

بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی

لاله خواجه^۱

دکتر مسعود حسینچاری^۲

تاریخ پذیرش: ۹۰/۸/۱۷

تاریخ وصول: ۹۰/۲/۲۱

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی امکان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی براساس اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس بود. بدین منظور نمونه ۵۵۰ نفری (۲۵۰ دختر و ۳۰۰ پسر) از دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در شهرستان جیرفت به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی، مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان، و مقیاس جو روانی کلاس استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها، روش آماری رگرسیون چندگانه (به شیوه همزمان) استفاده شد. نتایج بررسی اثر همزمان اضطراب و جو روانی-اجتماعی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که مؤلفه رقابت در مقیاس جو روانی اجتماعی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار خودکارآمدی تحصیلی است و همچنین مؤلفه‌های اصطکاک و

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

انضباط، به صورت مثبت و معنادار بعد استعداد در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، مولفه انضباط به صورت مثبت و معنادار بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از بین ابعاد اضطراب بعد اجتناب از موقعیت جدید، می‌تواند بافت را به صورت مثبت پیش‌بینی کند. در پیش‌بینی بعد تلاش توسط ابعاد دو متغیر اضطراب و جو مشخص شد انضباط در جو روانی-اجتماعی و بعد اجتناب از موقعیت جدید در متغیر اضطراب به صورت منفی تلاش را پیش‌بینی کنند. در نتیجه می‌توان بیان کرد در بررسی اثر همزمان متغیرها، جو روانی-اجتماعی و ابعاد آن نقش مهم‌تری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب اجتماعی، جو روانی-اجتماعی کلاس، دانش‌آموزان.

مقدمه

میل و انگیزه برای موفقیت و پیشرفت همواره در طول تاریخ، انسان را به حرکت در جهت دستیابی به اهدافش سوق داده است و نخستین و ضروری‌ترین شرط برای انجام هر فعالیت محسوب می‌شود، که هر فردی باید میزانی از آن را دارا باشد. در کنار انگیزه، برخورداری از دانش، مهارت، استعداد و توانایی، نیز از عوامل مؤثر در انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف به‌شمار می‌روند، اما شرط کافی نیستند. تضمین‌کننده موفقیت افراد در عرصه‌های مختلف زندگی، عاملی ورای این موارد است که شامل باور آن‌ها، راجع به توانایی‌ها و امکاناتی است که معتقدند، دارا هستند.

باورهای خودکارآمدی پایه اصلی و محوری انگیزه انسان به‌شمار محسوب می‌شوند و به‌میزان بهره‌مندی افراد از این باورها احتمال موفقیت آن‌ها در انجام کارها بالا می‌رود. باندورا (۱۹۷۷)، نخستین بار در نظریه خود، مفهوم خودکارآمدی^۱ را مورد استفاده قرار داده است. وی

1. Self- efficacy



در سال (۱۹۹۷) بیان داشته، که باورهای خودکارآمدی مهم‌ترین عامل در تبیین رفتارهای انسانی‌اند، زیرا کلید اصلی فعالیت‌های وی محسوب می‌شوند. این باورها در جنبه‌های مختلف زندگی نقش مهمی دارند و یکی از مهم‌ترین جنبه‌ها و حوزه‌هایی که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالا است، حوزه تحصیلی است.

آلتون سوی، سمین؛ اکیسی، اتیک، گوکمن^۱ (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌دانند، که به باور دانش‌آموز، راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. الیاس (۲۰۰۸) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی‌اش برای موفقیت در تکالیف مشکل می‌داند. آربونا^۲ (۲۰۰۰) سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی را با متغیرهایی مانند سازگاری و موفقیت در مدرسه، کمک خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی مرتبط می‌داند. معلوم شد که خودکارآمدی با راهبردهای یادگیری مؤثر (لیننبریک و پینتریک^۳، ۲۰۰۳)، خودتنظیمی (والکر، گرین و منسل^۴، ۲۰۰۶؛ زیمرمن، ۲۰۰۰)، عملکرد تحصیلی (لین و لین و کپرانو، ۲۰۰۴؛ کیم و پارک، ۲۰۰۰؛ و اسکات، درینگ و هیمل^۵، ۲۰۰۹) و مهارت در تعامل اجتماعی با همکلاسان (حسینچاری، ۱۳۸۶؛ حسینچاری و کیانی، ۱۳۸۷) در رابطه است.

شانک (۱۹۹۶) بیان می‌کند که دانش‌آموزان کارآمدی تحصیلی خود را از طریق عملکرد واقعی، تجارب جانشینی یا مشاهده‌ای، واکنش‌های جسمانی و اشکال متقاعدسازی به‌دست می‌آورند. باندورا (۱۹۸۲) معتقد است، تجارب عملکردی گذشته، قوی‌ترین منبع خودکارآمدی هستند و عملکرد موفقیت‌آمیز در آن‌ها، سطح انتظار خودکارآمدی را بالا می‌برد و شکست در عملکرد این سطح را پایین می‌آورد. وی بیان می‌کند، زمان‌هایی وجود

-
1. Altunsoy, Cimen, Atik & Gokmen
 2. Arbona
 3. Linnenbrink & Pintrich-
 4. Walker, Greene & Mansell
 5. Scott, Dearing & Hamill

دارد که مشاهده موفقیت و شکست دیگران نیز می‌تواند انتظار خود کارآمدی را در مشاهده‌گرانی که معتقدند توانایی‌هایی مشابه با آن‌الگو دارند، تغییر دهد.

