

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

رابطه گفتگو با خود و خودگردانی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم

سارا کامجو

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، مشاور بهزیستی شیراز
sarakamjou@gmail.com

لیلا پیرایه

دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز
pirayehleila@yahoo.com

لیلا قانع‌ی فرد

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، کارشناس امور روانی بهزیستی شیراز
lilyghaneiefard@yahoo.com

افسانه وثوقی مطلق

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، مشاور بهزیستی شیراز
tasnim324@yahoo.com

چکیده

هدفی پژوهش حاضر بررسی رابطه بین گفتگو با خود و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم بود. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت و تعداد این نمونه ۱۵۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم بود. روش پژوهش از نوع مطالعات توصیفی و روش آن همبستگی بود. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون استفاده شد. برای سنجش گفتگو با خود از پرسشنامه گفتگوی درونی دانکن و چین و برای سنجش خودگردانی تحصیلی، پرسشنامه خودتنظیمی دانش‌آموزان دسی و ریان استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که رابطه بین خودگردانی تحصیلی و جستجوی فضایی، سازماندهی رفتار، سازماندهی احساسات، محاسبه ذهنی و توجه و شناخت معنی‌دار بود. همچنین رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم بیرونی، سبک تنظیم درون فکری، سبک تنظیم همانندسازی، سبک تنظیم درونی، سبک تنظیم کنترلی و سبک تنظیم خودمختارانه نیز معنی‌دار بود. رابطه بین گفتگو با خود دانش‌آموزان و خودگردانی تحصیلی به طور کلی نیز معنی‌دار به دست آمد. بنابراین، می‌توان با آموزش گفتگو با خود در دانش‌آموزان، خودگردانی تحصیلی را ارتقاء داد.

واژگان کلیدی: گفتگو با خود، خودتنظیمی تحصیلی، دانش‌آموزان، دختر، دوره متوسطه.

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

مقدمه

گفتگوی با خود، صحبت با خود است که فرد ضمن آن، افکارش را برای خودش بیان می کند (Siegrist, 1995). گفتگوی با خود راهبرد مهمی در استدلال یا حل مسئله است. مورین (۱۹۹۵) بر این باور است که گفتگوی با خود در موقعیتهای متعارض و تنش زا که فرد بین دیدگاه های خود و دیگران احساس ناهماهنگی می کند، اتفاق می افتد. همچنین از این شیوه به طور گسترده در کاهش نشانگان اضطراب و افسردگی و مدیریت خشم استفاده می شود (Burns, 1980).

روند رشدی گفتار خودمحور، بر اساس نظر ویگوتسکی، بدین ترتیب است که زبان در ابتدا به شکل گفتار مشترک در تعاملات کوئک-والد است. سپس به شکل گفتار خودمحور آشکار در کودکان دو تا سه ساله ظاهر می شود و تا پنج سالگی بسیار رایج و کاملاً طبیعی است. گفتار خودمحور در ابتدا نامربوط به فعالیتی است که کودک انجام می دهد و با افزایش سن با فعالیت کودک مربوط می گردد. در نهایت گفتار خودمحور آشکار بیشتر در خفا به صورت نجوا کردن و حرکات آرام لب در می آید، درونی و بی صدا می شود. بنابراین، این گفتار از بین نمی رود، بلکه درونی و بی صدا می گردد و به آن گفتار درونی نیز می-گویند. دو کارکرد مهم گفتار یکی برای برقراری رابطه اجتماعی و دیگری ابزاری روان شناختی برای سازمان دهی و بازسازی فرایندهای شناختی است که به نوبه خود کارکردهای عالی شناختی را ممکن می سازد (Winsler et al, 2000, Berk, 1986). از بین انواع گفتارها، گفتار خودمحور یا گفتگو با خود نوعی گفتار با صدای بلند یا آهسته است، که فرد برای خویشتن و نه برای برقراری ارتباط با دیگری استفاده می کند (ویگوتسکی، به نقل از محسنی، ۱۳۸۳). تک گویی هایی چون «آن چه است؟»، «آن شبیه ... می ماند»، «خوب حالا باید چه کار باید بکنم؟»، «خیلی خوب... فهمیدم...» گفتارهایی هستند که بسیاری از کودکان در حین انجام فعالیت های مختلف مانند خوابیدن، بازی های خیالی و حل مسئله بر زبان می آورند. این گفتارها نه برای توصیف، بلکه برای درک موقعیت هستند. آنها حاصل بلند فکر کردن هستند.

