

## رابطه برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی با خود-کارآمدی دانش‌آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان

دکتر مسعود حسین‌چاری\*، رسول کیانی\*\*

### چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و شمار خواهران/برادران با خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی بود. رابطه بین پیشرفت تحصیلی و خود-کارآمدی اجتماعی نیز بررسی شده است.

**روش:** در یک بررسی توصیفی-مقطعی ۳۹۸ دانش‌آموز (۲۰۴ دختر و ۱۹۴ پسر) دوره راهنمایی که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی انتخاب شده بودند، مقیاس خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعاملات اجتماعی با همسالان را تکمیل کردند. داده‌ها به کمک آزمون‌های آماری  $t$  تحلیل واریانس یک‌طرفه و ضریب همبستگی پیرسون تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان دادند که ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس یادشده برای کار در جامعه ایرانی مناسب است. هم‌چنین این بررسی بین پیشرفت تحصیلی و خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل با همسالان ارتباط معنی‌داری نشان نداد. دختران از نظر خود-کارآمدی ادراک‌شده تفاوت معنی‌داری با پسران نداشتند. شغل پدر با خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان رابطه معنی‌داری داشت ( $p < 0/01$ ). تحصیلات پدر و مادر رابطه معنی‌داری با خود-کارآمدی نداشت. بین تعداد خواهران و برادران و خود-کارآمدی رابطه مستقیم و معنی‌داری ( $p < 0/05$ ) دیده شد.

**نتیجه‌گیری:** شغل پدر و شمار برادران و خواهران با خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان رابطه مستقیم دارند؛ اما پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، میزان تحصیلات پدر و مادر و متغیر جنسیت با خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان در ارتباط نیست.

**کلیدواژه:** خود-کارآمدی، تعاملات اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، عوامل جمعیت‌شناختی

\* دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، استادیار دانشگاه شیراز، شیراز، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. بخش روانشناسی تربیتی.

E-mail: hchari@shirazu.ac.ir

دورنگار: ۰۷۱۱-۶۲۸۶۴۴۱-۰۷۱۱ (نویسنده مسئول).

\*\* کارشناس ارشد روانشناسی، آموزش و پرورش ناحیه ۲ شیراز، واحد مشاوره.

## مقدمه

ابتلا به انواع مشکلات رفتاری و عاطفی را دارند و عملکرد تحصیلی آنها نیز کاهش می‌یابد. پژوهش‌های ویلر<sup>۲۵</sup> و لد<sup>۲۶</sup> (۱۹۸۲)، ساخت مقیاسی را به دنبال داشت که میزان خود-کارآمدی کودکان دوره ابتدایی در تعامل اجتماعی با همسالانشان را ارزیابی می‌کند.

در زمینه مهارت‌های اجتماعی که ارتباط زیادی با باورهای خود-کارآمدی اجتماعی دارند و رابطه باورهای خود-کارآمدی اجتماعی با سازوکارهای روانشناختی مانند افزایش خودپنداری و عزت نفس، کاهش افسردگی و پیشرفت تحصیلی پژوهش‌های زیادی انجام شده است (هارجی<sup>۲۷</sup>، ساندرز<sup>۲۸</sup>، دیسکون<sup>۲۹</sup>، کرتج<sup>۳۰</sup> و میرون<sup>۳۱</sup>، ۱۳۷۷؛ آنسی<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۶؛ فرایدل<sup>۳۳</sup>، کارتینا<sup>۳۴</sup>، ترنر<sup>۳۵</sup> و میگلی<sup>۳۶</sup>، ۲۰۰۷). باورهای خود-کارآمدی با ابعاد گوناگونی از رفتارهای انسان و عوامل مؤثر بر آن چون انگیزش، تلاش و مداومت در انجام فعالیت مورد نظر، خودپنداری و خودپایی<sup>۳۷</sup> در ارتباط می‌باشد (باندورا، ۱۹۸۹). پژوهش‌های انجام شده در زمینه وضعیت تحصیلی، بیشتر متمرکز بر دو هدف بوده‌اند. نخست، کشف ارتباط میان باورهای خود-کارآمدی و مسایل مربوط به انتخاب رشته تحصیلی و شغل؛ و دوم کنکاش پیرامون ارتباط میان خود-کارآمدی ادراک شده با متغیرهای روانشناختی حوزه انگیزش و پیشرفت تحصیلی (باندورا، ۱۹۹۳؛ پین تریچ و شانک، ۲۰۰۲).