باندورا (۱۹۷۷)، متقاعدسازی را حاصل قضاوت‌های کلامی دیگران در مورد شخص می‌داند که می‌تواند نقش مهمی در رشد کارآمدی وی داشته باشد. متقاعدسازی کلامی، به متقاعد کردن شخص از طریق یادآوری و برجسته کردن نقاط مثبت و قابلیت‌های موفق شدن در وی مربوط می‌شود و معمولاً هم نتیجه‌بخش است. زیرا موفقیت‌های یک شخص بیش از آن‌که به توانایی‌های ذاتی وی بستگی داشته باشند، به میزان تلاش وی وابسته است (کراین^۱، ۲۰۰۰). برطبق نظر باندورا (۱۹۹۳) بازخوردهای ناشی از وضعیت عاطفی و جسمانی نیز به‌عنوان منابع خود کارآمدی به‌شمار می‌روند.

کلاین (۲۰۰۰) و زیگلر^۲ (۲۰۰۵) نیز معتقدند، گاهی اوقات توانایی‌ها بر اساس نشانه‌ها و علائم فیزیولوژیکی مورد قضاوت قرار می‌گیرند. این نشانه‌ها دربرگیرنده علائم جسمانی مانند اضطراب و تنش هستند که افراد در موقعیت‌های گوناگون آن‌ها را تجربه کرده و به‌طریقی متفاوت مورد تفسیر قرار می‌دهند. برای مثال، حضور در موقعیت‌های اجتماعی، برای بعضی اشخاص بروز این نشانه‌ها را به‌دنبال دارد و باعث می‌شود که وجود اضطراب را در خود نشانه ناتوانی و ضعف تلقی کنند و انتظار موفقیت در آن‌ها کاهش یابد، بنابراین در موقعیت‌های اجتماعی به‌خوبی عمل نمی‌کنند. مفهوم اضطراب اجتماعی^۳ یکی از اسم‌هایی است که برای ارجاع به این پیامد و پدیده شناختی-احساسی-رفتاری مورد استفاده قرار گرفته است.

بر طبق چهارمین ویرایش راهنمای تشخیصی و اختلالات روانی^۴ تهیه شده توسط انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۰۲)، اضطراب اجتماعی، ترس شدید از ارزیابی منفی همراه با رفتار اجتنابی شخص از موقعیت‌های اجتماعی تعریف شده است. گودیانو و هربرت (۲۰۰۶) معتقدند

1. Crain
2. Ziegler
3. Social anxiety
4. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV)

اما علی‌رغم ناخوشایند بودن حضور در اجتماع برای افراد مضطرب اجتماعی، ایشان ناگزیر به انجام آن می‌باشند. زیرا اجتماعی بودن انسان واقعیتی اجتناب‌ناپذیر است و حضور و شرکت در فعالیت‌ها و موقعیت‌های اجتماعی یکی از الزامات زندگی وی تلقی می‌شود. محیط آموزشگاه و مدرسه از جمله مکان‌هایی است که نیازمند حضور فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی است. در مدرسه، آموزگاران علاوه بر گروه‌بندی دانش‌آموزان و آموزش مطالب متنوع که مطابق با نیاز و ظرفیت آن‌ها طراحی شده، به‌منظور آگاهی از میزان یادگیری مطالب توسط آن‌ها، آموخته‌هایشان را به شیوه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دهند. معلمان علاوه بر برگزاری امتحانات در هر دوره تحصیلی، ارائه مطالب درسی به‌شکل ارزیابی‌های شفاهی و کلاسی را نیز به‌عنوان یکی از شیوه‌های مرسوم برای سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند. بعضی از دانش‌آموزان، حضور در جمع همسالان و ارائه مطالب به معلم را یک دغدغه می‌دانند و هنگام انجام تکالیف اجتماعی به خوبی عمل نمی‌کنند و ضعف عملکردشان را ناشی از عدم توانایی دانسته و تصور می‌کنند قادر به فائق آمدن بر محیط نیستند (ارس، فلانگان، بایرمن و تو، ۲۰۱۰).

کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالانشان، در این محیط، باعث می‌شود که استعدادها و یا مشکلات و ضعف‌های آن‌ها آشکار شود، و همچنین کاهش یا افزایش یابد. مینهارد و بریکلمنز، دن‌بروک، و یوبلز^۲ (۲۰۱۰) ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و نوع روابط موجود در یک کلاس را به‌عنوان جنبه اجتماعی محیط کلاس در نظر گرفته‌اند و آن‌را جو اجتماعی تعریف کرده‌اند که به کیفیت روابط در کلاس اطلاق می‌شود. حسینچاری و خیر (۱۳۸۲) نحوه تعامل اعضای کلاس با یکدیگر را تا حد زیادی متأثر از جوی می‌دانند که بر کلاس حاکم است. چنان‌چه جو روانی اجتماعی حاکم بر کلاس می‌تواند سرشار از انسجام یا همبستگی باشد؛ ممکن است حاکی از حضور انضباط و تکلیف‌گرایی

1. Erath, Flanagan, Bierman & Tu
2. Mainhard, Brekelmans & Wubbels

باشد؛ ممکن است فضایی پربرخورد و پراضطکاک ایجاد کند؛ و ممکن است رنگ رقابت به خود بگیرد (فرایزر^۱، ۱۹۹۴).

واکنش دانش آموزان و عملکرد آن‌ها در جوهای متعدد، متفاوت می‌باشد و احتمال دارد جوئی که برای اکثریت دانش آموزان مطلوب است. برای بعضی دیگر هراس آور بوده و ایشان را دچار مشکل سازد. به میزانی که دانش آموزان مضطرب در این جو دچار مشکل شده و نتوانند در مقایسه با دیگران توانایی‌های خود را به منصفه ظهور بگذارند احساس ناتوانی کرده و از نظر تحصیلی خود کارآمدی پایینی را تجربه خواهند کرد.

