

رابطه تنظیم هیجان و خودکنترلی با اثربخشی یادگیری با نقش واسطه‌ای مهارت ارتباطی در دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی

نازیلا علمداری

کارشناس ارشد روانشناسی، آموزگار مقطع ابتدایی آموزش و پرورش استان فارس، نورآباد ممسنی

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه تنظیم هیجان و خودکنترلی با اثربخشی یادگیری با نقش واسطه‌ای مهارت ارتباطی در دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی است. در این پژوهش جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر نورآباد ممسنی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. که از میان ۲۸۰ دانش‌آموز مقطع سوم دبیرستان، ۱۶۲ نفر به روش نمونه‌گیری متناسب با حجم جامعه انتخاب شدند. ابزارگردآوری اطلاعات شامل ۴ پرسشنامه: ۱- پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان، ۲- پرسشنامه خود کنترلی تانجی، ۳- پرسشنامه مهارت های ارتباطی یارتون (۱۹۹۰) و ۴- پرسشنامه اثربخشی یادگیری کیم (۲۰۰۸) می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و AMOS استفاده می‌شود. نتایج معادله ساختاری حاکی از آن است که اثر غیر مستقیم شاخص خودکنترلی از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۱) است. همچنین نتایج معادله ساختاری نشان داد که اثر غیر مستقیم شاخص تنظیم هیجان از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۱) است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۲۵) است و اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۶۸) است. همچنین اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۷) است و در نهایت اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۸) است.

واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجان، خودکنترلی، اثربخشی یادگیری، مهارت ارتباطی، دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی

مقدمه

در حال حاضر درصد افرادی که به عنوان دانش‌آموز دارای مشکلات ویژه‌ی یادگیری در نظر گرفته می‌شوند، به دلایل مختلف افزایش یافته است؛ به طوری که در برخی از نظام‌های آموزشی، این گروه بزرگ‌ترین طبقه آموزش ویژه را تشکیل می‌دهد (بهاری‌قره‌گوز و هاشمی، ۱۳۹۲). یادگیری را نتیجه و برآیند آموزش‌های برنامه‌ریزی شده یا تجربی که بر اثر تمرین یا برخورد مستمر در فرد نهادینه شده و نمود بیرونی در رفتار دارد، می‌دانند که بر اساس مکاتب مختلف یادگیری، یادگیری در هر زمان و مکان و در هر موضوع شرایط، مهارت‌های خاصی را طلب می‌کند (کرکان^۱، ۲۰۰۸). صاحب‌نظران مهارت‌های یادگیری قرن بیست و یکم را مجموعه‌ای از مهارت‌های چون تفکر انتقادی، فن‌آوری اطلاعات، ارتباط تعاملی و مؤثر، خلاقیت و ریسک‌پذیری، مهارت‌های بین‌فردی مسئولیت شخصی، اجتماعی و مدنی، برنامه‌ریزی و مدیریت، انعطاف‌پذیری و سازگاری و اعتماد به نفس می‌دانند (ترلینگ و فادل^۲، ۲۰۰۹). ترلینگ و فادل نیز این مهارت‌ها را به طور عمده، مهارت‌های یادگیری و نوآوری، ارتباط و همکاری، مهارت‌های سواد دیجیتالی، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی و میان‌فرهنگی می‌دانند (بذرافکن و همکاران، ۱۳۹۳). نتایج تحقیق ترکمان پری (۱۳۷۸) نشان داد که معلم برای افزایش سطح علاقه و انگیزش دانش‌آموزان خود نسبت به یادگیری موضوع‌های درسی، باید سعی کند شرایط آموزشی را بهبود ببخشد و کیفیت روش آموزشی خود را افزایش دهد تا به موفقیت دست یابد و این امر با روش مشارکتی در آموزش میسر خواهد بود (حبیبی، ۱۳۹۲).

تنظیم هیجان به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد (نریمانی، عباسی، ابوقاسمی و واحدی، ۱۳۹۲). بررسی متون و مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهد که تنظیم هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (تامپسون^۳، ۱۹۹۱؛ نقل از نریمانی، عباسی، ابوقاسمی و واحدی، ۱۳۹۲). توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از عوامل تعیین‌کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شوند (فولاد چنگ، ۱۳۸۵). آموزش تنظیم هیجان (گراتس و گاندرسون^۴، ۲۰۰۶) به معنای کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات است. جیل^۵ (۲۰۰۲) و اسکنتیزر، آندریز و لبر^۶ (۲۰۰۷) در بررسی‌های خود نشان دادند که مداخلات شناختی در افزایش فهم و درک رفتارهای هیجانی - اجتماعی و اصلاح رفتارهای دشوار کودکان دچار ناتوانی یادگیری مؤثر می‌باشد و این مداخله‌ها را عامل افزایش قدرت تفکر دانش‌آموزان در زمینه فرضیه‌سازی و درک و فهم شوخی در روابط اجتماعی دانستند. لطیفی، امیری، ملک پور و مولوی (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که شناخت و تنظیم هیجانات و آموزش حل مسئله‌ی اجتماعی با شیوه‌ی شناختی، به طور معناداری عملکرد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری را در زمینه افزایش حل مسئله اجتماعی، کاهش رفتارهای نامطلوب پرخاشگری و کناره‌گیری و نیز تغییر اهداف اجتماعی بهبود می‌بخشد. همچنین نتایج نشانگر بهبود قضاوت دانش‌آموزان و افزایش خودکارآمدی اجتماعی آنان در زمینه سازگاری و افزایش رفتار دوستانه بود. خودکنترلی توانایی پیروی از درخواست معقول، تعدیل رفتار مطابق با موقعیت، به تأخیر انداختن ارضای یک خواسته در چارچوب پذیرفته شده اجتماعی، بدون مداخله و هدایت مستقیم فردی دیگر تعریف شده است. اساس خودکنترلی توانایی فرد در کنترل ارادی فرایندهای درونی و برون‌دادهای رفتاری است (قدیری، ۱۳۸۹). برخی محققین بیان می‌دارند که خود

