

بررسی رابطه خود تعین و خود کارآمدی نوجوانان دبیرستان‌های شیراز

پروانه دودمان^۱، نسترن دستگاهی^{۲*}، تهمینه حسینی^۳

چکیده

مقدمه: امروزه یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین عوامل در تبیین رفتارهای انسانی، باورهای خودکارآمدی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خود تعین و خود کارآمدی نوجوانان دبیرستان‌های شیراز انجام شد.

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل ناحیه ۴ شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند که از این تعداد ۱۲۰ دانش آموز (۸۰ دختر و ۴۰ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه خودمختاری نوجوان نوم و خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران بود. برای تحلیل داده‌ها از رگرسیون خطی و چندگانه و آزمون تی گروه‌های مستقل با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که از طریق خود تعین می‌توان خودکارآمدی را پیش‌بینی کرد. متغیر هدف‌گرایی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی می‌باشد. همچنین بین میانگین نمرات دختران و پسران در خودکارآمدی و خود تعین تفاوت معناداری مشاهده نشد. ($p < 0/5$)

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها باورهای افراد و خودکارآمدی آن‌ها برای انجام رفتار، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده هستند و افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقابل استرس‌ها خیلی برانگیخته نمی‌شوند و احساس آرامش می‌کنند و احتمال موفق شدن آن‌ها بیشتر می‌شود

واژه‌های کلیدی: خود تعین، خودکارآمدی، خرده مقیاس‌های خودکارآمدی

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۲۲

استناد: دودمان پ، دستگاهی ن، حسینی ت. بررسی رابطه خود تعین و خود کارآمدی نوجوانان دبیرستان‌های شیراز، خانواده و بهداشت، ۱۴۰۰؛ ۱۱(الف): ۱۰۵-۱۱۵

^۱ - دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران.

fdoodman@gmail.com, ORCID:0000-0002-3321-1870

^۲ - کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران (نویسنده مسئول).

^۳ - کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، اهواز، ایران

مقدمه:

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. امروزه یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین عوامل در تبیین رفتارهای انسانی، باورهای خودکارآمدی محسوب می‌شود. خودکارآمدی به واسطه‌ی انگیزه‌ی درونی موجب می‌شود که فرد به طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت هم چون معلمی نامرئی فرد را به جنب و جوش وامی‌دارد تا ظرفیت‌های مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (۱). بندورا^۱ معتقد است که باورهای افراد و خودکارآمدی آن‌ها برای انجام رفتار، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده هستند و افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقابل استرس‌ها خیلی برانگیخته نمی‌شوند و احساس آرامش می‌کنند و احتمال موفق شدن آن‌ها بیشتر می‌شود (۲). در مقابل افرادی که خودکارآمدی کمی دارند، نمی‌توانند با استرس‌ها کنار بیایند (۳).

خودکارآمدی در فرهنگ روان‌شناسی و روان‌پزشکی به صورت باورهای شخص در مورد توانایی کنار آمدن با موقعیت‌های متفاوت تعریف شده است و منظور از آن، ارزیابی فرد از توانایی‌هایش به منظور انجام موفقیت‌آمیز یک مجموعه از اقدامات لازم به منظور دستیابی به هدف است (۴). در حقیقت باورهای خودکارآمدی، پیش‌بینی کننده‌های قوی میزان دستیابی به هدف نهایی بوده و به عنوان مهم‌ترین مکانیزم‌های کارگزاری شخصی، در جهت اعمال کنترل در نظر گرفته می‌شوند (۵). کورت و همکاران نیز معتقدند که باورهای خودکارآمدی بر ادراکات شخص از عملکرد فردی‌اش مبتنی است و از این رو خودکارآمدی ارتباط زیادی با عملکرد دارد (۶). خود کارآمدی به طور ضمنی به عقاید خاص افراد درباره توانایی آنان در انجام دادن فعالیت‌های معین و به منظور دستیابی به نتایج مورد نظر در حیطه مشخص و یا کنترل ماهرانه زندگی اشاره دارد. پرز^۲ در این باره بیان می‌کند که یکی از مهم‌ترین مکانیزم‌های کنترل رفتار خود تنظیمی است (۷). پاجارز^۳ اهمیت باورهای خودکارآمدی را در تبیین و پیش‌بینی عملکردها، تأثیر بر عواطف و هیجان‌ها، تقویت حس خودکنترلی، سلامت جسمی و روانی، توسعه حرفه‌ای، تلاش و پشتکار، واکنش مناسب در مقابل شکست، انتخاب راهکارهای مناسب و انتخاب اهداف چالش برانگیز می‌داند (۸).