پدیده با خود صحبت کردن در کودکان به شکل های بازی تکرار صداها و بخش ها، تک گویی ها، و تک گویی های جمعی مورد توجه پیازه قرار گرفت و او هر سه نوع گفتار را گفتار خودمحور و غیراجتماعی معرفی کرد. پیازه گفتار خودمحور را یک ناتوانی شناختی برخاسته از کیفیت ساختاری تفکر کودک دو تا هفت ساله تبیین کرد. پیازه بر آن بود که این گفتار نشان دهنده ناتوانی این کودکان در درک دیدگاه های دیگران است. زمانی که ساختار تفکر کودکان از پیش عملیاتی تغییر یابد و آنها بتوانند دیگران را درک کنند، گفتار خودمحور ناپدید می شود. از طرفی دیگر، ویگوتسکی این پدیده را توانایی شناختی با ماهیت مستقل و برخوردار از روند رشدی می داند. ویگوتسکی معتقد است رشد شناخت حاصل یادگیری است و در بستر اجتماعی رخ می دهد. او به رابطه بین تجربیات اجتماعی، زبان و یادگیری اعتقاد دارد. ویگوتسکی این رابطه را با ارائه مفهوم منطقه تقریبی رشد، منطقه ای کودک از طریق برقراری تعامل با بزرگسال به یادگیری مهارت های جدید می پردازد، توضیح می دهد. در این منطقه گفتار ابزار فرهنگی - اجتماعی اولیه ای است که کودک در تعاملاتش با دیگران درونی می سازد و از آن برای رشد تفکرش و یادگیری بهره می گیرد (Winsler et al, 2000).

ویگوتسکی بر این باور بود که کودکان برای خودگردانی و هدایت خود با خودشان حرف می زنند. چون زبان به کودکان کمک می کند تا درباره رفتارشان فکر کنند و روند اعمال خود را برنامه ریزی کنند. ویگوتسکی گفتگوی با خود را شالوده همه فرایندهای عالی شناختی، از جمله توجه کنترل شده، حافظه سنجیده، برنامه ریزی، مسأله گشایی و تأمل می دانست. ویگوتسکی معتقد بود که هنگامی که کودکان بزرگتر می شوند و تکلیف ها را آسانتر می یابند، گفتار خودگردان آنها درونی و بی صدا می شود که به آن گفتار درونی می گویند یعنی گفتگوی آن غیرکلامی که هنگام فکر کردن و عمل کردن در موقعیتهای روزمره با خودمان انجام می دهیم (برک، ۱۳۸۲). گفتار خودمحور به کودک در انتقال یافتن از کنش های بین فردی، به درون فردی کمک می کند. بدین ترتیب کودک می تواند از زبان نه تنها به منزله وسیله ای برای برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران، بلکه وسیله ای برای فکر کردن، هدایت کردن رفتار خود و تسلط یافتن بر آن استفاده کند. همانطور که وینسلر و همکاران و ویگوتسکی بیان می کنند، از گفتار درونی برای هدایت کردن رفتار خود می توان استفاده کرد و همچنین خودگردانی تحصیلی نیز نوعی نظارت و هدایت کردن رفتار است.

یادگیری خودتنظیمی یکی از زمینه های جدید در این رشته است که اخیراً مورد پژوهش قرار گرفته است و به یکی از مؤلفه های اصلی عمل یادگیری تبدیل شده است. یادگیری از مهمترین زمینه ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از پیچیده ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. یادگیری را به جرأت می توان بنیادی ترین فرایندی دانست که در نتیجه آن موجودی ناتوان و درمانده، در طی زمان و تعامل با رشد جنسی، به فرد تحول یافته ای مبدل می شود که توانایی های شناختی و قدرت اندیشه وی حد و مرزی نمی شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترده زمانی یادگیری انسان به گستردگی طول عمر اوست و این امر، علی رغم تفاوت های زیادی که انسان ها در یادگیری با هم دارند، باعث شده است تا برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل می شوند (Reynolds & Pintrich, 2000).