¹ Cercone

² Trilling B, Fadel

³ Thompson

⁴ Gratz & Gunderson

⁵ Jill

⁶ Schnitzer, Andries & Iebeer

کنترلی منجر به یادگیری عمیق تر و پربارتری می شود زیرا یادگیرنده را به شکل فعال تری با فرایند یادگیری درگیر می کند (چن، هندریخ و لیدور^۱، ۲۰۰۲). برخی دیگر بیان می دارند سبب جهت مند شدن اهداف است (چن و هندریخ، ۲۰۰۲؛ بوکرتس^۲، ۱۹۹۶). خصوصا زمانی که اهداف جهت مند، کوتاه مدت و تحت کنترل یادگیرنده باشند، هدف گزینی می تواند خود کار آمدی را افزایش دهد (باندورا^۳، ۱۹۹۷؛ زیمرمن^۴، ۲۰۰۳). خودکنترلی در حیطه های مختلفی از یادگیری وارد شده است مانند: تغییر پذیری تمرین، استفاده از وسایل کمک آموزشی، یادگیری مشاهده ای، تمرینات زوجی، خودکارآمدی و بازخورد. باید توجه داشت که بیشترین تحقیقات خود کنترلی، در حیطه بازخورد صورت گرفته است (چیویاکوفسکی، لاراکیو، کیفر و تانی^۵، ۲۰۰۸). ولف و تول^۶ (۱۹۹۹) پیشنهاد کردند که تمرین خود کنترلی به سه دلیل ممکن است باعث افزایش یادگیری شود: اولین دلیل، تشویق آزمودنی ها برای رسیدن به مهارتی در سطح بالاتر و آزمودن شیوه های متفاوت حرکت نسبت به زمانی است که تمرین غیر کنترل داشته اند. دومین دلیل این است که آزمودنی ها می توانند هنگام عدم اطمینان و تردید در مورد نحوه عمل و یا زمانی که احساس می کنند اجرایشان ضعیف بوده، برای بازگشت به اجرای صحیح و یا برعکس برای تایید اجرای صحیح خود تقاضای بازخورد نمایند. و سومین دلیل این است که آزمودنی ها می آموزند بازخورد را زمانی که واقعا به آن احتیاج دارند دریافت نمایند، در حالیکه این موضوع در مورد گروه جفت شده صدق نمی کند (مومنی زاده، ۱۳۹۲).

از آنجاییکه بیشتر یادگیری ها و آموزش های کلاسی از طریق تعامل صورت می گیرد و معلم با یک شاگرد یا شاگردان متعدد ارتباطاتی رد و بدل می کند یا دانش آموزان ارتباطاتی با معلم یا دانش آموزان دیگر رد و بدل می کنند بر این اساس تعامل در کلاس نه فقط در خدمت رسیدن به هدف های آموزشی است، بلکه به عنوان مکانیزمی عمل می کند که از طریق آن معلم و شاگردان هدف های شخصی و اجتماعی خود را تشخیص می دهند. تعامل نوع اصلی فعالیت در کلاس است و بخش عمده وقت کلاس در تعامل صرف می شود (گتزلز، ۱۳۸۹). بر اساس پژوهش های انجام شده عواملی نظیر عزت نفس، مهارت های بین فردی، برقراری ارتباط مطلوب، تعیین هدف، تصمیم گیری، حل مسئله، تعیین و شناسایی ارزش های فردی در پیشگیری و یا کاهش ابتلای نوجوانان به انواع ناهنجاری های رفتاری و اختلالات روانی و افزایش سطح سلامت روان آنان نقش موثری دارند (کایوند، شفیع آبادی و سودانی، ۱۳۸۸). موفقیت معلمان و استادان و کلیه افراد در ارتباط با دانشجو و دانش آموزان به توانایی بر تفهیم مطالب و روشن کردن خواسته های او دارد. در فرایند آموزشی، ارتباط عبارت است از برقراری بین دو فرد، دو موضوع، دو اندیشه یا بیشتر و به عبارت بهتر، تفاهم و اشتراک فکر بین استاد و یادگیرنده یا یادگیرندگان است (رحمان زاده و نجفی نیاسر، ۱۳۹۲). بنابراین بهبود مهارت های ارتباطی در یادگیری دانش آموزان از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

لذا در این پژوهش به بررسی عوامل مرتبط با اثربخشی یادگیری در کلاس درس مانند تنظیم هیجان، خودکنترلی و مهارت های ارتباطی (متغیرهای مستقل و میانجی) پرداخته می شود. در ارتباط با مساله پژوهش حاضر چون تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه و تضمین سلامتی و نشاط آنها همگی از وظایف نظام آموزشی هر کشوری است موضوع اثربخشی یادگیری در نظام آموزشی کشور به عنوان نهادی که رسالت تربیت نسل آینده جامعه را بر عهده دارد از حساسیت بیشتری برخوردار است. هرچند تحقیقات زیادی در مورد تنظیم هیجان و خودکنترلی و اثربخشی یادگیری به صورت مجزا صورت گرفته است،