مفهوم خود^۴ با شروع قرن بیستم زمانی که روان‌شناسی آمریکایی خود را در کنار سایر رشته‌های دانشگاهی قرار داد، علاقه زیادی به خود و باورهای خود به وجود آمد. در حال حاضر توجه به خود به عنوان یکی از موضوعات مهم و اساسی روان‌شناختی هم چنان رو به افزایش است. بندورا^۵ معتقد است که انسان‌ها دارای نوعی «نظام خود»^۶ هستند و نیروی خودتنظیمی دارند (۲). چنان چه توسط این نیروی خودتنظیمی می‌توانند بر افکار، احساسات و رفتارهای خودکنترلی داشته و بر سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا کنند. خود تعینی^۷ گرایش‌ها و توانایی‌های شخصی، که شناسایی و پیگیری شخصی اهداف را تسهیل می‌کند. بازتاب گرایش‌های شخصی، اختیار، تصمیم‌گیری و ظرفیت انتخاب در عمل شخصی (که آن انتخاب‌ها تعیین کننده اعمال فرد هستند) برای پیشرفت در اهداف با ارزش می‌باشند. تمام تعاریف اصلی از خود تعینی در چند چیز مشترک‌اند که عبارت‌اند از

1 Bandura

2- Perez

3- Pajares

4 -self

5- Bandura

6 -self - system

7 -self - Determination

«انتخاب کنترل و آزادی» به علاوه همگی بر عمل و برون داده‌ها تأکید دارند. با توجه به آن که نظریه خود تعیینی به درک محتویات اهداف افراد یا به عبارت دیگر به چیستی اهداف و دلایل افراد در دنبال کردن اهداف یا همان چرایی می‌پردازد. طبق نظریه خود تعیین گری، رفتار سالم، در گرو برآوردن نیازهای روان‌شناختی از قبیل خودمختاری، شایستگی و ارتباط است. چنانچه نیازها تا حدودی به طور مداوم ارضا شوند، افراد به طور مؤثر رشد کرده و به خوبی عمل خواهند نمود؛ اما اگر تا اندازه‌ای از ارضا این نیازها جلوگیری شود، به احتمال بیشتری اشخاص شاهد ناهنجاری و عدم عملکرد بهینه خواهند شد (۹).

اهمیت و ضرورت این پژوهش از آن جهت است که یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. خودکارآمدی در بین روان‌شناسان و مربیان از اهمیت زیادی برخوردار است. افراد با خودکارآمدی بالا حتی با وجود موانع و پیامدهای منفی پشتکار زیادی خواهند داشت. آن‌ها قادر هستند با ناکامی‌ها و ناامیدی‌ها کنار بیایند و بهتر به راه خود ادامه دهند. آن‌ها کمبود را نه به عنوان نتیجه پایانی بلکه به عنوان یک عقب‌نشینی موقتی قلمداد می‌کنند. این افراد همچنین رویکردشان به موقعیت‌های پر استرس با اطمینان عمل کردن است و آن‌ها قادر خواهند بود استرس‌ها را قبل از شروع عملکردشان مهار کنند. در واقع افراد خودکارآمد آسیب‌پذیری نسبت به استرس و افسردگی را ندارند (۱۰). افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین، تکالیف چالش برانگیزتر را که متضمن تلاش بیشتر است، انتخاب می‌کنند، اهداف بزرگ‌تر را بر می‌گزینند و پایداری بیشتری نسبت به آن اهداف از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد بهتری دارند (۱۱). در انجام تکالیف، علاقه‌مندی و درگیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و از خلق و خوی بهتری برخوردارند. یعنی اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند و در مجموع از سلامت روانی بهتری برخوردارند و بیشتر می‌توانند با موقعیت‌های فشارزا و ناامیدکننده، کنار بیایند (۱۲). آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه به دنبال موقعیت‌های جدید هستند. کارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می‌دهد به همین دلیل اعتماد تضعیف شده‌ی این افراد بعد از شکست به سرعت بهبود می‌یابد.