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

(Miller, 2003). برخی یادگیرندگان در طی مراحل تحصیل به موفقیت چندانی دست نمی یابند و هنگام رویارویی با یک تکلیف یادگیری، در استفاده از راهبردهای مؤثر، ناتوان هستند و قادر نیستند پاسخ هایشان را به درستی هدایت و تنظیم کنند. همچنین برخی دانش آموزان راهبردهای خودکارآمد خود را بدون کمک دیگران رشد می دهند، ولی عده ای از انجام این کار ناتوانند. در دنیای امروز به دلیل پیشرفت سریع علم و تکنولوژی، پیچیدگی های دستیابی به اطلاعات رویکرد های نوینی را در زمینه مدیریت اطلاعات ایجاد کرده است. در همین راستا طرح نیازهای جدید در ارتباط با مهارت های یادگیرندگان برای یادگیری مؤثرتر، حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص داده است. بنابراین مفهوم خودگردانی در ۳۰ سال گذشته به منظور برآوردن این نیازها مطرح شده است. در حال حاضر یادگیری به عنوان یک فرآیند فعال، شناختی، معنادار، با واسطه و خودگردان در نظر گرفته می شود. سال هاست که مربیان و معلمان با تجربه و موفق به نامناسب بودن روش های حفظی اشاره کرده و قرار دادن شاگردان در وضعیت «یادگیرنده منفعل» را مردود دانسته اند. معلمان بر لزوم شرکت فعال دانش آموزان در فرآیند آموزش و یادگیری تاکید ورزیده، معتقدند که یا یادگیری مشارکتی (چه به صورت مشارکت شاگرد و معلم و چه مشارکت شاگردان با هم) می تواند هم در عملکرد یادگیری و هم در دوام مطالب آموخته شده تأثیری تعیین کننده داشته باشد. آنچه در دهه های اخیر تحت عنوان دیدگاه سازه نگری مطرح شده و مورد توجه قرار گرفته است، کم و بیش به عنوان راهبرد آموزشی کارآمد و مورد قبول صاحب نظران روان شناسی تربیتی است. در دیدگاه سارنده نگری اعتقاد بر این است که معلم نمی تواند دانش را به شاگرد انتقال دهد، بلکه این خود شاگرد است که به صورتی فعال دانش خود را می سازد. بنابراین، معلم با تشویق همکاری کودکان با یکدیگر، آنان را و می دارد تا خود برای درک و دانستن مطلب تلاش کنند (Slavin, 2001).

به هر صورت، یک معلم اثر بخش باید از راهبردهای آموزشی گوناگونی اطلاع داشته باشد تا بنا به اقتضای موقعیت، هر کدام از آن راهبردها را که شایسته بداند برای اثربخش کردن کار خود مورد استفاده قرار دهد. تلاش های دانش آموزان برای خود-مشاهده گری، خود قضاوتی و خود واکنشی به عنوان تأثیرات رفتاری ضمن یادگیری خودتنظیمی پنداشته می شوند. زیرا این عوامل آشکار، قابل تعلیم و در سطح قابل توجهی با یکدیگر در تعامل متقابل هستند. به هر حال این عناصر اجرایی توسط فرایندهای متفاوت پنهان نیز به اندازه تعیین کننده های محیطی تحت تأثیر قرار می گیرند. به طور مثال، مشاهده عملکرد شخصی نیز به اطلاعات مهمی در مورد چگونگی پیشرفت فرد به سوی اهدافش را به دست می دهد (Schank, 2000). نحوه مدیریت خودتنظیمی به عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان نقش دارد و با ارتقای سلامتی مرتبط است و در کنترل سلامتی اهمیت ویژه ای دارد.

خودگردانی برای فرآیند یادگیری ضروری است (Jarvela & Jarvenoja, 2011). این امر به دانش آموزان کمک می کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت های مطالعه خود را بهبود بخشند (Wolters, 2011)، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به کار گیرند، عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند (Harris, 2005). از این رو معلمان باید با عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودگردانی و راهبردهایی که می توانند برای شناسایی و ارتقای یادگیری خودگردان در کلاس درس مورد استفاده قرار دهند، آشنا باشند. علاوه بر خودگردانی، انگیزش نیز تأثیر مهمی بر نتایج تحصیلی دانش آموز دارد (Zimmerman, 2008). در واقع بدون انگیزش، دستیابی به یادگیری خودتنظیمی با مشکل روبه رو می شود.

