

تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی

دیبا سیف*، دکتر لعیبا بشاش** و دکتر مرتضی لطیفیان**

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر ابعاد چندگانه ادراک خود بر روابط اجتماعی نوجوانان سرآمد و عادی در محیط مدرسه بود. گروه نمونه از ۱۹۰ دانش آموز کلاس سوم راهنمایی (۸۸ دختر و ۱۰۲ پسر) از دو مرکز آموزشی استعدادهای درخشان (۸۳ نفر) و دو مدرسه دولتی همتا (۱۰۷ نفر) انتخاب شدند. ادراک خود به وسیله مقیاس نیمرخ ادراک خود برای نوجوانان و مقیاس ادراک شایستگی هارتر تهیه شد. تحلیل نتایج نشان داد که مقیاس مزبور در پنج بعد شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، خود ارزشمندی کلی، شایستگی ورزشی و اداره رفتار، ادراک خود را مورد سنجش قرار می‌دهد. به منظور سنجش روابط اجتماعی با همسالان در محیط مدرسه از «پرسشنامه احساس تنهایی» استفاده به عمل آمد. نتایج نشان داد که ارتباط اجتماعی با همسالان در دو گروه نوجوانان سرآمد و عادی از وضعیت متفاوتی تبعیت نمی‌کند. دختران نسبت به پسران روابط اجتماعی بیشتری با همسالان خود برقرار می‌سازند. همچنین نوجوانانی که از ادراک شایستگی اجتماعی بالاتر و خود ارزشمندی قویتری برخوردارند، روابط بیشتری با همسالان خود ایجاد می‌کنند. نهایتاً نتایج نشان داد که قدرت پیش بینی‌کنندگی شایستگی اجتماعی برای روابط اجتماعی با همسالان بیش از سایر متغیرها می‌باشد.

کلید واژه‌ها: ادراک خود، ارتباط اجتماعی، دانش آموز، استعداد درخشان.

● مقدمه

مفاهیمی مانند حرمت خود^۱، خودپنداشت^۲، ادراک شایستگی^۳ و ادراک خود^۴ در ادبیات مربوط به علوم شناختی^۵ از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده‌اند. ادراک شایستگی اساس پیدایش و سلامت روانی^۶ در نظریه اریکسن (۱۹۵۰ a) است. در این نظریه ادراک شایستگی عبارت است از احساس توانمندی برای انجام موفقیت آمیز تکالیفی که مستلزم برخورداری از مهارت‌های معینی است که از طریق تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی به وجود می‌آید.

در دهه ۸۰، در الگوی انگیزشی هارت (۱۹۸۲) مفهوم «ادراک خود» را بسط داده و اعلام داشت که ادراک خود در زمینه‌های مختلف، یکسان نیست. از دید هارت مهم‌ترین این زمینه‌ها عبارتند از: شایستگی شناختی^۷ که بر موفقیت در امور تحصیلی تمرکز دارد؛ شایستگی اجتماعی^۸ که حاکی از احساس توانمندی در برقراری روابط با همسالان است؛ و شایستگی جسمانی^۹ که متمرکز بر تواناییها و مهارت‌های جسمی و ورزشی است. افزون بر این، هارت متذکر می‌گردد که از سن ۸ سالگی به بعد، فرد به یک قضاوت کلی در مورد ارزشمندی خود نیز دست می‌یابد که وراء ادراک‌های ویژه در زمینه‌های خاص است. این جنبه از ادراک خود که در الگوی هارت، «خودارزشمندی کلی»^{۱۰} خوانده می‌شود، در برگیرنده احساس اعتماد به خویشتن، خوشنودی از خود، و احساسی خوب و مثبت در مورد کنش‌های خود است. خودارزشمندی کلی نشانگر آن است که فرد تا چه حد خود را خوب و مفید ارزشیابی می‌کند و از نحوه بودن خود، رضایت دارد و برای خویشتن خود ارزش قائل است (هارت، ۱۹۸۳).

