

تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

جواد سلیمانپور^۱

چکیده

تحقیق حاضر برای بررسی تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی انجام گرفته است. روش اجرای این تحقیق به صورت نیمه تجربی با طرح تجربی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهرستان چالوس در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به تعداد ۸۹۷ نفر می‌شود. حجم نمونه تعداد ۶۰ نفر است که با روش تصادفی خوشه‌ای در دو گروه ۳۰ نفره انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از یک بسته آموزشی خودکارآمدی که طرح درس ۱۵ جلسه‌ای تنظیم و آموزش داده شد و پرسشنامه مهارت اجتماعی (نانسی، ۲۰۰۵) مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکووا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد که: آموزش خودکارآمدی به همراه چهار مؤلفه مهارت آموزشی، ارتباط با هم‌سالان، روابط خانوادگی و مراقبت از خود بر میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. تفاوت‌های موجود میان تأثیر مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش، بیشتر از گروه کنترل بوده است.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی، دوره ابتدایی

مقدمه

دهند، اعمال کنترل نمایند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده مطلوب را تحقق ببخشند و از نتایج نامطلوب آن ممانعت به عمل آورند. تلاش برای اعمال کنترل شرایط زندگی، تقریباً بر هر فردی حکم فرماست. زیرا این کار می‌تواند منافع شخصی و اجتماعی بی‌شماری را برای آنان تأمین نماید. توانایی تأثیرگذاری بر پیامدها، آنان را قابل پیش‌بینی می‌سازد. قابل پیش‌بینی بودن، آمادگی سازش‌یافتگی را در تحصیل پرورش می‌دهد. ناامیدی در اعمال نفوذ بر اموری که به صورت نامطلوب بر زندگی فرد تأثیر می‌گذارند، دل‌سردی و ناامیدی را پرورش می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۵). در چارچوب نظریه بندورا، افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که باورهای ضعیف دارند در انجام تکالیف خود، کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکلیف بهتر است (اعرابیان و همکاران، ۱۳۸۳، ۳۶۱).

خودکارآمدی، یکی از عناصر خودپنداره^۱ و مشتمل بر باورها و انتظاراتی است که به‌طور مؤثر با وظایف و نیازهای فردی مرتبط است (بندورا، ۱۹۸۶). خودکارآمدی، ادراکی است که فرد تصور می‌کند می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوش‌آیند انجام دهد (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۸، ۱۱۲). خودکارآمدی شامل قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایش برای انجام کارهای خاص است (کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۰، ۸). خودکارآمدی، اعتقاد فرد به انجام موفقیت‌آمیز کار است. خودکارآمدی، یک عامل انگیزشی

این تحقیق جهت بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی صورت گرفته است. خودکارآمدی تحصیلی، مؤلفه‌ای است که در فرآیند رشد و پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری کودکان نقش اساسی دارد. بنابراین در مطالعه حاضر، طرح درس خودکارآمدی تحصیلی در یک نیم‌سال تحصیلی به یک گروه از کودکان پایه پنجم ابتدایی (آزمایش) آموزش داده می‌شود تا معلوم شود که در مقایسه با گروه کنترل در همان پایه، میزان رشد مهارت‌های اجتماعی در گروه‌های مورد مطالعه چه میزان است؟

«خودکارآمدی»^۱، از مفاهیم مهم و مؤثر در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا است. در این دیدگاه رفتار آدمی نه تنها در کنترل عوامل بیرونی و محیطی نیست، بلکه «فرآیند شناختی»، نقش تعیین‌کننده در رفتار دارند. فرآیندهای شناختی به- عنوان بخشی از آسیب‌شناسی روانی، موجب انتظارات و ادراکات نادرستی می‌شوند که فرد از کارآمدی خود دارد و این انتظارات می‌تواند به اضطراب و اجتناب‌های دفاعی از موقعیت‌های تهدیدکننده منجر شوند (پاجارز^۲، ۲۰۰۲).

براساس دیدگاه بندورا^۳، منظور از «خودکارآمدی»، احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنارآمدن با عملکردهای تحصیلی است. همچنین بندورا به گونه دیگری نیز خودکارآمدی را شرح داده که خودکارآمدی، برپایه ادراک ما از درجه کنترلی است که بر زندگی خود داریم. یعنی، افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می-

1. Self-efficacy

2. Pajares

3. Bandura

4. Concept

اند) گسترش یابد. انتظارات درباره خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم رفتار انسان است. افراد با انتظارات خودکارآمدی پایین از انجام هر عملی اجتناب می‌ورزند و این انتظارات بر توانایی‌های آن‌ها پیشی می‌گیرد. درحالی که داشتن یک احساس قوی از کارآمدی، به‌زیستی شخصی و توانایی را افزایش می‌دهد. افراد با کارآمدی بالا به تکالیف مشکل نزدیک می‌شوند و اهداف بالاتر و بزرگ‌تری را برای خود در نظر می‌گیرند (کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۱۰).

عوامل تعیین‌کننده مهارت‌های اجتماعی را می‌توان اساساً شامل دو دسته از عوامل شناختی و رفتاری دانست. منظور از عوامل شناختی، مهارت‌های مربوط به حل مسأله و قدرت استنباط است. حل مسأله، مستلزم برخورد با مسأله، تشخیص مسأله و توجه به راه‌حل‌های متفاوت و انتخاب یکی از راه‌حل‌ها و ارزیابی نتیجه کار است. هرچه دانش‌آموز بیشتر بتواند به این مقتضیات پاسخ مثبت بدهد، قدرت «شایستگی اجتماعی» او بهتر خواهد شد. حوزه قدرت استنباط، مربوط به میزان درک دریافت افراد از اشیاء، آگاهی از مقصود دیگران، وقوف و آگاهی نسبت به مقصود، آگاهی از خصوصیات ثابت و قابل پیش‌بینی دیگران و وقوف بر انگیزه‌های ناآگاهانه است (چراغی، ۱۳۹۱). عوامل رفتاری مهارت‌های اجتماعی عبارتند از: اخذ الگوهای مطلوب و کاربرد آنان در رفتارهای اجتماعی. اهداف آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌دلیل پیچیدگی جریان اجتماعی شدن و عوامل گوناگون مؤثر بر آن باید با جامعیت و براساس یافته‌های دانش علوم تربیتی و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، در مدارس صورت‌پذیرند تا بتوانند به شکوفایی ظرفیت‌ها و رشد توانایی‌ها و رفتار و

