



مطالعه مقایسه ای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی با توجه به جنسیت

قاسم محمدیاری

استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

gmohamadyari@pnu.ac.ir

چکیده:

هدف این تحقیق پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی با توجه به جنسیت است. این تحقیق به روش توصیفی از همبستگی به شیوه زمینه یابی انجام یافته است. جامعه آماری تحقیق دانشجویان علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور خوی در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه اضطراب اجتماعی (لری، ۱۹۸۳) و خودکارآمدی (شواتز و جروسلم، ۱۹۹۵) استفاده شده است. برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داد که از بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی تنها اضطراب اجتماعی با ضریب تعیین ۴۸ درصد قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن بود در حالیکه در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد از بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی تنها خودکارآمدی با ضریب تعیین ۵۲ درصد قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی به صورت معنی دار بود. یافته های تحقیق بحث در رابطه با نقش توانایی ها و یا عواطف با توجه به جنسیت در عملکردها فراهم می کنند.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، اضطراب اجتماعی، خودکارآمدی



۱- مقدمه

پیشرفت تحصیلی پدیده پیچیده ای است. بدون شک، مطالعه عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و پیش بینی آن، در قلب پژوهشهای تربیتی قرار دارد. محققان رابطه خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی را در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد توجه قرار داده اند. با اینحال، مطالعه رابطه خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بدون توجه به نقش جنسیت درک درستی از موضوع به دست نخواهد داد. بنابر این هدف از تحقیق حاضر بررسی نقش جنسیت دانشجویان در ارتباط بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی می باشد. افراد تمایل دارند به تکالیفی بپردازند که در آن نسبت به توانایی هایشان احساس کفایت و اطمینان دارند، و از پرداختن به تکالیفی که در آن این احساس کفایت و اطمینان را ندارند، اجتناب می کنند. در حقیقت، رفتار افراد را اغلب از طریق باورهای آنها نسبت به توانایی هایشان بهتر می توان پیش بینی کرد تا از طریق آنچه که آنها عملاً توانایی انجام آن را دارند که به این باورها، باورهای خودکارآمدی^۱ گفته می شود (پجارس و شانک^۲، ۲۰۰۱). همچنین در تعریف دیگری از خود-کارآمدی گفته شده است: خود-کارآمدی عبارت از چگونگی ادراک دانش آموز از توانایی خود در حل موفقیت آمیز تکلیف، یادگیری فعالیتها و یا انجام دادن رفتارها در سطح معین (بندورا^۳، ۱۹۹۷؛ شانک^۴، ۲۰۰۱؛ یانگ و چانگ^۵، ۲۰۰۹). این مفهوم شامل رابطه پویا بین عاملهای شخصی (شناختی و احساسی)، رفتار افراد و عامل محیط می باشد. تئوری خودکارآمدی بر اهمیت چگونگی استفاده افراد از مهارت هایشان بنا نهاده شده است نه با تاکید بر اینکه فرد چه مهارتهایی را داراست (بروس و رو^۶، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی در تعیین میزان تلاش افراد که صرف یک تکلیف می نمایند و در تعیین میزان پشتکار افراد که در برخورد با مشکلات از خود نشان می دهند و همچنین در تعیین میزان انعطاف پذیری افراد موقعی که با شرایط نامساعد روبرو می شوند، اثر می گذارد (شانک، هنسون و کاکس^۷، ۱۹۸۷).

همچنین باورهای خودکارآمدی در تعیین پیامدهایی که افراد انتظار آن را دارند، تاثیر می گذارد. افرادی که به توانایی های خود اطمینان بیشتری دارند، پیامدهای توأم با موفقیت را برای خود پیش بینی می کنند و بر عکس، افرادی که بر توانایی های خود شک و تردید دارند پیامدهای توأم با شکست را برای خود پیش بینی می کنند که در نتیجه موفقیت و انتخابهای عالی برای گروه اول و شکست و انتخابهای سطح پایین برای گروه دوم قابل پیش بینی است (پجاروس و شانک، ۲۰۰۱).

پژوهشها قویا از نقش خود-کارآمدی در بهبود فعالیتهای افراد حمایت می کند (بندورا و لوک^۸، ۲۰۰۳). و ارتباط محکمی بین خود-کارآمدی و عملکرد کلی افراد مشاهده شده است. استاچکویچ و لوتانز^۹ (۱۹۸۸) در پژوهش فراتحلیلی بر روی ۱۱۴ تحقیق تجربی که در آن رابطه خود-کارآمدی و عملکرد بررسی شده بود، به این نتیجه رسیدند که بین خود-کارآمدی و عملکرد افراد رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین یافته های مولتون براون و لینی (۱۹۹۱) در فراتحلیلی بر روی ۳۸ تحقیق تجربی که در سالهای بین ۱۹۹۷ و ۱۹۸۸ که به بررسی رابطه بین خود-کارآمدی و عملکرد تحصیلی پرداخته بود، نشان داد که بین خود-کارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

