

Effectiveness Comparison of Teaching Self-Regulatory Strategies of Motivation and Communication Skills on the Academic self-efficacy of Tabriz Talented Students

Shahram PourHossein Molayusefi¹ , Davoud Hosseini Nasab^{*2}, Amir PanahAli³ 

1. Department of Educational Sciences, Tabriz branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2. PhD, Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

3. PhD, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Received: 22.April.2019 Revised: 27.May.2019 Accepted: 04.July.2019 Published Online: 02.September.2019

ABSTRACT

Background and Aims: Educational self-efficacy implies one's belief in his abilities in achieving educational goals and activities, and is influenced by several factors. The purpose of the present study was to compare the effectiveness of teaching self-regulation strategies of motivation and communication skills on academic self-efficacy of female Tabriz talented students.

Materials and Methods: In the current quasi-experimental study with pre-test, post-test, and control groups, a total of 90 female high school third grade students in regions 1 and 4 of Tabriz in 2016-2017 were selected using cluster random sampling and were randomly assigned to experimental and control groups. The first group received a training course on motivational self-regulation strategies in 10 sessions, the second group received 10 sessions of communication skills training, and the third group (control) continued its regular classroom programs. A self-efficacy questionnaire was used for data collection.

Results: Data analysis, using single-variable covariance, showed that self-regulation of motivation and communication skills had different effects on academic self-efficacy, and self-regulating strategies of motivation were more effective on academic self-efficacy.

Conclusion: According to the results, it seems that planning effective interventions to promote academic self-efficacy is imperative for female students.

Keywords: Self-regulating strategies of motivation; Communication skills; Self-efficacy

How to cite this article: Shahram PourHossein Molayusefi, Davoud Hosseini Nasab, Amir PanahAli. Effectiveness comparison of teaching self-regulatory strategies of motivation and communication skills on the academic self-efficacy of Tabriz Talented Students. *J Rehab Med.* 2020; 9(2):25-32.

*Corresponding Author: Davoud Hosseini Nasab. Prof, Department of Educational Sciences, Tabriz branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Email: dhosseininasab@gmail.com

راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر آموزش اثربخشی مقایسه دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان تبریز خودکارآمدی تحصیلی

شهرام پورحسین مالایوسفی^۱، سید داود حسینی‌نسب*^۲، امیر پناه‌علی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

پذیرش مقاله ۹۸/۰۴/۱۳

بازنگری مقاله ۹۸/۰۳/۰۶

دریافت مقاله ۹۸/۰۲/۰۲

چکیده

مقدمه و اهداف: خودکارآمدی تحصیلی دلالت بر باور یک فرد به توانایی‌هایش در دستیابی به اهداف و فعالیت‌های آموزشی دارد که شکل‌گیری آن متأثر از عوامل مختلفی است. هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استعداد‌های درخشان شهر تبریز بود.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۹۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های دخترانه استعداد‌های درخشان ناحیه ۴ و ۱ تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به طور تصادفی در هر یک از گروه‌های دوگانه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. گروه اول یک دوره آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش را در ۱۰ جلسه دریافت و گروه دوم ۱۰ جلسه آموزش مهارت‌های ارتباطی را طی کرد و گروه سوم (کنترل) نیز هم‌زمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. ابزار استفاده‌شده شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی برتولد بود.

یافته‌ها: یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر متفاوت داشته و روش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در افزایش خودکارآمدی تحصیلی اثربخش‌تر است ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی برای مداخلات مؤثر در زمینه ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر برای پیشرفت تحصیلی بهتر، از ضرورت بالایی برخوردار باشد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای خودتنظیمی انگیزش؛ مهارت‌های ارتباطی؛ خودکارآمدی تحصیلی

نویسنده مسئول: سید داود حسینی‌نسب، استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

آدرس ایمیل: dhosseininasab@gmail.com

مقدمه و اهداف

که برای گذراندن دوره‌های سخت (به عنوان مثال، دوره-های ریاضی پیشرفته) فراتر از دوره‌های آموزش خود را انتخاب کنند و ادامه دهند.^[۱۰] خودکارآمدی یکی از ویژگی‌های شخصیتی یا نظام باور ما است که در برابر فشار روانی می‌تواند به عنوان یک عامل تعدیل‌کننده عمل کند. Bandura بر ادراک فرد بر کارآمدی شخصی به عنوان میانجی شناختی تأکید می‌کند که در حین انجام یک عمل بر روی آن به داوری در مورد قابلیت‌های خود می‌پردازد و این داوری از قابلیت‌ها بر تفکر، هیجان، عاطفه و رفتار اثر می‌گذارد.^[۱۱]

