

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۶/۱۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۳/۹/۱۶

روایی، پایایی و ساختار عاملی مقیاس شایستگی اجتماعی در دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر اهواز

دکتر ذکرااله مروتی*، حکیمه بهرامیان** و دکتر غلامحسین مکتبی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ساختار عاملی مقیاس اجتماعی کوهن و رسمن (۱۹۷۲) برای کودکان سنین دبستانی با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تاییدی انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی (۹۲-۱۳۹۱) بود که به روش تصادفی چند مرحله‌ای ۲۵۰ دانش‌آموز از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش انتخاب شدند. برای ارزیابی کفایت مدل از شاخص مجذور کای (χ^2)، نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، ریشه‌ی دوم میانگین مجذورات باقیمانده‌ی استاندارد شده (RMSEA) و شاخص برازندگی نسبی (RFI) استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان دهنده‌ی این است

z_morovati@yahoo.com

*استادیار گروه روانشناسی دانشگاه زنجان

**مشاور دانشگاه یاسوج و مدرس دانشگاه پیام نور یاسوج

***استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

که الگوی دو عاملی برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف نشان‌دهنده‌ی این است که این مقیاس از پایایی مطلوبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: مقیاس شایستگی اجتماعی، تحلیل عامل تاییدی، روایی و پایایی، کودکان دبستانی.

مقدمه

کودکان سرمایه‌های ارزشمند و سازنده‌ی آینده‌ی جامعه هستند و شناسایی ویژگی‌های اجتماعی و عاطفی آن‌ها برای پژوهش‌ها و چشم‌اندازهای بالینی (مفهوم‌سازی، درمان و ارزشیابی) ضروری است (کاتلر^۱ و مکماهان^۲، ۲۰۰۱). رشد اجتماعی در دوره‌ی دبستان بسیار سریع است و والدین، معلمان و همسالان در آن نقش مهمی دارند. دانش‌آموزان دبستانی به رقابت با یکدیگر می‌پردازند و می‌خواهند از دیگران پیشی بگیرند. وضعیت خانوادگی و آموزش‌های قبلی کودک، دوستان و همکلاسی‌ها در رشد اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی تأثیر فراوان دارد. کودک از طریق ارتباط با دوستان علاوه بر کسب رضایت و تسلی خاطر، به امکانات خود و انتظارات دیگران پی می‌برد و روش‌های همکاری با اطرافیان و حل مسئله را یاد می‌گیرد (شفیع آبادی، ۱۳۷۹). یکی از ویژگی‌هایی که کودکان در این دوره کسب می‌کنند و به طور مستقیم بر انتخاب‌ها و تلاش‌های آنان در زندگی تأثیر گذار است، شایستگی اجتماعی^۳ است. شایستگی اجتماعی توانایی پاسخ دادن به شیوه‌ای مناسب و انعطاف‌پذیر در شرایط اجتماعی و ارزیابی درست شخص از جایگاه اجتماعی خود می‌باشد که براساس ادراک شخص از تعامل‌های اجتماعی در گذشته شکل می‌گیرد (سیمورد-کلیکمن^۴، ۲۰۰۷).

^۱.Kotler

^۲. McMahan

^۳. social competence

^۴. Semrud-Clikeman

شایستگی اجتماعی، کودک را در انتخاب و کنترل رفتارهایی که برای رسیدن به اهدافی که خود تعیین کرده و یا در یک بافت اجتماعی توسط دیگران (معلم، دوستان و همسالان) مشخص شده‌اند یاری می‌کند هسلر و کاتز^۱ (۲۰۱۰). کودک دارای شایستگی اجتماعی مشارکت‌کننده فعال در کلاس درس است و با همکلاسی‌های خود روابط و فعالیت‌های مفیدی در کلاس و خارج از کلاس دارد (زانگ^۲، ۲۰۱۰). شایستگی اجتماعی و توانایی ایجاد و حفظ دوستی، پیش شرط لازم برای موفقیت تحصیلی و اجتماعی کودک در دوره ابتدایی است. نتایج پژوهش بیوجاین^۳ (۲۰۰۱) نشان داد که شایستگی اجتماعی پایین، پیش‌بینی‌کننده قوی از شکست تحصیلی است و کودکان دارای شایستگی اجتماعی در تحصیلات موفق‌تر از همتایان خود هستند که شایستگی اجتماعی پایین‌تری دارند. همچنین زمانی که کودکان احساس می‌کنند با دیگران متفاوتند یا به نوعی نقص و یا ناتوانی داشته باشند، تنهایی و انزوای اجتماعی را ترجیح می‌دهند. همچنین، طبق پژوهش گیتینگر^۴ (۲۰۰۷) مدارس که به ترویج مهارت‌های اجتماعی می‌پردازند، بهبود عملکرد کودکان در زمینه‌های مهم دیگر از جمله روابط مؤثر با همسالان، توانایی خود ارزیابی و دنبال کردن اهداف را افزایش و روابط نابهنجار و پرخاشگرانه کاهش می‌دهند (گیتینگر^۵، ۲۰۰۷).