به نظر بدیهی می آید که صحبت با خود یکی از ابزارهای حل مسئله و یادگیری است و به طور جهان شمولی در دسترس کودکان است، به خصوص آنهایی که در محیط های غنی از تعاملات اجتماعی با دیگران اند. از آنجا که گفتار درونی تحت تأثیر کیفیت تعاملات اجتماعی فعلی و پیشین کودک با دیگران است و همچنین فراگیرانی که در فرایند یادگیری خودتنظیمی ترند، پیش از دیگران ارزش های خود را شناخته و توانایی هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده، بلکه با ارجاع به توانمندی ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری شان می پردازند، بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی رابطه گفتگو با خود و خودگردانی تحصیلی را در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم در شهر شیراز پردازد.

روش تحقیق

طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، تمام دانش آموزان دوره متوسطه دوم در شهر شیراز بود. نمونه آماری در پژوهش حاضر عبارت است از ۱۵۰ نفر که برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای استفاده شد. نمونه از دانش آموزان دختر دبیرستان که بین سنین ۱۴ تا ۱۷ سالگی بودند، بود.

پرسشنامه گفتگو با خود: پرسشنامه گفتگوی با خود که توسط دانکن و چین (۱۹۹۹) ساخته شده است، حاوی ۲۷ گویه در مورد گفتگوی آشکار با خود بر اساس نظریه ویگوتسکی (۱۹۶۲) می باشد. این گویه ها کاربرد گفتگوی با خود را که به صورت آشکار انجام می گیرد، در

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

هنگام انجام تکالیف اندازه گیری می کند. این مقیاس به صورت ۷ قسمتی از کاملاً مخالفم، مخالفم، کمی مخالفم، نه موافقم نه مخالفم، کمی موافقم، موافقم، کاملاً موافقم تقسیم بندی شده است که به پاسخ ها، نمراتی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) تعلق می گیرد. دانکن و چین (۱۹۹۹) در تحلیل عامل بر روی این مقیاس به ۴ عامل دست یافتند: ۱- جستجوی فضایی؛ ۲- سازماندهی رفتار؛ ۳- سازماندهی احساسات؛ ۴- توجه و شناخت. جستجوی فضایی به گفتگوی با خود در یک موقعیت عینی (مثلاً در هنگام جستجوی یک محل یا پیدا کردن کتابی در کتابخانه و...) اشاره دارد. سازماندهی رفتار به گفتگوی با خود در هنگام انجام یک تکلیف و برنامه ریزی برای انجام بهتر آن تکلیف در عمل اشاره دارد. سازماندهی احساسات به گفتگوی با خود در هنگام تنظیم عواطف و احساسات اشاره دارد. توجه و شناخت به گفتگوی با خود در هنگام فعالیت های شناختی و تمرکز بر روی یک موضوع خاص اشاره دارد. دانکن و چین (۱۹۹۹) در مطالعه خود پایانی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ گزارش کردند و ضرایب بازآزمایی از ۰/۶۴ تا ۰/۸۴ را به دست آوردند. در مطالعه دی پیپ و همکاران (۲۰۰۶) بر روی دانشجویان مقدار آلفای کرونباخ برای بعد جستجوی فضایی ۰/۸۵، برای بعد توجه و شناخت ۰/۷۲، برای سازماندهی احساسات ۰/۷۶ و برای سازماندهی رفتار ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش نصراله پور (۱۳۸۶) پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن برای کل مقیاس ۰/۹۴ بود و برای زیر مقیاس جستجوی فضایی ۰/۸۹، سازماندهی احساسات ۰/۷۷، محاسبه ذهنی ۰/۷۸. توجه و شناخت ۰/۶۸ به دست آمد. در این تحقیق نیز پایایی پرسشنامه مذکور از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب پایایی برای جستجوی فضایی ۰/۷۶، سازماندهی رفتار ۰/۷۴، سازماندهی احساسات ۰/۷۹، محاسبه ذهنی ۰/۸۱، توجه و شناخت ۰/۷۸ و برای کل مقیاس گفتگو با خود ۰/۹ بود.