فعال‌کننده، نیرودهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف تعیین شده است (پورقاز و همکاران، ۱۳۹۱، ۶۹). خودکارآمدی، فرآیندی است که احساس فراگیران را از توانایی خود نسبت به انجام دادن وظایف با توجه به موفقیت‌هایشان نشان می‌دهد که این مسأله به‌نوبه خود، به افزایش تلاش و پشتکار آن‌ها منجر می‌شود. افراد میل دارند در اموری شرکت کنند که به توانایی خود در انجام دادن آن‌ها اطمینان دارند، بنابراین خودکارآمدی، با شناساندن توانایی‌های بالقوه شاگردان به خودشان، اطمینان به انجام دادن کارها و پشتکار در پرداختن به عملکرد تحصیلی درست در آن‌ها را ارتقا می‌دهد (امین خندقی و همکاران، ۱۳۹۲، ۵۶).

افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با کسانی که تردید بر آن‌ها حاکم است، راهبردهای یادگیری بیشتری را به کار می‌گیرند (افروز و همکاران، ۱۳۸۴، ۹۱). باورهای خودکارآمدی از چهار منبع شکل می‌گیرد: تجربه‌ها (دستاورد‌ها)ی شخصی؛ تجربه‌های دیداری؛ ترغیب کلامی؛ و حالات زیست‌شناختی. پرنفوذترین این منابع، تجربه‌های شخصی است. زیرا بنیاد آن بر تجربه‌هایی است که فرد در آن‌ها تبحر یافته‌است. موفقیت، انتظارات تبحری را بالا می‌برد. شکست‌های پی‌پی که در آغاز رویدادها رخ می‌دهد، باورهای خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. اگر فرد دریابد که با کوشش پی‌گیر می‌تواند بر دشوارترین مشکلات چیره شود، می‌تواند با پیروزی بر شکست‌های پیشین پافشاری خودانگیخته را نیرو ببخشد. در این حالت، خودکارآمدی افزایش می‌یابد و می‌تواند به موقعیت‌های دیگر (که افراد از روی نداشتن احساس خودبسنده‌گی، کارکردی ضعیف داشته-

جو حمایت‌کننده جلسات آموزش گروهی که در آن افرادی با مشکلات نسبتاً مشابه شرکت داشتند و نیز انجام تکنیک‌هایی مانند سخنرانی الگوهای میهمان و قانع‌سازی کلامی هم احتمالاً به تصحیح تصورات نادرست آزمودنی‌ها در مورد میزان دقت دیگران در عملکرد آن‌ها و نوع ارزیابی آن‌ها و نیز کاهش حساسیت آن‌ها به این نوع مورد مشاهده قرارگرفتن کمک کرده‌است.

۲- (بختیارپور و همکاران، ۱۳۹۰، ۷۴).
 زینعلی‌پور و همکاران (۱۳۸۸) به بررسی خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی آنان پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بین سازه خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. هم‌چنین این پژوهش نشان داد که میزان خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان دختر بهتر از پسران است (زینعلی-پور و همکاران، ۱۳۸۸، ۲۴).

۳- شانک (۲۰۰۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که وقتی دانش‌آموزان برای عملکرد اجتماعی، بازخورد موفقیت را به تلاش نسبت می‌دهند، آن‌ها پیشرفت بیشتر، انگیزش بالاتر و کارآمدی را برای یادگیری بعدی حفظ می‌کنند.

۴- برویر و یوگستر^۱ (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند افرادی که از خودکارآمدی بالایی بهره‌مند هستند، در مقایسه با کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، از راهبردهای شناختی و خودنظم‌بخشی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند (برونر^۲ و همکاران، ۲۰۰۶، ۵۲).

۵- آلتونسوی^۳، کیمن^۴، ایکیک^۱، دریا^۲، آتیک^۳ و آحمت^۴ (۲۰۱۰) نشان دادند که تغییر در

شخصیت فرد و حسن تفاهم اجتماعی و موفقیت تحصیلی دست یابند.

مهارت‌های اجتماعی، به رفتارهای آموخته-شده و مقبول اطلاق می‌شود. یعنی، شخص می‌تواند با دیگران به گونه‌ای ارتباط متقابل برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی بینجامد (مورگان، ۱۹۸۰). مهارت‌های اجتماعی دو بعد جداگانه دارد: «اجزای مهارت» و «فرآیند مهارت»؛ اجزای مهارت را عناصر واحدی نظیر نگاه، تکان‌دادن سر، سلام، خداحافظی و... تشکیل می‌دهند. در حالی که فرآیند مهارت، به توانایی فرد در ایجاد رفتار ماهرانه براساس قواعد و اهداف مربوط و در پاسخ به بازخورد اجتماعی اشاره دارد (تراور، ۱۹۸۰). مفهوم مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه رفتاری بر این اصل استوار است که «مبنای رفتار شایسته اجتماعی» را مهارت‌های قابل تشخیص و خاص تشکیل می‌دهند (مقدم‌پور، ۱۳۹۰). آموزش‌های مهارت اجتماعی در پایین‌ترین مقطع تحصیلی با مهارت‌های شناختی و تعیین هویت دیگران آغاز می‌شود و هدف نهایی آن یادگیری راه‌های مناسب و قابل قبول و نحوه ابراز هر نوع احساس مطلوب بودن در روابط اجتماعی است.

پیشینه تحقیق

۱- غلامی، کجباف، نشاط‌دوست و مرادی (۱۳۸۹) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی بر میزان خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی و هراس اجتماعی دختران پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که باور خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی باعث افزایش جرأت و کاهش میزان ناراحتی افراد به هنگام فعالیت‌های اجتماعی شده است. در نتیجه حساسیت آن‌ها نسبت به دقیق شدن دیگران در عملکرد آن‌ها را کاهش می‌دهد.

^۱. Boroyere & Ugester

^۲. Brener

^۳. Altonsoy

^۴. Kiman

پایداری در انجام دادن تکالیف درسی رابطه معناداری دارد (اکبری بورنگ و همکاران، ۱۳۸۸، ۷۱).