علاوه بر ادراک خود، روابط اجتماعی با همسالان نیز در شکل‌دهی رفتارهای فرد نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. رابطه اجتماعی علاوه بر ادراک خود از نخستین سال‌های کودکی نقش مهمی در رشد اجتماعی فرد داشته، و در دوران نوجوانی، گسترش شبکه روابط اجتماعی، فرد را به شدت تحت شعاع خود قرار می‌دهد (اریکسن، ۱۹۶۸). به همین دلیل از یکسو توانایی در برقرار نمودن ارتباط مؤثر با همسالان و احساس پذیرفته شدن در جمع آنان و عدم تنهایی، نقشی کلیدی را در گذار موفقیت آمیز از این دوران ایفاء می‌کند. از سوئی دیگر احساس مثبت نسبت به مدرسه و عملکرد مناسب تحصیلی، در شرایطی که فرد دچار احساس تنهایی است و از نقصان روابط اجتماعی با همسالان رنج می‌برد، به مخاطره می‌افتد (دایلی و همکاران، ۱۹۹۸). بنابراین دور از انتظار نیست که احساس پذیرفته شدن در میان همکلاسان، کارکردی مثبت در سازش عاطفی در دوران نوجوانی داشته باشد.

طی چند دهه اخیر، پژوهش‌هایی درباره روابط اجتماعی با همسالان و متغیرهای همبسته با

آن در دوران کودکی و نوجوانی صورت گرفته است. یافته‌های پاره‌ای از این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روابط ضعیف با گروه همسن با الگوی عمومی منفی ادراک خود همراه است. این الگو عبارت است از ادراک شایستگی اجتماعی پائین، خودکفایتی ضعیف و انتظارات سطح پائین برای پیامدهای اجتماعی و ارزشیابی دوستان (هیمل و فرانک، ۱۹۸۵). در حالی که دانش آموزان اجتماعی، از ادراک خود مثبت، به ویژه در زمینه شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی و حرمت خود برخوردارند (بویومن و بگین، ۱۹۸۹).

شواهد موجود حاکی از آن است که تعامل با همسالان می‌تواند به عنوان عاملی با اهمیت در شبکه روابط اجتماعی فرد تلقی گردد، اما در شکل‌گیری ادراکات نسبت به شایستگی و ارزشمندی خود، عوامل دیگر این شبکه از جمله روابط با والدین و سایر اعضای خانواده و تجارب قبلی و کنونی شخص نیز حائز اهمیت است (مایز، راسل و پتی، ۱۹۹۸). علاوه بر این، ویژگیهای شناختی و نیز بستر اجتماعی و فرهنگی بر پیدایش و تحول ادراک‌های خود و عواطف همایند یا برخاسته از آن تأثیرگذار است (هارتر، ۱۹۹۹). بنابراین، چنان که یافته‌های پاره‌ای از پژوهش‌ها نشان داده است (گوتز و دویک، ۱۹۸۰)، ادراک خود در مورد شایستگی، به ویژه شایستگی اجتماعی، می‌تواند کیفیت روابط بین فردی با همسالان را تحت تأثیر قرار دهد و از همین رو، می‌توان انتظار داشت، که ادراک خود ضعیف منشاء احساس تنهایی و عدم پذیرفته شدن از سوی گروه همسن باشد.

مطالعات انجام شده در زمینه ادراک خود دانش آموزان سرآمد، نشان از وجود مشابهت‌ها و تفاوت‌هایی در جنبه‌های مختلف ادراک خود با دانش آموزان عادی داشته است. (هوگ و رنزولی، ۱۹۹۳، مارش و همکاران، ۱۹۹۵). اما برخی از پژوهشگران بر آنند که علاوه بر ادراک خود تحصیلی، باید به جنبه‌های دیگری از ادراک خود دانش آموزان سرآمد، به ویژه جنبه‌های مربوط به ارتباط‌های اجتماعی با همسالان نیز توجه نمود و کارکرد آن را در خصوصیات رفتاری این دانش آموزان در دوران نوجوانی مورد بررسی قرار داد (ورل، ۱۹۹۷). همچنین در خصوص احساس تنهایی در دوران نوجوانی در میان گروهی از دانش آموزان سرآمد، شواهد پژوهشی نشان از آن دارد که عوامل پیش‌بینی‌کننده متعددی اعم از جمعیت شناختی و عاطفی بر روابط اجتماعی در دوران نوجوانی تأثیر می‌گذارد (کیزر، و برنت، ۱۹۸۵). یافته‌های برخی از مطالعات نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌کننده‌های احساس تنهایی در میان زنان و مردان، متفاوت است. در حالی که زنان کاستی‌های مربوط به روابط اجتماعی خود را به عوامل قابل مهار، اسناد می‌دهند، مردان این کمبود را متأثر از عوامل غیر قابل مهار می‌دانند (پنزیک،

لاکوچ و سوینک، ۱۹۹۹).

