

بررسی رابطه بین ابعاد خودکارآمدی فرزندان با سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده

مریم درفشان، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، ایران

فریده یوسفی، دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، ایران*

چکیده

هدف این پژوهش، پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) دانش‌آموزان بر اساس سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده است. بدین منظور، ۳۹۸ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار سنجش ابعاد خودکارآمدی، مقیاس خودکارآمدی موریس و ابزار سنجش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، مقیاس‌های محقق‌ساخته است. برای تعیین روایی همه ابزارها از روایی سازه و روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده و پایایی آن‌ها با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و کودر - ریچاردسون محاسبه شده است. در این پژوهش که از نوع همبستگی است، داده‌ها با استفاده از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد کالای فرهنگی، خودکارآمدی تحصیلی را و رفتارهای فرهنگی، خودکارآمدی اجتماعی را به‌طور مثبت و معناداری می‌توانند پیش‌بینی کنند. و کالای فرهنگی و رفتارهای فرهنگی به‌طور مثبت و معنادار و اعتماد به‌صورت منفی و معناداری می‌توانند خودکارآمدی عاطفی را پیش‌بینی کنند. نتیجه‌گیری اساسی پژوهش حاضر این است که والدین و مدرسه‌ها با افزایش میزان کالای فرهنگی به‌عنوان بعدی از سرمایه فرهنگی، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توانند افزایش دهند. خانواده‌ها و مدارس با تشویق رفتارهای فرهنگی، به خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان می‌توانند کمک کنند و با افزایش دسترسی دانش‌آموزان به کالاهای فرهنگی و تشویق آنان به انجام رفتارهای فرهنگی، خودکارآمدی عاطفی آنان را می‌توانند ارتقاء بخشند.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی، سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی، سرمایه اقتصادی.

مقدمه و بیان مساله

خودکارآمدی^۱ یا احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی (Shultz & Shultz, 2009) یکی از فرایندهای شناختی است که افراد بسیاری با آن رفتارهای اجتماعی و ویژگی‌های شخصی خود را گسترش می‌دهند (Bandura, 1997). رفتارهای اشخاص به این بستگی دارد که باور داشته باشند عمل خاصی را با موفقیت می‌توانند به انجام برسانند. باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود بر رفتار به شیوه‌های مختلف، از جمله بر انتخاب‌های آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد و باعث می‌شود فرد، جریان عمل را دنبال یا قطع کند (آب‌نیک، ۱۳۸۵). خودکارآمدی بالا موفقیت و زندگی شخصی انسان را از راه‌های بسیار، غنی می‌کند (Paraskeva et al., 2008). پژوهش‌ها نشان می‌دهند، خودکارآمدی در شکل‌دهی به رفتار فردی و دستیابی موفق به اهداف، نقش قدرتمندی دارد (Steese et al., 2006). از نظر بندورا، خودکارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص، مهارت‌های لازم را برای انجام کاری ویژه داشته باشد و برای انجام آن کار به اندازه کافی برانگیخته شود (Pajares, 1996). خودکارآمدی به‌عنوان یکی از مفاهیم محوری در مبحث شناختی - اجتماعی، کانون توجه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت است؛ باور افراد از توانمندی‌ها و شایستگی‌هایشان و همچنین تفکر، استدلال و تفسیر آنان هنگام مواجه شدن با مسائل و موقعیت‌ها، جنبه‌های مختلف زندگی آنان را تحت الشعاع قرار می‌دهد (نیکنام، ۱۳۹۰). از دیدگاه پاستورلی و همکاران (2001) خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی است و باید در زمینه‌های مختلف ارزیابی شود.

ارتباط خودکارآمدی با بافت اجتماعی، انکارناپذیر است. به اعتقاد لینن‌برینک و پینتریچ^۲ (2003) خودکارآمدی به‌عنوان قضاوت فرد درباره توانایی انجام یک فعالیت خاص، تحت تأثیر تفاوت‌های درون‌فردی و محیطی قرار دارد، به گونه‌ای که

برای تکالیف یکسان، ادراک خودکارآمدی افراد با توجه به بافت محیطی، متفاوت است. یکی از محیط‌های اولیه تأثیرگذار بر توانایی‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی افراد و نیز باورهای خودکارآمدی آن‌ها، محیط خانواده و وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آن است (Bandura, 1997)؛ بنابراین به نظر می‌رسد خودکارآمدی فرزندان با انواع مختلف سرمایه^۳ (فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی^۴) خانواده می‌تواند رابطه منطقی و نزدیک داشته باشد. با توجه به پیشینه موجود، به این موضوع کمتر توجه شده است و بر همین اساس پژوهش حاضر تلاش کرده است رابطه خودکارآمدی را با سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بررسی کند تا برای پیوند مفاهیم جامعه‌شناختی با مفاهیم روان‌شناختی و ارائه دید سیستمی به مفاهیم یادشده گام کوچکی برداشته باشد. بر همین مبنا در ادامه، درآمدی به متغیرهای سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ارائه می‌شود.

متغیر سرمایه فرهنگی که رابطه آن با خودکارآمدی بررسی می‌شود، عبارت است از گرایش‌ها و عادات دیرپا که در فرایند جامعه‌پذیری حاصل می‌شوند و نیز اهداف فرهنگی ارزشمند، نظیر صلاحیت‌های تحصیلی^۵ و فرهنگی. از جمله گرایش‌ها و عادات به مهارت‌های غیررسمی بین اشخاص مانند سبک زندگی، وضعیت تحصیلی، سلیقه و زبان می‌توان اشاره کرد. سرمایه فرهنگی نسبت به دیگر انواع سرمایه پابرجاتر و باثبات‌تر است (نوغانی، ۱۳۸۶). نوغانی (۱۳۸۶) نشان داد در پرتو حضور سرمایه اجتماعی و سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی، سهم مثبت و معناداری در احتمال قبولی و نمره داوطلبان آزمون سراسری برای ورود به آموزش عالی دارد. ترامونته و ویلمز^۵ (2010) در پژوهش خود نشان دادند سرمایه فرهنگی بر بازده آموزشی، تأثیر مثبت و معناداری دارد. بخش عمده‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تأثیر سرمایه فرهنگی بر عملکرد تحصیلی، در حوزه جامعه‌شناسی

³ Cultural, social, economic capital

⁴ academic competence

⁵ Tramonte & Whillms

¹ self-efficacy

² Linnenbrink & Pintrich

درون خانه مانند یخچال، تلویزیون تا وسایل شخصی دانش‌آموز مانند نوع لوازم تحریر و اتاق شخصی را در بر می‌گیرند (نوغانی، ۱۳۸۶). آنچه در این میان نقش این سرمایه را برجسته‌تر می‌کند، ارتباط مستقیم آن با وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده‌ها به‌عنوان خاستگاه نخستین خودکارآمدی است. مسلم است که بسیاری از خانواده‌ها به دلیل محدودیت در سرمایه اقتصادی، در حوزه تربیت فرزندان و ایجاد حس کارآمدی در آنان با مشکلاتی روبه‌رو شوند (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰). از این رو بررسی این متغیر نیز در کنار سرمایه‌های پیش گفته، در دستور کار این پژوهش قرار گرفته است. آشنا کردن خانواده با انواع سرمایه‌ها و تبیین نقش آن‌ها در خودکارآمدی فرزندان اهمیت دارد؛ بنابراین مسأله این پژوهش، پی‌بردن به چگونگی رابطه بین سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده و ابعاد خودکارآمدی (یعنی خودکارآمدی در حوزه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) فرزندان و تبیین این رابطه است. به عبارت دقیق‌تر، هدف کلی پژوهش، بررسی امکان پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی فرزندان با سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده است.

مبانی نظری

خودکارآمدی

خودکارآمدی یکی از مفاهیم اصلی و مهم در نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت بندورا، روان‌شناس مشهور کانادایی است که به باورها یا قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. از نظر بندورا (1997) خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم‌کننده رفتار انسان است. قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت، فشارها را به وجود می‌آورند. افراد با خودکارآمدی کم درباره توانایی‌های خود، تفکرات بدبینانه دارند، از این رو از هر موقعیتی که بر اساس نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، دوری می‌کنند در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به‌عنوان

آموزش و پرورش انجام شده است. اگرچه رابطه این نوع سرمایه را با سایر ابعاد حیات اجتماعی- فرهنگی (نظیر نحوه تعریف فرد از خویشتن) نیز می‌توان مطالعه کرد؛ بنابراین با توجه به اهمیت این سرمایه‌ها و میزان تأثیرشان بر پیشرفت تحصیلی، بررسی ارتباط آن‌ها با خودکارآمدی دانش‌آموزان که مسلماً آن‌ها هم در پیشرفت تحصیلی جایگاه بسزایی دارد، می‌تواند یک بررسی کاربردی باشد.

لینچ و کاپلان^۱ (1997) سرمایه اجتماعی را نوعی انباشت سرمایه و شبکه‌هایی معرفی می‌کنند که همبستگی اجتماعی، تعهد اجتماعی و در نتیجه نوعی عزت نفس و سلامتی در افراد به وجود می‌آورد. پاتنام^۲ (1995) سرمایه اجتماعی را در اجزایی چون شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد خلاصه می‌کند. هارفام^۳ (1994) معتقد است سرمایه اجتماعی، عوامل استرس‌زا را در زندگی کاهش می‌دهد و خطر این عوامل را در زندگی کم می‌کند. گروسی و نقوی (۱۳۸۷) نشان دادند بالابودن سطح کیفیت زندگی در بین شهروندان، تحت تأثیر سطح نسبتاً متوسط سرمایه اجتماعی آن‌ها است. فونگ ساوان^۴ و همکاران (2006) در پژوهشی در استرالیا نشان دادند با افزایش سرمایه اجتماعی، اضطراب کاهش می‌یابد. هانگ‌چائو^۵ و همکاران (2009) در پژوهشی در بین دانش‌آموزان نروژی نشان دادند سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان (روابط اجتماعی با والدین، معلمان و همسالان) ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد. نری و وایل^۶ (2008) در پژوهشی در بین دانش‌آموزان استرالیایی نشان دادند سرمایه اجتماعی، لزوماً تأثیری بر پیشرفت تحصیلی ندارد؛ اما بر بهزیستی افراد مؤثر است. سرمایه اقتصادی، عبارت است از همه کالاهای مادی که در دسترس فرد قرار دارد. این کالاها از خانه و نوع و اندازه آن، تا اتومبیل و کالاهای استفاده‌شده در

¹ Lynch & Kaplan

² Putnam

³ Harpham

⁴ Phongsaven

⁵ Hung-Chao

⁶ Nari & Ville

چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند (Karademas & Kalantzi, 2004). در واقع منظور بندورا (1997) از باورهای خودکارآمدی، قضاوت‌هایی است که درباره توانایی در زمینه سازمان‌دهی و انجام تکالیف خاص انجام می‌شود و میزان خودکارآمدی نشان می‌دهد یک شخص تا چه اندازه به توانایی خود برای دستیابی به یک هدف مشخص اطمینان دارد. باورهای خودکارآمدی بر الگوهای تفکر و واکنش‌های هیجانی انسان اثر می‌گذارند و درحقیقت، این باورها تعیین‌کننده‌ها و پیش‌بینی‌کننده‌های قوی میزان دستیابی به هدف نهایی هستند (Bandura, 1997; Schunk et al., 2010). افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً در چهار حوزه مشخص، عملکرد بهتری نشان خواهند داد. اولین حوزه، انتخاب اهداف است. این‌گونه افراد معمولاً اهداف سطح بالاتری را که مستلزم تلاش بیش‌تری است برای خود در نظر می‌گیرند. حوزه عملکردی دوم مربوط به تلاش و پشتکار است که مطابق با آن، اشخاص مداومت و تلاش بیشتری برای انجام تکالیف دارند و در هنگام انجام تکالیف نیز از راهبردهای مختلف یادگیری بیشتر استفاده می‌کنند. میزان بازبینی یادگیری، سومین حوزه مورد بحث است. افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا، به‌طور مرتب میزان پیشرفت خود را در رابطه با اهداف، بازبینی و در هنگام لزوم به انطباق و تغییر راهبردها اقدام می‌کنند. آخرین حوزه، واکنش در مقابل شکست و ناکامی است. این افراد شکست را ناشی از کمبود تلاش (نه نداشتن توانایی) می‌بینند و همین امر، سبب می‌شود که از شکست ناراحت نشوند و تلاش خود را افزایش دهند. باورهای خودکارآمدی از جمله باورهای خود است که به رفتار تحصیلی جهت می‌دهد (Bandura, 1997; Schunk et al., 2010). بندورا در نظریه شناختی-اجتماعی خود (1997) خودکارآمدی را مجموعه قضاوت‌ها و باورها نسبت به توانایی‌های خود در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص تعریف کرده است. خودکارآمدی بر عقاید و باورهای افراد در اعمال کنترل بر عملکرد و رویدادهای مؤثر زندگی اشاره دارد. بر اساس