۱۰- وول فولک (۲۰۰۳) گزارش داده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیشتری می‌کنند و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیشتری می‌کنند و رشد اجتماعی پیدا می‌کنند. آنها با تمرکز بر مشکل موجود، احساس آرامش و خوشبختی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره می‌گیرند. خودکارآمدی، مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می‌شود. خودکارآمدی احساس پایدار و روشن لیاقت و قابلیت فرد برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است. مفهوم خودکارآمدی برای بسیاری از جنبه‌های پیشرفت دانش‌آموزان به کار می‌رود. خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. باتوجه به اهمیت خودکارآمدی دانش‌آموزان در تمامی جنبه‌های زندگی خصوصاً مهارت‌های اجتماعی شیوه‌های متعددی برای بهبود آن وجود دارد. در این تحقیق اثربخشی آن، مورد بررسی قرار می‌گیرد (زهراکار و همکاران، ۱۳۸۹، ۱۳۵).

باتوجه به مطالب یاد شده، هدف اصلی این پژوهش «بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت‌های اجتماعی» است. نگارنده در اهداف فرعی خود، به دنبال بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر هریک از ابعاد چهارگانه-ی مهارت‌های اجتماعی بوده است. از این رو برای انجام این تحقیق، فرضیه‌های زیر مطرح گردید:

خودکارآمدی تحصیلی میزان انگیزش تحصیلی را تغییر می‌دهد. بین خودکارآمدی با نشانه‌های اضطراب و هراس و اختلال اضطراب فراگیر رابطه معنادار وجود دارد.

۶- بررسی‌های مرتبط دیگر نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی از جمله روان‌نژندی و برون‌گرایی با خودکارآمدی، رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار دارند. هم‌چنین نتایج تجربی نشان می‌دهد که بین روان‌نژندی و خودکارآمدی رابطه منفی و بین برون‌گرایی و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد (کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۰۶).

۷- گودارد^۵ (۲۰۰۲) در مطالعات خود در زمینه تحلیل نظری و تجربی و اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی جمعی در مدارس نیز اعلام کرده است که اگر خودکارآمدی جمعی در سطح بالایی باشد، خودکارآمدی فردی نیز ارتقا پیدا می‌کند. درضمن، وی بر این باور است که رشد فزاینده پژوهش‌های مربوط به خودکارآمدی، جمعی نشان‌دهنده یک حقیقت و ویژگی ضروری برای مدارس با مهارت اجتماعی بالاتر می‌باشد و آن این است که معلمان با سطح خودکارآمدی جمعی بالا بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیری مثبت می‌گذارند (گودارد، ۲۰۰۲، ۱۰۶).

۸- گرین و همکاران (۱۹۹۸) خودکارآمدی را عامل مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در حوزه‌های خاص قلمداد کردند.

۹- ولترز (۲۰۰۰) در مطالعه‌ای نشان داد که خودکارآمدی با سطوح بالای بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی و هم‌چنین

5. Aikik

6. Daria

7. Atik

8. Ahmt

5. Goddard

فرضیه اصلی

این میان ۳۰ نفر به‌عنوان گروه آزمایش، ۳۰ نفر به‌عنوان گروه کنترل بودند. برای کنترل متغیرهای مزاحم از روش هم‌تاسازی با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی انجام گرفت.

در این پژوهش گروه کنترل، شامل دانش‌آموزانی می‌شود که تحت آموزش خودکارآمدی تحصیلی قرار نگرفته‌اند. در این گروه، پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی اجرا و ثبت گردید. اما در گروه آزمایش طرح درس خودکارآمدی به مدت حدوداً چهار ماه اعمال شده است. ضمن این‌که نمرات حاصل از اجرای پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی به‌صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز ثبت گردید. به همین منظور در گروه آزمایش از یک بسته آموزشی خودکارآمدی که در ۱۵ جلسه ۲ ساعته با پانزده طرح درس تنظیم شده آموزش داده شد. مقیاس مهارت اجتماعی کودک جهت ارزیابی مهارت اجتماعی کودکان به‌وسیله نانس (۲۰۰۵) ساخته شده است. این آزمون یک ابزار خودگزارشی ۲۴ عبارتی است که عملکرد فرد را در ۴ حیطه: عملکرد آموزشی، ارتباط با هم‌سالان، روابط خانوادگی و مراقبت از خود را مورد سنجش قرار می‌دهد. هر یک از این زیرمقیاس‌ها از ۶ عبارت تشکیل شده‌اند. بنابراین مقیاس مهارت‌های اجتماعی یک نمره کلی و ۴ نمره مربوط به زیرمقیاس‌های آزمون را دارد. نمرات بالاتر حاکی از سطح بالای عملکرد اجتماعی است. ضریب هم‌سانی درونی و پایایی حاصل از روش بازآزمایی در نمونه‌ای آماری مورد ارزیابی قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ بدین شرح است: کل مقیاس: ۰/۸۱، عملکرد تحصیلی: ۰/۸۱، روابط با هم‌سالان: ۰/۵۹، روابط خانوادگی: ۰/۷۴ و مراقبت از خود: ۰/۶۹ و ضریب آلفای محاسبه شده در متغیر مهارت‌های اجتماعی نیز ۰/۹۱

چنین پنداشته می‌شود که: آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. گمان می‌رود که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر مهارت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۲. فرض بر این است که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر نحوه ارتباط با هم‌سالان دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۳. تصور می‌شود که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر روابط خانوادگی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۴. به نظر می‌رسد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر توجه به خویشتن دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی است که با طرح تحقیقی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش به‌صورت تصادفی انجام می‌شود. در این طرح، متغیر مستقل (آموزش خودکارآمدی تحصیلی) و یک متغیر وابسته (مهارت‌های اجتماعی) وجود دارد. در گروه آزمایشی؛ مداخله آموزشی مبتنی بر خودکارآمدی تحصیلی اجرا گردید و گروه کنترلی هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرده است.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانش‌آموزان دختر پایه پنجم دوره ابتدایی شهرستان چالوس در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ می‌شود که تعداد آنها ۸۹۷ نفر است. از بین مدارس موجود در جامعه آماری به روش تصادفی ساده، یک مدرسه دخترانه گزینش شد و تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که از

به آزمون‌های دیگر در این است که در آزمون مانکووا، تأثیر نمرات در پیش‌آزمون در نظر گرفته می‌شود. برای استفاده از آزمون مانکووا، لازم است که تجانس واریانس‌ها وجود داشته باشد که با استفاده از آزمون لون این تحلیل صورت گرفت. بنابراین جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

جدول اطلاعات آماری مربوط به مؤلفه مهارت تحصیلی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمونه‌های آماری را به تفکیک گروه نشان می‌دهد.

