



ادراک و شناخت نوجوانان از مفهوم عاملیت: مطالعه پدیدارشناسانه Adolescents' Perception and Knowledge of Agency: A Phenomenological Study

Zahra Mahghani

Elaheh Hejazi

Narges Sajadieh

زهرا مهقانی*

الهه حجازی**

نرگس سجادیه***

Abstract

Human being is complicated, and at the same time, is basically active. Human agency means human beings are capable of controlling their life via thinking, motivation and self-action. Agency is a multidimensional construct and is the subject of research in various human sciences, including philosophy, sociology and psychology. The present study aims to investigate the adolescents' perceptions of agency in Tehran. Using a descriptive phenomenological method, 14 adolescents aged 15-18 were selected by targeted sampling and interviewed in 2017 in Tehran for a semi-structured interview. Interview questions were designed based on theoretical framework of the research, and were corrected in three stages. In addition, the data was analyzed by using a seven-step Colaizzi method. The findings showed that adolescents had a poor understanding of agency. In addition, agency characteristics of adolescents are: conditional agency perception, positive beliefs about their ability, short-term goal, unpredictable and unilateral forethought, consultation with others, one dimensional selection, making choices in the absence of an obstacle, contingent self-assessment, and planning. Overall, the results indicate a poor agency among adolescents. Moreover, adolescents have a proxy agency in life course. That is, they alone cannot influence their decisions and environment. So, they can only make decisions with the others. It can be said that adolescents rely on others to attain their optimal results.

Keywords: Human Agency, Proxy Agency, Phenomenological Method.

چکیده

انسان موجودی پیچیده و صاحب اراده و اختیار است. عاملیت انسانی نیز بدین معنی است که انسان می‌تواند از طریق فرایند تفکر، انگیزه و عمل بر شرایط زندگی خود کنترل داشته باشد. عاملیت سازه‌ای چندوجهی است که در فلسفه، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، موضوع بحث و پژوهش شده است. هدف پژوهش حاضر، شناسایی ادراک مفهوم عاملیت در میان نوجوانان شهر تهران است. با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسانه، ۱۴ نفر (۷ دختر و ۷ پسر) از نوجوانان ۱۵-۱۸ ساله شهر تهران در سال ۱۳۹۶ به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند و به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پاسخ دادند. سوالات مصاحبه مبتنی بر چارچوب نظری پژوهش در سه مرحله طراحی و تصحیح شد. همچنین داده‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد نوجوانان درک ناقصی از مفهوم عاملیت دارند. همچنین ادراک عاملیت مشروط، انگاره مثبت به توانمندی خود، هدفمندی کوتاه‌مدت، آینده‌نگری بسیط و یک‌جانبه، مشورت با دیگران، بررسی تک‌بعدی انتخاب، عمل به انتخاب در صورت نبودن مانع، خودارزیابی مشروط و برنامه‌ریزی به‌عنوان ویژگی‌های عاملیت در میان نوجوانان شهر تهران شناسایی شدند. در مجموع نتایج پژوهش نشان‌دهنده عاملیت ضعیف در میان نوجوانان است. همچنین نوجوانان دارای عاملیت تفویضی هستند. بدین معنا که به تنهایی نمی‌توانند بر تصمیم‌ها و محیط خود اثرگذار باشند؛ بنابراین در مواجهه با موقعیت‌های انتخابی، تنها با اتکا به دیگران می‌توانند تصمیم‌گیری کنند. بدین ترتیب می‌توان گفت نوجوانان بر دیگران تکیه می‌کنند تا به نتایج مطلوب و مطمئن خود دست یابند.

واژه‌های کلیدی: عاملیت انسانی، عاملیت تفویضی، روش پدیدارشناسانه.

*کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
**نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
***استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: ehajazi@ut.ac.ir

Received: 20 Apr 2019

Accepted: 2 Mar 2020

پذیرش: ۹۹/۰۸/۱۱

دریافت: ۹۸/۰۱/۳۱

مقدمه

در مسیر تکامل، انسان ظرفیت نمادی پیشرفته‌ای را کسب می‌کند که او را توانمند می‌سازد تا از فشار اجتماعی فوری فراتر برود و در شکل‌گیری محیط و مسیر زندگی‌اش قدرتمند شود. با گسترش ظرفیت‌های شناختی، تفکر، زبان و دیگر اشکال نمادین ارتباطی، اجداد انسان یک گونهٔ عامل^۱ محسوب می‌شوند (بندورا، ۲۰۱۸). ادبیات مربوط به عاملیت^۲ به دلیل ریشه‌های مختلف معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی، با رشته‌های گوناگون مرتبط است (گی‌آس کلا، پوی کتوس، واسالام پی، وال آلا و راسکو-پوتونن، ۲۰۱۷).

تعبیرهای متفاوتی از عاملیت انسانی^۳ وجود دارد (هیتلن و الدر، ۲۰۰۶). به همین دلیل، عبارت عاملیت، عبارتی کاملاً بی‌ثبات^۴ است و بسته به ریشه‌ها و اهداف معرفت‌شناختی دانشمندانی که از آن استفاده می‌کنند، به شیوه‌های مختلف به کار می‌رود. همچنین یکی دیگر از دلایل بی‌ثباتی مفهوم عاملیت، تعاریف متناقض آن در دیدگاه‌های نظری گوناگون است (هیتلن و الدر، ۲۰۰۷). مفهوم عاملیت به طور گسترده در علوم اجتماعی (آرچر، ۲۰۰۳؛ گیدنز، ۱۹۸۴)، فلسفه (سی، ۲۰۱۱)، آموزش و یادگیری بزرگسالان (بیلت، ۲۰۰۸؛ ادواردز، ۲۰۰۵) استفاده شده است؛ بنابراین عاملیت به یک علاقه پژوهشی گسترده تبدیل شده که در دوران کودکی، پیری، مسیر زندگی و جنسیت بررسی می‌شود. در سال‌های اخیر، عاملیت بر تحلیل‌های مفهومی از تحقیقات یادگیری مرتبط با کار متمرکز است (گی‌آس کلا و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران هم با وجود اینکه مباحثی دربارهٔ مفهوم عاملیت از منظر فلسفی، مدیریتی و جامعه‌شناختی طرح شده، این مؤلفه از منظر روان‌شناختی کمتر بررسی و مطالعه شده است (مهقانی، ۱۳۹۶).

عاملیت انسانی ریشه در روان‌شناسی و نظریهٔ شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) دارد (گی‌آس کلا و همکاران، ۲۰۱۷). بندورا، هم عوامل محیطی بیرون از انسان و هم عوامل شناختی درون او را در کنترل رفتار مؤثر می‌داند (سیف، ۱۳۹۱). در تحقیقات انجام‌شده مبتنی بر چارچوب روان‌شناسی شناختی اجتماعی، عاملیت با فرایندهای خود^۵ مانند نیت آگاهانه، اندیشه‌ورزی و خودتنظیمی مرتبط است. بندورا عاملیت را ذاتاً تعاملی می‌داند. از این رو افراد فعالانه اعتقاداتشان را براساس ظرفیت‌هایشان شکل می‌دهند تا بر رویدادهایی که بر زندگی‌شان اثر می‌گذارد، کنترل داشته باشند. عاملیت شخصی از تعامل متقابل بین تعیین‌کننده‌های فردی، رفتاری و محیطی ساخته می‌شود (گی‌آس کلا و همکاران، ۲۰۱۷). این تعیین‌کنندگی متقابل، پایه و اساس پویایی در عاملیت انسانی است (یون، ۲۰۱۹).

از منظر بندورا، عامل بودن به معنای تأثیرگذاری قصدمند فرد بر عملکردها و شرایط زندگی خود است و از این منظر، تأثیر شخص، بخشی از ساختار علی در رفتار است (مهدهوی مزده، ۱۳۹۵). جنبه‌های اصلی عاملیت

-
1. agent
 2. agency
 3. human agency
 4. slippery
 5. self-processes

از دیدگاه بندورا شامل قصدمندی^۱، آینده‌اندیشی^۲، خودواکنش‌سازی^۳ و اندیشه‌ورزی^۴ است (السون و هرگنهان، ۱۳۹۴).