یکی از متغیرهایی که در این پژوهش مورد بحث قرار گرفته است خود تعیینی است. خود تعیینی بر این مسئله متمرکز است که چگونه عوامل اجتماعی و فرهنگی می‌تواند تسهیل‌کننده و یا بازدارنده حس اراده و آغازگری افراد و بهزیستی و کیفیت عملکرد آنان باشد (۹). دینجر، یشیل یورت و تاکاچ^۱ در پژوهش خود از نظریه خود تعیین گری حمایت نمودند و نشان دادند در صورتی که محیط یادگیری دانش‌آموزان از خودمختاری آن‌ها حمایت کند، آن‌ها احساس شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیت‌های کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. اگر دانش‌آموزان تکمیل تکالیف درسی را وسیله مفیدی برای تحقق اهداف آتی خود بدانند، با انگیزه‌تر خواهند بود و در حین مطالعه و انجام تکالیف، دقت و تمرکز بیشتری خواهند داشت و بنابراین از راهبردهای خود نظم دهی به نحو مؤثرتری استفاده خواهند کرد (۱۳).

پرورش مهارت‌های خودمختاری در دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی به‌وسیله معلمان و والدین با توجه به مطالب مذکور دارای اهمیت فراوان می‌باشد. چنانچه همکاری لازم بین معلمان و والدین وجود داشته باشد تلاش برای ترویج خودمختاری امکان بیشتری برای موفقیت خواهد داشت. در صورت عدم وجود خودمختاری مشکلات عدیده‌ای در زندگی و عملکرد تحصیلی آن‌ها به وجود خواهد آمد. بنابراین لزوم بررسی مهارت‌های خودمختاری و خودکارآمدی به منظور کمک به دانش‌آموزان در زمینه

¹ - Dincer, Yesilyurt, Takkac

آموزش و ارتقا این توانمندی‌ها لازم و ضروری بوده و پژوهش حاضر از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خود تعینی و خود کارآمدی نوجوانان دبیرستان‌های شیراز انجام شد.

با توجه به ادبیات ذکر شده، برخی از پیشینه‌های مرتبط با این پژوهش بدین شرح می‌باشد:

شجاعی، حسین خانزاده، سید نوری و شریفی نشان دادند که توانایی خود تعیین گری افراد بدون آسیب به طور معنی‌داری بیشتر از توانایی خود تعیین گری افراد با آسیب شنوایی و بینایی است. شایان ذکر است که بین توانایی خود تعیین گری افراد با آسیب شنوایی و بینایی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که توانایی خود تعیین گری افراد بدون آسیب در خرده مقیاس‌های استقلال رفتاری و توانمندسازی روان‌شناختی نسبت به افراد با آسیب شنوایی و بینایی به طور معنی‌داری بالاتر بود. همچنین در هیچ‌یک از خرده مقیاس‌های توانایی خود تعیین گری بین افراد با آسیب شنوایی و بینایی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

نتایج تحقیق حسنی و محمدزاده نشان داد آموزش تربیت‌بدنی در یک محیط حامی خودمختاری، روش آموزشی است که رضایتمندی از نیاز استقلال دانشجویان را افزایش می‌دهد (۱۴). میرحیدری و نیستانی بیان کردند که باورهای خودکارآمدی و رضایت از تحصیل توانسته‌اند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به شکلی معنادار پیش‌بینی نمایند (۱۵).