در این راستا Zimmerman با طرح خودکارآمدی تحصیلی، حوزه نفوذ و گستره ادراک‌های خودکارآمدی را به عرصه‌های تربیتی و آموزشی تسری داد و بیان داشت که ادراک‌های خودکارآمدی تحصیلی به طور عام و خاص می‌تواند در فراگیران شکل گرفته و رفتار آموزشی آنها را در این عرصه‌ها تحت تأثیر خود قرار داده و به تداوم موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی منجر شود. در همین راستا Pajares توضیح داده است که ادراک‌های خودکارآمدی تحصیلی، در طول فعالیت‌های تحصیلی فراگیران شکل می‌گیرد، تداوم می‌یابد و دچار تغییر و تحول می‌گردد؛ از این رو، وی در تبیین نحوه شکل‌گیری این پدیده تأکید می‌کند که تجارب مثبت تحصیلی یکی از مهمترین منابع شکل‌گیری ادراک‌های خودکارآمدی است و از طرفی دیگر، مهیا بودن زمینه برای فعالیت‌های جمعی و همکارانه، می‌تواند ادراک‌های خودکارآمدی تحصیلی را در فراگیران شکل دهد.^[۱۱] در همین راستا، Schunk بیان می‌کند آگاهی مربیان از اثرات ترغیب‌های کلامی در شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی در فراگیران، می‌تواند زمینه را برای بروز چنین ادراک‌هایی مهیا کند.

Chang پژوهشی تحت عنوان ارتباط عملکرد تحصیلی دانشجویان و سبک‌شناختی، فراشناختی، انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام داده است. نتایج به‌دست‌آمده نشانگر این بود که مؤلفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی و ارزش‌های درونی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی همبستگی معناداری داشته‌اند.^[۱۲]

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی با بسیاری از فرآیندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. در این رابطه بررسی‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که کمک مؤثر می‌خواهند، دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی تحصیلی بالا و عملکرد تحصیلی بالا بوده و قادر هستند استرس‌های تحصیلی را به طور چشمگیری کنترل کنند و دانش‌آموزانی که تمایل به کمک‌خواهی ندارند، دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین و خودکارآمدی تحصیل ضعیف هستند و استرس‌های

نظام‌های تعلیم و تربیت از دیرباز برای تربیت شهروندان توانمند اهداف ویژه‌ای را پیگیری نموده و جهت تحقق این اهداف، مدل‌های آموزشی خاصی را راهنمای عمل خویش در موقعیت‌های آموزشی قرار می‌دهند. در پرتو نگاه عمل‌گرایانه به عرصه‌های تربیتی، جنبه‌های متنوعی از زندگی فردی و اجتماعی فراگیران به‌ویژه حوزه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و مهارتی مورد توجه دست-اندرکاران نظام‌های تعلیم و تربیت واقع شده‌اند که در این میان خودکارآمدی در قالب الگوها و مدل‌های نظری به پوته آزمون گذارده شده‌اند.^[۱۴]

یکی از موضوعات محوری که در نظام تعلیم و تربیت پیشرفته در فرآیندهای یاددهی-یادگیری بر آن تأکید می‌شود خودکارآمدی است که برای نخستین بار در رویکرد شناختی-اجتماعی Bandura مطرح و در چند دهه اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی نظریه‌پردازان این رویکرد تبدیل شده است.^[۱۳-۱۴] مطابق با این رویکرد، خودکارآمدی، ناظر بر باور فرد مبتنی بر توانایی انجام یک عمل یا مهارت در حد مطلوب است^[۱۴] که این باور از چندین منبع مستقل تغذیه شده و زمینه را برای ادراک-های مثبت یا منفی خودکارآمدی مهیا می‌کند.^[۱۵]

نظریه‌پردازان شناختی از جمله Bandura بر روی اینکه چه‌طور افکار بر روی احساسات و رفتار تأثیرگذار است، تأکید دارند.^[۱۶] در نظام Bandura، منظور از خودکارآمدی، احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنار آمدن با زندگی است. راه دیگری که Bandura کارایی شخصی را شرح داد، برحسب ادراک ما از درجه کنترلی که بر زندگیمان داریم، بود.^[۱۷]