- قصدمندی: ویژگی قصدمندی عاملیت انسانی به اعمال عمدی و ارادی اشاره دارد که طرح‌ریزی و استفاده از راهبردهایی برای واقعیت‌بخشیدن به قصد و اراده انسان است (بندورا، ۲۰۰۶). مشخصه اصلی عاملیت انسانی، توانایی شروع اعمال با هدف مشخص است. برنامه‌های مربوط به آینده به ندرت در آغاز با جزئیات کامل، مشخص هستند، اما به‌رحال تحقق آن‌ها در آینده مستلزم قصدها و نیت‌هایی در زمان حاضر است که حرکت به سمت جلو را هدایت و حفظ کند (بندورا، ۲۰۰۱).

- آینده‌اندیشی: در آینده‌اندیشی، افراد با ایجاد برنامه‌های عملی، اتخاذ اهداف و تجسم نتایج احتمالی اقدامات خود، هدایت و برانگیخته می‌شوند. در این شکل مقدماتی از خودهدایتی^۵، رفتار به‌جای یک وضعیت تحقق‌ناپذیر، با اهداف تجسم‌یافته و نتایج پیش‌بینی‌پذیر هدایت می‌شود. آینده‌نگری، افراد را توانمند می‌سازد تا از اجبارهای محیط فوری خود فراتر روند و حال را برای تحقق آینده مطلوب شکل دهند و تنظیم کنند (بندورا، ۲۰۱۸).

- خودواکنش‌سازی: انسان‌های عامل فقط طراح و پیش‌اندیش نیستند، بلکه خودتنظیم‌کننده^۶ هم هستند. فرد نمی‌تواند صرفاً با انتخاب قصد و طرح یک عمل منتظر باشد تا عملکرد مناسب ظاهر شود (بندورا، ۲۰۰۶). افراد رفتارهایشان را به‌وسیله خودتأییدی^۷ از طریق سیستم خودحکومتی^۸ مدیریت می‌کنند. آن‌ها برای انجام این کار، استانداردهای رفتاری اتخاذ می‌کنند و از این طریق به ارزیابی عملکردشان می‌پردازند. آن‌ها بسته به اینکه رفتار آن‌ها تا چه حد به استانداردهای اتخاذشده خود وابسته است، با واکنش‌های مثبت یا منفی ارزشیابی خودواکنش‌سازی^۹ پاسخ می‌دهند (بندورا، ۲۰۱۸).

- اندیشه‌ورزی^{۱۰}: منظور از اندیشه‌ورزی، توانایی فراشناختی تفکر درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای نقشه‌ها و عمل‌های فرد است (السون و هرگنهان، ۱۳۹۴). افراد نه‌تنها خودتنظیم‌گر هستند، بلکه آزمونگر عملکرد خودشان نیز هستند. آن‌ها برای فهم چالش‌های معین، درستی افکار، اعمال و ارزش‌هایشان، معنا و اخلاق تأمل می‌کنند. درواقع اندیشه‌ورزی، درگیری افراد بین مسیرهای متفاوت عمل و ارزش‌های رقابتی و توجه به یک مسیر در مقایسه با مسیرهای دیگر را نشان می‌دهد. مهم‌ترین ویژگی عاملیت توانایی فراشناختی، تأمل فرد بر توانایی‌ها، افکار و اعمالش است (بندورا، ۲۰۱۸).

نظریه‌پردازی و تحقیق در مورد عاملیت انسانی تقریباً فقط بر عاملیتی متمرکز است که به‌صورت انفرادی

-
1. intentionality
 2. forethought
 3. self-reactiveness
 4. self-reflectiveness
 5. self-guidance
 6. self-regulators
 7. self-sanctions
 8. self-governing
 9. self-reactions
 10. self-reflectiveness

تجربه شده است. با این حال، این تنها روش اثربخشی افراد در نحوه زندگی‌شان نیست. بندورا این نظریه‌پردازی را گسترش داد و سه نوع عاملیت فردی^۱، جمعی^۲ و تفویضی^۳ را متمایز کرد.

- عاملیت فردی، محدود به فعالیت‌هایی است که توسط فرد قابل کنترل است (بندورا، ۲۰۱۸). فرد از توانایی تأثیرگذاری خود استفاده می‌کند تا بر محیط و عملکردهایش اثر بگذارد. اما در همه موقعیت‌ها نمی‌توان با استفاده از عاملیت فردی بر شرایط کنترل مستقیم داشت و بنابراین، استفاده از عاملیت جمعی و تفویضی لازم است (بندورا، ۲۰۰۱).

- عاملیت تفویضی به این معناست که فرد به دیگران تکیه می‌کند تا به نتایج مطلوب و مطمئن خود دست یابد. در بسیاری از حوزه‌های عملکرد، افراد کنترل مستقیمی بر شرایط اجتماعی و عمل نهادی که بر زندگی روزمره آن‌ها تأثیر می‌گذارد، ندارند. در چنین شرایطی، آن‌ها به‌طور اجتماعی به عاملیت تفویضی واسطه‌ای اعتماد می‌کنند. آن‌ها این مدل عاملیت را تمرین می‌کنند تا به‌وسیله نفوذ منابع و دانش دیگران، پیامدهایی را که خودشان آرزو دارند به‌دست بیاورند (بندورا، ۲۰۱۸). عاملیت تفویضی بر توانایی اجتماعی ادراک‌شده برای اعمال تلاش‌های واسطه‌ای دیگران، بسیار متکی است (بندورا، ۲۰۰۱).

- در عاملیت جمعی، انسان‌ها دانش، مهارت و منابعشان را در جهت شکل‌دهی آینده به اشتراک می‌گذارند. بسیاری از مواردی که افراد به‌دنبال آن هستند فقط با همکاری مشترک از طریق تلاش گروهی قابل‌دستیابی است. در فعالیت عاملیت جمعی، آن‌ها دانش، مهارت و منابع خود را جمع می‌کنند و برای شکل‌دادن به آینده خود به‌صورت هماهنگ عمل می‌کنند. در این مدل چندتایی عاملیت جمعی، شرکت‌کنندگان به تلاش واحد برای اهداف مشترک دست می‌یابند (بندورا، ۲۰۱۸). پژوهش‌های کارایی جمعی تأیید کرده‌اند که وابستگی‌های متقابل گسترده‌تر در داخل یک نظام اجتماعی، پیش‌بینی‌کننده کارایی ادراک‌شده جمعی است (بندورا، ۲۰۰۶). چهار ویژگی عاملیت انسانی در هر سه نوع عاملیت وجود دارد. ذکر این نکته حائز اهمیت است که همه مدل‌های عاملیت برای زمینه‌های فرهنگی که زندگی می‌کنیم ضروری است (یون، ۲۰۱۹).

عاملیت انسانی با رویکرد روان‌شناسی اجتماعی، یک نیروی علی مرکزی در شکل‌دهی مسیر زندگی است و شامل تجلی ارزش‌ها و هویت‌ها، فرایندهای خودتنظیمی، تصمیم‌گیری و تلاش برای موفق‌شدن در اهداف شخصی از طریق انتخاب هدف، راهبردهای برنامه‌ریزی و رفتار می‌شود. تصمیم‌گیری و عاملیت در اواخر نوجوانی و اوایل بزرگسالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا این زمان‌ها نقاط ورود به گذرگاه‌های اقتصادی و اجتماعی هستند (مورتیمر، استف، لی، ۲۰۰۵). ویلیامز و مرتن (۲۰۱۴)، عاملیت انسانی را به‌عنوان یک سرمایه مهم برای نوجوانان می‌دانند. همچنین تعدادی از گذارهای تحولی در دوران نوجوانی (مانند انعطاف‌پذیری، سازگاری، هویت‌یابی، شغل، اوایل بزرگسالی و شرکت‌کردن در حوزه‌های اجتماعی)، مستقیماً در ارتباط با مفهوم عاملیت است. اگرچه نوجوانی در تصور عموم، دیگر یک دوران پرتعارض و بحرانی نیست، به‌خاطر تغییرات

-
1. individual
 2. collective
 3. proxy

شناختی، بیولوژیکی و اجتماعی، همچنان یک دوره تحولی مهم در زندگی انسان به‌شمار می‌آید. به‌طور کلی در اغلب فرهنگ‌ها، دوره نوجوانی دوره تحولی سختی به‌حساب می‌آید که در آن، تعارضات خانوادگی، افسردگی و رفتارهای پرخطر بیش از سایر دوره‌ها اتفاق می‌افتد (سلیمی بجستانی، ۱۳۹۴).