پرسشنامه خودگردانی تحصیلی دانش آموزان (SRQ-A): پرسشنامه خودگردانی تحصیلی که در دو فرم کودک و بزرگسال تهیه گردیده است، به سنجش باورهای انگیزشی در پیوستار سبک های تنظیمی انگیزش می پردازد. در این پژوهش فرم کودکان که توسط ریان و کانل (۱۹۸۹) تهیه گردیده است، استفاده شد. پرسشنامه مذکور که توسط دانش آموزان تکمیل می شود، دارای چهار خرده مقیاس شامل سبک تنظیمی بیرونی با نه گوئی، سبک تنظیمی درون فکنی با نه گوئی، سبک تنظیمی همانندسازی با هفت گوئی و سبک تنظیمی درونی با هفت گوئی است. در این پرسشنامه هر سبک تنظیمی بر اساس چهار نوع فعالیت (انجام تکالیف مدرسه، انجام تکالیف در کلاس، پاسخ به پرسش های سخت در کلاس، عملکرد خوب در مدرسه) توسط هشت گوئی مورد ارزیابی قرار می گیرد. در مقابل هر گوئی طیف چهار درجه ای از «کاملاً درست است» تا «اصلاً درست نیست» قرار دارد که کاملاً درست است نمره ۴ و اصلاً درست نیست نمره ۱ می گیرد. نمره فرد در هر بعد بر اساس میانگین پاسخ ها در گوئی های مربوطه محاسبه می شود. فزون بر ۴ خرده مقیاس ذکر شده، طبق مبانی نظری مطرح شده در نظریه ی خودتعیینی دسی و ریان (۱۹۸۵) و پیشنهاد سازندگان آزمون مجموعه گوئی های سبک های تنظیمی بیرونی و درون فکنی، سبک تنظیمی کنترلی و مجموعه گوئی های سبک های تنظیمی همانندسازی و درونی، سبک تنظیمی خوداستقلالی را تشکیل می دهند. در پژوهش حاضر، برای کسب پایایی مقیاس از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب به دست آمده برای سبک تنظیمی بیرونی ۰/۷۹، سبک تنظیمی درون فکنی ۰/۷۹، سبک تنظیمی همانندسازی ۰/۸، سبک تنظیمی درونی ۰/۸، سبک تنظیمی کنترلی ۰/۷۴ و سبک تنظیمی خودمختارانه ۰/۷۶ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان ۰/۹۶ به دست آمد. بنابر یافته های مذکور پرسشنامه از سطح پایایی قابل قبولی برخوردار بود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها: در این پژوهش داده های خام پرسشنامه ها با نرم افزار SPSS-21 در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، در سطح توصیفی به محاسبه آماره های توصیفی نظیر میانگین، انحراف استاندارد، حداکثر و حداقل متغیرها پرداخته شد. همچنین برای آزمون فرضیه، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته ها

میانگین و انحراف استاندارد گفتگو با خود در جدول (۱) نشان داده شده است.

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

جدول (۱) شاخص‌های آمار توصیفی گفتگو با خود و زیرمقیاس‌های آن

تعداد نمونه	انحراف استاندارد	میانگین	
۱۵۰	۸/۳۵	۳۸/۳۷	جستجوی فضایی
۱۵۰	۱۰/۹۱	۴۹/۷۶	سازماندهی رفتار
۱۵۰	۵/۲۹	۲۲/۳۱	سازماندهی احساسات
۱۵۰	۳/۲۸۹۵	۱۶/۷۳	محاسبه ذهنی
۱۵۰	۹/۱۲	۲۳/۶۵	توجه و شناخت
۱۵۰	۳۳/۸۳	۳۰/۱۶	گفتگو با خود

با توجه به جدول (۱) میانگین جستجوی فضایی ۳۸/۳۷، سازماندهی رفتار ۴۹/۷۶، سازماندهی احساسات ۲۲/۳۱، محاسبات ذهنی ۱۶/۷۳، توجه و شناخت ۲۳/۶۵ و گفتگو با خود ۳۰/۱۶ به دست آمد. شاخص‌های آمار توصیفی خودتنظیمی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) آمار توصیفی خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان و زیرمقیاس‌های آن

