

The study of the lived experience of social self-efficacy among high school students second courses

Parvaneh Valavi¹  | Leila Afzali²  | Seyed Jalal Hashemi³ 

- 1. Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. **E-mail:** p.valavi@scu.ac.ir
- M.A. Student of History and Philosophy, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. **E-mail:** afzali_61@yahoo.com
- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. **E-mail:** j.hashemi@scu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
12 May 2022

Received in Revised From:
21 June 2022

Accepted Date:
24 September 2022

Published Online:
15 November 2022

Keywords:

Lived Experience, Phenomenology,
Social Self-Efficacy

Abstract

This study aimed to investigate Senior high school student's experience of social self-efficacy. This study was a qualitative study and was performed with a phenomenological approach. The research population includes all female secondary school students of Ahvaz city in 2019. For the research sample, first, a class of 30 students was randomly selected from all five secondary schools of the second period for girls, and a questionnaire was distributed among them. Based on this, the questionnaire was distributed among 150 students and finally 25 female students were selected purposefully. The social self-efficacy questionnaire of adolescents (Connelly, 1989) and interviews were used to determine the research sample. A questionnaire was used to identify the students who had the highest social self-efficacy than the rest, and then the final sample size was obtained determined through semi-structured interviews. The findings of this study included six main themes (self-expression, performance in social status, and participation in social groups, friendship and intimacy, helping, mutual respect) and 19 sub themes. According to the findings of this study, it seems that the best way to increase social self-efficacy in adolescent girls is to create an adequate understanding of social self-efficacy by parents, school officials, and community policymakers. Culture-building, family awareness and elimination of sexual discrimination in the community can help to increase the social self-efficacy of adolescent girls

Cite this article: Valavi, P., Afzali, L., & Hashemi, S.J. (2022). The study of the lived experience of social self-efficacy among high school students Second courses. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 152-172.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7227



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه

پروانه ولوی^۱ | لیلا افضلی^۲ | سیدجلال هاشمی^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: p.valavi@scu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: afzali_61@yahoo.com
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: syyed57@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه از خودکارآمدی اجتماعی انجام شده است. این مطالعه از نوع کیفی بوده و با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه شهر اهواز در سال ۱۳۹۸ بودند. برای انتخاب نمونه تحقیق ابتدا از میان هر پنج آموزشگاه دوره‌ی دوم متوسطه‌ی دخترانه یک کلاس ۳۰ نفری به صورت تصادفی گزینش و در میان آنان پرسشنامه توزیع گردید. بر این اساس پرسشنامه بین ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزان توزیع گردید و در نهایت ۲۵ دانش‌آموز دختر به صورت هدفمند انتخاب شدند. برای تعیین نمونه تحقیق از پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان (کنلی، ۱۹۸۹) و مصاحبه استفاده شد که پرسشنامه جهت مشخص نمودن دانش‌آموزانی بود که بیشترین خودکارآمدی اجتماعی را نسبت به بقیه داشتند و از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و اشباع داده حجم نمونه نهایی به دست آمد. یافته‌های این پژوهش شامل ۶ مضمون اصلی (ابراز وجود، عملکرد در موقعیت اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، دوستی و صمیمیت، کمک کردن و کمک گرفتن، احترام متقابل) و ۱۹ مضمون فرعی است. با توجه به یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد که بهترین راه افزایش خودکارآمدی اجتماعی در دختران نوجوان ایجاد درک صحیح از خودکارآمدی اجتماعی توسط والدین، مسئولان مدرسه و مسئولان و سیاست‌گذاران جامعه است. فرهنگ‌سازی، آگاهی‌دادن به خانواده‌ها و از بین بردن تبعیض جنسی در جامعه به رشد خودکارآمدی اجتماعی دختران نوجوان کمک شایانی می‌کند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۲	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۸/۲۴	
واژگان کلیدی: تجربه‌ی زیسته، پدیدارشناسی، خودکارآمدی اجتماعی	

استناد به این مقاله: ولوی، پروانه؛ افضلی، لیلا و هاشمی، سیدجلال. (۱۴۰۱). بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۷)، ۱۷۲-۱۵۲.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7227

مقدمه

مهم‌ترین دغدغه روان‌شناسی، توصیف رفتار آدمی و یافتن دلایل و علل واقعی آن است (محمدعلی‌نژاد عمران و شمخی، ۱۳۹۹). بندورا^۱ (۱۹۹۷) به عنوان یک روان‌شناس و واضع نظریه شناختی-اجتماعی برای تبیین و توجیه رفتار آدمی به روابط متقابل سه جانبه میان رفتار، شخص و محیط اشاره می‌کند. مهم‌ترین مؤلفه‌ای که نقش فرد را در این رابطه متقابل، اما سه جانبه، برجسته می‌کند خودکارآمدی^۲ است (به نقل از مستقیم، سمیعی و سوخته سرایی، ۱۳۹۸). خودکارآمدی با پیش زمینه روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و فلسفی ایده‌ای است که دربرگیرنده صفتی انسانی است و با محور قرار دادن توانایی‌های انسان، باور فرد به کارایی و اثربخشی این توانایی‌ها از نظریه شناختی اجتماعی و بخصوص نظریات بندورا نشأت گرفته است. این نشأت گرفتن مانند هر پدیده‌ای در خلاء صورت نمی‌گیرد بلکه مبتنی بر پیش فرض‌های معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و اخلاقی درباره انسان، جهان و دانش است (دستمد، ۱۳۹۱). خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. مبانی نظری خودکارآمدی در رشته‌ها و محیط‌های گوناگونی آزمایش شده و از پشتوانه‌های فزاینده نظری و تجربی برخوردار است. خودکارآمدی احساسی پایدار و روشن از لیاقت و قابلیت فرد برای کناره‌آوردن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است و به احساس عزت‌نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا، ۲۰۰۴، به نقل از کرمانی، ۱۳۹۹). بدیهی است که تفکر، انگیزش، احساسات و رفتار انسان در موقعیت‌هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می‌کند، متفاوت با رفتار وی در موقعیت‌هایی است که در آن‌ها احساس عدم امنیت یا فقدان صلاحیت دارد. درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد (شولتز^۳، ۱۹۹۰، ترجمه کریمی، جمهری، نقشبندی، گودرزی، بحیرایی و نیکخو، ۱۳۸۴؛ بهرامی، اسپیدکار و کوشکی، ۱۳۹۶).

بر طبق تئوری خودکارآمدی، عواملی از قبیل استرس‌ها، فشارهای روانی، شرایط اقتصادی، وضعیت اجتماعی و تحصیلی به طور مستقیم رفتار افراد را تحت تأثیر قرار نمی‌دهند بلکه این تأثیر به واسطه باور خودکارآمدی صورت می‌گیرد (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعیین‌کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد (بندورا، ۲۰۰۶، جعفری گوهر و مرتضوی^۴، ۲۰۱۶). خودکارآمدی نقش محوری در خودگردانی حالات هیجانی دارد. باور به ناتوانی در اثرگذاری بر وقایع و شرایطی که به طور معنادار بر زندگی فرد تأثیر دارند، احساس پوچی، بیهودگی، غمگینی و آسیب‌پذیری نسبت به رویدادهای فشارآور را بر می‌انگیزاند. هنگامی که افراد خود را در به دست آوردن پیامدهای با ارزش ناتوان می‌بینند، افسرده می‌شوند.

1. Bandura
2. self-efficacy
3. Schultz
4. Jafarigohar, & Mortazavi

قضاوت‌های فرد در کارایی خود، هسته اصلی احساس بی‌کفایتی افراد افسرده است که هنگام ناتوانی در تأثیرگذاری بر رویدادها و نارضایتی از حوادث پیرامونی تجربه می‌کنند (طهماسبیان و اناری، ۱۳۸۸). خودکارآمدی اجتماعی نیز یک بعد از خودکارآمدی تعریف شده است که بیانگر برآورد افراد از توانایی‌هایشان در برقراری و حفظ ارتباط بین‌فردی است (حاجی‌آبادی و نیوشا، ۱۳۹۵). مؤثرترین روش برای افزایش خودکارآمدی اجتماعی فراهم نمودن موقعیت‌هایی است که افراد بتوانند به طور موفقیت‌آمیزی مهارت‌هایی را برای افزایش اعتمادبه‌نفس تجربه کنند؛ به ویژه روش‌های درمانی مبتنی بر ایفای نقش در موقعیت‌های اجتماعی ترس‌آور و آموزش مهارت‌هایی برای رویارویی با اضطراب در این موقعیت‌ها می‌تواند مؤثر باشد (خیر، استوار، لطیفیان، تقوی و سامانی، ۱۳۸۷).

اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام آن کار کم خواهد شد و قادر به انجام آن کار نخواهد بود. باورهای خودکارآمدی پایه و اساس فعالیت انسان است. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، انتظارشان در نتیجه‌گیری موفق نیز بالاست. در مقابل، افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، شانس خود را در موفقیت کاهش می‌دهند. افراد دارای خودکارآمدی بالا، معتقدند که می‌توانند به صورت مؤثر با رویدادها و شرایطی که روبرو می‌شوند برخورد نمایند. از آنجایی که آن‌ها در غلبه بر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در انجام تکالیف استقامت نموده و اغلب در سطوح بالاتری عمل می‌کنند. این افراد در مقایسه با اشخاصی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی نسبت به خود دارند. آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه در جستجوی موقعیت‌های جدید هستند (لیاوی^۱، ۲۰۰۹؛ عنایتی و سافاری^۲، ۲۰۲۱). خودکارآمدی اجتماعی باعث ایجاد و افزایش اعتمادبه‌نفس در تعاملات اجتماعی می‌شود. همچنین باعث شروع و حفظ روابط بین‌فردی (اسمیت و بتز^۳، ۲۰۰۰) نظیر مذاکره در اختلافات میان فردی^۴، ملاقات با افراد جدید^۵، نمایش ابراز وجود در موقعیت‌های اجتماعی^۶، پرورش روابط عاشقانه^۷، توسعه دوستی^۸ و تعامل در گروه^۹ می‌شود (اروزکان و دنیز^{۱۰}، ۲۰۱۲).

عبدالخانی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند بهترین راه افزایش شایستگی اجتماعی ایجاد درک صحیح از شایستگی‌ها توسط والدین، اولیاء، مدرسه و مسئولین جامعه است. شایستگی‌های اجتماعی معیارهای مناسبی برای عملکرد افراد هستند که افراد را قادر می‌سازند وظایفی را که بر عهده دارند با موفقیت انجام دهند. خسروی و جهانگیری (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود و افزایش خودکارآمدی دانشجویان

1. Liaw
2. Enayati, & Safari
3. Smith, & Betz
4. negotiating interpersonal conflict
5. meeting new people
6. displaying assertiveness in social situations
7. cultivating romantic relationships
8. developing friendships
9. interacting in group settings
10. Erozkan, & Deniz

تأثیر دارد. مهدی‌زاده، موسوی، جلالی و کاکاوند (۱۳۹۷) معتقدند که کاربست شناخت درمانگری مبتنی بر ذهن آگاهی موجب افزایش خودکارآمدی اجتماعی و کاهش افسردگی دختران نوجوان می‌شود. حاجی‌آبادی و نیوشا (۱۳۹۵) خودکارآمدی اجتماعی نقش معنی‌داری در پیش‌بینی اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارد. گل محمد نژاد بهرامی و رحیمی (۱۳۹۵) آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه می‌شود. کنلی^۱ (۱۹۸۹) در نظریه‌ی خود "درباره‌ی خودکارآمدی اجتماعی" آورده است که جوانان و نوجوانانی که تماس مکرر اجتماعی دارند، دارای شایستگی اجتماعی بالاتری هستند و احساس بیشتری از خودکارآمدی اجتماعی نشان می‌دهند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که زمان بیشتری را به تنهایی سپری می‌کنند خودکارآمدی اجتماعی پایین‌تری دارند. کنلی در نظریه‌ی خودکارآمدی اجتماعی مؤلفه‌هایی را برای خودکارآمدی اجتماعی جوانان و نوجوانان مطرح می‌کند که عبارتند از: ابراز وجود، دوستی و صمیمیت، کمک خواستن و ارائه کمک، عملکرد در موقعیت اجتماعی و شرکت در گروه‌های اجتماعی است.

دانش‌آموزانی که در ابراز وجود و عقاید خود دچار مشکل هستند. در بسیاری از مواقع دچار سرخوردگی و شکست می‌شوند و این مسائل باعث کاهش عزت‌نفس در آن‌ها و افزایش روزافزون اضطراب برای حضور آنان در محیط‌های اجتماعی مثل دوستان، فامیل و یا آشنایان می‌گردد. از این‌رو با آموزش به موقع مهارت‌هایی چون ابراز وجود در سنین نوجوانی می‌توان آن‌ها را در مقابل چرخه‌های نامعقول رفتاری و عاطفی تا میزان قابل قبولی ایمن ساخت. خودکارآمدی اجتماعی را معمولاً به عنوان داشتن امید به خود در موقعیت‌های اجتماعی تعریف می‌کنند. افراد به طور کلی ممکن است در خود درجات مختلفی از توانایی انجام تعاملات موفق با دیگران در موقعیت‌های اجتماعی را ببینند (بندورا، ۱۹۷۷). از خصایص مهم، کودکانی که از رشد اجتماعی کافی برخوردارند، این است که آن‌ها واجد مهارت‌های اجتماعی هستند، به عبارت دیگر می‌دانند چگونه کنش کنند تا خوشایند دیگران باشند. بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که رشد ناکافی مهارت‌های اجتماعی نقش بسزایی در ناکامی و شکست‌های آتی کودکان دارد. نوجوانانی که دوستی‌های محکمی با سایرین برقرار می‌کنند، به احساسات آن‌ها توجه دارند و از آن‌ها حمایت می‌کنند و می‌کوشند احساس بهتری در آنان به وجود آورند. کمک کردن به دیگران کلیدی برای ایجاد دوستی با آنان است. این امر همچنین مهارت اجتماعی مهمی به حساب می‌آید که در ایجاد هر نوع ارتباطی با دیگران کمک می‌کند و باعث افزایش خودکارآمدی در نوجوانان می‌گردد (موگس و فهیمی، ۱۳۸۲: ۳۷).

مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز است. این تحقیق با استفاده از تحلیل بیانات دانش‌آموزان درباره خودکارآمدی اجتماعی انجام شده است لذا می‌تواند مریبان و مجریان آموزش و پرورش را در رسیدن به درکی کلی از نحوه پرورش خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان دختر یاری نماید؛

بنابراین با توجه به پیشینه‌های ارائه شده این پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه از خودکارآمدی اجتماعی انجام شد.

روش

در این مطالعه از پدیدارشناسی هرمنوتیک به عنوان پارادایم پژوهشی کیفی استفاده شده است. پدیدارشناسی هرمنوتیک در جوهر خود مطالعه تجربه زیسته یا زیست‌جهان^۱ است. پدیدارشناسی غالباً مترادف هستی‌شناسی دانسته می‌شود، چرا که هر دو با معنای "بودن"^۲ سرو کار دارند، یعنی این که مثلاً تجربه دانش‌آموزان از خودکارآمدی اجتماعی چگونه تجربه‌ای است، یا از نظر اجتماعی خودکارآمد بودن برای دانش‌آموزان چگونه تجربه‌ای است. نمونه‌ها در پژوهش‌های پدیدارشناسی هرمنوتیک غالباً کوچک و هدفمند هستند، چرا که این پژوهش‌ها بر مطالعه عمیق موارد غنی از نظر اطلاعات و استخراج ویژگی‌های ذاتی یک پدیده، به جای مقایسه میان پاسخ‌دهندگان پژوهش متمرکز هستند. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان دارای اطلاعات غنی و تجربه خودکارآمدی اجتماعی برای این پژوهش هدفمند بوده و در این راستا از پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان جهت تشخیص مشارکت‌کننده‌های دارای شرایط لازم استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از دانش‌آموزان دختر در محدوده سنی ۱۴ تا ۱۷ سال است که در دوره‌ی دوم متوسطه شهر اهواز در حال تحصیل بودند.

در پژوهش حاضر برای دستیابی به اطلاعات مرتبط با تجربه خودکارآمدی اجتماعی محقق بعد از طی مراحل اداری، پنج آموزشگاه متوسطه دوره دوم دخترانه ناحیه ۳ اهواز به شیوه تصادفی ساده انتخاب شد. سپس از هر آموزشگاه یک کلاس ۳۰ نفری که به صورت تصادفی گزینش و در میان آنان پرسشنامه توزیع گردید. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها امتیاز خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان محاسبه شد و ۲۵ نفری که بالاترین نمره را کسب کرده بودند به صورت هدفمند برای اجرای تحقیق انتخاب شدند. سپس با کسانی که بالاترین نمره‌ها کسب نمودند مصاحبه تا حد اشباع داده‌ها صورت گرفت و در پایان صحبت‌های شرکت‌کنندگان به صورت متن درآمد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط کنلی به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوانان ساخته شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که دارای ۲۵ عبارت است، آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از غیرممکن=۱ تا بیش از حد ساده=۷) مشخص می‌سازد که هر یک از عبارات آزمون تا چه حد معرف شخصیت او است. مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان دارای ۵ خرده‌مقیاس: قاطعیت اجتماعی^۳ (سؤال ۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۷)، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی (سؤال ۶، ۷، ۸، ۱۵، ۲۳)، شرکت در گروه‌های اجتماعی (سؤال ۳، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۹)، جنبه‌های دوستی و صمیمیت (سؤال ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۴، ۱۴) و کمک کردن و یا کمک گرفتن (سؤال

1. life world
2. what it means to be
3. social assertiveness

۵، ۸، ۲۴) می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۹۲ و ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی برای پسران ۰/۸۱ و برای دختران ۰/۸۶ گزارش شده است. این آزمون از اعتبار سازه خوبی برخوردار است (سجادپور، مهربانی، حسینعلی‌زاده و عبدالحمیدی، ۱۳۹۲).