حجازی، خضری آذر و امانی دریافتند که ادراک از حمایت معلم از خودمختاری، اثر مستقیم مثبت و معناداری بر برآورده شدن نیازهای اساسی دارد و از این طریق، به صورت غیرمستقیم بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد. همچنین نیازهای اساسی خودمختاری و شایستگی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند. اما اثر ارتباط بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار نبود (۱۶). تورگات^۱ بیان کرد که اثرات متقابل معناداری بین جنسیت و عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد (۱۷). اجدا و همکاران^۲ نشان دادند که بین خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل رابطه وجود دارد (۱۸).

در پژوهش‌هایی که توسط رامداس و زیمرمن^۳ در مورد اثربخشی خود تعینی بر خودکارآمدی صورت گرفته، نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان که راهبردهای خود تعینی را مورد استفاده قرار می‌دهند، خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت‌تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند (۱۹).

لی^۴ در پژوهش خویش نشان داده است که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خود تعیین رابطه معنادار وجود دارد. زیمرمن^۵ در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزانی که از راهبردهای خود تعینی استفاده می‌کنند خودکارآمدی بالاتری دارند و خود را مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند، باورهای خودکارآمدی نقش علیتی را در پیشرفت دانش‌آموزان و استفاده از مهارت‌های آموزشی ایفا می‌کند و نشان داد که خودکارآمدی نسبت به تغییرات محیط مشخص و نتایج حاصل از آن تغییرپذیر است. بنابراین با در نظر گرفتن اینکه اگر بتوان با بهره‌گیری از راهبردهایی خاص ارزیابی‌های غیرواقعی و منفی دانش‌آموزان را کاهش داد می‌توان امیدوار بود که خودکارآمدی دانش‌آموزان و پیروی آن موفقیت‌هایشان افزایش داد (۲۰). ریان و دسی^۶ نشان دادند افرادی که خودمختاری بالاتری داشتند، فعالیت‌های یادگیری بیشتر، یادگیری مفهومی بیشتر و پایداری بالاتری داشتند (۹).

1- Turgut

2- Ojeda et al

3- Ramdass, Zimmerman

4- Lee

5- Zimmerman

6- Ryan & Deci

روش پژوهش:

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل ناحیه ۴ شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند که ۱۲۰ دانش‌آموز (۸۰ دختر و ۴۰ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. انتخاب آزمودنی‌ها به این صورت بود که ابتدا پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و از هر پایه یک کلاس انتخاب و پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی به دانش‌آموزان داده شد. در این پژوهش به منظور سنجش خودتعیینی و خودکارآمدی از دو پرسشنامه خودمختاری نوجوان نوم (۲۱) و خودکارآمدی شرر و همکاران (۲۲) استفاده شده است.

الف- پرسشنامه خودمختاری نوجوان نوم و همکاران^۱ (۲۱): این پرسش‌نامه شامل ۱۸ گویه در مورد توانایی کنترل زندگی شخصی می‌باشد. شامل زیر مقیاس‌های هدف‌گرایی، عملکرد گرا و هنجاری می‌باشد. همبستگی میان سه زیر مقیاس از ۰/۳۸ تا ۰/۴۹ است. در تحقیقات مختلف، خودمختاری هنجاری (۰/۶۰) خودمختاری هدف‌گرایی (۰/۷۱) به دست آمده است. در تحقیق نوم و همکاران (۲۱) روایی سازه‌ای پرسش‌نامه خودمختاری نوجوان نوم اندازه‌گیری شد و مطلوب بود. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه خودمختاری در مقیاس کلی و در ابعاد هدف‌گرایی، عملکرد گرا و هنجاری بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۱۴، ۰/۷۰۶، ۰/۷۴۹ و ۰/۷۳۱ گزارش شده است که نتایج نشان‌دهنده پایایی و همبستگی درونی مناسب سؤالات می‌باشد.