نظریه شناختی-اجتماعی، افراد با باورهای قوی نسبت به توانایی‌های خود، در مقایسه با افرادی که نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف بهتر عمل می‌کنند (Zeldin & Pajares, 2000). فال و مک‌لئود^۱ (2001) معتقدند باورهای خودکارآمدی، میزان مقاومت و ایستادگی شخص را در برابر موانع نیز نشان می‌دهند و نشان‌دهنده این اعتقاد فرد است که وی در یک موقعیت به‌طور مؤثر می‌تواند عمل کند یا برعکس، در انجام کارهای خود نقش کمی داشته باشد. زمانی که افراد اعتقاد دارند توانایی‌هایشان برای انجام تکالیف زیاد است، شایستگی خود را برای رسیدن به موفقیت در آن تکالیف، بالا ارزیابی می‌کنند و زمانی که تصور می‌کنند به دلیل ناتوانی، تلاش‌هایشان به شکست منجر می‌شود، احساس بی‌کفایتی و ناشایستی را تجربه خواهند کرد و در نتیجه در هنگام عملکرد اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهند و در انجام تکالیف ناتوان می‌شوند (Usher & Pajares, 2006). از دیدگاه بندورا و همکاران (1999) خودکارآمدی، سازه‌ای چندبعدی است و باید در حوزه‌های مختلف ارزیابی شود. بر اساس این، می‌توان سه حوزه اصلی را برای خودکارآمدی شامل خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در نظر گرفت (Muris, 2001).

خودکارآمدی تحصیلی^۲ با احساس توانایی فرد در مدیریت فعالیت‌های یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی مرتبط است (Muris, 2001). همچنین خودکارآمدی تحصیلی به‌منزله اطمینان فرد از توانایی در انجام موفقیت‌آمیز رفتارهای خودنظم‌دهی تحصیلی است؛ یعنی به میزان تنظیم کردن راهبردهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در مراحل مختلف اشاره دارد؛ به‌عنوان مثال، برنامه‌ریزی برای تکالیف، سازماندهی کارهای کلاسی و انجام آن‌ها در موعد مقرر (Zimmerman, 2000).

خودکارآمدی اجتماعی^۳، به‌معنی قابلیت‌های فرد در

¹ Fall & McLeod

² academic self-efficacy

³ social self-efficacy

جریان عمل را دنبال یا قطع کنند. افراد به تکالیفی مشغول می‌شوند که احساس می‌کنند شایستگی‌اش را دارند و مطمئن هستند که می‌توانند انجام دهند و از کارهایی پرهیز می‌کنند که احساس می‌کنند نمی‌توانند انجام دهند یا در آن موفقیت مطلوب را به دست نمی‌آورند (Pajares & Schunk, 2001)؛ (Fall & McLeod, 2001).

باورهای خودکارآمدی افراد، نقشی مهم در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف دارند. این باورها تعیین می‌کنند افراد چگونه احساس، فکر و رفتار کنند (Bandura & Schunk, 1981). ادراک خودکارآمدی تحت تأثیر چهار عامل تجارب تسلط^۴، متقاعدسازی کلامی^۵، تجارب نیابتی^۶ و حالات بدنی و هیجانی^۷ قرار دارد (Bandura, 1994 & 1997). مؤثرترین و با نفوذترین منبع خودکارآمدی، تفسیری است که فرد از عملکرد گذشته یا تجارب موفقیتش دارد. افراد در کارها و فعالیت‌هایی که مشغول می‌شوند، نتیجه اعمالشان را تفسیر می‌کنند و از این تفسیرها برای گسترش باورها و عقاید درباره توانایی خود برای درگیر شدن در کارها و فعالیت‌های بعدی استفاده می‌کنند. معمولاً نتایجی که به عنوان نتایج موفق تفسیر می‌شوند، خودکارآمدی را افزایش می‌دهند و آن دسته که به عنوان نتایج ناموفق تفسیر می‌شوند، آن را کاهش می‌دهند (Lane et al., 2004).

افراد علاوه بر تفسیر نتایج اعمالشان، باورهای خودکارآمدی‌شان را با تجربه جانشینی یعنی مشاهده اجرای اعمال دیگران، شکل می‌دهند (Bandura, 1989). از نظر بندورا (1994) مشاهده فرد از اینکه افرادی مشابه خودش با تلاش پیگیر به دستاوردهای موفق نائل می‌شوند، این اعتقاد را در فرد تقویت می‌کند که او نیز قابلیت‌هایی دارد که می‌تواند از عهده فعالیت‌های مشابه به نحو موفقیت‌آمیزی برآید. همچنین وقتی مشاهده‌گر می‌بیند کسی قابلیت‌ها و توانایی‌های او را دارد و شکست می‌خورد، انتظار خودکارآمدی در او آفت

برخورد با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی است (Muris, 2001). حس قوی خودکارآمدی اجتماعی باعث ایجاد ارتباطات مثبت می‌شود، در حالی که ناخودکارآمدی اجتماعی فرد را به کناره‌گیری و بیگانگی سوق می‌دهد (Bandura et al., 1999). فرد با خودکارآمدی اجتماعی، ارتباطات اجتماعی خود را می‌تواند توسعه دهد تا زندگی را لذت‌بخش و فشارهای محیطی را مدیریت کند.

موریس (2001) خودکارآمدی هیجانی^۱ (عاطفی) را این‌گونه تعریف کرده است: توانایی ادراک‌شده فرد در چیرگی بر هیجان‌های منفی؛ به عبارتی، باورهای خودکارآمدی عاطفی به‌عنوان توانایی شخص برای تنظیم و تعدیل هیجان‌های مناسب و دوری از حالت‌های هیجانی منفی در شرایط معین به کار برده می‌شود؛ به عبارتی دیگر بازگشت به حالت طبیعی وقتی که هیجان‌های منفی را تجربه می‌کند. ممکن است اضطراب و هیجان‌های منفی برای فرد، کاهش عملکرد تحصیلی، ناسازگاری اجتماعی و خلق افسرده را در پی داشته باشد یا حتی خطر ابتلا به افسردگی و دیگر مشکلات مربوط به سلامت هیجانی را در وی افزایش دهد (Valois et al., 2008).

ساوولاینن^۲ (2002) خودکارآمدی را برخورداری از توانایی برای انجام کارها در موقعیت‌های مختلف زندگی تعریف می‌کند. مادوکس^۳ (2000) باورهای خودکارآمدی را به‌عنوان عقاید شخص برای هماهنگ کردن مهارت با توانایی‌ها برای دستیابی به اهداف مطلوب در شرایط و حوزه‌های خاص تعریف می‌کند. نظریه پردازان شناختی معتقدند باورهای خودکارآمدی یا قضاوت‌های افراد در مورد توانایی هایشان، مسیر فعالیت و جریان عملکردهای افراد را مشخص و سازمان‌دهی می‌کند (Bandura, 1989) به‌گونه‌ای که نگرش افراد به توانایی هایشان، بر رفتار به شیوه‌های مختلف از جمله بر انتخاب‌هایشان تأثیر می‌گذارد و موجب می‌شود افراد،

⁴ mastery experience

⁵ Verbal persuasion

⁶ Vicarious experiences

⁷ somatic and emotional states

¹ emotional self-efficacy

² Savolainen

³ Maddux

می‌کند و تلاش کمتری به خرج می‌دهد؛ زیرا انتظار دارد شکست و ناکامی به استقبالش بیاید (Ryckman, 2008). بندورا (1989) اظهار می‌کند افراد با ترغیب و تشویق دیگران نیز می‌توانند متقاعد شوند که مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم را برای موفقیت دارند. تشویق کلامی دیگران به فرد کمک می‌کند تلاش بیشتری به کار ببرد و پشتکار لازم برای موفقیت را تداوم بخشد و این امر به رشد پیوسته مهارت‌ها و کارآمدی شخصی منجر می‌شود (Crain, 2000). واکنش‌های هیجانی و روانی و حالات فیزیولوژیکی نسبت به شرایط مختلف نیز نقشی مهم در خودکارآمدی فرد ایفا می‌کند. بندورا (1994) بر این عقیده است که نه تنها شدت واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیکی بلکه چگونگی درک و تفسیر آن نیز اهمیت دارد. با یادگیری به حداقل رساندن میزان استرس به هنگام مواجهه با وظایف دشوار و چالش برانگیز، حس خودکارآمدی را می‌توان تقویت کرد (Ziegler, 2005). به‌طور خلاصه، برای دستیابی به احساس کارآمد بودن، یک فرد می‌تواند مهارت یا عملی را به‌طرز موفقیت‌آمیزی به انجام برساند، شخص دیگری را مشاهده کند که در انجام تکلیف موفق بوده است، بازخوردی مثبت از انجام یک عمل کسب کند یا به نشانه‌ها و علائم فیزیولوژیکی اعتماد کند (Zulkosky, 2009).

سرمایه فرهنگی

برای اولین بار بوردیو^۱، در اوایل دهه 1960 میلادی از مفهوم سرمایه فرهنگی برای تحلیل این موضوع استفاده کرد که چگونه فرهنگ و تحصیلات در تعامل با یکدیگر بوده و در بازتولید اجتماعی سهم هستند (Bourdieu, 1984). او مفهوم سرمایه فرهنگی را به کار برد تا نشان دهد برای تبیین نابرابری‌های آموزشی تنها استفاده از سرمایه اقتصادی کافی نیست، بلکه بیشتر از عوامل مالی و اقتصادی، عادت‌واره‌های فرهنگی و خصلت‌های به‌ارث‌برده از خانواده هستند که نقش بسیار مهمی در موفقیت‌های مدرسه دارند (Bourdieu &

Passeron, 1979). وی برخلاف مارکس که طبقه را نظامی از حقوق مادی می‌داند، برداشت پیچیده‌ای از طبقه مطرح می‌کند که انواع سرمایه یعنی سرمایه اجتماعی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی را در بر می‌گیرد. از نظر بوردیو (1986) سرمایه فرهنگی، سه مؤلفه دارد: ۱) سرمایه فرهنگی محاط‌شده^۲: نشان‌دهنده نوعی سرمایه شخصی است که افراد می‌دانند و می‌توانند انجام دهند. این مؤلفه شامل توانایی‌های بالقوه‌ای است که به تدریج بخشی از وجود افراد شده‌اند. همچنین سنت‌ها و باورهایی که افراد با جامعه‌پذیری قبول می‌کنند نیز جزء این مؤلفه است. ۲) سرمایه فرهنگی عینی‌شده^۳: شامل کالاهای فرهنگی و اشیای مادی از قبیل کتاب‌ها، نقاشی‌ها و آثار هنری است و باید احساس شود که مصرف‌شدنی هستند. ۳) سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده^۴: شامل صلاحیت‌های آموزش و اعتبارنامه‌های تحصیلی است که به‌طور رسمی با نهادهای قانونی شناسایی می‌شوند (نوغانی، ۱۳۸۶؛ جردن و همکاران، ۱۳۹۱).