پژوهشهای انجام یافته در زمینه نقش جنسیت در خود-کارآمدی نتایج ضد و نقیضی را گزارش کرده اند. برای مثال در پژوهش پجاروس کرازنلر^{۱۰} (۲۰۰۲) در بررسی تاثیر خودکارآمدی و توانایی کلی دانش آموزان در حل مسائل، نشان داد که بین خودکارآمدی و حل مساله دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین دختران و پسران در میزان برخورداری از خودکارآمدی تفاوتی باهم نداشتند در پژوهش سروقد و همکاران (۱۳۸۹) با هدف بررسی رابطه بین سبکهای تفکر و خودکارآمدی دانش آموزان پسر و دختر پیش دانشگاهی نشان داده شده که تفاوت معناداری بین میزان خودکارآمدی دانش آموزان پسر و دختر وجود ندارد و ذبیحی حصاری (۱۳۸۴) در پژوهش خود که به بررسی رابطه بین باورهای هوشی و باورهای خودکارآمدی دانش آموزان پیش دانشگاهی پرداخته، در یافته های خود گزارش کرده است که دانش آموزان دختر نسبت به دانش آموزان پسر از خود-کارآمدی با لتری برخوردارند. بنابر این یافته های پژوهشی متفاوتی از تاثیر جنسیت بر خود-کارآمدی ارائه شده است.

1. self-efficacy beliefs

2. Pajares , Schunk

3. Bandura

4. Schunk

5. Yang و Cheng

6. Broos, Roe

7. Schunk, Hanson

8. Bandura , Lock

9. Stajkovic , Luthans

10. Pajares و kranzler



تئوری خود-کارآمدی بطور وسیع در درک تفاوت‌های جنسی در الگوهای انگیزش و عملکرد مورد استفاده قرار گرفته است بسیاری از این پژوهش‌ها بر حوزه‌های تحصیلی که بطور سنتی، حوزه پیشرفت زنانه یا مردانه تلقی شده اند، تمرکز یافته اند برای مثال بسیاری از تحقیقات ثابت کرده اند که مردان تمایل دارند که خود-کارآمدی بالاتر و باورهای اطمینان به خود بالاتری نسبت به دختران در حوزه‌های ریاضی و علوم تجربی نشان دهند (اندرمن و یانگ^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ پجاروس، ۱۹۹۶؛ زیمرمن و مارتینزپونس^{۱۲}، ۱۹۹۰). همچنین پژوهش فراتحلیلی وایتلی^{۱۳} (۱۹۹۷) در زمینه تفاوت‌های جنسیتی مربوط به نگرش‌ها و رفتارها نسبت به کامپیوتر نشان داد که یک الگوی مشابهی بین مردان و پسران وجود دارد که ادراک خود-کارآمدی بالاتری نسبت به زنان و دختران از خود نشان داده اند. حال آنکه وقتی بافت تکلیف تغییر کند و تکلیف خواندن یا نوشتن باشد، نقش تفاوت‌های جنسی آشکار می شود برای مثال پجاروس و ولینت^{۱۴} (۲۰۰۱) در یافته‌های خود نشان داده اند که دختران دوره متوسطه، ادراک خود-کارآمدی بالاتری نسبت به پسران داشتند هر چند بین عملکرد واقعی دختران و پسران تفاوت واقعی وجود نداشت. در ارزیابی این یافته‌ها، پژوهشگران از جمله شانک و مک^{۱۵} (۲۰۰۶) معتقدند نقش کلیشه‌های فرهنگی و انتظارات نقش از زنان و مردان نسبت به حوزه‌های مختلف در ادراک خود-کارآمدی آنها تاثیر گذار است. با اینحال سوالی که مطرح می شود آن است که: وراى ادراک خودکارآمدی وابسته به حوزه‌های انتظارات اجتماعی از نقش جنسیتی، آیا ادراک خود-کارآمدی کلی افراد که به حوزه خاص جنسیتی مربوط نیست، در رابطه با عملکرد افراد تحت تاثیر جنسیت افراد قرار می گیرد؟

یکی دیگر از متغیرهای تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان که تحت تاثیر جنسیت قرار می گیرد اضطراب اجتماعی است. ترس اجتماعی (SP) اختلال اضطراب شایعی است که منجر به آسیب‌های روانی جدی در افراد می شود. در اروپا از بین جمعیت بزرگسالان، شیوع اضطراب اجتماعی در ۲ الی ۳ درصد گزارش شده است حال آنکه میزان اضطراب اجتماعی در قالب اختلال بالینی درصد بالایی (۲۷ الی ۴۷ درصد) از بزرگسالان را در شکل‌های مختلف ترس اجتماعی همچون ترس از صحبت در بین جمع شامل می شود (ایشو^{۱۶} و همکاران، ۱۹۹۹؛ ویتچن^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۹). شیوع اضطراب اجتماعی در بین افراد بین ۳ الی ۱۳ درصد است (APA، ۱۹۹۴). در بعضی از یافته‌ها گزارش شده است که اضطراب اجتماعی زندگی نزدیک ۱ در بین هر ۵ نفر آمریکایی را تحت تاثیر خود قرار داده است (کسلر^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۵). اضطراب اجتماعی در دوره بزرگسالان ممکن است منجر به لطامات زیادی بر تحصیلات و برقراری ارتباط بین افراد بشود (لاگریسا و لویز^{۱۹}، ۱۹۹۸).

