



رابطه خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پرخطر

نوجوانان دختر رشته‌های فنی

فاطمه ابوالقاسمی سولا

کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی، مشاور رسمی آموزش و پرورش، تهران، ایران

abwalqasmyfatmh2@gmail.com

دکتر حمیدرضا رضازاده بهادران

استادیار گروه تربیتی و مشاوره واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

rezazade1390@gmail.com

سیده فاطمه شمشیرگران

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

shamshirgaran88@gmail.com

مهدی سلیم پور ممان

دانشجوی ارشد مدیریت طراحی سازمان ها، واحد یادگار امام، شهر ری، ایران

mehdi.salimpour99@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پرخطر دانش آموزان دختر رشته های فنی در مدارس (عادی) مناطق جنوب غربی تهران با هدف تبیین رابطه ی خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پرخطر انجام شده است. این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی_از نوع همبستگی است. جامعه ی آماری دانش آموزان دختران دبیرستانی رشته های فنی مدارس دولتی(عادی) کارودا نش مناطق جنوب غربی تهران که شامل ۶۵۲ نفر دختر هنرستانی می باشند و بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۴۲ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه گیری ساده در نظر گرفته شد. برای ارزیابی مقیاس رفتارهای پرخطر از پرسشنامه (خطر پذیری نوجوانان ایرانی (IARS) و سنجش مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (MJSES) استفاده شده است. به منظور بررسی معنی دار بودن رابطه بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج نشان داد. بین خودکارآمدی تحصیلی با رفتار پرخطر گرایش به رانندگی با سرعت بالا (رابطه معناداری یافت نشد) و با سایر مؤلفه های رفتار پرخطر (خشونت، استعمال دخانیات، مصرف قلیان، مصرف مواد الکلی، گرایش به جنس مخالف، آسیب رساندن به خود) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره استاندارد مشاهده شد که مدل خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مناسبی برای رفتار پرخطر دانش آموزان دختر است.

واژگان کلیدی: رفتارهای پرخطر، خودکارآمدی تحصیلی، دختران نوجوان، رشته های فنی

۱. مقدمه

نوجوانی^۱ یکی از مهم ترین و حساس ترین دوره های زندگی انسان محسوب می شود و دارای آثار و علائم و تبعات خاص خود می باشد. بر اساس تعریف سازمان بهداشت جهانی^۲ نوجوانی شامل گروه سنی ۱۰-۱۹ سال است که دوره گذر از کودکی به بلوغ به شمار می رود. این گذر دارای ابعاد زیست شناختی، روانشناختی، اجتماعی و عاطفی است که باعث می شوند نوجوانان در معرض استرس های فراوانی قرار می گیرند (صادقی و گیلانی پور، ۱۳۸۸).

اگر با دید دقیق تمام مراحل زندگی هر انسان را بررسی کنیم، می بینیم که نوجوانی یکی از سخت ترین، پر تلاطم ترین و پرفشارترین و در عین حال یکی از شیرین ترین مراحل زندگی هر انسانی است، چرا که در این مرحله است که فرد برای اولین بار با مسائل و رفتارها و فرضیه هایی در ذهن، آشنا می شود که شاید در هیچ یک از مراحل قبل و بعد از این دوباره با آنها آشنا نبوده است (احدی و جمهری، ۱۳۹۸).

باید آگاه باشیم که نوجوانی از دوران های مهم در ساخت و پایه ریزی شخصیت^۳ فرد محسوب می شود به همین دلیل برخی از مشکلات رفتاری ایجاد شده در این برهه، در دوره های بعدی زندگی، خود را به صورت ویژگی هایی پایدار نشان می دهند (احدی و محسنی، ۱۳۸۶).

همچنین نوجوانی دوره رشدی مهمی است که با فرایند شکل گیری هویت همراه است. در این دوره، نوجوان به دنبال این است که به سوال های متعدد ذهن خود پاسخ دهد، و از تمام چالش ها به سلامت عبور کرده و یک هویت یکپارچه برای خود شکل دهد. شکل گیری هویت به عنوان فرایند انسجام تغییرات فردی، تقاضاهای اجتماعی و انتظارات برای آینده محسوب می شود (شهرآرای، ۱۳۸۴).

در عصر حاضر به علت پیشرفت فناوری و تأثیر مستقیم آن بر کیفیت زندگی انسان، پرداختن به مسأله سلامت و عوامل تأثیرگذار بر آن اهمیت ویژه ای یافته است و تأمین سلامتی افراد جامعه یکی از مهم ترین مسائل اساسی در هر کشوری محسوب می گردد. مطالعات علمی وسیعی که در این زمینه صورت می گیرد، می تواند با شناسایی دقیق تر عوامل تهدید کننده سلامتی و رفع ابهامات و پیچیدگی های مربوط به بیماری شناسی، کیفیت و سبک زندگی و علل آسیب های اجتماعی، راه گشای برنامه های ارتقای سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی باشد (نایدو^۴، ۲۰۰۰؛ به نقل از برنجی جلالی، ۱۳۹۱).

در دوره نوجوانی افراد تجربه آموزی نموده و از این رو با خطرهای گوناگونی روبرو می شوند، در این مرحله نوجوان از خانواده به سوی جامعه کشیده می شود و در راستای به دست آوردن جایگاه اجتماعی می کوشد. آنان ممکن است دوستانی برگزینند که والدین نپذیرند و یا پوششی داشته باشند که والدین آنها را نپسندند و یا به مقایسه خانواده خود با سایر خانواده ها بپردازند. در این دوره نوجوان برای این که بتواند خود و جایگاه خود را در جامعه و خانواده ثابت کند و برای خود نقش و پایگاهی داشته باشد ممکن است به رفتار های مخرب و پرخطر روی بیاورد. آنان این کارها را برای اثبات خود و عدم نادیده گرفته شدن و مرکز توجه قرار گرفتن انجام می دهند. از جمله این رفتارها، رفتارهای پرخطر^۱ است. رفتارهای پرخطر به رفتارهایی اطلاق

می شود که احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روان شناختی و اجتماعی را برای فرد افزایش می دهد (کارگرگ و گورر، ۲۰۰۳). رفتارهای پرخطر شامل رفتارهایی هستند که زندگی فرد و دیگران را مختل کرده و ممکن است به اشخاص و یا اموال

2

1. Adolescence
2. World Health Organization
3. personality
4. Naidoo

آنان آسیب برسانند و شامل رفتارهایی است که معمولاً تحت عنوان بزهکاری نوجوانان دسته‌بندی می‌شوند که شامل تخطی از قانون، نظیر تخریب اموال، سرقت، خشونت یا استفاده از سیگار، الکل، مصرف مواد، فرار از مدرسه، آتش‌افروزی، تجاوز به عنف یا تهدید می‌شود (ماستن ۱۹۹۱، ۲). جسور (۱۹۸۷) با ارائه اصطلاح سندرم رفتار مشکل‌ساز، مقولات رفتار پر خطر را شامل سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر، الکل، رانندگی پر خطر و فعالیت‌های جنسی زود هنگام دانسته است. خطرپذیری و انجام رفتار پر خطر دقیقاً معادل یکدیگر نیستند. خطرپذیری علاوه بر این که انجام رفتارهای پر خطر را در بر می‌گیرد، به آسیب‌پذیری و در معرض خطر بودن فرد از سوی محیط و نزدیکان و نیز گرایش‌ها، تمایلات و باورهای نادرست و تهدید کننده فرد در مورد رفتارهای پرخطر اشاره دارد (زاده محمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

از طرفی تحقیقات نشان داده بسیاری از نوجوانانی که در محیط پر خطر و شرایطی زندگی می‌کنند که آنها را در معرض خطرات مختلف جسمانی و روانشناختی قرار می‌دهد، با این حال به دلیل داشتن عوامل محافظتی بالا در برابر استرس، توانسته‌اند این مشکلات را پشت سر بگذارند و آسیب ناپذیر شوند. (سلیمانیان و رشوانلو، ۱۳۹۳).

یکی از عواملی که روی عملکرد افراد تأثیر با اهمیتی دارد اعتقادات خودکارآمدی^۳ است. خودکارآمدی عبارت است از قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار (بندورا، ۱۹۹۷؛ زیمرمن، ۲۰۰۸؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از علیزاده، ۱۳۹۵).

خودکارآمدی به افراد کمک می‌کند، که اهداف با اهمیتی را برای خود تعیین کنند، چرا که ایمان دارند، می‌توانند با آنها برسند. افرادی که احساسات خودکارآمدی دارند نتایج مطلوب را در زندگی به عنوان احتمالاتی مشاهده می‌کنند که می‌توان با برنامه ریزی، حل مساله و آشنایی با مهارت‌های لازم به آنها دست یافت. خودکارآمدی به افراد توانایی پافشاری، پشتکار و صبر می‌دهد. این افراد بعد از عدم موفقیت به آسانی تسلیم نمی‌شوند. آن‌ها راه‌های جانشین را برای رسیدن به اهدافشان جستجو می‌کنند. به علت این که افراد با خودکارآمدی بالا به راه‌های مقابله‌ای خود اعتماد دارند، کمتر مستعد بروز واکنش در برابر رویدادهای زندگی با اضطراب و یا افسردگی می‌باشند. آنها از توانایی‌ها و ضعف‌های خود آگاهند و اهدافی واقع بینانه را در نظر می‌گیرند و انتظارات معقولی دارند و کمتر دچار تنش‌های جسمی و روانی می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۹؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۵).

خودکارآمدی نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد. چنانچه براون و انیوی کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده‌ای روبرو می‌شوند پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند. خودکارآمدی اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند، مؤثر است. در خودکارآمدی برای دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند فاکتور مناسبی برای سنجش باشد. خودکارآمدی تحصیلی بطور خاص به اطمینان در انجام تکالیف تحصیلی از قبیل خواندن متن کتاب‌ها، پرسیدن سوال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (سولبرگ و همکاران ۱۹۹۳، به نقل از برنجی جلالی، ۱۳۹۱).