به اعتقاد Schultz، افرادی که میزان حس خودکارآمدی آنها ضعیف است، توانایی لازم را در اعمال هر گونه نفوذ و تأثیر بر رخدادها و شرایطی که آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ندارند، جای شگفتی نیست که آنها اندوه و نگرانی زیاد داشته باشند و در نتیجه احتمال اینکه انتظارات کسب‌کرده و حس خودکارآمدی آنها کاهش یابد، وجود دارد.^[۱۸]

خودکارآمدی بالا منجر به سلامت روان می‌شود؛ به این صورت که افراد دارای خودکارآمدی بالا در مواجهه با مشکل به جای اضطراب و ترس احساس آرامش را تجربه می‌کنند و قادر هستند با ناکامی و ناامیدی مقابله نمایند و از جرات‌مندی، عزت نفس و اعتمادبه‌نفس بالایی برخوردارند، اما برعکس ناکارآمدی ادراک‌شده می‌تواند منجر به احساسات و باورهای پوچی، اندوه و اضطراب گردد و زمانی که فرد خود را در رسیدن به انتظارات باارزش ناکارآمد بداند، افسرده خواهد شد و وقتی خود را در کنار آمدن با محرک‌های بالقوه تهدیدآمیز، ناتوان ببیند، مضطرب خواهد شد.^[۱۹] در مجموع دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی بالا هستند، احتمال بیشتری دارد

Frowman استفاده شده است که در این راستا از ۱۱ سوال مقیاس خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی Bandura و ۳۳ سوال پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی اون و فرومن استفاده شده است. برای پاسخ‌دهی به هر سوال از یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۱-۴) استفاده می‌توانم ۲- نه زیاد خوب ۳- خوب ۴- خیلی خوب) استفاده گردیده که با توجه به مجموع نمرات هر پاسخ-دهنده به کل آزمون، میزان خودکارآمدی وی مشخص می‌شود. برای تعیین ثبات درونی سوالات این پرسشنامه، مطالعه‌ای توسط رول و گریسمر در سال ۲۰۰۶ انجام گرفته است که نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که این سوالات از ثبات درونی مطلوبی برخوردارند (۰/۸۱).

بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش: این برنامه مبتنی بر آموزه‌های درمانگران و نظریه‌پردازانی است که در عرصه CBT و رویکرد شناختی-اجتماعی برنامه‌های مدونی را طرح‌ریزی کرده‌اند. [۱۳، ۴، ۳، ۱]

جلسه مقدماتی: هدف این جلسه برقراری ارتباط اولیه و آشنایی با دانش‌آموزان است که مورد سنجش و آموزش قرار خواهند گرفت. هدف ایجاد انگیزش و نگرش مطلوب در دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای خودتنظیمی انگیزش است. در این جلسه پیش‌آزمون لازم به اجرا در آمد و توضیحات مختصری در مورد شیوه آموزش و اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در جریان یادگیری ارائه و سپس روند مداخله معرفی شد.

جلسه اول: هدف‌گذاری و تعیین اهداف تحصیلی،

برنامه‌ریزی تحصیلی

جلسه دوم: خودمدیریتی

جلسه سوم: خودنظارتی

جلسه چهارم: خودارزیابی

جلسه پنجم: خوداصلاحی

جلسه ششم: خودتقویتی

جلسه هفتم: خودگویی‌های مثبت

جلسه هشتم: مهارت تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری

جلسه نهم: مدیریت زمان و استرس

جلسه دهم: خودسازماندهی فضای کلاس [۱۴]

بسته آموزشی مهارت‌های ارتباطی: برنامه آموزشی مهارت‌های ارتباطی که توسط Camca, Beylund, Richard, Brown, Barbara تهیه شده است.