تعداد نمونه	انحراف استاندارد	میانگین	
۱۵۰	۵/۴۶	۲۹/۱۷	سبک تنظیم بیرونی
۱۵۰	۵/۲۱	۲۹/۵۵	سبک تنظیم درون فکنی
۱۵۰	۴/۴۳	۲۲/۷۷	سبک تنظیم همانندسازی
۱۵۰	۴/۲۸	۲۲/۸۵	سبک تنظیم درونی
۱۵۰	۱۰/۳۴	۵۸/۷۲	سبک تنظیم کنترلی
۱۵۰	۸/۳۴	۴۵/۶	سبک تنظیم خودمختارانه
۱۵۰	۳۶/۸۳	۳۴/۷۷	خودگردانی تحصیلی

با توجه به جدول (۲) میانگین سبک تنظیم بیرونی ۲۹/۱۷، سبک تنظیم درون فکنی ۲۹/۵۵، سبک تنظیم همانندسازی ۲۲/۷۷، سبک تنظیم درونی ۲۲/۸۵، سبک تنظیم کنترلی ۵۸/۷۲، سبک تنظیم خودمختارانه ۴۵/۶ و خودگردانی تحصیلی دانش آموزان ۳۴/۷۷ به دست آمد.

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

جدول (۳) همبستگی پیرسون بین خودگردانی تحصیلی دانش آموزان با زیرمقیاسهای گفتگو با خود

تعداد نمونه	سطح معنی داری	همبستگی پیرسون	
۱۵۰	۰/۰۱	۰/۸۵	رابطه خودگردانی تحصیلی و جستجوی فضایی
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۴	رابطه خودگردانی تحصیلی و سازماندهی رفتار
۱۵۰	۰/۰۳	۰/۸۱	رابطه خودگردانی تحصیلی و سازماندهی احساسات
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۷۹	رابطه خودگردانی تحصیلی و محاسبه ذهنی
۱۵۰	۰/۰۲	۰/۵۷	رابطه خودگردانی تحصیلی و توجه و شناخت

در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۰/۹۵، طبق جدول (۳)، سطح معنی داری برای رابطه بین خودگردانی تحصیلی و جستجوی فضایی ($P=۰/۰۱$)، سازماندهی رفتار ($P=۰/۰۰۱$)، سازماندهی احساسات ($P=۰/۰۳$)، محاسبه ذهنی ($P=۰/۰۰۱$) و توجه و شناخت ($P=۰/۰۲$) بود. بنابراین، رابطه بین خودگردانی تحصیلی و زیرمقیاسهای گفتگو با خود مستقیم و معنادار است.

جدول (۴) همبستگی پیرسون بین گفتگو با خود و زیرمقیاسهای خودگردانی تحصیلی دانش آموزان

تعداد نمونه	سطح معنی داری	همبستگی پیرسون	
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم بیرونی
۱۵۰	۰/۰۲	۰/۸	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم درون فکنی
۱۵۰	۰/۰۳۱	۰/۷۹	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم همانندسازی
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۷۹	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم درونی
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم کنترلی
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳	رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم خودمختارانه

همچنین با توجه به جدول (۴)، سطح معنی داری برای رابطه گفتگو با خود و سبک تنظیم بیرونی ($P=۰/۰۰۱$)، سبک تنظیم درون فکنی ($P=۰/۰۲$)، سبک تنظیم همانندسازی ($P=۰/۰۳۱$)، سبک تنظیم درونی ($P=۰/۰۰۱$)، سبک تنظیم کنترلی ($P=۰/۰۰۱$) و سبک تنظیم خودمختارانه ($P=۰/۰۰۱$) بود. بنابراین، بین گفتگو با خود و زیرمقیاسهای خودگردانی تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول (۵) همبستگی پیرسون بین خودگردانی تحصیلی دانش آموزان و گفتگو با خود

تعداد نمونه	سطح معنی داری	همبستگی پیرسون	
۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵	رابطه بین خودگردانی تحصیلی و گفتگو با خود

