

Effectiveness of Training Communication Skills on Self-regulated Learning of Male High School Students in Zanjan City

اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر زنجان

Mohammad Saeed Ahmadi. Ph.D.

Payame Noor University

محمدسعید احمدی*

دانشگاه پیام نور زنجان

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of communication skills training on self regulation learning of male students of high-schools in Zanjan city in the school year 2012-13 (1391-92s.c.). The research method was experimental with pre test - post test with a control group. The tools used in this research were the Zimmerman & Mertinez-pons Self-regulation Learning Questionnaire (1986) and the UNISEF program for training communication skills (2004). The statistical population of the research included all of male high school students in grade one in Zanjan in school year 2012-13. From among them 60 students were selected by multi stage cluster random sampling method and assigned in to two experimental and control groups. Experimental intervention (communicative skills based on the UNICEF Training kit) was carried out in the experimental group in ten sessions, each session lasted ninety minutes once a week. The results of ANCOVA showed that the training of communication skills was effective in improvement of self regulation learning of students ($P < 0.001$).

Keywords: Training communication skills, self-regulation learning, male high school students.

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بهبود خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ انجام گردید. روش پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری زیمرمان و ماتینزپونز (۱۹۸۶) و برنامه آموزشی مهارت‌های ارتباطی یونیسف (۲۰۰۴) بود. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌داد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۶۰ نفر از آنها به تصادف انتخاب و در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند. مداخله آزمایشی (مهارت‌های ارتباطی براساس بسته آموزشی یونیسف) بر روی گروه آزمایش در مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و یک بار در هفته اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بهبود خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است ($P < 0.001$).

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های ارتباطی، خودتنظیمی یادگیری، دانش‌آموزان پسر دبیرستان.

مقدمه

می‌کند. تحقیقات مقطعی نشان می‌دهد که رابطه مثبت، ولی بی‌ثباتی بین مهارت‌های ارتباط کلامی و خودتنظیمی در دوره کودکی وجود دارد. مطالعات طولی نیز نشان می‌دهد که مهارت‌های کلامی بر رشد خودتنظیمی کودکان تأثیر مثبتی دارد. حتی در مراحل اولیه رشد، مهارت‌های کلامی در انجام وظایف مربوط به خودتنظیمی به‌کار می‌روند. آموزش این مهارت‌ها در پسران بیشتر از دختران لازم است (والتون و ایوب^۱، ۲۰۱۰). همچنین مطالعات نشان می‌دهد که بین تأخیر در رشد مهارت‌های کلامی و مشکلات رفتاری رابطه وجود دارد؛ برای مثال کیوآی و کیسر^{۱۵} (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دبستانی دارای تأخیر زبانی اغلب رفتارهای خشن و ناسازگارانه دارند و کمتر احتمال دارد که رفتارهای مبتکرانه و اجتماعی انجام دهند. بونو^{۱۶} (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین خودتنظیمی و رشد مهارت‌های کلامی در کودکانی که وارد کودکانستان می‌شوند، رابطه معنی‌داری وجود دارد.

والتون و ایوب (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان نقش مهارت‌های کلامی در رشد خودتنظیمی کودکان نوباوه داده‌های طولی برای ۱۲۰ کودک ۱۴، ۲۴ و ۳۶ ماهه را جمع‌آوری کردند، تا تأثیر دو مهارت کلامی، کلمات ادا شده و پرحرفی، را در رشد خودتنظیمی کودکان بررسی کنند. نتایج پژوهش نشان داد که مهارت‌های کلامی بر خودتنظیمی تأثیر دارد و از بین مهارت‌های کلامی، دامنه لغات، بهتر از پرحرفی، خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کند.

لامب (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان بررسی خودتنظیمی و مهارت‌های ارتباط کلامی در کودکان با مشکلات یادگیری متوسط (MLD)، به این نتیجه رسید که مشکلات مربوط به مهارت‌های ارتباط کلامی در کودکان با دشواری یادگیری دیده می‌شود که با ضعف مهارت‌های خودتنظیمی در ارتباط است. کودکانی که از راهبردهای ارتباطی بهتری استفاده می‌کنند، پیشرفت‌های کلی در مهارت‌های خودتنظیمی دارند.