جلسه اول: معارفه و بیان اهداف و ضرورت یادگیری مهارت‌های ارتباطی و ایجاد انگیزه برای یادگیری مهارت‌ها

جلسه دوم: آشنایی با انواع روش‌های ارتباطی، مزایا و معایب هر کدام

جلسه سوم: تشریح پل‌ها و موانع ارتباطی

جلسه چهارم: زبان غیرکلامی و تفسیر آن، خصوصیات

فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباط غیرکلامی

جلسه پنجم: انتخاب دقیق کلمات، انعکاس معانی و

احساسات

تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند [۱۳]؛ از این رو، توجه به آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی ضروری می‌باشد تا دانش‌آموزان با فراگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی انگیزه یادگیری خود را بالا برده، مسئولیت یادگیری‌شان را خود بر عهده گرفته و خودتنظیم شوند و به هنگام نیاز به کمک، ضمن تشخیص آن با انتخاب کمک مؤثر نسبت به رفع نواقص یادگیری‌شان اقدام نمایند. بنابراین آموزش این راهبردها به عنوان روش‌هایی نوین در آموزش باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد. [۱۴]

علی‌رغم مزایای راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی، بسیاری از دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در محیط‌های یادگیری به طور مناسب بکار نمی‌برند. بر این اساس، برای مقابله با این مشکل، پژوهشگران بر ایجاد راهکارهایی برای افزایش آگاهی فراگیران بر ضرورت این مداخلات آموزشی تمرکز کرده‌اند.

با توجه به این شواهد پژوهشی و همچنین با افزایش استرس‌های تحصیلی در مدارس خاص و تاثیر خودکارآمدی تحصیلی بر این موانع، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استعدادهای درخشان شهر تبریز است.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و فرضیه‌ها از نوع طرح-های نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل می‌باشد. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های استعدادهای درخشان دخترانه ناحیه ۴ و ۱ آموزش-وپرورش شهر تبریز بود که مطابق با آمار آموزش‌وپرورش شهر تبریز تعداد آنها بالغ بر ۷۳۷ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از جامعه مورد مطالعه، منطبق با طرح پژوهشی تعداد ۹۰ نفر انتخاب و در ۳ گروه ۳۰ نفره جایگزین شدند.

برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه از روش نمونه-گیری تصادفی خوشه‌ای و نیز برای جایگذاری آنها در گروه‌ها از روش تصادفی استفاده شد؛ یعنی از بین مدارس متوسطه دخترانه ناحیه ۴ و ۱ آموزش‌وپرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تعداد ۳ مدرسه انتخاب و از مدرسه انتخاب‌شده یک کلاس پایه سوم متوسطه به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگذاری شدند.

از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی Bertold که در سال ۲۰۰۵ در دانشگاه میشیگان ساخته شده و حاوی ۴۴ سوال است، برای ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی دانش-آموزان استفاده شد. [۱۵] برای ساختن این پرسشنامه، از خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی Bandura و مقیاس خودکارآمدی Own و

ارتباطی ۱۱۷/۷۰ و در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش برابر ۱۱۸/۴۳؛ در پس‌آزمون در گروه مهارت‌های ارتباطی ۱۳۲/۷۳ و در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش برابر ۱۳۷/۳۳ است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که (۱) پراکندگی خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر ندارد، (۲) متوسط خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه تقریباً یکسان است، (۳) پراکندگی خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است، (۴) متوسط خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است و (۵) متوسط پراکندگی خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در همه گروه‌ها نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است.

جلسه ششم: انواع گوش دادن، موانع گوش دادن، تسلط بر مهارت‌های گوش دادن در حین رابطه
جلسه هفتم: انواع ابراز وجود، فواید و کارکردهای آن، قاطعیت در رفتار به همراه انعطاف‌پذیری
جلسه هشتم: مراحل شش‌گانه ابراز وجود و شیوه‌های بیان نظر خود
جلسه نهم: پرورش مهارت "نه گفتن"
جلسه دهم: جمع‌بندی مطالب گفته‌شده و ایجاد انگیزه در اعضا برای استفاده از مهارت‌های آموخته‌شده [۱۶]

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی میزان خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در جدول شماره ۱ آمده است. با توجه به جدول، ملاحظه می‌شود که میانگین خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌آزمون در گروه مهارت‌های

جدول ۱: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی خودکارآمدی تحصیلی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
	کنترل	۳۰	۱۱۸/۷۰	۸/۲۷۶	۱۲۰/۹۳	۷/۸۹۱
خودکارآمدی تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۱۱۷/۷۰	۱۰/۰۴۹	۱۳۲/۷۳	۱۰/۱۶۱
	مهارت‌های ارتباطی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۱۱۸/۴۳	۸/۱۶۱	۱۳۷/۳۳	۸/۶۹۵

سطوح معناداری به‌دست‌آمده نتیجه گرفته می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه دارای توزیع نرمال می‌باشد ($p > 0/05$).