جدول ۱- وضعیت مؤلفه مهارت تحصیلی

انحراف معیار	میانگین	تعداد	کارکرد تحصیلی
۰/۳۸۵۸۹	۳/۲۲	۳۰	پیش‌آزمون
۰/۸۳۳۹۱	۳/۳۳	۳۰	پس‌آزمون
۰/۵۶۲۲۲	۳/۸۳۳	۳۰	پیش‌آزمون
۰/۳۳۵۴۸	۴/۱۲۷	۳۰	پس‌آزمون

آزمون برابر با عدد ۳/۲۲ و در مرحله پس‌آزمون ۳/۳۳ بوده است.

جدول مربوط به اطلاعات آماری مربوط به روابط با هم‌سالان پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۲- داده‌های مربوط به روابط با هم‌سالان

انحراف معیار	میانگین	تعداد	روابط با هم‌سالان
۰/۴۸۸۸	۲/۴۱	۳۰	پیش‌آزمون
۰/۸۳۹	۳/۳۱	۳۰	پس‌آزمون
۰/۵۴۲	۲/۴۷	۳۰	پیش‌آزمون
۰/۵۱۱	۳/۵۴	۳۰	پس‌آزمون

برآورد گردیده که پرسش‌نامه مربوطه از پایایی قابل قبول برخوردار است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از دو روش توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در بخش توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره مانکووا استفاده شد. زیرا این روش آماری به پژوهش‌گر اجازه می‌دهد تا اثر یک متغیر مستقل را بر متغیرهای وابسته بررسی نماید و اثر متغیرهای دیگر را از بین می‌برد. با توجه به طرح تحقیق، متغیر وابسته که شامل چند خرده مقیاس با برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود، مناسب‌ترین آزمون است. برتری این آزمون نسبت

میانگین نمرات مربوط به کارکرد تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۳/۸۳ بوده است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون به عدد ۴/۱۲ رسیده است. در گروه کنترل میانگین نمرات مربوط به کارکرد تحصیلی، در مرحله پیش-

میانگین نمرات مربوط به روابط با هم- سالان در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۲/۴۷ بوده‌است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون به عدد ۳/۵۴ رسیده‌است. در گروه کنترل میانگین نمرات مربوط به روابط با هم سالان در مرحله پیش‌آزمون ۲/۴۱ و در مرحله پس-آزمون ۳/۳۱ بوده‌است.

جدول ۳ اطلاعات آماری مربوط به روابط خانوادگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمونه‌های آماری را نشان می‌دهد.

جدول ۳- داده‌های مربوط به روابط خانوادگی

روابط خانوادگی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش‌آزمون	۳/۵۳	۰/۶۵۶
	پس‌آزمون	۳/۹۶	۰/۵۵۴
آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۳۵	۰/۷۴۱
	پس‌آزمون	۴/۰۱	۰/۴۲۶

میانگین نمرات مربوط به روابط خانوادگی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۳/۳۵ بوده‌است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون به عدد ۴/۰۱ رسیده است. در گروه کنترل میانگین نمرات مربوط به روابط خانوادگی، در مرحله پیش‌آزمون ۳/۵۳ و در مرحله پس‌آزمون ۳/۹۶ بوده‌است.

جدول ۴ اطلاعات آماری مربوط به روابط مراقبت از خود پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت-کنندگان را به تفکیک گروه نشان می‌دهد.

جدول ۴- داده‌های مربوط به روابط مراقبت از خود

مراقبت از خود	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش‌آزمون	۳/۲۴	۰/۶۹۸
	پس‌آزمون	۴/۰۷	۰/۶۶۷
آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۶۷	۰/۷۹۷
	پس‌آزمون	۴/۳۲	۰/۵۰۲

میانگین نمرات مربوط به مراقبت از خود در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۳/۶۷ بوده‌است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون به عدد ۴/۳۲ رسیده است. در گروه کنترل میانگین نمرات مربوط به مراقبت از خود در مرحله پیش‌آزمون ۳/۲۴ و در مرحله پس‌آزمون ۴/۰۷ بوده است.

جدول ۵ اطلاعات آماری مربوط به مهارت اجتماعی پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۵- داده‌های مربوط به روابط اجتماعی

مهارت اجتماعی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش‌آزمون	۳/۳۸۵۵	۰/۲۴۶۶۹
	پس‌آزمون	۳/۷۳۴۴	۳/۷۳۴۴
آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۲۲۸۲	۰/۳۱۹۰۱
	پس‌آزمون	۳/۹۳۸۴	۰/۲۲۳۲۰

فرضیه اصلی تحقیق: چنین پنداشته می-شود که: آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. جدول ۶ اطلاعات آمار توصیفی مربوط به مهارت اجتماعی فرضیه اصلی به تفکیک گروه را نشان می‌دهد.

میانگین نمرات مربوط به مهارت اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۳/۲۲ بوده‌است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون به عدد ۳/۹۳ رسیده است. در گروه کنترل میانگین نمرات مربوط به مهارت اجتماعی، در مرحله پیش‌آزمون ۳/۳۸ و در مرحله پس‌آزمون ۳/۷۳ بوده‌است.

جدول ۶- متغیر وابسته: مهارت اجتماعی

آمار توصیفی			
گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۳۰	۳/۷۳۴۴	۰/۳۴۹۱۱۲
آزمایش	۳۰	۳/۹۳۸۴	۰/۲۲۳۲۰
مجموع	۶۰	۳/۸۳۶۴	۰/۳۰۸۱۷

جدول ۷ اطلاعات آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به فرضیه اصلی را نشان می‌دهد.