در پژوهش‌های تربیتی به‌ویژه در کشورهای رو به رشد، پیوسته ارتباط معنی‌داری بین مفاهیم متفاوت روانی-تربیتی و زمینه‌های اجتماعی گزارش شده است. کارشناسان آموزش و پرورش، شاخص‌های گوناگونی را برای تعیین وضعیت

در سال‌های اخیر، به‌ویژه پس از ارایه نظریه تأثیرگذار یادگیری اجتماعی باندورا (باندورا<sup>۱</sup>، ۱۹۷۷) به تأثیر عوامل اجتماعی-فرهنگی بر فرآیند آموزش و پرورش توجه زیادی شده است. پاژارس<sup>۲</sup> و والیانت<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) نکته مهم نظریه شناختی-اجتماعی باندورا را خود-کارآمدی می‌دانند و بر این باورند که باورهای خود-کارآمدی پایه فرآیندهای مهمی چون انگیزش، بهزیستی روانی و علایق فردی است. پین تریچ<sup>۴</sup> و شانک<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) خود-کارآمدی را یک متغیر اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی-شناختی، مهارت‌های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارها به شمار آورده‌اند. زیمرمن<sup>۶</sup> (۱۹۹۵) به وجود ارتباط علی میان خود-کارآمدی و انگیزش اشاره نمود. به باور پاژارس و والیانت (۲۰۰۴)، خود-کارآمدی و یافته‌های پژوهش‌های مربوط به آن در زمینه‌های گسترده‌ای چون پزشکی، بررسی‌های اجتماعی، رسانه‌های همگانی، امور بازرگانی و سیاسی، روانشناسی، روانپزشکی و آموزش و پرورش کاربرد دارد. به کمک این متغیر در نوجوانی می‌توان رضایت از زندگی در آینده را پیش‌بینی کرد (وسچیو<sup>۷</sup>، گرینو<sup>۸</sup>، پاستورلی<sup>۹</sup>، دلپو<sup>۱۰</sup>، و کاپرارا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). سطوح بالای آن، با توان بیشتر مقابله با رفتارهای پرخطر برای سلامت همراه است (ما<sup>۱۲</sup>، فانگ<sup>۱۳</sup>، نائور<sup>۱۴</sup>، تان<sup>۱۵</sup> و شایو<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶). در پژوهش‌های روانشناسی ورزش نیز، خود-کارآمدی کاربردهای فراوان داشته است (لوسچینسکا<sup>۱۷</sup>، مازورکیویچ<sup>۱۸</sup>، زیگلنم<sup>۱۹</sup> و شوارزر<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۷). پاژارس (۲۰۰۳) بر این باور است که خود-کارآمدی تحصیلی<sup>۲۱</sup> می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد و به‌صورت غیرمستقیم بر هدف دانش‌آموزان که همان افزایش نمرات است، مؤثر باشد.

در نظریه یادگیری اجتماعی، باورهای خود-کارآمدی دارای چند جنبه می‌باشند. یکی از جنبه‌های آن که در ارتباط با موقعیت‌های اجتماعی می‌باشد، خود-کارآمدی اجتماعی<sup>۲۲</sup> نامیده می‌شود که بازتاب‌دهنده سطح رضایت اجتماعی افراد است (باندورا، ۱۹۸۲). برخی از روانشناسان بر این باورند که رابطه کودکان با همسالان خود می‌تواند سهم به‌سزایی در رشد اجتماعی و عاطفی آنان داشته باشد (آشیر و گُوی، ۱۹۹۰؛ هارتاپ، ۱۹۷۰، ۱۹۸۳). پارکر<sup>۲۳</sup> و آشیر<sup>۲۴</sup> (۱۹۸۷) باور دارند کودکانی که از ایجاد ارتباط اجتماعی با دیگران پرهیز می‌کنند یا از سوی همسالان خود پذیرفته نمی‌شوند، آمادگی