¹ Chen, Hendrick & Lidor

² Boekaerts

³ Bandura

⁴ Zimmerman

⁵ Chiviacowsky, Laroque, Kaefer & Tani

⁶ Wulf & Tool

تحقیقاتی که رابطه بین این سه متغیر را بسنجد محدود بوده و در این زمینه شواهد بسیار کمی (به خصوص در سازمان آموزش و پرورش) وجود دارد. به نظر می‌رسد رابطه بین تنظیم هیجان و خودکنترلی با اثربخشی یادگیری با نقش میانجی مهارت‌های ارتباطی به طور عام در سازمان‌ها و شرکت‌های ایران و به طور خاص در سازمان‌ها و تشکیلات آموزشی مورد بررسی قرار نگرفته است؛ این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا ارتباطی بین تنظیم هیجان و خودکنترلی با اثربخشی یادگیری در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مقطع دبیرستان اداره آموزش و پرورش شهرستان نورآباد ممسنی وجود دارد؟ و آیا مهارت ارتباطی در این ارتباط نقش میانجی دارد؟

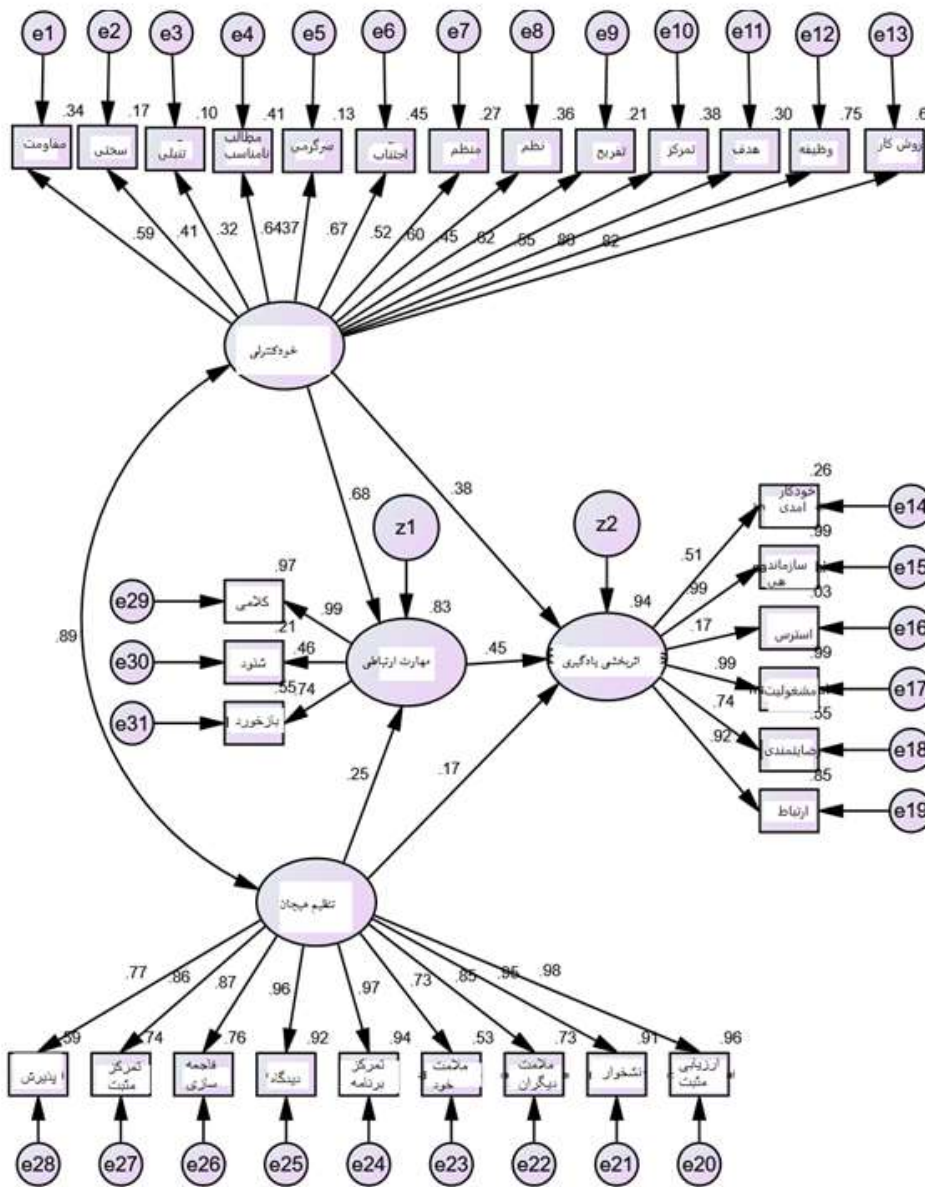
یافته‌های تحقیق

برای تعیین ارتباط بین عوامل و چگونگی تاثیر آنها از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار AMOS بهره گرفته شده است. سوال اساسی این است که آیا مدل پیشنهادی از برازش کافی برخوردار است. به عبارت دیگر آیا داده‌های تحقیق با مدل مفهومی همخوانی دارد یا نه؟ بدین منظور شاخص‌های برازش مدل مورد استفاده قرار گرفت که در جدول زیر اشاره شده است:

جدول ۱- شاخص‌های مرتبط با برازش مدل تحقیق

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکورنسبی	< ۳	۲/۸۹
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< ۰/۱	۰/۰۶۸
RMR	ریشه میانگین مجذور باقیمانده‌ها	< ۰/۱	۰/۸۹۲
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> ۰/۹	۰/۹
NFI	شاخص برازش نرم	> ۰/۹	۰/۵۴۱
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	> ۰/۹	۰/۸۶۷

مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶۸ می‌باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل اولیه قابل قبول می‌باشد. همچنین میزان شاخص CFI، GFI نزدیک به ۰/۹ می‌باشد که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری این متغیر پژوهش، مدل مناسبی است.