از آنجا که شکل‌گیری و تحول ابعاد ادراک خود در بافت فرهنگی جامعه صورت می‌گیرد (هارتر، ۱۹۹۹)، آزمایش الگوی هارتر در فرهنگ ایرانی و با تأکید بر ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان سرآمد و عادی حائز اهمیت است و تلویحاتی از لحاظ تربیتی و مشاوره‌ای خواهد داشت. همچنین از این رو که عدم برخورداری از احساس پذیرفته‌شدن در میان همسالان به ویژه در دوران نوجوانی، بهداشت روانی فرد را در این دوران و ادوار بعدی زندگی به مخاطره می‌افکند (رنشاو و براون، ۱۹۹۳)، شناسایی عوامل زمینه‌ساز و تأثیرگذار بر آن از اهمیت و کارکرد خاص برخوردار است.

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در میان نوجوانان سرآمد و عادی بود. این پژوهش بر اساس مدل انگیزشی ادراک خود هارتر به مطالعه تأثیر پنج بعد ادراک خود در دوران نوجوانی، بر احساس پذیرفته‌شدن در میان همسالان می‌پردازد و به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد:

۱. سهم پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از ابعاد ادراک خود در مورد ارتباط اجتماعی با همسالان به چه میزان است؟
۲. آیا گروه‌بندی تحصیلی نوجوانان به سرآمد و عادی، تأثیری بر ارتباط اجتماعی آنان با همسالان دارد؟
۳. آیا جنسیت نوجوانان تأثیری بر ارتباط اجتماعی آنان با همسالان دارد؟

● روش

○ آزمودنیها

آزمودنیهای این تحقیق را ۱۹۰ دانش‌آموز کلاس سوم راهنمایی (۸۸ دختر و ۱۰۲ پسر) تشکیل دادند، که در دو مرکز آموزشی استعدادهای درخشان (۸۳ نفر) و دو مدرسه عادی (۱۰۷ نفر) شهر شیراز، مشغول به تحصیل بودند. لازم به ذکر است که مدارس عادی از میان مدارس دولتی و مشخص ناحیه دو آموزش و پرورش که از لحاظ امکانات آموزشی و پرورشی با مراکز آموزش استعدادهای درخشان هم‌تا بودند انتخاب شدند.

○ ابزار سنجش

به منظور سنجش ادراک خود، مقیاسی مشتمل بر ۵۵ گویه بر اساس «نیمرخ ادراک خود برای نوجوانان»^{۱۱} (هارتر، ۱۹۸۸) و «مقیاس ادراک شایستگی»^{۱۲} (هارتر، ۱۹۸۲) تهیه شد، که پاسخ به

گویه‌های آن به وسیله نمرات ۵ بخشی از نوع لیکرت (از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم) صورت می‌گرفت. روایی سازه‌ای^{۱۳} این مقیاس از طریق تحلیل عاملی^{۱۴} با چرخش وریمکس احراز شد. نتایج این تحلیل نشان داد که پس از حذف ۷ گویه ضعیف، مقیاس مورد نظر مشتمل بر ۵ بعد اصلی ادراک خود عبارت از: شایستگی تحصیلی (برای مثال: فکر می‌کنم در مقایسه با همکلاسانم درسها را خیلی بهتر بلد هستم.)، شایستگی اجتماعی (برای مثال: از لحاظ اجتماعی مورد قبول دیگران هستم.)، خودارزشمندی کلی (برای مثال: از اینکه زنده‌ام و زندگی می‌کنم، خوشحالم.)، شایستگی ورزشی^{۱۵} (برای مثال: از لحاظ ورزشی بسیار با استعداد هستم.)، و اداره رفتار^{۱۶} (برای مثال: در کارهایی که می‌دانم مورد قبول جامعه نیست، شرکت نمی‌کنم). نتایج حاصله از تحلیل عاملی مقیاس ادراک خود نشان داد که ۵ عامل فوق در مجموع، ۴۶/۸۳٪ از واریانس نمرات کل مقیاس را تعیین می‌کند. اعتبار ابعاد پنج‌گانه این مقیاس به روش آلفا کرونباخ محاسبه شد و بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ متغیر بود.