علاوه بر این، طبق جدول (۵)، سطح معنی داری برای رابطه بین خودگردانی تحصیلی دانش آموزان و گفتگو با خود ($P=۰/۰۰۱$) بود که نشان می دهد بین گفتگو با خود و خودگردانی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین گفتگو با خود و خودگردانی تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری به دست آمد. همچنین بین خودتنظیمی تحصیلی و جستجوی فضایی، سازماندهی رفتار، سازماندهی احساسات، محاسبه ذهنی و توجه و شناخت در دانش آموزان رابطه معناداری به دست آمد. علاوه بر این، رابطه معناداری بین گفتگو با خود و سبک تنظیم بیرونی، سبک تنظیم درون فکری، سبک تنظیم همانندسازی، سبک تنظیم درونی، سبک تنظیم کنترلی و سبک تنظیم خودمختارانه وجود داشت. از نظر ویگوتسکی زبان هم وسیله مهمی برای تعامل اجتماعی و هم وسیله تفکر و خودنظم دهی و یا خودسازماندهی است. خودنظم دهی به کنترل فرد بر فرایندهای شناختی اش گفته می شود و هدف رشد یا تحول خارج کردن فرد از کنترل بیرونی و خودسازماندهی است. همچنین ویگوتسکی (۱۹۶۲) بر نقش کارکرد گفتگو با خود به عنوان وسیله ای برای خودتنظیمی تأکید کرده است. علاوه بر این، دیاز (۱۹۹۲) نیز بیان کرد که گفتگوی با خود، گفتگویی است که به منظور خودتنظیمی و نه ارتباط برقرار کردن انجام می شود (هاردی، ۲۰۰۶). بنابراین، نتایج به دست آمده از این تحقیق دور از انتظار نیست. این نتایج به دست آمده با تحقیق مورین (۱۹۹۵)، سیگریت (۱۹۹۵) و استیلز (۲۰۰۳) هماهنگ بود. سیگریت (۱۹۹۵) خاطر نشان کرد که گفتار با خود در کسب اطلاعات مربوط به خود اهمیت دارد و خودآگاهی شخصی (آگاهی از افکار و احساسات درونی) و خودآگاهی عمومی (آگاهی از تأثیرات اجتماعی خود بر دیگران) را تسهیل می کند.

بر اساس نظریه شناخت اجتماعی زیمرمن (۱۹۹۸)، شش عنصر برای یادگیری خودگردان وجود دارد که آخرین عنصر آن، عملکرد یا رفتار آشکار است. به این معنی که یادگیرندگان خودگردان توانایی اصلاح و تغییر رفتار و پاسخ های خود را بر اساس بازخوندهای دریافت شده از دیگران را دارند و می توانند خود را با شرایط جدید وفق دهند و نتیجه به دست آمده برای این فرضیه با این نظریه همخوانی دارد. همچنین از نظر زیمرمن (۱۹۹۸) یادگیرنده خودگردان، هدف گذاری و خودارزیابی می کند و برای افزایش کارایی خود به سازماندهی و انتخاب مطلوب اقدام می نماید، که این مسئله سازماندهی با یافته های به دست آمده برای این فرضیه همخوانی دارد. طبق نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) راهبردهای شناختی یکی از راهبردهای یادگیری خودگردان است. محاسبه ذهنی نیز یکی از فرآیندهای شناختی است و فردی که خودگردان است، اصولاً باید توانایی شناختی بالایی داشته باشد که یکی از توانایی های شناختی، محاسبه ذهنی است. علاوه بر این، طبق نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) راهبردهای شناختی یکی از راهبردهای یادگیری خودگردان است. توجه و شناخت نیز یکی دیگر از فرآیندهای شناختی است و فردی که خودگردان است، توانایی شناختی بالایی دارد که یکی دیگر از توانایی های شناختی، توجه و شناخت است. بنابراین نتیجه به دست آمده برای این فرضیه نیز با این نظریه هماهنگ بود.