بررسی رابطه بین جو کلاس و عملکرد دانش آموزان موضوع مورد توجه در پژوهش‌هایی مانند پژوهش هایرتل، والبرگ و هایرتل^۲ (۱۹۸۱) بوده است که ضمن انجام یک فراتحلیل دریافتند در کلاس‌هایی که دانش آموزان از همبستگی، رضایت و هدفمندی بالاتری برخوردار بودند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری هم بهره می‌بردند و آشفته‌گی و برخورد کمتری بین آن‌ها مشاهده شده است. مطالعات دیگری، وجود رابطه بین نگرش و ادراک دانش آموزان از جو روانی اجتماعی کلاس و یادگیری کلاسی را مورد تأکید قرار داده‌اند (هندرسون، فیشر و فرایز، ۱۹۹۵، لورنز^۳، ۱۹۸۷). برخی از محققان مانند فرایزر و فیشر (۱۹۸۹) نیز به بررسی رابطه‌ی بین جو روانی کلاس و موضوعات درسی، اندازه‌ی کلاس، پایه‌ی تحصیلی، نوع مدرسه و ویژگی‌های مرتبط با محیط مدرسه نیز پرداخته‌اند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عوامل روانی اجتماعی حاکم بر کلاس درس، نقش مهمی در حل مشکلاتی مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی دانش آموزان، برخورد و تنش‌های بین کلاسی، وظیفه‌گرایی و رقابت یا رفاقت کلاسی، به‌عهده دارند (بروکور^۴، ۱۹۸۲؛ ونستن^۵، ۱۹۸۳). بنابراین، پرداختن به اضطراب اجتماعی، به‌عنوان یکی از مشکلات مهم

1. Fraser
2. Haertel, Walberg & Heartel
3. Lawrence
4. Brookover
5. Weinstein

و شایع دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی که با توجه به ادراک آن‌ها از جو روانی اجتماعی حاکم بر کلاس‌شان شکل می‌گیرد و می‌تواند پیامدهای مهمی برای جنبه‌های تحصیلی از جمله خودکارآمدی ایشان داشته باشد خالی از فایده نیست. از همین روی، پژوهش حاضر قصد دارد، بر اساس نحوه ادراک دانش‌آموزان از جو حاکم بر کلاسشان و میزان اضطراب اجتماعی که بعضی از آن‌ها در جمع همسالان خود تجربه می‌کنند، به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها بپردازد. بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این بوده است که کدام‌یک از متغیرهای اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس، نقش مهم‌تری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند؟

روش پژوهش

مشارکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۵۵۰ دانش‌آموز (۲۵۰ دختر و ۳۰۰ پسر) سال سوم راهنمایی شهرستان جیرفت بودند. که از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. به این ترتیب که ابتدا از بین ۴۸ مدرسه راهنمایی (۲۴ پسرانه و ۲۴ دخترانه)، ۱۲ مدرسه که (۶ دخترانه و ۶ پسرانه) در نمونه مدنظر قرار گرفتند و در هر مدرسه همه کلاس‌های سوم انتخاب شدند.

ابزار

الف) مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان: برای سنجش متغیر اضطراب اجتماعی از مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان^۱ که توسط لاجرکا^۲ (۱۹۹۹) ابداع شده است، استفاده شد که شامل ۱۸ گویه است و از سه زیر مقیاس، ترس از ارزیابی منفی^۳، اجتناب اجتماعی و اندوه در

1. Social Anxiety Scale For Adolescents (SAS-A)

2. La Greca

3. Fear of Negative Evaluation (FNE)

را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ توسط کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، بعد استعداد ۰/۶۶، بعد کوشش ۰/۶۵ و بعد بافت ۰/۶۰ بدست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای بعد استعداد ۰/۷۹، بعد بافت ۰/۶۲، و بعد تلاش ۰/۵۹، به دست آمد.

ج) مقیاس جوّ روانی اجتماعی کلاس: برای بررسی جوّ روانی-اجتماعی کلاس در این پژوهش از مقیاس جوّ روانی کلاس من^۱ (فرایزر و همکاران، ۱۹۹۵) استفاده شده است. این مقیاس شامل ۲۰ گویه می‌باشد که هر کدام به صورت جمله‌ی خبری بیان شده است. در ذیل هر گویه، سه گزینه «هیچ وقت»، «گاهی اوقات» و «همیشه» ارائه شده است که آزمودنی با گذاشتن علامت در جلوی گزینه مورد نظر پاسخ خود را معین می‌سازد. شیوه‌ی نمره‌گذاری در این پرسشنامه به این ترتیب است که به گزینه اول یعنی «هیچ وقت» نمره‌ی (۰) تعلق می‌گیرد، به گزینه‌ی دوم یعنی «گاهی اوقات» نمره‌ی (۱) و به گزینه‌ی سوم یعنی «همیشه» نمره‌ی (۲) تعلق می‌گیرد. این مقیاس مشتمل بر چهار بعد یا مقیاس فرعی اصطکاک، وابستگی، انضباط و رقابت است. فرایزر و همکاران (۱۹۸۹) و سایر پژوهشگران مانند: گو، یانگ، فرایزر (۱۹۹۵) در فرهنگ‌های مختلف از این مقیاس استفاده کرده‌اند. مدد (۱۳۸۰) در ایران روایی و پایایی این مقیاس را مطلوب گزارش کرده است. حسینچاری (۱۳۸۲)، ضریب پایایی برای کل مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷، و برای مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۹، انضباط ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۰ گزارش نموده است. وی ضریب پایایی کل مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی نیز با فاصله‌ی زمانی سه هفته بر روی ۵۶ دانش آموز ۰/۶۹ به دست آورده است.