ارتباط اجتماعی با همسالان، از طریق «پرسشنامه احساس تنهایی»^{۱۷} (اشر و ویلر، ۱۹۸۵) مورد سنجش قرار گرفت. این پرسشنامه ۲۳ گویه‌ای مشتمل بر ۱۵ گویه اصلی (مثلاً: من در مدرسه دوستان زیادی دارم) و ۸ گویه نامربوط که از علائق و سرگرمیهای آزمودنی می‌پرسد (مثلاً: من تماشای تلویزیون را دوست دارم)، است. کارکرد این گویه‌های نامربوط، ممانعت از ایجاد آمایه پاسخ^{۱۸}، در پاسخدهی به گویه‌های اصلی پرسشنامه است. در نمره گذاری این پرسشنامه، فقط نمرات ۱۵ گویه اصلی ملحوظ می‌گردد. پاسخدهی به گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج بخشی از نوع لیکرت (از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم) صورت می‌گیرد. روایی سازه‌ای پرسشنامه احساس تنهایی در تحقیق حاضر از طریق تحلیل عاملی احراز شد و نتایج این تحلیل، نظر تهیه‌کنندگان آن را دال بر تک مؤلفه‌ای بودن سازه مورد سنجش به وسیله این پرسشنامه، کاملاً مورد تأیید قرار داد (اشر و همکاران، ۱۹۸۴) و هیچ یک از گویه‌های آن حذف نگردید و یا تغییری در آن داده نشد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ۳۹/۴۳٪ از واریانس نمرات پرسشنامه فوق به وسیله این عامل تعیین می‌گردد. ویژگی مهم این پرسشنامه آن است که بر اساس نحوه کدگذاری پرسشهای موافق و مخالف با سازه مورد سنجش، می‌تواند نمره ارتباط با همسالان یا احساس تنهایی را در محیط مدرسه معین نماید و با توجه به این کدگذاری تعیین می‌گردد که کدام سازه مورد سنجش قرار گرفته است. اعتبار این پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز شد. این ضریب برابر با ۰/۸۸ بود. که نشان از همسانی درونی بسیار خوب نمرات آن داشت.

● نتایج

جدول ۱، ماتریس همبستگی درونی بین ابعاد پنج گانه ادراک خود و «ارتباط اجتماعی» با همسالان را نشان می دهد. چنان که از اطلاعات این ماتریس پیداست، تمامی ابعاد ادراک خود با ارتباط اجتماعی با همسالان همبستگی مثبت و معنی دار دارند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی درونی بین ابعاد ادراک خود و ارتباط اجتماعی با همسالان

اداره رفتار	شایستگی ورزشی	شایستگی اجتماعی	شایستگی تحصیلی	خودارزشمندی کلی	عوامل
				۰/۵۸ **	شایستگی تحصیلی
			۰/۴۲ **	۰/۵۲ **	شایستگی اجتماعی
		۰/۳۱ **	۰/۳۳ **	۰/۳۹ **	شایستگی ورزشی
	۰/۱۴ **	۰/۲۵ **	۰/۴۰ **	۰/۴۲ **	اداره رفتار
۰/۲۶ **	۰/۳۲ **	۰/۶۹ **	۰/۴۶ **	۰/۵۶ **	ارتباط اجتماعی با همسالان