می‌توان گفت که مدرسه به عنوان محلی است که نوجوانان مدت زیادی از روز خود را در آن می‌گذرانند شناخت ابعاد تأثیر گذار مدرسه بر دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان برای برنامه‌ریزی در زمینه پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی استفاده کرد. یکی از عواملی که در کنترل و سازمان‌دهی رفتار نوجوان موثر است خودکارآمدی تحصیلی است محقق بر آن است

1. Risking behavior
2. Masten
3. Self-efficacy

که بررسی کند آیا خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پر خطر دختران نوجوان رابطه معناداری دارد یا خیر؟ و بر اساس نتایج حاصله بتواند با آموزش‌های لازم به دانش‌آموزان و اولیاء از میزان رفتارهای پرخطر هر چند اندک بکاهد و قدمی در جهت بهبود آسیب‌های اجتماعی بردارد.

۲. مبانی نظری

۲-۱ شکل‌گیری رفتار^۱

انسان در مرحله‌ای از رشد محصول و نتیجه عوامل ژنتیکی و محیطی است. انسان آن‌گونه که هست و آن‌چه انجام می‌دهد واکنش‌ها و رفتارهای او در موقعیت‌های مختلف همه را می‌توان بر حسب این دو نیرو و اثرات آن بر یکدیگر بیان نمود. انسان در محیط تغییراتی ایجاد می‌کند و محیط نیز به نوبه خود در انسان و رفتار او تغییرات شگرفی بر جای می‌گذارد. بنابراین مبنای بیولوژیکی رفتار و نیز عوامل محیطی، در عین حال که هر یک شرایط لازم برای پیدایش رفتار می‌باشند. ولی به هیچ روی به تنهایی کافی نیستند (نوابی نژاد، ۱۳۹۳).

رفتاری که با هنجارهای یک جامعه ناهماهنگ باشد برای فرد ناراحتی ذهنی ایجاد می‌کند و باعث ناتوانی و بدکاری در افراد می‌شود (فرقانی رئیس، ۱۳۸۳).

ارائه تعریفی از رفتار بهنجار که شامل، مانع و جامع باشد امری مشکل است زیرا گوناگونی و گستردگی رفتارها و پاسخ‌های هر یک از افراد بشری از یک سو و تفاوت‌های عوامل ژنتیکی و محیطی که نقش مهمی در ساخت رفتار افراد دارند از سوی دیگر (علی‌الخصوص تفاوت‌های فاحشی که در آداب و رسوم و سنن جوامع مختلف و بطور کلی فرهنگ‌های متفاوت وجود دارد) بیان تعریف کاملی را غیرممکن می‌سازد.

از هر نقطه نظری که به مفهوم بهنجاری^۲ و نابهنجاری^۳ بنگریم در می‌یابیم که مفهومی نسبی است و انحراف از یک هنجار، ممکن است به اندازه‌ای ناچیز جلوه‌گر شود که موجب هیچ نگرانی نشود، یا ممکن است به اندازه‌ای قابل توجه باشد که تردیدی در ماهیت مرضی یا نابهنجاری آن باقی نماند (دادستان، ۱۳۹۰).

باید توجه داشت که هیچ رفتاری در انسان بدون وجود عوامل محیطی ایجاد نمی‌گردد. بسیاری از رفتارهایی که به نظر اطرافیان نابهنجار جلوه می‌کند در واقع علائم اعتراض‌های سالم نسبت به بیماری محیط است به عنوان مثال دزدی و دروغ در بیشتر مواقع، حاصل محیط‌های بیماری‌زاست (دادستان، ۱۳۹۰).

از دیدگاه اجتماعی، رفتار ناسازگار از ناتوانی در مقابله با فشار روانی ناشی می‌شود. در این دیدگاه، رفتار غیر انطباقی به مثابه بیماری یا مشکلی که فقط در فرد وجود دارد انگاشته نمی‌شود، بلکه حداقل تا حدی ناشی از وجود نقصی در نظام حمایت اجتماعی فرد تلقی شده است. این نظام شامل همسر، والدین، خواهران و برادران و وابستگان، دوستان، معلمان، همکاران، علمای دینی و دیگران و همین‌طور سازمان‌های اجتماعی و نهادهای دولتی است. روانشناسان اجتماعی منکر نقش

1. Behavior formation
2. Normal
3. abnormal

پیشینه زندگی یا ساخت ژنتیکی در ایجاد رفتار ناسازگار نیستند، بلکه می‌گویند این عوامل لزوماً به تنهایی چنین رفتاری را ایجاد نمی‌کنند (عالی پورو همکاران، ۱۳۹۴).

یکی از موارد جدی تهدید کننده سلامت، که در سالهای اخیر با توجه به تغییرات سریع اجتماعی، از سوی سازمان بهداشتی، مجریان قانون و سیاست‌گذاران اجتماعی به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جامعه مورد توجه قرار گرفته است، شیوع رفتارهای پرخطر در میان اقشار مختلف می‌باشد. رفتارهای پرخطر نوجوانان یکی از مهم‌ترین مسایل بهداشتی و اجتماعی جوامع کنونی است که بر فرد، خانواده و جامعه تاثیر می‌گذارد. بنابراین برنامه‌ریزی برای آموزش و آگاه‌سازی گسترده نوجوانان و جوانان و اولیاء آنها در خصوص آشنایی با آسیب‌های اجتماعی، راه‌های مقابله با آنها با هدف ارتقای سلامت نوجوانان و جوانان به عنوان یکی از اولویت‌های بهداشتی سازمان‌های مرتبط مخصوصاً آموزش و پرورش و دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوده و ضرورتی است که نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری مقتضی می‌باشد (جانستون^۱، اومالی^۲، بچمن^۳، ۲۰۰۱، به نقل از محمدخانی، ۱۳۸۶).

بررسی و مطالعات پیرامون عوامل موثر بر رفتارهای پرخطر دانش‌آموزی بطور کلی در سه سطح زیست‌شناختی، روانشناختی و جامعه‌شناختی انجام پذیرفته است و هر کدام از این سطوح با بعدی از ابعاد گوناگون مشکل توجه کرده‌اند. در تبیین زیست‌شناختی، علل اختلال‌های رفتاری را بیشتر به عوامل ارثی نسبت می‌دهند. در تبیین روانشناختی تاکید بیشتر بر عوامل روانی و درونی فرد است و تبیین جامعه‌شناختی در پی اثبات تاثیر عوامل اجتماعی بر اختلال‌های رفتاری است. نخستین محیطی که کودک بعد از خانواده وارد آن می‌شود مدرسه است. مدرسه بخاطر تدوین وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزش‌های اجتماعی با وسایل موثری که برای کنترل اجتماعی در اختیار دارد، یکی از مراکز مهم و اجتماعی کردن فرد تلقی می‌شود. یک سلسله هنجارهای رفتاری وجود دارد که انتظار داریم افراد جامعه بزرگتر، خود را با آن هنجارها تطبیق دهند. در جامعه کوچک مدرسه نیز هنجارهایی از این قبیل وجود دارد. گاه کودکی که در جامعه و خانواده از قانون تبعیت کامل می‌کند، ممکن است در مدرسه رفتار انحرافی داشته باشد و بعضی از والدین با دریافت گزارش رفتار فرزندشان از مدرسه کاملاً متحیر شوند. از طرف دیگر، جوانی که در مدرسه خوش‌رفتار است احتمال دارد از لحاظ برخی از جنبه‌های رفتاری در جامعه بزرگتر منحرف یا بزهکار باشد، از این رو مفهوم "کجروی" مفهوم نسبی وقایع زمینه (زمینه اجتماعی و مناسبات گروهی) است (برنجی جلالی، ۱۳۹۱).

باربارا اووتون (۱۹۵۳) می‌گوید: بسیاری از بزهکاران در طول سال‌های تحصیل از مدرسه غیبت غیر موجه می‌کرده‌اند و هم‌چنین این احتمال وجود دارد که بخش فوق‌العاده بزرگی از آنها به خانواده‌های از هم پاشیده تعلق داشته باشند. بسیاری از کودکان در مدرسه خوش‌نام نبوده‌اند. البته این بدنامی ممکن است از پیش‌دآوری معلمان که مربوط به اطلاع آن‌ها از بزهکاری این افراد بوده است ناشی شده باشد (ستوده، ۱۳۷۶).

ناسازگاری نوجوان در مدرسه ممکن است عامل رفتارهای ضدا اجتماعی و پرخطر بعدی شود، زیرا شکست‌های تحصیلی، راه‌های خروج از تنگناها را می‌بندد و ناامیدی با خود به همراه دارد. گاه آدمی را به طغیان وامیدارد و او بیشتر در معرض حوادث بیکاری و سایر عوامل جرم‌زا که جنبه اقتصادی دارد، قرار می‌دهد. افزون بر این ناسازگاری تحصیلی و عدم خودکارآمدی تحصیلی اغلب این عیب را دارد که نوجوان مخصوصاً بزهکاران آینده را به جای شرکت در کلاس درس به بازی وامی‌دارد. در این صورت دانش‌آموزان نوجوان بر خلاف قاعده و گریز از هنجارهای عادی در رفتار، عادت می‌کنند به قسمتی

که، فقدان تربیتی همراه با یادگیری غیر اجتماعی شدن است (گس و ریموند، ۱۹۹۳؛ به نقل از برنجی جلالی، ۱۳۹۱). نا سازگاری دانش آموزان با محیط آموزشی و عدم پذیرش هنجارها و قوانین مدرسه که عمدتاً هماهنگ با قواعد و مقررات اجتماعی می باشد زمینه ساز جدایی از جامعه و در نهایت مبارزه با جامعه می باشد. از طرف دیگر شکست های تحصیلی و پایین بودن خودکارآمدی تحصیلی و طرد آنان از محیط مدرسه موجب می شود که به آنان برچسب افراد کجرو و ناسازگار خورده شود و در نتیجه تعلق اجتماعی خود را از دست بدهند (اسماعیلی، ۱۳۷۱).

صدمات و خسارت های جبران ناپذیر رفتارهای پرخطر نوجوانان و بالا بودن هزینه های زمانی و مالی اقدامات تغییر رفتار در سطح فردی و اجتماعی، پیشگیری را بهترین رویکرد برای کاهش رفتارهای پرخطر و تهدیدکننده در سطح جامعه معرفی می نماید (سلیمانی نیا، جزایری، محمدخانی، ۱۳۸۴).