همچنین، در این تحقیق برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه ساختاری نیز استفاده شده است. علت استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاری پیشگیری از القای ذهنیات پژوهشگر به شرکت‌کنندگان و جلوگیری از جهت‌دهی پژوهشگر به مصاحبه است. همچنین در آغاز تحقیق، محقق به تشریح اهداف و مراحل تحقیق برای مشارکت‌کنندگان پرداخت و از آن‌ها رضایت شرکت در پژوهش را اخذ نمود. مدت زمان مصاحبه از ۴۶ دقیقه تا ۹۵ دقیقه متغیر بوده است. این مصاحبه‌ها ضبط شده و بلافاصله پس از انجام مصاحبه متن آن روی کاغذ پیاده و مضامین و نکات اساسی آن‌ها استخراج شدند.

در این پژوهش یک روش سیستماتیک از تحلیل داده‌های مضمونی^۱ به کارگرفته شد که مبتنی بر اطلاعات ارائه شده در آثار تیچن و همکاران او است (به نقل از ادوارد و تیچن^۲، ۲۰۰۳؛ تیچن و مکینتایر^۳، ۱۹۹۳). این روش امکان شناسایی سیستماتیک تفاسیر و ساخته‌های شرکت‌کنندگان (ساخته‌های دست اول) را فراهم نمود، سپس به وسیله فهم‌ها، تفاسیر و ساخته‌های خود پژوهشگر (ساخته‌های دسته دوم) لایه‌بندی شد. چرخه هرمنوتیک و گفتگوی مبتنی بر پرسش و پاسخ، دو راهبرد مهمی هستند که از پیشینه‌های پژوهشی هرمنوتیک اقتباس شدند. چرخه‌ی هرمنوتیک استعاره‌ای است برای فهم و تفسیر که به عنوان حرکت میان اجزا (داده‌ها) و کل (فهم در حال تکامل پدیده) نگریسته می‌شوند که هر یک به دیگری معنا می‌بخشد به طوری که فهم دایره وار و تکرار شونده می‌شود؛ بنابراین پژوهشگر به پرسش‌هایی که از مطالعه پدیده بروز می‌کنند، آگاه می‌شود و به متن اجازه سخن گفتن می‌دهد و پاسخ را نیز در متن پیدا می‌کند. در این چهارچوب، متن آفریده‌ای است که توسط پژوهشگر و از روی داده‌های گردآوری شده از شرکت‌کنندگان ساخته می‌شود و فهم در جریان گفتگو میان پژوهشگر و متن پژوهش پدیدار می‌شود. کنش تفسیر خود نشانگر یک هم‌گرایی تدریجی بینش‌ها از سوی پژوهشگر و متن است (بونتکه^۴، ۱۹۹۶). ون‌من^۵ (۱۹۹۰) شش فعالیت پویا که با هم همپوشی نیز دارند را برای هدایت تحقیق پدیدارشناسی هرمنوتیک توصیه می‌کند. این فعالیت‌ها چهارچوبی برای تأمل و تعمق در تجربه مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می‌کنند (ون‌من، ۱۹۹۰). انجام متدولوژی پژوهش در قالب این شش مرحله به محققان کمک می‌کند تا بتوانند روش پژوهش را براساس پایه فلسفی پژوهش اجرا نمایند. این شش مرحله عبارتند از:

1. thematic data analysis
2. Edwards, & Titchen
3. McIntyre
4. Bontekoe
5. Van Manen

- **مرحله اول:** غوطه‌وری-سازمان‌دهی متن، برای هر شرکت‌کننده از روی رونوشت‌های مصاحبه، یادداشت‌های میدانی و اقدامات نوشتاری، متن‌هایی تهیه گردید. پژوهشگر متن‌های نوشتاری مربوط به هر یک از خوانندگان را خوانش و بازخوانش نمود تا با متن کاملاً آشنا شود. همچنین فایل صوتی ضبط‌شده مصاحبه‌ها بارها به همراه یادداشت‌های میدانی مربوطه گوش داده شد. این فرایند غالباً غوطه‌ورسازی (در درون داده‌ها) خوانده می‌شود (ون‌من، ۱۹۹۷) و به معنای درگیر شدن با معنای متن‌هاست که هدف آن به دست آوردن یک "درک" یا تفسیر اولیه از متون است که سپس موجب تسهیل کدگذاری می‌شود.

- **مرحله دوم:** فهم-شناسایی ساخته‌های دست اول، ساخته‌های دست اول به ایده‌های شرکت‌کنندگان گفته می‌شود که با واژه‌ها یا عبارات‌های بکارگرفته‌شده توسط خودشان بیان شده است و جزئیات دقیق آنچه فرد می‌گوید را در خود دارد (تیچن و مکینتایر، ۱۹۹۳). متن‌ها به منظور تعیین این ساخته‌ها کدگذاری شدند.

- **مرحله سوم:** تجرید-شناسایی ساخته‌های دست دوم و گروه‌بندی به منظور آفرینش مضامین و درون مایه‌های جزئی، با استفاده از دانش تئوریک و شخصی پژوهشگر، ساخته‌های دست دوم ساخته شدند. ساخته‌های دست دوم تجرید ساخته‌های دست اول هستند. برای هر یک از ساخته‌های دست دوم یک پرونده کامپیوتری ایجاد گردید و همه گزیده‌های مرتبط موجود در رونوشت‌ها، اقدام‌های نوشتاری و اظهارنظرهای ثبت‌شده در دفترچه یادداشت تحلیلی، در این پرونده کپی شدند و از ساخته‌های دست اول برای عنوان پرونده استفاده گردید و اگر یک ساخته دست دوم شباهت زیادی به یک ساخته دست دوم موجود می‌داشت، تمامی داده‌ها در ساخته دست دوم موجود کپی می‌گردید.

- **مرحله چهارم:** ترکیب و تشکیل موضوعات، در این مرحله، مضامین و درون مایه‌های جزئی دقیق‌تر شدند و روابط آن‌ها از طریق خوانش و بازخوانش همه داده‌ها رفع ابهام شدند. این مرحله دربرگیرنده حرکت مداوم به عقب و جلو، در میان مبانی پژوهش و متون پژوهشی و تحلیل‌های آن‌هاست، یعنی حرکت از اجزا به کل در پیروی از فرایندی بود که چرخه هرمنوتیک به ما می‌آموزد. این تفسیر عمیق، به شناسایی معنایی کمک نمود که شرکت‌کنندگان، با توجه به ماهیت پیچیده و تلویحی پدیده مورد پژوهش نمی‌توانستند بیان کنند.

- **مرحله پنجم:** روشن‌سازی و ترسیم پدیده‌ها، در این مرحله، پژوهشگر مبانی و پیشینه پژوهش را به منظور یافتن پیوند مضامین اصلی و فرعی شناسایی شده از کل داده‌ها، بررسی نمود. وی با استفاده از مضامین اصلی و درون مایه‌های جزئی و روابط متقابل میان آن‌ها به‌عنوان یک مبنای تجربه شرکت‌کنندگان را با استفاده از واژه‌های خودشان (ساخته‌های دست اول) بازسازی نموده تا این تجربه را روشن ساخته و یافته‌های اصلی بدست آمده از داده‌ها را برجسته سازد.

- **مرحله ششم:** تلفیق-آزمودن و اصلاح موضوعات، مرحله نهایی تحلیل داده‌ها دربرگیرنده تحلیل پژوهشگر از ۵ مضمون اصلی و مضامین فرعی آن است که در این راستا به مبانی پژوهش جهت ارائه تحلیلی که بتواند بر افزایش فهم از پدیده مورد مطالعه اثر بگذارند، توجه شده است.

یافته‌ها

پس از تحلیل تجربیات مشارکت‌کنندگان، ۵ مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی استخراج شد. ۵ مضمون اصلی شامل ابراز وجود، عملکرد در موقعیت اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، دوستی و صمیمیت، کمک کردن و کمک گرفتن و احترام متقابل بود.

(۱) مضمون اصلی اول: ابراز وجود: ابراز وجود به این معناست که افراد در یک چهار چوب منظم براساس اهداف مشخص با دیگران ارتباط برقرار نمایند، ارتباطی که براساس اعتماد، خلاقیت و وظیفه‌شناسی باشد و از جمله مهارت‌هایی است که در روابط بین فردی نقش گسترده‌ای داشته و رفتارهایی از قبیل استقلال، اعتمادبه‌نفس و خودآگاهی را در فرد تقویت می‌کند.