ب- پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۲۲): این مقیاس دارای ۱۷ عبارت است. شرر و همکاران (۲۲) معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار (سؤالات ۱، ۴، ۱۴ و ۱۵)، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف (سؤالات ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۳) و متفاوت در رویارویی با موانع (سؤالات ۲، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶ و ۱۷) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه خودکارآمدی بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای انجام می‌گیرد؛ که امتیاز هر یک به ترتیب ذیل است: کاملاً مخالفم ۱، مخالفم ۲، نظری ندارم: ۳، موافقم: ۴، کاملاً موافقم: ۵، بنابراین بیشترین امتیاز این پرسشنامه ۸۵، کمترین امتیاز آن ۱۷ و حد متوسط ۵۱ می‌باشد. نمره‌گذاری سؤال ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس می‌باشد.

روایی محتوایی پرسشنامه در پژوهش براتی بختیاری و همچنین ملک شاهی و همکاران اثبات شده است (۲۳). در این پژوهش نیز روایی محتوایی پرسشنامه توسط ۵ نفر از اساتید مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش براتی بختیاری به میزان ۰/۷۹ و همچنین در پژوهش ملک شاهی و همکاران ۰/۷۳ اثبات شده است (۲۳). در پژوهش جهانی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴ به دست آمده است. لذا این مقیاس از نظر آماری قابل توجیه می‌باشد. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه خودکارآمدی در مقیاس کلی و در ابعاد میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و متفاوت در رویارویی با موانع بر اساس ضریب آلفا کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵۴، ۰/۸۰۲، ۰/۷۸۳ و ۰/۷۱۹ گزارش شده است که نتایج نشان‌دهنده پایایی و همبستگی درونی مناسب سؤالات می‌باشد (۲۴).

¹- Noom, Dekovic & Meeus

یافته‌ها:

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از آمار استنباطی نظیر رگرسیون خطی و چندگانه و آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده است. با توجه به اطلاعات به دست آمده از نمونه‌ها، یافته‌های توصیفی به شرح زیر می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در افراد مورد مطالعه

Table 1. Mean and standard deviation of research variables in the subjects

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
خود کارآمدی	۶۰ / ۷۷	۹ / ۵۵
خود تعینی	۵۹ / ۴۰	۸ / ۴۰
هدف‌گرایی	۲۳ / ۲۲	۴ / ۱۷
عملکرد گرا	۱۶ / ۷۰	۲ / ۵۶
هنجاری	۱۹ / ۴۷	۳ / ۷۱

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین خود کارآمدی 60.77 ± 9.55 و میانگین خود تعینی، هدف‌گرایی، عملکرد گرا و هنجاری به ترتیب 59.40 ± 8.40 ، 23.22 ± 4.17 ، 16.70 ± 2.56 و 19.47 ± 3.71 می‌باشد. در رابطه با این سوال که آیا خود تعینی قادر به پیش‌بینی خود کارآمدی در دانش‌آموزان می‌باشد؟ از رگرسیون ساده استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج رگرسیون به منظور پیش‌بینی خود کارآمدی از طریق خود تعینی

Table 2. Regression results to predict self-efficacy through self-determination

متغیر پیش‌بینی	متغیر ملاک	F	P<	R	R ²	β	t	P<
خودترینی	خود کارآمدی	۴۱/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۲۵	۰/۵۰	۶/۴۰	۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود با توجه به اینکه سطح معنی‌داری کمتر از 0.05 به دست آمده است، خود تعینی قادر به پیش‌بینی خود کارآمدی در دانش‌آموزان می‌باشد. ضریب تعیین 0.25 به دست آمده است که نشان می‌دهد 25 درصد از تغییرات خود کارآمدی دانش‌آموزان مربوط به خود تعینی می‌باشد.