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| 1- Bandura                 | 2- Pajares               |
| 3- Valiante                | 4- Pintrich              |
| 5- Schunck                 | 6- Zimmerman             |
| 7- Vecchio                 | 8- Gerbino               |
| 9- Pastorelli              | 10- Del Bove             |
| 11- Caprara                | 12- Ma                   |
| 13- Fang                   | 14- Knauer               |
| 15- Tan                    | 16- Shive                |
| 17- Luszczynska            | 18- Mazurkiewicz         |
| 19- Ziegelmann             | 20- Schwarzer            |
| 21- academic self-efficacy | 22- social self-efficacy |
| 23- Parker                 | 24- Asher                |
| 25- Wheeler                | 26- Ladd                 |
| 27- Harji                  | 28- Sanders              |
| 29- Dickson                | 30- Crotch               |
| 31- Myron                  | 32- Annesi               |
| 33- Friedel                | 34- Cortina              |
| 35- Turner                 | 36- Midgley              |
| 37- self-monitoring        |                          |

اقتصادی-اجتماعی از جمله میزان درآمد و تحصیلات، شغل والدین و مانند آن به کار می‌برند (خیر، ۱۳۷۶). بررسی‌های انجام‌شده در ایران نشان داده‌اند که به‌ویژه سواد پدر بهترین معیار تعیین‌کننده محیط فرهنگی و اجتماعی خانواده است و می‌تواند مستقیم یا غیرمستقیم، بر توانایی‌های ذهنی فرزندان اثر بگذارد.

در پژوهش حاضر بررسی تأثیر تحصیلات پدر و مادر به عنوان یکی از شاخص‌های وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی مدنظر بوده است. یکی از مباحث نظری مورد نظر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش ساختار چندبُعدی باورهای خود-کارآمدی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی است. بررسی این ارتباط با تحصیلات والدین، می‌تواند کاربردهای عملی-آموزشی فراوانی داشته باشد. فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر بوده است: ۱- بین خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با هم‌سالان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی رابطه مستقیم وجود دارد. ۲- دانش‌آموزان دختر از نظر خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با هم‌سالان، به‌طور معنی‌داری بهتر از دانش‌آموزان پسر عمل می‌کنند. ۳- دانش‌آموزانی که والدین تحصیل کرده دارند، از نظر خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با هم‌سالان عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزانی دارند که سطح تحصیلی والدین‌شان پایین‌تر است. ۴- بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان بر حسب شغل پدر از نظر خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با هم‌سالان تفاوت معنی‌داری وجود دارد و ۵- بین خود-کارآمدی و شمار خواهران و برادران دانش‌آموزان دوره راهنمایی رابطه مستقیم وجود دارد.

## روش

این بررسی از نوع توصیفی-مقطعی است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ در نواحی چهارگانه این شهر به تحصیل اشتغال داشته‌اند. انتخاب آزمودنی‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی انجام شد. برای انتخاب آزمودنی‌ها نخست از هر کدام از نواحی چهارگانه یک مدرسه راهنمایی دخترانه و یک مدرسه راهنمایی پسرانه انتخاب شد. سپس از کلاس‌های اول تا سوم مدارس

انتخاب‌شده یک کلاس اول، یک کلاس دوم و یک کلاس سوم به تصادف انتخاب شدند. از کل دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب‌شده اطلاعات گردآوری شد. شمار آزمودنی‌ها در این پژوهش ۳۹۸ نفر (۲۰۴ دختر و ۱۹۴ پسر) بود.

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مقیاس خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل‌های اجتماعی با هم‌سالان<sup>۱</sup> (ویلر و لد، ۱۹۸۲) به کار برده شد. مقیاس یادشده دارای ۲۲ گویه است و ویلر و لد (همان‌جا) آن را برای بررسی خود-کارآمدی کودکان سوم تا پنجم دبستان در روابط اجتماعی با هم‌سالان ساخته‌اند. هر گویه این مقیاس بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به‌صورت جمله‌ای ناقص نوشته شده و برای آن چهار گزینه «خیلی آسان»، «آسان»، «سخت» و «خیلی سخت» ارائه شده است. از کودک خواسته می‌شود تا جای خالی گویه را با انتخاب یکی از این گزینه‌ها تکمیل نماید. برای نمره‌گذاری آن به گزینه خیلی آسان نمره ۴، گزینه آسان نمره ۳، گزینه سخت نمره ۲ و گزینه خیلی سخت نمره ۱ داده می‌شود. نمره نهایی (نمره خود-کارآمدی) جمع نمره‌های گزینه‌ها است. در این مقیاس، نمره بالاتر نشان‌دهنده خود-کارآمدی بالاتر است.