تحقیقات وسیعی از نقش جنسیت در اضطراب اجتماعی حمایت کرده اند. تحقیقات نشان می دهد که فزونی اضطراب اجتماعی در بین زنان نسبت به مردان دو برابر است (ایشو و همکاران، ۱۹۹۹؛ ویتچن و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین بعضی از یافته‌ها نشان داده اند که زنان نسبت به مردان بطور معناداری اضطراب اجتماعی را در طول زندگی خود رشد می دهند (انگست، دوبلر-میکولا^{۲۰}، ۱۹۸۵؛ بروس^{۲۱} و همکاران، و همکاران، ۲۰۰۵؛ رگییر^{۲۲} و همکاران، ۱۹۹۰). و در دیگر پژوهش‌ها میزان شیوع اختلال اجتماعی در طول زندگی برای زنان ۳۰/۵ درصد و برای مردان ۱۹/۲ درصد می باشد (کسلر^{۲۳} و همکاران، ۱۹۹۴). و یافته‌های دیگر نشان داده اند که میزان هر نوع اختلال اضطرابی برای زنان بیشتر از مردان نشان داده شده است اختلال هراس (PD : ۵ درصد در برابر ۲ درصد)، ترس از مکان‌های باز (AG : ۷ درصد در برابر ۳/۵)، ترس‌های با علت مشخص (۱۵/۷ درصد در برابر ۶/۷ درصد)، اختلال اضطراب اجتماعی (SAD : ۱۵/۵ درصد در برابر ۱۱/۱ درصد)، اختلال اضطراب عمومی (GAD : ۶/۶ درصد در برابر ۳/۶ درصد) و اختلال استرس پس از حادثه (PTSD : ۱۰/۴ درصد در برابر ۵ درصد؛ کسلر و همکاران، ۱۹۹۵).

11. Anderman , Yang
12. Zimmerman, Martinez Pons
13. Whitley
14. Pajares, Valiante
15. Schunk, Meece
16. Essau
17. Wittchen
18. Kessler
19. La Grecan, Lopez
20. Angst , Dobler-Mikola
21. Broos
22. Regier
23. Kessler



دانش کمی درباره پیامدهای اضطراب اجتماعی در زندگی واقعی وجود دارد و همچنین درباره تاثیر اضطراب اجتماعی در طول زندگی افراد اطلاعات کمی وجود دارد (استراهان^{۲۴}، ۲۰۰۳). مشخصه اضطراب اجتماعی در افراد، احساس فشار روانی مفرطی است که باعث احساس ناراحتی فرد می شود و در شرایط اضطراب اجتماعی فرد احساس می کند که تحت نظارت دیگران است و اشکالات و نکات ضعف او آشکار است.

خصیصه اضطراب اجتماعی بالا بطور آهسته در بین گروه های دانشجویی شیوع پیدا می کند (استراهان، ۲۰۰۳). بیدل، تورنر، استنلی و دنسو^{۲۵} (۱۹۸۹) در پژوهش خود نشان داده اند که از بین نمونه انتخابی آنها از دانشجویان کارشناسی، ۱۹ درصد شان واجد نشانگان اضطراب اجتماعی تشخیص داده شده است. این پژوهشگران تاثیر اضطراب اجتماعی را بر عملکرد افراد آزمون نکردند اما شواهد تایید کننده ای از افراد نزدیک آنها (دوستان، هم اتاقی ها، والدین، برادران و خواهران) یافتند که تاثیر اضطراب اجتماعی آنها را بر پیشرفت شان مورد تایید قرار داده اند. استراهان و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهش خود نشان داده اند که از بین دانشجویان انتخابی رشته روانشناسی دانشگاهی در آمریکا، ۳۳ درصد نشانه هایی از اضطراب اجتماعی را بر اساس پرسشنامه اضطراب اجتماعی (کیس، دنسو، بیدل و تورنر، ۱۹۸۹) دارند. گفته شده است که اضطراب اجتماعی به طور آهسته در بین جمعیت دانشجویان شیوع پیدا می کند سوالی که می ماند این است که آیا اضطراب اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تاثیرگذار است؟ شواهد پژوهشی تاثیر غیر مستقیم اضطراب اجتماعی را بر عملکرد تحصیلی تایید کرده است. برای مثال لنگستون و کنتور^{۲۶} (۱۹۸۹) در های خود نشان دادند که در بین دانش آموزان دارای اطمینان به خود بالا (دارای حرمت نفس بیشتر) تجربه اضطراب اجتماعی بطور معناداری با احساس ناراحتی و احساس نارضایتی در موقعیتهای آموزشی در رابطه بوده است. همچنین در شرایط اضطراب اجتماعی، دانش آموزان از راهبردهای الگوبرداری شده کمتر استفاده می کردند و در شرایطی که فضای ارتباط فردی بطور انتقادی بوده اضطراب بیشتری گزارش می کردند (زیدنر، ۱۹۹۴). (زیدنر^{۲۷}، ۱۹۹۴).

