

رابطه سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی

سیف‌اله جهانی‌ملکی - استادیار دانشگاه شهید بهشتی

مسعود شریفی - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رعنا جهانی‌ملکی - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران

گوهر نظری‌بولانی - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان بود. در این راستا ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های باورهای خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲)، میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی احدی (۱۳۸۶) و اطلاعات جمعیت‌شناختی استفاده شد. نتایج در سطح ۹۵ درصد اطمینان نشان داد که از میان ابعاد مهارت‌های زندگی، مهارت‌های خودآگاهی، ارتباطی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و مقابله با استرس و از میان سطوح مهارت‌های زندگی، سطح دانش و بکار بستن با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معنادار دارد. اما بین مهارت‌های همدلی، بین فردی، تفکر خلاق، مقابله با هیجانات و سطح فهم با خودکارآمدی دانشجویان رابطه‌ای مشاهده نشد. همچنین از میان ابعاد مهارت‌های زندگی تنها مهارت‌های خودآگاهی، ارتباطی، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و مقابله با استرس پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای خودکارآمدی بودند. از میان مشخصه‌های جمعیت شناختی، تأثیر سن به صورت مستقیم و محل زندگی، تاهل، دانشکده، مقطع تحصیلی و نمره کل مهارت‌های زندگی به صورت تعاملی با خودکارآمدی معنادار بود.

واژگان کلیدی: آگاهی از مهارت‌های زندگی، باورهای خودکارآمدی.

مقدمه

سلامت روان^۱ یکی از مقوله‌های مهم در مباحث روانشناسی و روانپزشکی است که هر سال حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص می‌دهد و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روانشناسان بوده است. از طرفی دوره دانشجویی نیز دوره‌ای از تحول است که در خلال آن، باورهای خودکار آمدی بر پیامد ای روانشناختی تأثیرگذار و مهم است. چه، در این دوره افراد با چالش‌های جدیدی مواجه می‌شوند و چگونگی کنار آمدن و سازگاری با این چالش‌ها تا حدی تحت تأثیر باورهای خودکار آمدی فرد است. بنابراین بایستی به مسأله سلامت روان دانشجویان اهمیتی بیش از گذشته داده شود. عوامل متعددی ممکن است در سلامت روان تأثیر داشته باشند. خودکارآمدی و مهارت‌های زندگی از جمله عواملی هستند که می‌توانند در بهبود یا تضعیف سلامت روان افراد نقشی اساسی ایفا کنند.

خودکارآمدی^۲ از سال ۱۹۷۷ با مقاله آلبرت بندورا وارد پیشینه روانشناسی شد. از دیدگاه بندورا خودکارآمدی توانایی فرد در انجام یک عمل خاص، در کنار آمدن با یک موقعیت ویژه است. به عبارتی، خودکارآمدی به قضاوت‌های افراد در رابطه با توانایی‌هایشان برای به ثمر رساندن سطوح طراحی شده عملکرد اطلاق می‌شود. تحقیقات اخیر بندورا نشان داده است که احساس خودکارآمدی پایین با افزایش فشار روانی، پاسخ‌های ضعیف‌تر به درد، انگیزش کمتر برای پیگیری برنامه‌های مربوط به تندرستی، همبسته است. برعکس احساس خودکارآمدی بالا با فشار روانی و پاسخ‌های تندرستی همبسته است. باورهای خودکارآمدی از دو طریق بر رفتارهای مرتبط با تندرستی تأثیر می‌گذارند. یکی از طریق تأثیرات این باورها بر رفتارهای مرتبط با تندرستی فرد و دیگری از طریق تأثیر آنها بر کارکرد زیستی او. نظام باورها از طرفی در

1- Sanity

2- Self-efficacy beliefs

بهبود رفتار، سلامتی و رضایتمندی از زندگی نقش دارد و از طرف دیگر، بسیاری از مسائل و مشکلات افراد ناشی از این باورها است. برطبق نظر بندورا ناکارآمدی ادراک شده^۱ نقش مهمی در افسردگی، اضطراب، استرس، و دیگر حالت‌های عاطفی بازی می‌کند. همچنین می‌تواند به احساس‌ها و باورهای پوچی منجر گردد. زمانی که فرد خود را در رسیدن به انتظارات با ارزش، ناکارآمد بداند افسرده خواهد شد و وقتی که خود را در کنار آمدن با محرک‌های تهدیدآمیز ناتوان ببیند مضطرب خواهد شد. در مقابل افراد دارای احساس کارآمدی بالا در مقابله با عوامل فشارزای خاص و تقاضاهای بین فردی، آسیب‌پذیری کمتری به استرس و بدکارکردی روانی دارند. در نتیجه در زمینه‌های کلیدی و مهم زندگی نظیر پیشرفت تحصیلی و تعاملات اجتماعی بهتر می‌توانند از اضطراب و استرس جلوگیری کنند.

پژوهش‌های مختلفی که پس از اجرای برنامه‌های آموزشی مهارت‌های زندگی در مدارس صورت گرفته است، دستاوردهای مهمی را در ابعاد سلامت روان به دست داده است. از جمله یافته‌های سیو کاجینگ^۲ و استفن^۳ (۲۰۰۰) حاکی از آن است که افزایش خودکارآمدی با بهبود سلامت روان رابطه دارد. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که از جمله راه‌های کمک به افرادی که از اضطراب و افسردگی رنج می‌برند، افزایش خودکارآمدی و فراهم کردن یک محیط اجتماعی حمایت‌کننده از آنها می‌باشد. کیم^۴ (۲۰۰۳) در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی و بعضی مؤلفه‌های سلامت روان (اضطراب، استرس، افسردگی و خصومت) رابطه وجود دارد.

تغییر باورهای خودکارآمدی نشان‌دهنده‌ی این موضوع هستند که فرد قادر است حالات منفی روانی خود را تغییر دهد. کیم (۲۰۰۳) نشان داد که افسردگی با باورهای ضعیف خودکارآمدی رابطه دارد و خودکارآمدی در کاهش نشانه‌های افسردگی نقش

1- Perceived inefficacy
3- Stephen

2- Siu- Kaucheng
4- Kim

میانجی ایفا می‌کند. اضطراب و افسردگی افراد، با افزایش و تقویت باورهای خودکار آمدی کاهش می‌یابد.

مهارت‌های زندگی در جهت ارتقای توانایی‌های روانی-اجتماعی هستند. توانایی‌های روانی-اجتماعی عبارت است از آن گروه توانایی‌هایی که فرد را برای مقابله مؤثر و پرداختن به کشمکش‌ها و موقعیت‌های زندگی یاری می‌کند. این توانایی‌ها فرد را قادر می‌سازد تا در رابطه با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و سلامت روانی خود را تأمین نماید (سازمان بهداشت جهانی، ترجمه: نورآبادی، ۱۳۷۶).

به عقیده بندورا اندازه‌گیری احساس خودکارآمدی فرایندی استنتاجی است که در آن توانمندی و ناتوانی اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین «توانمندی‌های موجود» یکی از عواملی است که در احساس خودکارآمدی مؤثر است، یعنی می‌توان با رشد و ارتقاء توانمندی‌های موجود، و در نهایت تجربه موفقیت، به سطح خودکارآمدی مطلوبی دست یافت، به عبارت دیگر، ممکن است افراد از سطح مناسبی در خودکارآمدی برخوردار نباشند. اما می‌توانند از طریق فراگیری مهارت‌های زندگی، این سطح را بالاتر ببرند. خودکارآمدی و فراگیری این مهارت‌ها بر یکدیگر کنش و واکنش متقابل دارند.

با توجه به مطالب فوق، به نظر می‌رسد بتوان گفت که بین خودکارآمدی و مهارت‌های زندگی همبستگی دیده می‌شود.