ویژگی بارز نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو، تحلیل ساز و کار موفقیت‌های تحصیلی با عنایت به میزان برخورداری گروه‌ها و طبقات اجتماعی از این سرمایه است. دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند - دانش‌آموزان خانواده‌هایی که مهارت و برتری‌های فرهنگی مسلط را در اختیار دارند - بهتر می‌توانند قواعد بازی را رمزگشایی کنند و مهارت‌ها و برتری‌های فرهنگی را که در مدارس پاداش می‌گیرند، در خود پرورش دهند؛ بنابراین بهتر می‌توانند به سطوح بالای تحصیلی برسند (Aschaffenburg & Mass, 1997). از نظر بوردیو سرمایه فرهنگی، گرایش‌ها و عادات دیرپا است که در فرایند جامعه‌پذیری حاصل می‌شوند و نیز اهداف فرهنگی ارزشمند مانند صلاحیت‌های تحصیلی و فرهیختگی را شامل می‌شود (Anheir et al., 1993).

² embodied

³ objectified

⁴ institutionalized

¹ Bourdieu

افراد شکل می‌دهد (سمیعی، ۱۳۷۹).

به اعتقاد اریکسون^۱ (۱۹۹۶) تحلیلی که بورديو درباره فرهنگ و طبقه انجام داده است، تحلیل کاملی نیست؛ زیرا وی به دو بعد مهم ساختار اجتماعی یعنی شبکه اجتماعی و ارتباطات اجتماعی موجود در محیط‌های کار توجه نکرده است. اریکسون معتقد است بورديو در مدلی که درباره طبقه در کتاب تمایز ارائه داده، تنها از سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی استفاده کرده و شکل سوم سرمایه یعنی سرمایه اجتماعی را از قلم انداخته است. اریکسون برای سرمایه اجتماعی، ارزش زیادی قائل است. از نظر وی این سرمایه، سرمایه‌ای است راجع به اعتبار، احترام و پیوندهای اجتماعی. وی با اشاره به پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد شبکه‌های اجتماعی در مقایسه با طبقه، تأثیر بیشتری بر فرهنگ دارند (Erickson, 1996). علاوه بر این به نظر اریکسون، مسأله دیگری که در کار بورديو وجود دارد، به سرمایه فرهنگی مربوط است. بورديو استدلال کرده است که ژانرهای (دسته‌های) فرهنگی و محتوایشان از نظر منزلت، تمایز سلسله‌مراتبی دارند و افراد طبقه بالا، فرهنگ طبقاتی بالاتری دارند؛ اما اریکسون با مثال آوردن از کارهای پژوهشگران مختلف از جمله لامونت (۱۹۹۲) در امریکای شمالی نشان داده است بدون شک افراد دارای منزلت بالا نسبت به افراد دارای منزلت پایین از فرهنگ متعالی بیشتری استفاده می‌کنند؛ اما واقعیت این است که این افراد ذائقه‌هایشان را تنها به فرهنگ متعالی محدود نمی‌کنند، بلکه از ژانرهای فرهنگی متنوعی استفاده می‌کنند؛ به عبارت دیگر نوع ژانرها و تمایز دقیق میان ذائقه‌ها نیست که ذائقه‌های طبقات بالا و پایین را از هم جدا می‌کند، بلکه تنوع و تعداد ذائقه‌ها است که چنین می‌کند. با الهام از کارهای انجام‌شده، اریکسون معتقد است نابرابری فرهنگی بیش از آنکه به شکل سلسله‌مراتبی باشد، داشتن آگاهی درباره ژانرهای فرهنگی است. در واقع کسانی که از نظر فرهنگی در سطح بالایی هستند، آگاهی مناسبی درباره

فرهنگی دارد تا اقتصادی و فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱). از نظر بورديو داشتن سرمایه فرهنگی بیشتر به معنای توان شناختی بالاتر است و گرایش به فرهنگ و هنر متعالی ناشی از شایستگی ارتباطی بیشتر دارندگان این ظرفیت شناختی و کنجکاوی بیشتر ایشان برای رمزگشایی از محصولات فرهنگی است. بدین ترتیب سرمایه فرهنگی از مسیری فردی - ذهنی و نه بر اساس راهبردهای اجتماعی - مبارزه‌جویانه سبب گرایش افراد به سبک زندگی خاص می‌شود (فاضلی، ۱۳۸۲).

سه منبع سرمایه فرهنگی از نظر بورديو عبارتند از: خانواده، طبقات اجتماعی و آموزش و پرورش. انباشت سرمایه فرهنگی در افراد با این سه منبع سبب بروز تفاوت‌هایی در دارندگان سرمایه فرهنگی و کسانی می‌شود که فاقد آن هستند. بحث اصلی بورديو در مورد سرمایه فرهنگی، در ارتباط با طبقات اجتماعی است. به عقیده بورديو، طبقات اجتماعی بالا، سرمایه فرهنگی خاصی را در سلسله‌مراتب قشر بندی اقتصادی به خود اختصاص داده‌اند، به گونه‌ای که افرادی که در سلسله‌مراتب اجتماعی و اقتصادی بالاتر قرار دارند، نوع مصرف کالاهای فرهنگی، ارائه روش‌ها، منش‌ها و الگوهای متفاوتی دارند و از نظر تحصیلی نیز فرزندان طبقات بالا بیشتر به سرمایه فرهنگی دست می‌یابند. افراد این طبقات به دلیل برخورداری از امکانات بیشتر، نوع سلیقه و ذائقه‌های متفاوت در بازدید از نمایشگاه‌های فرهنگی، خرید کتاب، مسافرت‌ها و به طور کلی دستیابی به امکانات و لوازم فرهنگی، منزلت برتری دارند. بورديو معتقد است طبقه و فرهنگ به صورت عمودی رتبه‌بندی می‌شوند و یکدیگر را تقویت می‌کنند. فرهنگ طبقات بالا در ظاهر به دلیل برتری خود و در واقع به دلیل تسلط طبقه حاکم، به فرهنگی متمایز تبدیل می‌شود. همچنین فرهنگ به ایفای تمایزات طبقاتی کمک می‌کند و همانند سرمایه‌های مادی و اقتصادی به فرصت‌های زندگی

¹ Erickson

ژانرهای گوناگون دارند (Erickson, 1996).

هایس، اصطلاح سرمایه فرهنگی را بازنمایی جمع نیروهای غیراقتصادی مانند زمینه خانوادگی، طبقه اجتماعی سرمایه‌گذاری‌های گوناگون و تعهدات نسبت به تعلیم و تربیت، منابع مختلف و مانند آن‌ها دانسته است که بر موفقیت آکادمیک (علمی یا تحصیلی) تأثیر می‌گذارد. تمرکز اصلی نظریه سرمایه فرهنگی این است که فرهنگ با سیستم آموزشی که بازتاب فرهنگ طبقه حاکم است، انتقال می‌یابد و تشویق می‌شود و در نهایت موجب بازتولید همان فرهنگ خواهد شد (روحانی، ۱۳۸۸).

به اعتقاد تراسبی (۱۳۸۲) سرمایه فرهنگی، نوعی دارایی است که مجسم‌کننده، ذخیره‌کننده یا تأمین‌کننده ارزش فرهنگی است، علاوه بر هرگونه ارزش اقتصادی که می‌تواند داشته باشد. تراسبی میان سرمایه فرهنگی و سرمایه معمولی تمایز قائل می‌شود و معتقد است سرمایه فرهنگی، هم ارزش فرهنگی می‌آفریند و هم ارزش اقتصادی؛ اما سرمایه معمولی تنها ارزش اقتصادی می‌آفریند. همچنین وی معتقد است سرمایه فرهنگی به دو شکل می‌تواند وجود داشته باشد:

الف) سرمایه فرهنگی ملموس: چنین سرمایه‌ای شاید همان ویژگی‌های ظاهری سرمایه مادی یا انسانی را داشته باشد. مثل سرمایه فیزیکی (مادی) که با فعالیت انسانی به وجود می‌آید، در دوره‌ای از زمان می‌پاید، اگر دوام نیابد می‌تواند از بین برود، به مرور زمان موجب جریانی از خدمات شود، با سرمایه‌گذاری منابع جاری در تولید آن می‌تواند افزایش یابد، معمولاً می‌تواند خرید و فروش شود و ارزش مالی اندازه‌گیری‌شدنی دارد. ارزش فرهنگی آن به صورت موجودی یا جریان را نیز با استفاده از انواع شاخص‌ها یا ضابطه‌های ارزش فرهنگی می‌توان تعیین کرد. سرمایه فرهنگی در این شکل می‌تواند به صورت بناها، مکان‌ها، مناطق، آثار هنری مثل نقاشی‌ها و مجسمه‌ها، مصنوعات و نظایر آن باشد.

ب) سرمایه فرهنگی ناملموس: این نوع از سرمایه به صورت سرمایه معنوی و به شکل ایده‌ها، اعمال، عقاید و

ارزش‌های مشترک یک گروه است. این صورت از سرمایه فرهنگی به شکل آثار هنری همچون موسیقی و ادبیات نیز وجود دارد که کالاهای عمومی هستند. در این معنا موجودی سرمایه معنوی بر اثر بی‌توجهی می‌تواند از بین برود یا با سرمایه‌گذاری جدید افزایش یابد. این موجودی هم به مرور زمان موجب پیدایش جریانی از خدمات می‌شود. هم حفظ سرمایه معنوی موجود و هم آفرینش سرمایه جدیدی از این نوع، نیازمند منابع است (تراسبی، ۱۳۸۲).

نظریه پرداز دیگری به نام استونز (۱۳۷۹) معتقد است سرمایه فرهنگی، شامل انباشت ارزش‌ها و نموده‌های فرهنگی و هنری ارزشمند، صلاحیت‌های تحصیلی و آموزش رسمی، تمایلات و عادات دیرینی است که در فرایند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری حاصل می‌شوند. در مواردی نیز سرمایه فرهنگی را مجموعه نمادها، منشأها و شیوه‌های زبانی، مدارک آموزشی، ذوق و سلیقه‌ها تعریف کرده‌اند. علاوه بر این سرمایه فرهنگی به شیوه‌های زندگی خاصی اشاره دارد که در روند آموزش‌های رسمی و خانوادگی در افراد تثبیت می‌شود. همچنین ظرفیت شناخت افراد در کاربرد لوازم فرهنگی را در بر می‌گیرد. کاربرد ابعاد گوناگون سرمایه فرهنگی موجب تفاوت در روش زندگی و بروز سلیقه‌های گوناگون می‌شود و به تبع آن تفاوت در کسب موقعیت‌های برتر اجتماعی و استفاده از انواع امکانات مانند کتاب، روزنامه، سینما و انواع ورزش‌های خاص طبقات بالای اجتماعی مانند اسب‌سواری، گلف و مانند آن را موجب می‌شود. در واقع، استفاده‌کنندگان از سرمایه فرهنگی در قشربندی اجتماعی، در طبقه بالای اجتماع قرار می‌گیرند و دارندگان امتیازات اقتصادی که در طبقه بالای جامعه قرار دارند، به راحتی به ابعاد گوناگون سرمایه فرهنگی دسترسی دارند (استونز، ۱۳۷۹).

سرمایه اجتماعی

کلمن اولین پژوهشگری بود که مفهوم سرمایه اجتماعی را بررسی تجربی کرد. به نظر او سرمایه اجتماعی، بخشی از

زمان و با تلاش بی‌وقفه به دست می‌آید. شبکه روابط، محصول راهبردهای سرمایه‌گذاری فردی یا جمعی، آگاهانه یا ناخودآگاه است که هدفش ایجاد یا بازتولید روابط اجتماعی است که مستقیماً در کوتاه‌مدت یا بلندمدت استفاده‌شدنی هستند (Bourdieu, 1986). بر اساس نظریه بوردیو، می‌توان گفت تمایلات یا گرایش‌های رفتاری افراد ناشی از موقعیتی است که در روابط اجتماعی دارند؛ یعنی جایگاهی که در روابط اجتماعی کسب می‌کنند، نوع خاصی از عادت‌واره را شکل می‌دهد، به گونه‌ای که شرایط زندگی، رفتارهای فرهنگی و سیاسی از نوع خاصی می‌شود؛ بنابراین رویکرد بوردیو به این مفهوم، ابزاری و فردگرایانه است.