امروزه در جوامع صنعتی، گذر از کودکی به بزرگسالی با یک دوره انتقالی در فرایند تحول همراه است که شامل تغییرات عمده جسمانی، شناختی و روانی-اجتماعی است (پاپالیا، الدز و فلدمن، ۱۳۹۱). پژوهشگران معمولاً نوجوانی را به سه مرحله تقسیم می‌کنند: اوایل نوجوانی (۱۱-۱۴ سالگی)، اواسط نوجوانی (۱۶-۱۴ سالگی) و اواخر نوجوانی (۱۸-۱۶ سالگی). در اواسط نوجوانی، تغییرات بلوغ تقریباً کامل شده است (برک، ۱۳۹۲). دوره نوجوانی دوره‌ای کلیدی برای ظرفیت‌سازی، استقلال، تصمیم‌گیری و عزت‌نفس است. همچنین دوره‌ای حساس برای خانواده و عوامل محافظ مؤثر در سلامتی جوانان، دارایی و تندرستی بلندمدت است. دوره نوجوانی، به‌عنوان یک عامل بالقوه ارتقادهنده رابطه بین جامعه، والدین و سلامت روانی فرد است (ویلیامز و مرتن، ۲۰۱۴).

چالش بزرگی که نوجوانان در این سنین با آن مواجه هستند، کسب احساس عاملیت انسانی است (زیمرمن و کلیری، ۲۰۰۶). لارسون و انگاس (۲۰۱۱) عاملیت را سرمایه‌ای مهم برای نوجوانان می‌دانند و تأکید می‌کنند بسیاری از برنامه‌های نوجوانان با پرورش عاملیت و رفتارهای مرتبط برنامه‌ریزی می‌شود. همچنین عاملیت به‌طور خاص در نوجوانی برجسته می‌شود؛ زیرا نوجوان هویت و نقش‌های خود را در بستر جامعه جست‌وجو می‌کند (ویلیامز و مرتن، ۲۰۱۴).

امروزه ما با تغییرات مداوم و چندگانه محیطی مواجه هستیم که هر روز به انتخاب‌های گسترده‌ای نیاز دارد. با وجود تغییرات پویا، مذاکرات بسیار پیچیده جهان را مدیریت می‌کنیم؛ زیرا رفتارهای ما صرفاً محصول محیط نیستند. همچنین به‌عنوان عامل فعال، بر نتایج تأثیر می‌گذاریم، به رفتار دیگران عمل می‌کنیم و رفتارها را با یکدیگر هماهنگ می‌کنیم (برگمان، برگمان، تتچر، ۲۰۱۹)؛ بنابراین با توجه به اهمیت عاملیت و تأثیر آن بر انتخاب در دوران نوجوانی، شناخت مؤلفه‌های عاملیت به‌عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد.

همچنین ارتباط بین ساختار و عاملیت درهم‌تنیده است و عاملیت تحت تأثیر آثار زمینه‌ای و فرهنگی مانند فعالیت‌ها، شرایط موقعیتی و محدودیت ساختارهای اجتماعی و فرصت‌ها قرار می‌گیرد (برگمان و همکاران، ۲۰۱۹) و به همین سبب، بررسی مؤلفه‌های عاملیت در فرهنگ‌های مختلف اهمیت می‌یابد. حال با توجه به اینکه در ایران، تاکنون عاملیت از منظر روان‌شناسی و با روش کیفی بررسی نشده است و با توجه به اینکه کشور ما در حال گذار فرهنگی است و ساختارهای فرهنگی-اجتماعی جامعه ایران، متفاوت با دنیای غرب است، بررسی مؤلفه‌های عاملیت نوجوانان ایرانی در بستر فرهنگی، اجتماعی و اعتقادی کشورمان ضروری به‌نظر می‌رسد؛ بنابراین هدف از این پژوهش، بررسی ادراک نوجوانان از مفهوم عاملیت به روش پدیدارشناسانه توصیفی در نوجوانان شهر تهران است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی است که به منظور بررسی ادراک نوجوانان شهر تهران از مفهوم عاملیت انجام گرفته است. ضرورت استفاده از پدیدارشناسی از آنجا ناشی می‌شود که بسیاری از پدیده‌های علوم انسانی و اجتماعی با توجه به ماهیتشان قابل اندازه‌گیری نیستند؛ بنابراین می‌توان گفت چنانچه پژوهشگر بخواهد ساختار و معنای ضمنی یک پدیده (از جمله احساسات، اندیشه یا شیء) را با توجه به معنایی که افراد از آن در زندگی خود تجربه کرده‌اند آشکار کند، از روش تحقیق پدیدارشناسی استفاده می‌کند (بازرگان، ۱۳۹۳)؛ بنابراین با توجه به ضعف روش‌های پژوهش کمی در پدیده‌هایی که به تعاملات انسانی مرتبط هستند، پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش برای شناخت عمق تجربه و معنای یک پدیده است (استروبرت و کارپنتر^۱، ۲۰۰۳ به نقل از بهبودیاری، حرفتی سبحانی، قصاب‌زاده و رحیمی، ۱۳۹۵). از آنجا که هدف روش پدیدارشناسی، درک ساختار اصلی پدیده‌های تجربه‌شده انسانی و دستیابی به عمق مفهومی تجارب زیسته است (شیریگی، قادرزاده و تمسکی، ۱۳۹۴) است، در این پژوهش، تجارب زیسته نوجوانان از مفهوم عاملیت به صورت دقیق بررسی می‌شود.

جامعه آماری پژوهش شامل نوجوانان شهر تهران در سال ۱۳۹۶ است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش از بازه سنی ۱۸-۱۵ سال به روش نمونه‌برداری هدفمند ملاکی انتخاب شدند. اگرچه پدیدارشناسی توسط یک مورد پژوهشی و حتی با یک ارزیابی از تجربه خود پژوهشگر هم انجام می‌شود، پدیدارشناسان به طور معمول ۵ تا ۱۰ نفر از افراد را مطالعه می‌کنند (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۶). در این پژوهش، ۱۴ نفر (۷ پسر و ۷ دختر) از نوجوانان بررسی شدند (این تعداد به غیر از ۵ نمونه‌ای است که در مراحل تدوین سؤالات، با آن‌ها مصاحبه صورت گرفت).

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. مصاحبه در دو محور کلی ویژگی‌های عاملیت و ادراک نوجوانان از عاملیت طراحی شد. بدین ترتیب که ابتدا سؤالات کلی مطرح شد و سپس با سؤالات جزئی و ناظر بر موقعیت به پایان رسید. مدت هر مصاحبه ۴۰ دقیقه بود و به صورت فردی توسط پژوهشگر انجام شد. با هر کدام از شرکت‌کنندگان فقط یک بار مصاحبه انجام گرفت. سپس مصاحبه‌های ضبط‌شده به طور کامل تایپ و در مرحله بعد برای کدگذاری آماده شدند. سؤالات مصاحبه براساس نظریه بندورا طراحی شد. پس از طراحی اولیه سؤالات، مصاحبه‌هایی انجام گرفت. سپس امکان تصحیح سؤالات براساس نظریه و فهم بهتر نوجوانان فراهم شد.

گابا و لینکلن (۲۰۰۵) معیارهای اعتبار را در پژوهش‌های کیفی، معادل روایی درونی، انتقال را معادل روایی بیرونی و اعتماد را معادل پایایی پژوهش‌های کمی می‌دانند.

اعتبار: از جمله معیارهای اعتبار، درگیری پیوسته و طولانی‌مدت است. بدین معنا که پژوهشگر اطمینان حاصل کند مضمون‌ها و مثال‌ها به جای گسترش تکرار می‌شوند. این مرحله زمان مناسبی برای پایان‌دادن به مطالعه نمونه‌ها است (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، بعد از ۱۴ مصاحبه داده‌ها به حد اشباع رسید و دیگر اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها حاصل نشد.

1. Streubert, S. & Carpenter, D.

انتقال: در پژوهش کیفی، انتقال به معنای مطالعه این نکته است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن صورت گرفته به چه میزان شباهت وجود دارد (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، ضمن بررسی تعریف و مؤلفه‌های عاملیت به صورت جداگانه در نوجوانان، مصادیق و طیف متفاوت انتخاب‌هایی که با آن مواجه می‌شدند نیز بررسی شد.