1. My class inventory

یافته‌ها

به منظور ارائه تصویری روشن از یافته‌های پژوهش شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

کل (N=۵۵۰)		پسران (N=۳۰۰)		دختران (N=۲۵۰)		متغیرها و مقوله‌های مربوطه	
SD	M	SD	M	SD	M		
۲/۳۸	۳/۱۷	۲/۲۵	۳/۲۷	۲/۵۲	۳/۰۶	اصطکاک	جو کلاس
۲/۰۵	۵/۲۶	۱/۵۵	۵/۲۰	۲/۵۴	۵/۳۴	انسجام	
۱/۵۸	۳/۴۷	۱/۵۸	۳/۲۸	۱/۵۶	۳/۶۸	انضباط	
۲/۲۵	۵/۵۲	۲/۱۰	۵/۸۲	۲/۳۹	۵/۱۶	رقابت	
۱۱/۸۸	۴۴/۳۰	۱۱/۴۸	۴۴/۴۷	۱۲/۳۴	۴۴/۱۰	اضطراب کلی	اضطراب
۴/۸۰	۱۳/۶۴	۴/۲۹	۱۲/۹۱	۵/۲۲	۱۴/۵۰	ترس ارزیابی منفی	
۶/۰۷	۱۸/۰۹	۵/۹۴	۱۹/۱۹	۶	۱۶/۸۷	اجتناب از موقعیت‌های جدید	
۳/۷۶	۱۰/۳۶	۳/۳۹	۱۰/۱۱	۴/۱۳	۱۰/۶۶	اجتناب از موقعیت‌های عمومی	
۷/۲۶	۵۶/۶۹	۷/۸۳	۵۶/۴۱	۶/۶۲	۵۶/۹۷	خودکارآمدی کلی	خودکارآمدی
۴/۹۶	۱۸/۳۴	۴/۸۷	۱۸/۱۶	۵/۰۶	۱۸/۵۴	استعداد	
۳/۱۵	۱۱/۳۵	۳/۰۶	۱۱/۴۱	۳/۲۶	۱۱/۲۷	بافت	
۴/۳۲	۲۱/۶۳	۴/۴۸	۲۱/۴۵	۴/۱۳	۲۱/۸۴	تلاش	

همچنین در جدول ۲ ماتریس همبستگی صفر مرتبه میان متغیرهای پژوهش ملاحظه می‌شود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱- اصطکاک	-										
۲- انسجام	۰/۱۷ ^{oo}	-									
۳- انضباط	۰/۰۲	-۰/۰۱	-								
۴- رقابت	۰/۰۰۸	۰/۰۳	۰/۰۵	-							
۵- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۳ ^{oo}	۰/۱۴ ^{oo}	۰/۰۲	۰/۰۹ ^o	-						
۶- استعداد	۰/۱۴ ^{oo}	۰/۱۹ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۸۵ ^{oo}	-					

				-	۰/۴۶ ^{oo}	۰/۸۲ ^{oo}	۰/۱ ^o	-۰/۰۰۷	۰/۱۲ ^{oo}	۰/۲۱ ^{oo}	۷- بافت
			-	۰/۱۴ ^{oo}	۰/۱۳ ^{oo}	۰/۳۲ ^{oo}	۰/۰۹ ^o	۰/۰۲	۰/۰۹ ^o	۰/۲۰ ^o	۸- تلاش
			-	۰/۰۳	۰/۱۷ ^{oo}	۰/۱۲ ^{oo}	۰/۱۷ ^{oo}	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۲۹ ^o	۹- اضطراب اجتماعی
		-	۰/۸۲ ^{oo}	۰/۰۵	۰/۱۹ ^{oo}	۰/۱۴ ^{oo}	۰/۲۰ ^{oo}	۰/۱۶ ^{oo}	-۰/۰۵	۰/۰۴	۱۰- ترس از ارزیابی منفی
	-	۰/۴۱ ^{oo}	۰/۷۳ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۱۵ ^{oo}	۰/۱۳ ^{oo}	۰/۱۶ ^{oo}	۰/۰۸ ^o	-۰/۰۴	۰/۰۵	۱۱- اجتناب از موقعیت جدید
											۱۲- اجتناب از موقعیت‌های عمومی
۰/۲۳ ^{oo}	۰/۳۲ ^{oo}	۰/۶۱ ^{oo}	-۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۱۲ ^{oo}	۰/۰۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۱	
^{oo} P<۰/۰۵ ^{oo} P<۰/۰۱											

به منظور پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر این که «کدام یک از متغیرهای اضطراب اجتماعی و جوّ روانی- اجتماعی کلاس نقش مهم‌تری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند؟» از تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد. در این تحلیل ابتدا متغیر اضطراب اجتماعی وارد رگرسیون شد و مشخص شد که در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی نقشی ندارد (N.S. و $F=1/96$). بنابراین در جدول ۳ فقط نتایج مربوط به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ابعاد جوّ روانی- اجتماعی کلاس ارائه شده است. قابل ذکر است متغیر جوّ روانی- اجتماعی کلاس نمره کلی ندارد به همین دلیل، ابعاد آن وارد تحلیل رگرسیون شده‌اند.

جدول ۳. پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ابعاد جوّ روانی- اجتماعی کلاس

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	β	مقدار t	سطح معنی‌داری
اصطکاک			۰/۰۳	۰/۶	N.S
انسجام	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۸۶	N.S
انضباط			۰/۱۱	۱/۲۸	N.S
رقابت			-۰/۱۵	-۲/۲	۰/۰۲
متغیر ملاک: خودکارآمدی تحصیلی					

بر طبق جدول ۳ مشخص می شود که از بین ابعاد جو روانی- اجتماعی کلاس تنها بعد رقابت می تواند خود کارآمدی تحصیلی را به شکل منفی پیش بینی کند.