شکل ۱ مدل اندازه گیری مدل تحقیق

با توجه با شکل ۱ مشخص می‌شود که اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۸) است. به عبارت دقیق تر ۳۸ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری توسط مجموعه‌ای از شاخص خودکنترلی پوشش داده می‌شود. اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۷) است. به عبارت دقیق تر ۱۷ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری توسط مجموعه‌ای از شاخص تنظیم هیجان پوشش داده می‌شود. اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۶۸) است. به عبارت دقیق تر ۶۸ درصد از تغییرات متغیر مهارت ارتباطی توسط مجموعه‌ای از شاخص خودکنترلی پوشش داده می‌شود. اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۲۵) است. به عبارت دقیق تر ۲۵ درصد از تغییرات متغیر مهارت ارتباطی توسط مجموعه‌ای از شاخص تنظیم هیجان پوشش داده می‌شود.

جدول ۲ اثر غیر مستقیم شاخص خودکنترلی از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۱) است. به عبارت دقیق تر ۳۱ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری به طور غیر مستقیم پوشش داده می شود.

جدول ۲ اثر میانجی (غیرمستقیم)

اثر غیرمستقیم خودکنترلی بر اثربخشی یادگیری	از طریق مهارت ارتباطی	۰/۳۱
--	-----------------------	------

ضریب تاثیر برای این فرضیه دارای مقدار ۰/۳۲ می باشد، که مقدار سطح معناداری برای این فرضیه ۰/۰۰۱ می باشد که به طور خلاصه می توان گفت که سطح معناداری برای این فرضیه ۰/۰۰۱ و کوچکتر از ۰/۰۵ است که این گواه بر تایید این فرضیه می باشد. با اطمینان ۰/۹۹ می توان ابراز داشت که خودکنترلی با میانجیگری مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری تاثیر دارد. جدول ۳ اثر غیر مستقیم شاخص تنظیم هیجان از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۱) است. به عبارت دقیق تر ۱۱ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری به طور غیر مستقیم پوشش داده می شود.

جدول ۳ اثر میانجی (غیرمستقیم)

اثر غیرمستقیم تنظیم بر اثربخشی یادگیری	از طریق مهارت ارتباطی	۰/۱۱
--	-----------------------	------

ضریب تاثیر برای این فرضیه دارای مقدار ۰/۳۲ می باشد، که مقدار سطح معناداری برای این فرضیه ۰/۰۰۱ می باشد که به طور خلاصه می توان گفت که سطح معناداری این فرضیه ۰/۰۰۱ و کوچکتر از ۰/۰۵ است که این گواه بر تایید این فرضیه می باشد. با اطمینان ۰/۹۹ می توان ابراز داشت که تنظیم هیجان با میانجیگری مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری تاثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

در این قسمت به بحث و بررسی یافته های بدست آمده از تحلیل نتایج تحقیق در قالب اهداف ویژه پرداخته شده و نتایج بدست آمده در مقایسه با نتایج پژوهش سایر تحقیقات مورد ارزیابی قرار گرفته تا در نهایت از هر یک از آنها یک نتیجه گیری حاصل گردد.

فرضیه اول: بین خودکنترلی و اثربخشی یادگیری در دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی رابطه وجود دارد. در تحقیق حاضر، نتایج بدست آمده در فصل چهار نشان داد که اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۸) است. به عبارت دقیق تر ۳۸ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری توسط مجموعه ای از شاخص خودکنترلی پوشش داده می شود. شاید اصلی ترین توجیه، مشارکت فعال نوآموز در فرایند یادگیری و در نتیجه پردازش عمیقتر اطلاعات مربوط باشد. باتوجه به یافته های این فرضیه می توان گفت که الگودهی خودکنترلی روشی مناسب برای ارائه اطلاعات آموزشی به دانش آموزان است و به نظر میرسد با این روش، درگیری آنها در فرایند یادگیری بیشتر میشود و با درک نیازهای اطلاعاتی خود برای رفع آن برنامه ریزی می کنند و از این طریق کیفیت شرایط یادگیری را بهبود می بخشند. برخی محقق نیز ادعا کرده اند روش خودکنترلی از طریق افزایش تلاش روی راهبردهای حرکتی مختلف، به طور غیرمستقیم به افزایش اجرا و یادگیری منجر می شود. احتمال دیگری که برای برتری تمرین خودکنترلی فرض شده این است که این نوع تمرین نسبت به برنامه های تجویزی، مطابقت بیشتری با نیازها و ترجیحات اجراکننده ها دارد (نصیری و همکاران، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان داده اند که شیوه های