اعتماد: در پژوهش کیفی که مبتنی بر پارادایم سازنده‌گرایی است، انتظار تغییر امری پذیرفته شده است، اما باید ردیابی و بازنگری شود. از این رو، در پژوهش کیفی، اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است و نه ثبات نتایج به دست آمده در طول زمان و مکان (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر از روش کثرت‌گرایی در شیوه استفاده شده است. با توجه به توصیه‌های پژوهشگران برای محاسبه اعتبار بازآزمون روش تحقیق، برای محاسبه اعتبار بازآزمون، از بین مصاحبه‌ها سه مصاحبه انتخاب شد (دو پسر و یک دختر) و هر کدام از مصاحبه‌ها دو بار در فاصله زمانی حدوداً سی روزه بار دیگر کدگذاری شدند. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی مشابه هستند با عنوان «توافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص شد. نتایج کدگذاری در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- محاسبه اعتبار بازآزمون (نتایج کدگذاری)

ردیف	تعداد کل کدها	تعداد توافقی‌ها	تعداد عدم توافقی‌ها	اعتبار بازآزمون (درصد)
۱	۱۲۳	۵۹	۵	۹۵
۲	۸۹	۴۲	۵	۹۴
۳	۱۴۲	۶۶	۱۰	۹۳
کل	۳۵۴	۱۶۷	۲۰	۹۴

تجزیه و تحلیل داده‌ها در پژوهش کیفی، بلافاصله پس از گردآوری داده‌ها آغاز می‌شود. در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کلایزی^۱ استفاده شد. هفت مرحله روش کلایزی به این شرح انجام گرفت: ۱- مطالعه توضیحات: همه توضیحات شرکت‌کنندگان به دقت مطالعه شد. برای این منظور، همه مصاحبه‌ها ضبط و سپس تایپ شدند؛ ۲- مرحله استخراج جملات مهم: در این مرحله، عبارات یا جملاتی که به طور مستقیم به پدیده عاملیت مربوط بود، از مصاحبه‌ها استخراج شد؛ ۳- مرحله تنظیم معانی شناخته شده: در این قسمت، معنی جملات مهم استخراج و در حاشیه متن مصاحبه یادداشت شد. این‌ها به عنوان معانی منظم شده یا کد مرتبط با عاملیت شناخته می‌شدند؛ ۴- مرحله دسته‌بندی داده‌ها: در این مرحله ممکن است اختلافاتی در داخل یا بین خوشه‌ها دیده شود، بعضی از موضوعات ممکن است با موارد دیگر هم‌خوشه نباشند یا به طور کامل به دیگر موارد مربوط نباشند. در این گونه موارد با مطالعه بیشتر مصاحبه‌ها به ریشه آن معانی پی برده شد و تصمیم لازم برای دسته‌بندی آن‌ها مبتنی بر محورهای عاملیت اتخاذ شد؛ ۵- تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع: در این مرحله، یک توصیف جامع از نتایج و خوشه‌ها تهیه شد؛ ۶- بیانیه صریح و

روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه: در نهایت با فرموله کردن توصیف جامع عاملیت، تصویری کلی از ساختار ذاتی پدیده یعنی مفهوم عاملیت انسانی در دوره نوجوانی ارائه شد؛ و ۷- اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها: برای اعتبارسنجی داده‌ها از کثرت‌گرایی در شیوه یا بازآزمون روش انجام کار استفاده شد (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری سعید، ۱۳۹۱).

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی

با تحلیل هم‌زمان داده‌ها در این پژوهش، پس از مصاحبه با ۱۲ نفر داده‌ها به اشباع رسید، اما برای رسیدن به اطمینان کافی از ازدست‌نرفتن داده‌های بیشتر، ۲ مصاحبه دیگر نیز صورت گرفت. میانگین سنی مصاحبه‌شونده‌ها ۱۶/۷۱ سال بوده است.

جدول ۲- مشخصات کلی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	تعداد	پایه دهم	پایه یازدهم	پایه دوازدهم
۱	پسر	۷	۵	۱	۱
۲	دختر	۷	۱	۵	۱

ب) فرایند کدگذاری

با توجه به روش کدگذاری کلایزی، یافته‌های این پژوهش ابتدا به صورت کد، سپس به صورت زیرمقوله و در نهایت به صورت مقوله دسته‌بندی شدند. تعداد زیرمقوله‌ها که از دسته‌بندی کدها به دست آمده‌اند، در مرحله دوم، کدگذاری شامل ۱۰ زیرمقوله شد. نتایج زیرمقوله‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- خلاصه یافته‌های پژوهش در مرحله زیرمقوله‌ها

ردیف	مقوله	زیرمقوله‌ها	تکرار
۱	درک عاملیت	تعریف نوجوان از عاملیت ادراک عاملیت مشروط انگاره مثبت به توانمندی خود	۱ ۱۲ ۱۲
۲	قصدمندی	مشورت با دیگران برنامه‌ریزی	۱۳ ۸
۳	آینده‌اندیشی	آینده‌نگری بسیط و یک‌جانبه هدفمندی کوتاه‌مدت	۱۲ ۱۴
۴	خودواکنش‌سازی	عمل به انتخاب در صورت نبودن مانع	۱۳
۵	اندیشه‌ورزی	خودارزیابی مشروط بررسی تک‌بعدی انتخاب	۱۴ ۱۱

پس از بررسی وجود اشتراک و افتراق زیرمقوله‌ها، در نهایت دو محور اصلی برای مفهوم عاملیت انسانی حاصل شد.

جدول ۴- محورهای مفهوم عاملیت

دیدگاه نوجوان به مفهوم عاملیت	ویژگی‌های عاملیت در میان نوجوانان شهر تهران
تعریف نوجوان از عاملیت	ادراک عاملیت مشروط
	انگاره مثبت به توانمندی خود
	هدفمندی کوتاه‌مدت
	آینده‌نگری بسیط و یک‌جانبه
	مشورت با دیگران
	بررسی تک‌بعدی انتخاب
	عمل به انتخاب در صورت نبودن مانع
	خودارزیابی مشروط برنامه‌ریزی

محور اول: دیدگاه نوجوان به مفهوم عاملیت

در این محور، انگاره اولیه نوجوان به مفهوم عاملیت انسانی بررسی شد.

• تعریف نوجوان از عاملیت

این زیرمقوله که با توافق بالایی از پاسخ شرکت‌کنندگان به دست آمد، نشان‌دهنده این است که نوجوانان هیچ انگاره مفهومی‌ای به عاملیت ندارند؛ یعنی از ۱۴ مصاحبه‌شونده، ۱۳ نفر به این سؤال که «تعریف شما از عاملیت انسانی چیست»، پاسخ «نمی‌دانم» دادند. فقط یکی از مصاحبه‌شوندگان عاملیت را «نقش مؤثر انسان» دانست. مجموع یافته‌ها در این محور نشان‌دهنده آن است که حتی از نظر انتزاعی هم درکی از مفهوم عاملیت انسانی در اذهان شرکت‌کنندگان وجود ندارد. این یافته می‌تواند بیانگر خلأ مفهومی در ساختارهای اجتماعی-تربیتی کشور باشد.

بندورا (۲۰۰۶) معتقد است داشتن یک دید آینده‌اندیش درباره مسائل ارزشی، در درازمدت موجب جهت‌دهی، ایجاد انسجام و معنا در مسیر زندگی فرد می‌شود. براساس یافته‌ها، در یک مورد، نشان داده شده که وجود یک چارچوب ارزشی می‌تواند به درک عاملیت کمک کند؛ برای مثال، زهرا اذعان داشت: «درمورد سبک زندگی از جانب مامانم و خاله‌م تحت فشارم. می‌گن تو دیگه خیلی ساده‌ای و شورشو درآوردی. ولی به این فکر می‌کنم که این دوری از آرایش‌ها آدمو می‌تونه به هدف اصلیش نزدیک کنه و مصرم. یعنی متأثر از اونا نیستم که حالا چون شما می‌گید، روش زندگی من مثل شما. سر این چیزا محکمم.»

بنابراین هم‌راستا با بندورا، به نظر می‌رسد وجود یک چارچوب ارزشی (مذهبی) ایجادشده می‌تواند موجب ادراک فرد از عاملیت شود.

محور دوم: ویژگی‌های عاملیت در میان نوجوانان

در این محور، انگاره شرکت‌کنندگان از ویژگی‌های انسان یا به تعبیر دقیق‌تر نوجوان عامل بررسی شد.

۱- درک عاملیت

• ادراک عاملیت مشروط

ادراک عاملیت مشروط یعنی انگاره فرد به مؤثر بودن نوجوانان در انتخاب‌های مسیر زندگی‌شان مشروط به شرایطی است. مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند نوجوانان انسان‌های عاملی نیستند و به‌تنهایی نمی‌توانند درمورد همه انتخاب‌های زندگی‌شان تصمیم درست بگیرند. در واقع زمانی می‌توانند خودشان انتخاب کنند که از دیگران کمک گرفته باشند. در این زمینه یاسمن گفت: «توی همه چی نه! می‌تونن، ولی گاهی به‌تنهایی نمی‌تونن! باید از دیگران مشورت بگیرن. خودشون هم می‌تونن تحقیق کنن، ولی یه سری چیزها رو نمی‌شه تحقیق کرد.»

یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که نوجوانان انسان‌هایی با عاملیت فردی نیستند و به‌تنهایی نمی‌توانند درمورد همه انتخاب‌های زندگی‌شان تصمیم درست بگیرند. بدین ترتیب عاملیت آنان مشروط به کمک و تأیید دیگران است. در واقع زمانی می‌توانند خودشان انتخاب کنند که از دیگران کمک گرفته باشند.

ادراک عاملیت مشروط در واقع ادراک فرد از عاملیت خودش است. در واقع نوجوانان یک نوع عاملیت تفویضی دارند. بندورا (۲۰۰۱) معتقد است در عاملیت تفویضی، افراد به‌وسیله یک یا چند روش برای دستیابی به کسانی که به منابع یا تخصص دسترسی دارند یا کسانی که توانایی و نفوذ دارند، به‌منظور اطمینان از نتایجی که می‌خواهند، عمل می‌کنند؛ درحالی‌که زیمرمن و کلیری (۲۰۰۶) دوره نوجوانی را گذار اساسی از مرحله وابستگی در کودکی به مرحله استقلال و خودکفایی در بزرگسالی و همچنین انتقال تأثیرپذیری از خانواده به گروه همسالان می‌دانند.

بنابراین نقش انتخاب‌گری نوجوان در تصمیم‌های مؤثر در مسیر زندگی آینده مهم تلقی می‌شود و باید ساختارهای تربیتی فرصت لازم برای رشد استقلال را در اختیار نوجوان قرار دهد. از دیدگاه حسنی (۱۳۹۴) فردی که باور به توانمندی‌اش را رشد می‌دهد، در مقابل کسی که منابع عاملیت او کمتر رشد یافته، گزینه‌های بیشتری را برای آزادی عمل و موفقیت در تحقق آینده مطلوب پیش‌روی خود دارد.

• انگاره مثبت به توانمندی خود

این زیرمقوله به نقش پررنگ فرد در انتخاب‌های متنوع زندگی خود اشاره می‌کند. در واقع افراد خود را توانمند و صاحب صلاحیت در انتخاب‌های زندگی خود می‌دانند. به قول مریم: «به نظر من، تو خیلی از موقعیت‌هایی که خیلی‌ها فکر می‌کنن نمی‌تونن، می‌تونن؛ حتی تو موقعیت‌های بزرگ!»

علی‌رغم اینکه مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند نوجوانان نمی‌توانند به‌تنهایی انتخاب کنند، اما انگاره مثبتی درباره توانمندی خود، در انتخاب بین گزینه‌های مختلف داشتند. در واقع یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان معتقدند در انتخاب‌های خود نقش بسزایی ایفا می‌کنند. این تناقض نتیجه دو عامل است: اول اینکه همان‌طور که شهید

مطهری بیان می‌کند «انسان خودش انتخاب می‌کند. او همیشه در برابر چند کار و چند راه قرار گرفته است و قطعیت یافتن یک راه و یک کار فقط به خواست شخصی او مرتبط است» (مطهری، ۱۳۸۶)؛ بنابراین انسان فطرتاً میل به عاملیت فردی دارد و خود را مؤثر در انتخاب می‌داند. دوم اینکه این انگاره مثبت درباره توانمندی حاصل ضعف در پایه‌های خودشناسی افراد است. بدین معنا فردی که معتقد است بدون کمک دیگران نمی‌تواند انتخاب کند، احتمالاً خود را نشناخته که معتقد است در انتخاب‌های خود نقش پررنگی دارد؛ بنابراین ساختارهای تربیتی باید با تقویت این ویژگی فطری، پایه‌های شناخت فردی و توانایی‌های فرد را به‌وجود بیاورد.

۲- قصدمندی

• مشورت با دیگران

مشورت با دیگران از جمله زیرمقوله‌های قابل‌اجماع بین مصاحبه‌شوندگان بود. درواقع مشورت با افراد مهم را مقدمه انتخاب در رابطه با موضوع مورد نظر می‌دانستند. به بیان مجید: «روش خیلی فکر می‌کنم، از بزرگ‌ترها پرس‌وجو می‌کنم، تحقیق می‌کنم که شرایط قبلی چطور. بعد که همه کارها رو کردم تصمیم می‌گیرم. خیلی پرس‌وجو می‌کنم.»

مطابق یافته‌ها، افراد قبل از انتخاب با دیگران مهم مشورت می‌کنند. به تعبیر دقیق‌تر، مشورت را پیش شرط اکثر انتخاب‌های خود تلقی می‌کنند. اگرچه این ویژگی می‌تواند یکی از ویژگی‌های مثبت تلقی شود، افراط در آن سبب عدم عاملیت فرد در انتخاب می‌شود. همچنین مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد در اکثر مشورت‌ها، نقش خود فرد به‌شدت کاهش می‌یابد. بدین معنا که نوعی وابستگی به فرد مشورت‌دهنده به‌وجود می‌آید که تأیید یا رد او در اتخاذ یک تصمیم یا انتخاب مؤثر است. این وابستگی به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم از ناحیه ساختارهای اجتماعی به‌ویژه خانواده بر فرد تحمیل می‌شود که در بخش ساختارهای اجتماعی به‌تفصیل تبیین خواهد شد.

• برنامه‌ریزی

منظور از برنامه‌ریزی، فکر کردن به فرایند عملی کردن یک انتخاب است. برخی از نوجوانان برنامه‌ریزی کردن برای این فرایند را جزئی از انتخاب می‌دانستند؛ درصورتی که برخی دیگر اهمیتی برای فکر کردن به این فرایند قائل نبودند. به بیان محدثه: «نمی‌دونم، شایدم به فرایند فکر می‌کنم. البته خوب می‌گم که اگه من این راهو برم، اون کارو بکنم آخرش این می‌شه. این فکرا رو می‌کنم. چون باید به راهش هم آدم فکر کنه.» از دیدگاه بیگی: «نه، این جور تصمیم نمی‌گیرم. به هدف فکر می‌کنم و تصمیم هم می‌گیرم، ولی برنامه‌ریزی نمی‌کنم!»

یافته‌ها نشان می‌دهد اکثر نوجوانان برنامه‌ریزی به‌معنای در نظر گرفتن فرایند یک انتخاب را ندارند. درواقع افراد بیش از آنکه به فرایند فکر کنند، به نتایج فکر می‌کنند و همین امر می‌تواند در عدم بررسی همه‌جانبه و انتخاب‌های غیرواقعی نوجوانان نقش داشته باشد. الدر و شناهان (۲۰۰۷) بیان می‌کند که مفهوم توانایی

برنامه‌ریزی به‌عنوان مهارت فردی در انتخاب‌های عامل به‌کار می‌رود. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که نوجوانان دارای توانایی برنامه‌ریزی، فقط در انتخاب‌های بزرگ خود این‌گونه عمل می‌کنند؛ درحالی‌که انتخاب‌های کوچک در مسیر زندگی، سبک زندگی افراد را می‌سازد که این خود نشانه اهمیت انتخاب‌های مختلف زندگی فرد است.

همچنین هیتلن و الدر (۲۰۰۷) تشریح می‌کنند که اگرچه برنامه‌ریزی عاملیت نیست، یک ویژگی فردی است که در تمرین موفقیت عاملیت مؤثر است. علاوه‌براین، استرسون و گانون (۲۰۰۵) به نقل از کلوزن بیان می‌کنند که توانایی برنامه‌ریزی می‌تواند در سال‌های نوجوانی درک شود (اما به‌طور طبیعی به‌عنوان بلوغ بزرگسالان تقویت می‌شود)، و تأثیرات مهمی بر زندگی بعدی داشته باشد. نوجوانانی که توانایی برنامه‌ریزی دارند، خوب تصمیم‌گیری می‌کنند و در اوایل زندگی موفق هستند.

اما متأسفانه نظام آموزشی به‌گونه‌ای است که همواره دیگران به‌جای فرد برنامه‌ریزی می‌کنند و همین امر موجب کاهش مهارت برنامه‌ریزی در فرد می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت ساختارهای تربیتی جامعه باید به‌گونه‌ای باشد که مهارت‌های برنامه‌ریزی را به‌عنوان یک شاخص علی از عاملیت در نوجوانان تقویت کند.