مطالعات انجام گرفته با کودکان بزرگتر نیز از وجود رابطه مثبت بین خودتنظیمی و مهارت‌های کلامی حمایت می‌کند

خودتنظیمی نوعی از یادگیری است که افراد به‌جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند (زیمرمان و کلرلی^۱، ۲۰۰۴). زیمرمان معتقد است که فراگیران خودتنظیم از لحاظ فراشناختی^۲، انگیزشی^۳ و رفتاری، فرایندهای یادگیری را شروع و هدایت می‌کنند. آنان در زمینه فراشناخت نیز در مراحل متفاوت، فرایند یادگیری خود را طراحی^۴، سازماندهی^۵، خودآموزی^۶، خودگردانی^۷ و خودارزیابی^۸ می‌نمایند. این فراگیران در زمینه انگیزشی خود را باکفایت^۹، خودکارآمد^{۱۰} و مستقل^{۱۱} ارزیابی می‌کنند و از لحاظ رفتاری محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند، می‌سازند و خلق می‌کنند که یادگیری‌شان را بهینه نماید (زیمرمان، ۱۹۹۸). فراگیران خودتنظیم، فرایندهای عاطفی و شناختی لازم برای موفقیت تحصیلی را رهبری می‌کنند. آنان باید برای درک جنبه‌های شناختی یادگیری و تسهیل موفقیت به‌سوی اهداف آموزشی مرتب خود را ارزیابی کنند و به نحو مؤثری منابع شناختی مثل توجه و راهبردهای یادگیری را هدایت نمایند. تنظیم و اداره حوزه عاطفی به دانش‌آموزانی نیاز دارد که خود را برای آموختن اطلاعات توانا ببینند (زیمرمان، ۱۹۹۸)، نتایج کار خود را اداره و هدایت کنند و آنچه را در حال آموختن هستند، ارزشمند بدانند (پینتریچ و دی‌گروت^{۱۲}، ۱۹۹۰).

خودتنظیمی در جنبه‌های مختلف یادگیری و همچنین بسیاری از مشکلاتی که کودکان با آن روبه‌رو می‌شوند نقش عمده‌ای دارد. به‌عنوان مثال، دشواری در بازبینی درک و فهم و هدایت فرایند شناختی خود، احتمالاً بر پیشرفت بسیاری از تکالیف آموزشگاهی تأثیر دارد. مشکلات مربوط به مهارت‌های ارتباطی و زبانی نیز در برخی کودکان دیده می‌شود که با ضعف مهارت‌های خودتنظیمی آنها در ارتباط است. کودکانی که از راهبردهای ارتباطی بهتری استفاده می‌کنند، در مهارت‌های خودتنظیمی پیشرفت‌های بیشتری دارند (لامب^{۱۳}، ۲۰۰۲).

خودتنظیمی در اوایل کودکی پدید می‌آید و موفقیت در موقعیت‌های دشوار شناختی و اجتماعی بعدی را پیش‌بینی

1. Zimmerman & clearly
3. motivationally
5. organization
7. self – monitoring
9. competent.
11. autonomous.
13. Lamb
15. Qi and Kaiser

2. Metacognitiv
4. planning
6. self – instruction
8. self – evaluation
10. self – evaluation
12. Pintirich & Degroot
14. Valltton & Ayoub
16. Bono