سؤال دوم بدین شکل بیان شده است: از بین ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی- اجتماعی کلاس کدام یک نقش مهم تری در پیش بینی بعد استعداد در خود کارآمدی تحصیلی دارند؟ به منظور پاسخگویی به این سؤال از رگرسیون همزمان استفاده و مشخص شد که ابعاد اضطراب اجتماعی در این رگرسیون نقشی ندارند. بنابراین در جدول ۴ خلاصه نتایج مربوط به پیش بینی بعد استعداد بر اساس ابعاد جو روانی- اجتماعی ارائه شده است.

جدول ۴. پیش بینی بعد استعداد در خود کارآمدی بر اساس ابعاد جو روانی- اجتماعی کلاس

متغیرهای پیش بین	R	R ²	β	مقدار t	سطح معنی داری
اصطکاک			۰/۱۳	۲/۰۴	۰/۰۳
انسجام	۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۰۸	۱/۴۸	N.S
انضباط			۰/۲۱	۳/۴۷	۰/۰۰۱
رقابت			-۰/۱۰	-۱/۷۵	N.S

متغیر ملاک: بعد استعداد در خود کارآمدی

جدول ۴ نشان می دهد که مؤلفه اصطکاک در جو روانی اجتماعی کلاس به صورت مثبت و معنادار بعد استعداد در خود کارآمدی تحصیلی را پیش بینی می کند ($P < ۰/۰۳$ و $\beta = ۰/۱۳$)، بعد انسجام در جو روانی اجتماعی کلاس نمی تواند بعد استعداد در خود کارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند (N.S و $\beta = ۰/۰۸$). همچنین یافته ها نشان می دهند که بعد انضباط یا تکلیف گرایی در جو روانی اجتماعی کلاس به صورت مثبت و معنادار بعد استعداد را پیش بینی می کند ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۲۱$) و بعد رقابت نیز در جو روانی اجتماعی کلاس نمی تواند بعد استعداد در خود کارآمدی را پیش بینی کند (N.S و $\beta = -۰/۱۰$).

سؤال سوم بدین شکل بیان شده است: از بین ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی- اجتماعی کلاس، کدامیک نقش مهم‌تری در پیش‌بینی بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی دارند؟ خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به این سؤال در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. پیش‌بینی بعد بافت بر اساس ابعاد جو روانی- اجتماعی کلاس و اضطراب اجتماعی

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	β	مقدار t	سطح معنی‌داری
ترس از ارزیابی منفی	۰/۳۰	۰/۰۹	-۰/۱۱	-۱/۸۴	N.S
اجتناب از موقعیت جدید			۰/۱۶	۲/۶۹	۰/۰۰۷
اجتناب از موقعیت عمومی			-۰/۰۱	-۰/۱۶	N.S
اصطکاک			۰/۰۸	۱/۳۵	N.S
انسجام			-۰/۰۰۷	-۰/۱۲	N.S
انضباط			-۰/۱۹	-۳/۱۸	۰/۰۰۱
رقابت			-۰/۰۷	-۱/۳۸	N.S
متغیر ملاک- بعد بافت در خودکارآمدی					

جدول ۵ نشان می‌دهد که بعد اصطکاک در جو روانی- اجتماعی کلاس نمی‌تواند بافت را پیش‌بینی کند (N.S و $\beta=۰/۰۸$). بعد انسجام در جو روانی اجتماعی کلاس نیز نمی‌تواند بعد بافت را پیش‌بینی کند (N.S و $\beta=-۰/۰۰۷$). اما بعد انضباط در جو روانی- اجتماعی کلاس پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار بعد تلاش است ($p<۰/۰۰۱$ و $\beta=۰/۱۹$ ، $R=۰/۳۰$ و $R^2=۰/۰۹$). در ادامه مشخص شد که بعد رقابت نمی‌تواند بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند (N.S و $\beta=-۰/۰۷$). برطبق جدول ۵، از بین ابعاد اضطراب اجتماعی بعد اجتناب از موقعیت جدید قادر است بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کند ($P<۰/۰۰۷$ و $\beta=۰/۱۶$ ، $R=۰/۳۰$ و $R^2=۰/۰۹$). ابعاد ترس از ارزیابی منفی (N.S و $\beta=-۰/۱۱$) و اجتناب از موقعیت‌های عمومی (N.S و $\beta=-۰/۰۱$) هیچ کدام نتوانستند بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

سؤال چهارم بدین شکل بیان شده است: از بین ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس، کدامیک نقش مهم تری در پیش بینی بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی دارند؟ خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون این سؤال در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. نتایج رگرسیون ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس روی بعد تلاش

متغیرهای پیش بین	R	R ²	β	مقدار t	سطح معنی داری
ترس از ارزیابی منفی	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۲۹	N.S
اجتناب از موقعیت جدید			-۰/۰۲	-۲/۰۹	۰/۰۰۰۱
اجتناب از موقعیت عمومی			۰/۳۳	۱/۷۱	N.S
اصطکاک			-۰/۰۴	-۰/۶۴	N.S
انسجام			-۰/۰۹	-۰/۱۵	N.S
انضباط			-۰/۲۳	-۳/۸۶	۰/۰۰۰۱
رقابت			-۰/۰۵	-۱/۰۴	N.S
متغیر ملاک- بعد تلاش در خودکارآمدی					