همچنین، نتایج پژوهش ویبستر-استراتون و راید^۶ (۲۰۰۴) نشان داد جهت درمان کودکانی که رفتارهای پرخاشگرانه، اخلاق در مدرسه و عدم مشارکت از خود نشان می‌دهند، مورد توجه قرار دادن شایستگی اجتماعی به منظور کمک به انعطاف‌پذیری و سازگار کردن آن‌ها مفید است. در این راستا مشخص شده است که شایستگی اجتماعی در برابر رفتارهای پرخطر به عنوان یک محافظ عمل می‌کند و تقویت شایستگی اجتماعی جهت اجتناب از رفتارهای مخرب در

1. Hessler., & Katz

2. Zhang

3. Beauchaine

4. Gettinger

5. Gettinger

6. Webster-Stratton., & Reid

بلندمدت مفید است هسلر و کاتز (۲۰۱۰). همچنین، به دلیل افزایش تنوع نژادی و نیاز به درک رفتار کودکان از چشم اندازهای فرهنگی، پرداختن به شایستگی اجتماعی مهم است زانک (۲۰۱۰). در مجموع شایستگی اجتماعی برای اکثر کودکان، گرایش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای مفید و ارزشمندی فراهم می‌کند که یک بعد اساسی برای موفقیت‌های بلند مدت در تحصیلات، شغل، تجارب اجتماعی و دیگر تلاش‌های زندگی است (ولش، پارکی، ویدمان و اونیل^۱، ۲۰۰۱). دوره کودکی زمان شکل‌گیری شخصیت و ایجاد عادات مختلف است. توجه به مسائل و مشکلات کودکان باعث پیشرفت و ترقی جامعه خواهد شد و غفلت در رفع مشکلات آنان خسارات جبران‌ناپذیری به بار می‌آورد. از این رو سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش ابتدایی، از حساس‌ترین و مهمترین وظایف دست‌اندرکاران و مسئولان جامعه است و باید از اولویت ویژه‌ای برخوردار باشد. نتایج پژوهش وونگ^۲ (۲۰۰۴)، به نقل از کوچمانسکی، (۲۰۱۱) نشان داد که بررسی شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان سنین ابتدایی بسیار مهم است، زیرا کمبود شایستگی اجتماعی باعث طرد از همسالان، مشکلات سازگاری، ترک تحصیل و متعاقب آن تنهایی و بزهکاری در نوجوانی می‌شود. همچنین، یافته‌های پژوهش وینسر و والاس^۳ (۲۰۰۲) نشان داد که کمبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان، تاثیرات مخربی بر همه‌ی جنبه‌های زندگی شخصی و تحصیلی آن‌ها دارد که مانع ادراک دانش‌آموزان از خود و توانایی‌هایشان می‌شود. مکلیتر (۲۰۰۳) معتقد است شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان باید همانند آموزش تحصیلی آن‌ها جدی شمرده شود، زیرا شایستگی اجتماعی در پیشرفت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد.

همچنین، نتایج پژوهش بهرامیان، مکتبی و مروتی^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که کمبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان منجر به بروز اختلالات یادگیری می‌شود و دانش‌آموزانی

1. Welsh., Parke., Widaman., & O'Neil

2. Wong

3. Winsler & Wallace

4. Bahramiyan., Maktabi., & Morovati

دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، از شایستگی اجتماعی کمتری برخوردارند. علی‌رغم اهمیت نقش شایستگی اجتماعی جهت موفقیت در مدرسه و اجتماع، ابزاری برای سنجش این سازه برای کودکان در ایران وجود ندارد. حساسیت موضوع، پژوهشگر را بر آن داشت تا به بررسی روایی و پایایی مقیاس شایستگی اجتماعی کوهن (۱۹۷۲) اقدام کند. این ابزار بنا به گفته‌ی کوهن (۱۹۷۲) علاوه بر سنجش شایستگی اجتماعی کودکان، به شناسایی بهتر میزان شایستگی اجتماعی کودکان و بنابراین، استفاده کارآمدتر از منابع کمک می‌کند، برای تشخیص دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری آن‌ها با یک مشکل هیجانی ترکیب شده، کمک به معلمان جهت ارزیابی کودکان، برای تشخیص و ارجاع دانش‌آموزان کناره‌گیر- بی‌احساس قابل استفاده می‌باشد. همچنین، برای معلمان یک چهارچوب فراهم می‌کند تا رفتار کلاسی دانش‌آموزان را مورد بحث و بررسی قرار دهند.

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهرستان اهواز که در سال تحصیلی (۱۳۹۳-۱۳۹۲) مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد.