مقیاس خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل‌های اجتماعی با هم‌سالان را حسین چاری (۱۳۸۵) پس از برگردان آن به فارسی به کار برده است. وی برای بررسی روایی این مقیاس، به روش روایی محتوا، نظر چند تن از متخصصان را مطلوب گزارش نمود. افزون بر آن از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی<sup>۲</sup> نیز کمک گرفت و مقدار ضریب KMO<sup>۳</sup> را برابر ۰/۹۰ و مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کروییت بارتلت<sup>۴</sup> را برابر با ۲/۲۴ به‌دست آورد. با توجه به شیب نمودار اسکری<sup>۵</sup>، مقادیر ویژه (آیگن)<sup>۶</sup> و استفاده از روش مایل<sup>۷</sup> دو عامل استخراج شده که همه ۲۲ گویه مقیاس در آن دو عامل جای گرفته‌اند. این عوامل با توجه به عبارت‌های زیر پوشش آنها، موقعیت بی‌تعارض و موقعیت تعارض نامیده شده‌اند. ضریب همبستگی بین این دو عامل با یکدیگر برابر ۰/۴۰ به‌دست آمد.

1- Perceived Self-efficacy in Social Interactions with Peers  
2- principle component  
3- Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy Index  
4- Bartelet test of sphericity  
5- Scree plot  
6- eigen values  
7- oblique

جدول ۱- ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)
(۱) نمره کل خود-کارآمدی	-			
(۲) موقعیت بی تعارض	*۰/۸۹	-		
(۳) موقعیت تعارض	*۰/۹۱	*۰/۶۵	-	
(۴) پیشرفت تحصیلی	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۹	-
(۵) سن	*۰/۶۹	*۰/۷۱	*۰/۸۱	۰/۰۱

\* p &lt; ۰/۰۰۱

در بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر این که «دانش آموزان دارای والدین سطوح بالای تحصیلی، از نظر خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان، عملکرد بهتری نسبت به دانش آموزانی دارند که سطح تحصیلی والدین شان پایین تر است»، تحلیل واریانس یک طرفه تفاوت بین گروه‌های مختلف دانش آموزان بر حسب تحصیلات والدین را از نظر خود-کارآمدی، معنی دار نشان نداد.

برای بررسی فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر این که «بین گروه‌های مختلف دانش آموزان بر حسب شغل پدر از نظر خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان تفاوت معنی داری وجود دارد»، تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که شغل پدر به عنوان متغیر مستقل دارای تأثیر معنی دار بر خود-کارآمدی دانش آموزان است ( $p < ۰/۰۱$ )،  $F=۴/۶۰$ ،  $df=۲$ ، بررسی‌های بیشتر به کمک آزمون تعقیبی توکی نشان داد که با افزایش جایگاه شغلی پدران، نمره خود-کارآمدی آنان نیز افزایش می‌یابد.

در بررسی فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر این که «بین خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان و شمار خواهران/برادران دانش آموزان دوره راهنمایی رابطه مستقیم وجود دارد»، به کمک ضریب همبستگی پیرسون رابطه معنی داری بین این دو نشان داده شد. به بیان دیگر، بین دو متغیر خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی و شمار خواهران/برادران رابطه مثبت و معنی داری دیده شد ( $r=۰/۳۱$ ،  $p < ۰/۰۵$ ).

یافته دیگر پژوهش این بود که بین سن دانش آموزان و نمره خود-کارآمدی آنها رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ( $r=۰/۶۹$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ )، در زمینه مقیاس فرعی موقعیت بی تعارض ( $r=۰/۷۱$ ) و تعارض ( $r=۰/۸۱$ ) نیز رابطه مثبت و معنی دار ( $p < ۰/۰۰۱$ ) دیده شد.

میزان پایایی مقیاس به کمک ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷، برای خرده‌مقیاس موقعیت بی تعارض ۰/۷۸ و برای خرده‌مقیاس موقعیت تعارض آمیز ۰/۸۳ بوده است (حسین چاری، ۱۳۸۵). محاسبه همبستگی بین تک تک گویه‌ها با نمره کل مقیاس نیز نشان‌دهنده ثبات درونی مقیاس بود. آزمون همبستگی تعدیل شده بین هر گویه با نمره کل نیز نشان داد که ۲۲ گویه این مقیاس به‌طور مثبت و معنی دار با نمره کل همبستگی مثبت داشتند. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۳۳ تا ۰/۵۵ بود.