مضمون فرعی ۱-۱: ابراز عقیده، بنا بر اظهارات مشارکت‌کنندگان ابراز عقیده کمک مؤثری در رشد و توانا کردن افراد دارد. آن‌ها فضا و مخاطبان را در بیان عقیده و اظهارنظر خود مؤثر می‌دانند و معتقدند آن‌ها در صورت آشنایی با مخاطبین بهتر و آزادانه‌تر افکار خود را بیان می‌کنند و همچنین در صورتی که مورد تأیید قرار گیرند خود را توانا تر می‌یابند. شرکت‌کننده شماره ۲۰: «اگر جمع دوستانه باشه که خیلی راحت نظرم رو میگم ولی اگه غریبه باشند منتظر می‌مونم تا نظرم رو بپرسند».

شرکت‌کننده شماره ۸: «در جمع‌های خانوادگی و دوستان راحت‌تر ابراز عقیده می‌کنم ولی اگر جمع غریبه باشند می‌ترسم اشتباه کنم و مسخره‌ام کنند».

شرکت‌کننده شماره ۳: «وقتی در کلاس اظهارنظر می‌کنم اگه معلم و بچه‌ها تأیید کنند خوشحال میشم و ادامه میدم مثلاً یه بار پیشنهاد اردو دادم که معلم و دوستانم تأیید کردن و من پیشنهادات دیگه‌ای راجع به مکان و زمان اردو دادم». مضمون فرعی ۱-۲: گرفتن حق: نوجوانان دارای خودکارآمدی بالا اجازه نمی‌دهند به راحتی حقی از آنان ضایع شود. آن‌ها حتی در برابر تضييع حقوق دیگران واکنش نشان می‌دهند.

شرکت‌کننده شماره ۵: «تو صف عابر بانک بودم یه نفر اومد نوبت من رو بگیره من محترمانه گفتم که نوبت منه. اونم قبول کرد».

شرکت‌کننده شماره ۹: «خواهرم رو برده بودم پارک، چند تا از بچه‌ها یه دختری رو اذیت می‌کردن و بهش اجازه نمیدادن سوار سرسره بشه. ناراحت شدم و براشون توضیح دادم که اینکارشون اشتباهه».

(۲) مضمون اصلی دوم: عملکرد در موقعیت اجتماعی: موقعیت اجتماعی یکی از موضوعات و محورهای مورد توجه در ارزیابی پایگاه اجتماعی است. موقعیت اجتماعی عبارت است از اعطای مقامی در سلسله‌مراتب کیفی کل جامعه به هر فرد به استناد مجموع ارزیابی‌ها از هر یک از پایگاه‌هایی که احراز کرده و پاداش‌هایی که از هر یک از آن‌ها عایدش شده است (کوزر، ۱۹۷۱، ترجمه ثلاثی، ۱۳۷۱).

مضمون فرعی ۱-۲: انتقال تجربیات: نوجوانان عنوان کرده‌اند که تمایل دارند تجربیات خود را در مسائل گوناگون در اختیار دیگران بخصوص اعضای خانواده و دوستانشان قرار دهند. آن‌ها علت این کار را شادی خود و دیگران، احساس مفید بودن، کمک به پیشرفت دیگران و جلوگیری از اشتباهات توسط دیگران می‌دانند. در واقع آنان نمی‌توانند نسبت به دیگران بی‌تفاوت باشند.

شرکت‌کننده شماره ۱: «وقتی یه چیزی یاد می‌گیرم دوست دارم به دوستانم هم یاد بدم. یکی از دوستانم درسش زیاد خوب نبود ولی وقتی به روش درس خواندن من رو شروع کرد خیلی پیشرفت کرد. اینطوری هم من خوشحال شدم و هم اون».

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «یکی از دوستانم میخواست بره و تست تئاتر بده من تجربیات خودم رو بهش گفتم که معمولاً چه سؤالاتی ازش می‌پرسن و چطور باید رفتار کنه. اینا رو گفتم بهش که استرس نداشته باشه و موفق بشه».

شرکت‌کننده شماره ۵: «من به خواهر کوچکترم چیزایی که بلدم مثل آشپزی رو یاد می‌دم دوست دارم اونم یاد بگیره و آشپزی خوب بشه وقتی یه مهارتی رو به شخص دیگه‌ای یاد میدم منم حس می‌کنم مفید هستم و به خودم افتخار می‌کنم».

شرکت‌کننده شماره ۱۲: «یکی از دوستانم داشت با یکی از معلم‌هامون لج و لجبازی می‌کرد و رفتارش خوب نبود بهش گفتم من تجربه این کار رو دارم اصلاً این رفتار خوب نیست و به ضرر خودته اگه ادامه بدی پشیمون میشی، دوستانم رفتارشو تغییر داد من خیلی خوشحال شدم چون جلو اشتباهاتشو گرفتم».

مضمون فرعی ۲-۲: بروز رفتار مناسب در موقعیت اجتماعی جدید: شرکت‌کنندگان به رفتار خود در یک موقعیت اجتماعی جدید اشاره کرده‌اند. آن‌ها از این طریق خود را به عنوان یک فردی که وجود دارد و لازمه توجه و احترام است به دیگران نشان می‌دهند، گویی وجود داشتن و ارتباط با افراد دیگر لازم و ملزوم هم می‌باشند.

شرکت‌کننده شماره ۲: «وقتی وارد یه جمع جدید می‌شم اگه ساکت بشینم احساس می‌کنم اصلاً وجود ندارم».

شرکت‌کننده شماره ۱، ۲، ۵، ۲۰: «وقتی وارد یه فضای جدید میشم اول ساکت میشینم و به اشخاص دیگه دقت می‌کنم سعی می‌کنم یه وجه مشترک بین خودم و بقیه پیدا کنم».

شرکت‌کننده شماره ۲: «وقتی وارد یه فضای جدید با افراد نا آشنا میشم به افراد سلام می‌کنم و خودمو معرفی می‌کنم و از آن‌ها با احترام می‌خواوم خودشون رو معرفی کنند».

شرکت‌کننده شماره ۳: «وقتی در جمعی که برام ناآشناست قرار می‌گیرم سعی می‌کنم لبخند بزنم و با خوشرویی با بقیه برخورد کنم که از من خوششون بیاد».

شرکت‌کننده شماره ۱: «وقتی وارد یه جمع جدید می‌شم، رفتارم گرم و صمیمی هستش. امسال تو کلاس جدید بودم. ولی چون پدرم بهم گفت می‌تونم دوستای جدید پیدا کنی، با بچه‌های کلاس روابطم گرم و دوستانه برقرار کردم. حتی یکی از بچه‌ها که منزوی بود رو وارد جمع کردم و رفتارش تغییر کرد به طوری که معلم‌ها تعجب کردن و بهم آفرین گفتن. چون تونستم روی رفتار اون تأثیر مثبت بزارم و باعث شدم که اون فرد بخنده و شوخی کنه».

مضمون فرعی ۲-۳: شرکت در فعالیتهای اجتماعی: در نظام آموزشی علاوه بر آنچه به دروس رسمی مربوط می‌شود، برای فراگیران امکان پرداختن به فعالیتهای دیگری وجود دارد که به طور کلی زیر عنوان فعالیتهای فوق برنامه خوانده می‌شود. در خیلی از اوقات نوجوانان در حین شرکت در فعالیتهای فوق برنامه، نقش‌های جامعه آینده‌شان را بازی می‌کنند و رشد می‌یابند و از این طریق در ذهن و روح و روانشان زمینه‌ای ایجاد می‌شود که بتوانند با جامعه ارتباط خوبی داشته باشند: این فعالیتهای فوق برنامه نه فقط برای وقت‌گذرانی آنها است بلکه این فعالیتهای منشأ احساسات و علایق درونی‌شان می‌شود. از این رو از طریق همین فعالیتهای فوق برنامه می‌توان نوجوانان را شناخت.

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «پارسال با این که سال اول بود که وارد مدرسه شده بودم در همون هفته اول تونستم نفر اول سوار بشم. می‌رفتم بین بچه‌ها و باهشون صحبت می‌کردم. زنگ‌های تفریح می‌رفتم توی کلاس‌هاشون و باهاشون شوخی می‌کردم. سعی کردم جواری رفتار کنم که باهام احساس راحتی کنند. خیلی با آنها صحبت می‌کردم البته نه این که رازی رو بهشون بگم. بعد از یه هفته نفر اول شورا شدم».

شرکت‌کننده شماره ۱: «من در برگزاری جشن‌های مدرسه کمک می‌کنم. هدفم سرگرم شدن و خوشحال و شاد بودن».

