

Effectiveness of Teaching the Self-Regulatory Strategies of Motivation and Communication Skills on the Academic Stress 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. Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Received: 2017.November.19

Revised: 2018. February.10

Accepted: 2018.February.27

ABSTRACT

Background and Aim: Evidence shows that most of the learning disabilities are rooted in stress. The purpose of the present study was to compare the effectiveness of teaching self-regulation strategies of motivation and communication skills on academic stress of Tabriz talented female students.

Materials and Methods: The research method was quasi-experimental with pre-test, post-test, and control group. The research participants consisted of 90 female high school third grade students from regions 1 and 4 of Tabriz in 2016-2017 who were selected using cluster random sampling method and were randomly assigned to experimental and control groups. The first group received a training course on motivational self-regulation strategies in 10 sessions and the second group trained 10 sessions of communication skills training, and the third group (control group) continued regular classroom programs. Cohen and Frazer Educational Stress Questionnaire was used as the instrument.

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

Conclusion: Effectiveness of communication skills to reduce stress versus self-regulation strategies of motivation is obvious in controlling the sources of academic stress. Therefore, by performing communication skills techniques, practically, the negative effects of stressors can be reduced.

Keywords: Self-regulating strategies of motivation; Communication skills; Educational stress

Cite this article as: Shahram Pourhossein Molayusefi, Davoud Hosseini Nasab, Amir Panahali. Effectiveness of Teaching the Self-Regulatory Strategies of Motivation and Communication Skills on the Academic Stress of Tabriz Talented Students. *J Rehab Med.* 2019; 7(4): 21-29.

* **Corresponding Author:** Davoud Hosseini Nasab. Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
Email: dhosseininasab@gmail.com

DOI: 10.22037/jrm.2018.111052.1724

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

شهرام پورحسین ملایوسفی^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

* دریافت مقاله ۱۳۹۶/۰۸/۲۸ بازنگری مقاله ۱۳۹۶/۱۱/۲۱ پذیرش مقاله ۱۳۹۶/۱۲/۰۸ *

چکیده

مقدمه و اهداف

شواهد نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از ناکامی‌های فراگیران، ریشه در استرس دارد. هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر استعداد‌های درخشان شهر تبریز بود.

مواد و روش‌ها

روش پژوهش 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 کرد 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 استرس تحصیلی کوهن و فرازر بود.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر استرس تحصیلی اثر متفاوت داشته و روش مهارت‌های ارتباطی در کاهش استرس تحصیلی اثربخش‌تر است.

نتیجه‌گیری

اثربخشی مهارت‌های ارتباطی برای کاهش استرس نسبت به روش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، در کنترل منابع استرس تحصیلی امری بدیهی به شمار می‌آید؛ بنابراین می‌توان با انجام فنون مهارت‌های ارتباطی، عملاً از تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا کاست.

واژگان کلیدی

راهبردهای خودتنظیمی انگیزش؛ مهارت‌های ارتباطی؛ استرس تحصیلی

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

آدرس الکترونیکی: dhosseininasab@gmail.com

مقدمه و اهداف

در جریان رشد، نوجوانان طیف وسیعی از استرس‌ها و اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند که گاه از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی آنها را به مخاطره می‌اندازد. یکی از انواع استرس‌ها که مربوط به محیط‌های آموزشی می‌باشد، استرس تحصیلی است. استرس تحصیلی مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان تحت تاثیر قرار می‌دهد.^[۱] استرس تحصیلی ناظر بر احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی برای آن بوده و از سویی از کیفیت نگرش‌های فرد به مسئولیت‌های تحصیلی و روابط بین فردی و درون آموزشی متنوع ناشی می‌شود.^[۲] مبتنی بر تعریف فوق، استرس تحصیلی پدیده‌های معمولی در عرصه‌های آموزشی بوده و تعدادی از فراگیران به طور روزمره آن را تجربه کرده و گریزی از آن نیست. با این حال، بنا به تعریف Selyeh استرس بلندمدت، ممکن است به فرسودگی انجامیده و ارگانسیم را متلاشی کند. شواهد نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس، در دانشجویان و دانش‌آموزان قلمداد می‌گردد.^[۳] استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه می‌گردد.^[۴]