پایایی مقیاس خود-کارآمدی کودکان به دو روش بررسی شد. بررسی پایایی این مقیاس به روش بازآزمایی به فاصله دو هفته، با ۴۹ نفر از دانش آموزان دختر و پسر ضریب همبستگی ۰/۸۱ را به دست داد. هم‌چنین در بررسی پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۵ به دست آمد. برای گردآوری داده‌ها پس از تعیین مدارس مورد نظر، با حضور در کلاس و بیان هدف‌های پژوهش، روش پاسخ‌گویی به پرسش‌های مقیاس آموزش داده شد. میانگین زمان تکمیل پرسش‌نامه نزدیک به ۱۵ دقیقه بود. پس از گردآوری پرسش‌نامه‌های تکمیل شده، توضیح کوتاهی در باره هدف و یافته‌های احتمالی پژوهش برای دانش آموزان ارائه شد. داده‌های گردآوری شده به کمک آزمون‌های آماری t، تحلیل واریانس یک طرفه و ضریب همبستگی پیرسون تحلیل شدند.

## یافته‌ها

یافته‌های مربوط به فرضیه نخست پژوهش مبنی بر این که «بین خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد»، در **جدول ۱** ارائه شده است. همان‌گونه که در **جدول ۱** دیده می‌شود بین نمره خود-کار-آمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد. این موضوع در زمینه مقیاس‌های بی تعارض و موقعیت تعارض نیز صادق است.

در بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر این که «دانش آموزان دختر از نظر خود-کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان، به‌طور معنی داری بهتر از دانش آموزان پسر عمل می‌کنند»، آزمون آماری t بین میانگین نمرات خود-کارآمدی دختران و پسران تفاوت معنی داری نشان نداد.

## بحث

بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان مقیاس خود-کارآمدی اجتماعی ویلر و لد (۱۹۸۲) را برای ارزیابی خود-کارآمدی اجتماعی و تعامل با هم‌سالان در نوجوانان ایرانی به کار برد. این مقیاس از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های حسین چاری (۱۳۸۵) هماهنگ است.

در این پژوهش بین پیشرفت تحصیلی و خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل با هم‌سالان ارتباط معنی‌داری دیده نشد. تحلیل نمره کل مقیاس و نیز نمرات مقیاس‌های فرعی نیز یافته‌های مشابهی را نشان داد. این یافته پژوهش با یافته‌های باندورا (۱۹۹۷) مبنی بر ارتباط عوامل اجتماعی-فرهنگی با فرآیندهای آموزشی، هم‌سویی ندارد. هم‌چنین با یافته‌های پژوهشی که نشان‌دهنده وجود رابطه مستقیم بین خود-کارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با هم‌سالان و پیشرفت تحصیلی است (مانند پارکر و آشر، ۱۹۸۷؛ پازارس، ۱۹۹۶؛ باندورا، پاستورلی، باربارانلی<sup>۱</sup> و کاپرارا، ۱۹۹۹)، ناهم‌خوان است.

از سوی دیگر، بر پایه نظریه برخی پژوهشگران (برای نمونه شانک، ۱۹۹۱؛ پین تریچ و شانک، ۲۰۰۲) نمی‌توان گفت که لزوماً بین خود-کارآمدی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیمی وجود دارد. بلکه رابطه آن به صورت غیرمستقیم و به کمک سازه‌های دیگر انجام می‌شود. به باور پین تریچ و شانک (۲۰۰۲) عوامل کلیدی دیگری نیز بر موفقیت و پیشرفت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارند. از جمله این عوامل می‌توان به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، شرایط تحصیل در مدرسه، چشم‌داشت‌ها و نگرش والدین نسبت به موفقیت تحصیلی در فرزندان اشاره نمود. یک تبیین محتمل این است که در پژوهش حاضر، این سازه‌های واسطه‌ای و تسهیل‌کننده از نظر دور مانده باشند. از سوی دیگر به باور باندورا (۱۹۹۷) سازه خود-کارآمدی یک سازه چند بعدی است که ممکن است در پژوهش‌های انجام‌شده تنها ارتباط میان جنبه‌های ویژه‌ای از این سازه با پیشرفت تحصیلی بررسی شده باشد.