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «تأثر خیلی تو اجتماعی شدن من مؤثر بود. وقتی نقش‌های مختلف رو بازی می‌کنم متوجه می‌شم که می‌تونم در شرایط مختلف قرار بگیرم و عکس‌العمل مناسب رو داشته باشم».

۳) مضمون اصلی سوم: شرکت در گروه‌های اجتماعی: گروه اجتماعی عبارت از تجمع دو یا عده‌ای افراد است که بیشتر بوسیله نیروی پیوندبخش (وجه شبه) با یکدیگر ارتباط دارند و میان آنها کنش متقابل اجتماعی برقرار است. انسان‌ها دائما با یکدیگر در ارتباطند و این ارتباط به اشکال گوناگونی مانند خانواده، جمع دوستان، همسایگان، باشگاه‌های ورزشی و تشکیلات متعدد متجلی می‌شود. این ارتباطات به هر شکلی که ظاهر شود گروهی را تشکیل می‌دهد که شامل افرادی با تجربیات، وابستگی‌ها و خواسته‌های مشترک است. «به زبان ساده‌تر، افراد در عین حال که فردیت خود را حفظ می‌کنند، به عنوان عضو یک گروه، خود را "ما" نیز می‌خوانند. مفهوم "ما" نشان می‌دهد که فرد خود را متعلق به یک گروه می‌داند (عضدانلو، ۱۳۸۶: ۵۱۵).

مضمون فرعی ۳-۱: هدف از تشکیل گروه: هراس از گمنامی و تنهایی، نوجوان را بر می‌انگیزد تا خود را در ارتباط با گروه همسالان قرار دهد. نوجوانان در گروه احساس امنیت بیشتری می‌کنند آنها تصور می‌کنند ممکن است به تنهایی قادر به انجام بعضی از فعالیتهای نباشند به همین دلیل با عضویت در گروه و استفاده از نظرات و کمک‌های سایر اعضا بهتر و راحت‌تر می‌توانند به اهداف خود برسند و اگر دچار اشتباه و خطایی شدند سایر اعضا می‌توانند ضعف و خطای آنها را پوشش دهند.

شرکت‌کننده شماره ۷: «اگه تو گروه باشیم می‌تونیم از دوستانمون کمک بگیریم و احتمال اینکه فعالیتمون رو درست انجام بدیم بیشتر میشه چون اگه اشتباه کنیم اونا بهمون گوشزد میکنن».

شرکت‌کننده شماره ۹: «وقتی والیبال بازی می‌کنیم چون یه بازی گروهیه اگه یه نفر اشتباه کنه بقیه میتونن جبران کنن اما تو بازیای انفرادی این طوری نیست».

عضویت در گروه، به نوجوانان منزلت اجتماعی می‌بخشد. عضویت در گروه، نشانه پذیرش نوجوان در گروه هم سالان است.

شرکت‌کننده شماره ۸: «دوست دارم با همسن و سالای خودم باشم که تنها نباشم و از بقیه جدا نباشم».

شرکت‌کننده شماره ۱۳: «تو گروه روزنامه دیواری که داریم همه با هم همفکری می‌کنیم در پایان به یه وحدت می‌رسیم؛ یعنی همه نظراتمون رو می‌گیم و به یه نتیجه می‌رسیم که همه از اون تبعیت می‌کنیم».

مضمون فرعی ۲-۳: مشخص بودن نقش هر فرد؛ در یک گروه اعضا هدف مشخصی داشته و همگی تلاش می‌کنند تا به آن برسند. بیشتر شرکت‌کنندگان به داشتن اتحاد بین اعضای گروه اشاره نموده‌اند. وحدت به معنا و مفهوم یکنائی و یگانگی است.

شرکت‌کننده شماره ۲: «درسته اعضای گروه چند نفرند ولی در واقع یک نفر هستن که به هم کمک می‌کنن و متحد هستن». عملکرد یک تیم، زمانی به بهترین شکل خود می‌رسد که وظایف و مسئولیت‌های هر یک از اعضا کاملاً واضح و مشخص باشد.

شرکت‌کننده شماره ۵: «هرکس تو گروه باید مسئولیتش رو انجام بده. همیشه همه کارها بدوش یه نفر باشه».

شرکت‌کننده شماره ۸: «اگه اعضای گروه با همدیگه دوست باشن، کارها بهتر پیش میره چون نسبت به همدیگه گذشت دارن».

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «اگه توی تأثیر یه جوری نقش رو تقسیم کنن که به من هیچ نقشی نرسه قبول نمی‌کنم. درسته نظرات دیگران برام مهمه ولی نه در شرایطی که به حذف کامل من منجر بشه».

مضمون فرعی ۲-۳: چگونگی عضویت در گروه: شرکت‌کنندگان عنوان داشته‌اند که با تلاش و پشتکار خود سعی می‌کنند قابلیت‌های خود را بالا ببرند که بهتر دیده شوند و دیگران خواهان عضویت آنان در گروه خود باشند. همچنین آنان از تجارب اطرافیان خود در این مورد بهره می‌برند.

شرکت‌کننده شماره ۹: «من برای این که تو تیم والیبال انتخاب بشم خیلی تمرین کردم، به حرفای معلمون گوش دادم بعد برای تیم انتخاب شدم».

شرکت‌کننده شماره ۱۲: «من از تجربیات مادرم استفاده می‌کنم. اون همیشه میگه اگه می‌خواهی دیگران رو جلب کنی باید مهربون و خوش صحبت باشی. الان هر گروهی که تو کلاس تشکیل میشه دوست دارن منم تو گروه شون باشم».

۴) مضمون اصلی چهارم: دوستی و صمیمیت: یکی از موفقیت‌های مهم نوجوانان نیل به تعلق و دوستی و صمیمیت با دیگران است. کودکان و نوجوانان از بودن در جمع همسن و همسالانشان به حس تعلق و ارزشمندی دست پیدا می‌کنند و همین امر موجب افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی اجتماعی آن‌ها می‌شود. در حقیقت، دوستی یکی از عوامل

مؤثر در سلامت و بهداشت روانی کودکان و نوجوانان است. آن‌ها از طریق داشتن روابط صمیمانه با دوستانشان، حس همدلی و نوع دوستی را در خود پرورش می‌دهند. آن‌ها در جمع دوستانشان، استعدادها و ویژگی‌های شخصی خود را بهتر می‌شناسند و جایگاه خود را در جمع بهتر پیدا می‌کنند. آن‌ها از طریق مشاهده هم سن و سالانشان به شباهت‌ها و تفاوت‌های خود با آن‌ها پی می‌برند (سلحشور، ۱۳۸۷).

مضمون فرعی ۱-۴: علل تمایل به دوست‌یابی: انسان موجودی اجتماعی است و رفاقت و دوستی و انس با دیگران از ضرورت‌های زندگی اجتماعی است. یافته‌ها نشان می‌دهد احساس نیاز به معاشرت صمیمانه و همدلی و همراهی با دیگران، علاوه بر این که از ضروریات زندگی اجتماعی است، برخاسته از اعماق وجود انسان است و هیچ چیز برای انسان و بخصوص نوجوان دردناک‌تر و غم‌انگیزتر از این نیست که احساس کند یکه و تنهاست و نوجوانان برای رهایی از این درد به دوستی با دیگران پناه می‌آورند.

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «من با دیگران دوست می‌شم تا احساس تنهایی نکنم».

نوجوانان نیاز به داشتن هم صحبت، همراز و همدم را از علل تمایل خود به دوست‌یابی شمرده‌اند.

شرکت‌کننده شماره ۲: «من دوست دارم یکی رو داشته باشم که باهاش حرف بزیم، یه نفر باشه که بتونم رازهامو بهش بگم و همیشه باهم باشیم».

شرکت‌کنندگان شماره ۸ و ۴: من خواهر ندارم به همین دلیل سعی می‌کنم با یه نفر دوست بشم که برای من مثل یه خواهر باشه و همین‌طور من برای اون مثل خواهر باشم».

تعدادی از شرکت‌کنندگان هدف از دوستی با دیگران را رسیدن آسان‌تر به اهداف خود می‌دانند. آن‌ها با ایجاد رابطه دوستی می‌توانند از دیگران در جهت رسیدن به خواسته‌های خود بهره بگیرند.

شرکت‌کننده شماره ۴ و ۷ و ۱۲: «وقتی با دیگران دوست می‌شم می‌تونم از آن‌ها کمک بگیرم و کارهام رو بهتر و راحت‌تر انجام بدم».

مضمون فرعی ۲-۴: ملاک‌های انتخاب دوست: بدون شک عامل سازنده شخصیت انسان - بعد از اراده و خواست و تصمیم او - امور مختلفی است که مهم‌ترین آن‌ها همنشین و دوست و معاشر است، چرا که انسان خواه ناخواه تأثیرپذیر است و بخش مهمی از افکار و صفات اخلاقی خود را از طریق دوستانش می‌گیرد. شرکت‌کنندگان عنوان داشته‌اند که افراد مغرور را به دوستی بر نمی‌گزینند و در پی دوستی با افراد فروتن، صادق، با معرفت و معتمد هستند.