** p < ۰/۰۱

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون ارتباط اجتماعی با همسالان روی ابعاد ادراک خود با کنترل متغیرهای جنس و گروه بندی تحصیلی در جدول ۲ آمده است. چنان که از اطلاعات این جدول پیداست، گروه بندی تحصیلی تأثیری بر ارتباط اجتماعی با همسالان ندارد. به بیان دیگر ارتباط اجتماعی با همسالان در میان نوجوانان سرآمد و عادی از الگوی متفاوتی تبعیت نمی کند. اما جنسیت به طور معنی دار ارتباط اجتماعی با همسالان را پیش بینی می نماید (p=۰/۰۱ و t=-۲/۵۶ و $\beta = -۰/۱۳$). با توجه به کدگذاری متغیر جنس در این پژوهش (صفر برای دختران و یک برای پسران) میزان روابط اجتماعی دختران ($\bar{X} = ۳۲/۶۰$) بیش از پسران ($\bar{X} = ۴۳/۵۶$) است. چنانکه در جدول ۲ نشان داده شده است، از عوامل تأثیرگذار بر روابط اجتماعی با همسالان شایستگی اجتماعی است (p=۰/۰۰۰۱ و t=۸/۲۹ و $\beta = -۰/۵۰$). شواهد حاصل از این پژوهش، نشان می دهد که رابطه ای مستحکم و مثبت بین ارتباط اجتماعی با همسالان و شایستگی اجتماعی وجود دارد. به بیان دیگر نوجوانانی که ادراک شایستگی اجتماعی بالاتری دارند، از لحاظ اجتماعی بر همسالانی که از ادراک خود ضعیفی در این زمینه برخوردارند، پیشی می گیرند. متغیر تأثیرگذار دیگر بر ارتباط اجتماعی با همسالان در مدرسه، خود ارزشمندی کلی است (p=۰/۰۰۰۴ و t=۲/۸۸ و $\beta = ۰/۲۰$). این یافته نشان می دهد که خود ارزشمندی کلی به طور مثبت روابط اجتماعی با همسالان را پیش بینی می کند و نوجوانانی که در بعد خود ارزشمندی

کلی از ادراک خود مثبت‌تری برخوردارند، در محیط مدرسه روابط اجتماعی بیشتری با همسالان خود برقرار می‌سازند. سایر ابعاد ادراک خود، روابط اجتماعی با همسالان را پیش‌بینی نمی‌کند. شایان ذکر است که با توجه به اطلاعات منعکس شده در جدول ۱ همبستگی شایستگی اجتماعی با سایر ابعاد ادراک خود، مثبت و معنی‌دار است. بنابراین غیرمعنی‌دار شدن ضرایب رگرسیون برای شایستگی تحصیلی، شایستگی ورزشی و اداره رفتار و نیز پائین بودن این ضریب برای خودارزشمندی کلی نه به لحاظ آن است که متغیرهای مذکور ماهیتاً بر ارتباط اجتماعی با همسالان بی‌تأثیر هستند یا تأثیر ضعیفی دارند؛ بلکه به دلیل همبستگی این عوامل با شایستگی اجتماعی است، که با وارد شدن مجموعه این عوامل در معادله رگرسیون اثرات سایر متغیرها بر ارتباط اجتماعی با همسالان به شدت کاهش می‌یابد. مقایسه ضرایب β حاکی از آن است که شایستگی اجتماعی با قدرت ۲/۵ برابر خودارزشمندی کلی در مرتبه اول قرار می‌گیرد و سایر عوامل در رده‌های بسیار پائینی قرار دارند. در مجموع متغیرهای مستقل و کنترل ملحوظ در تحلیل، ۵۶٪ از واریانس ارتباط اجتماعی با همسالان را پیش‌بینی مینماید.

جدول ۲- نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری ارتباط اجتماعی با همسالان، روی ابعاد ادراک خود با کنترل گروه‌بندی تحصیلی و جنس