داده‌های پژوهش حاضر در تأیید فرضیه دوم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت در خود-کارآمدی اجتماعی در زنان و مردان نیست. این یافته پژوهش هم‌سو با یافته‌های ویلر و لد (۱۹۸۲) است که بین دو جنس در این زمینه تفاوت معنی‌داری گزارش نکردند. گفتنی است که پژوهشگران یادشده آزمودنی‌های

خردسال و دانش‌آموزان دبستان‌ها را بررسی نمودند. در سایر پژوهش‌ها (مانند مک‌کویی<sup>۲</sup> و ژاکلین<sup>۳</sup>، ۱۹۷۴) در دوران کودکی از نظر مفهوم کلی اعتماد به نفس، تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران گزارش نشده است. البرزی و سامانی (۱۳۷۸) نیز در پژوهشی که بر روی شماری از دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان شیراز انجام شد، دریافتند که بین خودپنداری اجتماعی در دختران و پسران تیزهوش، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و هر کدام از دو جنس از نگرش همسانی نسبت به روابط اجتماعی و تعامل با دیگران برخوردارند. به نظر می‌رسد که عوامل گوناگون دیگری چون ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار ارزیابی، نگرش نوجوانان نسبت به خود، شرایط روانی-اجتماعی نوجوان و چگونگی ارتباط آنان با آموزگاران و پدر و مادر خود، می‌تواند دست‌اندرکار باشد.

برای بررسی فرضیه سوم پژوهش، نتایج تحلیل‌های انجام‌شده بیانگر آن بودند که نمی‌توان فرزندان والدین برخوردار از سطوح تحصیلی بالاتر، را دارای خود-کارآمدی اجتماعی ادراک‌شده بالاتر دانست. در زمینه تبیین این یافته روبین<sup>۴</sup>، بوکوسکی<sup>۵</sup> و پارکر<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) بر آنند که هراندازه والدین و سایر بزرگسالان با نوجوانان تفاهم داشته باشند، باز هم نفوذ بزرگسالان بر نوجوانان محدود است. هارتاپ (۱۹۸۳) بر آن است که نوجوانان از نظر برخی دلبستگی‌ها مانند موسیقی، سرگرمی‌ها، الگوی پوشاک، زبان و شیوه‌های برخورد با هم‌سالان، بیشتر از گروه هم‌سن و سال خود تأثیر می‌پذیرند، اما پدر و مادر از لحاظ مسایل اخلاقی، ارزش‌های اجتماعی و درک جهان در نوجوانان نفوذ بیشتری دارند. به باور راتر<sup>۷</sup> (۱۹۸۲) گاهی نفوذ بسیار زیاد هم‌سالان در زندگی نوجوانان ممکن است ناشی از مورد توجه واقع‌نشدن در خانواده یا به دلیل جذابیت‌های گروه هم‌سن باشد. والدین هنگامی می‌توانند بیشترین نفوذ را بر فرزندان خود داشته باشند که آنان را درک کنند و مشتاق کمک به آنان باشند (حسین چاری، ۱۳۸۵). از این‌رو ممکن است نوجوانان دیدگاه‌ها و نگرش‌های دوستان و هم‌سالان خود را برتر از دیدگاه‌ها و نگرش‌های پدر و مادر خود بدانند و شاید این مطلب در مورد آزمودنی‌های پژوهش حاضر نیز صادق باشد.

1- Barbaranelli  
3- Jacklin  
5- Bukowski  
7- Rotter

2- Maccoby  
4- Rubin  
6- Parker

گزارش افراد از وضعیت خودشان است. در حقیقت خود- کارآمدی ادراک شده توسط فرد می تواند با خود- کارآمدی واقعی افراد تا اندازه ای متفاوت باشد (جونز<sup>۳</sup> و پرینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در پژوهش های آینده، سنجش خود- کارآمدی به کمک روش های دربردارنده مشاهده افراد در موقعیت های واقعی عملکرد اجتماعی، می تواند تلاشی برای پیش گیری از تأثیر محدودیت یاد شده باشد. به دلیل انجام این پژوهش در محدوده شهر شیراز، در تعمیم نتایج آن به سایر جوامع آماری باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