بر اساس آن چه گفته شد چون سطح مهارت‌های زندگی دانشجویان می‌تواند در تغییر خودکارآمدی آنها مؤثر باشد، پژوهش حاضر در پی آن است که روابط بین سطوح مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی، دانشجویان پسر و دختر را بررسی کند.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع کاربردی و از لحاظ روش مورد استفاده، از نوع همبستگی است.

جامعه آماری این تحقیق کلیه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آنها حدود ۱۳۶۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ بود و حجم نمونه هم معادل ۳۸۴ نفر بود. دانشجویان از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در این پژوهش شرکت کردند.

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، پرسشنامه باورهای خودکارآمدی شرر و پرسشنامه میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی برای پاسخگویی در اختیار دانشجویان قرار گرفت. در دستورالعمل این پرسشنامه‌ها ضمن ارائه راهنمایی لازم در خصوص نحوه پاسخ‌دهی، به این نکته اشاره گردید که دانشجویان از درج نام و نام خانوادگی خودداری نمایند.

از بین ۳۸۴ نفر، ۱۸۰ (۴۶/۹٪) دانشجو پسر و ۲۰۴ (۵۳/۱٪) دانشجو دختر بود. و میانگین سنی دانشجویان ۲۴/۰۴ سال بود که حدود ۲۴/۶ درصد پاسخگویان در گروه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال با میانگین سنی ۲۰/۵۹، حدود ۵۳/۷ درصد آنها در گروه سنی ۲۳ تا ۲۶ سال با میانگین سنی ۲۴/۳۲، همچنین ۲۱/۷ درصد از پاسخگویان، در گروه سنی ۲۷ سال بالاتر با میانگین سنی ۲۹/۰۱ بودند. از مجموع جمعیت نمونه حدود ۸۱/۱ درصد افراد مجرد و حدود ۱۸/۹ درصد متأهل بودند. همچنین از مجموع پاسخگویان حدود ۷۹/۴ درصد شهری و ۲۰/۶ درصد اهل روستایی بودند. حدود ۳۸/۵ درصد افراد در مقطع تحصیلی کارشناسی، حدود ۵۲/۱ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و حدود ۹/۴ درصد آنها در مقطع دکتری مشغول به ادامه تحصیل بودند.

1- Multi-stage sampling

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر^۱: بمنظور سنجش باورهای خودکارآمدی دانشجویان، از پرسشنامه باورهای خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این مقیاس که برای خودکارآمدی عمومی در نظر گرفته شده، دارای ۱۷ ماده می‌باشد. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده که بر هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. این ۵ پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق. ماده‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ که بر حسب مقیاس لیکرت است به ترتیب نمراتی از ۵ الی ۱ می‌گیرند و بقیه آیتم‌ها یعنی شماره‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷ نمراتی از ۱ تا ۵ می‌گیرند. بدین ترتیب بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ می‌باشد. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تری می‌باشد.

شرر (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در این پژوهش نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴۰ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های زندگی احدی (۱۳۸۶): این پرسشنامه برای سنجش میزان آگاهی دانشجویان از مهارت‌های زندگی ساخته شده، و شامل ۳ بخش است.

قسمت الف: اطلاعات دموگرافیک نمونه‌ها،

قسمت ب: میزان آگاهی و شناخت نمونه‌ها از مفهوم مهارت‌های زندگی در سطح دانش و به کار بستن،

قسمت ج: میزان آگاهی و شناخت نمونه‌ها از مفهوم مهارت‌های زندگی در سطح فهم

(برون‌یابی).

قسمت ب و ج: شامل اطلاعات مربوط به میزان آگاهی نمونه‌ها است. مفاهیمی که مربوط به مهارت‌های ده‌گانه زندگی با توجه به تعریف سازمان جهانی بهداشت است، انتخاب شده که بتوان میزان آگاهی گروه نمونه را تعیین نماید. این بخش حاوی ۵۰ سوال جور کردنی و ۴ گزینه‌ای است که در آن هر مقوله مهارت برطبق طبقه‌بندی بلوم در ۳ سطح دانش، فهم (برون‌یابی) و بکار بستن سنجیده می‌شود. سوالات جور کردنی ۱ تا ۴۰ سطح دانش و به کار بستن در قسمت ب و سوالات ۴ گزینه‌ای ۱ تا ۱۰ در قسمت ج، سطح فهم (برون‌یابی) را مورد سنجش قرار می‌دهند. هر مهارت در سطح دانش با ۳ سوال، در سطح فهم ۱ سوال، و در سطح بکار بستن با ۱ سوال سنجیده می‌شود.

احدی (۱۳۸۶) پایایی محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای آگاهی از مهارت‌های زندگی را $0/7529$ ذکر می‌کند. در این پژوهش نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با $0/712$ به دست آمد.

روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که برای هر یک از گویه‌های درست نمره ۲ و گویه‌های نادرست نمره ۱ تعلق می‌گیرد. بدین ترتیب بالاترین نمره میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی در این مقیاس ۱۰۰ و پایین‌ترین نمره ۵۰ می‌باشد.

یافته‌ها

جدول ۱، نشان می‌دهد که مهارت‌های خودآگاهی، ارتباطی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و مقابله با استرس رابطه مثبت و معنی‌دار با خودکارآمدی دارند و رابطه مهارت‌های همدلی، بین فردی، تفکر انتقادی با خودکارآمدی، مثبت و غیرمعنی‌دار و رابطه مهارت مقابله با هیجانات با خودکارآمدی، منفی و غیرمعنی‌دار است. همچنین نتایج جدول ۲، نشان داد که مهارت‌های زندگی در سطوح دانش و به کار بستن، رابطه

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

مثبت و معنی‌دار با خودکارآمدی دارد ولی در سطح فهم، رابطه آنها با خودکارآمدی مثبت و غیرمعنی‌دار است.

جدول (۱) نتایج همبستگی بین ابعاد مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی

خودکارآمدی	ابعاد مهارت‌های زندگی
۰/۳۵۱**	r
۰/۰۰	sig
۳۸۴	N
۰/۱۲۷*	r
۰/۰۱۳	sig
۳۸۴	N
۰/۱۱۰*	r
۰/۰۳۳	sig
۳۸۱	N
۰/۱۳۰*	r
۰/۰۱۱	sig
۳۸۳	N
۰/۱۳۱*	r
۰/۰۱۰	sig
۳۸۲	N
۰/۱۷۴**	r
۰/۰۰۰	sig
۳۸۴	N
۰/۳۸۳**	r
۰/۰۰۰	sig
۳۸۴	N

** $P < .01$ * $P < .05$

جدول (۲) نتایج همبستگی بین سطوح مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی

خودکارآمدی	ابعاد مهارت‌های زندگی	
۰/۱۴۷**	r	دانش
۰/۰۰۴	sig	
۳۸۴	N	
۰/۰۴۲	r	فهم
۰/۴۱۴	sig	
۳۸۴	N	
۰/۱۲۰*	r	به کار بستن
۰/۰۱۹	sig	
۳۸۴	N	

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

نتایج جدول (۳)، اثر اصلی عامل سن با سطح معنی‌داری ($F=3/839, p<0/001$) و اثر اصلی عامل مهارت‌های زندگی با سطح معنی‌داری ($F=33/052, p<0/022$) را نشان می‌دهد. نتایج، بر معناداری اثر متقابل سن و نمره کل مهارت‌های زندگی با سطح معنی‌داری ($F=6/421, P<0/002$)، در خودکارآمدی نیز اشاره می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی دانشجویان تحت تأثیر سطوح سنی آنها است، اما اثر آن تحت تأثیر میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی تغییر می‌کند. همچنین نمودارهای (۱) و (۲) نشان می‌دهد که دانشجویان با مهارت‌های زندگی بالا و پایین از نظر سطوح سنی مختلف در خودکارآمدی میانگین‌های یکسانی ندارند.