تحقیقات نشان می دهد تهیه و اجرای برنامه های کارآمد پیشگیری می تواند در حل این مسئله مهم بهداشتی و اجتماعی نقش به سزایی داشته باشد و پیشگیری از رفتارهای پرخطر به مراتب آسان تر و مفیدتر از درمان شخص آسیب دیده است. به طور کلی هدف نهایی از تمام فعالیت های پیشگیری کاهش گرایش دانش آموزان به رفتارهای پرخطر و پرورش نسلی است که در سنین بزرگسالی نیز تمایل به اینگونه رفتارهای آسیب رسان به خود و یا دیگری نداشته باشد. بدون شک در هر برنامه پیشگیری، آموزش حرف اول را می زند (هاوکینز، کاتالانو و هارسر، ۲۰۰۲).

6

۲-۲ خودکارآمدی تحصیلی

با توجه به اهمیت روانشناسی تربیتی در شناخت ویژگی های یادگیرندگان و مسأله آموزش لازم است قبل از ورود به مبحث خودکارآمدی هر چند کوتاه در مورد مبحث روانشناسی تربیتی^۱ صحبت شود.

روانشناسی تربیتی دانش جذاب و مهیجی است که اگر چه یک قرن پیش برخی از دانشمندان (از جمله رویس، جیمز، ۱۸۹۹) آن را هنری برای تدریس موفق در کلاس به حساب می آوردند، در چند دهه اخیر به عنوان یک رشته علمی وسیع که دارای نظریه و روش پژوهشی خاص خویش است شناخته شده است. امروزه این دیدگاه در میان روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت پذیرفته شده است که روانشناسی تربیتی یک رشته علمی مشخص است که دارای نظریه های مخصوص به خود، روش های پژوهش، مسائل و فنون خاص خویش است. روانشناسی تربیتی مطالعه و تحقیق در اندیشه، احساس و عمل کسانی است که مشغول ارائه و دریافت تدریس و تربیت در یک محیط آموزشی و پرورشی هستند و برنامه تعلیم تربیتی خاصی را دنبال می کند (لطف آبادی، ۱۳۹۱).

روانشناسی تربیتی می تواند در شناخت تفاوت های موجود میان یادگیرنده ها به یاری ما بشتابد. از آنجا که هر یادگیرنده، شخصی منحصر به فرد و یگانه است، آگاهی داشتن از تفاوت های فردی یادگیرندگان برای آموزش اثربخش و کارآمد ضروری است. روانشناسی تربیتی در شناخت و درک فرایندهای یادگیری و ماهیت دانش ها و مهارت هایی که انتظار داریم یادگیرندگان کسب کنند، به ما کمک می کند. روانشناسی تربیتی می تواند در بخش آموخته های یادگیرندگان و روش های تهیه ابزارهای سنجش کارآمد به ما کمک کند (کریمی، ۱۳۸۰).

یکی از شاخه ها و مباحثی که در روانشناسی تربیتی مطرح می شود نظریه شناختی- اجتماعی بندورا می باشد. که خودکارآمدی یکی از مولفه های اصلی روانشناسی شناختی- اجتماعی می باشد که در ادامه مباحث به آن خواهیم پرداخت. این نظریه بر این باور است که رفتار انسان را می توان از طریق تعامل انسان و محیط تبیین کرد، فرایندی که بندورا آن را "موجبیت دوگانه" بر پایه نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، خودشناسی میانجی دانش و کنش است و افراد با خوداندیشی تجربه ها و فرایندهای اندیشه خود را ارزیابی می کنند. این خودارزیابی ها در برگزیده دریافت های خودکارآمدی است. از نظر بندورا عواطف، تفکر و رفتارهای فرد در هر موقعیت به احساس توانمندی او وابسته است. در موقعیت هایی که انسان نسبت به

توانایی‌های خود احساس اطمینان می‌کنند، رفتار، شناخت و احساسات او کاملاً متفاوت از موقعیت‌هایی است که فرد در آن احساس ناتوانی، ناامنی یا فقدان صلاحیت می‌نماید. درک انسان از کارآمدی خود نه تنها بر الگوهای رفتاری بلکه بر انگیزش و برانگیختگی هیجانی او تاثیر می‌گذارد و بر اساس باورهایی که نسبت به توانایی‌های خود و نتایج مورد انتظار اعمال خود دارد رفتار می‌کند. بطور خلاصه باورهای خودکارآمدی بر چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی تاثیر می‌گذارد (آلدرمن، ۲۰۰۴؛ امرد، ۲۰۰۳؛ پاچاریس، ۲۰۰۳؛ به نقل از کدیور، ۱۳۸۶).

خودکارآمدی ادراک شده به تعداد مهارت‌های شخص مربوط نمی‌شود بلکه به آنچه شخص باور دارد که تحت شرایط خاص می‌تواند انجام دهد مربوط می‌شود. در نظام بندورا منظور از خودکارآمدی، احساس‌های شایستگی، کفایت و قابلیت در مقابله با زندگی است. برآورد کردن و حفظ معیارهای عملکرد، خود اثربخشی را افزایش می‌دهد، نا کامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، آن را کاهش می‌دهد. راه دیگری که بندورا خود اثربخشی را شرح داد، بر حسب ادراک فرد از درجه کنترلی است که بر زندگی دارد (بندورا، ۱۹۸۹؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۵).

افرادی که خودکارآمدی کمی دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوانند. آن‌ها معتقدند هر تلاشی که می‌کنند بیهوده است، هنگامی که آنها با موانع روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی کمی دارند، حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند، زیرا آنها متقاعد شده‌اند که هر کاری که انجام می‌دهند، بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند که خودکارآمدی کم می‌تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند و یا با توانایی‌های شناختی تداخل نماید و تاثیرات نامطلوبی بر سلامت جسمانی و در نهایت روانی بگذارد (کلینک، ۱۹۹۱). خود کارآمدی به افراد کمک می‌کند، که اهداف با اهمیتی را برای خود تعیین کنند، چرا که ایمان دارند، می‌توانند با آنها برسند. افرادی که احساسات خودکارآمدی دارند نتایج مطلوب را در زندگی به عنوان احتمالاتی مشاهده می‌کنند که می‌توان با برنامه ریزی، حل مساله و آشنایی با مهارت‌های لازم به آنها دست یافت. خود کارآمدی به افراد توانایی پافشاری، پشتکار و صبر می‌دهد. این افراد بعد از عدم موفقیت به آسانی تسلیم نمی‌شوند. آن‌ها راه‌های جانشین را برای رسیدن به اهدافشان جستجو می‌کنند. به علت این‌که افراد با خودکارآمدی بالا به راه‌های مقابله‌ای خود اعتماد دارند، کمتر مستعد بروز واکنش در برابر رویدادهای زندگی با اضطراب و یا افسردگی می‌باشند. آنها از توانایی‌ها و ضعف‌های خود آگاهند و اهدافی واقع بینانه را در نظر می‌گیرند و انتظارات معقولی دارند و کمتر دچار تنش‌های جسمی و روانی می‌شوند (بندورا^۲، ۱۹۸۹؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۵).

از حوزه‌های خود کارآمدی که امروزه تحقیقات بی‌شماری را به خود اختصاص داده است و رابطه‌ی آن با عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی‌هایش برای سازماندهی و انجام دادن انواع تکالیف آموزشی طرح شده، اطلاق می‌گردد. خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مولفه‌های کسب موفقیت و سازش‌یافتگی است و در حیطه روانشناسی مثبت جای می‌گیرد. خود کارآمدی یک عامل انگیزشی است که بر درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان نقش تعیین کننده دارد. خود کارآمدی تحصیلی سازه‌ای است که به نقش باورهای خود اثربخشی افراد در مورد توانایی‌هایشان اشاره دارد و این که چقدر افراد به توانایی‌های خود بیشتر ایمان دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است (عالی پور، سحافی، جلوداری، ۱۳۹۴).

خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات افراد در رابطه با توانایی‌هایشان برای انجام تکالیف اشاره می‌کند مانند خواندن، نوشتن، ریاضیات. نظریه خود کارآمدی اثبات می‌کند دانش‌آموزانی که باور دارند که خودشان قادر به انجام کاری هستند به احتمال بیشتر انگیزش پیدا

1. Educational Psychology
2. Bandura

می کنند و آنهایی که بر این باورند که خودشان قادر به انجام کاری نیستند برانگیخته نخواهند شد. باورهای افراد دنیای آنان را سازمان می دهد و به تجربیاتشان معنا می بخشد. این که چگونه این باورها می توانند دنیا های روانشناختی مختلفی را در افراد ایجاد کنند و آنها را در موقعیت های مشابه تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت نمایند موضوع بسیار مهمی است (دونک، ۱۹۸۸، به نقل از صنوبری، ۱۳۹۳).

دانش آموزانی که دانش، مهارت و راهبردهای مشابهی دارند، تفاوت های قابل ملاحظه ای در مشغولیت، عملکرد تحصیلی و پیشرفت در وظایف تحصیلی نشان می دهند. یک انگیزه کلیدی برای این تفاوت ها باورهای، خودکارآمدی است. اشخاص با اکتساب مقداری اطلاعات سودمند، نظریاتی درباره توانایی هایشان برای یادگیری می سازند. این نظریات با گذشت زمان منسجم تر می شوند و موجب می شوند کودکان خودشان را به عنوان اشخاص توانا یا کمتر توانا درک کنند. باورهای خودکارآمدی به طور مثبتی بر استفاده دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، انتخاب و مشغولیت تکلیف، مقاومت در شرایط دشوار تکلیف، انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی اثر می گذارد. بندورا بر این باور است که افرادی که دارای خودکارآمدی ضعیفی بوده اند، سازگاری اجتماعی پایین داشته اند و به جای برخورد با موانع از مواجهه با آنها اجتناب نموده و دست از تلاش برمی دارند و مقاومت و پایداری از خود نشان نمی دهند و در برخورد با مسایل و مشکلات به طور واقع بینانه برخورد نمی کنند. بنابراین افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، بهتر از دیگران قادرند تا خود را با شرایط محیط سازگار کنند و در ارتباط با دیگران موفق ترند (عالی پور، سحاقی، جلوداری، ۱۳۹۴).

8

۲-۳ رفتارهای پرخطر

یک سلسله هنجارهای رفتاری وجود دارد که انتظار داریم افراد جامعه بزرگتر، خود را با آن هنجارها تطبیق دهند. در جامعه کوچک مدرسه نیز هنجارهایی از این قبیل وجود دارد. گاه کودکی که در جامعه و خانواده از قانون تبعیت کامل می کند، ممکن است در مدرسه رفتار انحرافی داشته باشد و بعضی از والدین با دریافت گزارش رفتار فرزندشان از مدرسه کاملاً متحیر شوند. از طرف دیگر، جوانی که در مدرسه خوش رفتار است احتمال دارد از لحاظ برخی از جنبه های رفتاری در جامعه بزرگتر منحرف یا بزهکار باشد، از این رو مفهوم "کجروی" مفهوم نسبی وقایع زمینه (زمینه اجتماعی و مناسبات گروهی) است (برنجی جلالی، ۱۳۹۱).