یکی دیگر از مهارت‌های ارتباطی توانایی گوش دادن فعالانه است که در روابط بین‌فردی همواره مورد توجه بوده است. این مهارت نوعی مشارکت فعال در یک گفت و شنود است؛ فعالیتی که گوینده را در انتقال منظور خویش، یاری می‌کند (یوسفی، ۱۳۸۵). مهار و نظم‌دهی هیجان‌ها نیز نقش مهمی در برقراری، تداوم و سلامت روابط اجتماعی ایفا می‌کند و به‌طور کلی این مهارت ناظر بر توانایی ابراز احساسات و مهار آنها و نیز کنار آمدن با احساسات و عواطف دیگران است (گلمن^{۱۱}، ۱۹۹۵). توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی، یکی دیگر از مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی است که همواره مورد توجه بوده است. همچنین توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی در ارتباط اجتماعی بسیار مهم است. در این زمینه می‌توان از توانایی درک و چگونگی تأثیرگذاری بر روابط اجتماعی و نیز از توانایی فهم دیگران سخن به میان آورد که از آن به‌عنوان بینش نسبت به فرایند ارتباط یاد می‌شود. علاوه بر آن قاطعیت یا فعال بودن در ارتباط نیز از دیگر مهارت‌های ارتباطی است. افزون بر آنچه گفته شد، توانایی دفاع از عقاید و نظرات خود و پافشاری بر دیدگاه‌های منطقی و معقول خویش را نیز می‌توان در زمره مهارت‌های ارتباطی قرار داد (ناپ و هال^{۱۲}، ۱۹۹۲ به نقل احمدی، ۲۰۱۱).

مهارت‌های ارتباطی در زندگی انسان بسیار مهم است. هیچ‌یک از توانمندی‌های بالقوه انسان، جز در سایه روابط بین‌فردی رشد نمی‌کند. فراگیری روابط بین‌فردی صحیح، اهمیت بسزایی در ایجاد سلامت روانی، رشد شخصیت، هویت‌یابی، افزایش بهره‌وری شغلی، افزایش سازگاری و خودشکوفایی دارد. افرادی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو هستند (نوری قاسم‌آبادی و محمدخانی، ۱۳۷۷). پیامد چنین ارتباطی در بیشتر موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی و تحصیلی، نداشتن صلاحیت و نارضایتی شغلی، فشار روانی، بیماری جسمی و حتی مرگ خواهد بود.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از کودکانی که در برقراری روابط اجتماعی مشکل دارند و یا گروه همسال آنان را

(مولر، جکوز، بروکی و زلازو^۱، ۲۰۰۹). مطالعات آزمایشی مثل لیدر^۲ (۲۰۰۱) و نیلز، رینولدز و روسپویتز^۳ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های ارتباطی به کودکان بر رشد مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی بعدی آنها در نوجوانی تأثیر دارد. کول، آرمسترونگ و پمبرتون^۴ (۲۰۱۰) برای بهبود مهارت‌های خودتنظیمی از طریق مهارت‌های کلامی، پیشنهاد می‌کنند که موقعیت‌هایی باید فراهم نمود تا کودکان از طریق قابل قبول اجتماعی با دیگران ارتباط برقرار کنند تا از این طریق بتوانند رفتارهای خودتنظیمی خود را بهبود دهند.

بوتما، فرانسیسکا و مونتوی^۵ (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ارتباط مثبتی بین مهارت‌های ارتباطی با کاربرد راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. تحلیل میانگین و رگرسیون چندگانه نشان داد یادگیرندگان موفق‌تری هستند که مهارت‌های کلامی و راهبردهای خودتنظیمی را به‌کار می‌برند. همچنین بندورا^۶ (۲۰۰۱) بیان کرده است که مدارس که به شدت انضباطی هستند و قوانین محدودکننده‌ای برای ارتباط دارند، از بسیاری اشکال خودتنظیمی یادگیری، مثل طراحی و نقشه‌کشی و خودتشویقی^۷ فراگیران جلوگیری می‌کنند.

مارتینز پونز^۸ (۱۹۹۰)، به نقل از احمدی، (۲۰۱۱) با استفاده از تحلیل رگرسیون نشان داد که باورهای دانش‌آموزان در مورد کارآمدی کلامی‌شان با کاربرد راهبردهای خودتنظیمی رابطه دارد. نتایج کلی این تحقیق نشان داد که کوشش‌های دانش‌آموزان برای تنظیم راهبردهای یادگیری خود، با مهارت‌های کلامی بالا همراه بودند.