مطالعات متعددی نشان می‌دهند که بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رابطه وجود دارد. بر این اساس، Felsten & Wilcox نشان دادند که بین سطوح استرس دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها، رابطه منفی و معناداری وجود دارد.^[۵] در مطالعه دیگری Struthers و همکاران^[۶] گزارش کردند که سطوح استرس تحصیلی بالا با نمرات درسی پایین همراه است. در مجموع، نتایج یافته‌های فوق بر اثر مخرب استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌کند.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان مهارت‌های ارتباطی ناشی می‌شود. در این راستا Bragard و همکاران عنوان می‌کنند که مهارت‌های ارتباطی یکی از مهمترین راهبردهای مدیریت منابع به شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط آموزشی را تنظیم و اداره کنند. به عبارتی دیگر، مهارت‌های ارتباطی به عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است که دانش‌آموزان با استفاده از آنها می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آنها برآیند.^[۷]

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی با بسیاری از فرآیندهای تحصیلی از جمله استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. در این رابطه بررسی‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که کمک مؤثر می‌خواهند، دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی بالا و عملکرد تحصیلی بالا بوده و قادر هستند استرس‌های تحصیلی را به طور چشمگیری کنترل کنند و دانش‌آموزانی که تمایل به دریافت چنین مهارت‌هایی ندارند، دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین هستند و استرس‌های تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند.^[۸] این خودآگاهی از فرآیند یادگیری و خودتنظیمی که پیش‌نیازی برای کمک خواستن است، برای دانش‌آموزان واضح نیست و لازم است آموزش‌های ضروری در این خصوص داده شود.^[۹] در گذشته نه چندان دور بر اهمیت اهداف عاطفی در فرآیندهای تحصیلی تأکید نظری شده است، اما در جهت عملیاتی کردن این اهداف در روندهای آموزشی، رویکردهای نظری برجسته‌ای در قالب نظریه‌های فراشناختی به منصفی ظهور رسیده است تا زمینه‌ساز توجه ویژه به عوامل عاطفی و انگیزشی در نظام‌های تربیتی شوند که در این میان می‌توان بر نقش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی اشاره نمود. Pintrich معتقد است یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان با به کار بردن آنها (مانند کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی) شناخت‌هایشان را تنظیم می‌کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری‌شان به کار می‌گیرند.^[۱۰]

برخلاف تعاریف گذشته‌ی یادگیری خودتنظیمی که بر نقش جنبه‌های شناختی آن بدون توجه به جنبه‌های عاطفی، هیجانی و انگیزشی آن تأکید می‌کردند، تعاریف و ادبیات جدید، سعی در یکپارچه کردن جنبه‌های سرد و گرم یادگیری همچون شناخت‌ها، عواطف و انگیزه‌ها دارند؛ بنابراین می‌توان بیان داشت یادگیری خودتنظیمی شامل کلیه فرآیندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد برای فعالیت‌های یادگیری‌اش هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی می‌کند و متناسب با شرایط، راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می‌کند و در صورت لزوم از منابع دیگر مثل افراد یا مکان‌ها بهره می‌گیرد تا برنامه‌هایش را به خوبی پیش ببرد.^[۱۱]