باربارا اووتون (۱۹۵۳) می گوید: بسیاری از بزهکاران در طول سال های تحصیل از مدرسه غیبت غیرموجه می کرده اند و همچنین این احتمال وجود دارد که بخش فوق العاده بزرگی از آن ها به خانواده های از هم پاشیده تعلق داشته باشند. بسیاری از کودکان در مدرسه خوش نام نبوده اند. البته این بدنامی ممکن است از پیش داوری معلمان که مربوط به اطلاع آن ها از بزهکاری این افراد بوده است ناشی شده باشد (ستوده، ۱۳۷۶).

ناسازگاری نوجوان در مدرسه ممکن است عامل رفتارهای ضد اجتماعی و پرخطر بعدی شود، زیرا شکست های تحصیلی، راه های خروج از تنگناها را می بندد و ناامیدی با خود به همراه دارد. گاه آدمی را به طغیان وامی دارد و او بیشتر در معرض حوادث بیکاری و سایر عوامل جرمزا که جنبه اقتصادی دارد، قرار می دهد. افزون بر این ناسازگاری تحصیلی و عدم خودکارآمدی تحصیلی اغلب این عیب را دارد که نوجوان مخصوصاً بزهکاران آینده را به جای شرکت در کلاس درس به بازی وامی دارد. در این صورت دانش آموزان نوجوان بر خلاف قاعده و گریز از هنجارهای عادی در رفتار، عادت می کنند به قسمتی که، فقدان تربیتی همراه با یادگیری غیراجتماعی شدن است (گس و ریموند، ۱۹۹۳؛ به نقل از برنجی جلالی، ۱۳۹۱).

راتر (۱۹۸۵) عوامل حفاظتی را این گونه تعریف می کند که "عوامل موثری هستند که پاسخ فرد به محیط های مخاطره انگیز مستعد کننده پیامدهای ناسازگارانه را تعدیل می کند، تغییر می دهند یا می کاهند." به عبارت دیگر عوامل محافظتی عواملی

هستند که باعث می‌شوند فرد در مقابل عوامل خطرآفرین مقاومت کند یا به عبارت دیگر فرد را در مقابل پیامدهای منفی "مایه‌کوبی" می‌کنند و تاثیر خطر بر پیامدها را کاهش می‌دهند (راتر، ۱۹۹۰؛ سکامب^۲، ۲۰۰۲). عوامل حفاظتی در تعامل با خطر هستند تا روابط پیش‌بینانه بین عوامل خطرآفرین و پیامدهای منفی را تغییر و احتمال بروز پیامدهای منفی را کاهش دهند (مکی، ۲۰۰۳).

عوامل حفاظتی شامل صفات، فرایندها، ویژگی‌ها و سازوکارهایی هستند که فرد برای رویارویی فرد با شرایط ناگوار آنها را در اختیار دارد و نقش مهمی در رویارویی با چالش‌ها، اقدام کردن به عمل و انجام تغییرات مفید دارند (کادرن، ۱۹۸۹؛ دان، ۱۹۹۴، جنینگز، ۲۰۰۲). اکبری (۱۳۹۳) در تحقیق خود با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دل‌بستگی با پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه جدید شهر زاهدان، در نتایج خود نشان داده است که بین خودکارآمدی و پرخاشگری رابطه وجود دارد و ضرایب رگرسیون برای این دو متغیر ارتباط بین دو متغیر خودکارآمدی و پرخاشگری را تأیید می‌کند.

سجادپور، مهرابی، حسینعلی زاده و عبدالمحمدی (۱۳۹۲) با تحقیق بر روی یک نمونه ۲۸۷ نفری از دانش‌آموزان دوره راهنمایی با عنوان بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان دادند که مؤلفه‌های خودکارآمدی نوجوانان بر کنترل رفتارهای پرخطر نوجوانان تأثیر گذار می‌باشد.

هم‌چنین تحقیقی هم که توسط ابوالقاسمی (۱۳۹۰) با عنوان ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین انجام شد، نشان داد که تاب‌آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به طور معناداری بیشتر و استرس آنها کمتر است و نشان داده که بین خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

کارل و همکاران (۲۰۰۹) با بررسی دانش‌آموزان ۱۱ الی ۱۸ ساله دریافتند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت مستقیم و غیرمستقیم دارد. اما از طرفی پژوهشگرانی مانند روزر و همکاران (۱۹۹۶)، براون و همکاران (۱۹۸۹) و ساندرز و همکاران (۲۰۰۴) بین پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت ضعیفی گزارش کرده‌اند.

زیمرمن (۲۰۰۸) خودکارآمدی با خودگردانی، انگیزش بالا و موفقیت تحصیلی ارتباط تنگاتنگ و مثبتی دارد. بیمنتری (۲۰۰۸) اثرات مستقیم و غیر مستقیم تأخیر ارضاء تحصیلی، خودکارآمدی و خودگردانی را روی استرس تحصیلی بررسی کرد. مورد مطالعه قرار داد. نتایج نشان می‌دهند که تأخیر ارضاء به عنوان یک متغیر میانجی از طریق خودکارآمدی و خودگردانی روی استرس تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه رفتار سازمانی مثبت‌گرا حاکی از آن است که ظرفیت‌های روانشناختی از قبیل: امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی، در کنار هم، عاملی را با عنوان سرمایه روانشناختی تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، برخی متغیرهای روانشناختی مثل امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی در مجموع، یک منبع یا عامل نهفته جدیدی را تشکیل می‌دهند که در هر یک از این متغیرها نمایان است (آوی و همکاران، ۲۰۰۶).

کتی و همکاران (۲۰۰۳) خودکارآمدی و خودگردانی با عزت نفس رابطه مثبت و هر دو با استرس تحصیلی رابطه منفی دارند. سوءمصرف مواد، نوجوانان را در معرض خطرات تحصیلی بالایی قرار می‌دهد. سازگاری و عملکرد ضعیف در مدرسه در کنار کاهش پیشرفت تحصیلی، نوجوان را در معرض خطر اخراج از مدرسه و کاهش فرصت‌های آتی برای کسب موقعیت

1. inoculate

2. Seccombe

های اجتماعی مناسب قرار می‌دهد، هم‌چنین نوجوانان سوء مصرف کننده مواد، در مقایسه با همسالان خود که مواد مصرف نمی‌کنند، میزان بالاتری از رفتارهای خودکشی، بزهکاری و قتل را دارند. این پیامدها آینده‌ای غیرخوش‌بینانه را برای نوجوانان و جامعه ترسیم می‌کند (مسچک و پترسون، ۲۰۰۳؛ به نقل از رسولی، ۱۳۸۸).

براساس نتایج سولبرگ و همکاران (۱۹۹۸) خودکارآمدی تحصیلی بالاتر باعث تنیدگی تحصیلی پایین‌تر و سلامت هیجانی و روانشناختی پایین می‌شود. هم‌چنین بندورا بیان کرد که خودکارآمدی پایین باعث احساس افسردگی و اضطراب می‌شود (موریس، ۲۰۰۱، به نقل از سعیدی مقدم، ۱۳۹۶).

مطالعه فراتحلیلی از ۶۸ پژوهش منتشر شده در زمینه خودکارآمدی که بین سال‌های ۱۹۹۷ تا ۱۹۸۹ انجام شده‌اند نشان داده‌اند که با ورهای خودکارآمدی بطور مثبت با اقدامات افراد رابطه دارند (احمدیان، ۱۳۸۴، به نقل از صنوبری، ۱۳۹۳).

شانک (۱۹۸۱-۱۹۸۳)، کولینز (۱۹۸۲) گزارش داده‌اند وقتی که دانش‌آموزان با تکالیف درسی روبرو می‌شوند، آن‌هایی که خودکارآمدی بالایی دارند سخت‌تر کار می‌کنند و برای زمان طولانی مشغول فعالیت می‌شوند ولی آن‌هایی که خودکارآمدی پایین‌تری دارند، خسته شده و دست از کار می‌کشند (به نقل از شاهماری سوها، ۱۳۸۶).

۳- فرضیه‌های پژوهش

۳-۱ فرضیه اصلی

بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پر خطر دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.

۳-۲ فرضیه‌های فرعی

۱. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به رانندگی پر خطر در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۲. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و اعمال خشونت در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۳. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و استعمال دخانیات در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۴. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و مصرف قلیان در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۵. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و مصرف مواد و الکل در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۶. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و خطرگرایش به جنس مخالف در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.
۷. بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و آسیب رساندن به خود در دختران نوجوان رشته‌های فنی رابطه وجود دارد.

۴- روش پژوهش

این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی-از نوع همبستگی است. جهت بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای پرخطر از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است، پیش از اجرای آزمون از طریق همبستگی گشتاوری پیرسون مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت برای بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی در رفتارهای پرخطر از تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شده است که پیش از اجرای آزمون تحلیل رگرسیون مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفته است. داده‌ها از طریق آمار توصیفی و استنباطی و به کمک نرم افزار SPSS تحلیل و بررسی شد.

۵- جامعه آماری

جامعه آماری در این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر رشته‌های فنی مدارس دولتی (عادی) کارودانش مناطق جنوب غربی تهران می‌باشد. که بر اساس تقسیم‌بندی شهرداری، تهران بر اساس منطقه جغرافیایی شامل ۹ بخش می‌باشد (شمال، جنوب، شرق، غرب، مرکزی، شمال غربی، شمال شرقی، جنوب غربی، جنوب شرقی). بخش جنوب غربی تهران که جامعه مورد پژوهش حاضر از آن انتخاب شده شامل مناطق ۱۹-۱۸-۱۷ می‌باشد که شامل ۶۵۲ نفر دانش‌آموز می‌باشند. که از این تعداد ۲۵۲ نفر منطقه ۱۹، ۱۸۳ نفر منطقه ۱۸، ۲۱۶ نفر منطقه ۱۷ مشغول به تحصیل در رشته‌های فنی کارودانش می‌باشند.