جدول ۷- آزمون تحلیل کوواریانس فرضیه اصلی

منبع	مجموع مایعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مایعات (Ms)	آماره (F)	سطوح معناداری (Sig.)
مدل تصحیح‌شده	۱/۰۱۸ ^a	۳	۰/۳۳۹	۴/۱۴۳	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۳/۳۰۵	۱	۳/۳۰۵	۴۰/۳۶۰	۰/۰۰۰
گروه	۰/۱۷۵	۱	۰/۱۷۵	۲/۱۳۹	۰/۱۴۹
پیش‌آزمون	۰/۳۵۴	۱	۰/۱۱۸	۴/۳۲۲	۰/۰۴۲
گروه × پیش‌آزمون	۰/۱۱۸	۱	۰/۰۸۲	۱/۴۴۲	۰/۲۳۵
خطا	۴/۵۸۵	۵۶			
مجموع	۸۸۸/۶۸۲	۶۰			
مجموع تصحیح‌شده	۵/۶۰۳	۵۹			

$$R^2 = ۰/۱۳۸ \text{ (تنظیم‌شده)} \quad R^2 = ۰/۱۸۲$$

گرفت که آموزش خودکارآمدی بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. با رد فرض صفر، فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

فرضیه فرعی اول: گمان می‌رود که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر مهارت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۸ اطلاعات آمار توصیفی مربوط به مهارت آموزشی فرضیه فرعی اول به تفکیک گروه را نشان می‌دهد.

با توجه به نتیجه به‌دست آمده از آزمون لون، وجود همگنی واریانس‌ها آزمون تحلیل کوواریانس به شرح زیر اجرا گردید: مقدار R^2 (۰/۱۸۲) نشان می‌دهد که تغییر در متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد. با توجه به این‌که سطح معناداری به‌دست آمده برای مدل تصحیح‌شده (۰/۰۱) کم‌تر از ۰/۰۵ است. بنابراین نتایج به‌دست آمده از اثر اصلی گروه نشان داد که اجرای خودکارآمدی تحصیلی تأثیر معناداری بر متغیر وابسته داشته است. بنابراین می‌توان نتیجه

جدول ۸- متغیر وابسته: مهارت تحصیلی

آمار توصیفی			
گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۳۰	۳/۳۳۳	۰/۸۳۹۱
آزمایش	۳۰	۴/۱۲۷۹	۰/۳۳۵۴۸
مجموع	۶۰	۳/۷۳۰۶	۰/۷۴۶۷۵

جدول ۹ اطلاعات آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به فرضیه فرعی اول را نشان می‌دهد.

جدول ۹- آزمون تحلیل کوواریانس فرضیه اول

متغیر وابسته: مهارت آموزشی					
منبع	مجموع مایعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مایعات (Ms)	آماره (F)	سطوح معناداری (Sig.)
مدل تصحیح شده	۱/۱۴۳ ^a	۳	۳/۳۸۱	۸/۳۲۰	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۶/۴۴۳	۱	۶/۴۴۳	۱۵/۸۵۵	۰/۰۰۰
گروه	۰/۹۴۰	۱	۰/۹۴۰	۲/۳۱۲	۰/۱۳۴
پیش‌آزمون	۰/۵۲۴	۱	۰/۵۲۴	۱/۲۹۱	۰/۲۶۱
گروه × پیش‌آزمون	۰/۳۸۵	۱	۰/۳۸۵	۰/۹۴۷	۰/۳۳۵
خطا	۲۲/۷۵۷	۵۶	۰/۴۰۶		
مجموع	۸۶۷/۹۴۸	۶۰			
مجموع تصحیح شده	۳۲/۹۰۰	۵۹			

$$R^2 = ۰/۳۰۸ \text{ (تنظیم شده)} \quad R^2 = ۰/۲۷۱$$

فرضیه فرعی دوم: فرض بر این است که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر ارتباط با هم‌سالان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۱۰ اطلاعات آمار توصیفی مربوط به ارتباط با هم‌سالان فرضیه فرعی ۲ به تفکیک گروه را نشان می‌دهد.

باتوجه به نتیجه بدست آمده از آزمون لون، وجود همگنی واریانس‌ها آزمون تحلیل کوواریانس به شرح زیر اجرا گردید: مقدار R^2 (۰/۳۰۸) نشان می‌دهد که تغییر در متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد. باتوجه به این‌که سطح معناداری به‌دست آمده برای مدل تصحیح شده (۰/۰۰۰) کم‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین متغیر تصادفی با متغیر وابسته رابطه مثبت و معنادار دارد. نتایج به‌دست آمده از اثر اصلی گروه نشان داد که گروه تأثیر معناداری بر متغیر وابسته داشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر مهارت آموزشی دانش‌آموزان تأثیر دارد. پس با رد فرض صفر، فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

جدول ۱۰- متغیر وابسته: ارتباط با هم سالان

آمار توصیفی			
انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۸۳۹۲۲	۳/۳۱۵۸	۳۰	کنترل
۰/۵۱۱۷۶	۳/۵۴۲۶	۳۰	آزمایش
۰/۶۹۸۵۵	۳/۴۲۹۲	۶۰	مجموع

جدول ۱۱ اطلاعات آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به فرضیه فرعی دوم را نشان می دهد.

جدول ۱۱- آزمون تحلیل کوواریانس فرضیه دوم

متغیر وابسته: مهارت آموزشی					
منبع	مجموع مایعات	درجه آزادی	میانگین مایعات	آماره	سطوح معناداری
	(SS)	(df)	(Ms)	(F)	(Sig.)
مدل تصحیح شده	۱۳/۴۸۱ ^a	۳	۴/۴۹۴	۱۶/۴۳۷	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۷/۱۸۵	۱	۷/۱۸۵	۲۶/۲۸۱	۰/۰۰۰
گروه	۶/۷۱۸	۱	۶/۷۱۸	۲۴/۵۷۵	۰/۰۰۰
پیش آزمون	۷/۷۷۴	۱	۷/۷۷۴	۲۸/۴۳۷	۰/۰۰۰
گروه × پیش آزمون	۶/۲۵۰	۱	۶/۲۵۰	۲۲/۸۶۰	۰/۰۰۰
خطا	۱۵/۳۱۰	۵۶	۰/۲۷۳		
مجموع	۷۳۴/۳۴۲	۶۰			
مجموع تصحیح شده	۲۸/۷۹۱	۵۹			

$$R^2 = ۰/۴۴۰ \quad R^2 \text{ تنظیم شده} = ۰/۴۶۸$$

فرضیه فرعی سوم: تصور می شود که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر روابط خانوادگی دانش آموزان تأثیر دارد. جدول ۱۲ اطلاعات آمار توصیفی مربوط به روابط خانوادگی فرضیه فرعی سوم به تفکیک گروه را نشان می دهد.