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر خودکارآمدی تحصیلی از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است. نتایج در جدول شماره ۲ ارائه شده است. با توجه به

جدول ۲: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	کنترل	۳۰	۰/۹۶۷	۰/۴۵۰	۰/۹۳۱	۰/۰۶۲
	مهارت‌های ارتباطی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۰/۹۴۸	۰/۱۵۴	۰/۹۴۵	۰/۱۲۲
	مهارت‌های ارتباطی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۰/۹۷۰	۰/۵۵۲	۰/۹۳۶	۰/۰۷۱

است. سطح معناداری اثر گروه *پیش‌آزمون برابر ۰/۶۶ است. با توجه به اینکه این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است، نتیجه گرفته می‌شود که فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها تایید می‌شود.

جهت آزمودن سوال تحقیق، از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر وابسته در جدول شماره ۲ بررسی و تایید شده است. مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها در جدول شماره ۳ بررسی شده

جدول ۳: نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون‌ها برای خودکارآمدی تحصیلی در گروه مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای خودتنظیمی

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
اثر گروه *پیش‌آزمون	۳,۶۶۱	۱	۳,۶۶۱	۲۰۰	۰/۶۵۶
خطا	۱۰,۲۲,۸۳۱	۵۶	۱۸,۲۶۵		

معناداری از ۰/۰۵ نتیجه گرفته می‌شود که واریانس خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه همگن می‌باشد.

همچنین جهت بررسی مفروضه برابری واریانس متغیر در گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد. سطح معناداری آزمون لوین برابر ۰/۱۱ به دست آمد. با توجه به بزرگتر بودن سطح

جدول ۴. تحلیل کوواریانس برای مقایسه اثربخشی خودکارآمدی تحصیلی در گروه مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر پیش‌آزمون	۴۱۶۰/۰۴۱	۱	۴۱۶۰/۰۴۱	۲۳۱/۰۰۳	۰/۰۰۱	۸۰۲
اثر گروه	۲۳۰/۲۹۱	۱	۲۳۰/۲۹۱	۱۲/۷۸۸	۰/۰۰۱	۱۸۳
خطا	۱۰۲۶/۴۹۲	۵۷	۱۸/۰۰۹			

پس‌آزمون، میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش ($m=137/33$) به طور معناداری بیشتر از گروه مهارت‌های ارتباطی ($m=132/73$) است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در مقایسه با آموزش مهارت‌های ارتباطی تاثیر بیشتری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

شناختی و فراشناختی گوناگون توسط دانش‌آموزان برای کنترل و تنظیم فرآیند یادگیری‌شان است.

به‌علاوه نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در مقایسه با آموزش مهارت‌های ارتباطی تاثیر بیشتری در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان دارد. در تبیین دیگری برای یافته پژوهشی حاضر می‌توان به دیدگاه Zimmerman استناد کرد که به باور او، یادگیرندگان خودتنظیم می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی‌هایشان در حیطه‌های خاص، ادراک‌هایی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی-شان می‌دانند.

طبق نظر Boekaerts و Nimivirta قابلیت‌هایی که دانش‌آموز را قادر به خودتنظیمی می‌کند، در سه لایه قرار می‌گیرد: تنظیم شیوه پردازش اطلاعات، تنظیم فرآیند یادگیری و تنظیم خود. در این نوع یادگیری دانش‌آموزان فرآیند یادگیری و تحصیلی خود را با تعیین اهداف چالش‌انگیز، به‌کارگیری راه‌های مناسب برای دستیابی به اهداف و با فهرست کردن عوامل خودتنظیم که موجب برانگیخته شدن و هدایت تلاش‌هایشان می‌شود، به پیش می‌برند. این دانش‌آموزان معمولاً به عنوان فراگیرانی شناخته می‌شوند که تجربه‌های یادگیری خود را به طور کارآمد به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند و در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی برانگیخته، مستقل و به لحاظ فراشناختی فعال می‌باشند.^[۱۱۷] از طرفی دیگر، پژوهش محمدی و همکاران^[۱۱۸] نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی می‌شود. این پژوهش همچنین کاهش معناداری را در اضطراب آزمون دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردها نشان داد. در همین راستا Turner و همکاران^[۱۱۹] در پژوهشی نقش خودکنترلی