در این پژوهش نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شد:

۱- ترجمه و تنظیم مقیاس: در این مرحله ابتدا مقیاس شایستگی اجتماعی کوهن (۱۹۷۲) ترجمه و سپس از دو متخصص زبان انگلیسی درخواست شد تا آن را به انگلیسی برگردانند، تفاوت موجود بین نسخه انگلیسی و فارسی ارزیابی شد و از طریق فرایند "مرور مکرر" این تفاوت‌ها رفع گردید و در نهایت چند نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را تأیید کردند. در گام بعدی، از هر کدام از چهارناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر اهواز دو مدرسه (یک مدرسه‌ی پسرانه و یک مدرسه‌ی دخترانه) انتخاب شد و از

هر پایه‌ی تحصیلی دو آموزگار (جمعا ۸۰ نفر) به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید و از آن‌ها خواسته شد تا نظر خود را درباره‌ی مناسب بودن ماده‌ها با فرهنگ ایرانی و همچنین، قابل اجرا بودن آن‌ها را در مدارس ابراز کنند. سپس اطلاعات جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل شد. در نهایت، هیچکدام از ماده‌ها مغایر با فرهنگ ایرانی تشخیص داده نشد و اساتید دانشگاه و آموزگاران مدارس، نظر مساعد خود را اعلام نمودند.

۲- روایی و پایایی: در مرحله‌ی دوم جهت تعیین روایی و پایایی مقیاس، از بین هر چهار ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر اهواز، ۲۵۰ دانش‌آموز پایه‌ی اول تا پنجم ابتدایی به روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب گردید، سپس پرسشنامه‌ی شایستگی اجتماعی توسط پژوهشگر به آموزگاران آن‌ها جهت تکمیل ارائه گردید.

برای رسیدن به اهداف مورد نظر پژوهش (ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس)، از روش روایی محتوایی (نظر اساتید دانشگاه)، روایی سازه (تحلیل عامل تأییدی) و همسانی درونی (آلفای کرانباخ و تنصیف) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای بسته آماری برای علوم اجتماعی^۱ (SPSS) نسخه‌ی ۱۹ و همچنین، از نرم افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری^۲ (AMOS) نسخه‌ی ۲۰ استفاده گردید. برای گزارش نتایج تحلیل عامل تأییدی از شاخص‌هایی همچون مقدار مجذور کای^۳ (χ^2)، سنججه هنجار شده مجذور کای^۴ (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی^۵ (CFI)، شاخص برازندگی نسبی^۶ (RFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۷ (RMSEA) استفاده شد. مجذور کای (χ^2) یک سنججه برازش کلی الگو با داده‌ها است. مجذور کای نسبت به اندازه نمونه بسیار حساس است و وقتی اندازه نمونه افزایش یابد، مجذور

1- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

2- Analysis of Moment Structures (AMOS)

³ Chi-Square.

4- Normed χ^2 Measure

5- Comparative Fit Index

⁶ . Relative Fit Index

7- Root Mean Square Error of Approximation

کای تمایل به معنی دار شدن می‌یابد. شاخص هنجار شده مجذور کای، نسبت مجذور کای بر درجات آزادی آن است که نسبت کمتر از $2/00$ برآزش عالی، بین ۲ تا ۵ برآزندگی خوب و بزرگتر از ۵ برآزندگی ضعیف و غیر قابل قبول الگو را با داده‌ها نشان می‌دهد (تاباچنیک^۱ و فیدل^۲، ۲۰۰۷). شاخص برآزندگی تطبیقی (CFI)، نسبت به اندازه نمونه حساس نیست و مقادیر بالاتر یا برابر $0/90$ نشان دهنده برآزشی قابل قبول با داده‌ها می‌باشد. در نهایت، جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)، اطلاعات مفیدی را جهت ارزیابی میزان تقریب در جامعه فراهم می‌نماید و مقدار کمتر از $0/05$ این شاخص، نمایانگر برآزش نزدیک الگو در رابطه با درجات آزادی است. مقادیر بین $0/05$ تا $0/10$ نیز برآزش قابل قبول را نشان می‌دهند (مروتی و همکاران، ۱۳۹۲).

ابزار سنجش

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، مقیاس شایستگی اجتماعی کوهن و رسمن (۱۹۷۲) می‌باشد که توسط کوهن و رسمن (۱۹۷۲) به دو صورت فرم ۷۳ گزینه‌ای و ۶۴ گزینه‌ای ساخته شد و توسط موراج^۳ (۱۹۸۵) به منظور استفاده دانش‌آموزان دبستانی هنجار یابی شد و گزینه‌های آن به ۴۴ سوال کاهش یافت. مقیاس شایستگی اجتماعی سطح کارکرد های هیجانی- اجتماعی کودک را در مدرسه بررسی می‌کند که معلم با توجه به تعامل کودک با همسالان و بزرگسالان و چگونگی استفاده‌ی کودک از محیط کلاسی برای یادگیری، آن را تکمیل می‌کند.

1. Tabachnick

2. Fidell

3. Morag

این مقیاس دو خرده‌مقیاس را در بر می‌گیرد که شامل: همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت^۱ و تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری^۲ می‌باشد. روش نمره‌گذاری ماده‌ها بدین صورت است که به هر یک گزینه‌ها از گزینه همیشه تا گزینه‌ی هرگز به ترتیب نمره پنج، چهار، سه، دو و یک تعلق می‌گیرد، به این دلیل که این مقیاس دو قطب مقابل هم را ارزیابی می‌کند، بعضی سوالات ارزش مثبت و بعضی سوالات ارزش منفی دارند، بنابراین ماده‌ی معکوس ندارد. کمترین و بیشترین نمره‌ی ممکن برای خرده‌مقیاس همکاری-پذیرش در مقابل خشم-مخالفت به ترتیب ۸۵- و ۷+ است و برای خرده‌مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۳۳- و ۵۱+ می‌باشد (کوهن، ۱۹۷۲).