تأثیر عوامل و سازه های روانشناختی دیگر چون شیوه های فرزندپروری، روابط عاطفی بین والدین و فرزندان، ویژگی های شخصیتی والدین و فرزندان بر روی خود- کارآمدی اجتماعی و بهره گیری از شاخص های دیگر اقتصادی- اجتماعی خانواده به غیر از تحصیلات و شغل پدر و مادر بر روی خود- کارآمدی نیز دارای اهمیت به شمار می روند. از این رو، بررسی تأثیر عوامل درون مدرسه ای و درون کلاسی مانند روابط با آموزگار، روابط با همکلاسی ها و هم سالان و میزان پاداش ها و تشویق هایی که دانش آموزان دریافت می نمایند بر رابطه با خود- کارآمدی اجتماعی ادراک شده، پیشنهاد می شود. بررسی سایر گروه های سنی مانند دانش آموزان دبیرستانی یا ابتدایی، به کاربردن شاخص های دیگری برای سنجش پیشرفت تحصیلی غیر از معدل، و تکرار پژوهش با گروه های قومی و فرهنگی دیگر، بسیار سودمند هستند.

دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۱۱/۲۳؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۶/۵/۲۹؛

پذیرش مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

## منابع

- البرزی، شهلا؛ سامانی، سیامک (۱۳۷۸). مقایسه خودپنداری در میان دختران و پسران مقطع راهنمایی مراکز تیز هوشان شهرستان شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، سال چهاردهم، شماره ۲، ۲۰-۳.
- حسین چاری، مسعود (۱۳۸۵). *بررسی ادراک خود- کارآمدی دانش آموزان دوره راهنمایی در تعامل اجتماعی با هم سالان*. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی شیراز. گزارش چاپ نشده.
- خیر، محمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه برخی از شاخص های طبقه اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش آموزان سال اول نظام جدید. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، سال دوازدهم، شماره ۲، ۱۱۴-۷۷.

یافته دیگر پژوهش حاضر (بررسی فرضیه چهارم پژوهش) با یافته های خیر (۱۳۷۹)، نصیری (۱۳۷۶)، البرزی و سامانی (۱۳۷۸) و بانکستون<sup>۱</sup> و کالداس<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) که گویای تأثیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده بر فرزندان دارند، هم سو می باشد.

یافته های به دست آمده در زمینه آزمون پنجمین فرضیه پژوهش نشان داد که بین شمار خواهران و برادران و خود- کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با هم سالان، رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. بررسی ها نشان دهنده تأثیر عمیق خواهر و برادر بر یکدیگر می باشند و تأثیر خواهر و برادر در سال های بین دو تا ۱۰ سالگی بسیار عمیق است. به باور ماسن، کیگان، و کانجر (۱۹۹۸) خواهران و برادران معیارها و الگوهایی را برای تقلید کردن از یکدیگر پدید می آورند که به کمک آنها می توانند کنش های متقابل اجتماعی را تمرین نمایند و در هنگام بروز تنش های عاطفی از یکدیگر حمایت کنند. کودکان در کنش با خواهران و برادران الگوهای وفاداری و کمک کردن به یکدیگر را در کنار اختلاف نظرها، تسلط جویی و رقابت جویی می آموزند. شاید بتوان این الگوها را به سایر جنبه های عملکرد اجتماعی (و از آن جمله خود- کارآمدی ادراک شده در روابط اجتماعی) نیز تعمیم داد.

این پژوهش نشان داد که همراه با افزایش سن، میزان خود- کارآمدی اجتماعی در تعامل با هم سالان بهبود می یابد. این مطلب با یافته های گوناگونی که در فرهنگ های گوناگون به دست آمده اند، هم خوانی دارد. به باور ماسن و همکاران (۱۹۹۸)، هم سالان در رشد روانی- اجتماعی بیشتر نوجوانان نقش دارند، به ویژه در جوامعی که سن ورود به جهان بزرگسالان و مسئولیت خانوادگی به تأخیر می افتد. ماسن و همکاران (همان جا) بر این باورند که روابط با هم سالان در سال های نوجوانی بیش از سال های کودکی، زمینه را برای روابط در دوران بزرگسالی فراهم می آورد. نوجوانان بیش از کودکان خردسال متکی به روابط با هم سالان هستند، زیرا پیوندهای نوجوان با پدر و مادر سست تر می شود و نوجوان به دنبال استقلال است. از این رو با افزایش سن، اهمیت هم سالان بیشتر می شود.