افراد به‌واسطه مهارت‌های ارتباطی می‌توانند درگیر برهمکنش‌های بین‌فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرایندی که افراد در آن اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (هارجی و دیکسون^۹، ۲۰۰۴). مهارت‌های ارتباطی^{۱۰}، شیوه‌های ضروری برای یک زندگی سالم و سازنده است. این مهارت‌ها مجموعه‌ای از توانایی‌هایی است که سبب سازگاری ما با دیگران و شکل‌گیری رفتارهای مثبت و مفید می‌شوند. این توانایی‌ها ما را قادر می‌سازد. نقش مناسب خود را در جامعه به‌خوبی ایفا نماییم، بی‌آنکه به خود یا دیگران آسیب برسانیم.

1. Müller, Jacques, Brocki & Zelazo
3. Niles, Reynolds & RoeSepowitz
5. Bothma, Franciska & Monteoy
7. self – reward.
9. Hargie & Dickson
11. Golman

2. Lederer
4. Cole, Armstrong & Pemberton
6. Bandura
8. Mertinez-pons
10. communication skills
12. Nap & Hall

نمی‌پذیرد، در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری‌های رفتاری، عاطفی و تحصیلی قرار دارند. نداشتن مهارت‌های ارتباطی برای نوجوانان با مجموعه‌ای از پیامدهای منفی همراه است که گستره وسیعی از رفتارهای اجتماعی، روان‌شناختی و تحصیلی را در برمی‌گیرد. این مهارت‌ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نارسایی آنها با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، عزت‌نفس پایین و عدم موفقیت‌های شغلی و تحصیلی همراه است (ویلیامز و زادیرو، ۲۰۰۱؛ اسپیتزبرگ، ۲۰۰۳؛ بیجسترا، بوسما و جکسون، ۱۹۹۷).

از آنجا که فرایند یادگیری کلاسی اغلب در قالب فرایندهای ارتباطی شکل می‌گیرد و موفقیت در فرایند یادگیری با خودتنظیمی دانش‌آموز در ارتباط است، بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی انجام پذیرفت؟

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه؛ روش این پژوهش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ می‌باشد که کل آنها براساس آمار رسمی اداره آموزش و پرورش ۵۲۰۸ نفر بود. از بین جامعه آماری ۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. بدین ترتیب که در مرحله اول، از ۲ ناحیه آموزش و پرورش شهر زنجان، ناحیه دو به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله دوم، دو مدرسه از ناحیه مورد نظر به‌صورت تصادفی انتخاب شد. سپس پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری در بین دانش‌آموزان پایه اول هر دو مدرسه اجرا گردید و ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره پایین‌تر از متوسط گرفته بودند، به تصادف انتخاب شدند و با توجه به آزمایشی بودن پژوهش، به‌طور تصادفی، ۳۰ نفر در گروه گواه و ۳۰ نفر در گروه آزمایش قرار گرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری زیمرمان و مارتینز پونز^۴ (SRLIS): این پرسشنامه شامل ۵۰ سؤال در طیف لیکرت است و دربرگیرنده راهبردهای چهارده‌گانه در سه زمینه شناختی، فراشناختی و مدیریتی است که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا میزان استفاده از این راهبردها را در زمینه

مورد نظر درجه‌بندی نمایند. پاسخ‌ها براساس مقیاس چهار درجه‌ای از خیلی کم تا بیشتر اوقات درجه‌بندی می‌شود. زیمرمان و مارتینز پونز روایی ملاکی این ابزار را با محاسبه ضریب همبستگی بین درجه‌بندی معلمان و نمرات آزمودنی‌ها در آزمون استاندارد ریاضی و انگلیسی به شیوه تحلیل عوامل بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضرایب همبستگی تفکیکی بین سؤالات در حد مطلوب است. همچنین برای محاسبه روایی همگرا زیمرمان و مارتینز پونز، به محاسبه ضریب همبستگی بین گزارش‌های دانش‌آموزان از کاربرد راهبردهای خودتنظیمی و درجه‌بندی معلمان از آنان پرداختند که ضریب همبستگی بالایی ($r=0.70$) به دست آمد.