بررسی پیشینه نظری حاکی از وجود الگوهای خودتنظیمی متفاوت است، به نحوی که الگوی خودتنظیمی Pintrich مبتنی بر رویکرد خودتنظیمی مربوط به انگیزش و یادگیری است.^[۱۲] از سویی به باور Zimmerman یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلمان دارند. آنها می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، از توانایی‌هایشان در حیطه‌های خاص ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند. این دانش‌آموزان اراده دارند و می‌توان آنها را یادگیرندگان خودتنظیم نامید.^[۱۳] به استناد آن چه عنوان شد، امروزه ضرورت تمرکز بر ریشه‌ها و سبب‌شناسی استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان برای اغلب نظریه‌پردازان و پژوهشگران روان‌شناسی تربیتی روشن است که در این راستا نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی Bandura, Shunk و Pintrich بر نقص و مشکلات خودتنظیمی دانش‌آموزان تأکید نموده و بر این عقیده‌اند که تداوم استرس‌های تحصیلی و تشدید آنها از ناتوانایی دانش‌آموزان در

خودتنظیمی رفتارها، انگیزه و شناخت‌ها ناشی می‌شود. [۹-۱۱-۱۲] از این رو در دو دهه اخیر دامنه پژوهش‌های تجربی در این عرصه‌ها رو به گسترش نهاده است تا نقش راهبردهای خودتنظیمی و آموزش بعضی مهارت‌ها در کاهش استرس‌های تحصیلی روشن گردد. 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 خود تنظیم 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 و پیشرفت تحصیلی شده و استرس تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش خواهد داد. [۱۴]

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

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و فرضیه‌ها از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل می‌باشد. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارتند از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های استعداد‌های درخشان دخترانه ناحیه ۴ و ۱ آموزش‌وپرورش شهر تبریز بود که مطابق با آمار آموزش‌وپرورش شهر تبریز تعداد آنها بالغ بر ۷۳۷ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ 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 نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و نیز برای جایگزینی آنها در گروه‌ها از روش تصادفی استفاده شد؛ یعنی از بین مدارس متوسطه دخترانه ناحیه ۴ و ۱ آموزش‌وپرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تعداد ۳ مدرسه انتخاب و از مدارس انتخاب‌شده یک کلاس پایه سوم متوسطه به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. از پرسش‌نامه استرس تحصیلی کوهن و فرازر که در سال ۱۹۸۶ توسط Frazer & Kohn ساخته شده است [۱۵] و حاوی ۳۳ سوال است و میزان استرس آموزگاری ادراک‌شده دانش‌آموزان را در طول دوره تحصیلی مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد، برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. مبتنی بر سوالات این پرسش‌نامه، پاسخ‌دهندگان میزان استرس ادراک‌شده را در ۳۳ موقعیت استرس‌زای متفاوت نظیر امتحانات، انجام تکالیف خانگی (در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت: ۱- هیچ‌وقت، ۲- گاهی استرس‌زا است، ۳- برخی مواقع استرس‌زا است، ۴- بیشتر مواقع استرس‌زا است، ۵- همیشه استرس‌زا است) معین می‌کند. برای معین کردن میزان استرس ادراک‌شده، نمرات مربوط به همه سوالات با یکدیگر جمع می‌شود.

این مقیاس برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان ساخته شده است و مفاهیم به کار رفته در سوالات آن، با ویژگی‌های تحصیلی این دوره متناسب است. بر اساس مطالعه Frazer & Kohn ثبات درونی سوالات این پرسش‌نامه با استفاده از روش دو نیمه کردن و نیز ضریب آلفا کرونباخ تعیین شده است که این ضرایب بین ۰.۸۶ تا ۰.۹۲٪ در نوسان بوده است. در راستای تعیین روایی سازه این پرسش‌نامه، مطالعه‌هایی توسط Davidson (۲۰۰۹) انجام شده است که نتایج نشانگر آن است که همه سوالات این پرسش‌نامه از بار عاملی معنادار در اندازه‌گیری استرس تحصیلی برخوردارند. [۱۶]

از طرفی دیگر، در مطالعه‌های که توسط Berkman (۲۰۰۲) در کشور استرالیا انجام شده است، پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش بازآزمون مورد بررسی قرار گرفت که ۰.۹۲٪ به دست آمد. [۱۷]