پاتنام (2000) سرمایه اجتماعی را این‌گونه توصیف می‌کند: سرمایه اجتماعی نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه‌ها است که با تسهیل اقدامات هماهنگ، کارایی جامعه را می‌توانند بهبود بخشند. سرمایه اجتماعی نیز مانند سایر سرمایه‌ها مولد است و امکان دست‌یابی به اهداف مشخص را فراهم می‌کند که بدون آن دسترسی‌ناپذیر خواهند بود (Putnam, 2000)؛ بنابراین سه مفهوم اساسی شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد، سه پایه اصلی سرمایه اجتماعی را از نظر پاتنام تشکیل می‌دهد. درواقع هسته اصلی ایده سرمایه اجتماعی از نظر پاتنام، همان شبکه‌های باارزش است. ارتباطات اجتماعی بر مولدیت افراد و گروه‌ها تأثیرگذار است (Putnam, 2000). شبکه‌های اجتماعی، بیشتر مردم را به همکاری و اعتمادپذیری در برخورد‌هایشان تشویق می‌کنند و اطلاعات موجود درباره اعتمادپذیری افراد دیگر را تقویت می‌کنند. از نظر پاتنام، خانواده واضح‌ترین نمونه سرمایه اجتماعی درون‌گروهی و سازمان جامعه مدنی، نمونه سرمایه اجتماعی میان‌گروهی است (تاج‌بخش، ۱۳۸۵)

پاتنام (2000) معتقد است در جوامعی که از سطح بالای سرمایه اجتماعی برخوردارند، شهروندان نسبت به کارهای جامعه احساس تعهد می‌کنند، مشارکت مدنی از ویژگی‌های این جوامع است و تأثیرات زیادی بر بسیاری از ابعاد گوناگون

ساختار اجتماعی است که به کنشگر اجازه می‌دهد با استفاده از آن به منابع خود دست یابد. این بعد از ساختار اجتماعی شامل تکالیف و انتظارات، مجاری اطلاع‌رسانی، هنجارها و ضمانت اجرایی است که انواع خاصی از رفتار را تشویق کرده یا منع می‌کنند (کلمن، ۱۳۷۷). کلمن سپس اضافه می‌کند که ساختار اجتماعی، سرمایه اجتماعی را پدید می‌آورد. از نظر کلمن، سرمایه اجتماعی نشان‌دهنده منبعی از انتظارات دو طرفه است؛ بنابراین با شبکه‌های گسترده‌تر ارتباطات، اعتماد و ارزش‌های مشترک، بالاتر از افراد قرار می‌گیرد (فیلد، ۱۳۸۵). درواقع کلمن، سرمایه اجتماعی را بر مبنای کارکرد آن تعریف می‌کند. از نظر او سرمایه اجتماعی، ذات واحدی نیست، بلکه مجموعه‌ای از ذات‌های گوناگون است که دو عنصر مشترک دارد. اولاً، همه آن‌ها مشتمل بر جنبه‌ای از ساختارهای اجتماعی هستند. دوماً، برخی کنش‌های خاص کنشگران را در داخل محدوده ساختار تسهیل می‌کنند. سرمایه اجتماعی مانند دیگر اشکال سرمایه مولد است (تاج‌بخش، ۱۳۸۵).

بوردیو سرمایه اجتماعی را سرمایه‌ای از روابط اجتماعی می‌داند که در صورت لزوم، حمایت‌های مفید را تأمین می‌کند و سرمایه‌ای منبعث از افتخار و احترام است (محمدی، ۱۳۸۵). بوردیو معتقد است سرمایه اقتصادی، ریشه تمام انواع سرمایه‌ها است (فیلد، ۱۳۸۵)؛ یعنی شکل غالب سرمایه از نظر بوردیو، سرمایه اقتصادی است و انواع دیگر سرمایه که شامل سرمایه فرهنگی و اجتماعی است، به‌عنوان ابزاری برای حصول سرمایه اقتصادی مفهوم پیدا می‌کند. به هر ترتیب بوردیو، سرمایه اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کند که سرمایه اجتماعی، مجموعه منابع بالفعل یا بالقوه‌ای است که حاصل شبکه‌ای بادوام از روابط کمابیش نهادینه‌شده آشنایی و شناخت متقابل یا به عبارت دیگر عضویت در یک گروه است، این شبکه، هر یک از اعضای خود را از پشتیبانی سرمایه جمعی برخوردار و آنان را مستحق اعتبار می‌کند (Bourdieu, 1986). به اعتقاد بوردیو سرمایه اجتماعی، یک ودیعه طبیعی یا اجتماعی نیست، بلکه چیزی است که در طول

گردآوری است (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴). به این ترتیب، از نظر لین سرمایه اجتماعی از سه جزء تشکیل شده است: منابع نهفته در ساختار اجتماعی، قابلیت دسترسی افراد به این گونه منابع اجتماعی و استفاده یا گردآوری این گونه منابع اجتماعی در کنش‌های هدف‌مند (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴).

بدین ترتیب در یک جمع‌بندی می‌توان گفت مفهوم سرمایه اجتماعی را جامعه‌شناسان برجسته یعنی کلمن، پاتنام، فوکویاما و بوردیو مطرح کرده‌اند. از دیدگاه کلمن، مفهوم سرمایه اجتماعی نشان می‌دهد چگونه ساختار اجتماعی یک گروه به‌عنوان منبعی برای افراد آن گروه می‌تواند عمل کند. کلمن سرمایه اجتماعی را در اعتماد، اطلاع‌رسانی و ضمانت اجرای کارآمد، رابطه اقتدار و میزان تکالیف در گروه می‌داند (مهری، ۱۳۸۴). کلمن معتقد بود سرمایه اجتماعی هنگامی ایجاد می‌شود که روابط میان اشخاص به شیوه‌ای تغییر یابد که کنش را آسان کند. بر اساس این، سرمایه اجتماعی، جنبه‌های متفاوت ساختار اجتماعی را در بر می‌گیرد تا کنش جمعی و فردی را گسترش دهد و آسان کند (کلمن، ۱۳۷۷). بوردیو (۱۹۸۴) نیز سرمایه اجتماعی را حاصل جمع منابع بالقوه و بالفعلی می‌داند که نتیجه مالکیت شبکه پایداری از پیوندهای نهادی شده در میان افراد است که در یک گروه گرد آمده‌اند. میزان سرمایه اجتماعی هر فرد، به شمار پیوندها و میزان سرمایه (فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی) به‌دست‌آمده هر پیوند بستگی دارد. پاتنام (۲۰۰۰) نیز معتقد است سرمایه اجتماعی نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه‌ها هستند که با آسان کردن کنش‌های هماهنگ، کارایی جامعه را می‌توانند بهبود بخشند. سرمایه اجتماعی به منابعی اشاره دارد که افراد با حضور یا تعلق به یک گروه اجتماعی به آن‌ها دسترسی دارند. این گروه می‌تواند به بزرگی ملت و یا به کوچکی خانواده باشد. منابع نیز می‌توانند پدیده‌های ملموسی همچون پول، مسکن، شغل، حمایت اجتماعی و یا امکانات غیرملموس همچون اطلاعات مفید، مشاوره فکری و آرامش روحی باشند. فرد دارای سرمایه اجتماعی زیاد، کسی است که روابط

زندگی ما دارد. برخی از این تأثیرات عبارتند از: میزان پایین جرم و جنایت (Putnam, 2000)، بهداشت بهتر (Wilkinson, 1996)، طول عمر بیشتر (Putnam, 2000)، موفقیت تحصیلی بیشتر (Coleman, 1988)، رفاه بیشتر برای کودکان (Boisjoly, 1995)، فساد اداری کمتر و عملکرد بهتر دستگاه‌های دولتی (Putnam, 1995) و عملکرد اقتصادی بهتر با اعتماد بیشتر و کاهش هزینه‌های معامله با یکدیگر (Fukuyama, 1995).

صاحب‌نظر دیگر در زمینه سرمایه اجتماعی، فوکویاما^۱ است که بر وجود هنجارها و ارزش‌های غیررسمی در یک گروه تأکید دارد و معتقد است سرمایه اجتماعی را به‌سادگی به‌عنوان مجموعه معینی از هنجارها و ارزش‌های غیررسمی می‌توان تعریف کرد که اعضای گروهی در آن سهیم هستند که همکاری و تعاون در بین آن‌ها مجاز است. مشارکت در ارزش‌ها و هنجارها، به‌خودی‌خود باعث تولید سرمایه اجتماعی نمی‌شود؛ زیرا این ارزش‌ها ممکن است ارزش‌های منفی باشد (فوکویاما، ۱۳۷۹). فوکویاما سرمایه اجتماعی را در سطح کشورها و در ارتباط با رشد و توسعه اقتصادی آن‌ها بررسی کرده است و مانند پاتنام، هنجارهای همیاری را شالوده سرمایه اجتماعی معرفی می‌کند و مفهوم شبکه را در ارتباط با سرمایه اقتصادی مطرح می‌کند. از دیدگاه سرمایه اجتماعی، شبکه به‌عنوان نوعی سازمان رسمی به تعریف در نمی‌آید، بلکه به‌صورت یک ارتباط اخلاقی مبتنی بر اعتماد تعریف می‌شود. شبکه، گروهی از عاملان منفردی است که در هنجارها یا ارزش‌های فراتر از ارزش‌ها و هنجارهای لازم برای داد و ستدهای متداول بازار مشترک هستند. هنجارها و ارزش‌هایی که در این تعریف جای می‌گیرند، از هنجار ساده مشترک بین دو دوست تا نظام‌های ارزشی پیچیده مذاهب سازمان‌یافته ادامه می‌یابد (فوکویاما، ۱۳۷۹).

پژوهشگر دیگری به نام لین^۲ از سرمایه اجتماعی سخن به میان می‌آورد و آن را به‌مثابه منابع نهفته در ساختار اجتماعی تعریف می‌کند که با کنش‌های هدف‌مند، قابل دسترسی یا

^۱ Fukuyama

^۲ Lin

نتیجه رسیدند که وضعیت مهاجرتی و سرمایه فرهنگی بر بازده آموزشی تأثیر می‌گذارد. کافمن و گابلر^۳ (۲۰۰۴) در پژوهشی با استفاده از داده‌های پیمایش طولی آموزش و پرورش ملی در امریکا، تأثیر مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق برنامه و نیز تأثیر سرمایه فرهنگی را بر موفقیت تحصیلی برحسب ورود به دانشگاه‌های عمومی (۴ ساله) و تحصیلی برحسب ورود به دانشگاه‌های عمومی (۴ ساله) و نتایج پژوهش نشان داد فعالیت‌های فوق برنامه و سرمایه فرهنگی بر ورود به دانشگاه‌های عمومی (۴ ساله) تأثیر دارند؛ اما بر ورود به دانشگاه‌های برتر تأثیری ندارند. نتایج پژوهش برحسب جنسیت تفاوت معناداری نشان نداد. دوماس و وارد^۴ (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی که روی ۲۴۵۹۹ دانش‌آموز انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که سرمایه فرهنگی بر برخی رفتارها مانند اقدام به ثبت نام و رفتن به دانشگاه تأثیرگذار است.

نوغانی (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان داد در پرتو حضور سرمایه اجتماعی و اقتصادی، سرمایه فرهنگی بر احتمال موفقیت داوطلبان ورود به دانشگاه می‌افزاید. همچنین در پرتو حضور سرمایه اجتماعی و اقتصادی، سرمایه فرهنگی بر احتمال افزایش نمره داوطلبان ورود به دانشگاه کمک می‌کند.