صمدی (۱۳۸۳)، برای بررسی روایی این آزمون، به محاسبه ضریب همبستگی بین نمرات آزمودنی‌ها در نمونه پایلوت و معدل آنها در امتحانات نهایی سال سوم راهنمایی و نیز نمرات زبان انگلیسی و ریاضی آنان پرداخت. این ضرایب برای معدل امتحانات نهایی ۰/۳۸، برای درس ریاضیات ۰/۳۴ و برای درس انگلیسی ۰/۳۰ به دست آمد. که در هر سه مورد در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین پایایی این آزمون را از طریق روش آزمون مجدد روی یک گروه ۳۵ نفری ۰/۶۹ و از طریق همسانی درونی (آلفای کرانباخ) ۰/۶۱ به دست آورد. صمدی (۱۳۸۷) پایایی آزمون را نیز مجدداً بر روی یک گروه ۳۰ نفری ۰/۶۴ و از طریق همسانی درونی ۰/۶۲ محاسبه نمود.

عشورنژاد (۱۳۸۷)، برای بررسی روایی صوری، این پرسشنامه را پس از ترجمه در اختیار چند تن از متخصصان روان‌شناسی تربیتی قرار داد که مورد تأیید قرار گرفت. همچنین به‌منظور بررسی پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی روی یک گروه ۳۰ نفری از آزمودنی‌ها، ضریب ۰/۶۸ و برای آگاهی از همسانی درونی با روش آلفای کرانباخ ضریب ۰/۵۶ را به دست آورد.

در این پژوهش به‌منظور بررسی مجدد روایی صوری، پرسشنامه در اختیار ۵ متخصص روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت که مشخص شد، پرسشنامه از روایی صوری برخوردار است. همچنین به‌منظور بررسی پایایی این پرسشنامه در یک نمونه پایلوت ۳۴ نفری اجرا شد و ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷۱ محاسبه شد که حاکی از پایا بودن آزمون است. دو نمونه از سؤال‌های این پرسشنامه به شرح زیر است: «وقتی مطالعه می‌کنم، از ابتدا می‌دانم که هدفم چیست و چه چیزی را می‌خواهم یاد بگیرم»، «در هنگام مطالعه، سعی می‌کنم تا مطالب جدید را به دیگر موضوعاتی که قبلاً خوانده‌ام مرتبط کنم».

روش اجرا و تحلیل

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
 جلسه ششم: انواع گوش کردن، موانع گوش کردن، تسلط بر مهارت‌های گوش کردن 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 قدرت «نه گفتن».
 جلسه دهم: جمع‌بندی مطالب گفته شده و ایجاد انگیزه در اعضا برای استفاده از مهارت‌های آموخته شده در زندگی.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ مؤلفه‌های آمار توصیفی مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است:
 به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد. از آنجا که یکی از پیش‌شرط‌های لازم برای اجرای تحلیل کواریانس، اطمینان از یکسان بودن واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه است؛ آزمون لوین (Levene) به منظور آزمون این فرضیه اجرا گردید. با توجه به معنادار نبودن نتایج مشاهده شده در جدول ۲ ($F=0/685$ و $P>0/05$)، همسانی پراکنندگی نمرات گروه‌های آزمایش و گواه احراز گردید. پیش‌فرض دیگر اجرای روش تحلیل کواریانس دوطرفه همبستگی نمرات بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون است که این مورد نیز همان‌طور که در جدول ۳ مشخص گردیده، رعایت شده است ($F=32/35$ و $P<0/01$).