شرکت‌کننده شماره ۱: «اصلاً از کسانی که خودشونو می‌گیرند و مغرور هستند خوشم نمی‌آید. من می‌خام با دوستام راحت باشم پس با کسی دوست می‌شم که خاکی باشه».

شرکت‌کننده شماره ۸: «یه دوست خوب دوستی هستش که با معرفت باشه. بشه بهش تکیه کرد و وقتی بهش احتیاج دارم تنهام نزاره».

شرکت‌کنندگان شماره ۵ و ۹ و ۱۲ و ۱۴ و ۲۰: «یه دوست باید راستگو باشه تا بشه بهش اعتماد کرد».

شرکت‌کننده شماره ۱۴: «با یه نفر دوست شده بودم که خبرچینی می‌کرد و بین من و دیگران رو خراب می‌کرد، رابطه‌ام رو باهاش قطع کردم و از اون به بعد حواسم هست با افراد خبرچین دوست نشم، هرکس بد کسی رو پیش من بگه حتما بد من رو هم به بقیه میگه.»

مضمون فرعی ۳-۴: پیشقدم شدن در دوستی: اگر نوجوانی، امکان برقراری ارتباط با دیگران را نداشته باشد، نمی‌تواند بیاموزد که چطور در اجتماع رفتار کند. همسالان و دوستان از مهم‌ترین منابع اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان به شمار می‌آیند. آن‌ها از طرق مختلف بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. نوجوانی که دارای خودکارآمدی اجتماعی بالاست سعی می‌کند در صورت پیدا نمودن فرد ایده‌آل برای دوستی، به طرق مختلف پیش قدم شود.

دانش‌آموز شماره ۲۰: «وقتی از کسی خوشم بیاد و بخوام باهاش دوست بشم معمولاً غیرمستقیم عمل می‌کنم یعنی نمیگم بیا با هم دوست بشیم. مثلاً با دختر همسایمون که میخواستم دوست بشم رفتم پیشش و ازش تعریف کردم که چقد این لباس بهت میاد یا شبیه یه بازیگر هستی، اون هم خوشش اومد و با هم دوست شدیم.»

دانش‌آموز شماره ۱: «من سعی می‌کنم با لبخند و روی گشاده و شوخی با طرف مقابلم برخورد کنم که اونم حس خوبی بهش دست بده و با هم دوست بشیم.»

مضمون فرعی ۴-۴: رفتار مناسب جهت تداوم رابطه دوستی: نوجوانان پس از ایجاد رابطه دوستی نسبت به آن بی‌تفاوت نیستند و در جهت حفظ و تداوم آن تلاش می‌کنند. آن‌ها رفتارهایی مانند گذشت، احترام گذاشتن، انتقال تجربیات، امتحان کردن دوست، عذرخواهی در صورت بروز خطا، کمک نمودن، طرفدار دوست بودن و حمایت از او و بدگویی نکردن را لازمه دوستی می‌دانند.

دانش‌آموز شماره ۸: «یکی از دوستان خوبم غیبت من رو کرده بود، خیلی ناراحت شدم ولی بعد که متوجه اشتباهش شد اونو بخشیدم. الان بهترین دوستمه.»

دانش‌آموز شماره ۱۳: «من برای این که دوستان خوبم رو از دست ندم سعی می‌کنم بهشون احترام بزارم و اگه چیزی بدم به اون‌ها یاد بدم اینطوری اون‌ها هم حاضر نمیشن دوستی با من رو از دست بدن.»

نوجوانان حتی پس از انتخاب دوست در رفتار او دقت می‌کنند که آیا شایسته دوستی هست یا خیر و حتی گاهی دوستشان را امتحان می‌کنند.

شرکت‌کننده شماره ۷: «من دوستانم رو امتحان می‌کنم مثلاً با یک نفر دوست شده بودم که خیلی خوش برخورد بود ولی چند بار که ازش در مسایل درسی کمک خواستم طفره رفت، متوجه شدم که بدرد دوستی نمیخوره.»

۵) مضمون اصلی پنجم: کمک کردن و کمک گرفتن: مدرسانی یکی از جنبه‌های اساسی تعامل انسانی است. به هر حال انگیزه‌های متفاوتی در این امر دخالت دارد و گاهی پیامدهای متفاوتی را نیز به دنبال دارد. انگیزی مدرسانی گاه خود مدارانه است و از پیش‌بینی، پیامدهای مثبت بیرونی مانند پول و پاداش، یا انتظار پیامدهای منفی بیرونی در صورت عدم توانایی شخص از پیروی از هنجارها، نشأت می‌گیرد. چنین انگیزه‌ای از اشتیاق خود محورانه برای کنترل ماهرانه

دیگران ناشی می‌شود. به گونه‌ای که فرد به منظور ارتقای شأن اجتماعی در مدرسانی از دیگران پیشی می‌گیرد و یا برای حفظ آبرو به اعمال خیر مبادرت می‌ورزد. از سوی دیگر انگیزه‌ی مدرسان احساس همدلی راستین است به گونه‌ای که شخص آسایش و امنیت دیگری را بر رفاه خود ترجیح می‌دهد (میدلارسکی، ۱۹۹۵، ترجمه شمالی، ۱۳۷۴: ۳۹). کمک کردن و کمک گرفتن از نگاه نوجوانان دارای خودکارآمدی اجتماعی بالا شامل سه مضمون فرعی نوع کمک، دلایل کمک و شرایط آن می‌باشد.

مضمون فرعی ۵-۱: نوع کمک به دیگران: شرکت‌کنندگان کمک کردن و کمک گرفتن را در قالب کمک مالی، فکری و تحصیلی و کمک‌های یدی بیان نموده‌اند. آن‌ها به این شیوه وجود خود را برای خود و دیگران به اثبات می‌رسانند. آن‌ها اندک پس‌انداز خود را با اشخاصی که دوستشان دارند شریک می‌شوند.

شرکت‌کننده شماره ۵: «یکی از دوستانم به پول احتیاج داشت. من از پس‌انداز خودم به او کمک کردم تا مشکلم حل بشه».

شرکت‌کننده شماره ۳: «وقتی به مشکلی بر می‌خورم از پدر و مادرم یا معلم و یا مشاور مدرسه کمک می‌خوام آن‌ها خیلی خوب منو راهنمایی می‌کنند. به هر حال چند تا فکر همیشه بهتر از یه فکره».

شرکت‌کننده شماره ۳، ۷، ۱۱: «اگه ببینم دوستم یا همکلاسیم داره کار اشتباهی انجام میده باهاش صحبت می‌کنم سعی می‌کنم با کمک فکری که بهش می‌کنم آن را متوجه اشتباهش کنم».

شرکت‌کننده شماره ۱: «یه روز غایب بودم و درس رو خوب یاد نگرفتم از یکی از بچه‌های کلاس که درسش خوبه خواستم که اون درس رو یادم بده اونم قبول کرد. برای خودم هم زیاد پیش اومده که به همکلاسی‌هام تو درساشون کمک کردم».

مضمون فرعی ۵-۲: شرایط کمک گرفتن: شرکت‌کنندگان همان‌طور که به دیگران کمک می‌کنند عنوان کرده‌اند که خود نیز به کمک دیگران نیاز پیدا می‌کنند و در این صورت باید بدون خجالت از دیگران یاری بخواهند ولی برای دریافت کمک شرایطی را عنوان داشته‌اند از جمله این که از اشخاص با تجربه کمک بخواهند.

شرکت‌کننده شماره ۶: «با یکی از بچه‌های کلاس‌مون مشکل پیدا کرده بودم. دوست نداشتم ادامه پیدا کنه از مشاور مدرسمون خواستم که یه راه حل بهم یاد بده و مشکل ما بعد از مدتی حل شد شاید اگه از یه نفر هم سن خودم می‌خواستم کمک کنه نمی‌تونست خوب راهنماییم کنه» همچنین معمولاً زمانی از دیگران کمک می‌خواهند که بدانند با تلاش خودشان موفق نخواهند شد. در واقع ابتدا سعی می‌کنند که خود از پس مشکلاتشان برآیند در غیر این صورت از سایرین یاری می‌خواهند.

شرکت‌کننده شماره ۷: «وقتی در مسایل درسی مشکلی برام پیش بیاد سعی می‌کنم خودم حلش کنم، روی مساله فکر می‌کنم به کتاب درسی و کمک درسی رجوع می‌کنم، اگه نتونستم حلش کنم از دوستانم کمک می‌خوام».