خدایی (۱۳۸۷) با بررسی رابطه سرمایه اقتصادی و فرهنگی والدین دانش‌آموزان با احتمال قبولی آن‌ها در آزمون سراسری، نشان داد سرمایه فرهنگی بالای والدین (تحصیلات پدر و مادر) باعث افزایش احتمال قبولی در ورود به دانشگاه می‌شود که این نکته با نظر بورديو مبنی بر اینکه "دانش‌آموزان با سرمایه فرهنگی بالاتر در رسیدن به موفقیت‌های آموزشی شانس بیشتری دارند" مطابقت دارد.

پرسش‌های پژوهش

با توجه به هدف پژوهش، پرسش پژوهش حاضر عبارتست از:

وسیع‌تر، صمیمیت و اعتماد در خور توجه و عمیق دارد. با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان گفت سرمایه اجتماعی از تجمع و تعامل سرمایه فیزیکی، انسانی و فرهنگی، زاده و بارور می‌شود و بستر حرکت جامعه را به سوی آینده می‌سازد (تاج‌بخش، ۱۳۸۵).

پیشینه پژوهش

با وجود آنکه پژوهش‌های متعددی در مورد عوامل مؤثر بر خودکارآمدی و نیز تأثیر سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بر پدیده‌های روانی تربیتی انجام شده است؛ پژوهشی یافت نشد که در آن به‌طور همزمان رابطه بین سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی خانواده و ابعاد خودکارآمدی فرزندان بررسی شده باشد. به همین دلیل نتایج پژوهش‌هایی ارائه می‌شود که رابطه بین انواع سرمایه‌ها را با مفاهیم نزدیک با خودکارآمدی بررسی کرده باشند.

نوربخش (۱۳۹۰) در پژوهشی روی دانشجویان دانشگاه تهران نشان داد سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی و سرمایه اقتصادی خانواده، رابطه مثبت و معناداری با کسب رتبه‌های خوب دانشجویان دارد.

شوکت^۱ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی، رابطه سرمایه اجتماعی و انسانی را با خودکارآمدی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بررسی کردند. در این پژوهش که در چهار دانشگاه دولتی و چهار دانشگاه غیردولتی در هند انجام شد، نتایج نشان داد سرمایه اجتماعی و انسانی بر خودکارآمدی دانشجویان تأثیر دارد؛ اما دانشجویان از این تأثیر رضایت نداشتند.

ترامونته و ویلمز (۲۰۱۰)، در پژوهشی با عنوان سرمایه فرهنگی و آثار آن بر بازده آموزشی به این نتیجه رسیدند که بین سرمایه فرهنگی و سطوح بازده آموزشی، رابطه معنادار وجود دارد. لی و کائو^۲ (۲۰۰۹) نیز تأثیرات سرمایه فرهنگی و وضعیت مهاجرتی را بر بازده آموزشی بررسی کردند و به این

³ Kaufman & Gabler

⁴ Dumais & Ward

¹ Shoukat

² Lee & Kao

بودند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی استفاده شد. به این ترتیب که از بین فهرست مدارس متوسطه شهر شیراز، به صورت تصادفی، سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه انتخاب شد؛ سپس در هر مدرسه یک کلاس از پایه اول، یک کلاس از پایه دوم و یک کلاس از پایه سوم به صورت تصادفی انتخاب و در نهایت کلیه دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب که برابر ۴۱۰ نفر بودند، آزموده شدند. پس از اجرای پرسشنامه‌ها، ۱۲ پرسشنامه به علت نقایص عمده کنار گذاشته شدند. از ۳۹۸ پرسشنامه باقیمانده، ۲۰۰ مورد متعلق به پسران و ۱۹۸ مورد متعلق به دختران بود. در جدول ۱ تعداد و درصد مشارکت‌کنندگان در پژوهش به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی آمده است.

جدول ۱- تعداد و درصد مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	دختران		پسران		کل
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
اول	۸۱	۲۰/۳	۵۱	۱۲/۸	۱۳۲
متوسطه					
دوم	۷۴	۱۸/۶	۵۸	۱۴/۶	۱۳۲
متوسطه					
سوم	۴۳	۱۰/۸	۹۱	۲۲/۹	۱۳۴
متوسطه					
کل	۱۹۸	۴۹/۷	۲۰۰	۵۰/۳	۳۹۸
					۱۰۰

ابزار پژوهش

۱. مقیاس خودکارآمدی: برای بررسی انواع خودکارآمدی‌ها از مقیاس خودکارآمدی موریس (2001) استفاده شد که شامل ۲۱ گویه است و سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (۶ گویه)، خودکارآمدی اجتماعی (۷ گویه) و خودکارآمدی عاطفی (۸ گویه) را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه روی طیف لیکرت به صورت ۵ نقطه (از ۱ = هرگز تا ۵ = خیلی

۱- آیا میزان سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی خانواده، پیش‌بینی‌کننده معنادار ابعاد خودکارآمدی فرزندان خواهد بود؟

تعریف مفهومی متغیرها

خودکارآمدی: باورهای خودکارآمدی عبارت است از مجموعه قضاوت‌ها و باورها نسبت به توانایی‌های خود در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص (Bandura, 1977).

سرمایه فرهنگی: از نظر بورديو (1977) سرمایه فرهنگی، گرایش‌ها و عادات دیرپا است که در فرایند جامعه‌پذیری حاصل می‌شوند و نیز اهداف فرهنگی ارزشمند مانند صلاحیت‌های تحصیلی و فرهیختگی را شامل می‌شود (Anheir et al., 1993).

سرمایه اجتماعی: سرمایه اجتماعی حاصل جمع منابع بالقوه و بالفعلی است که نتیجه مالکیت شبکه پایداری از پیوندهای نهادی شده در میان افراد است که در یک گروه گرد آمده‌اند (Bourdieu, 1984).

سرمایه اقتصادی: همه کالاهای مادی که در دسترس فرد قرار دارد، سرمایه اقتصادی او را تشکیل می‌دهد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰). این کالاها می‌توانند از خانه، نوع و اندازه آن، تا اتومبیل و کالاهای استفاده‌شده درون خانه مثل یخچال، تلویزیون و وسایل شخصی دانش‌آموز مانند لوازم تحریر و اتاق شخصی را در بر گیرند.

روش پژوهش

اساس پژوهش حاضر بر رابطه بین متغیرها قرار دارد؛ بنابراین از نوع همبستگی است. در این پژوهش، متغیرهای سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی و سرمایه اقتصادی، متغیرهای مستقل (پیش‌بین) و انواع خودکارآمدی‌ها، متغیر وابسته (ملاک) هستند. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم مقطع متوسطه شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول تحصیل

جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس خودکارآمدی

ضریب آلفای کرونباخ	واریانس تبیین شده ^۴	عامل‌های خودکارآمدی			پرسش‌ها	بار عاملی
		مقدار ویژه ^۳	عاطفی	اجتماعی		
						۰/۷۸
						۰/۷۵
۰/۷۵	۲۸/۴	۵/۷				۰/۵۹
						۰/۵۶
						۰/۵۵
						۰/۴۰
						۰/۷۱
						۰/۶۵
۰/۷۰	۷/۷	۱/۵				۰/۶۴
						۰/۶۰
						۰/۶۰
						۰/۳۴
						۰/۶۸
						۰/۶۶
۰/۷۱	۶/۶	۱/۳				۰/۶۴
						۰/۶۲
						۰/۴۶
						۰/۴۲

۲. مقیاس سرمایه فرهنگی: برای سنجش سرمایه فرهنگی با استفاده از ابزار به‌کاررفته در پژوهش نوغانی (۱۳۸۶) از پرسشنامه محقق‌ساخته با دو بعد الف: کالاهای فرهنگی (منابع آموزشی و کمک آموزشی موجود در منزل؛ مانند کتاب‌های کمک درسی و جزوه‌های آموزشی، فیلم و سی‌دی آموزشی و کمک آموزشی و...) و ب: رفتارها و رویه‌های فرهنگی؛ مانند بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه‌های علمی - هنری و فرهنگی، رفتار و عادات مطالعه والدین در منزل و...)، استفاده شده است. بعد کالاهای فرهنگی با ۱۰ پرسش و بعد رفتارها و

خوب) انجام می‌گیرد. پایایی این مقیاس با به‌کارگیری روش آلفای کرونباخ به ترتیب، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۲ و خودکارآمدی عاطفی ۰/۸۶ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ گزارش شده است (Muris, 2001). مقیاس خودکارآمدی موریس (2001) در ایران نیز اعتبارسنجی شده است. چراغی (۱۳۹۱) روایی این پرسشنامه را برای ابعاد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی با استفاده از همبستگی نمره کل با نمرات خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ و ۰/۸۲ و ضریب آلفای کرونباخ را نیز برای خودکارآمدی کل، خرده‌مقیاس تحصیلی، اجتماعی و عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۶۹ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر روایی سازه با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و پایایی با استفاده از همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ بررسی شده است که نتایج به شرح جدول ۲ است. در تحلیل عاملی، مقدار آزمون کفایت نمونه‌برداری کیسر - می‌یر - الکین^۱ برابر ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتللت^۲ ($p = ۰/۰۰۱$, $\chi^2 = ۱۹۷۲$) (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) معنی‌دار است. این دو شاخص نشان‌دهنده وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی است. بر اساس نتایج جدول، در مجموع با حذف سه گویه از مدل، سه عامل خودکارآمدی تحصیلی (۶ پرسش)، خودکارآمدی اجتماعی (۶ پرسش) و خودکارآمدی عاطفی (۶ پرسش) استخراج شد که در مجموع می‌تواند ۴۲/۷ درصد از واریانس سازه کلی خودکارآمدی را تبیین کند. مقدار آلفای کرونباخ برای عامل خودکارآمدی تحصیلی (۰/۷۵)، عامل خودکارآمدی اجتماعی (۰/۷۰)، خودکارآمدی عاطفی (۰/۷۱) و کل مقیاس خودکارآمدی (۰/۸۵) است که نشان می‌دهد عامل‌های استخراج‌شده و کل مقیاس، ضریب پایایی مناسبی دارند.

³ eigenvalue

⁴ explained variance

¹ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

² Bartlett test of sphericity

پرسش) و رفتارها و رویه‌های فرهنگی (۷ پرسش) استخراج شده‌اند که به‌طور کلی ۳۱/۷ درصد از تغییرات یا واریانس سازه کلی سرمایه فرهنگی را می‌توانند تبیین کنند. ضریب پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ سنجیده شده است که مقدار آن برای کل مقیاس (۰/۶۵)، خرده‌مقیاس کالای فرهنگی (۰/۶۳) و خرده‌مقیاس رفتارهای فرهنگی (۰/۶۰) است که نشان می‌دهد مقیاس سرمایه فرهنگی و خرده‌مقیاس‌های آن، پایایی تقریباً مناسبی دارند.

رویه‌های فرهنگی نیز با ۱۰ پرسش به روش دو گزینه‌ای (بلی=۱ و خیر=۰) سنجیده شده است. برای سنجش روایی مقیاس سرمایه فرهنگی از روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است. در تحلیل عاملی، مقدار KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) برابر ۰/۷۲ و مقدار آزمون بارتلت ($p = ۰/۰۰۰۱$, $\chi^2 = ۹۸۰$) (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) معنی‌دار بود. بر اساس نتایج جدول ۳، در مجموع با حذف هفت گویه از مدل، دو عامل کالاهای فرهنگی (۶

جدول ۳- نتایج تحلیل عاملی و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس سرمایه فرهنگی

پرسش‌ها	عامل‌ها		مقدار ویژه	واریانس تبیین شده	ضریب آلفای کرونباخ
	کالاهای فرهنگی				
	بار عاملی	رفتارهای فرهنگی			
۱۱	۰/۶۶		۳/۱	۱۹/۲	۰/۶۳
۱۳	۰/۶۶				
۱۲	۰/۶۱				
۱۷	۰/۵۵				
۱۶	۰/۵۳				
۱۹	۰/۳۲				
۳	۰/۶۹				
۴	۰/۵۹				
۲	۰/۵۸				
۹	۰/۴۹		۱/۲	۱۲/۷	۰/۶۰
۱	۰/۴۳				
۱۰	۰/۳۶				
۶	۰/۳۱				
نمره کل	۰/۶۵				

درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲، خیلی کم = ۱) بوده است که برای تعیین روایی آن از روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و برای تعیین پایایی آن از همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۴ است.