نتایج تحلیل کوواریانس جدول ۴ حاکی از آن است که اثر گروه در سطح احتمال ۹۵ درصد معنادار است ($p < 0/05$ و $F=12/79$)؛ یعنی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، میزان نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی در گروه مهارت‌های ارتباطی و گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش دارای تفاوت معناداری می‌باشد. از طرفی دیگر، مندرجات جدول ۱ حاکی از آن است که در

بحث

یافته‌های پژوهش‌های Ammentorp^[۱۰]، Bragard^[۱۳]، Juhani^[۲۱] و زهتاب و سالمی^[۲۳] نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی به طور معناداری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

آموزش مهارت‌های ارتباطی همچنین می‌تواند خودکارآمدی را افزایش دهد و ارتباط را در افراد تقویت کند.^[۲۴] به هر حال، از آنجا که ارتباطات غیرکلامی همچون زبان بدن، حرکات چشمی و صورت و لمس کردن می‌تواند تاثیری خاص در ارتباطات بین فردی داشته باشد.^[۲۵] آموزش مهارت‌های ارتباطی نیز در این زمینه موثر است و حتی در بهبود حل مسائل مرتبط با تضادهای شخصی و افزایش کیفیت رابطه نیز دخیل است.^[۲۶] پژوهش‌های روانشناختی^[۲۷] در مورد اهمیت مهارت‌های ارتباطی موثر به این نتیجه رسیده‌اند که مهارت‌های ارتباطی موثر بر روی سلامت روان افراد تاثیر مستقیم دارد، به رشد شخص و هویت‌یابی افراد کمک می‌کند، سازگاری فرد را افزایش می‌دهد، کیفیت زندگی را افزایش می‌دهد، باعث مقابله سازنده با استرس می‌گردد و خودشکوفایی به همراه می‌آورد؛ بنابراین آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند موجب افزایش خودکارآمدی و در نتیجه کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان گردد.

در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه Pintrich استناد کرد که یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که به وسیله‌ی آن یادگیرنده، اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند. او معتقد است یکی از جنبه‌های مهم یادگیری خودتنظیمی، کاربرد راهبردهای

چرا و چگونه دانش‌آموزان به یادگیری روی می‌آورند و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می‌باید در مورد خود و کارهای تحصیلی خود بدانند؛ به بیان دیگر، دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را هدایت می‌کنند و چگونه انتخاب راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری موجب افزایش تلاش آنها برای رسیدن به پیشرفت می‌گردد.^[۱۷]

نتیجه‌گیری

برنامه‌های جامع تحصیلی نیازمند تاکید بر روی عوامل تأثیرگذار است که بتواند یافته‌های سودمندی را به دنبال داشته باشد. با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی مداخلات مؤثر در زمینه ارتقای خودکارآمدی تحصیلی برای دانش‌آموزان دختر از ضرورت بالایی برخوردار باشد.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر بر اساس رساله دکتری شهرام پورحسین ملایوسفی، به راهنمایی دکتر سید داود حسینی‌نسب می‌باشد. بدین‌وسیله از تمام کسانی که در انجام این تحقیق به‌خصوص دانش‌آموزان عزیز، ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

و یادگیری خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی را مورد توجه قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که افرادی که خودکنترلی مناسبی دارند، در اغلب کارها خوب عمل کرده و تلاش مناسبی از خود نشان می‌دهند. در مجموع هسته‌ی اصلی تمام نظریه‌های موجود در خودتنظیمی حول درگیری فعالانه دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری دور می‌زند؛ بنابراین با درگیری فعالانه دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری، آن‌ها می‌توانند افکار، هیجان‌ها و اعمال خود را طوری هدایت کنند که بر یادگیری و انگیزش آنها تأثیر مثبت داشته باشد.^[۱۷] راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت‌های خودآموزی، سوال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرآیندهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود.^[۲۰]

Berger و همکاران خودتنظیمی را به عنوان "توانایی برای بازبینی و تعدیل شناخت، هیجان و رفتار برای به انجام رساندن اهداف فردی و یا سازگاری با الزامات شناختی و اجتماعی موقعیت‌های خاص" تعریف می‌کنند. این تعریف همه‌ی جنبه‌های رفتارهای خودتنظیمی را دربرمی‌گیرد و به‌ویژه شامل عناصر انگیزشی و انطباقی در ترکیب با تأثیرات محیطی است. خودتنظیمی شناخت و رفتار، یک جنبه مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در محیط کلاسی است. نظریه‌های خودتنظیمی به طور کلی تصریح می‌کند که