براساس جدول ۶، از بین ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس بعد انضباط می تواند بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی را به صورت منفی و معنادار پیش بینی کند ($P < ۰/۰۰۰۱$) و $\beta = -۰/۲۳$ ، $R = ۰/۳۶$ و $R^2 = ۰/۱۳$). بعد انسجام در جو روانی اجتماعی کلاس نمی تواند بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند ($N.S$ و $\beta = -۰/۰۹$). بعد رقابت هم نمی تواند بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند ($N.S$ و $\beta = -۰/۰۵$). بعد اصطکاک هم نمی تواند بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند ($N.S$ و $\beta = -۰/۰۴$). جدول ۶ نشان می دهد که از بین ابعاد اضطراب اجتماعی بعد اجتناب از موقعیت جدید قادر است بعد تلاش را در خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی و معنادار پیش بینی کند که در سطح ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $\beta = -۰/۰۲$) $R = ۰/۳۶$ و $R^2 = ۰/۱۳$ صورت گرفته است. بعد ترس از ارزیابی منفی قدرت پیش بینی کنندگی بعد تلاش را ندارد ($N.S$ و $\beta = ۰/۰۱$). و بعد اجتناب از موقعیت عمومی نیز نمی تواند بعد تلاش را پیش بینی کند ($N.S$ و $\beta = ۰/۳۳$).

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص سؤال اول مبنی بر این که از بین متغیرهای اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس، کدام یک نقش بیشتری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند؟ یافته‌ها نشان دادند که اضطراب اجتماعی به صورت کلی نقشی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی ندارد. در توجیه این یافته می‌توان گفت: افراد مضطرب اجتماعی بیشتر از این که نقص در عملکردهای خود را به عوامل درونی و شخصی نسبت دهند، به دلیل خطاهای شناختی که دارا هستند، دیگران را مشاهده‌گرانی منتقد تلقی می‌کنند که در پی یافتن ضعف‌ها و نقائص آن‌ها هستند. بنابراین عوامل غیرشخصی، نقش زیادی در تداوم وجود مشکل در آن‌ها ایفاء می‌کند. در تأیید این گفته می‌توان به پژوهش کلارک و ولز (۱۹۹۵) اشاره کرد که به نقش و اهمیت این نوع سوگیری‌های شناختی در شکل‌گیری و تداوم اضطراب بعضی افراد تأکید می‌کند. در ادامه بررسی یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش باید ذکر کرد که به دلیل این که متغیر جو روانی اجتماعی کلاس فاقد یک نمره کلی بود، به بررسی نقش هر یک از ابعاد آن برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی پرداخته شد و مشخص شد که از میان مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس، بعد رقابت به صورت منفی و معنادار خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در توجیه این یافته می‌توان گفت: زمانی که در میان دانش‌آموزان یک کلاس برای رسیدن به اهدافشان رقابت وجود داشته باشد، تنها تعداد معدودی به موفقیت دست یافته و بقیه شکست می‌خورند و در این میان دانش‌آموزان توانمند به دلیل شکست در تکالیف خود دچار احساس سرخوردگی و خودکارآمدی پایین می‌شوند (کرامتی، ۱۳۸۰).

سؤال دوم بیانگر این است که کدام یک از ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی پیش‌بینی‌کننده بعد استعداد در خودکارآمدی تحصیلی است؟ براساس تحلیل‌ها مشخص شد که ابعاد اضطراب اجتماعی نمی‌توانند بعد استعداد را پیش‌بینی کنند. در توجیه این یافته می‌توان به پژوهش هیمبرگ و بارلو (۱۹۹۱) اشاره کرد، که معتقدند احتمالاً آن چیزی که بیشترین تأثیر را بر اضطراب افراد اعمال می‌کند کمبود مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط نیست، بلکه

انتظارات و پیشگویی‌های منفی راجع به عملکردشان می‌باشد. زیرا زمانی که در موقعیت ارائه مطالب قرار می‌گیرند بیشتر از این که به توانمندی‌ها و یا ضعف‌های خود بیندیشند به چگونگی تفکر و قضاوت دیگران در مورد عملکردشان فکر می‌کنند. بنابراین در صورت شکست در تکلیف مورد نظر، دیگران را بیشتر مقصر می‌دانند، تا این که ناتوان بودن و نداشتن استعداد کافی را دلیل شکست خود بیان کنند.

اما در ادامه مشخص شد که از بین مؤلفه‌های جو روانی- اجتماعی، مؤلفه اصطکاک پیش‌بینی بعد استعداد است. در توجیه این یافته می‌توان گفت: که در کلاسی که اعضای آن با هم روابط دوستانه‌ای ندارند میل به برقراری تعاملات اجتماعی در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و هر یک از آن‌ها سعی می‌کنند راه خود را از بقیه جدا کرده و به تنهایی و بدون یاری خواستن از دیگران به انجام تکالیف برای رسیدن به اهدافش اهتمام ورزد. بعضی از دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف خود دارای نوعی جهت‌گیری هستند که آن‌ها را در جهت نشان دادن توانایی‌هایشان به دیگران سوق می‌دهد (دویک و لیجت، ۱۹۸۸). تحقق اهداف تعیین شده برای این گونه دانش‌آموزان، این احساس را تداعی می‌کند که ایشان در اثر باور داشتن خود و با استفاده از استعداد و توانایی‌های موجودشان به موفقیت دست پیدا کرده‌اند.

همچنین در میان ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس، بعد انسجام یا وابستگی که به روابط دوستانه بین دانش‌آموزان اشاره دارد، نتوانسته است بعد استعداد در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند. تحلیل‌های آماری بیانگر این هستند که انضباط پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار بعد استعداد است. هنگامی که دانش‌آموزان در موقعیت انجام تکلیف قرار می‌گیرند و سعی می‌کنند تکلیف را به موقع به اتمام برسانند، بازخوردهای لذت‌بخشی را از جانب معلم و همسالان دریافت می‌کنند و احساسات مطلوبی را تجربه خواهند کرد. مرتضوی (۱۳۸۳) بیان می‌کند کسب حمایت دانش‌آموز از سوی معلم و همسالان و همکلاسی‌ها موجب افزایش خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود. کوپر و لیندسی، نای و گریت‌هاوس (۱۹۹۸) در یک مطالعه به

این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزانی که تکلیف بهتر و بیشتری انجام می‌دهند نمرات بالاتری کسب می‌کنند.