شاخص‌ها	ضریب استاندارد رگرسیون β	مقدار t	سطح معنی‌داری
پیش‌بینی‌کننده‌ها گروه‌بندی تحصیلی (سرآمد، عادی)	۰/۱۰	۱/۹۳	NS
جنس	-۰/۱۳	-۲/۵۶	۰/۰۱
شایستگی تحصیلی	۰/۰۸	۱/۳۰	NS
شایستگی اجتماعی	۰/۵۰	۸/۲۹	۰/۰۰۰۱
شایستگی ورزشی	۰/۰۸	۱/۳۸	NS
اداره رفتار	۰/۰۳	۰/۴۷	NS
خودارزشمندی کلی	۰/۲۰	۲/۸۸	۰/۰۰۴

$$R = ۰/۷۵ \quad R^2 = ۰/۵۶ \quad F = ۳۲/۸۷ \quad p < ۰/۰۰۱$$

● بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ابعاد ادراک خود بر ارتباط اجتماعی با همسالان در میان نوجوانان سرآمد و عادی بود. در این تحقیق، ابعاد ادراک خود در دوره نوجوانی بر اساس الگوی ادراک خود هارتر تعریف شد، که اساسی‌ترین اجزاء آن عبارت از شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار و خودارزشمندی کلی است (هارتر، ۱۹۸۳).

ارتباط با همسالان در مدرسه نیز بر اساس رویکرد اشرویلر (۱۹۸۵) مورد تعریف قرار گرفت. به علاوه از آنجا که یافته‌های برخی از مطالعات نشانگر تأثیر جنس و گروهبندی تحصیلی دانش‌آموزان به سرآمد و عادی بر سبب‌شناسی و میزان تعامل اجتماعی بود (فردمن و جنسن، ۱۹۹۹، لو و گروم، ۱۹۹۲)، دو متغیر مزبور نیز به عنوان متغیرهای کنترل وارد طرح آماری شده و تأثیر آنها بر ارتباط اجتماعی با همسالان مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج بدست آمده براساس سؤالات پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

□ نخستین پرسش، تعیین سهم پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از ابعاد ادراک خود، در ارتباط اجتماعی با همسالان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که دو بعد ادراک خود عبارت از شایستگی اجتماعی و خودارزشمندی کلی، به طور مستقیم ارتباط اجتماعی با همسالان را پیش‌بینی می‌کنند. به بیان دیگر نوجوانانی که از ادراک خود اجتماعی بالاتری برخوردارند یا بنا به تعریف هارتر، احساس توانمندی بیشتری در برقرار ساختن روابط با همسالان خود، در محیط مدرسه مینمایند (هارتر، ۱۹۸۳)، تعامل اجتماعی بیشتری با همسالان خود برقرار می‌سازند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که، قویترین پیش‌بینی‌کننده روابط اجتماعی با همسالان در مدرسه، شایستگی اجتماعی است و خودارزشمندی کلی در مرتبه بعدی اهمیت قرار می‌گیرد. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین همسوئی داشت (هارتر، ۱۹۹۹).

لازم به ذکر است که یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن داشت که فزونی هر یک از ابعاد ادراک خود به طور جداگانه باعث افزایش ارتباط اجتماعی با همسالان می‌گردد اما وقتی تأثیر مجموعه این ابعاد بر ارتباط اجتماعی با همسالان مورد نظر قرار می‌گیرد، قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده، شایستگی اجتماعی است. از آنجا که این متغیر با سایر ابعاد ادراک خود نیز رابطه نسبتاً قوی دارد، تأثیر این ابعاد را بر ارتباط اجتماعی با همسالان، تحت شعاع خود قرار می‌دهد. تلویح این یافته برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت چنین است که برای برقراری مناسب روابط اجتماعی با همسالان، کافی است که مداخلات آموزشی و پرورشی بر تقویت و بهبود شایستگی اجتماعی متمرکز گردد.

در بعد خودارزشمندی کلی نتایج پژوهش نشان داد که نوجوانانی که از خودارزشمندی بالاتری برخوردارند، ارتباط‌های اجتماعی بیشتری با همسالان خود برقرار می‌سازند. به بیان دیگر اعتماد نسبت به خویش، خوشنودی و رضایتمندی از خود، احساس خوب و مثبت در مورد کنش‌های فردی و علاقه‌مندی به خود که در مجموع به خودارزشمندی کلی تعریف می‌شود (هارتر، ۱۹۸۲)، تعیین‌کننده ارتباط اجتماعی با همسالان در محیط مدرسه است.