خودکنترلی رفتاری می‌تواند برای کاهش رخداد رفتارهای مخل، و در نتیجه بهبود عملکرد آموزشی، مورد استفاده قرار گیرد. در بیشتر موارد، خودکنترلی رفتاری برای افزایش رفتارهایی که با رفتار مخل ناسازگارند، به کار برده می‌شود. برای مثال، دانش-آموزی ممکن است یاد بگیرد که برای سر جای خود ماندن و بالا بردن دستش و با اجازه صحبت کردن، از خودکنترلی رفتاری استفاده کند (ککاوند، ۱۳۸۵). مطالعات متعددی نشان داده است که دادن اختیار به یادگیرنده در کنترل جنبه های معینی از موقعیت های تمرین مانند بازخورد باعث می‌شود یادگیری افزایش یابد (اصلانخانی، ۱۳۸۸؛ زنگانه، ۱۳۸۳؛ چیویاکوفسکی و ولف، ۲۰۰۲؛ جنل و همکاران، ۱۹۹۷؛ ولف و تول، ۱۹۹۹؛ ولف و همکاران، ۲۰۰۵). لای، شیبا و همکاران^۱ (۲۰۰۰) اظهار داشتند دادن اختیار به یادگیرنده‌ها طی تمرین سبب می‌شود آزمودنی کوشش‌های موفق خود را با بازخورد بیرونی، که آزمونگر در اختیار او قرار می‌دهد، مقایسه کند و راهبردهای اجرایی موفقیت‌آمیز را پیدا کند. این قابلیت سبب توسعه شناسایی درونی خطا و ظرفیت اصلاح آن در خلال کوشش‌هایی می‌گردد که در آنها بازخورد ارائه نمی‌شود و در نتیجه ثبات پاسخ افزایش می‌یابد. نتایج مطالعه‌ی ابطحی (۱۳۸۹) نشان داد، کنترل و خودکنترلی از مهمترین ابزارها و وسایل، برای نیل به اهداف سازمانی (کارایی و اثر بخشی) اهداف فردی و الهی (ابعاد معنوی) است. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیق نصیری و همکاران (۱۳۹۴)، اشتری (۱۳۹۴)، عبدلی، فارسی و شجاع (۱۳۹۴)، مومنی زاده (۱۳۹۲)، نزاکت الحسینی و همکاران (۱۳۹۰)، حمایت‌طلب و همکاران (۲۰۱۳)، چیویاکوفسکی و همکاران (۲۰۰۸) و چیویاکوفسکی، کوندینو و تانی^۲ (۲۰۰۵) نشان دادند که الگودهی خودکنترلی بر یادگیری تاثیر دارد، همسو می‌باشد. هارتمن (۲۰۰۵)، ولف (۲۰۰۶)، نگوبین و همکاران (۲۰۰۸) و پاترسون (۲۰۱۰) در پژوهش‌های خود در مورد اثرات بازخورد خودکنترلی بر یادگیری مهارت‌های حرکتی به نتایج مشابهی دست یافتند.

فرضیه دوم: بین تنظیم هیجان و اثربخشی یادگیری در دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی رابطه وجود دارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۷) است. به عبارت دقیق تر ۱۷ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری توسط مجموعه‌ای از شاخص تنظیم هیجان پوشش داده می‌شود. در توجیه این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که تنظیم هیجان و مخصوصاً راهبرد مثبت بازاریابی شناختی هیجان‌ات باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار ساگارانۀ افراد می‌شود (یو، ماتسوموت و و لروکس، ۲۰۰۶). مطالعه محمدی درویش بقال و همکاران (۱۳۹۲)، در خصوص تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی این نتیجه را نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقاء انگیزش درونی، احساس خودکارآمدی شده و اضطراب آزمون را می‌کاهد. همچنین، نتیجه این تحقیق با نتایج پژوهش پورمحمد و همکاران (۱۳۹۴)، سیف و بشاش (۱۳۹۰) و شبان زاده (۱۳۹۱)، همسو می‌باشد.

فرضیه سوم: بین خودکنترلی و مهارت ارتباطی در دبیرستان های دخترانه شهر نورآباد ممسنی رابطه وجود دارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اثر مستقیم شاخص خودکنترلی بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۶۸) است. به عبارت دقیق تر ۶۸ درصد از تغییرات متغیر مهارت ارتباطی توسط مجموعه‌ای از شاخص خودکنترلی پوشش داده می‌شود. فلذا می‌توان گفت خودکنترلی از طریق اعمال روشهای مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزه‌ی پیشرفت را ارتقا داد. بطور کلی به

¹ Lai & Shea

² Godinho, & Tani

نظر می‌رسد که به تناسب افزایش آگاهی و شناخت، فرد به درک بهتری نیز از رفتار خود دست می‌یابد، این افزایش آگاهی طبعاً موجب می‌شود که میزان وقوع رفتار در صورت مناسب بودن افزایش یابد و در صورت نامناسب بودن کاهش پیدا کند. تکنیک خودکنترلی به فرد کمک می‌کند تا به ارتباط بین یک رفتار و پیامدهای احتمالی آن رفتار پی ببرد و نتیجتاً رفتارهایی را انتخاب و ارائه کند که پیامدهای مثبتی به همراه داشته باشد. پس‌خوراند دریافتی فرد از رفتارها نیز در پیش‌بینی پیامد رفتارهای بعدی کمک مؤثری خواهد بود و هر چه میزان آگاهی از رفتارها و پیامدهای آنها افزایش یابد طبعاً عملکرد، ساختار مناسب‌تری خواهد یافت. نتایج پژوهش محبوبی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که آموزش خودکنترلی هیجانی بر کاهش پرخاشگری کلامی دانشجویان دانشگاه پیام نور تاثیر دارد و یافته‌های پژوهش به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که آموزش فنون کنترل خود بر بهبود مهارت‌های اجتماعی تاثیر مثبتی داشته است، نتایج پژوهش اشتری‌زاده و همکاران (۱۳۸۲) نشان داد که آموزش راهبرد خودنظارتی موجب افزایش میزان توجه و کاهش میزان بی‌اجازه صحبت کردن در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه می‌شود.