۳. مقیاس سرمایه اجتماعی: برای سنجش سرمایه اجتماعی با استفاده از نظریات پاتام (۱۹۹۵) و بوردیو (۱۹۹۷) از یک مقیاس محقق‌ساخته مبتنی بر دو بعد مشارکت اجتماعی و اعتماد اجتماعی استفاده شد. بعد اعتماد اجتماعی (۱۰ پرسش) و مشارکت اجتماعی (۱۰ پرسش) بر اساس روش پنچ

واریانس ساز، کلی سرمایه اجتماعی را می‌توانند تبیین کنند. ضریب پایایی مقیاس سرمایه اجتماعی نیز به روش آلفای کرونباخ سنجیده شد که مقدار آن برای کل مقیاس (۰/۸۳)، خرده‌مقیاس مشارکت اجتماعی (۰/۷۰)، خرده‌مقیاس اعتماد (۰/۷۴) است که نشان می‌دهد مقیاس سرمایه اجتماعی تقریباً همسانی درونی مناسبی دارد.

در تحلیل عاملی، مقدار KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) برابر ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت ($p = ۰/۰۰۰۱$, $\chi^2 = ۲۰۶۹$) (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) معنی‌دار بوده‌اند. بر اساس نتایج جدول، در مجموع با حذف دو گویه از مدل، دو عامل مشارکت اجتماعی (۸ پرسش) و اعتماد اجتماعی (۱۰ پرسش) استخراج شده‌اند که ۴۰/۱ درصد از تغییرات یا

جدول ۴- نتایج تحلیل عاملی و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس سرمایه اجتماعی

ضریب آلفای کرونباخ	واریانس تبیین شده	مقدار ویژه	عامل‌ها		پرسش‌ها
			اعتماد	مشارکت	
			بار عاملی	بار عاملی	
۰/۷۰	۲۷/۶	۴/۹	۰/۸۰	۰/۸۰	۱۳
			۰/۷۸	۰/۷۸	۱۹
			۰/۷۵	۰/۷۵	۱۸
			۰/۷۰	۰/۷۰	۱۲
			۰/۷۰	۰/۷۰	۱۷
			۰/۶۷	۰/۶۷	۲۰
			۰/۶۶	۰/۶۶	۱۴
			۰/۳۳	۰/۳۳	۱۶
			۰/۶۵	۰/۶۵	۹
			۰/۵۸	۰/۵۸	۵
۰/۷۴	۱۲/۵	۲/۳	۰/۵۸	۰/۵۸	۳
			۰/۵۷	۰/۵۷	۱۰
			۰/۵۶	۰/۵۶	۸
			۰/۵۵	۰/۵۵	۶
			۰/۴۹	۰/۴۹	۷
			۰/۴۸	۰/۴۸	۱
			۰/۴۶	۰/۴۶	۴
			۰/۴۵	۰/۴۵	۲
			۰/۸۳	۰/۸۳	نمره کل

تحریر، اتاق شخصی و غیره بود) و چگونگی پاسخ به پرسش‌های آن به صورت اسمی (بلی=۱، خیر=۰) و دامنه نمرات کل آن بین صفر تا ۱۰ قرار داشت، در اختیار چند نفر متخصص و کارشناس قرار گرفت و از آنان خواسته شد درباره صحت آن داوری کنند. پرسشنامه مذکور پس از اندکی تغییر و تحول، نهایی و برای سنجش سرمایه اقتصادی استفاده

۴. مقیاس سرمایه اقتصادی: سرمایه اقتصادی نشان‌دهنده میزان دسترسی فرد به برخی امکانات مادی است. بر اساس این، مقیاس سرمایه اقتصادی با استفاده از ۱۰ پرسش (که نشان‌دهنده میزان ثروت و امکانات مالی مانند خانه، نوع و اندازه آن، اتومبیل و کالاهای استفاده‌شده درون خانه مثل یخچال، تلویزیون و وسایل شخصی دانش‌آموز مانند لوازم

شد. پایایی این مقیاس نیز با استفاده از روش کودر - ریچاردسون سنجیده شد که مقدار $0/68$ به دست آمد. یافته‌ها

برای ارائه تصویری آشکار از وضعیت متغیرهای پژوهش، میانگین، انحراف استاندارد، و ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین آن‌ها در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵- میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	M	SD
۱- کالای فرهنگی	-										۴/۴	۱/۵
۲- رفتار فرهنگی	$0/27^{**}$	-									۳/۲	۱/۸
۳- سرمایه فرهنگی	$0/75^{**}$	$0/84^{**}$	-								۱۸/۳۹	۲/۷۰
۴- مشارکت اجتماعی	$0/07$	$0/24^{**}$	$0/20^{**}$	-							۲۶/۵	۷/۳
۵- اعتماد اجتماعی	$-0/00$	$0/07$	$0/05$	$0/34^{**}$	-						۳۰/۸	۶/۶
۶- سرمایه اجتماعی	$0/04$	$0/19^{**}$	$0/16^*$	$0/84^{**}$	$0/80^{**}$	-					۵۷/۳۱	۱۱/۴۴
۷- سرمایه اقتصادی	$0/27^{**}$	$0/17^{**}$	$0/27^{**}$	$0/05$	$0/10^*$	$0/09$	-				۴/۶	۲/۲
۸- خودکارآمدی تحصیلی	$0/18^{**}$	$0/14^{**}$	$0/20^{**}$	$-0/07$	$-0/09$	$-0/10$	$0/01$	-			۲۱	۵/۱
۹- خودکارآمدی اجتماعی	$0/08$	$0/20^{**}$	$0/18^{**}$	$0/07$	$-0/00$	$0/04$	$0/01$	$0/51^{**}$	-		۲۱/۹	۴/۷
۱۰- خودکارآمدی عاطفی	$0/25^{**}$	$0/23^{**}$	$0/30^{**}$	$0/04$	$-0/12^*$	$-0/04$	$0/06$	$0/51^{**}$	$0/51^{**}$	-	۱۹/۹	۴/۷

* $P < 0/05$ ، ** $P < 0/01$

برای پاسخ به پرسش پژوهش مبنی بر پیش‌بینی انواع خودکارآمدی بر اساس سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، از روش رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ منعکس شده است.

جدول ۶- پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	T	p
خودکارآمدی تحصیلی	کالای فرهنگی					$0/17$	$3/2$	$0/002$
	رفتار فرهنگی					$0/13$	$2/5$	$0/013$
	مشارکت اجتماعی	$5/05$	$0/0001$	$0/25$	$0/06$	$-0/09$	$1/6$	$0/101$
	اعتماد اجتماعی					$-0/06$	$1/2$	$0/212$
	سرمایه اقتصادی					$-0/05$	$0/93$	$0/351$
خودکارآمدی اجتماعی	کالای فرهنگی					$0/04$	$0/72$	$0/469$
	رفتار فرهنگی					$0/19$	$3/6$	$0/0001$
	مشارکت اجتماعی	$3/49$	$0/004$	$0/21$	$0/04$	$0/03$	$0/54$	$0/586$
	اعتماد اجتماعی					$-0/02$	$0/36$	$0/719$
	سرمایه اقتصادی					$-0/03$	$0/63$	$0/528$
خودکارآمدی عاطفی	کالای فرهنگی					$0/20$	$4/0$	$0/0001$
	رفتار فرهنگی					$0/18$	$3/5$	$0/0001$
	مشارکت اجتماعی	$9/59$	$0/0001$	$0/33$	$0/11$	$0/03$	$0/58$	$0/56$
	اعتماد اجتماعی					$-0/14$	$2/7$	$0/008$
	سرمایه اقتصادی					$-0/02$	$0/33$	$0/74$

متغیرهای پیش‌بین، سهمی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی ندارند. این یافته پژوهش، به این مفهوم است که دانش‌آموزانی که به کالاهای فرهنگی مانند کامپیوتر، سی‌دی‌های آموزشی، اینترنت، میز مطالعه، فرهنگ لغت انگلیسی و اتاق مطالعه دسترسی دارند، خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند. این یافته پژوهش، به لحاظ نظری با این دیدگاه بوردیو (1984) منطبق است که سرمایه فرهنگی با افزایش دانش و اطلاعات افراد، موفقیت‌های تحصیلی را می‌تواند افزایش دهد. همچنین این یافته به لحاظ تجربی با نتایج این پژوهش‌ها هماهنگی دارد: ترامونته و ویلمز (2010) که نشان دادند بین سرمایه فرهنگی و سطوح بازده آموزشی، رابطه معنادار وجود دارد؛ نتایج پژوهش دوماس و وارد (2010) که نشان دادند سرمایه فرهنگی بر برخی رفتارها مانند اقدام به ثبت‌نام و رفتن به دانشگاه تاثیرگذار است؛ نتایج پژوهش نوغانی (۱۳۸۶؛ نوغانی و همکاران، ۱۳۹۰) که نشان داد در پرتو حضور سرمایه اجتماعی و اقتصادی، سرمایه فرهنگی به احتمال افزایش نمرات داوطلبان ورود به دانشگاه کمک می‌کند و در نهایت نتایج پژوهش خدایی (۱۳۸۷) که نشان داد سرمایه بالای فرهنگی والدین (تحصیلات پدر و مادر) باعث افزایش احتمال قبولی فرزندان در امتحانات ورودی دانشگاه می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهش، رفتارها و رویه‌های فرهنگی مانند رفتن به کتابخانه، رفتن به کتابفروشی، رفتن به نمایشگاه‌های هنری، بازدید از آثار تاریخی، مطالعه کتب غیردرسی و شرکت در کلاس‌های هنری باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شوند. این یافته پژوهش به لحاظ نظری با این دیدگاه بوردیو (1984) منطبق است که انجام رفتارهای فرهنگی مانند رفتن به نمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها و غیره با افزایش سطح دانش و اطلاعات دانشجویان باعث موفقیت تحصیلی بیشتر آن‌ها می‌شود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت رفتارها و رویه‌های فرهنگی افراد تا حدود زیادی، ارادی و آگاهانه است و آنان از این رهگذر به دانش و اطلاعات بیشتری دست می‌یابند و از آن دانش و اطلاعات استفاده می‌کنند. همین امر باعث می‌شود

بر اساس نتایج جدول ۶ ابعاد کالاهای فرهنگی ($p=0/0001$, $\beta=0/17$) و رفتار فرهنگی ($p=0/0001$, $\beta=0/13$) خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند؛ اما سایر متغیرهای پیش‌بین، خودکارآمدی تحصیلی را نمی‌توانند پیش‌بینی کنند.

همچنین بر اساس نتایج جدول ۶ تنها بعد رفتار فرهنگی ($p=0/0001$, $\beta=0/19$) به‌طور مثبت و معنی‌دار، خودکارآمدی اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند؛ اما ابعاد کالاهای فرهنگی، مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی و سرمایه اقتصادی، خودکارآمدی اجتماعی را نمی‌توانند پیش‌بینی کنند.

بخش آخر جدول ۶ نیز نشان می‌دهد تنها بعد کالای فرهنگی ($p=0/0001$, $\beta=0/20$)، و بعد رفتار فرهنگی ($p=0/0001$, $\beta=0/18$) به‌صورت مثبت و معنی‌دار و بعد اعتماد اجتماعی ($p=0/0001$, $\beta=-0/14$) به‌طور منفی و معنی‌دار، خودکارآمدی عاطفی را می‌توانند پیش‌بینی کنند و سایر ابعاد، توانایی خودکارآمدی عاطفی را ندارند. بر اساس داده‌های جدول ۶ می‌توان گفت متغیرهای پیش‌بین در مجموع، ۶ درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی، ۴ درصد واریانس خودکارآمدی اجتماعی و ۱۱ درصد واریانس خودکارآمدی عاطفی را می‌توانند تبیین کنند.