از سویی دیگر، برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه مطالعه‌ای توسط پژوهشگر بر روی ۲۹۹ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت که جهت تعیین ثبات درونی سوالات، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که سوالات این پرسش‌نامه از ثبات درونی مطلوبی برخوردار هستند (۰.۸۶٪). [۱۴]

بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش: این برنامه مبتنی بر آموزه‌های درمانگران و نظریه‌پردازانی که در عرصه CBT و رویکرد شناختی-اجتماعی برنامه‌های مدونی را طرح‌ریزی کرده‌اند تهیه شده است. [۱۸-۲۰-۲۱]

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 پیش‌آزمون‌های لازم به اجرا در خواهد آمد و توضیحات مختصری در مورد شیوه آموزش و اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در جریان یادگیری ارائه خواهد شد. سپس روند مداخله معرفی خواهد 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 Cama و همکاران (۲۰۰۸)^[۲۳] 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 تفسی آن، خصوصیات فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباط غیرکلامی

جلسه پنجم: انتخاب دقیق کلمات، انعکاس معانی و احساسات

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^[۲۳]

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی میزان استرس تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در جدول شماره ۱ آمده است. با توجه به جدول، ملاحظه می‌شود که میانگین استرس تحصیلی در پیش‌آزمون در گروه مهارت‌های ارتباطی ۷۲/۹۳ و در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش برابر ۷۴/۷۰؛ در پس‌آزمون در گروه مهارت‌های ارتباطی ۶۰/۲۰ و در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش برابر ۶۶/۵۰ است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که:

(۱) پراکندگی استرس تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر ندارد.

(۲) متوسط استرس تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه تقریباً یکسان است.

(۳) پراکندگی استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است.

(۴) متوسط استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است.

(۵) متوسط پراکندگی استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در همه گروه‌ها نسبت به مرحله پیش‌آزمون، کاهش یافته است.

جدول ۱: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استرس تحصیلی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار
استرس	کنترل	۳۰	۷۳/۲۳	۱۳/۹۸۴	۷۰/۹۷	۱۳/۶۹۵
تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	۳۰	۷۲/۹۳	۱۳/۱۹۶	۶۰/۲۰	۲/۱۵۲
	راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۷۴/۷۰	۱۱/۰۱۵	۶۶/۵۰	۱۰/۴۱۸

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر استرس تحصیلی از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است. نتایج در جدول شماره ۲ ارائه شده است. با توجه به سطوح معناداری به دست آمده نتیجه گرفته می‌شود که استرس تحصیلی در گروه مورد مطالعه دارای توزیع نرمال می‌باشد ($p > 0.05$).

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

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
استرس تحصیلی	کنترل	۳۰	۰/۹۵۶	۰/۹۵۳
	مهارت‌های ارتباطی	۳۰	۰/۹۵۳	۰/۹۷۲
	راهبردهای خودتنظیمی	۳۰	۰/۹۳۴	۰/۹۳۷

جهت آزمون 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 است. سطح معناداری اثر گروه *پیش‌آزمون برابر ۰/۹۹ است. با توجه به اینکه این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است نتیجه گرفته می‌شود که فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها تایید می‌شود.

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

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
اثر گروه *پیش‌آزمون	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۱
خطا	۶۰۲/۰۳۸	۵۶	۱۰/۷۵۱		

همچنین جهت بررسی مفروضه برابری واریانس متغیر در گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد. سطح معناداری آزمون لوین برابر ۰/۹۳ به دست آمد. با توجه به بزرگتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵ نتیجه گرفته می‌شود که واریانس استرس تحصیلی در دو گروه همگن می‌باشد. نتایج تحلیل کوواریانس جدول ۲ شماره ۴ ارائه شده است. نتایج حاکی از آن است که اثر گروه در سطح احتمال ۹۵ درصد معنادار است ($F=31/51$ و $p < 0.05$)؛ یعنی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، میزان نمرات پس‌آزمون استرس 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 پس-آزمون، میانگین استرس تحصیلی در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش ($M=66/50$) به طور معناداری بیشتر از گروه مهارت‌های ارتباطی ($M=60/20$) است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود آموزش مهارت‌های ارتباطی در مقایسه با آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تاثیر بیشتری بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