فرضیه چهارم: بین تنظیم هیجان و مهارت ارتباطی در دبیرستان‌های دخترانه شهر نورآباد ممسنی رابطه وجود دارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اثر مستقیم شاخص تنظیم هیجان بر مهارت ارتباطی به میزان (۰/۲۵) است. به عبارت دقیق‌تر ۲۵ درصد از تغییرات متغیر مهارت ارتباطی توسط مجموعه‌ای از شاخص تنظیم هیجان پوشش داده می‌شود. افراد به واسطه مهارت‌های ارتباطی می‌توانند درگیر برهمکنش‌های بین فردی 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، ۲۰۰۴). کول، آرمسترونگ و پمبرتون^۱ (۲۰۱۰) برای بهبود مهارت‌های خودتنظیمی از طریق مهارت‌های کلامی، پیشنهاد می‌کنند که موقعیت‌هایی باید فراهم نمود تا کودکان از طرق قابل قبول اجتماعی با دیگران ارتباط برقرار کنند تا از این طریق بتوانند رفتارهای خودتنظیمی خود را بهبود دهند. مارتینز پونز (۱۹۹۰، 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. بوتما، فرانسیسکا و مونتوی (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 موفق‌انهایی هستند که مهارت‌های کلامی و راهبردهای خودتنظیمی را به کار می‌برند.

فرضیه پنجم: مهارت ارتباطی بین خودکنترلی و تنظیم هیجان با اثربخشی یادگیری در دبیرستان‌های دخترانه شهر نورآباد ممسنی نقش میانجی دارد. نتایج معادله ساختاری حاکی از آن است که اثر غیر مستقیم شاخص خودکنترلی از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۳۱) است. به عبارت دقیق‌تر ۳۱ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری به طور غیر مستقیم پوشش داده می‌شود. همچنین نتایج معادله ساختاری حاکی از آن است که اثر غیر مستقیم شاخص تنظیم هیجان از طریق مهارت ارتباطی بر اثربخشی یادگیری به میزان (۰/۱۱) است. به عبارت دقیق‌تر ۱۱ درصد از تغییرات متغیر اثربخشی یادگیری به طور غیر مستقیم پوشش داده می‌شود. فلذا می‌توان گفت مهارت ارتباطی، نقش تعدیل‌کنندگی

¹ Cole, Armstrong & Pemberton

(میانجی) در رابطه بین خودکنترلی و تنظیم هیجان با اثربخشی یادگیری دارند. 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. از سویی، آموزش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجانات، آگاهی از هیجانات و پذیرش آن‌ها و ابراز هیجانات مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان یادگیری و سازگاری آنها بهبود پیدا خواهد کرد. ولف و تول (۱۹۹۹) پیشنهاد کردند که تمرین خودکنترل به سه دلیل ممکن است باعث افزایش یادگیری شود: اولین دلیل، تشویق آزمودنی‌ها برای رسیدن به مهارتی در سطح بالاتر و آزمودن شیوه‌های متفاوت حرکت نسبت به زمانی است که تمرین غیر خودکنترل داشته‌اند. دومین دلیل این است که آزمودنی‌ها می‌توانند هنگام عدم اطمینان و تردید در مورد نحوه عمل و یا زمانی که احساس می‌کنند اجرایشان ضعیف بوده، برای بازگشت به اجرای صحیح و یا برعکس برای تأیید اجرای صحیح خود تقاضای بازخورد نمایند. و سومین دلیل این است که آزمودنی‌ها می‌آموزند بازخورد را زمانی که واقعاً به آن احتیاج دارند دریافت نمایند، درحالی‌که این موضوع درمورد گروه جفت شده صدق نمی‌کند. چویاکوسکی، ولف، مدریوس، کافر و والی (۲۰۰۸) در تحقیقی که بر روی تأثیر فراوانی بازخورد خودکنترل بر یادگیری کودکان ۱۰ ساله انجام دادند، به این نتیجه رسیدند کودکانی که بازخورد بیشتری دریافت کردند نسبت به دیگر گروه‌ها که کمتر بازخورد دریافت کردند، سطح یادگیری و کنترل حرکتی بالاتری داشتند.