سؤال سوم بیانگر این است که کدام‌یک از ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی پیش‌بینی‌کننده بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی است؟ از بین ابعاد اضطراب اجتماعی تنها بعد اجتناب از موقعیت جدید می‌تواند بعد بافت را به صورت مثبت پیش‌بینی کند. تجربه میزانی از اضطراب هنگام قرار گرفتن در یک موقعیت جدید امری است که برای تعداد زیادی از انسان‌ها اتفاق می‌افتد و در مواقعی نیز اثربخش می‌باشد و حتی به نظر می‌رسد افراد سعی می‌کنند انگیزندگی خود را در این سطح حفظ کنند. چنانچه بر اساس قانون یرکز-داسون (۱۹۰۸) رفتار تحت شرایطی که انگیزندگی شخص در حد متوسط باشد تقریباً مطلوب است.

در ادامه یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه انضباط در جو روانی اجتماعی کلاس می‌تواند بعد بافت در خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند. قطعاً، توانایی برنامه‌ریزی و به‌کارگیری راهبردهای مؤثر و سازنده و همچنین داشتن نظم و انضباط در کارهای مربوط به تحصیل برای دانش‌آموزان، اثرات مفید و خوشایندی را به دنبال خواهد داشت، که از جمله آن‌ها می‌توان به توجه خاص معلم به دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها در تحصیل اشاره کرد، که نقش بسیار سازنده و اثرگذاری در تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. چنانچه، کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) اهمیت دادن آموزگاران به موفقیت دانش‌آموزان را از جمله عوامل مهم مربوط به بافت تحصیلی در افزایش خودکارآمدی محسوب می‌کنند که می‌تواند در صورت تداوم نقش مهم و برجسته‌ای در حفظ و تداوم خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در جنبه‌های متعدد داشته باشد. اما ابعاد دیگر جو روانی-اجتماعی کلاس نتوانستند بعد بافت را پیش‌بینی کنند.

سؤال چهارم بیانگر این است که کدام‌یک از ابعاد اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی پیش‌بینی‌کننده بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی است؟ یافته‌ها بیانگر این هستند

که از بین ابعاد اضطراب اجتماعی، بعد اجتناب از موقعیت جدید به صورت منفی بعد تلاش را پیش‌بینی می‌کند. در توجیه این یافته می‌توان گفت: تلاش یکی از موارد مربوط به خودکارآمدی می‌باشد و در صورتی در تجارب گذشته برای دانش‌آموز موفقیتی را به دنبال نداشته باشد به طور گسترده و در موقعیت‌های جدید نیز نقش کمی در موفقیت ایشان بازی خواهد کرد. پژوهش بندورا (۱۹۸۲) بیانگر این است که تجارب عملکردی گذشته، قوی‌ترین منبع خودکارآمدی هستند. همچنین، لاین؛ لاین و کپیرانو (۲۰۰۴) اذعان می‌دارند، عملکرد موفقیت‌آمیز در گذشته باعث بالا رفتن سطح انتظار خودکارآمدی می‌شود و شکست در عملکرد این سطح را پایین می‌آورد و از میزان تلاش در افراد می‌کاهد.

همچنین یافته‌ها نشان دادند که از بین ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس تنها مؤلفه انضباط می‌تواند بعد تلاش در خودکارآمدی تحصیلی را به شکل منفی پیش‌بینی کند. در توجیه این یافته می‌توان گفت: تکالیفی که از جانب معلم برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود در صورتی می‌تواند در میزان انگیزه و تلاش آن‌ها نقش مثبت و مؤثری داشته باشد که در حد توانایی‌های ایشان باشد و انرژی زیادی را از جانب آن‌ها طلب نکند، در غیر این صورت نتیجه عکس خواهد داشت و باعث دلزدگی دانش‌آموزان خواهد شد.

به طور کلی و با توجه به یافته‌های مربوط به بررسی اثر ترکیبی اضطراب اجتماعی و جو روانی- اجتماعی کلاس در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی می‌توان بیان کرد، که جو روانی- اجتماعی کلاس و مؤلفه‌های آن نقش مهم‌تری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند. با در نظر داشتن این یافته‌ها، توجه به جو حاکم بر کلاس و نوع روابط موجود بین دانش‌آموزان، از ضروریات امر تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که باید مورد توجه ویژه معلمان قرار گیرد. همچنین، معلمان می‌توانند این نکته مهم را مدنظر قرار دهند که وجود مشکلاتی مانند اضطراب اجتماعی در بعضی از دانش‌آموزان، دلیل بر ناتوان بودن آن‌ها در تحقق استعدادها و توانمندی‌هایشان نیست و چه‌بسا این دانش‌آموزان اگر در یک جو مناسب و مطلوب آموزشی

قرار بگیرند، مانند دیگر همسالان خود و حتی بیشتر از آن‌ها از داشته‌هایشان در جهت پیشرفت و رشد خود استفاده کنند.

