفاه خانواده	۰,۶۱۵	۰,۳۶۸	- ۰,۲۱۶	- ۳,۱۶۶	۰,۰۰۲

این جدول بیانگر آن است که "کارآمدپنداری شخصی" نقشی موثر در "رضایت از زندگی" دارد. سطح رفاه خانواده نیز قدرت پیشگویی معنی‌دار از نظر "رضایت از زندگی" دارد و با افزایش رفاه، رضایت از زندگی نیز افزایش می‌یابد.

کدام زیرمجموعه‌های شاخص کارآمدپنداری شخصی از نظر رضایت از زندگی توان پیشگویی بیشتری دارند؟

در محاسبه این معادله نیز از روش "قدم به قدم" استفاده شده است و "رضایت از زندگی" به عنوان متغیر مستقل و همه ابعاد تشکیل دهنده "کارآمدپنداری شخصی" در نقش متغیرهای پیشگو قرار گرفته‌اند.

این بررسی نشان داد قدرتمندترین متغیرهای پیشگوکننده رضایت از زندگی عبارتند از "خودکارآمدپنداری" در زمینه یادگیری از طریق خود نظم‌دهی ($F=60.14, P=.000$) و

1-Stepwise.

۲- نظر به این که سطح رفاه خانواده معکوس کدگذاری شده است (خیلی مرفه = ۱ و خیلی نامرفه = ۴)، عدد بتا منفی شده است.

"خودکارآمدپنداری" از نظر "برآوردن انتظارات دیگران" ($F=35.42, P=.000$).

نتایج معادله رگرسیون خطی اخیر در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود:

جدول ۸- تحلیل رگرسیون با رضایت از زندگی و زیرمجموعه‌های کارآمدپنداری شخصی به عنوان متغیرهای پیشگو

نام متغیر پیشگو	R	مربع R تطبیق داده شده	بتا	T	p
یادگیری از طریق خودنظم‌دهی	۰,۵۲۴	۰,۲۷۰	۰,۳۴۵	۳,۷۷	۰,۰۰۰
برآوردن انتظارات دیگران	۰,۵۵۶	۰,۳۰۱	۰,۲۵۹	۲,۸۳	۰,۰۰۵

جدول اخیر بیانگر این است که از میان ۶ زیرمجموعه شاخص "کارآمدپنداری شخصی" قوی‌ترین متغیرهای پیشگو عبارتند از "یادگیری از طریق خودنظم‌دهی" (مانند: تاچه حد می‌توانید تکالیف خود را به موقع انجام دهید) و "برآوردن انتظارات دیگران" (مانند: تاچه حد می‌توانید به سطحی که همسالانتان از شما انتظار دارند برسید؟، یا تاچه حد می‌توانید خود را به حدی که از خودتان انتظار دارید، برسانید؟).

۸- جمع‌بندی نتایج و پیشنهادات

- در این پژوهش مجموعاً ۸۹۵ دانش‌آموز (میانگین سن = ۱۵ سال و نه ماه) شرکت کرده‌اند.
- در زمینه همبستگی مثبت مشاهده شده میان "رضایت از زندگی" و "کارآمدپنداری شخصی" توصیه می‌شود که در محیط‌های تربیتی (خانوادگی و آموزشی) به رشد و تکامل هر دو بعد فوق توجه کافی مبذول و از تحقیر دانش‌آموزان از نظر کارآمدی خودداری شود.
- فرضیه شماره ۲ مبنی بر اینکه میان "کارآمدپنداری جمعی" و "رضایت از زندگی" رابطه مستقیم وجود دارد، تأیید شد. این بخش از یافته‌ها بر لزوم توجه به رشد و شکوفایی "کارآمدپنداری جمعی" اشاره دارد.
- فرضیه سوم نیز تأیید و نشان داده شد که دانش‌آموزانی که احساس "حمایت بیشتر، در درجه نخست" از سوی معلمان، در درجه دوم از سوی والدین، و در درجه سوم از سوی دوستان همسن خود می‌کنند، کارآمدپنداری شخصی بیشتری ابراز می‌دارند و برعکس. پیش‌بینی می‌شود، با آموزش ضمن خدمت معلمان و نیز آموزش والدین از طریق وسایل ارتباط جمعی بتوان "کارآمدپنداری شخصی"

دانش‌آموزان را به دلیل اینکه از یک سو با "رضایت از زندگی" و از سوی دیگر با "کارآمدی عینی" همبسته است، افزایش داد. برای افزایش حمایت عاطفی از سوی دوستان لازم است در زمینه فرایند متضاد میان "رقابت میان دانش‌آموزان" یا "خواهر و برادران" و ارزشهای جمع‌گرایانه که در خانواده درونی می‌شوند، دانش علمی بیشتری به والدین و معلمان داده شود.