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

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر پیش‌آزمون	۶۸۲۸/۲۶۰	۱	۶۸۲۸/۲۶۰	۶۴۶/۴۷۸	۰/۰۰۱	۰/۹۱۹
اثر گروه	۳۳۲/۷۵۶	۱	۳۳۲/۷۵۶	۳۱/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶
خطا	۶۰۲/۰۴۰	۵۷	۱۰/۵۶۲			

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی استرس تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های بیرامی^[۱۴]، خسروشاهی و همکاران^[۲۴]، Thompson^[۲۴] همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه Pintrich^[۱۲] استناد کرد که یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که به وسیله 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 شناختی و فراشناختی گوناگون توسط دانش‌آموزان برای کنترل و تنظیم فرآیند یادگیری شان است.

در تبیین دیگری برای یافته پژوهشی حاضر می‌توان به دیدگاه Zimmerman^[۱۳] استناد کرد که به باور او، یادگیرندگان خودتنظیمی می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی‌هایشان در حیطه‌های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند.

طبق نظر Boekaerts & Nimivirta^[۱۴]، 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، به کارگیری راه‌های مناسب برای دستیابی به اهداف و با فهرست کردن عوامل خودتنظیمی که موجب برانگیخته شدن و هدایت تلاش‌هایشان می‌شود، به پیش می‌برند. این دانش‌آموزان معمولاً به عنوان فراگیرانی شناخته می‌شوند که تجربیات یادگیری خود را به طور کارآمد به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند و در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی برانگیخته، مستقل و به لحاظ فراشناختی فعال می‌باشند.

از طرفی دیگر، پژوهش محمدی درویش‌بقال و همکاران^[۱۵] 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 مطالعه Hayes, Strosahl, Wilson (۱۹۹۹)^[۱۶] مشخص شد که استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف، عدم دستیابی به اهداف تحصیلی و کاهش حافظه همراه است. در همین راستا Thompson^[۱۷] در پژوهشی نقش خودکنترلی و یادگیری خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی را مورد توجه قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که افرادی که خودکنترلی مناسبی دارند، در اغلب کارها خوب عمل کرده و تلاش مناسبی از خود نشان می‌دهند و از استرس کمتری برخوردارند.

در مجموع هسته 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 تاثیر مثبت داشته باشد.^[۱۸] 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.^[۱۹] دانش‌آموزان نیاز دارند تا مهارت‌های خودتنظیمی را پرورش دهند، زیرا این مهارت‌ها تاثیر شگرفی بر آمادگی ورود به مدرسه و ایجاد روابط با همسالان دارند.^[۲۰] برخی از پیامدهای مثبت خودتنظیمی برای کودکان و نوجوانان عبارتند از پیشرفت تحصیلی بالا و در نتیجه کاهش استرس.^[۲۱] Henik و همکاران^[۲۲] 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 در بر می‌گیرد و به ویژه شامل عناصر انگیزشی و انطباقی در ترکیب با تاثیرات 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 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 (Spalding, ۲۰۰۵).^[۲۳]

به علاوه نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی در مقایسه با آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تاثیر بیشتری در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان استعدادها درخشان دارد.

بنا بر یافته‌های Nwogu^[۲۴], Zachari^[۲۵], Mehpare^[۲۶] یکی از متغیرهای موثر بر کاهش استرس تحصیلی و همچنین توانایی معلم و دانش‌آموزان در مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. دانش‌آموزی که مهارت ارتباطی کارآمدی دارد، ارتباطات مثبتی با معلم و همکلاس‌هایش برقرار می‌کند و محیط مساعدی برای یادگیری خود خلق می‌کند.^[۲۶]

یافته‌های پژوهش‌های Ammentorp^[۲۸], Bragard^[۲۷], Juhani^[۲۹] نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی به طور معناداری خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش و استرس آنها را کاهش می‌دهد.