برای بررسی این که آیا ابعاد خود تعینی (هدف‌گرایی، هنجاری و عملکرد گرا) قادر به پیش‌بینی خود کارآمدی می‌باشد؟ نیز از رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه به روش همزمان به منظور پیش‌بینی خود کارآمدی از طریق ابعاد خود تعینی

Table 3. Simultaneous Multiple Regression Results for Predicting Self-Efficacy through Self-Determined Dimensions

متغیر پیش‌بینی	متغیر ملاک	f	P<	R	R ²	β	t	P<
هدف‌گرایی	خود کارآمدی	۱۴/۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۳۳	۳/۴۶	۰/۰۰۱
هنجاری						۰/۱۲	۱/۲۸	N.S
عملکرد گرا						۰/۱۶	۱/۸۸	N.S

همان گونه که در جدول ۳ ارائه شده است ابعاد خود تعیینی از جمله هدف‌گرایی، هنجاری و عملکرد گرا با واریانس ۲۶ درصد قادر به پیش‌بینی خودکار آمدی می‌باشند و متغیر هدف‌گرایی با بتای ۰/۳۳ قادر به پیش‌بینی خودکار آمدی می‌باشد. همین‌طور برای بررسی این که آیا بین میانگین نمرات دختران و پسران در خود تعیینی و خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد؟ از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. آزمون تی مستقل برای مقایسه خودکار آمدی و خود تعیینی در دختران و پسران

Table 4. Independent t-test to compare self-efficacy and self-determination in girls and boys

P<	درجه آزادی	t	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	متغیرها
N.S	۱۱۸	۰ /۸۲	۸ /۷۹	۶۱ /۷۵	پسر	خودکارآمدی
			۹ /۹۲	۶۰ /۲۸	دختر	
N.S	۱۱۸	۰ /۶۲	۹ /۳۳	۹ /۳۳	پسر	خود تعیینی
			۷ /۹۳	۵۹ /۰۵	دختر	

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین میانگین نمرات دختران و پسران در خودکارآمدی و خود تعیینی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

در رابطه با بررسی اینکه آیا بین میانگین نمرات دختران و پسران در ابعاد خود تعیینی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؟ از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است

جدول شماره ۵. آزمون تی مستقل برای مقایسه ابعاد خود تعیینی در دختران و پسران

Table 5. Independent t-test to compare self-determined dimensions in girls and boys

P<	درجه آزادی	t	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	متغیرها
۰ /۰۰۵	۱۱۸	۱ /۰۶	۴ /۲۸	۲۳ /۸۰	پسر	هدف‌گرایی
			۴ /۱۱	۲۲ /۹۳	دختر	
N.S	۱۱۸	۰ /۸۲	۴ /۲۳	۱۹ /۹۰	پسر	هنجاری
			۳ /۴۳	۱۹ /۲۶	دختر	
N.S	۱۱۸	۰ /۸۵	۲ /۵۷	۱۶ /۴۲	پسر	عملکرد گرا
			۲ /۵۶	۱۶ /۸۵	دختر	

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین دختران و پسران در بعد هدف‌گرایی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و میانگین نمرات پسران بیشتر از دختران می‌باشد و در ابعاد هنجاری و عملکرد گرا بین دختران و پسران تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

بحث و نتیجه گیری:

هدف از پژوهش حاضر به طور کلی بررسی میزان پیش بینی انواع خود تعینی (هدف گرایی، هنجاری، عملکرد گرا) توسط خود کارآمدی دانش آموزان بود. در رابطه با پیش بینی خود کارآمدی با توجه به خود تعینی دانش آموزان با استفاده از رگرسیون خطی مشخص شد که خود تعینی قادر به پیش بینی خود کارآمدی در دانش آموزان می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات حسنی و محمدزاده (۱۴)، میرحیدری و نیستانی (۱۵)، حجازی و همکاران (۱۶)، تورگات (۱۷) و رامداس و زیمرمن (۱۹) همسو می باشد. در رابطه با پیش بینی خود کارآمدی با توجه به ابعاد خود تعینی (هدف گرایی، هنجاری و عملکرد گرا) با استفاده از رگرسیون چندگانه مشخص شد که هدف گرایی قادر به پیش بینی خود کارآمدی می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات شجاعی و همکاران، حجازی و همکاران (۱۶)، اجدا و همکاران (۱۸) و ریان و دسی (۹) همسو می باشد. در رابطه با مقایسه خود تعینی و خود کارآمدی در دانش آموزان دختر و پسر با استفاده از آزمون تی گروه های مستقل مشخص شد که بین میانگین نمرات دختران و پسران در خود کارآمدی و خود تعینی تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته با نتایج تحقیقات حسنی و محمدزاده (۱۴)، تورگات (۱۷)، اجدا و همکاران (۱۸) ولی همسو می باشد. همچنین در رابطه با مقایسه ابعاد خود تعینی در دانش آموزان دختر و پسر با استفاده از آزمون تی گروه های مستقل مشخص شد که بین دختران و پسران در بعد هدف گرایی تفاوت معناداری مشاهده شد ولی در ابعاد هنجاری و عملکرد گرا بین دختران و پسران تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته با نتایج تحقیقات شجاعی و همکاران (۱۳۹۵)، رامداس و زیمرمن (۲۰) و لی همسو می باشد.