۳- آینده‌اندیشی

• آینده‌نگری بسیط و یک‌جانبه

آینده‌نگری بسیط یعنی نوجوان صرفاً به نتیجه انتخاب خود، بدون در نظر گرفتن جوانب فکر کند. در میان شرکت‌کنندگان، گروهی بدون توانایی آینده‌نگری بودند و گروهی آینده‌نگری محدودی به انتخاب‌های خود داشتند. این زیرمقوله که با توافق بالایی از جانب شرکت‌کنندگان مطرح شد، بیانگر آن است که نوجوان بیشتر از آنکه بررسی دوراندیشانه و همه‌جانبه‌ای از عاقبت انتخاب خود داشته باشد، صرفاً به نتیجه انتخاب خود بعد از عملیاتی کردن آن فکر می‌کند. به سخن نرگس: «اینو از الان که هی تصمیمای عجیب‌وغریب زیاد دارم می‌گیرم، هی می‌خوام سعی کنم به عاقبتش فکر کنم، ولی زیاد انگار چشم اون دورتر رو نمی‌بینم. سعی می‌کنم نگاه کنم، یعنی سعی می‌کنم عاقبت‌اندیشی کنم ولی خب.»

یافته‌ها در این بخش نشان‌دهنده نوعی آینده‌نگری بسیط و تک‌جانبه در تحلیل انتخاب‌های نوجوانان در موقعیت‌های متفاوت زندگی‌شان است. به تعبیر دیگر، آینده‌نگری را محدود به بررسی نتایج عمل خود می‌دانند. از دیدگاه سیف (۱۳۹۱) آینده‌نگری یعنی انتظاراتی که فرد از پیامد انتخاب‌های خود دارد. به این ترتیب از پیامدهای منفی دوری می‌کند، به‌سوی کسب پیامدهای مثبت گام برمی‌دارد و نقش انگیزشی مهمی دارد؛ بنابراین آینده‌نگری می‌تواند نقش انگیزشی را برای تحقق اهداف ایفا کند. اما از آنجا که اهداف افراد منحصر در موضوعات خاص و کوتاه‌مدت می‌شود، آینده‌نگری افراد هم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. درواقع نوجوانان به عواقب رفتار خود بیشتر از پیامد اهداف خود فکر می‌کنند و این خود گویای آینده‌نگری بسیط است.

• هدفمندی کوتاه‌مدت

به معنای داشتن هدف در بازه زمانی کوتاه و در مورد موضوعات خاص است. در واقع دو گروه وجود دارند: گروه اول که هدفی برای انتخاب‌های خود متصور نمی‌شوند و گروه دوم که هدف کوتاه‌مدت دارند یا فکر می‌کنند که هدف دارند. نرگس توضیح داد: «خیلی سعی کردم هدف داشته باشم تو زندگی ولی نشده؛ یعنی مثلاً بخوام هدف داشته باشم، تا یک سال دیگه مو می‌دونم که می‌خوام کنکور بدم یه رشته خوب قبول بشم. ولی اون ورتراشو دیگه نمی‌بینم. هدفم هدفمند نیست.»

در مقابل برخی هم به نوعی دارای هدف هستند؛ برای مثال عرفان می‌گوید: «اولین و مهم‌ترین هدف الانم اینه که درس بخونم، موفق بشم، وارد بازار کار بشم و دوست دارم یکی از افراد موفق جامعه بشم.» یافته‌ها نشان می‌دهد اگرچه نوجوانان در برخی از انتخاب‌های خود هدف دارند، این هدف‌ها کوتاه‌مدت و بعضاً تک‌بعدی است. منحصراً هدف‌ها به هدف تحصیلی و به صورت جزء تر رشته و دانشگاه نشان می‌دهد سیستم آموزشی دچار فروکاهشی شده است که از وجوه مختلف تربیت، فقط به تربیت تحصیلی می‌پردازد؛ بنابراین نه تنها انتخاب اهداف بلندمدت در میان غالب نوجوانان مطرح نیست، بلکه بررسی همه‌جانبه‌ای برای انتخاب اهداف کوتاه‌مدت هم صورت نمی‌پذیرد.

به سخن بندورا (۲۰۰۱) اهداف، ریشه در سیستم ارزشی و حس هویت شخصی دارد و به رفتارها معنا و منظور می‌بخشد. افراد اعمالی را انجام می‌دهند که برایشان رضایت خاطر و احساس غرور و ارزشمندی به بار می‌آورد و از اعمالی که به نارضایتی، تحقیر و سرزنش خود منجر شود، پرهیز می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت ساختار تربیتی، سیستم ارزشی نوجوانان را در هویت تحصیلی آنان خلاصه کرده است. در حالی که الدر و شناهان (۲۰۰۷) معتقدند تصمیم‌های هدفمندی که نوجوانان لایق با احساس کارآمدی شخصی بالا برای آینده خود می‌گیرند به موفقیت‌های بیشتری در کار و خانواده در بزرگسالی منجر می‌شود.

۴- خودواکنش‌سازی

• عمل به انتخاب در صورت نبودن مانع

بر اساس این زیرمقوله، نوجوانان انتخاب و تصمیم‌های زندگی خود را عملیاتی می‌کنند، اما این عملیاتی کردن مشروط به توانایی و رضایت والدین است. نرگس گفت: «همون لحظه همه رو عملیاتی می‌کنم. مگه اینکه مامانم جلوم باشه.»

مجموع یافته‌ها نشان‌دهنده عملیاتی کردن انتخاب‌ها توسط نوجوانان است. به تعبیر دقیق‌تر، انگاره نوجوان این است که اگر بعد از انتخاب با مانعی از ساختارهای اجتماعی روبه‌رو نشود و توانایی انجام آن را داشته باشد، حتماً آن انتخاب را عملیاتی می‌کند. البته یافته‌ها گویای آن است که در مواجهه با مانع، نوجوان به صورت انفعالی عمل نمی‌کند، بلکه در ابتدا با هزینه-فایده‌کردن نسبت به ارزش انتخاب، در برابر مانع مقاومت می‌کند. بندورا (۲۰۰۶) معتقد است عاملیت نه تنها مشتمل بر توانایی انتخاب کردن و ایجاد نقشه‌های عمل است، بلکه قابلیت شکل‌دهی مسیرهای مناسب اجرای اعمال را هم دارد؛ بنابراین عاملیت را می‌توان «باور» به اضافه «عمل» تعریف کرد. هیتلن و الدر (۲۰۰۷) مقاومت را به عنوان یکی از مفاهیم مهم برای عاملیت در نظر می‌گیرد

(درواقع مقاومت در برابر ساختارهای اجتماعی). اگرچه یافته‌ها نشان داد که گاهی نوجوانان تسلیم موانع می‌شوند، این هزینه-فایده‌کردن در برابر ساختار می‌تواند نشان‌دهنده آغاز شکل‌گیری عاملیت در نوجوانان باشد.

۵- اندیشه‌ورزی

• خودارزیابی مشروط

یعنی فرد بعد از انتخاب، دائماً تصمیم خود را بررسی نمی‌کند؛ بنابراین زمانی که با مشکلی مواجه شد برمی‌گردد و انتخاب خود را ارزیابی می‌کند. به بیان صبا: «وقتی انتخاب کردم دیگه انتخاب کردم. مگه اینکه با مشکل مواجه بشم.»

بندورا (۲۰۰۶) معتقد است قابلیت‌های فراشناختی برای تأمل در خویش و بررسی صحت و کفایت افکار و اعمال، برجسته‌ترین ویژگی عاملیت انسان است. یافته‌ها نشان می‌دهد اگرچه نوجوانان توانایی ارزیابی انتخاب خود را دارند، زمانی به ارزیابی یک انتخاب می‌پردازند که با مشکلی مواجه شوند؛ درحالی‌که خودارزیابی مستمر به شناسایی زودهنگام مسائل منجر می‌شود و می‌تواند جنبه پیشگیرانه‌ای در مواجهه با مشکل داشته باشد.

بندورا (۲۰۰۱) تشریح می‌کند که انسان‌ها با ارزیابی شرایط و تطبیق آن با معیارهای شخصی خود، برای پایداری تلاش‌هایشان در جهت کسب موفقیت، مشوق‌هایی برای خود ایجاد می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت از آنجا که ارزیابی مستمر سبب پویایی انتخاب و ایجاد انگیزه برای ادامه راه می‌شود. یکی از نقاط افزایش انگیزه در نوجوانان می‌تواند آموزش مهارت‌های خودارزیابی مستمر باشد.