باتوجه به نتیجه حاصله از آزمون لون، وجود همگنی واریانس ها آزمون تحلیل کوواریانس به شرح زیر اجرا گردید: مقدار R^2 (۰/۴۶۸) نشان می دهد که تغییر در متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد. باتوجه به این که سطح معناداری به دست آمده برای مدل تصحیح شده (۰/۰۰۰) کم تر از ۰/۰۵ است، از این رو متغیر تصادفی با متغیر وابسته رابطه دارد. نتایج به دست آمده از اثر اصلی گروه نشان داد که گروه تأثیر معناداری بر متغیر وابسته داشته است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش خودکارآمدی بر ارتباط با هم سالان دانش آموزان تأثیر دارد. پس با رد فرض صفر، فرضیه اصلی تأیید می شود.

جدول ۱۲- متغیر وابسته: روابط خانوادگی

آمار توصیفی			
تعداد	میانگین	انحراف معیار	
۳۰	۳/۹۶۶۷	۰/۵۵۴۳۳	کنترل
۳۰	۴/۰۱۰۹	۰/۴۲۶۱۵	آزمایش
۶۰	۳/۹۸۸۸	۰/۴۹۰۷۱	مجموع

جدول ۱۳ اطلاعات آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به فرضیه فرعی سوم را نشان می‌دهد.

جدول ۱۳- آزمون تحلیل کوواریانس فرضیه سوم

متغیر وابسته: روابط خانوادگی					
منبع	مجموع مایعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مایعات (Ms)	آماره (F)	سطوح معناداری (Sig.)
مدل تصحیح شده	۶/۸۴۳ ^a	۳	۴/۴۹۴	۱۶/۴۳۷	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۱۱/۸۷۸	۱	۲/۲۸۱	۱۷/۳۴۲	۰/۰۰۰
گروه	۰/۵۴۲	۱	۱۱/۸۷۸	۹۰/۳۱۸	۰/۰۴۷
پیش آزمون	۶/۶۹۵	۱	۰/۵۴۲	۴/۱۲۱	۰/۰۰۰
گروه × پیش آزمون	۰/۴۲۹	۱	۶/۶۹۵	۵۰/۹۱۰	۰/۰۷۶
خطا	۷/۳۶۵	۵۶	۰/۴۲۹	۳/۲۵۹	
مجموع	۹۶۷/۸۲۸	۶۰	۰/۱۳۲		
مجموع تصحیح شده	۱۴/۲۰۷	۵۹			

$$R^2 = ۰/۴۵۴ \text{ تنظیم شده } R^2 = ۰/۴۸۲$$

روابط خانوادگی (وظایف خانگی) دانش‌آموزان تأثیر دارد. پس با رد فرض صفر، فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

فرضیه فرعی چهارم: به نظر می‌رسد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مراقبت از خود دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۱۴ اطلاعات آمار توصیفی مربوط به مراقبت از خود فرضیه فرعی چهارم به تفکیک گروه را نشان می‌دهد.

با توجه به نتیجه به دست آمده از آزمون لون، وجود همگنی واریانس‌ها آزمون تحلیل کوواریانس به شرح زیر اجرا گردید: مقدار R^2 (۰/۴۸۲) نشان می‌دهد که تغییر در متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد. با توجه به این که سطح معناداری به دست آمده برای مدل تصحیح شده (۰/۰۰۰) کم‌تر از ۰/۰۵ است، از این رو متغیر تصادفی با متغیر وابسته رابطه دارد. نتایج به دست آمده از اثر اصلی گروه نشان داد که گروه تأثیر معناداری بر متغیر وابسته داشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودکارآمدی بر

جدول ۱۴- متغیر وابسته: مراقبت از خود

آمار توصیفی		
تعداد	میانگین	انحراف معیار
۳۰	۴/۰۷۲۱	۰/۶۶۷۷۲
۳۰	۴/۳۲۲۰	۰/۵۰۲۶۲
۶۰	۴/۱۹۷۱	۰/۵۹۹۳۳

جدول ۱۵ اطلاعات آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به فرضیه فرعی چهارم را نشان می‌دهد.
جدول ۱۵- آزمون تحلیل کوواریانس فرضیه چهارم

متغیر وابسته: مراقبت از خود					
منبع	مجموع مایعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مایعات (Ms)	آماره (F)	سطوح معناداری (Sig.)
مدل تصحیح شده	۵/۱۵۶ ^a	۳	۱/۷۱۹	۶/۰۰۱	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۲۲/۶۵۶	۱	۲۲/۶۵۶	۷۹/۱۱۴	۰/۰۰۰
گروه	۰/۱۸۸	۱	۰/۱۸۸	۰/۶۵۶	۰/۴۲۱
پیش آزمون	۴/۲۱۰	۱	۰/۱۳۳	۱۴/۷۰۱	۰/۰۰۰
گروه × پیش آزمون	۰/۱۳۳	۱	۰/۲۸۶	۰/۴۶۶	۰/۴۹۸
خطا	۱۶۰۳۷	۵۶			
مجموع	۱۰۷۸/۱۰۹	۶۰			
مجموع تصحیح شده	۲۱/۱۹۲	۵۹			

$$R^2 = ۰/۲۴۳ \text{ (تنظیم شده)} \quad R^2 = ۰/۲۰۳$$

نتایج به دست آمده از این پژوهش با پژوهش پنتریچ و همکاران (۱۹۹۴) همخوانی دارد. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد. این نتیجه بیان می‌دارد از آن‌جا که خودکارآمدی تحصیلی در افراد نسبت به مسائل، اهمیت زیادی دارد، در واقع خودکارآمدی تحصیلی زمینه‌ساز شروع فعالیت است، پس در کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری فرضیه فرعی دوم نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر ارتباط با هم‌سالان دانش‌آموزان تأثیر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشته‌باشند، ارتباط بهتری با هم‌سالان خود خواهند داشت. بووین و بگین^۱ (۱۹۸۹) در پژوهش خود نشان دادند دانش‌آموزانی که خودپنداره مثبتی از خود دارند، ارتباط بهتری با هم‌سالان خود دارند و شایستگی‌های اجتماعی بهتری دارند. این نتیجه با نتیجه این پژوهش نیز همخوانی دارد. تعامل با