۶- روش نمونه‌گیری و برآورد حجم نمونه

جامعه آماری در این تحقیق ۶۵۲ نفر می‌باشد و بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۴۲ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شده است که با روش نمونه‌گیری ساده انجام گرفت. در هر منطقه ۵ پرسشنامه اضافی نیز در نظر گرفته شد که بنابراین با توجه به تعداد دانش‌آموزان هر منطقه و میزان نمونه مورد نظر ۹۵ نفر از دانش‌آموزان منطقه ۱۹، ۶۸ نفر از دانش‌آموزان منطقه ۱۸ و ۸۰ نفر از دانش‌آموزان منطقه ۱۷ به عنوان نمونه از هر منطقه به نسبت افراد آن جامعه در نظر گرفته شد. گروه نمونه ۲۴۲ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۵/۸۳ و انحراف استاندارد ۰/۸۳۲ بودند.

۷- روش گردآوری داده‌ها

در این پژوهش اطلاعات مورد نیاز از طریق کتابخانه و پرسشنامه جمع‌آوری گردیده است. با توجه به این که در این پژوهش دو مؤلفه اصلی رفتار پرخطر و خودکارآمدی تحصیلی مدنظر می‌باشد، برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه استاندارد استفاده گردید. برای ارزیابی مقیاس رفتارهای پرخطر از پرسشنامه گالونه و همکاران ۲۰۰۰ (خطر پذیری نوجوانان ایرانی *IARS*) و ارزیابی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (*MJSES*) استفاده شده است.

۱- پرسشنامه مقیاس خطر پذیری نوجوانان ایرانی (*IARS*)

با کمک ابزارهای معتبر و مطرح در حوزه نوجوانان همچون پرسشنامه خطر پذیری نوجوانان^۲ *ARQ* (گالونه، مورف و موس و بوید، ۲۰۰۰) و پرسشنامه سیستم کنترل رفتار پرخطر جوانان^۳ *YRBSS* (برنر، کان، کینچن، گرامام، والن و همکاران، ۲۰۰۴) و در نظر گرفتن شرایط فرهنگی و محدودیت‌های اجتماعی جامعه ایرانی، مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی توسط زاده محمدی و احمد آبادی (۱۳۸۸) ساخته شده بود. این پرسشنامه شامل ۳۹ گویه برای سنجش آسیب‌پذیری نوجوانان در مقابل ۷ دسته رفتارهای پرخطر (رانندگی خطرناک، خشونت، سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر، مصرف الکل، گرایش به

جنس مخالف و روابط جنسی) است که پاسخگویان موافقت و مخالفت خود را با این گویه‌ها در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) بیان می‌کنند. آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین (*KMO*) برابر با ۰/۹۵۲ و در سطح بسیار مطلوب و رضایت‌بخش بود و آزمون کرویت بارتل از نظر آماری معنادار بود (زاده‌محمدی و احمدآبادی، ۱۳۸۸).

با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی و شیوع گسترده برخی از رفتارهای پرخطر که در مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (*IARS*) ذکر نشده است، زیر مقیاس قلیان کشیدن با ۷ گویه توسط کر (۱۳۹۲) به مقیاس اصلی اضافه گردید. و بدین ترتیب تعداد کل گویه‌های مقیاس به ۴۶ گویه افزایش یافت. روایی محتوای گویه‌های افزوده شده توسط جمعی از اساتید مشاوره و روانشناسی مورد تأیید قرار گرفته است و ضریب آلفای ۰/۹۲ نشان دهنده همسانی درونی و بالای زیر مقیاس قلیان کشیدن است. نتایج آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین (*KMO*) برابر با ۰/۹۳۲ و در سطح بسیار مطلوب بود و آزمون کرویت بارتل از نظر آماری معنادار بود. مقدار آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه مقیاس رواندگی خطرناک (۰/۷۱)، خشونت (۰/۷۴)، سیگار کشیدن (۰/۹۲)، مصرف مواد مخدر (۰/۸۸)، مصرف الکل (۰/۹۰)، گرایش به جنس مخالف (۰/۸۴)، و کل مقیاس (۰/۹۵) می‌باشد (کر، ۱۳۹۲).

همچنین با توجه به رفتار پرخطر آسیب‌رسانی به خود که این روزها در بین نوجوانان و دانش‌آموزان رواج یافته محقق ۵ سؤال محقق ساخت را نیز با توجه به نظر استاد راهنما و مشاور خود تهیه کرده تا بتواند این مورد را هم به عنوان یکی از مؤلفه‌های رفتار پرخطر در نظر بگیرد و مورد تحقیق قرار دهد. به منظور بررسی روایی سوالات محقق ساخته آسیب به خود روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه استاندارد مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی بررسی شد. این پرسشنامه با نمره کل پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی همبستگی مثبت ۰/۶۵۶ داشت که نشان دهنده روایی همگرایی بالای این سوالات است. همچنین سوالات محقق ساخته با مؤلفه‌های سرعت بالا، خشونت، استعمال دخانیات و قلیان، مصرف الکل و مواد، رابطه با

جنس مخالف از رفتارهای پرخطر به ترتیب ۰/۳۱۷، ۰/۵۲۶، ۰/۴۹۰، ۰/۵۲۲، ۰/۵۴۱، ۰/۵۶۸ رابطه مثبت و معنادار داشت که تأیید کننده روایی همگرایی مناسب این سوالات می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این سوالات برابر با ۰/۸۳۳ بود که نشان دهنده اعتبار و همسانی درونی مناسب این سوالات محقق ساخته می‌باشد.

۲-۷ پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان^۱

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌کند. شکل اصلی این پرسشنامه چهار خرده مقیاس و ۳۰ سوال است که شامل استعداد، کوشش، شانس و دشواری تکلیف است. تمام گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های پنج گزینه‌ای شامل کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) بیان می‌کنند و سؤال‌های ۱، ۵، ۴۵، ۴۱، ۴۳، ۲۲، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و حداکثر نمره ۱۵۰ می‌باشد. جینگز و مورگان به منظور بررسی روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از تحلیل عوامل استفاده کردند اعتبار برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۷۰، ۰/۶۶، ۰/۶۶ برای کوشش گزارش شدند که در این پژوهش اعتبار کلی مد نظر بوده است (سعیدی مقدم، ۱۳۹۶).

1- Jinks , & Morgan academic self-efficacy questionnaire

۸- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده توسط آزمون‌های فوق از شاخص‌ها و روش‌های آماری توصیفی برای به‌دست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و کمینه و بیشینه نمره‌ها استفاده شد و سپس توسط آمار استنباطی از تحلیل مسیر و برای به‌دست آوردن ضریب همبستگی و رگرسیون چند منظوره از نرم افزار SPSS استفاده شد.

۹- یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه خطر پذیری نوجوانان ایرانی (سرعت بالا، خشونت، استعمال دخانیات، مصرف الکل و مواد، مصرف قلیان، رابطه با جنس مخالف و همچنین پرسشنامه محقق ساخته آسیب به خود) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان به صورت میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه نمره‌ها در جدول ۹-۱ به نمایش در آمده است.

جدول ۹-۱ خلاصه یافته‌های توصیفی خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای پرخطر

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	min	max	کجی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۱/۴۲	۱۴/۶۵۱	۵۳	۱۳۱	-۰/۵۷۵	۰/۳۷۸
رفتارهای پرخطر	۱۱۶/۵۰	۳۳/۷۱۶	۵۵	۱۹۳	۰/۳۴۶	-۰/۷۹۸
سرعت بالا	۲۳/۵۲	۵/۴۸۳	۷	۳۵	-۰/۴۷۱	-۰/۳۶۱
خشونت	۱۴/۰۶	۵/۲۹۲	۵	۲۵	۰/۱۹۰	-۱/۰۲۴
استعمال دخانیات	۱۰/۴۰	۶/۶۲۵	۵	۲۵	۱/۱۵۰	-۰/۰۸۴
مصرف مواد و الکل	۲۵/۲۱	۹/۷۲۳	۱۴	۵۵	۰/۸۷۲	۰/۰۵۹
مصرف قلیان	۲۲/۰۸	۹/۵۰۱	۷	۳۵	-۰/۰۸۴	-۱/۴۹۶
رابطه با جنس مخالف	۲۱/۲۴	۷/۲۷۷	۸	۳۹	۰/۰۴۳	-۰/۷۴۴
آسیب به خود	۱۲/۸۵	۶/۲۸۵	۵	۲۵	۰/۳۱۶	-۱/۱۲۲

نتایج حاصل در جدول ۹-۱ نشان داد در خودکارآمدی تحصیلی (۱۰۱/۴۲) دانش‌آموزان دختر میانگینی بالاتر از متوسط (میانگین به ترتیب ۶۲ و ۷۵) ابزارها داشتند اما در رفتار پر خطر میانگین دانش‌آموزان (میانگین ۱۱۶/۵۰) تفاوت چندانی با نمره متوسط (میانگین ۱۱۵) نداشتند.

بر اساس نتایج جدول ۱-۹ مشاهده شد با توجه به کجی و کشیدگی متغیرها هیچ یک از متغیرهای پژوهش انحراف جدی از توزیع بهنجار نداشتند. بر اساس اغلب منابع کجی توزیع نمره‌ها در دامنه (۲ و -۲) و کشیدگی در دامنه (۳ و -۳) را می‌توان بهنجار فرض نمود، توزیع داده‌های هیچ یک از متغیرهای پژوهش از این دامنه‌ها تخطی نکرده‌اند. بنابر این می‌توان توزیع داده‌ها را بهنجار فرض نمود.

۱۰- تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی ۷ فرضیه پژوهش که به دنبال رابطه خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای پرخطر (سرعت بالا، خشونت، استعمال دخانیات، مصرف الکل و مواد، مصرف قلیان، رابطه با جنس مخالف و آسیب به خود) است، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد. نتایج حاصل از در جدول ۱۰-۱ منعکس شده است.