□ دومین پرسش در مورد گروهبندی تحصیلی نوجوانان به سرآمد و عادی، و تأثیر آن بر ارتباط اجتماعی آنان با همسالان بود. یافته‌ها حاکی از آن است که ارتباط اجتماعی با همسالان در دوره نوجوانی به وسیله گروهبندی تحصیلی پیش بینی نمی‌گردد. این یافته با نتایج برخی از مطالعاتی که در خارج از ایران انجام شده ناهمسو بود چنان‌که در مطالعات آنها نقصان روابط اجتماعی با همسالان در میان دانش آموزان سرآمد نسبت به دانش آموزان عادی دیده شده است (فردمن و جنسن، ۱۹۹۹، ولو و گروم، ۱۹۹۲)، مغایرت داشت. یافته‌های مطالعات مذکور نشان می‌دهد که برخورد متفاوت والدین، معلمان و همسالان با دانش آموزان سرآمد سبب احساس متمایز بودن آنها در میان جمع همسالان می‌گردد. لازم به توضیح است که در پژوهش‌های مزبور، گروه دانش آموزان سرآمد شامل دانش آموزانی می‌باشد که با داشتن عنوان تیزهوش در مدارس عادی به تحصیل مشغول بودند و در برنامه‌های غنی‌سازی آموزشی شرکت می‌کردند. یکی از دلایل این ناهمسوئی آن است که دانش آموزان سرآمد گروه نمونه در پژوهش حاضر در مدارس ویژه استعدادها درخشان مشغول به تحصیل بودند و این گروه، دانش آموزان سرآمدی را که به دلیل عدم تشخیص و یا ترجیحات والدین و دانش آموزان، در مدارس عادی به تحصیل اشتغال داشتند در بر نمی‌گرفت. از دلایل دیگر ناهمسوئی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پیشین می‌تواند این باشد که ابزار سنجش مورد استفاده در این پژوهش روابط اجتماعی با همسالان را در محیط مدرسه مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد و همانطور که ذکر گردید، دانش آموزان سرآمد گروه نمونه در مدارس ویژه استعدادها درخشان مشغول به تحصیل بودند این گروهبندی تحصیلی واحد می‌تواند منجر به فعال‌سازی ساخت‌های ذهنی مشابه و متعاقباً کنش‌های مشابه از سوی والدین، معلمان و دوستان در ارتباط با آنها گردد. به همین دلیل ممکن است دانش آموز سرآمدی که در میان افراد مشابه خود تحصیل می‌کند کمتر دچار نقص در روابط بین فردی در مدرسه گردد. در مقابل دانش آموزان سرآمد مورد مطالعه در پژوهش‌های خارج از ایران به دلیل ساختار غیر طبقه‌بندی شده^{۱۹} در آموزش افراد سرآمد، در میان دانش آموزان عادی به تحصیل می‌پردازند. چنین دانش آموزانی بیشتر محتمل است که در معرض نقصان روابط اجتماعی با همکلاسان خود باشد.

□ سومین پرسش پژوهش، به تأثیر جنس نوجوانان بر روابط اجتماعی آنان با همسالان پرداخته است. یافته‌ها حاکی از آن است که دختران از ارتباط اجتماعی بیشتری در محیط مدرسه با همسالان خود برخوردارند. اگر چه یافته‌های پژوهشی در خصوص تفاوت‌های جنسیتی در نقصان روابط اجتماعی از همسوئی چندانی برخوردار نیست (فردمن و جنسن، ۱۹۹۹، لو و

گروم، ۱۹۹۲)، اما برخی از شواهد، نشان از وجود تفاوت‌هایی مربوط به روابط اجتماعی در میان مردان و زنان دارد. چنان‌که زنان بر خلاف مردان محدودیت‌های روابط اجتماعی خود را به عوامل قابل کنترل نسبت می‌دهند و از الگوی اسنادی مساعدتری در مقایسه با مردان برخوردارند (بنزیک و همکاران، ۱۹۹۹). علاوه بر این نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که زنان نسبت به مردان تمایل بیشتری برای پذیرفته شدن و تأیید اجتماعی دارند (مک کویی و ژاکلین، ۱۹۷۴). در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نتایج تحقیقات فوق را مورد تأیید قرار می‌دهد از سویی دیگر در فرهنگ ایرانی به دلیل محدودیت‌های اجتماعی و عرفی، دختران کمتر می‌توانند در بیرون از محیط مدرسه با همسالان خود ارتباط اجتماعی برقرار سازند، در حالیکه برای پسران چنین محدودیتی وجود ندارد یا کم رنگ‌تر است. به همین دلیل دختران در محیط مدرسه با همسالان خود ارتباط اجتماعی بیشتری برقرار می‌سازند و با دوستان مدرسه‌ای، ارتباط صمیمانه‌تری دارند و محدودیت‌های ارتباطی خود را با گروه همسن از طریق چنین روابطی کاهش می‌دهند.