۶) مضمون اصلی ششم: احترام متقابل: احترام متقابل شامل حفظ حقوق انسانی دو طرف است؛ یعنی در رابطه امنیت جانی و فیزیکی، جنسی و عاطفی هر دو طرف حفظ می‌شود. احترام در میان نوجوانان، یکی از مهم‌ترین عوامل روابط موفق محسوب می‌شود. احترام، درک و پذیرش یک شخص، تأیید فردیت او و تشخیص مزایا و خصوصیات منحصر به فردش به شمار می‌رود. در واقع، اگر کسی را بی‌ارزش بدانیم به سختی می‌توانیم او را دوست بداریم. در جامعه، نیاز به سازش، توافق و همکاری متقابل است. در زندگی اجتماعی هیچ‌کس نباید خود را مستقل از دیگری بداند. همه به یکدیگر نیازمندند و باید نیازهای مختلف همدیگر را تأمین کنند.

مضمون فرعی ۶-۱: وجود احترام متقابل: شرکت‌کنندگان عنوان کرده‌اند که به خاطر احساس و عاطفه، تأثیرپذیری، رقت قلب و نیاز به محبت و مهرورزی که در وجودشان احساس می‌کنند نیاز دارند که در محیط خانه و بیرون از احترام برخوردار باشند. رعایت احترام به نوجوان، موجب رشد و تعالی شخصیت او و نیز بهبود و تحکیم روابط عاطفی او اعضای خانواده و اجتماع خواهد بود. اگر نوجوان احترام لازم از محیط نبیند زمینه بروز اختلافات مهیا می‌گردد.

شرکت‌کننده شماره ۴: «وقتی میبینم که دیگران بهم احترام می‌زارن من هم سعی می‌کنم رفتار خوبی باهشون داشته باشم و حتی ممکنه از حق خودم هم گذشت کنم ولی اگه بی‌احترامی ببینم رفتارم متفاوت میشه. مثلاً یکی از همکلاسی‌هام منو سر کلاس مسخره کرد اول به شوخی گرفتم ولی وقتی چند بار تکرار شد ناراحت شدم، منم جوابشو دادم و با هم اختلاف پیدا کردیم.»

مضمون فرعی ۶-۲: چگونگی احترام گذاشتن: نوجوانان به شیوه‌های مختلف سعی می‌کنند حرمت اشخاص را حفظ کنند. آن‌ها به افکار دیگران احترام می‌گذارند و به این شیوه در روابطشان با اطرافیان آرامش بوجود می‌آورند. آن‌ها می‌دانند اگر فقط بر عقاید خود پافشاری کنند و نظریات دیگران را نادیده بگیرند احترام و دوستی به آزرده‌گی و خشم مبدل می‌گردد و در نتیجه منازعه‌های زیاد، طعنه‌های ناپسند و انتقادهای مکرر و در نهایت موجب ایجاد فاصله می‌شود. شرکت‌کنندگان می‌گفتند که با استفاده از الفاظ ستایش‌آمیز، خودداری از بکار بردن واژه‌های حقیر و ضعیف و خودداری از توهین، تهمت و غیبت برای حفظ حرمت اطرافیان خود تلاش می‌کنند. همچنین شرکت‌کنندگان به مواردی از قبیل تقدم نداشتن به دیگری، بلند صدا نکردن، آرام سخن گفتن، جلوی دیگران بلندشدن، جای خود را به بزرگترها دادن، بوسیدن دست پدر و مادر و مسخره نکردن اشاره نموده‌اند.

مضمون فرعی ۶-۳: احترام به خود: احترام به خود در واقع ترکیبی از عزت‌نفس و پذیرش خویشتن و زیر بنایی‌ترین بنیان ساختن شخصیت فرد است. نوجوانان دارای خودکارآمدی بالا از اعتمادبه‌نفس کافی برخوردار هستند. آن‌ها خود را لایق بهترین‌ها می‌دانند. آن‌ها نسبت به باورها، احساسات و اعمال خود آگاه هستند و در مورد آن‌ها تصور مثبت دارند. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، احترام به خود را با خودخواهی متفاوت می‌بینند. آن‌ها احترام به خود را اعتماد به نفس و رضایت از خود تعریف می‌کنند. آن‌ها خود را به همان صورتی که هستند (جنسیت، رنگ پوست و جایگاه اجتماعی

خانواده) دوست دارند. آن‌ها معتقدند با شناخت خود و توانایی‌هایشان می‌توانند عملکرد بهتری در جامعه داشته باشند و خود را به عنوان یک فرد مفید به محیط عرضه و بدین طریق می‌توانند برای خود وجه اجتماعی و احترام کسب نمایند. شرکت‌کننده شماره ۹: «من از این که دختر هستم خیلی هم راضی‌ام. اگه من برای خودم ارزش قائل نباشم دیگران هم برایم ارزش قائل نمی‌شود».

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه از خودکارآمدی اجتماعی انجام شده است. پرسش اصلی پژوهش این بود که دانش‌آموزان خودکارآمدی اجتماعی را چگونه معنا و تجربه کرده‌اند؟ در راستای پاسخ به این سؤال از طریق مصاحبه با دانش‌آموزانی که نمره بالایی از پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی بدست آورده بودند از تجربه زیسته آن‌ها آگاه شدیم. این آگاهی کمک بزرگی در شناسایی درک نوجوانان از خودکارآمدی اجتماعی کرد. به نظر می‌رسد معنای زیست در جهان برای نوجوانان، با وجود دیگران و تعامل با آنان شکل می‌گیرد. نوجوانان دارای خودکارآمدی اجتماعی بالا با اعتقاد به عاملیت انسان و نقش مؤثرشان در بهبود شرایط، تصویری روشن و امیدوار از آینده دارند و شوق ایجاد و شکل‌گیری جهان مورد نظر در وجودشان موج می‌زند و انگیزه تحقق تصویر ساخته‌شده از جهان ایده‌آل، آنان را به سمت و سوی تعامل با محیط پیرامون می‌کشاند و به این وسیله به تحقق اهداف و غایات خود کمک می‌کنند.

خودکارآمدی از نگاه نوجوان یک نوع احساس اتکا به خویشتن در حل مسائل و چالش‌های اجتماعی تعریف می‌گردد که از ویژگی‌های آن می‌توان ابراز وجود، عملکرد در موقعیت اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، دوستی و صمیمیت، کمک کردن و کمک گرفتن و رعایت احترام متقابل را نام برد. خودکارآمدی اجتماعی عامل مهمی در شکل دادن روابط، بالا بردن کیفیت تعاملات اجتماعی و حتی سلامت روان افراد هستند. خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان می‌تواند برقراری ارتباطات اجتماعی در آنان را تسهیل کند. اکثریت شرکت‌کنندگان ارتباط با سایرین را یک هدف مطلوب و تجربه‌ای شیرین و لذت‌بخش و آموزنده جهت رشد خود در ابعاد مختلف می‌دانند. نوجوانان دارای خودکارآمدی اجتماعی بالا معتقد بودند که می‌توانند بر روی خود و رفتارشان تأمل و تفکر کنند و بهترین عکس‌العمل را در موقعیت‌های اجتماعی از خود نشان دهند. آن‌ها به دنبال تغییر بودند و خطاهای خود را می‌شناختند و سعی در اصلاح آن‌ها داشتند. آنان نسبت به دیگران بی‌تفاوت نیستند و به حضور در جامعه‌ای پویا علاقمند هستند.

متأسفانه علی‌رغم اهمیت فراوان خودکارآمدی اجتماعی، مسئولان مدارس به این نکته توجه و دقت لازم را ندارند و اغلب کوششی برای ارتقای آن در نوجوانان انجام نمی‌دهند. پیامد این بی‌تفاوتی آن است که دانش‌آموزانی که در خانواده مورد حمایت قرار گرفته‌اند و این ویژگی در آنان رشد پیدا کرده است، در مدرسه نیز با نمایش رفتارهای اجتماعی مورد توجه قرار می‌گیرند. درحالی‌که دانش‌آموزانی که در خانواده‌های منزوی بوده و حمایت اجتماعی را تجربه نکرده و از خودکارآمدی اجتماعی پایین برخوردار هستند در مدرسه نیز مورد توجه قرار نمی‌گیرند و مسئولان مدرسه نیز تلاشی