با توجه به نتایج به دست آمده، می توان چنین بیان کرد که طبق نظریه ویگوتسکی و محققان دیگر (دانکن و چین، ۱۹۹۵ و ۲۰۰۵) به هر اندازه که گفتگو با خود وجود داشته باشد، افراد بیشتر به کنترل خود و خودآگاهی دست می یابند و همچنین برعکس این مسئله نیز می تواند صحیح باشد، به این صورت که دانش آموزان هر چه بیشتر به تنظیم و کنترل خود بپردازند، به همان نسبت نیز از گفتگوی با خود بهره می برند. چون تنظیم و کنترل خود، چه تنظیم تحصیلی و چه تنظیم و کنترل زندگی از اعمال تقریباً مشکل به حساب می آید، به همین دلیل دانش آموزان در کنار آن از گفتار با خود بیشتری استفاده می کنند.

به این دلیل که نمونه این پژوهش هنوز در ایران انجام نشده است و از آنجا که بحث تحصیل و دانش آموزی از بحث های بسیار کاربردی امروزه است، از این تحقیق می توان در این حوزه به عنوان یک کار تحقیق کاربردی استفاده شود. به این صورت که زمانی که معلمان بدانند چگونه گفتگو با خود و تنظیم درونی و بیرونی و غیره با هم ارتباط دارند، سعی می کنند که با تقویت گفتگو با خود مثبت، سبک های خودگردانی تحصیلی را نیز تقویت کنند. همچنین با تقویت سبک های خودگردانی تحصیلی دانش آموزان، می توانند باعث شوند که دانش آموزان از گفتار با خود مثبت تری استفاده کنند. از آنجا که گفتار با خود مثبت در خودپنداره دانش آموزان نیز دخالت دارد، معلمان بهتر است که این مسائل را به طور جدی پیگیری کنند.

همانطور که می دانیم هیچ پژوهشی وجود ندارد که بدون محدودیت باشد، این تحقیق نیز از این قضیه مبرا نیست. نمونه مورد نظر در این تحقیق کم بود و اگر از نمونه های بزرگتری استفاده شود، مسلماً قابلیت تعمیم بیشتری وجود خواهد داشت. همچنین نمونه در این پژوهش، فقط گروه دختران بود، که بهتر است هم از گروه دختران و هم پسران استفاده کرد. می توان این تحقیق را در گروه های بزرگتر و هم از دبیرستان و هم از راهنمایی انتخاب کرد. همچنین می توان آن را در دو گروه دختران و پسران با هم مقایسه کرد.

Psychology and Educational Sciences
Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

منابع

- برک، لورا ای (۱۳۸۲). روان شناسی رشد، از لقاح تا کودکی. ترجمه: یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.
- محسنی، نیک چهر (۱۳۸۳). نظریه ها در روانشناسی رشد: شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف. تهران: پردیس ۵۷.
- Berk, L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of Private Speech among low-income Appalachian children, *Developmental Psychology*, 20, 271 – 286.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press .
- Duncan, R., & Cheyne, J. A. (1999). Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: A self- verbalization questionnaire. *Canadian Journal of Behavioral science*. 31, 133 – 136.
- Duncan, R., & Cheyne, J. A. (2002). Private speech in Young Adults Task difficulty, Self – regulation and psychological predication. *Cognitive Development*, 16, 889 – 906.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Sandler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self – monitoring of attention versus self monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Spiecal Education*, 39(3), 145 – 156.
- Jarvela, S. & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. *Teachers College Records*, 113(2), 350-374.
- Morin, A., & Everett, J. (1990). Inner speech as a mediator of self-awareness, self-consciousness, and self-knowledge: An hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 8(3), 337-356 .
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*, 451-502. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In I. B. Weiner (Series Ed.) & W. M. Reynolds & G. E. Miller (Vol. Eds.). *Handbook of psychology: Volume 7. Educational psychology* (pp 3-20). New York: John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H. (1998). Goal and self-evaluative influences during children cognitive skills learning. *American Educational Research Journal*, 33: 359-982.
- Slavin, R. E. (2001). *Educational psychology* New York: Longman .
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press .
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard 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.
- Winsler, A., Feder, M., Way, E., & Manfra, L. (2006). Maternal beliefs concerning young children's private speech. *Infant and Child Development*, 15, 403-420.
- Wolters , C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College REcor*, 113(2), 265 – 283.
- Zimmerman, B J., & Campillio, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving*, 233-262. UK: Cambridge University Press.