بحث و نتیجه

زیربنای توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای، آموزش و پرورش است (شارع‌پور، ۱۳۸۹؛ علاقه‌بند، ۱۳۸۲؛ گلشن‌فومنی، ۱۳۸۰). این نظام در صورتی می‌تواند زمینه‌ساز توسعه و پیشرفت جامعه شود که دانش‌آموزانی خلاق، مستقل و موفق داشته باشد (سیف، ۱۳۸۶). تحقق این امر تا حدود زیادی مستلزم خودکارآمدی است. با این تفصیل پژوهش حاضر تلاش کرده است خودکارآمدی را بر اساس سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی پیش‌بینی کند. بر اساس یافته‌های پژوهش، کالاهای فرهنگی و رفتار فرهنگی، خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مثبت و معناداری می‌توانند پیش‌بینی کنند و سایر

رفتارها و رویه‌های فرهنگی مانند رفتن به کتابخانه، رفتن به کتابفروشی، رفتن به نمایشگاه‌های هنری، بازدید از آثار تاریخی، مطالعه کتب غیردرسی و شرکت در کلاس‌های هنری، باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی می‌شود و قابلیت‌های فرد را در برخورد با چالش‌های اجتماعی افزایش می‌دهند. این یافته به لحاظ نظری با این مباحث بورديو (1984) منطبق است که سرمایه فرهنگی با افزایش دانش و اطلاعات، باعث بهبود عملکرد می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهش، کالای فرهنگی، مشارکت، اعتماد و سرمایه اقتصادی، تأثیری بر خودکارآمدی اجتماعی ندارند؛ به عبارت دیگر نمی‌توانند قابلیت‌های فرد را در مقابله با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی ارتقاء دهند. نبود رابطه معنادار دسترسی به کالاهای فرهنگی و خودکارآمدی اجتماعی شاید به این دلیل باشد که کار با کالاهای فرهنگی مانند کامپیوتر و اینترنت به دلیل ماهیت این‌گونه کالاهای، بیش از اینکه توانایی‌های اجتماعی فرد را افزایش دهند، باعث افزایش روحیه فردگرایی (کرمی‌نوری و مرادی، ۱۳۷۳) و ضعف مهارت‌های اجتماعی می‌شوند (Cesaron, 1994)، در حالی که خودکارآمدی اجتماعی مستلزم داشتن مهارت‌های اجتماعی است. بر اساس یافته‌های پژوهش، مشارکت و اعتماد به عنوان ابعاد سرمایه اجتماعی، تأثیری بر خودکارآمدی اجتماعی نداشته‌اند. این یافته با نتایج پژوهش وو^۲ و همکاران (2012) در تایوان که نشان دادند سرمایه اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی می‌شود، مطابقت ندارد. این تفاوت نتایج شاید به این دلیل باشد که در پژوهش حاضر، ابعاد محدودی از سرمایه اجتماعی مدنظر بوده است. در پژوهش حاضر، حوزه مشارکت اجتماعی به دلیل ویژگی‌های سنی پاسخگویان، به حوزه مدرسه محدود بوده است. محدود شدن سنجش مشارکت احتمالاً نمی‌تواند تبیین کننده دقیق خودکارآمدی اجتماعی باشد؛ زیرا خودکارآمدی اجتماعی یا قابلیت‌های فرد در برخورد با چالش‌های اجتماعی، احساس

آن‌ها انگیزه‌های لازم برای افزودن دانش و اطلاعات را با رفتارها و رویه‌های فرهنگی داشته باشند. همچنین مشارکت و اعتماد نیز با خودکارآمدی تحصیلی، رابطه معناداری نشان نمی‌دهند. این یافته با نتایج پژوهش نوغانی و همکاران (۱۳۹۰) که نشان دادند سرمایه اجتماعی بر احتمال موفقیت داوطلبان ورود به دانشگاه و احتمال افزایش نمره داوطلبان ورود به دانشگاه کمک می‌کند و نتایج پژوهش نوربخش (۱۳۹۰) که با بررسی جایگاه و نقش خانواده در موفقیت داوطلبان آزمون سراسری نشان داد سرمایه اجتماعی خانواده در موفقیت داوطلبان آزمون سراسری نقش مثبتی دارد، منطبق نیست. این تفاوت نتایج، شاید ناشی از شاخص‌های استفاده شده در سنجش مشارکت در بین دانش آموزان باشد که ممکن است باعث صرف وقت زیاد و اختلال در تمرکز فرد در انجام دقیق و به موقع فعالیت‌های تحصیلی شود. عدم معناداری رابطه اعتماد و خودکارآمدی تحصیلی نیز شاید به این دلیل باشد که اعتماد به دیگران و حساب کردن روی کمک دیگران، ضمن اینکه باعث افزایش همکاری (پوتنام، ۱۳۸۴) و امنیت (گیدنز، ۱۳۷۸) می‌شود، همچنین می‌تواند اعتماد به نفس را تنزل دهد (Hardin, 2001) و همین امر باعث شود که تغییری در خودکارآمدی تحصیلی به وجود نیاید. بر اساس یافته‌های پژوهش، سرمایه اقتصادی نیز تأثیری بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش گریفیتس^۱ (2007) که روی بزرگسالان انجام شد و نشان داد شغل و وضعیت اقتصادی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد، در تضاد است. این تفاوت نتایج، احتمالاً به دلیل تفاوت سنی مشارکت‌کنندگان نمونه‌های مورد بررسی در دو پژوهش است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، رفتارها و رویه‌های فرهنگی به طور مثبت و معناداری، خودکارآمدی اجتماعی را می‌توانند پیش‌بینی کنند و سایر متغیرهای پیش‌بین، سهمی در پیش‌بینی خودکارآمدی اجتماعی ندارند. با توجه به این یافته، انجام

² Wu¹ Griffiths

افزایش دهند. این یافته از یکسو به لحاظ نظری، این دیدگاه بوردیو (1986) را تأیید می‌کند که سرمایه فرهنگی با افزایش دانش و اطلاعات، توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر به لحاظ تجربی با پژوهش سولیوان^۲ (2001) هماهنگی دارد که نشان داد دانشجویانی که سطوح بالاتر سرمایه اجتماعی دارند، توانایی‌ها و مهارت‌های فردی و اجتماعی بیشتری دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش، رابطه منفی و معناداری بین اعتماد اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی وجود دارد؛ یعنی با افزایش اعتماد، باور افراد به توانایی در تنظیم و کنترل هیجان‌ها کاهش یافته است. این امر احتمالاً به این دلیل است که سطوح بالای اعتماد از یکسو باعث وابستگی به دیگران شده (Hardin, 2001) و از سوی دیگر باعث افزایش همدلی با مسائل و مشکلات دیگران می‌شود (Aronson et al., 2006)؛ در نتیجه توانایی فرد را در کنترل هیجان‌ها و دوری از هیجان‌های منفی کاهش می‌دهد. بر اساس یافته‌های پژوهش، مشارکت و سرمایه اقتصادی، رابطه‌ای معنادار با خودکارآمدی عاطفی نشان نمی‌دهند. این یافته با نتایج پژوهش وایزمن^۳ (2004) که نشان داد مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی باعث تطابق بیشتر آن‌ها با ناسازگاری‌های محیطی و ارتباطی می‌شود و نیز نتایج پژوهش عبدلی و همکاران (۱۳۸۹) که نشان دادند مشارکت در فعالیت‌های ورزشی باعث تقویت خودکارآمدی می‌شود، منطبق نیست؛ اما این تفاوت نتایج، احتمالاً به این دلیل است که در پژوهش حاضر اساساً مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه مدنظر بوده است و نه مشارکت در فعالیت‌های ورزشی؛ اما نبود رابطه معنادار بین سرمایه اقتصادی و خودکارآمدی عاطفی یا توانایی چیرگی بر هیجان‌ها منفی همچنان که قبلاً اشاره شد، احتمالاً ناشی از این است که در پژوهش حاضر، سرمایه اقتصادی خانواده سنجیده شده است و نه سرمایه اقتصادی خود افراد.

با توجه به اینکه این پژوهش در نمونه‌ای متشکل از

توانایی در رویارویی با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین‌فردی (Muris, 2001) مستلزم مشارکت اجتماعی در حوزه‌هایی گسترده‌تر و متنوع‌تر است. در تبیین نبود رابطه معنادار بین اعتماد و خودکارآمدی اجتماعی نیز شاید به این نکته هاردین (2001) بتوان استناد کرد که اگرچه اعتماد اجتماعی باعث تسهیل روابط اجتماعی می‌شود؛ در شرایطی نیز وابستگی به دیگران را افزایش می‌دهد که همین امر، احساس شایستگی و توانایی فرد را در رویارویی با مسائل می‌تواند کاهش دهد. بر اساس یافته‌های پژوهش، سرمایه اقتصادی، رابطه‌ای معنادار با خودکارآمدی اجتماعی نداشته است؛ به عبارت دیگر دارایی‌ها و امکانات مادی بر باور فرد به قابلیت‌های خود در برخورد با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی تأثیری نداشته‌اند. این یافته‌ها با پژوهش تیتما^۱ و همکاران (2007) که روی بزرگسالان در کشور استونی انجام شد و نشان دادند موفقیت اقتصادی بر باورهای خودکارآمدی تأثیر معنادار دارد، مطابقت ندارد. این تفاوت نتایج، شاید به این دلیل باشد که در پژوهش حاضر اساساً با توجه به وضعیت سنی پاسخگویان، سرمایه اقتصادی خانواده سنجیده شده است و نه سرمایه اقتصادی خود افراد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، کالای فرهنگی و رفتارها و رویه‌های فرهنگی، به طور مثبت و معنادار و اعتماد اجتماعی به طور منفی و معناداری، خودکارآمدی عاطفی را پیش‌بینی می‌کنند و سایر متغیرها سهمی در پیش‌بینی خودکارآمدی عاطفی ندارند؛ به عبارت دیگر دسترسی به کالاهای فرهنگی مانند کامپیوتر، سی‌دی‌های آموزشی، اینترنت، میز مطالعه، فرهنگ لغت انگلیسی، اتاق مطالعه و انجام فعالیت‌های فرهنگی مانند رفتن به کتابخانه، رفتن به کتابفروشی، رفتن به نمایشگاه‌های هنری، بازدید از آثار تاریخی، مطالعه کتاب‌های غیردرسی و شرکت در کلاس‌های هنری، باور به توانایی افراد را در تنظیم هیجان‌ها و دوری از هیجان‌های منفی می‌توانند

² Sullivan

³ Wiessman

¹ Titma

یادگیری: نظریه و کاربریت، ترجمه: حجازی، ا. و شهابی، ر.، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

خدایی، ا. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه سرمایه اقتصادی و فرهنگی والدین دانش آموزان با احتمال قبولی آن‌ها در آزمون سراسری سال تحصیلی ۱۳۸۵»، مجله آموزش عالی ایران، دوره ۱، ش ۴، ص ۸۴-۶۵.

دهقانی، ح؛ اکبرزاده، ف؛ خوش‌فر، غ. و ربانی، ر. (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر سرمایه اقتصادی بر شادی جوانان»، مجله راهبرد فرهنگ، ش ۱۲ و ۱۳، ص ۱۸۳-۱۵۹.

روحانی، ح. (۱۳۸۸). «درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی»، فصلنامه راهبرد، دوره ۱۸، ش ۵۳، ص ۵۳-۷.

سمیعی، ز. (۱۳۷۹). «تأثیر سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده‌ها بر موفقیت تحصیلی و شغلی فرزندان در تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، تهران.

سیف، ع. ا. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، تهران: انتشارات دوران.

شارع‌پور، م. (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سمت.

شارع‌پور، م. و خوش‌فر، غ. ر. (۱۳۸۱). «سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان: مطالعه موردی شهر تهران»، نامه علوم اجتماعی، دوره ۱۰، ش ۲۰، ص ۱۴۷-۱۳۳.