مداخلات آزمایشی به منظور آموزش مهارت‌های ارتباطی به گروه آزمایش، در ۱۰ جلسه به اجرا درآمد. بدین ترتیب که در هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تشکیل شد. ابتدا هر یک از مهارت‌ها به روش پرسش و پاسخ آموزش داده شد. سپس از چند گروه خواسته شد که برای مهارت آموزش داده شده سناریویی تهیه کنند و نقش خود را اجرا نمایند. سایر دانش‌آموزان نیز پس از تماشا، نمایش را نقد و بررسی کردند. در پایان نیز ضمن جمع‌بندی مطالب، برای جلسه بعد تکالیفی داده شد.
 کاکلا و بروز^۱ (۲۰۰۴) در یک فراتحلیل، ۲۶ مطالعه انجام گرفته در خصوص آموزش مهارت‌های ارتباطی را در بین سالهای ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۱ بررسی کردند. کاما، بیلوند، ریچارد، براون و باربارا و همکاران^۲ (۲۰۰۸)، نیز ۱۱ مطالعه انجام گرفته بین سالهای ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۸ را به همان روش مورد بررسی قرار دادند. در این ۳۷ مطالعه صورت گرفته درخصوص آموزش مهارت‌های ارتباطی، رویکردهای یکسانی برای آموزش این مهارت‌ها اتخاذ شده بود. سه مؤلفه اصلی این آموزش‌ها شامل تدریس مستقیم (در ۵۹ درصد مطالعات)، ارائه نمونه و سرمشق زنده یا ویدیویی (در ۴۶ درصد مطالعات) و فراهم آوردن فرصت تمرین از طریق ایفای نقش (در ۹۱ درصد مطالعات) بود. شواهد بسیاری وجود دارد که نشان می‌دهد مؤلفه بسیار مهم آموزش مهارت‌های ارتباطی، یادگیری تجربی از طریق ایفای نقش است (لان و رولنیک^۳، ۲۰۰۷). بر همین اساس در پژوهش حاضر سعی شد تا ضمن آموزش مستقیم مهارت‌های ارتباطی از طریق پرسش و پاسخ، فرصتی برای ایفای نقش و مشاهده نمونه و سرمشق برای دانش‌آموزان فراهم گردد تا دانش‌آموزان، این مهارت‌ها را بهتر یاد بگیرند. موضوعات مطرح شده در جلسات، به شرح زیر است:
 جلسه اول: معارفه اعضای گروه با یکدیگر و بیان اهداف و ضرورت یادگیری مهارت‌های ارتباطی و ایجاد انگیزه برای یادگیری مهارت‌ها و شرح روش کار جلسات بعدی و روش‌های تدریس پرسش و پاسخ و ایفای نقش.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	شاخص	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۱۲۹/۵۷	۲۰/۰۷
	پس‌آزمون تعدیل شده	۳۰	۱۵۱/۸۷	۱۱/۶۸
گواه	پیش‌آزمون	۳۰	۱۳۱/۳۰	۱۷/۳۷
	پس‌آزمون تعدیل شده	۳۰	۱۳۲/۶۷	۱۹/۹۱

جدول ۲، آزمون برابری واریانس گروه‌های مورد مطالعه (Levene)

سطح معنی‌داری	مقدار F	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱
۰/۴۱۱	۰/۶۸۵	۵۸	۱

جدول ۳- تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای بررسی اثر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر (ضریب اتا)	توان آماری
گروه	۶۱۹۱/۲	۱	۶۱۹۱/۲	۵۳/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۲	۰/۷۳۵
پیش‌آزمون	۸۸۱۴/۹	۱	۸۸۱۴/۹	۷۵/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷	۰/۰۷۵

نشانه‌های فرهنگی و تفکرات والدین می‌آموزند. به نظر ویگوتسکی، درونی‌سازی نشانه‌ها، به‌ویژه کلمات، ابزارهای ذهنی هستند که در دستکاری ذهن و رفتار فرد نقش ایفا می‌کنند. بنابراین می‌توان پیش‌بینی کرد وقتی که کسی ابزارهای ذهنی (مهارت‌های کلامی) بیشتری داشته باشد از خودتنظیمی بالاتری نیز برخوردار است.