برای تعیین اینکه در کدام سطوح سنی، تفاوت میانگین وجود دارد از آزمون شفه استفاده شد. نتایج آزمون شفه روی سطوح سنی مختلف، تفاوت معناداری بین میانگین سطوح سنی (۲۷ بیشتر) و (۱۸-۲۲) را نشان می‌دهد.

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

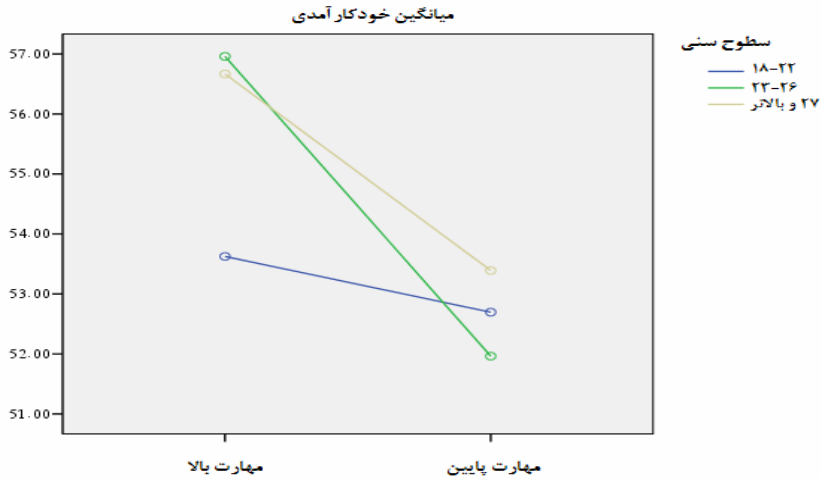
سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

جدول (۳) آزمون تحلیل واریانس دو راهه برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و سطوح‌های سنی مختلف دانشجویان در خودکارآمدی

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	sig
A نمره کل مهارت‌های زندگی	۶۹۲/۶۴۶	۱	۶۹۲/۶۴۶	۳۳/۰۵۲	۰/۰۰۰
B سن	۱۶۰/۸۸۲	۲	۸۰/۴۴۱	۳/۸۳۹	۰/۰۲۲
A*B تعامل	۲۶۹/۱۱۲	۲	۱۳۴/۵۵۶	۶/۴۲۱	۰/۰۰۲
خطا	۷۸۷۹/۴۸۸	۳۷۶	۲۰/۹۵۶		
کل	۱۱۳۹۲۷۹/۰۰	۳۸۲			

جدول (۴) نتایج آزمون ثفغه برای مقایسه معنی‌داری تفاوت میانگین‌های گروه‌های مختلف سنی

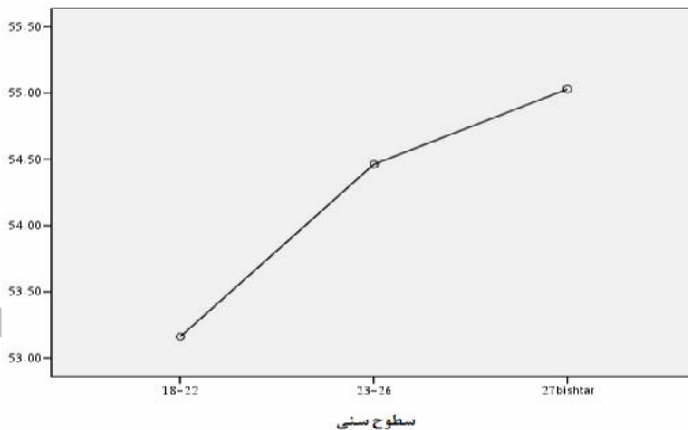
گروه سنی (I)	گروه سنی (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطا	Sig.
۱۸-۲۲	۲۳-۲۶	۲۰۵۴/۱-	۰/۵۷۰۲۳	۰/۱۰۸
۱۸-۲۲	بیشتر ۲۷	۵۸۸۸/۲- (*)	۰/۶۸۹۵۱	۰/۰۰۱
۲۳-۲۶	۱۸-۲۲	۲۰۵۴/۱	۰/۵۷۰۲۳	۰/۱۰۸
۲۳-۲۶	بیشتر ۲۷	۳۸۳۴/۱-	۰/۵۹۵۵۷	۰/۰۶۹
بیشتر ۲۷	۱۸-۲۲	۵۸۸۸/۲ (*)	۰/۶۸۹۵۱	۰/۰۰۱
بیشتر ۲۷	۲۳-۲۶	۳۸۳۴/۱	۰/۵۹۵۵۷	۰/۰۶۹



نمودار (۱) نمایش میانگین‌های دانشجویان سطوح مختلف سنی دارای مهارت‌های بالا و پایین

در خودکارآمدی

میانگین خودکارآمدی



نمودار (۲) نمایش میانگین‌های سطوح سنی دانشجویان در خودکارآمدی

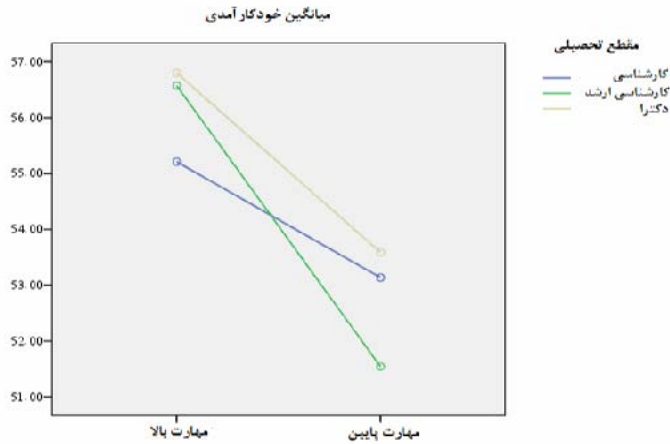
فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی ▶

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰ ▶

جدول (۵) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و مقاطع مختلف تحصیلی دانشجویان در خودکارآمدی را نشان می‌دهد که اثر اصلی عامل مهارت‌های زندگی به خودکارآمدی معنی‌دار است ($F=11/813$, $p<0/000$) ولی اثر اصلی مقطع تحصیلی دانشجویان به خودکارآمدی معنی‌داری نیست. همچنین نتایج پژوهش حاضر، بر معنی‌داری اثر متقابل مقطع تحصیلی و نمره کل مهارت‌های زندگی ($F=2/786$, $P<0/000$) در خودکارآمدی اشاره می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی تحت تأثیر میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی آنها تغییر می‌کند.

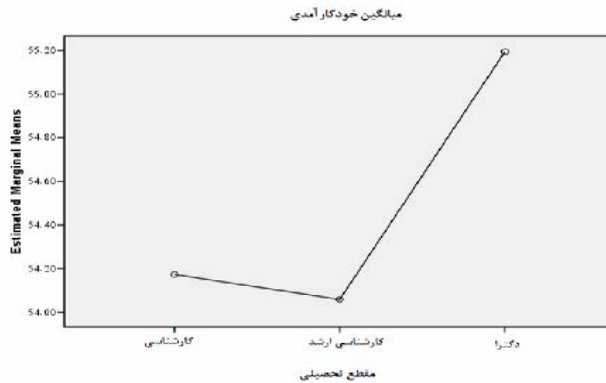
جدول (۵) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و مقاطع مختلف تحصیلی دانشجویان در خودکارآمدی

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig		
A	۳۹۳۸/۲۵۰	۳۳	۱۱۹/۳۴۱	۱۱/۸۱۳	۰/۰۰۰	نمره کل مهارت‌های زندگی	
B	۳۱/۰۰۷	۲	۱۵/۵۰۴	۱/۵۳۵	۰/۲۱۷	مقطع تحصیلی	
A*B	۱۲۳۸/۲۳۶	۴۴	۲۸/۱۴۲	۲/۷۸۶	۰/۰۰۰	تعامل	
خطا	۳۰۷۱/۰۷۰	۳۰۴	۱۰/۱۰۲				
کل	۱۱۴۴۷۹۲/۰۰	۳۸۴					



نمودار (۳) نمایش تعاملی بین میانگین مهارت‌های زندگی دانشجویان و مقاطع تحصیلی با خودکارآمدی

نمودار (۴) نیز نشان می‌دهد که سطح خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی ارشد پایین‌تر از دانشجویان کارشناسی و دکترا است.