شواهد پژوهشی که نشان می دهد اضطراب اجتماعی بطور مستقیم بر عملکرد تحصیلی تاثیرگذار است از یافته های بیدل و همکاران^{۲۸} (۱۹۹۱) به دست آمده است یافته های آن ها نشان می دهد که از بین نمونه ۹۹ نفری که دارای اختلال اضطراب اجتماعی بودند ۹۱ درصد شان بیان کرده اند که اضطراب اجتماعی آنها با سازگاری تحصیلی شان تداخل می نماید. برای مثال این افراد گزارش کردند که کسب نمره های پایین در عملکرد تحصیلی آنها به این علت است که در کلاسهای درس کمتر حضور پیدا می کنند، در بین جمع دانشجویان زمانیکه لازم هست نظر بدهند، کمتر اظهار نظر می کنند، تصمیمات آنها بر حسب ضرورتهای مربوط به کلاس نیست و زمانیکه ماهیت تکلیف اقتضا کند که بطور شفاهی ارائه شود، اینکار را در قالب گروه ها به دیگران محول می نمایند. همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می دهد اضطراب اجتماعی بر میزان سازگاری تحصیلی دانشجویان اثر منفی دارد. افرادی که دارای اختلال اضطراب اجتماعی هستند گرایش دارند عملکردهایشان را در بسیاری از وضعیت های اجتماعی دست کم بگیرند و وقت خود را بیشتر با به فکر فرو رفتن در عملکردهایشان صرف کنند حتی زمانیکه عملکردشان از نظر مشاهده کنندگان کاملاً کارآمد باشد (آلدن و والس، ۱۹۹۵؛ آدلن، ۱۹۸۵؛ لوکک، سالکوویسکیس، ۱۹۸۸؛ ولنز، کارور، پوزو، اسپیئر، ۱۹۹۱؛ ساراهان و کونگر، ۱۹۹۸). از یک دورنمای همه گیر شناختی، درک و فهم اثر جنسیت بر اضطراب اجتماعی تحت سایه میکانیزمهای سبب شناختی اساسی از جمله عاملهای خطر در محیط و بیولوژی خاص زنان و مردان قرار می گیرد. (مکلن^{۲۹} و همکاران، ۲۰۱۱). بنابر این یکی دیگر از اهداف پژوهش حاضر بررسی تاثیر جنسیت بر اضطراب اجتماعی در رابطه با عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد. سوال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا رابطه همزمان خود-کارآمدی، اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان تحت تاثیر جنسیت قرار می گیرد؟

۲- روش شناسی

با توجه به هدف پژوهش که به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی با توجه به جنسیت می پردازد، در این تحقیق از روش تحقیق توصیفی از همبستگی به شیوه زمینه یابی استفاده شده است.

۳- بحث درباره یافته ها

کلیه دانشجویان رشته های علوم تربیتی و روانشناسی اعم از زن و مرد که در دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱ به تحصیل اشتغال داشتند که به تعداد ۱۱۰۰ نفر می باشد نمونه آماری این تحقیق به تعداد ۲۸۵ نفر دانشجو که ۱۸۰ نفر (۶۳٪) آنرا

²⁴. Strahan

²⁵. Beidel, Turner, Stanley, Dancue

²⁶. Langston, Cantor

²⁷. Zeidner

²⁸. Turner, Beidel, Borden, Stanley, Jacob

²⁹. Mclean



دانشجویان زن و ۱۰۵ نفر (۳۷٪) آنرا دانشجویان مرد تشکیل داده اند که به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شده اند. بعد از نمونه گیری و انتخاب نمونه های مورد نظر، جمع آوری اطلاعات در محل تحصیل دانشجویان صورت گرفته است.