جدول ۱۰-۱ ضرایب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای پر خطر

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- خودکارآمدی تحصیلی	-						
۳- سرعت بالا	۰/۰۱۴	-					
۴- خشونت	-۰/۱۹۳*	۰/۴۴۵**	-				
۵- استعمال دخانیات	-۰/۱۸۰*	۰/۲۶۲**	۰/۴۸۰**	-			
۶- مصرف مواد و الکل	-۰/۲۳۹**	۰/۲۸۷**	۰/۴۷۹**	۰/۶۴۸**	-		
۷- مصرف قلیان	-۰/۲۶۸**	۰/۴۰۴**	۰/۴۷۹**	۰/۵۷۵**	۰/۶۰۶**	-	
۸- رابطه با جنس مخالف	-۰/۲۱۹**	۰/۳۱۳**	۰/۴۶۱**	۰/۵۶۶**	۰/۵۷۴**	۰/۵۹۴**	-
۹- آسیب به خود	-۰/۲۹۷**	۰/۳۱۷**	۰/۵۲۶**	۰/۴۹۰**	۰/۵۲۲**	۰/۵۴۱**	۰/۵۶۸**

**P< ۰/۰۰۱ *P< ۰/۰۱

بر اساس نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول مشاهده می‌شود بین خودکارآمدی تحصیلی با رفتار پرخطر رابطه منفی و معنادار وجود دارد. به منظور بررسی ۷ فرضیه پژوهش که به دنبال رابطه خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای پرخطر (سرعت بالا، خشونت، استعمال دخانیات، مصرف الکل و مواد، مصرف قلیان، رابطه با جنس مخالف و آسیب به خود) است، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد. نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی پیرسون برای رابطه خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای پرخطر در جدول منعکس شده است.

بر اساس نتایج فرضیه اول پژوهش مبنی بر آن که بین خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به رانندگی بر دختران نوجوان رابطه وجود دارد، مورد تایید قرار نگرفت. نتایج نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به رانندگی بر خطر (۰/۰۱۴ = ضریب همبستگی و ۰/۸۳۳ = سطح معناداری) رابطه معنادار وجود ندارد.

فرضیه دوم پژوهش، بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و اعمال خشونت دانش آموزان رابطه وجود دارد، بود که براساس نتایج مورد تایید قرار گرفت. نتایج آزمون همبستگی در جدول ۴-۵ نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و اعمال خشونت دانش آموزان دختر رابطه (۰/۱۹۳ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۴ = سطح معناداری) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

فرضیه دیگر و سوم پژوهش وجود رابطه بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و استعمال دخانیات دانش آموزان دختر بود که تایید شد. نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی در جدول ۴-۵ نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و استعمال دخانیات دانش آموزان دختر رابطه (۰/۱۸۰ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۴ = سطح معناداری) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

بین مهارت خودکارآمدی تحصیلی و مصرف قلیان دانش آموزان رابطه وجود دارد فرضیه چهارم پژوهش حاضر بود که مورد تایید قرار گرفت. نتایج نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و مصرف قلیان دانش آموزان دختر رابطه (۰/۲۶۸ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۱ = سطح معناداری) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

15

نتایج جدول ۲-۱۰ نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و مصرف مواد و الکل دانش آموزان دختر رابطه (۰/۲۳۹ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۱ = سطح معناداری) رابطه منفی معنادار وجود دارد. این نتایج فرضیه پنجم پژوهشی مبنی بر آن که بین مهارت تاب آوری و مصرف مواد و الکل دانش آموزان دختر رابطه وجود دارد را مورد تایید قرار داد.

بر اساس نتایج فرضیه دیگر پژوهش، بین خودکارآمدی تحصیلی و خطرگرایش به جنس مخالف در دانش آموزان دختر رابطه وجود دارد، نیز مورد تایید قرار گرفت. نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی در جدول ۲-۱۰ نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و خطرگرایش به جنس مخالف دانش آموزان دختر رابطه (۰/۲۱۹ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۱ = سطح معناداری) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

فرضیه هفتم پژوهش براساس نتایج مورد تایید قرار گرفت. نتایج جدول ۲-۱۰ نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و آسیب رساندن به خود در دانش آموزان دختر رابطه (۰/۲۹۷ = - ضریب همبستگی و ۰/۰۰۱ = سطح معناداری) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون تحلیل گرسون چند متغیره استاندارد مشاهده شد که مدل خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مناسبی (تیین ۱۰٪ از واریانس) برای رفتار پرخطر دانش آموزان دختر است. همچنین در خصوص قدرت پیش بینی کنندگی خودکارآمدی تحصیلی نتایج جدول ۲-۱۰ حاکی از آن است خودکارآمدی تحصیلی (۲/۸۹۵ = t و ۰/۰۰۴ = sig) سهم یگانه و معنادار منفی در تبیین نمره های رفتار پرخطر دانش آموزان دختر داشتند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی توانایی تبیین حدود ۴ درصد از رفتار پرخطر را دارند که سهمی معنادار است.

جدول ۲-۱۰ ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی نمره‌های رفتار پر خطر دانش‌آموزان دختر با خودکارآمدی تحصیلی

مدل	B	SEB	β	T	R^2
مقدار ثابت	۲۰۱/۸۰۳	۱۷/۵۸۸		۱۱/۴۷۴**	
خودکارآمدی - تحصیلی	-۰/۴۶۱	۰/۱۵۹	-۰/۱۹۵	-۲/۸۹۵*	۰/۰۳۶

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

این یافته‌ها نشان می‌دهد که افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا توانایی بیشتری در تحمل شرایط ناگوار دارند. و کمتر دست به رفتارهای پرخطر می‌زنند.

۱۱- بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی فرضیه‌های پژوهش بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره استاندارد مشاهده شد که مدل خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده مناسبی برای رفتار پر خطر دانش‌آموزان دختر هنرستانی است و نتایج حاکی از آن است که بین خودکارآمدی تحصیلی با رفتار پر خطر گرایش به (رانندگی با سرعت بالا) رابطه معناداری یافت نشد که به نظر می‌رسد عواملی که ممکن است در به تأیید نرسیدن این فرضیه دخیل باشد پایین بودن سن گروه نمونه و نرسیدن به سن قانونی برای رانندگی باشد، همین‌طور جنسیت گروه نمونه و پایین بودن میزان رانندگی دختران به نسبت پسران در جامعه ما می‌تواند عامل تأثیرگذاری باشد. زاده محمدی و احمد آبادی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان تدوین و بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خطر پذیری نوجوانان ایرانی (همان پرسشنامه‌ای که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است) اظهار می‌کنند پایین‌ترین میزان آلفا در این پرسشنامه، مربوط به گرایش به رانندگی پر خطر بوده که احتمالاً یکی از مهم‌ترین دلایل آن، دسترسی نداشتن نوجوانان ایرانی به خودروی شخصی است، که امکان پاسخگویی دقیق به گویه‌های مربوط را دشوار ساخته است. یافته‌ها نشان داده گویه‌های خرده مقیاس رانندگی پر خطر، همسانی کمی با سایر گویه‌های پرسشنامه داشت و بنابراین حذف یا تغییر آن به افزایش هم‌خوانی گویه‌ها و اعتبار خرده مقیاس کمک می‌کند. با آن‌که گرایش به رانندگی پر خطر، از اعتبار کافی برخوردار بود، می‌توان با تجدید نظر در گویه‌ها، اعتبار مقیاس را بهبود بخشید؛ برای نمونه گویه‌هایی مانند رانندگی بدون گواهینامه، کمربند یا کلاه ایمنی در موتور سیکلت می‌تواند مفید باشد.

نتیجه بدست آمده در فرضیه دوم با نتایج تحقیق اکبری (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه بین خودکارآمدی و پرخاشگری رابطه وجود دارد شامل همبستگی ۰/۲۶۵- با سطح معناداری ۰/۰۱۰ بین دو متغیر پرخاشگری و خودکارآمدی است و ضرایب رگرسیون برای این دو متغیر ارتباط بین دو متغیر خودکارآمدی و پرخاشگری را تایید می‌کند همسویی دارد و نتیج حاصل را تأیید می‌کند.

نتایج فرضیه سوم ما با تحقیقات استرلینگ، دیاموند، مولن، پالون، فورد و مک آلیستر ۲۰۰۷ با تحقیقی که بر روی ۲۷۶۹ دانش‌آموز انجام دادند مشخص شد که خودکارآمدی به طور مستقیم بر روی توجیهات نسبت به سیگار اثر داشته یعنی رابطه منفی معناداری بین خودکارآمدی و استعمال دخانیات وجود دارد که هم‌سو با نتیجه تحقیق حاضر می‌باشد. و می‌تواند به عنوان یک راهکار مفید در پیشگیری از مصرف سیگار و همچنین در ترک سیگار به کار گرفته شود. افزایش رفتارهای پرخطر در

نوجوانان کشورمان اکثر خانواده‌ها و دست‌اندرکاران امور تربیت را نگران نموده است. پس می‌توانیم با افزایش مهارت خودکارآمدی مخصوصاً خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان از گرایش آنها به این سمت کم کنیم.

اولیری (۱۹۹۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که برخلاف افراد با خودکارآمدی پایین، افراد با خودکارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که رفتارهای زیان آور را کنترل و رفتارهای خودتخریبی مثل استعمال دخانیات و مشروبات الکلی را متوقف کنند. یعنی رابطه معکوس (منفی) معناداری وجود دارد که با نتایج تحقیق حاضر در فرضیه سوم هم‌سویی دارد.

برای بررسی نتایج فرضیه چهارم متاسفانه در مقایسه با سیگار درباره‌ی قلیان تحقیقات اندکی وجود دارد؛ اما مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که عوامل متعددی مانند نگرش‌ها و باورهای مختلف در مورد مضرات کمتر قلیان نسبت به سیگار، دسترسی آسان و هزینه‌ی پایین در شیوع مصرف قلیان نقش دارند هم‌چنین تصور غلط درباره‌ی بی‌خطر بودن آن، پذیرش اجتماعی و در دسترس بودن طعم‌های مختلف در شیوع قلیان بی‌تأثیر نبوده است (محمد خانی، جمالویی، ۱۳۹۴).