عبدلی، ب؛ شمسی‌پوردهکردی، پ؛ شمس، ا. و فقهی، ا. (۱۳۸۹). «تأثیر مشارکت ورزشی بر ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرایی و خودکارآمدی دانش‌آموزان نوجوان و ارتباط این ویژگی‌ها با رشد اجتماعی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۰۲، ص ۹۵-۱۱۰.

علاقه‌بند، ع. (۱۳۸۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات نشر روان.

فاضلی، م. (۱۳۸۲). مصرف و سبک زندگی، قم: انتشارات صبح صادق.

فوکویاما، ف. (۱۳۷۹). پایان نظم، سرمایه اجتماعی و حفظ

دانش‌آموزان دبیرستانی در شیراز انجام شده است، در تعمیم نتایج به نمونه‌ها یا گروه‌های دیگر باید جانب احتیاط رعایت شود. در این راستا، انجام پژوهش در نمونه‌های آماری بزرگ‌تر و متفاوت، از جمله دانشجویان و دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی دیگر پیشنهاد می‌شود.

منابع

آب‌نیک، ا. (۱۳۸۵). بررسی روابط بین سبک‌های یادگیری، خودکارآمدی با شیوه‌های مقابله با فشار روانی دردانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

استونز، ر. (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی، ترجمه میردامادی، م.، تهران: نشر مرکز.

پاتنام، ر. (۱۳۸۴). جامعه برخوردار، سرمایه اجتماع و زندگی عمومی. در سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه، گردآوری: تاجبخش، ک.، تهران: نشر شیرازه.

تاج‌بخش، ک. (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه، ترجمه: خاکباز، ا. و پویان، ح.، تهران: نشر شیرازه.

تراسبی، د. (۱۳۸۲). اقتصاد و فرهنگ، ترجمه: فرهادی، ک.، تهران: نشرنی.

توسلی، غ.ع. و موسوی، م. (۱۳۸۴). «مفهوم سرمایه در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه‌های سرمایه اجتماعی»، نامه علوم اجتماعی، دوره ۱۱، ش ۴ (پیاپی ۲۶)، ص ۳۲-۱.

چراغی، ا. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی بر رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز.

چردن، آ؛ کارلیل، ا. و استاک، آ. (۱۳۹۱). رویکردهای

- آن، ترجمه: توسلی، غ.، تهران: جامعه ایران.
- فیلد، ج. (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی، ترجمه: متقی، ج.، تهران: مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- کریمی نوری، ر. و مرادی، ع. ر. (۱۳۷۳). روان‌شناسی تربیتی، تهران: انتشارات آموزش و پرورش.
- کلمن، جیمز. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه اجتماعی، ترجمه: صبوری، م.، تهران: نشر نی.
- گروسی، س. و نقوی، ع. (۱۳۸۷). «سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی در شهر کرمان»، فصلنامه رفاه اجتماعی، دوره ۸، ش ۳۰ و ۳۱، ص ۸۲-۶۱.
- گلشن فومنی، م. ر. (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دوران.
- گیدنز، آ. (۱۳۷۸). تجدد و تشخص: جامعه و هویت شخصی در عصر جدید، ترجمه: موفقیان، ن.، تهران: نشر نی.
- محمدی، م. ع. (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی و سنجش آن، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- مهری، ک. (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان شهر تهران»، مجله خانواده و پژوهش، ش ۳، ص ۱۲۷-۱۰۴.
- نوربخش، م. (۱۳۹۰). «نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده در موفقیت داوطلبان آزمون سراسری»، مجله برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، دوره ۱، ش ۴، ص ۹۴-۱۳۶.
- نوغانی، م. (۱۳۸۶). «تأثیر نابرابری سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان پیش‌دانشگاهی در دستیابی به آموزش عالی»، مجله تعلیم و تربیت، ش ۹۱، ص ۱۰۳-۷۲.
- نوغانی، م.؛ آهنچیان، م. ر. و رفیعی، م. ت. (۱۳۹۰). «تأثیر سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر موفقیت در آزمون سراسری ورود به دانشگاه»، مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ش ۱، ص ۲۱۸-۱۹۱.
- نیکنام، ف. (۱۳۹۰). ساخت ابزار و سنجش میزان توکل در مدیران ستادی آموزش و پرورش شهر مشهد و تأثیر عوامل خصیصه‌ای بر آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، مشهد.
- Anheir, H. K. Jorgen, J. & Frank, R. (1993) *Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields; Examining Bourdieu Social Topography*, *American Journal of Sociology*, 100 (4): 320- 331.
- Aronson, E. Timothy, D.W. & Robin, M.A. (2006) *Social psychology*. New Jersey, Prentice Hall.
- Aschaffenburg, K. & Mass, I. (1997) *Cultural and Educational Careers; the Dynamics of Social Reproduction*. *American Sociological Review*, 62(4):241- 250.
- Bandura, A. (1989) *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, 44:1175- 1184.
- Bandura, A. (1994) *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) *Self - efficacy: The exercise of control*, New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. Pastorelli, C. Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999) *Self-Efficacy Pathway to Childhood Depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2):258-269.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981) *Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3): 586-598.
- Boisjoly, J. Duncan, J. & Hofferth, S. (1995) *Access to Social Capital*. *Journal of Family*, 16:609-631.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction, A social critique of the judgments of taste*, London: R. K. P.
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In J. Richardson (Editor), *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. Greenwood, New York. 241-258.
- Bourdieu, P. (1997) *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In J. Karabel and A. H. Halsey, (Eds.), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979) *The Inheritors: French Students and their Relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cesaron, B. (1994). *Video games and children*. New York: Pearson.
- Coleman, J. S. (1988) *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *The American Journal of*

- and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2): 119-137.
- Lynch, J. W. & Kaplan, G. A. (1997) Cumulative Impact of Sustained Economic Hardship on Physical, Cognitive, Psychological and Social Functioning . *International Journal of Psychology*, 37(26): 1889-1895.
- Maddux, J.E. (2002) Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds): *Handbook of Positive Psychology*, (277- 287). New York: Oxford University Press.
- Muris, P. (2001) A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths . *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23: 145-149.
- Nari, F. & Ville, S. (2008) Social Capital Renewal and the Academic Performance International Students in Australian . *The Journal of Socio-Economics*, 37: 1515- 1538.
- Pajares, F. (1996) Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Student Contemporary . *Contemporary Educational Psychology*, 21(4):325-344.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001) *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. London: Ablex Publishing.
- Paraskeva, F. Bouta, H. & Papagianni, A. (2008) Individual Characteristics and Computer Self-Efficacy in Secondary Education Teachers to Integrate Technology in Educational Practice , *Computers and Education*, 50: 1084* 1091.
- Pastorelli, C. Caprara, G. Barbaranelli, C. Rola, J. Rozsa, S. & Bandura, A. (2001) The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study . *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2): 87- 97.
- Phongsavan, P. Chey, T. Bauman, A. Brooks, R. & Silove, D. (2006) Social Capital, Socio-Economic Status and Psychological Distress among Australian Adults . *Social Science and Medicine*, 63(10): 2546-61.
- Putnam, R. D. (1995) Bowling alone: America's Declining Social Capital , *Journal of Democracy*, 6(10): 65-78.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone Books.
- Ryckman, R. M. (2008) *Theories of personality* (9th Ed.). Belmont, CA: Engage Learning/Wadsworth.
- Savolainen, R. (2002) Network Competence and Information Seeking on the Internet: from Definitions towards a Social Cognitive model . *Journal of Documentation*, 58(2): *Sociology*, 94: 95-120.
- Crain, W. (2000) *Theories of development: Concepts and applications*. (4th Ed.). London: Prentice-Hall.
- Dumais, S. A. & Ward, A. (2010) *Cultural capital and first-generation college success*. *Poetics*, 38, 245-265.
- Erickson, B. H. (1996) Culture, Class, and Connections . *American Journal of Sociology*, 102 (3): 217-51.
- Fall, M. & McLeod, E. H. (2001) Identifying and Assisting Children with Low Self-Efficacy . *ASCA Professional School Counseling*, 4(5): 119-130.
- Fukuyama, F. (1995) *Trust: Social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
- Griffiths, J. H. (2007) Academic Self-Efficacy, Career Self-Efficacy, and Psychosocial Identity Development: A Comparison of Female College Students from Differing Socioeconomic Status Groups . *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67: 2892.
- Hardin, R. (2001) Conceptions and explanations of trust. In K. S. Cook (Editor), *Trust in Society*. New York: Russell.
- Harpham, T. (1994) Urbanization and Mental Health in Developing Countries: A Research Role for Social Scientists, Public Health Professional and Social Psychiatrists . *Social Science and Medicine*, 39(2):317- 330.
- Hung-Chao, Y. Wen-Yin, W. & Chingfu, C. (2009) The Pricing of Intellectual Capital in the IT Industry , *National Chengchi University*, 14: 127- 141.
- Karademas, E. & Kalantzi, A. (2004) The Stress Process, Self-Efficacy Expectations and Psychological Health . *Personality and Individual Differences*, 37: 1033-1043.
- Kaufman, J. Gabler, J. (2004) Cultural Capital and the Extracurricular Activities of the Girls and Boys in the College Attainment Process , *International Journal of Aging and Human Development*, 32: 145-168.
- Lamont, M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, J. Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004) Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance . *Social Behavior and Personality*, 32(3): 247-253.
- Lee, E. M. Kao, G. (2009) *Less bang for the buck? Cultural capital and immigrant*. Chicago: University of Chicago Press.
- Linnebrink, E. A. Pintrich, P. R. (2003) The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom . *Regarding*

- Zimmerman, B. J. (2000) *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. San Diego: Academic Press.
- Zulkosky, K. (2009) Self-Efficacy: A Concept Analysis . *Nursing Forum*, 44(2): 93-102.
- Schunk, D. H. Pintrich, P. R. Meece, J. L. (2010) *Motivation in Education: Theory, research, and applications* (3rd Ed.). NJ: Pearson.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2009) *Theories of Personality* (9th ed.). CA: Wadsworth.
- Shoukat, A. R. Shahid, Z. Naqui, S. A. H. Fias, M. S. (2011) Huan and Social Capital Development for Self Efficacy of University Graduates: Bases for Development of Society . *Asian Social Sciences Journal*, 7(9): 244-254.
- Steese, S. DoUette, M. Phillips, W. Hossfeld, E. Matthews, G. & Taormina, G. (2006) Understanding Girls' Circle as an Intervention on Perceived Social Support, Body Image, Self Efficacy , *Locus of Control, and Self Esteem Adolescence*, 41(161): 55-57.
- Sullivan, A. (2001) Cultural Capital and Educational Attainment . *Sociology*, 35: 893-912.
- Titma, M. Tuma, N. B. & Roots, A. (2007) Adolescent Agency and Adult Economic Success in a Transitional Society . *International Journal of Psychology*, 42: 102-109.
- Tramonte, L. & Whillms, J. D. (2010) Cultural Capital and Its Effect on Education Outcomes . *Journal of Economics of Education Review*, 29(2): 200-213.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2006) Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students . *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12: 7-16.
- Valois, R. F. Umstadd, R. Zullig, K. J. & Paxton, R. J. (2008) Physical Activity Behaviors and Emotional Self-Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents? *The Journal of School Health*, 78 (6): 321-327.
- Wiessman, M. E. (2004) Sport Psychology Services in Public Schools . *Dissertation Abstracts International*. Section B: The Science and Engineering, 65(6):31-47.
- Wilkinson, R. G. (1996) *Unhealthy societies: The afflictions of inequality*. London: Routledge.
- Wu, S. Y. Wang, S. T. Liu, E. Hu, D. C. & Hwang, W. Y. (2012) The Influences of Social Self-Efficacy on Social Trust and Social Capital: A Case Study of Facebook . *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2): 216-256.
- Zeldin, A. L. & Pajares, F. (2000) Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers . *American Educational Research Journal*, 37: 215° 246.
- Ziegler, S. M. (2005) *Theory-directed nursing practice* (2nd Ed.). New York: Springer.