مقیاس خودکارآمدی عمومی

مقیاس خودکارآمدی عمومی^{۳۰} از شواتز و جروسلم^{۳۱} (۱۹۹۵) اقتباس شده است. این مقیاس توسط علییه نظامی زیر نظر شواتز و جروسلم به فارسی ترجمه شده است این مقیاس مشتمل بر ۱۰ عبارت است که براساس مقیاس ۴ درجه ای (اصلا صحیح نیست = ۱ تا کاملا صحیح است = ۴) تنظیم شده است کم ترین نمره برای یک فرد ۱۰ و بیش ترین ۴۰ می باشد. این آزمون دارای روایی مناسب است و با عزت نفس و خوش بینی همبستگی مثبت و با اضطراب و افسردگی همبستگی منفی دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام یافته و پایایی مقیاس برای کل آزمودنیها $a = 0.79$ ، دانشجویان مرد $a = 0.80$ و دانشجویان زن $a = 0.78$ به دست آمده است.

مقیاس اضطراب اجتماعی

مقیاس اضطراب اجتماعی توسط لری^{۳۲} (۱۹۸۳) ساخت شده است این سیاهه مشتمل بر ۱۵ ماده است که بر اساس مقیاس ۵ گزینه ای (الف = کاملا مخالفم نمره ۱ الی ه = کاملا موافقم نمره ۵) تنظیم شده است. بعضی از ماده برعکس نمره گذاری می شود این پرسشنامه توسط گراوند و همکاران در سال ۱۳۹۰ در بین گروهی از نوجوانان دانش آموز ۱۲-۱۸ ساله (۲۷۶ دختر و ۲۲۴ پسر) در شهر تهران اجرا و هنجاریابی شده است. گراوند و همکاران در پژوهش خود گزارش کردند که همبستگی معناداری بین نمره کلی اضطراب اجتماعی با نمره کلی پرسشنامه دشواری های بین فردی (انگلس و همکاران، ۲۰۰۵) و مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان (پاکلک، ۱۹۹۷) وجود دارد (به نقل از گراوند و همکاران، ۱۳۹۰). و ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کلی و زیر مقیاسهای سوالات نمره گذاری شده منفی و مثبت به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۱ و ضرایب بازآزمایی با فاصله دو هفته برای نمره کلی و زیر مقیاسها بین ۰/۷۷ - ۰/۷۹ گزارش شده است (گراوند و همکاران، ۱۳۹۰). در این پژوهش نیز برای محاسبه ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی مقیاس برای کل آزمودنیها $a = 0.81$ ، دانشجویان مرد $a = 0.79$ و دانشجویان زن $a = 0.82$ به دست آمده است.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

تحلیل داده ها به کمک نرم افزار SPSS.۱۶ انجام یافته است و جهت آزمون فرضیه ها از آزمون های t مستقل و ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

۴- نتیجه گیری

فرضیه اول : بین خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان زن و مرد رابطه وجود دارد.

جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی با پیشرفت تحصیلی بر حسب جنسیت						
متغیرها	جنسیت	تعداد	پیشرفت تحصیلی	سطح معنی داری	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	زن	۱۸۰	۰/۳۲	۰/۰۰۲۵	۲۸	۴/۴۲
	مرد	۱۰۵	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۲۷	۳/۲۹
اضطراب اجتماعی	زن	۱۸۰	-۰/۵۲	۰/۰۰۰۱	۴۷	۱۲/۷۶
	مرد	۱۰۵	-۰/۲۶	۰/۰۳۱	۴۲	۹/۵۳

^{۳۰} - The General Self-Efficacy Scale (GSE)

^{۳۱}. Schwarzer, Jersalem

^{۳۲}. Leary



همانطوری که در جدول شماره ۱ ملاحظه می کنید بین خود کارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجویان زن و دانشجویان مرد به ترتیب (۰/۳۲ و ۰/۴۵، $P < /0.5$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانشجویان زن و مرد به ترتیب (۰/۵۲ و ۰/۲۶، $P < /0.5$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

فرضیه دوم: بین خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان زن رابطه چند گانه وجود دارد. برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از روی خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی در بین دانشجویان زن از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی در بین دانشجویان زن

معنی داری	t	بتا	خطای استاندارد	B	ثابت
۰/۰۰۰۱	۱۴/۱۸		۱/۵۴	۱۷/۲۲	ثابت
۰/۰۰۰۱	۵/۷۴	-۰/۴۸	۰/۰۱۶	-۰/۰۶۳	اضطراب اجتماعی
۰/۰۷۵	۱/۸۶	۰/۱۸	۰/۰۱۱	۰/۰۵۱	خودکارآمدی

جدول شماره ۳ نشان می دهد که ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن مربوط اضطراب اجتماعی آنها است و این مقدار در آلفای ۰/۰۵ معنی دار است اما خودکارآمدی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن معنی دار نیست.

جدول ۳. پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی در بین دانشجویان مرد

معنی داری	T	بتا	خطای استاندارد	B	ثابت
۰/۰۰۰۱	۴/۱۴		۱/۵۲	۸/۹۵	ثابت
۰/۰۰۰۱	۱/۶۱	-۰/۲۸۷	۰/۰۳۴	-۰/۰۷۴	اضطراب اجتماعی
۰/۰۹۲	۳/۹۵	۰/۵۲۱	۰/۰۱۶	۰/۰۶۱	خودکارآمدی

جدول شماره ۳ نشان می دهد که ۵۲ درصد از تغییرات مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد مربوط خودکارآمدی آنها است و این مقدار در آلفای ۰/۰۵ معنی دار است اما اضطراب اجتماعی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد معنی دار نیست.