نکته دیگری که در مجموع یافته‌ها مشاهده شد این است که نوجوانان در مواجهه با مشکل پس از ارزیابی، حرکت‌های اصلاحی خود را آغاز می‌کنند.

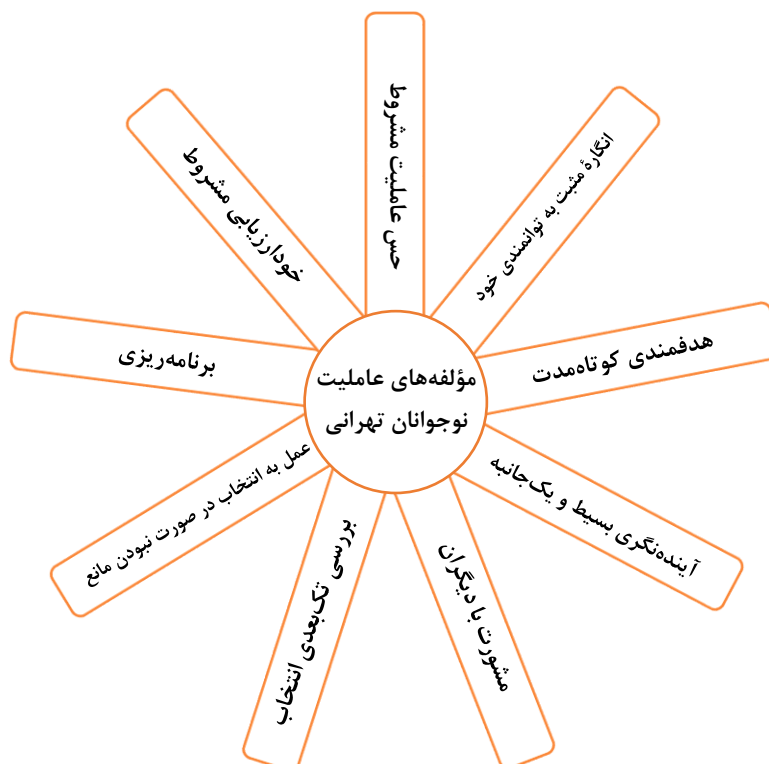
• بررسی تک‌بعدی/انتخاب

براساس این زیرمقاله، برای انتخاب یک موضوع و تصمیم‌گیری درمورد آن، صرفاً به وجوهی از مسئله توجه می‌شود. درواقع نگاه همه‌جانبه‌ای به یک انتخاب وجود ندارد؛ بنابراین نوجوان اگر هم خودش انتخاب کند، انتخاب او همه‌سونگر نیست؛ برای مثال به بیان فاطمه: «به نظرم شکل و قیافه انتخاب‌هایی بود که داشتم. خیلی اذیت شدم، ولی انتخابی بود که داشتم. اینکه کار خوبی کردم یا نه کاری ندارم، مهم اینه که انتخاب کردم.»

یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان برای انتخاب در موقعیت‌های مختلف زندگی به همه ابعاد یک مسئله توجه نمی‌کنند. البته ممکن است بررسی تک‌جانبه به دلیل اهداف تک‌بعدی آنان باشد. بدین معنا که بیشتر نوجوانان اساساً نگاه جامعی به مسائل پیرامون خود ندارند. همین امر موجب می‌شود انتخاب‌های پایداری نداشته باشند و به تعبیر مصاحبه‌شوندگان «از انتخاب‌های خود پشیمان شوند».

اما با توجه به اینکه دوران نوجوانی به تعبیر الدر، یکی از دوره‌های گذار در مسیر زندگی محسوب می‌شود و انتخاب‌ها تا حدودی همه‌جانبه نیست، گاهی ارزش‌های ساختارهای اجتماعی موجب بررسی تک‌بعدی

انتخاب‌ها می‌شود.



شکل ۱- ویژگی‌های عاملیت نوجوانان

با توجه به یافته‌های کیفی، مدل نظری عاملیت نوجوانان در شکل ۱ بیان شد. همچنین مدل نظری نشان می‌دهد مؤلفه‌های عاملیت نوجوانان در یک برهم‌کنش منطقی روی هم تأثیر می‌گذارد و مجموع آن‌ها عاملیت تفویضی نوجوان را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت عاملیت انسانی در میان نوجوانان شهر تهران انجام گرفت. برای نیل به این هدف، براساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای از نوجوانان ۱۸-۱۵ سال شهر تهران صورت پذیرفت که تجزیه و تحلیل داده‌های آن به وسیله روش کلایزی انجام شد. به لحاظ تجربی، عاملیت از طریق چند مؤلفه شامل قصدمندی، آینده‌اندیشی، خودواکنش‌سازی و اندیشه‌ورزی شناخته شده است. هرچند یک مفهوم مرکزی در مفهوم‌سازی عاملیت وجود ندارد، مفهوم عاملیت بر مفاهیم خودتنظیمی و خودآگاهی، اراده و جهت‌گیری در آینده که به وسیله عوامل دیگر مانند دستاوردهای علمی و محدودیت‌های ساختاری شکل گرفته، متمرکز است (اسکن و لیونز-آموس، ۲۰۱۶).

با توجه به نظریه بندورا، یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان شهر تهران از جهت مفهومی درک درستی از عاملیت ندارند. بدین معنا که دارای انگاره‌ای به مفهوم عاملیت و مؤلفه‌های آن در زندگی انسان نیستند. به عبارت دیگر، علی‌رغم اینکه نوجوانان انگاره مثبتی به توانمندی خود دارند، عاملیت آنان مشروط است؛ بنابراین از بین سه عاملیت فردی، جمعی و تفویضی که بندورا (۲۰۰۶) بدان اشاره می‌کند، با اغماض می‌توان گفت عاملیت نوجوانان، از نوع عاملیت تفویضی است. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت نوجوانان عاملیت فردی ندارند، بدین معنا که به‌تنهایی نمی‌توانند بر تصمیمات و محیط خود اثرگذار باشند؛ بنابراین در مواجهه با موقعیت‌های انتخابی فقط با اتکا به دیگران می‌توانند در انتخاب خود مؤثر باشند. از این رو می‌توان گفت نوجوانان به دیگران تکیه می‌کنند تا به نتایج مطلوب و مطمئن دست یابند و این همان عاملیت تفویضی است که بندورا (۲۰۱۸) به آن اشاره می‌کند. بندورا معتقد است هر سه نوع عاملیت در مواجهه با زمینه‌های فرهنگی معنا پیدا می‌کنند. به عبارتی، بافت فرهنگی فرد را به داشتن نوعی از عاملیت که متناسب با آن فرهنگ است هدایت می‌کند. علاوه‌براین، چهار ویژگی اساسی برای عاملیت برمی‌شمرد که عبارت‌اند از: قصدمندی، آینده‌اندیشی، خوداکنش‌سازی و اندیشه‌ورزی که هر کدام به‌صورت مشروط در نوجوانان مورد مطالعه وجود دارد.

در قصدمندی، نوجوانان بعد از مشورت با دیگران به فرایند انتخاب خود فکر می‌کنند و بعضاً برنامه‌ریزی ذهنی برای عملیاتی کردن انتخاب خود انجام می‌دهند. در آینده‌اندیشی، نوجوان به هدف فکر می‌کند، اما این هدف جزو اهداف کوتاه‌مدت است. همچنین این هدفمندی در همه کارها و به‌صورت بلندمدت اتفاق نمی‌افتد. علاوه‌براین ممکن است نگاه به آینده هم در نوجوان وجود داشته باشد، اما این نگاه همه‌جانبه نیست. به بیانی دیگر، آینده‌نگری نوجوان بسیط است و نمی‌تواند به همه ابعاد اثرگذار بر انتخاب خود در آینده توجه کند.

در خوداکنش‌سازی، نوجوان بعد از انتخاب و مشورت با دیگران به عملیاتی کردن انتخاب خود می‌پردازد، اما این خوداکنش‌سازی تا جایی صورت می‌گیرد که مانعی بر سر راه نباشد. بدین معنا که اگر با مانع رضایت والدین مواجه شود ادامه نمی‌دهد و این ویژگی نوجوان، معنای عاملیت تفویضی بندورا را به‌خوبی نشان می‌دهد. در اندیشه‌ورزی، نوجوان زمانی به ارزیابی انتخاب خود می‌پردازد که با مشکل مواجه شود. در واقع آن خودارزیابی‌ای که در اندیشه‌ورزی مستتر است، به‌صورت مستمر صورت نمی‌پذیرد، بلکه مشروط به برخورد با مانع است. به عبارت دیگر نوجوان صرفاً به بررسی و ارزیابی تک‌بعدی انتخاب خود در آینده می‌پردازد.