منابع فارسی

- استوار، صغری؛ رضویه، اصغر. (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان، جهت استفاده در ایران، ارائه شده در پنجمین همایش بهداشت روانی کودکان و نوجوانان، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی زنجان.
- حسینچاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۲). بررسی جوّ روانی - اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از مولفه‌های فرهنگ مدرسه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۳ و ۴، صص ۲۵-۴۲.
- حسینچاری، مسعود و کیانی، رسول. (۱۳۸۶). رابطه برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی با خودکارآمدی دانش‌آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، دوره ۱۴، شماره ۲، صص ۱۹۱-۱۸۴.
- حسینچاری، مسعود. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۳، شماره ۴، صص ۱۰۳-۸۷.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و یکم. شماره ۲، صص ۱۳۹-۱۵۶.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیکچهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران. (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی) *مجله مطالعات زنان*، شماره ۲، صص ۲۹-۴۵.
- مدد، احمدرضا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه جوّ روانی - اجتماعی کلاس و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

منابع انگلیسی

- Altunsoy, S. & Çimen, O., Ekici, G. & Atikc, A. D, Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2377–2382.
- American Psychiatric Association. (2002). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author text revision.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school-aged children: Precursors to career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 435-470). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1977). self- efficacy. In V.S Rama chaudram (Ed), *Encyclopedia of human behavior*, vol. (1). 71- 81.
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American psychology*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (New York, Freeman).
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2007). Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social phobia. Washington, D.C.: *American Psychological Association*.
- Brookover, W. B. (1982). *Creating effective schools: An inservice program for enhancing school learning climate and achievement*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. inr. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D.A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social Phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). New York, NY: Guilford Press.
- Coles, M.E., Turk, C.L., Heimberg, R.G., & Fresco, D.M. (2001). Effects of varying levels of anxiety within social situations: Relationship to memory perspective and attributions in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*. 39, 651-665.
- Crain, W. (2000). *Theories of development: concepts and applications*. (4th ed.). London: prentice - Hall.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 407–442.
- Dweck, C. S., & E.L. Leggett (1988). “A social- cognitive approach to motivation personality”. *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elias, S. M., (2008). Anti-Intellectual Attitudes and Academic Self- Efficacy Among Business Students, *Journal of Education for Business*, 111-116.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405–416.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 15–26.

- Fraser, B. J. (1994). *Research on Classroom and School Climate*. In D. Gabel, Handbook of research on science teaching and learning, (493-542) New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1998). *Science Learning Environments: Assessment, Effects and Determinant*. Dordrecht, the Nether Lands Klawer.
- Fraser, B. J., Fisher, D. (1989). Predicting Students Outcomes From Their Perception Of Classroom Psychology Environment. *American Educational Research Journal*, 20, 191-120.
- Gaudiano, B.A & Herbert, J.D (2006). Self- efficacy for social situation in adolescents with generalized social anxiety disorder. *Behavior and cognitive psychotherapy*, 35, 209-223.
- Goh, S. C., young, D. J. & Fraser, R. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classroom. *Journal of Experimental Education*. 64(1), 29-40.
- Haertel, G. Walberg, H.J. & Haertel, E. H. (1981). Socio- psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research*, 7, 27-36.
- Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1991). New developments in cognitive-behavioral therapy for social phobia. *Journal of Clinical Psychiatry*, 52, 21-30.
- Jinks, j. & Morgan, V. (1999). Childrens perceived academic self- efficacy: An inventory scale. <http://unr.edu/homepage/jcannon/jinksmor.html>.
- Kim, A. & Park, I. (2000) Hierarchical structure of self- efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: general, academic, and subject-specific self- efficacy, *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New Orleans*.
- Kline, P. (2000). *A Psychometric Primer*. New York, NY: Free Associations Book.
- LaGreca, A. M. (1999). The Social Anxiety Scales for Children and Adolescents. *Behavior Therapy*, 22, 133-136.
- Lane, J., Lane, M.A, Kyprianou, A. (2004). Self- Efficacy, Self- Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social and Behavior and Personality*, P. 247-256.
- Lawrenz, F. (1987). Sex Effects for Student Perception of the Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching*. 24, 686-697.
- Linnenbrink, E. A, & Pintrich, P. R. (2003). the role of self- efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Mainhard, M. T, Brekelmans, M., Wubbels, T. (2010). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Social and Behavioural Sciences*, Utrecht University, 1-10.
- Mansell, W., & Clark, D. M. (1999). How do I appear to others? Social anxiety and processing of the social self. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 419-434.
- Matza, L. S., Revicki, D. A., Davidson, J. R., & Stewart, J. W. (2003). Depression with atypical features in the National Comorbidity Survey: Classification, description, and consequences. *Archives of General Psychiatry*, 60, 817-826.

- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., & Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55, 64.
- Randall, C. L., Thomas, S., & Thevos, A. K. (2001). Concurrent alcoholism and social anxiety disorder: A first step toward developing effective treatments. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 25, 210-220.
- Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). Current perspective in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds), *Handbook of psychology (Vol. 7, pp. 3-20)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Schunk, D. H. (1996) Self- efficacy for learning and performance, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Scott, W. D., Dearing, E., Reynolds, W. R., Lindsay, J. E., Baird, G. L., & Hamill, S. (2008). The role of cognitive self- regulation in depression: Examining self- efficacy appraisals and goal characteristics in youth of a northern plains tribe. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 379-394.
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Vernberg, E.M., Abwender, D.A., Ewell, K.K., & Beery, S.H. (1992). Social anxiety and peer relationship in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of clinical child psychology*, 21, 189-196.
- Walker, C. O., Greene, B. A., Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self- efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Weeks, J. W., Heimberg, R.G., & Rodebaugh, T.L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22,44-55.
- Weeks, J.W., Heimberg, R.G., Rodebaugh, T.L., & Norton, P.J. (2008). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*. 22,386-400.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit – formation. *Journal of comparative and neurological psychology*, 18, 459-482.
- Ziegler, S. M. (2005). *Theory- directed nursing practice (2nd ed.)*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self- regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self- regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.