آموزش مهارت‌های ارتباطی، همچنین می‌تواند خودکارآمدی را افزایش داده و ارتباط را در افراد تقویت کند.^[۳۰] 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^[۳۱]، آموزش مهارت‌های ارتباطی نیز در این زمینه موثر هستند و حتی در بهبود حل مسائل مرتبط با تضادهای شخصی و افزایش کیفیت رابطه نیز دخیل هستند.^[۳۲] پژوهش‌های روان‌شناختی^[۳۳] 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.

نتیجه‌گیری

از نتایج تحقیق حاضر می‌توان چنین بیان داشت که مهارت‌های ارتباطی که یکی از مهارت‌های زندگی است، اصولاً برای کاهش استرس و کنترل منابع استرس شکل گرفته است و اثربخشی این روش نسبت به روش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، در کنترل منابع استرس تحصیلی امری بدیهی به شمار می‌آید، زیرا که در این روش فرد قادر می‌شود با انجام دادن فنون مهارت‌های ارتباطی، عملاً از تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا بکاهد و زمینه را برای به‌رگیری از توانمندی‌های شناختی و رفتاری جهت رسیدن به اهداف ویژه زندگی و بهبود کیفیت زندگی تلاش مضاعف انجام دهد.

تشکر و قدردانی

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

منابع

- 1.Kord B, Babakhani A. The Role of Self-Compassion and Mindfulness in predicting the female students' academic stress. *J Educ Psychol Stud*. 2016;13(24):109-26. [In persian].##
- 2.Nikanjam R, Barati M, Bashirian S, Babamiri M, Fattahi A, Soltanian A. Student-Life Stress Level and its Related Factors among Medical Students of Hamadan University of Medical Sciences in 2015. *J Educ & Community Health*. 2016;2(4):57-64. [In persian]. ##
- 3.Akgun S, Ciarrochi J. Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educ Psychol*. 2003;23(3):287-94. ##
- 4.Eremsoy CE, Çelimli Ş, Gençöz T. Students under academic stress in a Turkish University: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Curr psychol*. 2005;24(2):123-33. ##
- 5.Felsten G, Wilcox K. Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychol Reports*. 1992;70(1):291-303. ##
- 6.Struthers CW, Perry RP, Menec VH. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Res High Educ*. 2000;41(5):581-92. ##
- 7.Bragard I, Etienne A-M, Merckaert I, Libert Y, Razavi D. Efficacy of a communication and stress management training on medical residents' self-efficacy, stress to communicate and burnout: a randomized controlled study. *J Health Psychol*. 2010;15(7):1075-81. ##
- 8.Aleven V, McLaren B, Roll I, Koedinger K. Toward meta-cognitive tutoring: A model of help seeking with a Cognitive Tutor. *Int J Artif Intell Educ*. 2006;16(2):101-28. ##
- 9.Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu Rev Psychol*. 2001;52(1):1-26. ##
- 10.Rostami F, Aliabadi V. Academic Motivation Achievement among Agricultural Students based on Cognitive and Meta Cognitive Strategies. *J Agric Educ Admin Res*. 2014;6(30):67-76. [In persian] ##
- 11.Schunk DH. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educ Psychol Rev*. 1989;1(3):173-208. ##
- 12.Pintrich PR. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educ Psychol Rev*. 2004;16(4):385-407. ##
- 13.Zimmerman B. Commentary: toward a cyclically interactive view of selfregulated learning. *Educ Res*. 1999;31(545):551. ##
- 14.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. University of Tabriz: University of Tabriz; 2016. [In persian]. ##
- 15.Kohn JP, Frazer GH. An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychol Reports*. 1986;59(2):415-26. ##
- 16.Davidson K. Validation of academic stress scale. *J Ed Psych*. 2009;19:191-203. ##
- 17.Berkman D. Validity reliability of academic stress scale. *J Edu Psych*. 2002;91:189-796. ##
- 18.Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman; 2001. ##
- 19.Pajares F, Schunk DH. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Percep*. 2001;11:239-66. ##
- 20.Schunk DH. Self-efficacy and academic motivation. *Educ Psychol*. 1991;26(3-4):207-31. ##
- 21.Zimmerman DJ. Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *Rev Econ Stat*. 2003;85(1):9-23. ##
- 22.Bylund CL, Brown RF, di Ciccone BL, Levin TT, Gueguen JA, Hill C, et al. Training faculty to facilitate communication skills training: development and evaluation of a workshop. *Patient Educ Couns*. 2008;70(3):430-6. ##