باتوجه به نتیجه به دست آمده از آزمون لون، وجود همگنی واریانس‌ها آزمون تحلیل کوواریانس به شرح زیر اجرا گردید: مقدار R^2 (۰/۲۴۳) نشان می‌دهد که تغییر در متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد. باتوجه به این‌که سطح معناداری به دست آمده برای مدل تصحیح شده (۰/۰۰۰) کم‌تر از ۰/۰۵ است، از این رو متغیر تصادفی با متغیر وابسته رابطه دارد. نتایج به دست آمده از اثر اصلی گروه نشان داد که گروه تأثیر معناداری بر متغیر وابسته داشته‌است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مراقبت از خود دانش‌آموزان تأثیر دارد. پس با رد فرض صفر، فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری فرضیه فرعی اول نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان تأثیر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشته‌باشند، عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت.

^۱ Boivin and Begin

انداختن سلامت آنان می‌شود، داوطلبانه پرهیز نمایند.

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری فرضیه اصلی تحقیق نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشته باشند، مهارت‌های اجتماعی بهتری خواهند داشت. نتایج به دست آمده از این تحقیق با پژوهش پتريچ و شانک (۲۰۰۲) هم‌خوانی دارد. نتایج پژوهش پتريچ و شانک (۲۰۰۲) نشان داد که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، عملکرد اجتماعی بیشتری هم خواهند داشت. آن‌ها معتقدند که مهارت‌های اجتماعی آموخته شده زمانی می‌توانند به صورت عملکرد درآیند که فرد برانگیخته شود یا انگیزه کافی برای عمل کردن و نشان دادن آن یادگیری‌ها داشته باشد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی یک متغیر اساسی در این انگیزش‌ها است و فرد را وادار به کنش می‌نماید. این نتیجه‌گیری بدین صورت تبیین می‌گردد که اگر دانش‌آموزان نسبت به عقاید یا باورهای خود راجع به تأثیرگذاری شخصی‌شان آگاهی بیشتری کسب نمایند، می‌توانند نسبت به موقعیت‌های اجتماعی که در پیرامون‌شان قرار دارد، عملکرد بهتری داشته باشند.

پیشنادهای تحقیق

از آنجا که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، پیشنهاد می‌گردد که ارتقای خودکارآمدی تحصیلی از سوی معلمان در کلاس درس مورد توجه قرار گیرد. برای ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان نخست باید نقاط ضعف و قوت هر یک از دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مشخص کرد و

هم‌سالان می‌تواند به عنوان عاملی با اهمیت در شبکه روابط اجتماعی فرد تلقی گردد. به همین دلیل توانایی در برقرار نمودن ارتباط مؤثر با هم‌سالان و احساس پذیرفته شدن در جمع آنان و عدم تنهایی، نقشی کلیدی، در گذار موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان از دوران مدرسه ایفا می‌کند.

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری فرضیه فرعی سوم نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر روابط خانوادگی (وظایف خانوادگی) دانش‌آموزان تأثیر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشته باشند، روابط خانوادگی بهتری خواهند داشت. دانش‌آموزانی که از مهارت‌های تحصیلی خود آگاهی یابند و در عرصه تحصیلی موفقیت کسب نمایند مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به پیرامون خود خواهند داشت و می‌توانند در عرصه وظایف خانوادگی موفق باشند.

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری فرضیه فرعی چهارم نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی، بر مراقبت از خود دانش‌آموزان تأثیر دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشته باشند، بهتر خواهند توانست از خود مراقبت نمایند. یافته‌های اکثر مطالعات حاکی از آن بودند که خودکارآمدی بر رفتارهای خودمراقبتی^۱ تأثیر گذار است (محبی و همکاران، ۱۳۹۰، ۶۵۲). اگر دانش‌آموز بتواند خودمراقبتی داشته باشد، می‌تواند اقدامات و فعالیت‌های آگاهانه‌ای را برای حفظ، حمایت از خود و ارتقای سلامت جسمی و روحی‌اش انجام دهد. خودکارآمدی، به دانش‌آموزان این قابلیت را می‌دهد که به فکر سلامت خود باشند و از هر آنچه که باعث به‌خطر

^۱. Self care

خودکارآمدی تحصیلی متناسب با درس موردنظر برای دانش‌آموزان مورد تأکید قرار بگیرد. مثلاً ممکن است که دانش‌آموزی در درس ریاضی خودکارآمدی تحصیلی‌اش پایین باشد ولی همین دانش‌آموز در درس فارسی خودکارآمدی بالایی داشته باشد.

همانگونه که عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان در روابط با هم‌سالان به ارتباطات گروهی بستگی دارد، پیشنهاد می‌گردد که معلمان، هر کلاس درس را به چند گروه تقسیم کنند و از دانش‌آموزان بخواهند که تکالیف‌شان را به صورت گروهی انجام دهند و در جواب‌گویی به درس-هایشان به صورت گروهی جواب بدهند، این امر باعث می‌گردد که ارتباطات با هم‌سالان در بین دانش‌آموزان تقویت شود، هم‌چنین این روش باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نیز می‌گردد.

هم‌چنین موضوعاتی نظیر: بررسی تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی، خلاقیت و خودکنترلی، تفکر انتقادی، برقراری ارتباط مؤثر، فرسودگی تحصیلی، مدرسه‌گریزی، سبک‌های حل مسئله، اضطراب آموزشی، تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به عنوان موضوعات پیشنهادی دیگر مطرح می‌گردد.