- فرضیه چهارم تأیید شد. این مشاهده بیانگر آن است که برای افزایش عملکرد آموزشی عینی دانش‌آموزان، چه در سطح شخصی و چه اجتماعی، لازم است در تقویت هر دو بعد خود کارآمدپنداری کوشش شود.

- فرضیه پنجم تا حدودی تأیید شد، زیرا دختران در مقایسه با پسران حمایت (عاطفی، اطلاعاتی) بیشتری از سوی والدین خود و دوستان همسال خود اظهار می‌دارند در حالی که پسران از نظر کسب اطلاعات از معلمان خود احساس حمایت بیشتری از دختران در این زمینه ابراز می‌دارند.

- فرضیه ششم رد شد، زیرا رشد کارآمدپنداری شخصی و جمعی با سن و کلاس درس دانش‌آموز (اول، دوم یا سوم) افزایش نمی‌یابد.

بررسی آماری سؤالهای جنبی این پژوهش نشان می‌دهد:

- میان کارآمدپنداری شخصی و معدل همه دروس و نیز معدل دانش‌آموزان در همه موارد ضرایب همبستگی قابل توجه و معنی‌دار وجود دارد. هرچند در تفسیر ضرایب همبستگی رابطه علی مشخص نمی‌شود، اما احتمالاً می‌توان با بهبود "کارآمدپنداری شخصی" به افزایش عملکردهای عینی آموزشی کمک کرد.

- این پژوهش بیانگر آن است که دختران در مقایسه با پسران از سوی والدین و دوستان همسال از حمایت عاطفی و اطلاعاتی بیشتر برخوردار می‌شوند. به دلیل وجود همبستگی قابل توجه میان این دو ساختار روانشناختی یعنی "ادراک حمایت" و "کارآمدپنداری شخصی" شاید بتوان فرض را بر این گذاشت که حضور موثرتر دو فرایند فوق در بهبود عملکرد عینی دختران در زمینه‌های آموزشی (در سال ۸۳، ۶۲٪ از دانشجویان ایرانی دختر بوده‌اند) نقشی مثبت داشته است.

- دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و مدارس تیزهوشان به طور معنی‌دار معدلهای بیشتری از دانش‌آموزان مدارس دولتی برای خود اظهار می‌دارند، اما میان معدل دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و مدارس تیزهوشان تفاوتی مشاهده نمی‌شود. این یافته‌ها قابل پیش‌بینی بود، زیرا در مدارس دولتی عادی، معمولاً سطح آموزش و پرورش پایین‌تر از دو نوع مدرسه دیگر است. رابطه فوق در خرده‌آزمون "خودکارآمدپنداری از نظر موفقیت تحصیلی" نیز منعکس می‌شود.

- دانش‌آموزان تیزهوش از نظر "رضایت از زندگی" و "ایجاد روابط اجتماعی" خودکارآمدپنداری پایین‌تری از دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی ابراز می‌دارند. این پدیده را می‌توان از یکسو با

بحرانهای بلوغ شدیدتر نوجوانان باهوش‌تر و از سوی دیگر با اینکه این گروه از دانش‌آموزان به دلیل تیزهوش بودن (گروه اقلیت) در شرایط اجتماعی خاص قرار می‌گیرند (وجود انتظارات اجتماعی بیشتر) مرتبط دانست.

- مقایسه پاسخهای دانش‌آموزان سه نوع مدارس دولتی، غیرانتفاعی و تیزهوشان از نظر ادراک حمایت عاطفی و اطلاعاتی بر کنترل بیشتر محیط مدرسه تیزهوشان از یک سو و احتمالاً رقابت میان فردی بیشتر میان دانش‌آموزان مدارس "غیرانتفاعی" و "تیزهوش" از سوی دیگر اشاره دارد، زیرا "رقابت میان همسالان" و "حمایت عاطفی" متقابل از نظر روانشناختی متضاد به نظر می‌رسد.

- این پژوهش نشان می‌دهد که "رضایت از زندگی" با کاهش رفاه خانواده (از دیدگاه دانش‌آموز)، کاهش می‌یابد. این مشاهده، بر وجود رابطه‌ای مثبت میان رضایت از زندگی و رفاه اقتصادی اشاره دارد، زیرا رفاه اقتصادی نقشی تعیین‌کننده در رفع نیازهای مادی و معنوی (مانند تحصیل) در جامعه و تامین "رضایت از زندگی" ایفا می‌کند.

- میان دانش‌آموزانی که در خانواده‌های گسترده یا هسته‌ای زندگی می‌کنند، از نظر "کارآمدنداری شخصی و جمعی" و "رضایت از زندگی" تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

- میان دانش‌آموزانی که لاقلاً یک بار مردود شده‌اند و آنهایی که هرگز مردود نشده‌اند، از نظر "کارآمدنداری شخصی و جمعی" و "رضایت از زندگی" نیز تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود.