با توجه به اینکه هیتلن و الدر (۲۰۰۷) معتقدند عاملیت به‌عنوان یک ظرفیت طبیعی برای انجام عمل آزادانه در همه افراد وجود دارد. همچنین عاملیت یک متغیر فردی است، به این معنا که برخی از افراد بیشتر و گروهی کمتر عامل هستند. می‌توان نتیجه گرفت که نوجوانان شهر تهران علاوه بر اینکه از جهت مفهومی درک درستی از عاملیت ندارند، در عمل هم از عاملیت ضعیفی برخوردارند.

به‌طور کلی یافته‌ها نشان داد اولاً نوجوانان درک ضعیفی از مفهوم عاملیت دارند و دوم آنکه عاملیتشان از نوع تفویضی است. به‌نظر می‌رسد ساختار تربیتی-اجتماعی ایران با حمایت همه‌جانبه که گاهی موجب تصمیم‌گیری نوجوانان می‌شود، احساس عامل‌بودن را تضعیف کرده است.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش آن است که فقط در میان نوجوانان شهر تهران و فقط در محدوده سنی

۱۸-۱۵ انجام شده است. همچنین با توجه به تأثیر عوامل مختلف بر عاملیت، به‌ویژه ساختارهای اجتماعی پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با توجه به نظریه‌ی الدر به نقش ساختارهای اجتماعی در عاملیت پرداخته شود و براساس آن، الگوی توصیفی و تجویزی عاملیت نوجوانان ارائه شود.

از طرفی با توجه به اینکه عاملیت به بافت فرهنگی جامعه مرتبط است و نیز با توجه به خلأ تجربی مفهوم عاملیت در ایران، پیشنهاد می‌شود براساس الگوی تجویزی، پرسشنامه‌ی عاملیت انسانی نوجوانان در ایران ساخته و هنجاریابی شود. از آنجا که در پژوهش‌های کیفی تعمیم‌پذیری کاهش می‌یابد، پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش کمی، ویژگی‌های عاملیت انسانی بررسی شود.

علاوه‌براین، برنامه‌ریزی برای هر امر تربیتی مستلزم مسئله‌شناسی و توصیفی از وضعیت موجود است. در این پژوهش، توصیفی از وضعیت عاملیت نوجوانان ارائه شد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در برنامه‌ریزی برای رشد عاملیت در نوجوانان مفید باشد. دوره‌ی نوجوانی، به‌عنوان یکی از گذرگاه‌های مهم در مسیر زندگی افراد، به‌دلیل تأثیری که در دوره‌های بعدی زندگی می‌گذارد، ایجاب می‌کند که در آن، آموزش‌های مهارتی-تربیتی جدی گرفته شود. بدین ترتیب، تربیت نوجوانان با عاملیت بالا در کشور نیازمند تدوین برنامه‌ی کلان و اساسی است که از طریق دانشگاه‌ها، آموزش و پرورش و مراکز فرهنگی در کشور و... محقق می‌شود.

منابع

امامی سیگاردی، ع.، دهقان نبیری، ن.، رهنورد، ز.، و نوری سعید، ع. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و مامایی جامع‌نگر. ۲۳(۶)، ۶۳-۵۶.

بازرگان، ع. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول علوم رفتاری. تهران: دیدار.

برک، ل. (۱۳۹۲). روان‌شناسی رشد. ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی. جلد دوم. تهران: ارسبانان.

بهبودیاری، ق.، حرفتی سبحانی، م.، قصاب‌زاده، ج.، و رحیمی، ح. (۱۳۹۵). تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه‌ی پدیدارشناسانه. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۴(۱)، ۱۹۶-۱۵۹.

پاپالیا، د. ای.، الدز، س. و.، و فلدمن، ر. د. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد و تحول انسان. ترجمه‌ی حمیدرضا سهرابی، سیامک نقشبندی، هامایاک آوادیس‌یانس، فروزنده داورپناه، افسانه حیات‌روشنایی، داوود عرب‌قهستانی. تهران: رشد.

حسنی، م. (۱۳۹۴). رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. تهران: مدرسه.

سلیمی بجستانی، ح. (۱۳۹۴). بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه‌های ساختار خانواده‌ی ایرانی بر احساس تنهایی نوجوانان. پژوهش مشاوره. ۱۴(۵۴)، ۷۹-۹۵.

- السون، م.، و هرگنهان، ب. ر. (۱۳۹۴). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: دوران.
- سیف، ع. (۱۳۹۱). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- شیریگی، ن.، قادرزاده، ا.، و تمسکی، م. (۱۳۹۴). درک و تجربه اعضای هیئت‌علمی از فرایند آشناسازی بدو استخدام و روزهای اول کار. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*. ۷(۲)، ۱۷۹-۲۰۷.
- علی‌احمدی، ع. ر.، و نهایی، و. س. (۱۳۸۶). *توصیفی جامع از روش‌های تحقیق*. تهران: تولید دانش.
- مطهری، م. (۱۳۸۶). *انسان و سرنوشت*. تهران: صدرا.
- مهدوی مزده، م. (۱۳۹۵). *رابطه ادراک از سبک‌های والدینی، محیط کلاس ادراک‌شده مبتنی بر خودتعیین‌گری با تاب‌آوری: نقش واسطه‌ای عاملیت انسانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- مهقانی، ز. (۱۳۹۶). *ارائه الگوی مفهومی عاملیت انسانی در میان نوجوانان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- نوری، ع.، و مهرمحمدی، م. (۱۳۹۰). *الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه بر خاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۲۳(۶)، ۳۵-۸.

References

- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. *Annual Review of Psychology*. 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*. 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 13(2), 130-136.
- Bergman, Z., Bergman, M. M., & Thatcher, A. (2019). Agency and Bandura's model of Triadic Reciprocal Causation: An Exploratory Mobility Study among Metrorail

- Commuters in the Western Cape, South Africa. *Frontiers in Psychology*. 10, 411.
- Billett, Stephen. (2008). Learning throughout Working Life: A Relational Interdependence between Personal and Social Agency. *British Journal of Educational Studies*. 56(1), 39–58.
- Ci, J. (2011). Evaluating Agency: A Fundamental Question for Social and Political Philosophy. *Metaphilosophy*. 42(3), 261–281.
- Elder Jr, G. H., & Shanahan, M. J. (2007). *The Life Course and Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 665–715). John Wiley & Sons Inc.
- Guba, E. G. and Y. S. Lincoln (2005). “Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences”, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, Thousand Oaks, CA: Sage. P: 194.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society; Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to Be a Resourceful Practitioner. *International Journal of Educational Research*. 43(3), 168-182.
- Hitlin, S., & Elder, J. G. H. (2006). Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept. *Advances in Life Course Research*. 11(1), 33–67.
- Hitlin, S., & Elder, J. G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*. 25(2), 170–191.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A. M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*. 42(11), 2061–2079.
- Larson, R., & Angus, R. (2011). Adolescents’ Development of Skills for Agency in Youth Programs: Learning to Think Strategically. *Child Development*. 82(1), 277–294.
- Mortimer, J. T., Staff, J., & Lee, J. C. (2005). Agency and Structure in Educational Attainment and the Transition to Adulthood. *Advances in Life Course Research*. 10(0), 131–153.
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2016). Diverse Pathways in Becoming an Adult: The Role of Structure, Agency and Context. *Research in Social Stratification and Mobility*. 46, 11–20.

- Settersten, R. A., & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. *Advances in Life Course Research*. 10(5), 35-55.
- Williams, A. L., & Merten, M. J. (2014). Linking Community, Parenting, and Depressive Symptom Trajectories: Testing Resilience Models of Adolescent Agency based on Race/Ethnicity and Gender. *Journal of Youth and Adolescence*. 43(9), 1563–1575.
- Yoon, H. J. (2019). Toward Agentic HRD: A Translational Model of Albert Bandura's Human Agency Theory. *Advances in Developing Human Resources*. 21(3), 335–351.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill*. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (pp.45–70). Publisher: Information Age Publishing. Editors: F. Pajares, T. Urdan.