کوهن و رسمن (۱۹۷۲)، ضرایب پایایی برای کل مقیاس را ۰/۸۹، برای خرده‌مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۹۳ و برای تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۹۵ گزارش نمود. کوهن (۱۹۷۲) جهت تعیین روایی مقیاس از روش روایی سازه با استفاده از پرسش‌نامه کلاس درس اسچفر استفاده کرد. همبستگی بین پرسش‌نامه کلاس درس اسچفر^۳ و خرده‌مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت ۰/۸۰ و برای خرده‌مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۸۳ به دست آمده است (کوهن، ۱۹۷۲). همچنین، موراج روایی مقیاس مذکور را با استفاده از روش همزمان با ضرایب همبستگی ۰/۷۴ و ۰/۷۱ برای خرده‌مقیاس اول و ۰/۷۶ و ۰/۷۷ برای خرده‌مقیاس دوم گزارش نمود.

پایایی بین ارزیاب‌ها برای عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت ۰/۹۵ و برای عامل تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۹۴ بود. همچنین، هایت (۱۹۸۲)، به نقل از موراج، (۱۹۸۵) به روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت ۰/۹۵ و برای خرده‌مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری

^۱. Cooperation-compliance vs, apathy-withdrawal

^۲. interest-participation vs, anger-defiance

^۳. Schefer

۰/۹۳ گزارش نمود. جدول ۱ تعداد گویه‌ها و سؤالات مربوط به هر یک از مؤلفه‌های مقیاس شایستگی اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۱ تعداد گویه‌ها و سؤالات مربوط به هر یک از مؤلفه‌های مقیاس شایستگی اجتماعی

معرفی سؤالات مربوط به هر یک از خرده‌مقیاس‌ها	تعداد گویه‌ها	نام مؤلفه
۱۱(+)، ۳۱(+)، ۴۰(-)، ۶(-)، ۱۳(-)، ۲۰(-)، ۲۴ ۲۷(-)، ۳۲(-)، ۳۵(-)، ۴۱(-)، ۴۴(-)، ۱۸(+)، ۳۸ (+)، ۲(-)، ۸(-)، ۱۶(-)، ۲۲(-)، ۲۶(-)، ۲۹(-)، ۳۴(-) ، ۳۹(-)، ۴۲(-)	۲۳	گزینه‌های تمایل - مشارکت در مقابل سردی - کناره‌گیری
۱(+)، ۵(+)، ۹(+)، ۱۵(+)، ۲۳(+)، ۳۶(+)، ۴(-) ۱۴(-)، ۲۱(-)، ۲۸(-)، ۳۷(-)، ۳(+)، ۷(+)، ۱۲(+) ، ۱۹(+)، ۳۳(+)، ۴۳(+)، ۳۰(-)، ۲۵(-)، ۱۷(-)، ۱۰(-)	۲۱	گزینه‌های همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت

نتایج

روایی مقیاس شایستگی اجتماعی، به روش تحلیل عاملی تاییدی و روایی درونی انجام شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف (اسپیرمن-براون و گاتمن) محاسبه شده است.

جدول ۲، میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌ی شایستگی اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن

مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
ابعاد شایستگی اجتماعی	۲۳/۳۸	۷/۸۷	-۱	۴۰
تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری	۱۰/۷۲	۱/۰۲	-۵۷	۳
همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت	۱۲/۰۷	۱/۶۵	-۳۷	۴۱
نمره کل				

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود میانگین (و انحراف معیار) نمره‌ی کل شایستگی اجتماعی به ترتیب ۱۲/۰۷ (و ۱/۶۵) می باشد. همچنین، میانگین (و انحراف معیار) خرده مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری به ترتیب ۲۳/۳۸ (و ۷/۸۷) و برای خرد مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت به ترتیب ۱۰/۷۲- (و ۱/۰۲) می باشد.