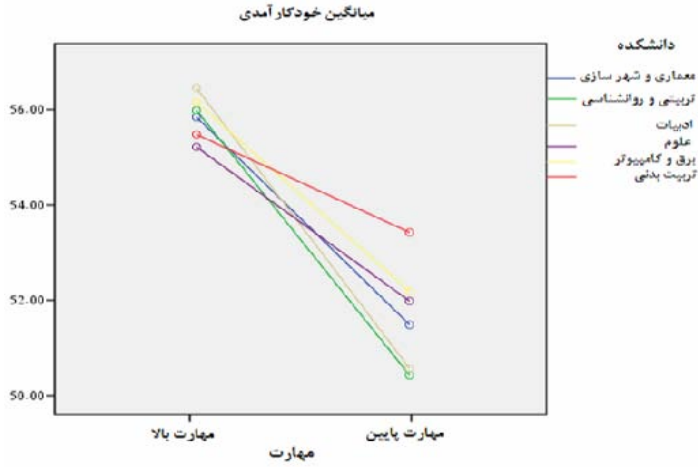


نمودار (۴) نمایش میانگین‌های دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی در خودکارآمدی

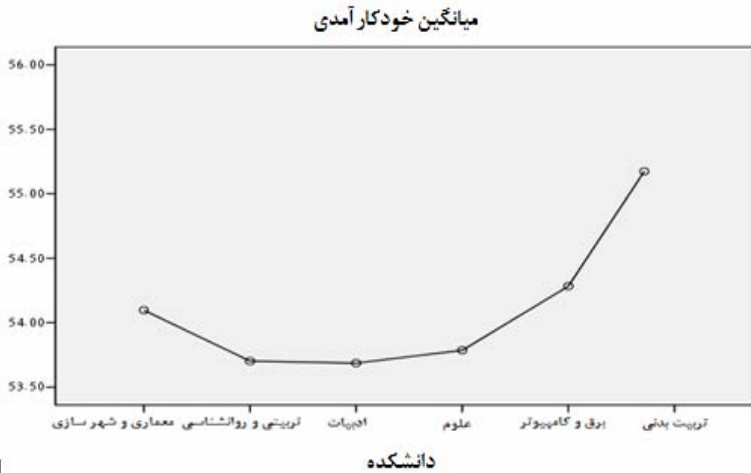
نتایج جدول (۶) و آزمون F، معناداری اثر اصلی عامل مهارت‌های زندگی ($p < .000$)، $F = 54/861$ را به خودکارآمدی نشان می‌دهد. ولی اثر اصلی عامل دانشکده‌های مختلف دانشجویان با خودکارآمدی معنی‌دار نیست. از طرفی نتایج پژوهش، بر معناداری اثرات متقابل دانشکده‌های مختلف و نمره کل مهارت‌های زندگی ($F = 2/568$ ، $P < .027$) در خودکارآمدی اشاره می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی دانشجویان دانشکده‌های مختلف تحصیلی تحت تأثیر میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی آنها تغییر می‌کند. همچنین نمودار (۵) که بیانگر اثرات تعاملی میان دانشکده‌های مختلف و میانگین مهارت‌های بالا و پایین با خودکارآمدی است و نمودار (۶) نیز نشان می‌دهد که دانشجویان دانشکده تربیت بدنی نسبت به سایر دانشکده‌ها اثر تعاملی بیشتری با مهارت‌های زندگی، در میانگین خودکارآمدی دارند.

جدول (۶) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه میانگین سطح مهارت‌های زندگی دانشجویان با توجه به دانشکده‌های مختلف در خودکارآمدی

Sig	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	منابع واریانس
.000	54/861	1150/733	1	1150/733	نمره کل مهارت‌های زندگی
.214	1/425	29/889	5	149/446	گروه تحصیلی
.027	2/568	52/863	5	269/314	تعامل
		20/975	367	7697/997	خطا
			379	1129851/00	کل



نمودار (۵) نمایش تعامل بین میانگین‌های دانشجویان دانشکده‌های مختلف و مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی

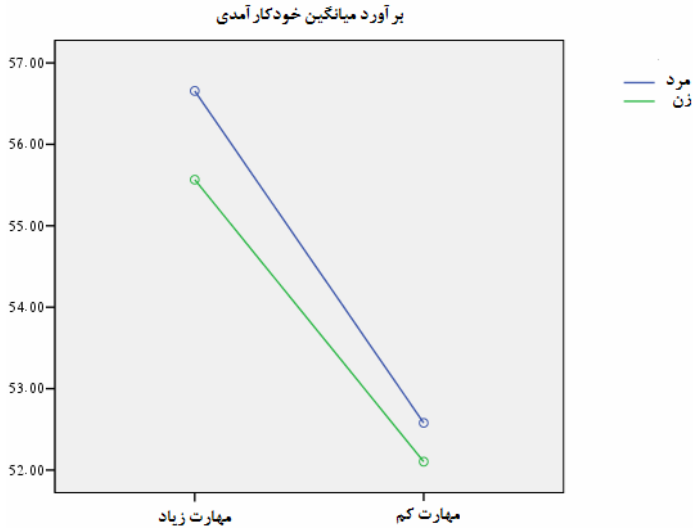


نمودار (۶) نمایش میانگین‌های دانشجویان دانشکده‌های مختلف در خودکارآمدی

جدول (۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوراهه برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و جنسیت دانشجویان در خودکارآمدی است که نشان می‌دهد بین آزمودنی‌های دختر و پسر در خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود ندارد. و در ضمن اثر متقابل جنسیت و مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی نیز معنی‌دار نیست. ولی نمره کل مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی معنی‌دار می‌باشد. همچنین نمودار (۷) نشان می‌دهد که اثرات تعاملی بین دانشجویان زن و مرد و نمره کل مهارت‌های زندگی در خودکارآمدی وجود ندارد و میانگین نمره کل مهارت‌های زندگی دانشجویان زن و مرد تقریباً برابر است. ولی بدون در نظر گرفتن عامل جنسیت، دانشجویانی که از مهارت‌های بالایی برخوردارند، خودکارآمدی بالایی نیز دارند.