با توجه به یافته‌های این پژوهش و با مرور نتایج پژوهش‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های ارتباطی، ابزارهای ذهنی مورد نیاز برای درونی‌سازی نشانه‌های فرهنگی و اجتماعی را فراهم می‌آورد و از این طریق بر بهبود خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. به عبارتی دانش‌آموزانی که مهارت ارتباطی بیشتری دارند، با درونی‌سازی دستورالعمل‌های معلمان و والدین بر فرایند یادگیری خودکنترل و نظارت بیشتری را اعمال می‌کنند. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد در تدوین کتاب‌های درسی دانش‌آموزان به آموزش مهارت‌های ارتباطی توجه ویژه‌ای شود و برنامه آموزشی مهارت‌های ارتباطی در سرفصل درس‌های پرورشی و مهارت‌های زندگی مدارس گنجانده شود. همچنین با آگاه نمودن معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان از تأثیر مهارت‌های ارتباطی بر جنبه‌های روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزه کافی در آنها برای تمرین و فراگیری مهارت‌های ارتباطی در خانه و مدرسه به عمل آید. به‌ویژه با توجه به اینکه آموزش مهارت‌های ارتباطی و خودتنظیمی در مراحل اولیه رشد کودکان کارایی و ماندگاری بیشتری دارد، از همان دوران پیش‌دبستانی و دبستانی بر آموزش مهارت‌های زبانی و ارتباطی تأکید بیشتری اعمال گردد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به لزوم رعایت احتیاط در تعمیم یافته‌ها دلیل محدود بودن نمونه پژوهش و وجود

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون حذف شده و سپس گروه‌ها با توجه به نمرات باقی‌مانده مقایسه شدند. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) پس از تعدیل میانگین‌های پس‌آزمون تعدیل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ خودتنظیمی یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=53/12$ و $P<0/0001$). به عبارتی آموزش مهارت‌های ارتباطی تأثیر معنی‌داری در بهبود خودتنظیمی یادگیری گروه آزمایش دارد و میزان اثربخشی ۴۸ درصد است. لذا فرضیه پژوهش تأیید گردید.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است. این یافته با نتایج تحقیقات لامب (۲۰۰۲)، والتون و ایوب (۲۰۱۰)، بوتما و همکاران (۲۰۰۴)، بندورا (۲۰۰۱)، بونو (۲۰۰۳)، کیوآی و کیسر (۲۰۰۴)، مولر و همکاران (۲۰۰۹)، لیدرر (۲۰۰۱)، نیلز و همکاران (۲۰۰۸)، نیلز، رینولدز، روسپویتز (۲۰۰۸)، آرمسترونگ و پمبرتون (۲۰۱۰) همسو است.

کول و همکاران (۲۰۱۰) تحقیقات مربوط به رشد مهارت‌های کلامی و خودتنظیمی را مرور کردند و به این نتیجه رسیده‌اند که کودکان و نوجوانانی که با مهارت بیشتری صحبت می‌کنند، تسلط بیشتری بر محیط خویش دارند. همچنین کودکانی که دامنه واژگانی بالاتری دارند، ابزارهای ذهنی بیشتری دارند که به رشد خودتنظیمی آنها کمک می‌کند.

ویگوتسکی (۱۹۳۴-۱۹۸۶) بیان می‌کند که کودکان خودتنظیمی فکری و رفتاری را از طریق فرایند درونی‌سازی