روایی مقیاس شایستگی اجتماعی

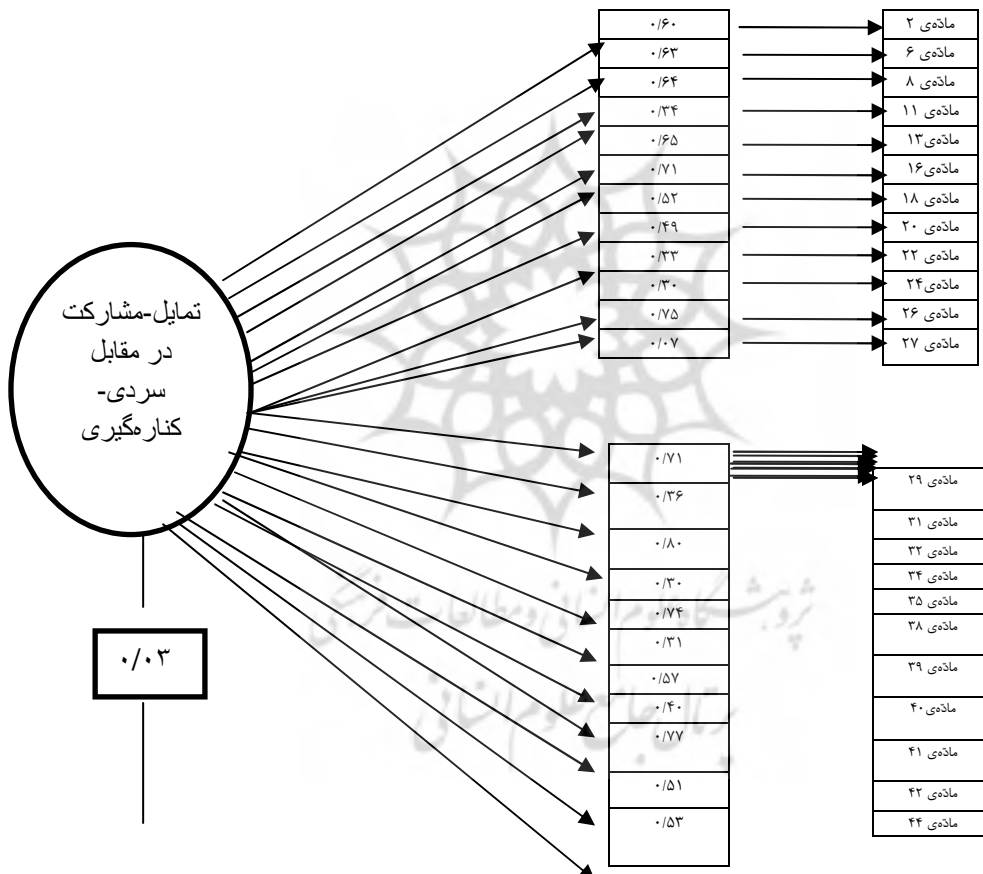
اعتبار و روایی سازه که از طریق تحلیل عامل تاییدی (CFA) صورت گرفت، مؤید الگوی نظری مبنای این آزمون و پژوهش‌های پیشین می باشد. همانگونه که کوهن (۱۹۷۲، هایت، ۱۹۸۲ و موراج، ۱۹۸۵) فرض نمودند، ساختارهای عاملی شایستگی اجتماعی دو عاملی است که شامل تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری و همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت می باشد. در الگوی دو عاملی، ماده‌های دو خرده‌مقیاس روی دو عامل بار می‌گیرند و در الگوی یک عاملی، روی یک عامل بار می‌گیرند. جدول ۳ مقایسه‌ی شاخص‌های الگوی برازش دو عاملی و یک عاملی مقیاس شایستگی اجتماعی را نشان می‌دهد.

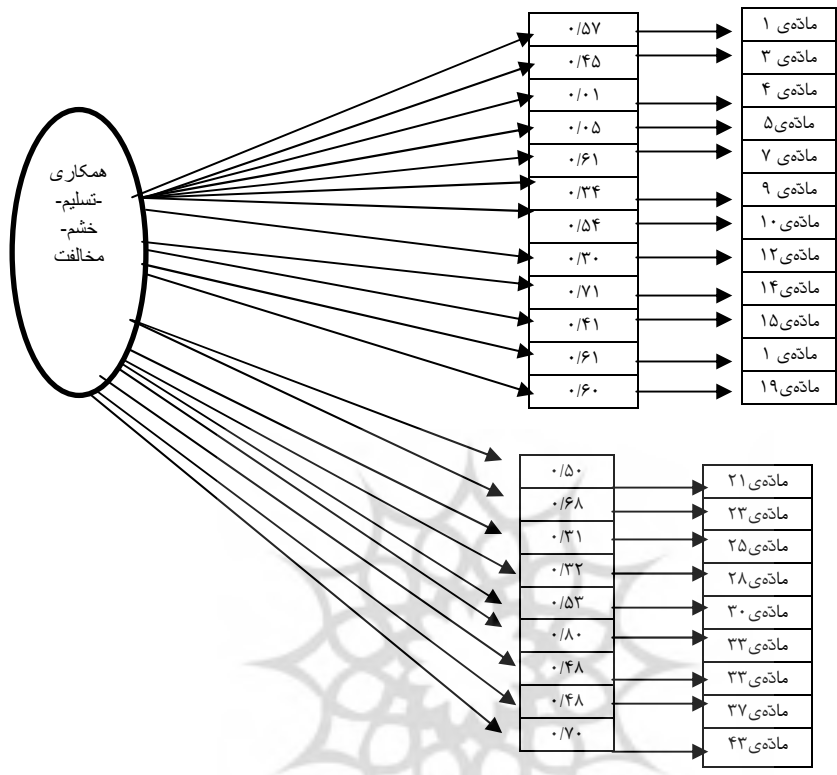
جدول ۳. مقایسه‌ی شاخص‌های الگوی برازش دو عاملی و یک عاملی مقیاس شایستگی اجتماعی