محمد خانی و جمالویی (۱۳۹۴) در نتایج تحقیق خود نشان دادند که بین مصرف قلیان در طول عمر با مؤلفه‌های نگرش به مصرف مواد، مهارت اجتماعی، خودکارآمدی، هیجان‌خواهی، نگرش والدین به مواد، نظارت خانواده و احساس تعهد به مدرسه همبستگی منفی معنادار وجود دارد. که همسو با نتیجه حاصل از فرضیه تحقیق حاضر می‌باشد. هم‌چنین با توجه به اینکه عوامل مرتبط با مصرف قلیان در محیط‌ها و فرهنگ‌های مختلف اثرات متفاوتی دارد، بهتر است در هر جامعه‌ای عوامل مرتبط با مصرف قلیان مطالعه شود تا بتوان اقدامات پیشگیری و کنترل را با توجه به عوامل خطر و وسعت مشکل برنامه‌ریزی کرد. از سویی دیگر تاکنون در مورد بررسی علت‌ها و شیوع مصرف قلیان در دانش‌آموزان و نوجوانان کشور، مطالعات کمی صورت گرفته است. لذا با توجه به شیوع بالای مصرف قلیان در بین دانش‌آموزان و لزوم شناخت مؤلفه‌ها و ابعاد این رفتار در جهت طراحی مداخلات متناسب و اثربخش، انجام پژوهش‌هایی در این راستا ضروری به نظر می‌رسد.

نتایج حاصل در فرضیه ششم با نتایج دمیرچی، فیاضی، محمدی (۱۳۹۰) که مطرح کردند بین خودکارآمدی و گرایش به اعتیاد، رابطه منفی معناداری وجود دارد و همچنین نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد تقریباً ۴۵٪ از کل واریانس آمادگی به اعتیاد بر اساس خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است با نتایج تحقیق حاضر در فرضیه دوازدهم هم‌سویی دارد و باعث تقویت نتایج هم می‌شوند.

ابولقاسمی، پور کرد و نریمانی (۱۳۸۸) بیان داشتند که بین خودکارآمدی با گرایش به مصرف مواد در نوجوانان رابطه منفی معناداری وجود دارد که می‌تواند تأییدی بر نتایج تحقیق حاضر در این فرضیه باشد. اولیری (۱۹۹۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که برخلاف افراد با خودکارآمدی پایین، افراد با خودکارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که رفتارهای زیان‌آور را کنترل و رفتارهای خودتخریبی مثل استعمال دخانیات و مشروبات الکلی را متوقف کنند. یعنی رابطه معکوس (منفی) معناداری وجود دارد که با نتایج تحقیق حاضر در فرضیه دوازدهم هم‌سویی دارد.

همچنین فرضیه هفتم پژوهش ما با تحقیقات اصغری، صادقی، قاسمی، درگاهی (۱۳۹۴) که در تحقیق خود عنوان می‌کند بین خودکارآمدی و رفتارهای پرخطر رابطه منفی و معنادار به دست آمد که با یافته‌های سایر تحقیقات (وینگ لو و همکاران، ۲۰۱۱؛ پور کرد و همکاران، ۱۳۹۲؛ بروم و همکاران، ۱۳۹۱؛ میرمهدی و کریمی، ۱۳۹۱) هم‌خوانی دارد. به این معنا که در صورتی که افراد از باورهای خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند، احتمال انجام رفتارهای پرخطر نیز در آنها کاهش می‌یابد. افراد دارای خودکارآمدی بالا توانایی شناخت ضعف‌ها و توانمندی‌های خود را دارند. این افراد کنترل زیادی بر رفتارهای خود دارند. در این تحقیق رابطه کلی رفتارهای پرخطر را با خودکارآمدی در نظر گرفته و از آنجایی که گرایش به جنس مخالف یکی از مؤلفه‌های رفتارهای پرخطر محسوب می‌شود می‌توانیم به نتیجه این تحقیق استناد کرد و با نتایج تحقیق حاضر همسو دانست.

و در بررسی آخرین فرضیه پژوهش برومند (۱۳۹۱) در تحقیق خود نشان داد همبستگی منفی و معنی داری بین افکار خودکشی (به عنوان یکی از رفتارهای پرخطر آسیب رسانی به خود) و خودکارآمدی وجود داشت. که همسو با نتایج تحقیق حاضر در این فرضیه می باشد افراد دارای خودکارآمدی پایین به جای برخورد با موانع، از آن ها اجتناب کرده، دست از تلاش برمی دارند، مقاومت و پایداری چندانی از خود نشان نمی دهند و در برخورد با مسائل و مشکلات به طور واقع بینانه برخورد نمی کنند.

به علاوه برای اولین بار در یک گروه بالینی نیز اثرات تعدیلی متغیر خودکارآمدی بر بروز افکار آسیب رساندن به خود، بررسی گردید. در حالی که بر اهمیت ناامیدی به عنوان یک بخش مهم و کلیدی در ساختار زیربنایی افکار و رفتارهای خودکشی تأکید شده است، نتایج این مطالعه نشان می داد خودکارآمدی اثرات ناامیدی را تعدیل می کند. افرادی که سطوح بالایی از خودکارآمدی را داشتند بسیار کمتر احتمال داشت که افکار آسیب رساندن به خود را حتی در بالاترین سطوح ناامیدی، تجربه کنند. بر اساس یافته های این مطالعه نیز خودکارآمدی در مقابل ناامیدی، به عنوان ضربه گیر عمل کرده و باعث مقاومت در برابر آسیب رساندن به خود می شود (جانسون و همکاران، ۲۰۱۰).

از دیگر عوامل مرتبط با افکار و اعمال خودکشی گرایانه عواملی از سبک پردازش شناختی است که بد بینی در مورد آینده، عزت نفس پایین و خودکارآمدی پایین را می توان در این مقوله جای داد که این عوامل به نوبه خود می توانند تأثیر خود را بر سلامت روانی افراد بر جای گذارند و باعث بالا رفتن یا پایین آمدن آن شوند. علاوه بر این عوامل دیگری از قبیل دل بستگی ایمن، حمایت والدینی، سطوح پایین روش های سخن گویانه انضباطی والدین با سطوح پایین اضطراب، افسردگی، آشفتگی های هیجانی، افکار رفتارهای خودکشی گرایانه ارتباط دارد (واگنر، ۱۹۹۹ پرنستین و همکاران ۲۰۰۰، به نقل از پور حسین، فرهودی و همکاران، ۱۳۹۳).

۱۲- پیشنهادها

۱۲-۱ به والدین و مسولین مدرسه پیشنهاد می شود که :

الف) والدین با شرکت در دوره های مهارت های زندگی بزرگسالان، مهارت های خود را افزایش داده که بتوانند با آگاهی بالای خود فرزندان خود کارآمد پرورش دهند تا در برابر نا ملایمات بتوانند به جای فرار از مشکلات و پناه بردن به راه حل های آسیب زا به حل مساله بپردازند.

ب) شایسته است که دبیران نه تنها در ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش آموزان و نمره دادن به آنها، بلکه در تمام روابط متقابل با دانش آموزان منصف بوده و توجه بیش از حد و یا نا دیده گرفتن عده ای دیگر اجتناب کنند. و سعی کنند از افرادی که به دلایل مختلف عزت نفس و تاب آوری کمتری دارند، حمایت کنند.

پ) در مدارس دانش آموزان ناامید و بدبین نسبت به توانایی های خود، برای یادگیری شناسایی شوند و امیدواری آنها را نسبت به نتایج تحصیلیشان بالا ببرند و در موارد مورد نیاز به مشاور مدرسه ارجاع دهند.

ت) امروزه در مدارس آموزش هایی با عنوان آموزش خانواده تحت نظر انجمن و اولیاء مناطق صورت می گیرد ولی حقیقت این است که این آموزش فقط برای یکی از والدین که در جلسه حضور پیدا می کند، می باشد نه خانواده به مسئولین امر پیشنهاد می شود جلسات آموزشی با موضوعات مهارت های برقراری ارتباط مؤثر با نوجوانان، مسائل مربوط به بلوغ، آموزش روش های درست کنترل و نظارت والدین بر رفتارهای نوجوانان و ... در زمان هایی برگزار شود که هر دو والد بتوانند در کنار هم در جلسه حضور داشته باشند و آموزش صورت گیرد سپس جلسه ای در همان راستا برای فرزندان و در نهایت جلسه ای که والدین و فرزندان در کنار هم قرار گیرند و جمع بندی صورت گیرد و حتماً نتایج بهتری صورت خواهد گرفت.

ث) همچنین مدیر مدرسه می‌تواند از روانشناسان و مشاوران مجرب به منظور آموزش کادر مدرسه (دبیران، معاونین و...) با هدف آشنایی با روانشناسی دنیای نوجوان، شیوه‌های افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان، روش صحیح شناسایی و ارجاع به موقع دانش‌آموزانی که در معرض رفتارهای پر خطر قرار دارند به مشاور مدرسه، روانشناسی مثبت‌نگر و هر آنچه که می‌تواند امنیت روانی دانش‌آموزان دختر را در مدرسه افزایش دهد استفاده کند.

ج) عدم اخراج یا تعلیق دانش‌آموزان خاطی و ترد آنها از مدرسه زیرا بسیاری از نوجوانانی که در مراکز بازپروری حضور دارند افرادی هستند که ترک تحصیل کرده و یا اخراج شده‌اند.

چ) مشاورین مدرسه با افزایش مهارت‌ها و دانش خود در زمینه خودکارآمدی و پیشگیری از رفتارهای پر خطر و تشکیل جلسات گروهی با موضوعات آزاد و متناسب با شرایط مدرسه برای دانش‌آموزان، اولیاء و همکاران دبیر خود با هدف بهبود شرایط برای نوجوانان.

ت) کمک به شاداب سازی محیط مدرسه و برنامه‌های ویژه مانند یک روز شاد در مدرسه، یک روز در ماه مدرسه بدون کتاب، یک روز مدرسه در دست دانش‌آموزان.

۲-۱۲ به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود:

الف) امر مشاوره را در مدارس جدی تر بگیرند و از افراد متخصص و کارآزموده در مدارس در هر سه دوره آموزشی (ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم) استفاده کنند.

ب) اجازه دهند مشاورین در مدارس به وظیفه اصلی خود یعنی ارائه مشاوره تخصصی بپردازند و هر مدرسه یک مشاور تحصیلی و یک مشاور برای رسیدی به مشکلات روحی و روانی دانش‌آموزان اختصاص دهند.

پ) متخصصین مشاور و روانشناسان کاربرد را بصورت دوره ای و گردشی جهت ارائه مشاوره تخصصی به دانش‌آموزان در معرض خطر به مدارس بفرستند که مسئول پیگیری مسائل اینگونه دانش‌آموزان باشند.

ت) پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره‌های وابسته به آموزش و پرورش در خصوص آموزش شیوه‌های فرزند پروری به‌ویژه آشنایی با سبک‌های دلبستگی و راه‌های افزایش سبک‌های ایمن برای والدین و آموزش خودکارآمدی برای دانش‌آموزان طرح‌ریزی و اجرا شود.