- محاسبه یک معادله رگرسیون خطی که در آن "رضایت از زندگی" در نقش متغیر مستقل قرار داشت، نشان داد که توان پیشگویی دو متغیر "جنس" و "نمره معدل" در چنین معادله‌ای قابل توجه نیست. اما "کارآمدنداری شخصی" و سطح رفاه خانواده نقشی موثر در "رضایت از زندگی" دارد.

- معادله رگرسیونی که "رضایت از زندگی" به عنوان متغیر مستقل و ۶ خردآزمون تشکیل دهنده "کارآمدنداری شخصی" بندورا در نقش متغیرهای پیشگو قرار گرفتند، نشان داد که قدرتمندترین متغیرهای پیشگو عبارتند از: "خودکارآمدنداری" در زمینه "یادگیری از طریق خودنظم‌دهی" و از نظر "برآوردن انتظارات دیگران" هستند. این یافته‌ها بر لزوم آموزش و تمرین بیشتر در زمینه "یادگیری از طریق خودنظم‌دهی" از یک سو و به آموزش مبانی لازم برای اعمال سختگیری کمتر و کاهش انتظارات والدین و معلمان از سوی دیگر اشاره دارد.

۹- محدودیتهای پژوهشی و پیشنهادات

برای انجام دادن این پژوهش محدودیتی خاص وجود نداشت و مسئولان مدارس با نهایت دقت در اجرای طرح همکاری کردند.

پیشنهاد می‌شود طرحی مشابه طی یک دوره شش ساله و هر دو سال یک بار تکرار شود، تا بتوان تغییراتی را که بر اثر اعمال روش‌های نوین آموزشی و پرورشی ایجاد می‌شود از نظر بهبود "خود کارآمدپنداری شخصی و جمعی" و "رضایت از زندگی" اندازه‌گیری کرد.

منابع

- احمدی، علی اصغر (۱۳۸۰). بررسی وضعیت خود پنداره در دانش‌آموزان دوره متوسطه و رابطه آن با حمایت اجتماعی ادراک شده در مدرسه. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- اصغرنژاد، طاهره (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی. دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی.
- اعرابیان، اقدس (۱۳۸۳). بررسی تأثیر باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و توفیق تحصیلی دانشجویان.
- حمیدی پور، رحیم (۱۳۷۷). رابطه جو مدرسه با کارآمدی شخصی مشاور مدرسه (مشاوران مرد مدارس متوسطه کرج). پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- محمودی، پروین (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۱۳۷۶.
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۸۱). ارتباطات خانوادگی، ارزشهای فرهنگی و خودپنداره نمونه‌هایی از دانشجویان و کارمندان یک دانشگاه ایرانی (شهید بهشتی) و یک دانشگاه امریکائی (پورتلند) (گزارش پژوهش فرصت مطالعاتی سال ۱۳۸۱ در دانشگاه پورتلند).
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۶). فضاهای آموزشی از دیدگاه روانشناسی محیط. انتشارات وزارت آموزش و پرورش، سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس، تهران.
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۰). آشنایی با روانشناسی بین فرهنگی. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-289.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1994). Self -efficacy. In V.S.Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol.4, pp71-81.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self efficacy judgement and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.

Bandura, A., Adam, N. & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.

Barling, J., & Beattie, R. (1983). Self efficacy beliefs and sale performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 5, 41-51.

Brislin, R.W. (1976). *Translation: Applications and research*. New York, Goudner Press.

Kim, U., & Park, Y. S. (1999). The development of Korean adolescents' psychological and behavioral make-up: The influence of family, school, friends and society. *Korean Journal of Educational Psychology*, 13, 99-142 (in Korean).

Mortazavi, Sh. (2003). Iran. In: J.Georgas, J.Berry, F. van de Vrijver, Y.Poortinga and C. Kagitchibasi (Eds.). *Cultures, family and psychological functioning*. Cambridge University Press. (under press). UK.

Park, Y. S., Kim, U., Chung, K.S., Lee, S.M., Kwon, H.H., & Yang, K. M. (2000). Causes and consequences of life satisfaction among primary, junior high, senior high school students. *Korean Journal of Health Psychology*, 5, 94-118.

Sadri, G., & Roberstson, I.T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: A review and meta-analysis. *Applied Psychology-An international Review*. 42 (2), 139-152.

Watkins, D., Mortazavi, Sh. & Trofimova, I. (2000). Independent and interdependent conceptions of self: An investigation of age, gender, and culture differences in importance and satisfaction ratings. *Cross-Cultural Research, The Journal of Comparative Social Science*. Sage, 34 (2) 113-134.