RMSEA	AIC	RFI	CFI	(χ^2/df)	df	χ^2	الگوها
۰/۱۲	۴۴۳۷/۴۹	۰/۳۹	۰/۴۸	۴/۶۲	۹۰۲	۴۱۷۳/۴	یک عاملی
۰/۰۵	۲۱۳۱/۴	۰/۷۹	۰/۹۰	۱/۵۹	۱۳۶۷	۲۱۷۷	دو عاملی

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مجذور کای (χ^2)، مجذور کای بر درجه‌ی آزادی (χ^2/df)، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)، برازندگی نسبی (RFI) و باقیمانده‌ی ریشه‌ی مجذور میانگین (RMSEA) برای الگوی دو عاملی به ترتیب ۲۱۷۷، ۱۳۶۷، ۱/۵۹، ۰/۹۰، ۰/۷۹ و ۲۱۳۱/۴ و ۰/۰۵ می‌باشد، همچنین، برای الگوی یک عاملی به ترتیب ۴۱۷۳/۴، ۹۰۲، ۴/۶۲، ۰/۴۸، ۰/۳۹، ۴۴۳۷/۴۹ و ۰/۱۲ می‌باشد. بنابراین، الگوی دو عاملی، با ملاک‌های مطرح شده برای مقادیر مناسب شاخص‌های برازندگی، مطابقت بیشتری دارد. شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و برازندگی نسبی (RFI) در مدل دو عاملی بیشتر از مدل یک عاملی

است، همچنین، مجذور کای (χ^2)، نیز در مدل دو عاملی کمتر از مدل یک عاملی است، بر مبنای شاخص (RMSEA) مدل دوم برازنده‌تر است زیرا همانطور که گفته شد، این شاخص هر چه کوچک‌تر باشد نشان‌دهنده‌ی برازندگی بیشتر الگو می‌باشد. در نهایت، ملاک اطلاعات آکایکی (AIC) نیز هر چه کوچک‌تر باشد، بر برازش مناسب‌تر مدل دلالت دارد، طبق این ملاک نیز الگوی دوم برازنده‌تر می‌باشد. نمودار ۱ نتایج تحلیل عاملی ماده‌های مقیاس شایستگی اجتماعی را نشان می‌دهد.





با توجه به این که بارهای عاملی ماده‌ی ۲۷ (دانش آموز می تواند در فعالیت‌های مشارکتی با دیگر دانش آموزان نقش رهبری داشته باشد) از خرده مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری و همچنین، ماده‌های ۴ (دانش آموز در حضور دیگر دانش آموزان گوشه گیری می کند) و ۵ (دانش آموز به کار یا بازی اشتیاق نشان می دهد) از خرده مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت، دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ بودند، حذف شدند. به نظر می رسد که در نسخه‌ی فارسی باید اصلاحاتی در این سه گویه انجام گیرد. جدول ۴، ضرایب همبستگی پیرسون بین ماده ی مقیاس شایستگی اجتماعی با نمره کل مقیاس را نشان می دهد.

جدول ۴، ضرایب همبستگی پیرسون بین ماده ی مقیاس شایستگی اجتماعی با نمره کل مقیاس همانطور که در جدول ۴، نشان داده شده است ضرایب همبستگی پیرسون بین هر کدام از ماده ها با نمره کل مقیاس شایستگی اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۸۲ می باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد به جز (۵، ۴ و ۲۷) که ضریب همبستگی کمتر از ۰/۲۰ دارند.

پایایی مقیاس شایستگی اجتماعی

در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس شایستگی

شماره سؤال	ضریب همبستگی با نمره کل	سطح معنی‌داری (p)	شماره سؤال	ضریب همبستگی با نمره کل	سطح معنی‌داری (p)
۱	۰/۵۷	۰/۰۰۱	۲۳	۰/۶۴	۰/۰۰۱
۲	۰/۶۱	۰/۰۰۱	۲۴	۰/۷۷	۰/۰۰۱
۳	۰/۶۳	۰/۰۰۱	۲۵	۰/۶۱	۰/۰۰۱
۴	۰/۱۰	۰/۱۷	۲۶	۰/۶۹	۰/۰۰۱
۵	۰/۱۹	۰/۰۹	۲۷	۰/۱۲	۰/۱۴
۶	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۲۸	۰/۷۴	۰/۰۰۱
۷	۰/۶۸	۰/۰۰۱	۲۹	۰/۷۶	۰/۰۰۱
۸	۰/۵۳	۰/۰۰۱	۳۰	۰/۵۷	۰/۰۰۱
۹	۰/۷۳	۰/۰۰۱	۳۱	۰/۶۹	۰/۰۰۱
۱۰	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۳۲	۰/۷۸	۰/۰۰۱
۱۱	۰/۵۴	۰/۰۰۱	۳۳	۰/۸۲	۰/۰۰۱
۱۲	۰/۷۸	۰/۰۰۱	۳۴	۰/۵۹	۰/۰۰۱
۱۳	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۷۸	۰/۰۰۱
۱۴	۰/۷۴	۰/۰۰۱	۳۶	۰/۶۶	۰/۰۰۱
۱۵	۰/۶۶	۰/۰۰۱	۳۷	۰/۷۳	۰/۰۰۱
۱۶	۰/۵۷	۰/۰۰۱	۳۸	۰/۶۴	۰/۰۰۱
۱۷	۰/۷۱	۰/۰۰۱	۳۹	۰/۵۹	۰/۰۰۱
۱۸	۰/۶۹	۰/۰۰۱	۴۰	۰/۸۲	۰/۰۰۱
۱۹	۰/۵۰	۰/۰۰۱	۴۱	۰/۵۵	۰/۰۰۱
۲۰	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۴۲	۰/۶۲	۰/۰۰۱
۲۱	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۴۳	۰/۸۱	۰/۰۰۱
۲۲	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۴۴	۰/۷۸	۰/۰۰۱