ث) در زمینه آموزش مهارت تاب‌آوری و پیشگیری از رفتارهای پر خطر بهتر آن است که آموزش از سنین کودکی مهد و پیش‌دبستانی آغاز شود به عنوان یک واحد درسی و با روش‌ها و زبان ویژه کودکان مثل: داستان‌گویی، نمایش، نقاشی و... که برای آنها قابل درک می‌باشد اجرا شود تا این مفاهیم پایه‌ای در وجود آنها نهادینه شود در این صورت کار و آموزش در مقاطع بالاتر خیلی بهتر صورت خواهد گرفت.

ج) استفاده از ساعات خالی مدارس (ساعات بعد از ظهر و ایام تعطیلات تابستان) برای حضور دانش‌آموزان به همراه اولیاء خود برای انجام یک سری برنامه‌های مشترک در کنار هم و گذراندن اوقات فراغت مشترک به منظور بالا بردن رابطه دانش‌آموزان با والدین خود.

چ) ارائه مجوز به مدارس برای آموزش به دانش‌آموزان در زمینه پیشگیری از رفتارهای پر خطر.

ح) حمایت از محققینی که در زمینه آسیب‌های اجتماعی فعالیت می‌کنند به منظور شناسایی مسائلی که در جامعه نوجوانان وجود دارند.

۳-۱۲ به مسئولان در بخش‌های مختلف دولتی پیشنهاد می‌گردد:

الف) بخشی از برنامه‌های ارتباط جمعی و رسانه‌های گروهی را به مشکلات مربوط به نوجوانان و جوانان، آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی و حل این مشکلات و روش‌های مقابله با بحران‌ها اختصاص دهند.

ب) تدوین سرفصل‌های تخصصی در زمینه پیشگیری از انواع رفتارهای پر خطر و آموزش‌های مرتبط با آن، متناسب با نیاز افراد جامعه در گروه‌های سنی مختلف دانش آموزان در کتب درسی می‌تواند در این زمینه می‌تواند مؤثر باشد.

پ) برگزاری نمایشگاه‌هایی در مورد آسیب‌های ناشی از رفتارهای پر خطر و انتشار کتاب‌های مناسب آموزشی در این زمینه برای نوجوانان.

ت) ایجاد امکانات تفریحی، رفاهی و ورزشی مانند کمپ‌های شادی، اردوهای خانوادگی رایگان، افزایش پارک‌های مخصوص بانوان که در دسترس همگان باشد.

ث) افزایش فعالیت‌های تفریحی و فرهنگی مساجد و خانه‌های سلامت با قیمت‌های مناسب و حتی رایگان برای نوجوانان دختر جهت گذراندن اوقات فراغت تا افراد به سمت برنامه‌های فرهنگی تمایل پیدا نمایند و بتوانند با گذراندن اوقات فراغت خود در جهت مثبت استعداد‌های خود را شکوفا سازند و تبدیل به افرادی با خودکارآمدی بالا شوند.

ج) نیروهای انتظامی با حضور در مدارس و برگزاری نشست‌هایی با دانش‌آموزان و ارائه کیس‌های واقعی دانش‌آموزان را با خطراتی که ممکن است با آنها رو برو شوند آگاه سازند.

چ) ایجاد شرایطی که نوجوانان بتوانند بصورت گروهی در مراکز باز پروری حضور پیدا کنند و از نزدیک با افرادی که دچار آسیب شده‌اند ملاقاتی داشته باشند تا بتوانند از آنها درس بگیرند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، ۱۳۹۰، ارتباط تاب آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، مقاله منتشر شده، مجله مطالعات روانشناختی، شماره ۳، مجله مطالعات روانشناختی، شماره ۳، ۱۳۱-۱۵۱.
- احدی، حسن؛ جمهری، فرهاد، ۱۳۹۸، روانشناسی رشد ۲ نوجوانی، جوانی، میانسالی، پیری. تهران: انتشارات احدی، حسن؛ محسنی، نیکچهر، ۱۳۸۶، روانشناسی رشد، تهران، انتشارات پردیس.
- اسماعیلی، رضا، ۱۳۷۱، بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر بزهکاری نوجوانان و جوانان در اصفهان، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- اکبری، بنت الهدی، ۱۳۹۳، رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دلبستگی با پرخاشگری در دانش آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه جدید شهر زاهدان، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مردودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان.
- اصغری، فرهاد؛ صادقی، عباس؛ قاسمی، رضا؛ درگاهی، شهریار، ۱۳۹۴، نقش نظارت والدینی و خودکارآمدی در همنشینی با همسالان بزهکار و رفتارهای پرخطر دانش آموزان دبیرستانی، پژوهشنامه حقوق کیفری، سال ششم، شماره ۲، ۳۳-۴۸.
- برومند، اکرم، ۱۳۹۱، نقش تعدیل کننده‌ی خودکارآمدی درد بر رابطه‌ی بین افسردگی و افکار خودکشی در بیماران مبتلا به درد مزمن، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد، تهران.
- برنجی جلالی، وحید، ۱۳۹۱، رفتارهای پر خطر در نوجوانان، چاپ ۱، اردبیل، انتشارات محقق اردبیلی.
- پور حسین، رضا؛ فرهودی، فرزاد؛ امیری، محسن؛ جانبزرگی، محمود؛ رضایی، اکرم؛ نورالهی، فاطمه، ۱۳۹۳، بررسی رابطه بین افکار خودکشی، افسردگی، اضطراب، تاب آوری، تنیدگی‌های روزانه و سلامت روانی در دانشجویان دانشگاه تهران، فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، دوره دوم، شماره ۱۴، ۲۱-۴۰.
- دادستان، پریخ، ۱۳۹۲، روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی جلد اول، تهران، انتشارات سمت.

- رسولی، فاطمه، ۱۳۸۹، اثر یخشی آموزش کنترل خشم بر افزایش تاب آوری در نوجوانان در معرض خطر اعتیاد، فصلنامه علمی پژوهشی اعتیاد پژوهی، دوره چهار، شماره ۱۶، ص - ۲۴.
- زاده محمدی، علی؛ احمد آبادی، زهره، ۱۳۸۹، هم وقوعی رفتارهای پرخطر در بین نوجوانان دبیرستانهای شهر تهران، فصلنامه خانواده پژوهشی، دوره ۴، شماره ۱۳، ص ۸۷ تا ۱۰۰.
- سجاد پور، حامد؛ مهربانی، حسینعلی؛ حسینعلی زاده، محمد؛ عبدالمحمدی، کریم، ۱۳۹۳، بررسی رابطه بین مولفه های خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پر خطر، فصلنامه علم دانش انتظامی خراسان شمالی، دوره ۱، شماره ۳، ۶۳-۷۳.
- ستوده، هدایت اله، ۱۳۷۶، آسیب شناسی اجتماعی، جامعه شناسی انحرافات، چاپ ۲۸، تهران، انتشارات آوای نور.
- سعیدی مقدم، مرضیه، ۱۳۹۶، رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تاب آوری با سلامت روان، چهارمین همایش ملی روان شناسی مدرسه. سلیمانی نیا، لیلا، جزایری، علی، محمدخانی، شهرام، ۱۳۸۴، نقش سلامت روان در ظهور رفتارهای پر خطر نوجوانان، مجله رفاه اجتماعی، دوره ۵ شماره ۱۹، ۷۵-۹۰.
- سلیمانیان، علی اکبر؛ رشوانلو، فرهاد، ۱۳۹۳، ویژگی های روانسنجی مقیاس خودکارآمدی مالتیپل اسکروزیس، مجله تحقیقات علوم رفتار، دوره دوازدهم، شماره ۳۵.
- شاهماری سوها، فزایل، ۱۳۸۶، مقایسه ویژگیهای شخصیتی و خودکارآمدی در دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین دوره پیش دانشگاهی ناحیه ۲ اردبیل، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران مرکز.
- شهر آرای، مهرانا، ۱۳۸۴، روانشناسی رشد نوجوان، تهران، انتشارات نشر علم.
- صادقی، م؛ گیلانی پور، م، ۱۳۸۸، بررسی وضعیت بهداشت روان، واحد پژوهش و تحقیق، تهران، پردیس.
- صدری دمیچچی، اسماعیل؛ فیاضی، مینا؛ محمدی، نسیم، ۱۳۹۵، بررسی رابطه خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک شده با آمادگی به اعتیاد در سربازان خدمت وظیفه، مجله طب نظامی، دوره هجده، شماره ۴، ۳۱۶-۳۲۴.
- صنوبری، بهرخ، ۱۳۹۳، مقایسه رضایت شغلی و خودکارآمدی در دبیران مدارس هوشمند و عادی شهر تهران، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی واحد تهران مرکز.
- عالی پور بزرگانی، سبیروس؛ سحافی، حکیم؛ جلوداری، آرش، ۱۳۹۴، بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری اجتماعی در دانشجویان جندی شاپور اهواز، مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، شماره اول.
- علیزاده، حمید، ۱۳۹۵، تاب آوری روانشناختی، تهران، انتشارات ارسباران.
- فرقانی رئیس، شهلا، ۱۳۸۳، مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان، تهران، انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- کریمی، یوسف، ۱۳۸۰، روانشناسی تربیتی، تهران، انتشارات ارسباران.
- کدیور، پروین، ۱۳۸۶، روانشناسی تربیتی، تهران، انتشارات سمت.
- لطف آبادی، حسین، ۱۳۹۱، روانشناسی تربیتی، تهران، انتشارات سمت.
- میر مهدی، رضا؛ کریمی، نرگس، ۱۳۹۱، رابطه خودکارآمدی، برانگیختگی و مهارتهای اجتماعی با سوء مصرف مواد، مجله روانشناسی تحولی روانشناسان ایران، شماره ۳۳، ۷۳-۸۲.
- نوابی نژاد، شکوه، ۱۳۹۳، رفتارهای بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان و راههای پیشگیری و درمان، تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

اولین کنفرانس ملی مدیریت، روان شناسی و علوم رفتاری

تهران - ۲۹ مهر ۱۴۰۰



First National Conference on Management, Psychology and Behavioral Sciences

21 October 2021 | Tehran

Masten, A.S., Best, K.M., & Garmaz, N. (1990). Resilience and development :contributions