پیشنهادهات

هدف از پژوهش حاضر بررسی مقایسه ای پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بر حسب جنسیت از طریق خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی بطور همزمان. نتایج این تحقیق نشان داد که بین خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد



بطوریکه بین خود-کارآمدی با عملکرد تحصیلی دانشجویان اعم از زن و مرد رابطه مثبت وجود دارد. نتایج به دست آمده با نتایج تحقیقات بندورا و لوک (۲۰۰۳)، استچکوویچ و لوتانز (۲۰۰۳) همخوانی دارد. نتایج پژوهشهای این پژوهشگران نشان می دهد که بین باورهای خود-کارآمدی با عملکرد افراد بخصوص عملکرد تحصیلی آنها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. از طرفی نتایج پژوهش نشان داد که بین اضطراب اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان اعم از زن و مرد رابطه منفی دارد. یافته فوق با یافته های لاگرسا و لویز (۱۹۹۸)، بیدل و همکاران (۱۹۹۹)، انکستون و کاتر (۱۹۸۹)، (زیدنر، ۱۹۹۴) بردن و همکاران (۱۹۹۱)، آلتو والس (۱۹۹۵) ادلمن (۱۹۸۵) سالکوویسکیچ و لوکوج (۱۹۸۸) ولنز و همکاران (۱۹۹۱) استراهان و کانگان (۱۹۹۸) همسویی دارد. در گزارشات پژوهشی فوق نشان داده شده است که اضطراب اجتماعی در افت عملکرد واقعی افراد و همچنین در کاهش رفتارهای سازشی افراد تاثیر گذار است.

سوال اصلی پژوهش حاضر این بود که از بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی کدام یک، قدرت پیش بینی بالاتری در عملکرد تحصیلی دانشجویان زن و کدام یک قدرت پیش بینی بالاتری در عملکرد تحصیلی دانشجویان مرد دارد؟ برای پاسخگویی به سوال فوق از آزمون رگرسیون چند گانه استفاده شد یافته های پژوهش بیانگر آن است که اضطراب اجتماعی در مقایسه با خود-کارآمدی توان پیش بینی معناداری در عملکرد تحصیلی دانشجویان زن داشته و بیشترین مقدار واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن که از طریق خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی تعیین شده بود، به اضطراب اجتماعی اختصاص یافت و کمترین مقدار آن به خود-کارآمدی اختصاص یافت بطوریکه اضطراب اجتماعی قدرت پیش بینی معنی داری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان زن دارد و خود-کارآمدی قدرت پیش بینی معناداری در عملکرد تحصیلی دانشجویان زن ندارد

از طرفی یافته های پژوهش حاضر بیانگر آن است که خود-کارآمدی در مقایسه با اضطراب اجتماعی توان پیش بینی معناداری در عملکرد تحصیلی دانشجویان مرد داشته و بیشترین مقدار واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد که از طریق خود-کارآمدی و اضطراب اجتماعی تعیین شده بود، به خود-کارآمدی اختصاص یافت و کمترین مقدار آن به اضطراب اجتماعی اختصاص یافت بطوریکه خود-کارآمدی قدرت پیش بینی معنی داری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان مرد دارد و اضطراب اجتماعی قدرت پیش بینی معناداری در عملکرد تحصیلی دانشجویان مرد ندارد.

می توان گفت تفاوت های جنسیتی در اضطراب اجتماعی را با نقش پذیری جنسیتی بهتر می توان تبیین کرد، زیرا از طرفی زنان ترغیب به پذیرش اضطراب و قبول آن را به عنوان یک ویژگی زنانه ادراک می کنند؛ به عبارت دیگر، زنان یاد می گیرند که هنگام اضطراب به طور منفعلانه تسلیم شوند، در حالیکه مردان با پذیرش اضطراب تدافعی برخورد می کنند و آن را تهدیدی برای احساس مردانگی خود به حساب می آورند. بنابر این تاثیر پذیری از اضطراب اجتماعی در عملکرد تحصیلی در بین قشر زنان به نقش جنسیتی آنان و باورهای افراد نسبت به نقش جنسیتی زنان مربوط است. بطوریکه تحقیقات انجام گرفته در زمینه نقش جنسیت در اضطراب اجتماعی و تمامی اشکال اضطراب نشانگر با لا بودن میزان اضطراب زنان نسبت به مردان است مثل تحقیقات: ایشو و همکاران (۱۹۹۹) ویتچن و همکاران (۱۹۹۹)، انگست وودیلر-میکولا (۱۹۸۵) بروس و همکاران (۲۰۰۵) رجبر و همکاران (۱۹۹۰) کسلر و همکاران (۱۹۹۴) کسلر و همکاران (۱۹۹۵). تاثیر جنسیت بر اضطراب اجتماعی و نهایتا در عملکرد افراد را می توان بر میکانیسم های عمل کننده در مقابل عاملهای ریسک در محیط و همچنین به عامل زیستی جنس زن نسبت داد (مکلن و همکاران، ۲۰۱۱).