منابع

۱. اعرابیان، خداپناهی م.، صالح صدق‌پور، ب. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانش‌جویان، مجله روان‌شناسی ۳۲، سال هشتم، شماره ۴، صص ۳۷۱-۳۶۰.
۲. افروز، غ.، معتمدی، ف. (۱۳۸۴). خودکارآمدی و سلامت‌روانی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش، روان‌شناسی، روان‌شناسی تحولی، شماره ۶، صص ۸۹-۱۰۰.
۳. اکبرزاده م، عبدی زین س. باغبان ا، عابدی م. (۱۳۹۱). هنجاریابی و تعیین پایایی و روایی فرم کوتاه خودکارآمدی سیاهه کروی فردی در سنجش خودکارآمدی مسیر شغلی دانش‌جویان دانشگاه اصفهان، مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، سال دوم، شماره اول، صص ۹۴-۷۷.
۴. اکبری بورنگ م، امین یزدی ا. (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانش‌جویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی، افق‌دانش، فصل‌نامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد، دوره ۱۵، شماره ۳، صص ۷۷-۷۰.
۵. امین خندقی م، سپندار م، سیفی غ، جوادی کوراترکیه م. (۱۳۹۲). تأثیر خودارزیابی مستمر دانش‌جویان بر خودکارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها: عنصری مغفول در تدوین برنامه‌های درسی، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۹، شماره ۱، صص ۷۶-۵۱.
۶. بختیارپور س، حیدری ع، علی‌پور خدادادی ش. (۱۳۹۰). ارتباط میان سوگیری توجه و خودکارآمدی عمومی با اضطراب اجتماعی در دانش‌جویان زن، فصل‌نامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، سال سوم، شماره ۱۰، صص ۸۵-۷۱.
۷. پورقاز ع، محمدی ا، دوستی م. (۱۳۹۱). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش‌آموزان، فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره صص ۸۶-۶۷.
۸. چراغی، احمدرضا، محمودی، شاهد. (۱۳۹۱). هنجاریابی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان، فصل‌نامه پایش، سال نهم، شماره اول.
۹. خیر م، حسین چناری م، و بحرانی م. (۱۳۹۱). رابطه سوگیری‌های خودکارآمدی ریاضی با انگیزش، عواطف و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز، فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست‌وچهارم، سال هشتم، ۱۶۶-۱۴۳.
۱۰. رجبی غ، شهنی بیلاق م، شکرکن ح، حقیقی ج. (۱۳۸۴). بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک‌شده ریاضی، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، صص ۱۳۶-۱۰۱.
۱۱. زهراکار ک، رضازاده آ، احقر ق. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان رشت، فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال پنجم، شماره ۳، صص ۱۵۰-۱۳۳.
۱۲. زهراکار ک. (۱۳۸۶). بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی، فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی، دوره دوم، شماره ۵، صص ۹۸-۸۹.
۱۳. زینعلی‌پور ح، زارعی ا، زندی‌نیا ز. (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره ۹، صص ۲۸-۱۳.
۱۴. شهنی بیلاق م، رجبی غ، شکرکن ح، حقیقی ج. (۱۳۸۲). مقایسه باورهای خودکارآمدی ریاضی پسران و دختران دانش‌آموز سال دوم رشته ریاضی- فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی شهر اهواز و بررسی رابطه متغیرهای جنسیت، نمره قبلی ریاضی و هدف‌گذاری تحصیلی با

23. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood cliffs, N j = prentice-Hall.
24. Bandura, A. (1995). Self-efficacy. The exercise of control. New York, freeman.
25. Boivin, M & Brgin G (1986). Peer status and self efficacy among early elementary school children: The case of the rejected children. Child Development, 60, 591-596.
26. Breuer, K, & Eugester, B (2006) Effect of training and assessment in vocation education and training (VET): Reflection on the methodology of assessing the development of traits of self regulation. Educational Evaluation, 32, 243-262.
27. Goddard, R.D (2002) A Theatrical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy. The Development of a Short Form. Educational and psychological Measurement, vol. 62, pp. 97-111.
28. Morgan, R. G. T. (1980). Analysis of social skills: the behaviore analysis of social skill. New York: Plenum press.
29. Pajares. F.7 Schunk, D.H. Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson & D. Corodova psychology of education. NewYork: Academic press. (2002).
30. Schunk, D (1983) Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. Journal of Education psychology, 75, 848-856.
31. Trower, P., Gilbert, P. (1980). New theoretical conceptions of social anxiety and social phobia. Clinical Psychology Review, 9, 19-35.
- آن، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز، دوره سوم، سال دهم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۱۲۴-۱۰۱.
۱۵. عبادی غ، معتمدین م. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ولی فرزندی، ابراز وجود و عملکرد تحصیلی دانش-آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز، فصل‌نامه پژوهش‌های مشاوره. شماره ۲۳، صص ۹۷-۱۱۶.
۱۶. عزیزی ش. (۱۳۸۴). بررسی الگوی خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی اینترنتی و نوع شخصیت، چشم‌انداز مدیریت بازرگانی، شماره ۱۳ و ۱۴، صص ۱۳۶-۱۱۱.
۱۷. کبیری م، (ترجمه نوشته دال شانک، فرانک پاچارس). (۱۳۸۶). تحول خودکارآمدی تحصیلی، پژوهشی آموزشی، اطلاع‌رسانی، شماره ۱، صص ۸۳-۷۸.
۱۸. کرامتی ه شهرآرای م. (۱۳۸۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک‌شده در عملکرد ریاضی، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۰، سال سوم، صص ۱۱۵-۱۰۳.
۱۹. کیامرثی آ، آریا پوران س، نگرایی ف. (۱۳۹۰). رابطه اختلاف شخصیت با علائم روان‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌جویان، یافته‌های نو در روانشناسی، سال ششم، شماره ۱۸، صص ۱۱۷-۱۰۳.
۲۰. مسعودی، نجف. (۱۳۹۲). عملکرد اجتماعی و تحصیلی در دانش‌آموزان، اصفهان: نشر ساعی.
۲۱. مقدم‌پور، هاتف. (۱۳۹۰). رابطه عملکرد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و سازگاری در دانش‌آموزان شهر مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۲. پرمیان م، رفقی ایرانی س، ابوالقاسمی ع. (۱۳۸۸). مقایسه اثربخش روش‌های ایمن‌سازی روانی مایکنام و مهارت‌های مطالعه و ترکیبی از هر دو روش در افزایش خودکارآمدی دانش-آموزان دختر، علوم تربیتی، اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۲۰، صص ۱۲۴-۱۱۱.