بهره گیری از نمرات خام و معدل، به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی، یک محدودیت پژوهش حاضر به شمار می رود. محدودیت دیگر پژوهش به کارگیری ابزاری مبتنی بر

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341-363.
- Luszczynska, A., Mazurkiewicz, M., Ziegelmann, J., P., & Schwarzer, R. (2007). Recovery self-efficacy and intention as predictors of running or jogging behavior: A cross-lagged panel analysis over a two-year period. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 247-260.
- Ma, G. X., Fang, C. Y., Knauer, C. A., Tan, T., & Shive, S. E. (2006). Tobacco dependence, risk perceptions and self-efficacy among Korean American smokers. *Addictive Behaviors, 31*, 1776-1784.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Pajares, F. (1996). *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Predictive and mediational roles of the self-efficacy beliefs of upper elementary school students. *Journal of Educational Research, 90*, 353-360.
- Parker, J. G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg
- خیر، محمد (۱۳۷۹). مقایسه گرایش‌های درسی و شغلی در دو گروه از دانش‌آموزان موفق و ناموفق دوره ابتدایی. *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، سال سوم، شماره ۱ و ۲، ۱۲۸-۱۲۳.
- ماسن، پاول؛ کیگان، جروم؛ کانجر، جان (۱۳۷۷). *رشد و شخصیت کودک*. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز.
- نصیری، حبیب‌الله... (۱۳۷۶). *بررسی ارتباط بین خودپنداری‌های ریاضی و فارسی با پیشرفت تحصیلی ریاضی و فارسی در جمعی از دانش‌آموزان مدارس راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.
- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین؛ دیکسون، دیوید؛ میرون، نانسی (۱۳۷۷). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی*. ترجمه: خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. تهران: انتشارات رشد.
- Annesi, J. J. (2006). Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming. *Journal of Psychosomatic Research, 61*, 515-520.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*, 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, V. G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258-269.
- Bankston, C. L., & Caldas, S. J. (1998). Family structure, schoolmates, and racial inequalities in school achievement. *Journal of Marriage and Family, 60*, 715-723.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 434-458.





- (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 894-941). New York: Wiley.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: MacMillan.
- Vecchio, G., Gerbino, C., Pastorelli, G., Del Bove, G., & Caprara, M. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807-1818.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self- efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

## Relationship between Some Demographic Variables and Perceived Self-efficacy in Social Interactions with Peers among Junior High School Students

Hosseinchari, M., & Kiani, R. (2008). Relationship between some demographic variables and perceived self-efficacy in social interactions with peers among junior high school students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14, 184-191.

### Abstract

**Objectives:** The aim of the present research was studying the relationship between "parent's education, father's job and the number of siblings" and the perceived self-efficacy in social interactions with peers in junior high school students. The relation between academic achievement and social self-efficacy was also studied.

**Method:** In a descriptive cross-sectional study 398 junior high school students (204 girls and 194 boys) who were selected using random cluster sampling completed the Scale for Perceived Self-efficacy in Social Interactions with Peers. Data were analyzed using t statistical test, one way analysis of variance, and Pearson correlation coefficient.

**Results:** Findings revealed that the psychometric properties of the mentioned scale are appropriate for use in Iranian population. Also, this study did not show a significant relationship between perceived self-efficacy in the interaction with peers and academic achievement. Girls were not significantly different from boys with regard to self-efficacy. Father's job had a significant relationship with perceived self-efficacy in social interaction with peers ( $p < 0.01$ ). Parent's education did not have a significant relationship with self-efficacy. There was a significant relationship between the number of siblings and self-efficacy ( $p < 0.05$ ).

**Conclusion:** Father's job and the number of siblings have a direct relationship with perceived self-efficacy in social interaction with peers; but academic achievements, parent's education, and sex are not related to perceived self-efficacy in social interaction with peers.

**Key words:** *self-efficacy, social interactions, educational achievement, demographic factors*

*Massoud Hosseinchari\**,  
*Rasoul Kiani<sup>a</sup>*

\* Corresponding author: PhD. in Educational Psychology, Associate Prof. Department of Educational Psychology, School of Psychological and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran, IR.

Fax: +98711-6286441

E-mail: hchari@shirazu.ac.ir

<sup>a</sup> MA. in Psychology, Shiraz Ministry of Education District 2.