جدول (۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس دو راهه برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و جنسیت دانشجویان در خودکارآمدی

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	sig		
						خطا	کل
A نمره کل مهارت‌های زندگی	۱۳۴۹/۴۸۸	۱	۱۳۴۹/۴۸۸	۶۲/۰۳۱	۰/۰۰۰		
B جنسیت	۵۸/۲۱۶	۱	۵۸/۲۱۶	۲/۶۷۶	۰/۱۰۳		
A*B تعامل	۸/۹۴۳	۱	۸/۹۴۳	۰/۴۱۱	۰/۵۲۲		
	۸۲۶۶/۹۲۱	۳۸۰	۲۱/۷۵۵			خطا	
	۱۱۴۴۷۹۲/۰۰	۳۸۴				کل	



نمودار (۷) نمایش میانگین دانشجویان زن و مرد، دارای مهارت‌های بالا و پایین در خودکارآمدی

جدول (۸) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ای برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و تأهل دانشجویان در خودکارآمدی است که معناداری اثر اصلی عامل مهارت‌های زندگی ($F=16/445, p<0/000$) را نشان می‌دهد. ولی اثر اصلی تأهل دانشجویان با خودکارآمدی معنی‌دار نیست. همچنین نتایج پژوهش حاضر، بر معناداری اثر متقابل تأهل و نمره کل مهارت‌های زندگی ($F=7/051, P<0/008$) در خودکارآمدی اشاره می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی دانشجویان مجرد و متأهل تحت تأثیر میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی آنها تغییر می‌کند. نمودار (۸) که مقایسه میانگین‌های نمره کل مهارت‌های زندگی و دانشجویان مجرد و متأهل را در خودکارآمدی را نشان می‌دهد، در جهت تأیید نتایج مذکور می‌باشد. نمودار (۹) نیز نشان می‌دهد که دانشجویان متأهل در مقایسه با دانشجویان مجرد دارای خودکارآمدی بالاتر می‌باشند.

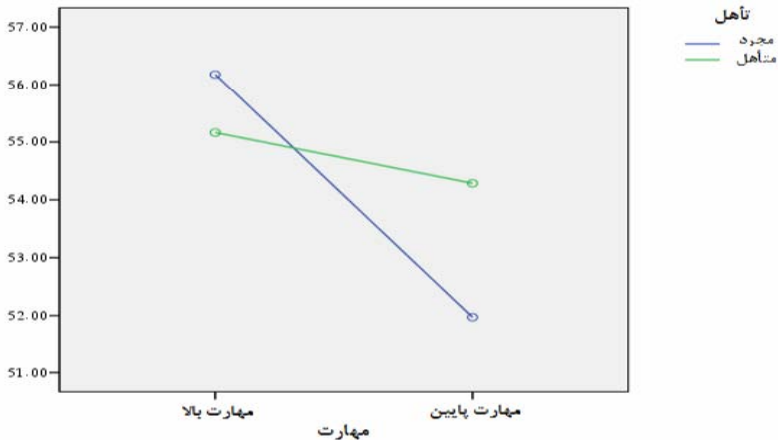
فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

جدول (۸) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و تأهل دانشجویان در خودکارآمدی

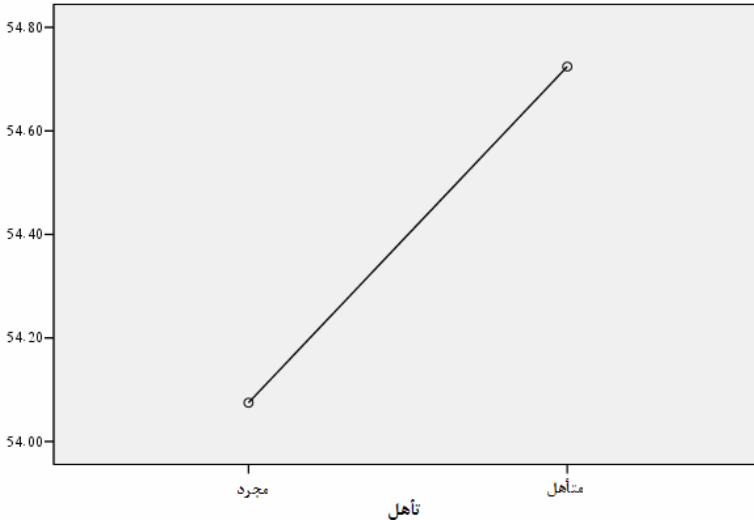
منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
نمره کل مهارت‌های زندگی	۳۵۷/۹۲۲	۱	۳۵۷/۹۲۲	۱۶/۴۴۵	۰/۰۰۰
تأهل	۲۳/۳۳۷	۱	۲۳/۳۳۷	۱/۰۷۴	۰/۳۰۱
تعامل	۱۵۳/۴۶۸	۱	۱۵۳/۴۶۸	۷/۰۵۱	۰/۰۰۸
خطا	۸۰۷۴/۵۰۳	۳۷۱	۲۱/۷۶۴		
کل	۱۱۱۴۴۳۲/۰۰	۳۷۵			

میانگین خودکارآمدی



نمودار (۸) نمایش تعامل بین میانگین تأهل دانشجویان و مهارت‌های زندگی آنان با خودکارآمدی

میانگین خودکارآمدی



نمودار (۹) نمایش میانگین‌های دانشجویان مجرد و متأهل در خودکارآمدی

و همین‌طور جدول (۹) که نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و محل زندگی دانشجویان در خودکارآمدی را نشان می‌دهد، حاکی از معناداری اثر اصلی عامل مهارت‌های زندگی ($F=18/046, p<0/00$) دارد. ولی اثر اصلی محل زندگی دانشجویان با خودکارآمدی معنی‌دار نیست. نتایج پژوهش حاضر، بر معناداری اثر متقابل محل زندگی و نمره کل مهارت‌های زندگی ($F=8/382, p<0/004$) در خودکارآمدی نیز اشاره می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی دانشجویان شهری و روستایی تحت تاثیر میزان آگاهی از مهارت‌های زندگی آنها تغییر می‌کند.

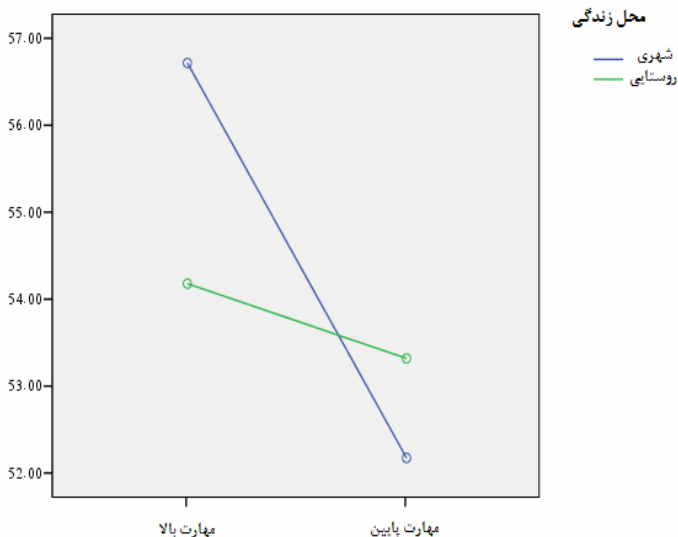
فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰

جدول (۹) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ای برای مقایسه سطح مهارت‌های زندگی و محل زندگی دانشجویان در خودکارآمدی

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	sig
A نمره کل مهارت‌های زندگی	۳۸۱/۰۹۲	۱	۳۸۱/۰۹۲	۱۸/۰۴۶	۰/۰۰۰
B محل زندگی	۲۵/۳۹۹	۱	۲۵/۳۹۹	۱/۲۰۳	۰/۲۷۳
A*B تعامل	۱۷۷/۰۰۲	۱	۱۷۷/۰۰۲	۸/۳۸۲	۰/۰۰۴
خطا	۷۹۱۹/۲۸۶	۳۷۵	۲۱/۱۱۸		
کل	۱۱۲۹۴۰۲/۰۰	۳۷۹			

برآورد میانگین خودکارآمدی



نمودار (۱۰) نمایش تعامل بین میانگین دانشجویان شهری و روستایی و مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی

نمودار (۱۰) که مقایسه میانگین‌های نمره کل مهارت‌های زندگی و دانشجویان شهری و روستایی را در خودکارآمدی نشان می‌دهد، در جهت تأیید نتایج مذکور می‌باشد.