منابع

1. Schunk DH. Self- Efficacy in Education: Issue and future directions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA. 2003.
2. Pintrich PR. A Conceptual framework for assessing motivation and self- regulating learning in college students. *Edu Psych Rev.* 2004; 16(4): 385-407.
3. Zimmerman BJ. Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Psychology Research.* 1999; 1: 545-551.
4. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. 2001; 84(2): 191-215.
5. Bandura A, Bussey K. On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: *Psychol Bull.* 2004; 130(5):691- 701.
6. Bandura A. Social cognitive theory: Annual review of psychology. Palo Alto, CA: Annual reviews. 2001. ##7. Nayack E. Stress Inoculation training: Apreventative and treatment Approach. 2008.
7. Schultz D, Schultz S. Personality theories. 3rd Ed., Tehran: Virayesh Publication. 2014.
8. Muris P. Relationship between self-efficacy and minfullness instruction. *J of personality and individual difference*, 2002; 32,337-348.
9. Ammentorp J, Sabroe S., Kofoed PE., Mainz J. The effect of training in communication skills on medical doctors' and nurses' self-efficacy. A randomized controlled trial. *Journal of Patient Education and Counseling.* 2007; 66, 270-277.
10. Pajares F, Schunk DH. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and schoolachievement. *Percep.* 2001; 11, 239-266.
11. Chang CY. A study of the relationship between college students academic performance and their cognitive style, meta cognition, Motivational and self-regulated factors. *Educational Psychology,* 2015; 24, 145-161.
12. Bragard I, Etienne AM, Merckaert I, Libert Y, Razavi D. Efficacy of a communication and stress management training on medical residents' Self-efficacy, stress to communicate and burnout. *J Health Psych.* 2010; 15 (7): 1075-1081.
13. Bayrami N. Comparison of the effectiveness of self-regulating motivation training strategies and helping strategies to improve the symptoms of academic stress, performance and academic motivation by modifying documentary styles in students. Ph.D., Tabriz University. 2016.

15. Zareea P. Comparison of the effectiveness of guide lines preventiny stress asking for help with mind-awareness onacademic stress and academic self-effectivness .Ph.D.Emam reza University. 2015.
16. Ahmadi MS, Hatami HR, Ahadi H, Asadzadeh H. The Effect of Communication Skills Train Self-efficacy beliefs and academic achievement of female students. Quarterly J New Approach Manage Edu, Marvdasht Branch, 2013; 4(4).
17. Boekaerts M, Nimivirta M. Self –regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, Hand book of self-regulation. San Diego, CA: Academ Press. 2000
18. Mohammadi Darvish N, Hatami HR, Asadzadeh H, Ahadi H. Study the effect of training Self-Regulatory Strategies on Angerian Beliefs of Knowledge, Quart J Edu Psych. 2010; 7:68-49
19. Turner A, Chandler M, Heffer RW. The influence of parenting styles achievement Motivation and self-efficacy on academic performance in college students. Journal of College Student Development. 2009; 50(3): 337-346.
20. Montague M. Selfregulation strategies to improve mathematical problem solving for student with learning disabilities. Learning disabilities. Quarterly, 2008; 31: 37-46.
21. Spalding C L. Motivation in the classroom. McGraw-Hill College. 2006.
22. Juhani T, Riitta L, Tuuli K, Sari L. Medical and psychology students` self-assessed communication skills: A pilot study. Patient Edu Counsel. 2010; 3707:1-6.
23. Zahtab Najafi A, Salemi S. The effectiveness of teaching life skills in anxiety among widows. Journal of Culture and Women.2012; 14(13): 85-93. [In Persian].
24. Khodadadi S, Ebrahimi H, Moghaddasian S, Babapour J. The effect of communication skills training on quality of care, self-efficacy, job satisfaction and communication skills rate of nurses in hospitals of Tabriz, Iran. J Car Sci. 2013; 2(1): 27-37. [In Persian].
25. Hall JA, Coats EJ, Lebeau LS. Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis. J Psych Bullet. 2005; 131(6): 898-924.
26. Becky A, Bibhuti S, Dana C, Eli Karam F, Anita B, Michel V Z. The impact of the within my reach Family Thera. 2013; 39 (3): 346–357.
27. Sally A, Kobilinsky C. Changes in the communication skills and behavior problems of homeless andhoused children during the preschool year, university of Maryland- college park. 2007; (5):195-19