منابع

۱. احمدی، محمدسعید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسن و اسدزاده، حسن (۱۳۹۲)، تاثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دوره ۴، شماره ۱۶.
۲. اشتری، محمدرضا (۱۳۹۴)، اثر بازخورد خود کنترلی بر یادگیری تکلیفی پرتابی در کودکان ۱۰ ساله مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم شهر همدان، مجله رفتار حرکتی، دوره ۷، شماره ۱۹.
۳. اشتری زاده؛ لی لی؛ علی پور، احمد و بابامحمدی، حسن (۱۳۸۲)، تاثیر آموزش راهبرد خود نظارتی بر اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره ۳، شماره ۳-۴ (پیاپی ۱۰-۹)؛ از صفحه ۲۰۷ تا صفحه ۲۲۲.
۴. اصلانخانی، محمدعلی. و همکاران (۱۳۸۸)، تأثیر تداخل زمینهای و نوع ارائه بازخورد بر عملکرد و یادگیری پارامتر در تکالیف تعقیبی، مجله رفتار حرکتی و روانشناسی ورزش، ص ۲۹۹-۳۰۶.
۵. بذرافکن، لیلا؛ حقانی، فریبا؛ شکور، مهسا؛ امید، اطهر؛ جوهری، زهرا و نبیئی، پریسا (۱۳۹۳)، عوامل مؤثر بر یادگیری در قرن بیست و یکم از دیدگاه دانشجویان شرکت کننده در مدارس تابستانی دانشگاه علوم پزشکی شیراز، مجله پزشکی هرمزگان، سال هجدهم، شماره سوم.
۶. به پژوه، احمد؛ غباری بناب؛ باقر؛ علی زاده، حمید و همتی علمدارلو، قربان (۱۳۸۶)، تاثیر آموزش فنون کنترل خود بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال کاستی توجه و بیش فعالی، مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره ۷، شماره ۱ (پیاپی ۲۳)؛ از صفحه ۱ تا صفحه ۱۸.
۷. بهاری قره گوز، علی و هاشمی، تورج (۱۳۹۲)، بررسی میزان شیوع مشکلات ویژه یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان آذربایجان شرقی، مجله ی ناتوانی های یادگیری، دوره ۳، شماره ۱.
۸. پورمحمد، ژیلا و اسماعیل پور، خلیل (۱۳۹۴)، اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز، نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، سال هشتم شماره ۳۱.
۹. حبیبی، ملوک (۱۳۹۲). نقش روش تدریس فعال معلمان در هندسه (با مدل ون هیل) در افزایش انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان دوره ی ابتدایی. فصلنامه‌ی مشاوره ی شغلی و سازمانی، ۵، (۱۴).
۱۰. رحمان‌زاده، سید علی و نجفی نیاسر، طاهره (۱۳۹۲)، مطالعه رابطه بین مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشکده فنی دختران تهران ولی عصر با اثربخشی آموزشی، مجله مطالعات رسانه‌ای، سال هشتم، شماره بیست و سوم.
۱۱. زنگانه، آزاده (۱۳۸۳)، مقایسه تاثیر چهار نوع بازخورد آزمودنی مدار، خلاصه و تواتر نسبی ۵۰ درصد بر یادگیری مهارت پاس سینه بستکتبال، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. سیف، دیبا؛ بشاش، لعیا. (۱۳۹۰). رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش. فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، سال یازدهم، شماره ۳، ۲۴۳-۲۲۹.
۱۳. سیف، دیبا؛ بشاش، لعیا. (۱۳۹۰). رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش. فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، سال یازدهم، شماره ۳، ۲۴۳-۲۲۹.

۱۴. شبان زاده، سمیرا (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و روابط این متغیرها با باورهای انگیزشی دبیران شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.
۱۵. شبان زاده، سمیرا (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و روابط این متغیرها با باورهای انگیزشی دبیران شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.
۱۶. عبدلی، بهروز؛ فارسی، علیرضا و شجاع، اتلا (۱۳۹۴)، تأثیر تمرین مشاهده‌ای خودکنترلی و سطح مهارت الگو بر یادگیری سرویس بلند بدمینتون، مجله رفتار حرکتی، دوره ۷، شماره ۲۰، صفحه ۳۵-۴۸.
۱۷. فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵)، نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان، فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی، ۱(۱)، ۲۰۹-۲۲۱.
۱۸. قدیری، محمدحسین (۱۳۸۹)، خودکنترلی کودک؛ خمیرمایه خویشتن داری اخلاقی، مجله تربیت، شماره ۱۱.
۱۹. کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۵) روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: نشر روان.
۲۰. کایوند، فریدون؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۸)، اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز، مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره ۴، صص ۲۴-۱.
۲۱. گتزلز، جیکوب (۱۳۸۹)، روان‌شناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، مترجم: یوسف کریمی، ناشر: ویرایش، چاپ هفتم.
۲۲. لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملکپور، مختار و مولوی، حسین (۱۳۸۸). اثر بخشی آموزش حل مسئله‌ی شناختی-اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، مجله تازه-های علوم شناختی، ۱۱(۳)، ۷۰-۸۴.
۲۳. محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن (۱۳۹۲)، بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان، مجله روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، دوره ۹، شماره ۲۷، از صفحه ۴۹ تا صفحه ۶۶.
۲۴. محمودی، حسین، سوری لکی، ابوذر؛ بوالحسنی، معصومه و جعفر سپهوند، محمد (۱۳۹۱)، بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی و رضایت شغلی پرستاران، مجله علمی - پژوهشی دانشور پزشکی/ دانشگاه شاهد، سال بیستم/ شماره ۱۰۱.
۲۵. مومنی زاده، مجتبی (۱۳۹۲)، تاثیر بازخورد خودکنترلی ویدیویی بر عملکرد و یادگیری شوت بسکتبال در پسران ۱۷-۱۵ ساله، پایان‌نامه تحصیلی برای دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته تربیت بدنی گرایش رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی بخش رفتار حرکتی، ستاد راهنما: دکتر علیرضا صابری و استاد مشاور: دکتر مهشید زارع زاده.
۲۶. نریمانی، محمد، آقامحمدیان حمیدرضا، رجبی سوران (۱۳۸۶)، مقایسه سلامت روانی مادران کودکان استثنایی با سلامت روانی کودکان عادی، فصلنامه اصول بهداشت روانی، شماره ۳۳ و ۳۴، صص ۱۵-۲۴.
۲۷. نزاکت الحسینی، مریم؛ موحدی، احمدرضا و صالحی، حمید (۱۳۹۰)، نقش بازخورد خودکنترلی در یادگیری مشاهده‌ای، مجله رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی، شماره ۷.