از طرف دیگر و برای پاسخگویی به بخش دوم سوال تحقیق، در سوابق تحقیقی همچون یافته های شانک و مکه (۲۰۰۶) نشان داده شده است که نقش کلیشه های فرهنگی و انتظارات نقش از زنان و مردان در ادراک خود-کارآمدی آنها نسبت به حوزه های مختلف تاثیر گذار است یعنی مردان در حوزه هایی که بطور سنتی مردانه تلقی می شود احساس خود-کارآمدی بالا نشان می دهند و زنان در بافت هایی که بطور سنتی زنانه تلقی می شود احساس خود-کارآمدی بالایی نشان می دهند در پژوهش حاضر ادراک خود-کارآمدی عمومی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته که منحصر به حوزه های زنانه یا مردانه تعلق ندارد و یافته ها بیانگر آن است که می توان گفت انتظار توانا بودن مردان و باورهای توانایی داشتن قشر مردان در جامعه به نقش جنسیتی آنان بر می گردد و در تکالیف مختلف از جمله تحصیل از مردان انتظار می رود بر توانایی های خود متمرکز شوند و مردان به داشتن اضطراب کمتر ترغیب می شوند و اضطراب به عنوان یک صفت مردانه در بین افراد مورد پذیرش نبوده است بنابر این عملکرد دانشجویان مرد در تحصیل بیشتر به باور آنها به توانایی ارتباط دارد تا به اضطراب اجتماعی آنها. یافته های حاضر بیانگر آن است که جنسیت دانشجویان نقش تعدیل کننده ای در ارتباط بین اضطراب اجتماعی و خود-کارآمدی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد بنابر این در بررسی های عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و پیش بینی پیشرفت تحصیلی آنها توجه به متغیرهای گوناگون همچون خودکارآمدی، اضطراب اجتماعی، بدون توجه به تفاوت های فردی درک درستی از مساله را به دنبال نخواهد داشت. پیشنهاد می شود در تحقیقات مربوط به پیشرفت تحصیلی و پیش بینی آن،



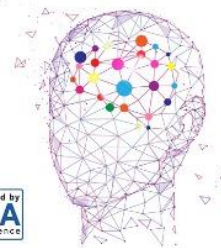
تفاوت‌های فردی از جمله جنسیت مورد توجه جدی قرار بگیرد تا درک درستی از عملکرد متغیرهای شناختی و غیر شناختی در ارتباط با ویژگی های فردی یادگیرندگان در پیشرفت تحصیلی به دست آید.

منابع

- Alden, L., & Wallace, S. (1995). Social phobia and social appraisal in successful and unsuccessful social interactions. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 497–505.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of research in science teaching*, 31 (8), 811-831.
- Angst J, Dobler-Mikola A. (1985). The Zurich study: V. anxiety and phobia in young adults. *European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences*; 235(3):171-8.
- Bandura, A., & Lock, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: freeman.
- Beidel, D., Turner, S., Stanley, M., & Dancue, C. (1989). The social phobia and anxiety inventory: concurrent and external validity. *Behavior therapy*, 20, 417- 427.
- Breslau N, Chilcoat HD, Peterson EL, Schultz LR. (2000). Gender differences in major depression: the role of anxiety. In: Frank E, editor. *Gender and its effects on psychopathology*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing Inc.; p. 131-50.
- Broos, A., & Roe, K. (2006). The digital divide in the PlayStation generation: self-efficacy, locus of control and ICT adoption among adolescents. *POETICS*, 34, 306–317.
- Bruce SE, Yonkers KA, Otto MW, Eisen JL, Weisberg RB, Pagano M, et al. (2005). Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: a 12-year prospective study. *American Journal of Psychiatry*; 162: 1179-87.
- Edelman, R. J. (1985). Dealing with embarrassing events: socially anxious and non-socially anxious groups compared. *British Journal of Clinical Psychology*, 24, 281–288.
- Essau, C.A., Conradt, J., Petermann, F., (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy* 37, 831–884.
- Feingold, A. (1994); "Gender Differences in Personality : A Metaanalysis"; *Psychological Bulletin*, Vol. 16, pp. 429- 456.
- Geravand Fariborz, Shokri Omid, khodae Ali, Amraee Mardan, Toolabi Saeed, (1390). Standardization, reliability and validity of a brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale in adolescent students aged 18-12 in Tehran, *Psychological Studies*, Spring 1390, Number of Years 7, No. 1, pp. 65-95.
- Kessler RC, Chiu WT, Demler O, Merikangas KR, Walters EE. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*; 62:617-27.
- Kessler RC, McGonagle KA, Zhao S, Nelson CB, Hughes M, Eshleman S, et al. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: results from the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*; 51:8-19.
- Kessler RC, Sonnega A, Bromet E, Hughes M, Nelson CB. (1995). Posttraumatic stress disorder in the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry* ;52:1048-60.