اجتماعی ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس های همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت و تمایل- مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمده است. همچنین، پایایی به روش تنصیف (اسپیرمن-براون و گاتمن) برای کل مقیاس شایستگی اجتماعی به ترتیب (۰/۷۷ و ۰/۷۶)، خرده مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت به ترتیب (۰/۸۵ و ۰/۸۵) و خرده مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری به ترتیب (۰/۸۴ و ۰/۸۵) به دست آمده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی روایی و پایایی مقیاس شایستگی اجتماعی کوهن و رسمن (۱۹۷۲) در بین دانش آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز بوده است. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس شایستگی اجتماعی ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس های همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت و تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمده است. مقیاس حاضر از پایایی مناسبی برخوردار است، نتایج این پژوهش با تحقیقات پیشین (کوهن و رسمن، ۱۹۷۲؛ هایت، ۱۹۸۲ و موراج ۱۹۸۵) مطابقت دارد. همچنین، روایی سازی این ابزار که به روش تحلیل عامل تاییدی صورت گرفت مطابق با الگوی نظری زیربنای این ابزار است، همانطور که کوهن (۱۹۷۲) فرض نمود مقیاس شایستگی اجتماعی دو عاملی است که شامل عامل های همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت و تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری می باشد. مقیاس شایستگی اجتماعی به دلیل داشتن روایی قابل قبول و پایایی مطلوب می تواند به عنوان یک ابزار، پاسخگوی نیازهای پژوهشگران در زمینه های پژوهشی و بالینی باشد. این پژوهش بر روی دانش آموزان شهر اهواز انجام شده است و نمونهی مورد مطالعه دانش آموزان دوره ابتدایی می باشند. بنابراین، قابلیت تعمیم نتایج آن محدود می باشد. پیشنهاد می شود همراه با این مقیاس، از روش های دیگر گردآوری اطلاعات از جمله: مشاهده و مصاحبه نیز استفاده گردد.

- ۱- دانش‌آموز برای تجربه‌ی چیزهای جدید مشتاق است.
- ۲- دانش‌آموز به آسانی از یک فعالیت بی‌میل می‌شود و به فعالیت دیگر می‌پردازد.
- ۳- دانش‌آموز پیشنهادهای کلامی و غیر کلامی معلم را آزادانه می‌پذیرد.
- ۴- دانش‌آموز در حضور دیگر دانش‌آموزان گوشه‌گیری می‌کند.
- ۵- دانش‌آموز به کار یا بازی اشتیاق نشان می‌دهد.
- ۶- دانش‌آموز در مقابل پیشنهادات معلم اخم می‌کند یا پا به زمین می‌کوبد....
- ۷- دانش‌آموزان دیگر از نظرات این دانش‌آموز برای بازی پیروی می‌کنند.
- ۸- دانش‌آموز از اجرای پیشنهادات معلم حتی برای رفع مشکل ناراضی است.
- ۹- دانش‌آموز در کنار دانش‌آموزان دیگر احساس آرامش می‌کند، به طوری که قادر به بیان نظرات و آرزوهایش باشد.
- ۱۰- دانش‌آموز از نظر دیگر دانش‌آموزان فردی ترسناک است.
- ۱۱- دانش‌آموز می‌تواند پیشنهادات معلم را برای بازی یا ادامه‌ی آن بپذیرد.
- ۱۲- دانش‌آموز از همکاری با دیگر دانش‌آموزان راضی است
- ۱۳- دانش‌آموز در ظاهر خود را با پیشنهادات معلم تطبیق می‌دهد، اما در فعالیت‌هایش آن‌ها را به کار نمی‌بندد.
- ۱۴- دانش‌آموز بر دیگر دانش‌آموزان مسلط است.
- ۱۵- نظرات دانش‌آموز بر تعداد زیادی دانش‌آموزان تاثیر گذار است.
- ۱۶- دانش‌آموز رفتار پر خاشگری (لگدزدن، قشقرق، تنه زدن و ...) نشان می‌دهد.
- ۱۷- دانش‌آموز در دفاع از عقایدش در برابر دانش‌آموزان دیگر مشکل دارد.
- ۱۸- دانش‌آموز با قوانین و مقررات همراهی می‌کند.
- ۱۹- دانش‌آموز در بازی با دیگر دانش‌آموزان، از قوانین پیروی می‌کند.
- ۲۰- دانش‌آموز نسبت به نظرات و پیشنهادات معلم درباره‌ی فعالیت‌های بازی واکنش منفی نشان می‌دهد.