با در نظر گرفتن نتایج و تفاسیر تحقیق حاضر و با توجه به جمع گرایی و خانواده محوری بیشتر نوجوانان ایرانی در مقایسه با نوجوانان کشورهای غربی و حمایت خانواده ها از فرزندان تا اواخر نوجوانی و پس از آن و از طرفی تمایل نوجوانان به حفظ این منبع حمایتی (خانواده) نه تنها کسب خودمختاری نوجوان ایرانی به تأخیر نمی افتد، بلکه تسهیل نیز می گردد. نوجوان در این دوران وقت کمتری را با والدین صرف می کند اما همچنان پیوستگی احساسی با والدین را ادامه می دهد. او از حمایت والدین سود برده و برای رشد خودمختاری تشویق می شود. خودمختاری (خود تعینی) برای نوجوان رسیدن به آرزوهاست. نوجوانی که در ابعاد خود تعینی (هدف گرایی، عملکرد و هنجاری) و ارتباط خوب در کار (خود کارآمدی) نمرات بالایی دارند اغلب از خودشان راضی اند و اعتماد به نفس خوبی دارند. واضح است که ترکیبی از ابعاد خود تعینی در یک بافت خود کارآمدی برای رشد خصوصیات فردی و اجتماعی نوجوان ضروری می باشد. اما به طور کلی ترکیب متعادلی از خود کارآمدی و خود تعینی لازم است تا نوجوان به رشد سالم دست یافته و از نظر خصوصیات روانی اجتماعی به کارایی برسد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که خود تعینی و خود کارآمدی دو هدف رشدی مهم اند. نتایج این مطالعه و پژوهش های قبلی نشان می دهد که این دو دارای عملکرد سازشی مثبتی هستند. اغلب، تعالیم افراد مسئول (والدین، معلمان، مشاور و ...) در رابطه با نوجوانان تنها در جهت یکی از این دو می باشد. یعنی آموزش توانایی ها و مهارت های فردی اجتماعی. باید هدف آموزش تحریک همزمان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتار خود تعینی (توانایی انتخاب، توانایی اعتماد به خود و توانایی عمل) و خود کارآمدی (توانایی انجام کار، توانایی ارتباط، توانایی همکاری) باشد. از طرف دیگر افراد مسئول باید درباره تعیین خطرات ناشی از ترکیب نامتعادل خود کارآمدی و خود تعینی فکر کنند، تا بتوانند برای جلوگیری از ایجاد مشکلات ناشی از آن (مشکلات نوجوانی، افسردگی، رفتار بی انگیزه) چاره های پیندیشند.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش پیشنهاد می شود که به منظور بررسی خود تعینی و خود کارآمدی، تحقیقات طولی برای پوشش دادن تمام دوران نوجوانی انجام شود. پیشنهاد می شود در تحقیق های آینده علاوه بر نوجوانان، پدران و مادران هم در پژوهش شرکت داده شوند تا خود تعینی و خود کارآمدی پدر و مادرشان به طور مستقیم به دست آید. همچنین پیشنهاد

می‌شود که در تحقیقات آینده سیر خودکارآمدی و ابعاد خود تعیینی در سنین جوانی (۲۰ الی ۳۰ سال) به منظور مقایسه با دوران نوجوانی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

محدودیت‌های پژوهش:

محدودیت‌هایی که این پژوهش با آن‌ها مواجه بوده است عبارت‌اند از: محدود بودن انجام این پژوهش به ناحیه ۴ آموزش و پرورش شیراز که در تعمیم آن به سایر نواحی و مناطق باید با احتیاط صورت گیرد؛ سوگیری برخی از آزمودنی‌ها نسبت به سؤالات پرسشنامه؛ محدود بودن ابزار جمع‌آوری پژوهش به پرسشنامه.