در مجموع، پژوهش حاضر، وجود رابطه بین ادراک خود و ارتباط اجتماعی با همسالان را تأیید نمود و نشان داد که دو بعد شایستگی اجتماعی و خود ارزشمندی کلی، روابط اجتماعی با همسالان را پیش‌بینی می‌کند و نوجوانانی که از شایستگی اجتماعی و خود ارزشمندی کلی بالاتری برخوردارند، در محیط مدرسه، با همسالان خود روابط اجتماعی گسترده‌تری برقرار می‌سازند. افزون بر این، تحقیق حاضر نشان داد که ارتباط اجتماعی با همسالان متأثر از عامل جنس و فارغ از تأثیر گروه‌بندی نوجوانان به سرآمد و عادی است.

بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که والدین و معلمان در امر پرورش احساس خود ارزشمندی کلی و ادراک شایستگی اجتماعی نوجوانان اهتمام بیشتری ورزند و در تربیت و آموزش آنان از روش‌هایی بهره‌گیرند که منجر به فزونی این احساسات و ادراکات گردد. همچنین فراهم ساختن شرایطی که به گسترش روابط اجتماعی با گروه همسن در محیط‌های آموزشی به ویژه در میان نوجوانان پسر کمک کند، از پیشنهاد‌های پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است.



یادداشت‌ها

1- Self-esteem

2- Self-concept

3- Perceived competence

4- Self-perception

- | | |
|---|---|
| 5- Cognitive science | 6- Psychological well-being |
| 7- Cognitive competence | 8- Social competence |
| 9- Physical competence | 10- General self-worth |
| 11- Self-Perception Profile for Adolescents | 12- Perceived Competence Scale for Children |
| 13- Construct validity | 14- Factor analysis |
| 15- Athletic Competence | 16- Behavior conduct |
| 17- Children's Loneliness | 18- Response set |
| 19- Non-categorical. | |

منابع

- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Asher, S. R.; Hymel, S. & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Boivin, M. & Begin, G. (1986). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Diehl, D. S.; Lemerise, E. A.; Caveerly, S. L.; Ramsay, S. & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 90, 506-515.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1950a). *Childhood and society (2nd ed.)* New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1950b). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Freedman, J. & Jensen, A. (1999). Joy and loss: The emotional lives of gifted children. Available online <http://www.Kidsource.Com>.
- Goetz, T. E. & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 246-255.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, Co: University of Denver.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In, M. Hetherington (Ed.), *Social Development: Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1982). The Perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 81-97.

- Hoge, R. O. & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
- Hymel, S. & Frank, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In, B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Peer Issues in assessment and training*. NewYork: Springer-Verlag.
- Kaiser, C. F. & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29; 24-77.
- Lav, S. & Gruwm, G. E. (1992). The social stigma of loneliness: Effects of target persons' and perceiver's sex. *Personality and Social Psychology. Bulletin*, 18, 182-189.
- MacCoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of sex differences*. Stanford: University Press.
- March, H. W.; Chessor, D.; Craven, R. & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- Mize, J.; Russel, A. & Pettit, J. S. (1998). Further explorations of family- peer connections The role of parenting practices and parenting style in children's development of social competence. In, P. T. Slee & K. Rigby (Eds.) *Childrens peer relations*. London: Routledge.
- Penezic, Z.; Lackovic, K. & Sonic, I. (1999). Causes of loneliness: Structure, age, and gender differences. Original Scientific Papers, Available on line: [http://www. Google.com](http://www.Google.com).
- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal Predictors. *Child development*, 64, 1271-1284.
- Worrell, F. C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter's self-perception profile for adolescents with academically talented students. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1016-1024.