۲۸. نصیری، اسماعیل؛ فرخی، احمد و باقرزاده، فضل الله (۱۳۹۴)، تأثیر الگودهی خودکنترلی بر یادگیری یک تکلیف زمانبندی، مجله رشد و یادگیری حرکتی- ورزشی، دوره ۷، شماره ۳، ص: ۳۵۹-۳۷۳.

29. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
30. Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation, *European psychologist*, 1, 100-112.
31. Cercone K (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*. 16: 137-159.
32. Chen, D. D, Hendrick, J. L, Lidor, R. (2002). Enhancing self-controlled learning environments: The use of self-regulated feedback information, *Journal of human movement studies*, 43, 69-80.
33. Chiviacowsky, S., Godinho, M., & Tani, G. (2005). Self-controlled knowledge of results. *Journal of Human Movement Studies*, 49, 277- 296.
34. Chiviacowsky, S., et al. (2008). Self-controlled feedback in 10-year-old children. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 79, 122-127.
35. 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.
36. Gratz KL, Gunderson JG. (2006). Preliminary Data on an Acceptance-Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate Self-Harm Among Women with Borderline Personality Disorder. *Behav Ther*, 37(1): 25-35.
37. Hargie, Q., & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication*. London: Routledge.
38. Hartman J (2005). An investigation of learning advantages associated with self – control: Theoretical explanation and practical application. *ProQuest Information and Learning Company*. 20(1): 54-9.
39. Janele, C.M. Barbara, D. A., Frehlich, S. G. Tennant, L. K. and Gaurough, J. H. (1997). "Maximizing performance effectiveness through videotape replay and self – controlled learning environment". *Research quarterly for exercise and sport*, 68, pp:269-279.
40. Jill, P. (2002). *Group activity therapy with learningdisabled preadolescents exhibiting behavior problems*. Unpublished doctoral dissertation, University of NorthTexas.
41. Lai, Q. Shea, Ch. Wulf, G., and Wright, D.L. (2000). "Optimizing generalized motor program and parameter learning". *Research quarterly for exercise and sport*, 71(1), PP: 10-24.
42. Nguyen T V (2008). *Self – controlled feedback and activity level in learning a simple movement skill*. A Thesis Presented for the Master of Science Degree. Knoxville: The University of Tennessee;
43. Paterson J T (2010), Carter M. Learner regulated knowledge of results during the acquisition of multiple timing goals. *Hum Movement Sci.*; 29(2): 214-27.
44. Schnitzer, C., Andries, C., & lebeer. J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behavior problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in special Education Needs*, 7(3), 161-171

45. Trilling B, Fadel C (2009). 21st century learning skills. San Francisco: John Wiley & Sons Press.
46. Wulf G (2006). Self – controlled practice enhances motor learning: Implication for physiotherapy. Retrieved Oct. 20, from <http://www.Elsevier.ltd>.
47. Wulf, G. Toole, T. (1999). “Physical assistance devices in complex motor skill learning: Benefits of a self-controlled practice schedule”. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72, PP:299-303.
48. Wulf, G. Toole, T. (1999). “Physical assistance devices in complex motor skill learning: Benefits of a self-controlled practice schedule”. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72, PP:299-303.
49. Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *Int J Intercult Relat*, 30: 345-363.
50. Zimmerman, B. J. (2003). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. schunck (Eds.), *Self-regulated Learning and academic achievement: Theoretic Perspectives* (pp. 1 – 37). Mahwah NJ: Erlbaum

Abstract

The purpose of this study was to investigate the the relationship emotion regulation and self-control with learning effectiveness with the role of intermediary communication skills in high schools Noorabad mamasani. In this research, the statistical population included all female high school students of norabad mamasani in the academic year of 2016-2017. Out of 280 high school students, 162 were selected by proportional sampling method. Data was collected through questionnaire including Cognitive Emotional Recourse Questionnaire, Tangji Self-Control Questionnaire, Yarton Communication Skills Questionnaire (1990), and Kim's Learning Effectiveness Questionnaire (2008). SPSS and AMOS software are used to analyze the data. The results of the structural equation show that the indirect effect of the self-control index through communication skills is on the effectiveness of learning (0.31). Also, the results of the structural equation show that the indirect effect of the excitement regulation index through communication skills is on the effectiveness of learning (0.11). The results of the research show that the direct effect of the excitement regulation index on communication skills is (0.25) and the direct effect of the self-control index on communication skills is (0.68). Also, the direct effect of the excitement index on the effectiveness of learning is (0.17) and finally the direct effect of self-control index on learning effectiveness is (0.38).

Keyword: Emotion Regulation, Self-Control, Learning Effectiveness, Communication Skills.