- Development and evaluation of Workshop. *Patient Education and Counseling*, 70, 430-436.
- Cagela, D.J., & Broz, S.L. (2004). Physician communication skills training; areview of the theoretical backgrounds, objectives and skills. *Med Educ*. 36: 1004-1016.
- Cole, P.M., Armstrong, L.M., & Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. Calkins, & M. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition: Human brain development* (pp.59-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: *Bantam Books*.
- Hargie, Q., & Dickson, D. (2004). Skilled interpersonal communication.. London : Routledge.
- Lamb, S.J. (2002). Self-regulation and communication skills in children with moderate learning difficulties. *PhD thesis, University of Nottingham*. Available online at www.sciencedirect.com.
- Lane C. & Rollnick S. (2007). The use of simulated Patients and role-play in communication skills training: a review of the literature to August 2005. *Patient Educ Couns*; 67:13-20. available online at www.sciencedirect.com
- Lederer, S. H. (2001). Efficacy of parent-child language group intervention for late talking toddlers. *Infant-Toddler Intervention*, 11, 223-235
- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P.D. (2009). The executive functions of language in preschool children. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*(pp 53-68). New York, NY: Cambridge University Press.
- Niles, M.D., Reynolds, A.J., & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research*, 50, 55-73.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E. (1990). motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1),33-40.
- Qi, C.H., & Kaiser, A.P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays: An observation study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 595-609.
- Spitzberg, B.H. (2003). Methods of interpersonal skills assessment. In J.O. Greene & B.R. Burleson (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills*, 93 134, Mahwah, NJ: Erlbaum.

محدودیت زمانی در پیگیری بلندمدت تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی اشاره کرد. همچنین با توجه به نو بودن این پژوهش در ارتباط با رابطه متغیر مستقل (مهارت‌های ارتباطی) با متغیر وابسته (خودتنظیمی یادگیری) در ایران، از بابت دسترسی به پیشینه داخلی پژوهش در تنگنا بودیم. لازم است بیان شود که از بابت رعایت اصول اخلاقی، پس از پایان پژوهش، مهارت‌های ارتباطی به گروه گواه نیز آموزش داده شد.

منابع

- صمدی، م. (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. شماره ۱۲، ص ۱۵۷-۱۷۵.
- صمدی، م. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم‌گری و حل مسئله ریاضی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال هفتم، شماره ۲۷، ص ۲۳-۱۱.
- عشورنژاد، ف. (۱۳۸۷). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، خودتنظیمی یادگیری و موقعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش بزرگسالان*، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- نوری قاسم‌آبادی، ر.، محمدخانی، پ. (۱۳۷۷). برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی، تهران، انتشارات سازمان بهزیستی.
- یوسفی، ف. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان دانشگاه شیراز. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*. سال سوم، شماره ۹، ص ۵-۱۳.
- Ahmadi, M.S. (2011). Efficacy of communication skills training on self-efficacy and educational achievement in high schools student in Zanjan city. *1st International Congress on Child and Adolescent Psychology*, 134-139.
- Bandura, A. (2001). social cognitive theory: An agnatic perspective annual. *Review of Psychology*. 52, 126.
- Bijstra, J.O., Bosma, H.A., & Jackson, S. (1997). The relationship between social skills and psychosocial functioning in early adolescence. *Personality and Individual Difference*, 16, 767-776.
- Bono, K.E. (2003). Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament. *Dissertation Abstracts International*, 64, 16-24.
- Bothma, J., Franciska, L., Monteoy, D. K. (2004). Self-regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. 24(2), 141-197.
- Cama L. Bylund, Richard F. Brown, Barbara Lubrano si Ciccone, Tomer T. Levin, Jennifer A. Gueguen, Catherine Hill, David W. Kissane. (2008). Training faculty to Faciliate communication skills training:

- Vallotton, C. & Ayoub, C. (2010). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. Available online at www.sciencedirect.com.
- Vygotsky, L.S. (1934/1986). Thought and language (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Williams, K., & Zaidi, L. (2001). On being ignored, excluded, and rejected. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection*, Oxford: Oxford university Press.
- Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R.M. (2007). "Should I let them talk?": Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 215-231.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic learning achievement: the emergence of social cognitive perspective. *Educational Psychology Review* 2 (2).
- Zimmerman, B.J. & Clearly, J.C. (2004). Self regulation empowerment program: A school based program to enhance self regulated and self motivated cycles of student learning. *Psychology in the school*, 41, 51, 527-550
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill. A self regulatory perspective, *Educational psychology*, 33, (73-89).
- Zimmerman, B.J., & Martinez-pons, M. (1986). becoming self-regulated learned: what is the sub processes? Contemporary. *Journal of education psychology*, 11.307-313.