جدول (۱۰) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام خودکارآمدی از روی مولفه‌های مهارت‌های زندگی

گام‌ها	شاخص پیش‌بین	R	R ²	ΔR^2	F	Sig
گام اول	خودآگاهی	۰/۳۴۹	۰/۱۲۲	۰/۱۲۲	۵۲/۲۸۴	۰/۰۰۰
گام دوم	ارتباطی خودآگاهی	۰/۳۵۱	۰/۱۲۳	۰/۰۰۱	۲۶/۵۳۵	۰/۰۰۰
گام سوم	ارتباطی تصمیم‌گیری	۰/۳۵۴	۰/۱۲۵	۰/۰۰۲	۱۷/۶۴۳	۰/۰۰۰
گام چهارم	ارتباطی تصمیم‌گیری تفکر انتقادی	۰/۳۵۹	۰/۱۲۹	۰/۰۰۴	۱۳/۸۶۲	۰/۰۰۰
گام پنجم	ارتباطی تصمیم‌گیری تفکر انتقادی مقابله با استرس	۰/۳۶۷	۰/۱۳۴	۰/۰۰۵	۱۱/۴۷۳	۰/۰۰۰

براساس اطلاعات جدول (۱۰)، می‌توان معادله رگرسیون برای متغیر خودکارآمدی را به صورت زیر بیان کرد.

$$Y = a + b_1x_1 + b_2x_2$$

$$\begin{aligned} & \text{تصمیم‌گیری (} 0/143 \text{)} + \text{ارتباطی (} 0/360 \text{)} + \text{خودآگاهی (} 1/829 + 41/518 \text{)} = \text{خودکارآمدی} \\ & + \text{مقابله با استرس (} 0/404 \text{)} + \text{تفکر خلاق (} 0/360 \text{)} \end{aligned}$$

اطلاعات جدول (۱۰)، نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین تنها متغیرهای خودآگاهی، ارتباطی، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی وارد مدل رگرسیون شده است. به طوری که در گام اول مؤلفه خودآگاهی از مهارت‌های زندگی وارد معادله پیش‌بینی شده و حدود ۱۲/۲ درصد از تغییرات را پیش‌بینی می‌کند. در گام دوم و با اضافه شدن مؤلفه ارتباطی ۱۲/۳ درصد از تغییرات مؤلفه خودکارآمدی را تبیین می‌کنند در گام سوم مؤلفه تصمیم‌گیری وارد معادله شده و حدود ۱۲/۵ درصد از تغییرات را پیش‌بینی می‌کند در گام چهارم با وارد شدن مؤلفه تفکر انتقادی ۱۲/۹ درصد از تغییرات خودکارآمدی تبیین می‌شود. و بالاخره در گام پنجم مؤلفه مقابله با استرس وارد شده و به همراه سایر مؤلفه‌ها حدود ۱۳/۴ درصد از تغییرات را تبیین می‌کنند. سهم هر یک از متغیرهای مورد نظر به ترتیب ۰/۱۲۲، ۰/۰۰۱، ۰/۰۰۲، ۰/۰۰۴، و ۰/۰۰۵ می‌باشد. با توجه به مقدار ضریب تعیین، می‌توان گفت که متغیرهای فوق ۱۳/۴ درصد از واریانس متغیر وابسته (خودکارآمدی) را در کل جامعه آماری دانشجویان تبیین می‌کند.

مقدار F به دست آمده برای هر متغیر پیش‌بین نشان‌دهنده معناداری مقدار واریانس پیش‌بینی شده است. مقدار پیش‌بینی مورد نظر در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

درباره ضریب بتا که قدرت تأثیرگذاری متغیر پیش‌بین بر متغیر ملاک را نشان می‌دهد می‌توان این‌گونه قضاوت کرد که به ازاء یک واحد افزایش در خودآگاهی معادل ۴۱٪، در مهارت ارتباطی معادل ۷/۹٪، در مهارت تصمیم‌گیری معادل ۳/۶٪، در مهارت تفکر انتقادی معادل ۸/۹٪ و در مهارت مقابله با استرس معادل ۸/۶٪ در خودکارآمدی تغییر به وجود می‌آید. به عبارت دیگر مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی رابطه مستقیمی با خودکارآمدی دارند. بدین معنا که هر اندازه که دانشجویان از مهارت‌های زندگی بالاتری برخوردار باشند، دارای خودکارآمدی بالایی خواهند بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه و مقایسه مهارت‌های زندگی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی پرداخته است. متغیرهای پژوهش از مهم‌ترین مفاهیم روانشناسی می‌باشند که نقش حائز اهمیتی را در سلامت روانی افراد ایفا می‌کنند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و مهارت‌های خودآگاهی، ارتباطی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی، مقابله با استرس و به طور کلی نمره کل مهارت‌های زندگی همبستگی مستقیم (مثبت) معنی‌دار مشاهده شد ولی بین مهارت‌های همدلی، بین فردی، تفکر خلاق و مقابله با هیجانات با خودکارآمدی رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید. همچنین رابطه خودکارآمدی با سطوح مهارت‌های زندگی نیز مورد بررسی قرار گرفت و رابطه معنی‌دار و مستقیمی بین سطوح دانش و به کار بستن مشاهده گردید ولی رابطه معنی‌داری بین سطح فهم دانشجویان و خودکارآمدی آنان مشاهده نگردید. این یافته‌های با پژوهش‌های بندورا (۱۹۹۷)، شولتز، (۱۳۷۹)، کیم^۱ (۲۰۰۳)، الیاس، (۱۹۹۱)، اینت^۲، (۱۹۹۴)، بوتوین، (۲۰۰۲)، نجفی و فولاد چنگ (۱۳۸۶)، مسعودنیا (۱۳۸۶)، شیرازی (۱۳۸۴)، باستانی و همکاران، (۱۳۸۳)، اعرابیان (۱۳۸۳)، سیو کاپچینگ^۳ و استفن، (۲۰۰۰)، سیلور^۴ (۱۹۹۵)، نیز هماهنگ است.

در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت، بالا بودن مهارت‌های زندگی و در نتیجه، احساس کنترل بر رویدادهای موجود در زندگی شخصی بصورت مثبت در توانایی غلبه کردن و یا کنار آمدن با مشکلات و در نتیجه افزایش سلامت روانی و خودکارآمدی مؤثر است. همچنین نتایج تحقیقات نیز نشان داده است که افراد دارای سطح مهارت‌های زندگی بالا، نظر خوبی درباره توانایی‌های خود برای رویاروی با مسائل مهم، تمایل بیشتری برای بهره‌وری از زندگی، قرار دادن اهداف چالش‌انگیز در مقابل خود، تمایل به

1- Kim

2- Ennett

3- Siu- Kaucheng

4- Silver

انجام کارهایی که دیگران تا حال آن را انجام نداده‌اند را داشتند. همچنین شواهد حاکی از آن است که سطح مهارت‌های زندگی بالا، با افزایش خودکارآمدی افراد، مانع تأثیرات فشارزا می‌شوند و کارکرد نظام ایمنی بدن را افزایش می‌دهند. طبق نظر بندورا در ۱۹۷۷، ۱۹۸۲، ۱۹۸۶) هنگامی که افراد در استرس هستند، آنهایی که در مواجهه با مشکلات خود را توانمند و کارآمد می‌دانند، تلاش‌های بیشتری برای مقابله و کنار آمدن با مشکلاتشان انجام می‌دهند. و افرادی که در رویارویی با مشکلات خود را ناتوان و ناکارآمد می‌دانند، به آسانی تسلیم می‌شوند و احساس افسردگی، اضطراب و ناامیدی می‌کنند. مهارت‌های زندگی، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، قدرت تصمیم‌گیری را بالا می‌برد، و توانایی مساله‌گشایی و تفکر انتقادی را بهبود می‌بخشد و به طور کلی تغییر در باورهای خودکارآمدی، به افزایش سلامت روانی کمک می‌کند. در تبیین این یافته که چرا مهارت‌های زندگی دانشجویان در سطوح دانش و به کار بستن با خودکارآمدی آنان معنی‌دار بود ولی در سطح فهم معنی‌دار نبود در تبیین این می‌توان گفت که از آنجایی که روش کلی آموزش مهارت‌های زندگی مراحل ذیل را دربرمی‌گیرد:

۱- کسب دانش، ۲- کسب مهارت‌های زندگی همراه با تمرین، ۳- تغییر نگرش‌ها و ارزش‌ها در جهت مثبت، ۴- تغییر رفتار در جهت مثبت، ۵- پیشگیری از مشکلات و کمک به ارتقاء بهداشت روانی، ۶- تسلط و عادی شدن مهارت (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۴). لذا همانطوری که ملاحظه می‌شود کسب دانش و تمرین مهارت‌های زندگی اساس رسیدن به فهم و تغییر نگرش یا گام‌های بعدی است و چون هدف پژوهش حاضر بررسی سطح آگاهی دانشجویان از مهارت‌های زندگی آنان بوده بدون اینکه در این زمینه آموزش و تمرین خاصی دیده باشند به همین خاطر با آنکه اکثر دانشجویان از ابعاد مختلف مهارت‌های زندگی در زندگی واقعی خودشان استفاده می‌کنند ولی فهم و شناخت اصولی از آن ندارند. آموزش مهارت‌های زندگی فرایندی است که به فراگیران فرصت می‌دهد تا تمامی مهارت‌های زندگی ضروری خود را رشد دهند. به طور مؤثر، آموزش

مهارت‌های زندگی تبدیل اصول و دانش روانشناسی به مهارت‌های قابل آموزش است (روتز^۱، ۲۰۰۰).

در تفسیر این یافته که بین سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی و سطوح مختلف سنی دانشجویان، در خودکارآمدی تفاوت معنی‌دار وجود دارد، می‌توان گفت که: به نظر می‌رسد که خودکارآمدی در افراد با توجه به سطح مهارت‌های زندگی و سن تغییر می‌کند به عبارت دیگر نتایج نیز نشان می‌دهند که خودکارآمدپنداری در هر دو جنس هم با افزایش سن به تنهایی و هم با افزایش تعاملی سن و سطح مهارت‌ها افزایش می‌یابد. همچنین یافته‌های پینتریچ نیز حاکی از آن بود که در هر دو جنس خودکارآمدی در سراسر کودکی و اوایل بزرگسالی افزایش یافته، در میانسالی به بالاترین حد خود رسیده و پس از ۶۰ سالگی کاهش می‌یابد.

با توجه به نتایج پژوهش به نظر می‌رسد که دانشجویانی که دارای سطح سنی ۱۷ به بالا هستند به دلیل برخورداری از سن، مهارت و ظرفیت روان‌شناختی بالا بهتر می‌توانند از راه اعمال کنترل، بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد. به ویژه در هنگام رویارویی با عوامل استرس‌زا، داشتن احساس کنترل بر شرایط، از عوامل خودکارآمدی بالا است. از سوی دیگر، احساس خودکارآمدی نیرومند، عملکرد و بهزیستی افراد را نیز افزایش می‌دهد. همچنین این افراد بر اندیشه خود نیز کنترل داشته، و پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند و تفکرات منفی درباره خود و توانایی خود را نمی‌پذیرند (اوزر^۲ و بندورا).

همچنین در تحقیق حاضر بین اثر اصلی مقطع تحصیلی دانشجویان با خودکارآمدی رابطه معناداری مشاهده نگردید ولی اثرات تعاملی آنها معنادار بود و در مقایسه بین میانگین‌های مقاطع تحصیلی دانشجویان با خودکارآمدی آنان، میانگین سطح خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی ارشد پایین‌تر از دو مقطع دیگر بود. این یافته

1- Rooth

2- Ozer

پژوهش با پژوهش‌های خدیوی (۱۳۸۴)، بابا محمدی (۱۳۸۵)، چاری و فداکار (۱۳۸۴)، هماهنگ است. در توضیح این یافته می‌توان گفت که احتمالاً دانشجویان کارشناسی ارشد به دلیل قرار گرفتن در یک دوره برزخ مانند نسبت به دو مقطع دیگر دارای مشکلات و افکار منفی بیشتری نسبت به دانشجویان کارشناسی و دکترا هستند شاید از یک طرف برای ادامه تحصیل و از طرف دیگر نسبت به جذب بازار کار و تشکیل زندگی مشترک، نسبت به توانایی‌های خودشان شک و یا دو دل هستند. در نتیجه از خودکارآمدی کمتری نسبت به دو مقطع دیگر هستند. ضمن اینکه دانشجویان کارشناسی نیز هنوز در اوایل جوانی هستند و خود را با واقعیتات، بطور جدی روبه‌رو نمی‌بینند.

همچنین مقایسه میانگین‌های دانشجویان دانشکده‌های مختلف از نظر خودکارآمدی نشان می‌دهد که دانشجویان دانشکده تربیت بدنی نسبت به دانشجویان سایر دانشکده‌ها از خودکارآمدی بهتری برخوردار هستند. در تفسیر این یافته نیز می‌توان گفت که اصولاً دانشجویان تربیت بدنی به لحاظ سلامت جسمی و روانی بهتر، دارای مهارت‌های مقابله با استرس و هیجانات بیشتری نسبت به دانشجویان سایر دانشکده‌ها هستند به همین جهت افکار منفی کمتری به خود راه می‌دهند و در نتیجه این عوامل، خودکارآمدی بیشتری در آنان می‌توان مشاهده نمود. نوریخس در پژوهش خود نشان داد که بین مهارت‌های روانی ورزشکاران با خودکارآمدی آنان همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به طور کلی تحقیق او نشان داد که مهارت‌های روانی و خودکارآمدی اهمیت یکسانی در ورزشکاران دارد.

در مطالعه حاضر بین سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی و جنسیت دانشجویان، در خودکارآمدی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد این یافته همسو با یافته‌های فولاد چنگ، نجفی (۱۳۸۶)، چاری (۱۳۸۵)، احدی (۱۳۸۶)، می‌باشد. و با یافته‌های خاکسار (۱۳۸۳)، اسفندیاری (۱۳۸۳)، چاری و فداکار (۱۳۸۴)، شیرازی (۱۳۸۴)، ناهمسو است. شیرازی در پژوهش خود به این رسید که خودکارآمدی‌داری در پسرها بیشتر از دختران می‌باشد.

اگرچه ادبیات پژوهش با بررسی رابطه بین جنسیت و خودکارآمدی نتایج متناقضی را نشان می‌دهد، و برخی از محققان نشان داده‌اند که زنان در مقایسه با مردان بیشتر خود را در شرایط تنیدگی‌زا احساس می‌کنند ولی در این پژوهش تفاوت معنی‌داری بین مهارت‌های زندگی دانشجویان زن و مرد در خودکارآمدی دیده نشد. دلیل این ناهمخوانی بین یافته‌های مختلف، احتمالاً به علت وجود آزمودنی‌های مختلف از دانشگاه‌های مختلف یا ابزار اندازه‌گیری مختلف باشد.

از سویی دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأثیر مقوله تأهل به تنهایی در میزان خودکارآمدی دانشجویان معنی‌دار نمی‌باشد ولی اثرات تعاملی تأهل و مهارت‌های زندگی دانشجویان در خودکارآمدی آنان مؤثر می‌باشد. این یافته همسو با یافته اسفندیاری (۱۳۸۳) می‌باشد.