جهت بهبود وضعیت آنان صورت نمی‌دهند. از نتایج این تحقیق می‌توان به عوامل موقعیتی اشاره نمود که بر خودکارآمدی اجتماعی دختران نوجوان اثر دارد و با نظریه بندورا (۱۹۹۷) که بیان نمود خودکارآمدی مستقل از عوامل موقعیتی نیست همخوانی دارد. سه عامل خانواده، مدرسه و محیط می‌تواند بر خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان مؤثر باشند. درک حمایت اجتماعی بر کیفیت روابط اجتماعی و مقابله با تنش‌های ناشی از حضور در اجتماع هم اثر دارد و منجر به افزایش آن دسته از فعالیت‌هایی می‌شود که به برقراری روابط اجتماعی مطلوب کمک می‌کند. دانش‌آموزانی که حمایت بالایی از سوی والدین، دوستان و سایر افراد مهم زندگی دریافت می‌کنند، از خودکارآمدی اجتماعی بالاتری برخوردار می‌گردند. حمایت خانواده و دوستان و مسئولان مدارس و همچنین عوامل فرهنگی با کاهش اضطراب موجب ارتقا خودکارآمدی اجتماعی در دختران نوجوان می‌گردد؛ بنابراین داشتن تجربه خودکارآمدی اجتماعی در گروه حضور فرد در جامعه و ارتباط با اشخاص و موقعیت‌های گوناگون است، به همین رو برنامه‌ریزان می‌توانند با فراهم نمودن فضای مناسب از جمله امنیت دختران در جامعه، فرهنگ‌سازی، افزایش اعتمادبه‌نفس دختران، آگاهی دادن به مسئولان مدارس جهت پرورش این خصیصه در دانش‌آموزان، آگاهی دادن به خانواده‌ها در جلسات آموزش خانواده در مدارس و یا با استفاده از رسانه‌های ارتباط جمعی، ارزش‌گذاری به مقام زنان و دختران نه در شعار بلکه در عمل و از بین بردن تبعیض جنسیتی در جامعه به رشد خودکارآمدی اجتماعی دختران نوجوان کمک کنند. همچنین عوامل مؤثر بر خودکارآمدی اجتماعی به سه مضمون فرعی خود (خواستن، اراده، اعتمادبه‌نفس، پشتکار)، خانواده (خصوصیات فردی والدین شامل اجتماعی بودن والدین، میزان تحصیلات والدین، شغل والدین)؛ نحوه ارتباط والدین با فرزندان (مشوق بودن والدین، حمایت اجتماعی از سوی خانواده، وجود رابطه صمیمانه، واگذاری مسؤلیت به فرزندان در خانواده) و اجتماع (مدرسه، باشگاه ورزشی، مسجد) مرتبط است که اگر این سه عامل به نحو مطلوب باشند باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی در نوجوان خواهند گردید. درنهایت به‌طور خلاصه چند پیشنهاد کاربردی به مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش جهت تقویت خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان ارائه می‌شود: فراهم نمودن فرصت‌های حضور در موقعیت‌های مختلف اجتماعی برای نوجوانان توسط مدرسه، ارتقا سطح کیفی و کمی برنامه‌ریزی مدارس برای انجام فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، تلاش برای ایجاد و پرورش روحیه کمک‌رسانی به دیگران در دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی جهت آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های اجتماعی در مدارس.

پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد می‌باشد. همچنین این پژوهش توسط دانشگاه شهید چمران اهواز مورد حمایت مالی حمایت مالی (شماره پژوهانه: SCU.EE99.159) قرار گرفته است.

منابع

- اثری‌زاده، رضا؛ بجانی، حسین؛ و ملکی‌نیا، عماد (۱۳۹۰). بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی و در سازمان‌ها و ارائه الگوی مفهومی برای سنجش آن. *دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس*، ۸(۳۷)، ۹۶-۱۱۷.
- بهرامی، سیاوش؛ اسپیدکار، رحمان؛ و کوشکی، مهدی. (۱۳۹۶). بررسی رابطه خودکارآمدی کارکنان پلیس راهور با مخاطرات ترافیکی مورد مطالعه: پلیس راهور خراسان شمالی. *فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی*، ۵(۱۸)، ۲۶-۱۰۲.

- جمالی، مکبیه؛ نوروزی، آرزیتا؛ و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر ۹۱. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۸)، ۶۴۱-۶۲۹.
- حاجی‌آبادی و نیوشا، بهشته (۱۳۹۵). رابطه‌ی مؤلفه‌های درون مدرسه‌ای و خودکارآمدی اجتماعی با اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان. *روانشناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۷۷-۵۶.
- خسروی، رحمت‌اله و جهانگیری، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجویان دانش‌آموزان دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۸۷-۶۵.
- خلعتبری، جواد؛ قربان شیروودی، شهره؛ رهبر طارم‌سری، خدیجه؛ و کیخای فرزانه، محمد مجتبی (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ابراز وجود و سلامت روان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۱(۳)، ۸۶-۷۱.
- خیر، محمد؛ استوار، صغری؛ لطیفیان، مرتضی؛ تقوی، سیدمحمدرضا؛ و سامانی، سیامک (۱۳۸۷). اثر واسطه‌گری توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی بر ارتباط میان اضطراب و سوگیری‌های داوری. *مجله روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۱(۱)، ۳۲-۲۴.
- دست‌مرد، مادح (۱۳۹۱). *بررسی مبانی نظری ایده خودکارآمدی به عنوان هدفی تربیتی*. رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
- سجادپور، سیدحامد؛ مهربانی، حسینعلی؛ حسینعلی‌زاده، محمد؛ عبدالحمیدی، کریم (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی*، ۱(۳)، ۷۳-۶۳.
- سلحشور، ماندانا (۱۳۸۷). اهمیت و ضرورت دوستی برای کودکان و نوجوانان. *مجله پیوند*، ۳۱(۳)، ۳۱-۲۶.
- شولتز، دوان (۱۹۹۰). *نظریه‌های شخصیت (چاپ چهارم)*. ترجمه یوسف، کریمی؛ فرهاد، جمهری؛ سیامک، نقشبندی؛ بهزاد، گودرزی؛ هادی، بحیرایی؛ و نیکخو، محمدرضا (۱۳۸۳). تهران: انتشارات ارسباران.
- طهماسبیان، کارینه و اناری، آسیه (۱۳۸۸). رابطه بین خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. *روانشناسی کاربردی*، ۳(۹)، ۹۴-۸۴.
- عبدالخانی، احمد، ولوی، پروانه و هاشمی، سیدجلال. (۱۳۹۷). بررسی تجربه زیسته شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه (دوره اول). *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۵(۲)، ۵۴-۳۹.
- عضدانلو، حمید (۱۳۸۱). *آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی (چاپ دوم)*. تهران: انتشارات نی.
- کرمانی، فاطمه (۱۳۹۹). *مقایسه کیفیت زندگی و خودکارآمدی هیجانی، اجتماعی و تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور شهرستان نورآباد.
- کوزر، لوئیس (۱۹۷۱). *زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی*. محسن ثلاثی (۱۳۷۱). تهران: نشر علمی.
- گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا و رحیمی، المیرا (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان نقده. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۵)، ۸۱-۶۵.
- محمدعلی‌نژاد عمران، روح‌الله و شمخی، مبینا. (۱۳۹۹). مقایسه تحلیلی شخصیت از دیدگاه روانشناسی با مفهوم شاکله در قرآن. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۱(۴۳)، ۱۸۲-۱۵۹.

مستقیم، محمودرضا، سمیعی، روح‌اله و سوخته‌سرای، میثم. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی با نقش میانجی خودکارآمدی کارکنان (مورد مطالعه: نیروهای ستادی انتظامی استان گلستان). *فصلنامه مطالعات حفاظت و امنیت انتظامی*، ۱۴(۵۰)، ۶۲-۳۳.

مهدی‌زاده ازدین، سمیه؛ موسوی، سیدعلی محمد؛ جلالی، محمدرضا؛ و کاکوند علیرضا (۱۳۹۷). اثربخشی درمانگری شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و افسردگی. *فصلنامه روانشناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۱۴(۵۵)، ۳۱۴-۳۰۵.

میدلارسکی، الیزابت (۱۹۹۵). نوع دوستی. ترجمه شروین شمالی (۱۳۷۴). تهران: انتشارات تربیت.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Educ Behav*, 31(2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Self-efficacy: Toward A unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bontekoe, R. (1996). *Dimensions of the hermeneutic circle*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and Application. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, C. & Titchen, A. (2003). Research into patients' perspectives: Relevance and usefulness of phenomenological sociology. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 450-460.
- Enayati, O. & Safari, I. (2021). Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy and Their Burnout Level in Universities and Schools. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(35), 25-38.
- Erozkan, A. & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *The Online Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74.
- Jafarigohar, M. & Mortazavi, M. (2016). Promoting metacognition in EFL classrooms through scaffolding motivation. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 19(1), 73-98.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Sarantakos, S. (1998). *Social research*. London: Macmillan Press.
- Smith, H. M. & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301.
- Titchen, A. (2000). *Professional craft knowledge in patient-centred nursing and the facilitation of its development*. Oxford, England: Ashdale Press.

- Titchen, A. & McIntyre, D. (1993). A phenomenological approach to qualitative data analysis in nursing research. In A. Titchen (Ed.), *Changing nursing practice through action research* (Report, No. 6, pp. 29-48). Oxford, England: National Institute for Nursing, Centre for Practice Development and Research.
- Van manen, M (1990). *Research lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: State University of Newyork Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd Ed). London, Ontario, Canada: Althouse Press.