- La Greca, A.M., Lopez, N., (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology* 26, 83–94.
- Langston, C., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: when making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 649–661.
- Lucock, M. P., & Salkovskis, P. M. (1988). Cognitive factors in social anxiety and its treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 26, 297–302.
- Mclean, P. Carmen, Asnaani, Anu, Litz, T. Brett, Hofmann, G. Stefan. (2011). Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*: 45, 1027-1035.
- Pajares, Frank & kranzler, John, (2002) “self_efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving”. Emory University, University of florida
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.) *perception*, pp. 239-266. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Influence of self-efficacy on elementary students writing. *Journal of educational research*, 90(6), 353-360.
- Pozo, C., Carver, C., Wellens, A. R., & Scheier, M. (1991). Social anxiety and social perception: construing others’ reactions to the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 355–362.
- Regier DA, Narrow WE, Rae DS. (1990). The epidemiology of anxiety disorders: the epidemiologic catchment area (ECA) experience. *Journal of Psychiatric Research* ;24(Suppl. 2):3-14.
- Sarvgad, siroos, Rzayi, Azarmidokht and Masoomi. (1389). The relationship between thinking styles and self-efficacy of young girls and boys in Shiraz university. *Journal - research of women and society*, First Year, Issue IV, pp: 133-154
- Schunk, D. H., Hanson. A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes on children’s beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 431-434.
- Schunk, D. H., Meece, J.L. (2002). Self-efficacy development in adolescents. In F. pajares, & T. urban (Eds), *Self-efficacy beliefs in adolescents* (pp. 16-31). New York: information age publishing.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In I. B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. s.125–s 151). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Stajkovic, A., & Luthans, f. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 123, 240-261.
- Strahan, E., & Comger, A. J. (1998). Social anxiety and its effects on performance and perception. *Journal of anxiety disorders*, 12, 293-305.
- Strahan, E., & Conger, A. J. (1998). Social anxiety and its effects on performance and perception. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 293–305.
- Strahan, Esther. (2003). The effect of social anxiety and social skills on academic performance. *Personal and individual differences*, (34) 347-366.
- Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user’s portfolio. Causal and cotnrol beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Turner, S., Beidel, D., Borden, J., Stanley, M., & Jacob, R. (1991). Social phobia: axis I and II correlates. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 102–106.



- Turner, S., Beidel, C., Dancu, C., & Keys, D. (1989). An empirically derived inventory to measure social fears and anxiety: the Social Phobia and Anxiety Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, 35–40.
- Wittchen, H.-U., Stein, M.B., Kessler, R.C., (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychological Medicine* 29, 309–323.
- Whitley, B. E. J. (1997). General differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22
- Yonkers KA, Zlotnick C, Allsworth J, Warshaw M, Shea T, Keller MB. (1998). Is the course of panic disorder the same in women and men? *American Journal of Psychiatry* ;155:596-602.
- Yang, H.-L., & Cheng, H.-H. (2009). Creative self-efficacy and its factors: an empirical study of information system analysts and programmers. *Computers in Human Behavior*, 25, 429–438.
- Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: a prospective study. *Personality and Individual Differences*, 16, 899–918.
- Zabihi hesari, n. (1384). Relationship between intelligence belief and self-efficacy belief among pre-university students, Master's thesis, Department of Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch.
- Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 51-59.



Study Comparative Prediction of Academic Achievement through Social anxiety and Self-efficacy according to gender

Ghasem Mohammadyar: Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
gmohamadyari@pnu.ac.ir

Abstract

The purpose of this research is to predict students' academic achievement through social anxiety and self-efficacy according to gender. This research has been carried out by a descriptive method of correlation in the context finding method. The statistical population of the study is the students of educational sciences and psychology of Payame Noo University on Khoi city in 1402-1401. Social anxiety questionnaire (Lary, 1983) and self-efficacy questionnaire (Schwartz and Jerusalem, 1995) were used to collect data. Pearson's correlation coefficient and stepwise regression were used for data analysis. Pearson's correlation coefficient and stepwise regression were used for data analysis. The results of the research showed that among self-efficacy and social anxiety, only social anxiety with a coefficient of determination 48% was able to predict the academic progress of female students, while in predicting the academic progress of male students, only self-efficacy with a coefficient of determination 52% was able to predict. Academic progress was significant. This reserch provide the findings of the discussion regarding the role of abilities or emotions according to gender in performance.

Key words: Academic achievement, social anxiety, self-efficacy