به طور کلی مهارت‌های زندگی افراد در خودکارآمدی آنان تأثیر می‌گذارد و اصولاً افراد متأهل در استفاده از مهارت‌های زندگی تواناتر از افراد مجرد هستند. به عبارت دیگر چون از مهارت‌های زندگی مطلوبی در زندگی خود برخوردار هستند از نظر بهداشت روانی و خودکارآمدی نیز در سطح مطلوبی قرار خواهند داشت.

نتایج اثر سطح آگاهی از مهارت‌های زندگی و محل زندگی دانشجویان، در خودکارآمدی، نشان می‌دهد که تأثیر متغیر محل زندگی به تنهایی در میزان خودکارآمدی دانشجویان معنی‌دار نمی‌باشد ولی اثرات کنش تعاملی مهارت‌های زندگی و محل زندگی دانشجویان در خودکارآمدی آنان معنی‌دار می‌باشد. این نتایج نا همسو با یافته احدی (۱۳۸۶) می‌باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهند که میانگین خودکارآمدی دانشجویان شهری نسبت به دانشجویان روستایی در سطح مطلوب‌تری می‌باشد. در توضیح این تفاوت شاید بتوان گفت که دانشجویان شهری در مقایسه با دانشجویان روستایی از مهارت‌های زندگی بالاتری برخوردار هستند و این به نوبه خود منجر به بهداشت روانی

مطلوب‌تر آنان می‌شود. البته نباید شرایط اجتماعی و اقتصادی دو گروه را از نظر دور داشت.

همچنین در مطالعه حاضر مشخص گردید دانشجویانی که آگاهی بیشتری از مهارت‌های زندگی دارند دارای خودکارآمدی بیشتری نیز هستند. و مهارت‌های خودآگاهی، ارتباطی، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و مقابله با استرس پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای خودکارآمدی شدند. این یافته پژوهش با پژوهش‌های الیاس (۱۹۹۱)، کروتز^۱ در (۱۹۹۱)، اینت^۲ (۲۰۰۰)، فرانکن^۳، (۲۰۰۲)، سیو کاجینگ^۴ و استفن (۲۰۰۰)، روث (۲۰۰۰)، کیم (۲۰۰۳)، سیلور^۵ (۲۰۰۱)، باستانی (۱۳۸۳)، نجفی و فولاد چنگ (۱۳۸۶)، حقیقی، موسوی، (۱۳۸۵)، همسو است. در تفسیر این یافته شاید بتوان گفت که واکنش‌هایی هیجانی و روانی ما نسبت به شرایط و وضعیت‌های مختلف نیز نقش مهمی در خودکارآمدی ایفاء می‌کند. آگاهی از حالات خلق و خو، حالت‌های هیجانی، واکنش‌های فیزیکی و سطح استرس، همگی می‌توانند بر چگونگی حس یک فرد نسبت به توانائی‌های شخصی خود در یک وضعیت خاص، تأثیر بگذارند. بندورا در این زمینه می‌گوید: «نه تنها شدت واکنش‌های هیجانی و فیزیکی بلکه چگونگی درک و تفسیر آن نیز اهمیت دارد» (۱۹۹۴). از طرفی دیگر بالا بودن ظرفیت روان‌شناختی یک فرد این امکان را به شخص می‌دهد که از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشد و از این طریق زندگی خود را در سطح مطلوب روانی نگه دارد و این توانایی را به صورت رفتار سازگارانه و عمل مثبت و مؤثر متبلور سازد. مهارت‌های زندگی طیف وسیعی از توانایی‌ها هستند که آموزش هر یک از آنها شخص را در مراحل مختلف زندگی یاری خواهد داد تا به هنگام مواجهه با وظایف دشوار و چالش‌برانگیز، با تقویت حس خودکارآمدی با قدرت

1- Krueuter
3- Franken
5- Silver

2- Ennet
4- Siu- Kaucheng

بیشتری در برابر مشکلات مقاومت کرده و نیز قدرت سازگاری، رفتار مثبت و کارآمدی خود را افزایش دهد. در نتیجه شخص قادر می‌شود بدون این که به خود یا دیگران صدمه بزند، مسؤولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزانه زندگی به شکل مؤثر روبه‌رو شود.

به طور خلاصه شاید بتوان گفت که: با افزایش توان افزایش خود از طریق فراگیری مهارت‌های زندگی می‌توانیم با کنترل موقعیت‌ها و محرک‌ها و افزایش قدرت سازگاری و رفتار مثبت، حس خودکارآمدی را در خود افزایش دهیم.

محدودیت‌های پژوهش

- برخی از محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش حاضر تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول آنکه، نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از بررسی‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به جای بررسی رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند.

- جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند، لذا در تعمیم نتایج به دست آمده به سایر جوامع بایستی محتاطانه عمل نمود.

- وضعیت اقتصادی و اجتماعی روی سطح خودکارآمدی و مهارت‌های زندگی افراد تأثیر می‌گذارد که پژوهشگر آن را کنترل نکرده است و ممکن است نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۱۳۸۸/۱۰/۱۴

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۵/۱۴

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی ▶

سال ششم شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰ ▶

منابع

- آقاجانی، مریم (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- احدی، سحر (۱۳۸۶). بررسی نگرش‌ها و میزان آگاهی دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی از مفهوم مهارت‌های ده‌گانه زندگی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- ادیب، یوسف (۱۳۸۲). طراحی الگوی مناسب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای مدارس راهنمایی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- اعرابیان، اقدس و همکاران (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان، مجله روانشناسی، سال هشتم، شماره ۴.
- دلاور، علی (۱۳۷۸). **روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی**، نشر ویرایش، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۵.
- سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، ترجمه ربابه نوری قاسم آبادی. تهران: انتشارات سازمان بهزیستی.
- سرمد، زهره (۱۳۸۴). **آمار استنباطی**، تهران، انتشارات سمت.
- نوری، ربابه؛ محمدخانی، پروانه (۱۹۹۳). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی WHO، تهران، معاونت پیشگیری سازمان بهزیستی.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). **راهنمای تدوین گزارش پژوهشی**، رساله و پایان‌نامه تحصیلی، تهران، انتشارات پیک فرهنگ.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). **شناخت روش علمی در علوم رفتاری**، تهران، انتشارات پیک فرهنگ.

یونیسف (۱۳۷۹). آموزش مهارت‌های زندگی، ترجمه نگین عبدالله‌زاده، تهران: انتشارات سازمان بهزیستی.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. & Locke, E.A. (2003). Negative Self-efficacy and Goal Revisited, *Journal of Applied psychology*, 88, 1, 87-89.

Rooth, Edna, (2000), *An Investigation of the Enhanced Relationship between Participants in Life Skills Courses and the Environment*, Human Needs Resources and the Publication Series, Human Sciences Research Council Publishers, (South Africa) also Available at: ERIC NO: ED 448323.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice- Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). *The Self-efficacy Scales: Construction and Validation*, *Psychological Reports*, 51, 663-671.

Silver, L. (1995). *Knowledge of Self: The Key to Self-esteem and Self-Advocacy*, In *Learning Disabilities Association of America* (Ed), *Secondary Education and Beyond: Providing Opportunities for Students with Learning Disabilities* (pp.223-223). Pittsburgh: Learning Disabilities Association America.

Siu-kau Change and Stephen Y.K. (2000) Effects of Self Efficacy and Social Support on the Mental Health Conditions of Mutual-Aid Organization Membered, *Social behavior and Personality*, 28, (5), 413-422.

WHO (1994). *Life Skills Education in Schools*, WHO, Division of Mental Health, Geneva MNH/ PSF/.

World Health Organization (WHO), (2003). *Skill for Life, Report on the Regional Forum on Life Skills-based Education for Behavior Development*, Bangkok, Thailand.