23. Ahmadi M, Hatam H, Ahadi H, Assadzadeh H. A Study of the Effect of Communication Skills Training on the Female Students' Self-efficacy and Achievement. *Sci J Manag System*. 2014;4(16):105-18. [In persian]. ##
24. Habibi Kalibar R, Farid A, Khosroshahi J. The effect of self-regulatory strategies on perceivedency and Academic Stress of High School Students. The First National conference on advanced research in psychology; Ahvaz: Islamic Azad University, Shadegan Branch; 2016. [In persian]. ##
25. Thampson S. Psychological index of academic self-efficacy scale. *J Instruct Edu Res*. 2007;7:81-99##.
26. Boekaerts M, Niemivirta M. Chapter 13 - Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press; 2000. p. 417-50. ##
27. Mohammadi Darvish Baghal N, Hatami HR, Asadzadeh H, Ahadi H. The effect of selfregulation strategies (cognitive and metacognitive) on the motivational beliefs (academic motivation, self-efficacy, test anxiety) high school students. *J Educ Psychol*. 2013;9(27):50-66. [In persian]. ##
28. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. Guilford Press; 1999. ##
29. Montague M. Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learn Disabil Q*. 2008;31(1):37-44. ##
30. Phillips DA, Shonkoff JP. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press; 2000. ##
31. Lakes KD, Hoyt WT. Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *J Appl Dev Psychol*. 2004;25(3):283-302. ##
32. Berger A, Kofman O, Livneh U, Henik A. Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Prog Neurobiol*. 2007;82(5):256-86. ##
33. Spalding CL. Motivation in the classroom. New York: McGraw-Hill; 2006. ##
34. Saka M, Surmeli H. Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia Soc Behav Sci*. 2010;2(2):4722-7. ##
35. Zachariae R, Pedersen CG, Jensen AB, Ehrnrooth E, Rossen PB, von der Maase H. Association of perceived physician communication style with patient satisfaction, distress, cancer-related self-efficacy, and perceived control over the disease. *Br J Cancer*. 2003;88(5):658-65. ##
36. Nwogu SA. Language barrier to education. *J Teach*. 2007;12(1):62-71. ##
37. Ammentorp J, Sabroe S, Kofoed P-E, Mainz J. The effect of training in communication skills on medical doctors' and nurses' self-efficacy: A randomized controlled trial. *Patient Educ Couns*. 2007;66(3):270-7. ##
38. Tiuraniemi J, Läärä R, Kyrö T, Lindeman S. Medical and psychology students' self-assessed communication skills: A pilot study. *Patient Educ Couns*. 2011;83(2):152-7.
39. Khodadadi E, 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 Caring Sci*. 2013;2(1):27. [In persian]. ##
40. Hall JA, Coats EJ, LeBeau LS. Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: a meta-analysis. American Psychological Association; 2005. ##
41. Antle B, Sar B, Christensen D, Karam E, Eilers F, Barbee A, et al. The impact of the within my reach relationship training on relationship skills and outcomes for low-income individuals. *J Marital Fam Ther*. 2013;39(3):346-57. ##
42. Koblinsky SA, Gordon AL, Anderson EA. Changes in the social skills and behavior problems of homeless and housed children during the preschool year. *Early Educ Dev*. 2000;11(3):321-38. ##