References:

1. Rosnow R. L., Rosenthal R.. Effect sizes for experimenting psychologists. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 2003;57(3): 221-237.
2. Bandura A.. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001; 52: 1-26.
3. Mohammadi Ramqani S., Yousefi F.. Relationship between self-efficacy and life satisfaction dimensions: The mediating role of academic burnout. Master Thesis, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, 2014
4. Zajacova A., Lynch SM., Espenshade TJ.. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *J Res High Educ*, 2005; 46(6): 677-706.
5. Emamjomeh M.. Relationship between emotional intelligence and academic self-efficacy and goal orientation in the humanities and engineering students at Tehran University [Dissertation]. Tehran University, 2007
6. Kurt T., Duyar I., Calik T.. Are we legitimating yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *J Manag Dev*, 2011; 31(1): 71-86.
7. Perez J.M. Effects of Self-Efficacy on Objective and Subjective Outcomes In Transactions And Disputes. *International Journal of Conflict Management*, 2011; 22(2): 170-189.
8. Pajares F.. Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of The Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 2002;19(2): 139-158.
9. Ryan M., Deci L.. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ sychol*, 2000; 25(1): 54-67.
10. Mogasha T.. Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research. *American International Journal of Contemporary Research*, 2014; 4(7): 51-59.
11. Pajares F., Schunk D.. Self – beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. London, Ablex publishing, 2001: 239-266.
12. Palmer W.. Simple, surprising, useful? Three questions for judging teaching methods. *Pedagogy*, 2003; 3(2): 285-287.
13. Dincer A., Yesilyurt S., Takkac M... The Effects of Autonomy- Supportive Climates on EFL Learner's Engagement, Achievement and Competence in English Speaking Classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012; 46: 3890-3894.

14. Hassani F., Mohammadzadeh H.. Comparison of self-determined and controlled coaching style in satisfaction of the basic psychological needs of female students. 2nd National Conference on Applied Sciences of Sports and Health, Tabriz, Azerbaijan Shahid Madani University, 2016
15. Mir Heydari S.A., Neyestani M.R.. Relationship between self-efficacy and academic satisfaction with academic achievement in the mathematics course of third grade students in the second year of high school in Isfahan in the academic year of 1992-93. *Research in Curriculum Planning*, 2015; 12 (2): 60-51.
16. Hejazi G., Khezri Azar H., Amani J.. Student's perception of teacher support for English autonomy and self-efficacy: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 2012; 4 (1): 50-29.
17. Turgut M.. Academic self-efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students. *Acta Didactica Napocensia*, 2013; 6(1): 33.
18. Ojeda L., Flores L.Y. Navarro R. L.. Social Cognitive Predictors of Mexican American College Students' academic and Life Satisfaction. Available From, 2011
19. Ramdass D., Zimmerman B.L.. Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 2008; 20: 18-41.
20. Zimmerman B.L.. Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 2008; 20: 18-41.
21. Noom J. M., Dekovic M., Meeus W.. Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 1999; 22: 771-783.
22. Sherer M., Maddux J.E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R.W.. The self-efficacy scales: Construction and validation. *Psychological Reports*, 1982: 51.
23. Arabian H., Khodapnahi M., Heydari M., Sadeghpour S.. Investigating the relationship between self-efficacy beliefs on students' mental health and academic achievement. *Journal of Psychology*, 2004; 8 (4): 371-360.
24. Jahani S.. The relationship between the level of awareness of life skills and self-efficacy beliefs in students of Shahid Beheshti University. Beheshti University Master Thesis, 2007