- ۲۱- دانش آموز قادر به انجام کارهای خود بدون راهنمایی و کمک دانش آموزان دیگر نیست.
- ۲۲- دانش آموز فعالیت های خود را با قوانین و مقررات معلم منطبق می کند.
- ۲۳- دانش آموز می تواند برای خود و دیگران نظراتی داشته باشد.
- ۲۴- دانش آموز نظر مخالف خود را در مقابل اولیای امور بیان می کند.
- ۲۵- دانش آموز در بازی های بدون ساختار خود را بازنده نشان می دهد.
- ۲۶- دانش آموز با دیگر دانش آموزان رفتار خصمانه (هل دادن، سرزنش کردن، قلدری و ...) دارد
- ۲۷- دانش آموز می تواند در فعالیت های مشارکتی با دیگر دانش آموزان نقش رهبری داشته باشد.
- ۲۸- دانش آموز بدون علاقه مشارکت می کند.
- ۲۹- دانش آموز وسایل دیگر دانش آموزان را بدون اجازه ی آنها برمی دارد.
- ۳۰- دانش آموز به فعالیت ها علاقه ی کمی دارد.
- ۳۱- دانش آموز نظرات و پیشنهادات دانش آموزان دیگر را می پذیرد.
- ۳۲- دانش آموز بهانه گیر است.
- ۳۳- دانش آموز نیازهایش را با معلم در میان می گذارد.
- ۳۴- دانش آموزان دیگر بر این دانش آموز مسلط هستند.
- ۳۵- دانش آموز مانع اجرای امور عادی دانش آموزان دیگر می شود.
- ۳۶- دانش آموز در هنگام فعالیت توجه و علاقه ی دیگران را به خود جلب می کند.
- ۳۷- دانش آموز به چیزهای کمی علاقه دارد.
- ۳۸- دانش آموز هنگام مطرح کردن موضوعی دقت زیادی می کند.
- ۳۹- دانش آموز هنگام بازی، فقط با شرایطی که خودش وضع می کند راضی است.
- ۴۰- وقتی فعالیت به وسیله ی معلم طراحی می شود دانش آموز به خوبی پاسخ می دهد.

- ۴۱- فعالیت‌های این دانش‌آموز مزاحم دانش‌آموزان دیگر است.
- ۴۲- دانش‌آموز به تنهایی در مقابل نظرات دانش‌آموزان دیگر مخالفت می‌کند.
- ۴۳- دانش‌آموز در ارائه‌ی نظرات و انجام فعالیت‌هایش مستقل است.
- ۴۴- دانش‌آموز در حفظ قوانین بازی مشکل دارد (هنگامی که قوانین بازی را نمی‌داند آن را نادیده می‌گیرد).



منابع

۱. شکبیا، عباس، بهرامی، فاطمه و کاوه‌فارسانی، ذبیح‌الله (۱۳۹۰). بررسی ساختار عاملی تاییدی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس فردگرایی-جمع‌گرایی اوکلند. مجله‌ی دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، شماره‌ی ۳، صص، ۶۲-۴۵.
۲. قاسمی، وحید (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله‌ی ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد *Amos Graphics*، تهران: جامعه‌شناسان.
۳. مروتی، ذکراه؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ مهربابی زاده هنرمند و کیانپور قهفرخی، فاطمه (۱۳۹۲). رابطه علی محیط یادگیری سازنده‌گرایی ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز، مجله دست‌آوردهای روانشناختی، دوره ۴، شماره ۱، صص، ۹۱-۱۲۲.
4. Bahramiyan, S. H., Maktabi, G., and Morovati, Z. (2014). Comparison of Emotional Intelligence, Social Competence and its Components in Student with and Without Learning Disability. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 4(2), 138-143.
5. Beauchaine, T. P. (2001). Vagal tone, development, and Gray's motivational theory: Towards an integrated model of autonomic nervous system functioning in psychophysiology. *Development and Psychopathology*, 13, 1183-1214.
6. Dollar, J. M. & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, (112), 179-194.
7. Gettinger, M. (2007). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology* (41), 299-304.
8. Hessler, D. M. & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33 (2010) 241-246.

9. Kochmanski, A. J. (2010). Learning disabilities and communication deficits: Compensating for social incompetence. *Journal of LD and Social Competence*, 5, 1-15.
10. Kohen, M., & Rosman, B. L. (1972). A Social Competence Scale and Symptom Checklist for Preschool Child: factor dimension their cross-instrument generality, and longitudinal persistence. *Journal of Developmental Psychology*, 6, 430-444.
11. Kotler, J. C. & McMahon. R. J. (2001). Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version). *Journal of Behaviour Research and Therapy* 40 , 947-959.
12. La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
13. Morag, E. G. (1985). *validity of Kohn Social Competence Scale for USE with Elementary School Children*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education. University of British Columbia.
14. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer Science Business Media.
15. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. 5th ed. United States: Pearson Education.
16. Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
17. Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
18. Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*, 13, 41-58.
19. Zhang, X. (2010). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and

the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, (26), 192–204.

