

مقایسه مهارت های ارتباطی در دانش آموزان عادی و تیزهوش دوره اول متوسطه شهرستان میبد

الهام ایزدی مهرجردی^۱، شکوفه عنبرزاده^۲

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی اردکان

^۲ کارشناسی ارشد دانشگاه علم و هنر یزد

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه مهارت های ارتباطی در دانش آموزان عادی و تیزهوش دوره اول متوسطه شهرستان میبد، انجام شد. این پژوهش از نوع علی مقایسه ای بود. جامعه مورد مطالعه دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که ۳۲۰ نفر از دانش آموزان تیزهوش و عادی به عنوان نمونه آماری و به روش تصادفی طبقه ای نسبی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه مهارت های ارتباطی بارتون (۱۹۹۰) بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون تی مستقل (T-test) استفاده شد، که نتایج نشان داد بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ نمره های مهارت های ارتباطی تفاوت معناداری وجود داشت. در متغیر مهارت های ارتباطی تفاوت به نفع دانش آموزان عادی بوده است.

واژه های کلیدی: مهارت های ارتباطی، عادی، تیزهوش

مقدمه

مهارت های ارتباطی قابلیت های هستند که در هنگام ارسال و دریافت انواع اطلاعات از آن ها استفاده می شود. مهارت های ارتباطی همزمان شامل نوع صحبت کردن، ارائه کردن مطالب به دیگران، خوب گوش کردن به صحبت های سایرین، داشتن مهارت نوشتاری و زبان بدن مناسب است (عباس زاده، ۱۴۰۰).

از آنجا که آموزش و پرورش کلید توسعه همه جانبه جوامع بشری است، یکی از اساسی ترین وظایف و مأموریت های خود را تربیت نیروی انسانی مولد می داند. نیروی انسانی کارآمد با تأکید بردانش، مهارت و اندیشه های بلند موجب تحول و پیشرفت جامعه می شود (دی کراکر-پاو، ون وسل، کرابندام و ون اتولد^۱، ۲۰۲۰). تحولات دنیای کنونی ایجاب می کند که دستگاه تعلیم و تربیت از طریق مهیا کردن زمینه های تربیتی شایستگی های لازم را در افراد برای تأمین سعادت و نیکبختی جامعه فراهم نماید تا دانش آموزان بتوانند با انگیزه زیاد به رشد علائق، استعدادها و توانمندی های خود پی ببرند. باورهای هوشی به دلیل اینکه به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیرساخت انگیزه های فرد برای دستیابی به موفقیت در سطحی بالاتر است، اهمیت دارد (احمدی، فرزانه، شیویاری و حکیمی کلخوران، ۱۴۰۲).

ارتباط موثر یک مهارت است و همه انسانها برای رسیدن به زندگی بهتر از کودکی به آموختن این مهارت نیاز دارند. این مهارت باعث می شود بین انسان و محیط تعامل مناسبی صورت پذیرد (عباس زاده، ۱۴۰۰). مهارت های ارتباطی آن دسته از مهارت هایی هستند که به واسطه آن ها افراد می توانند درگیر تعامل های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرآیندی که طی آن، افراد اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبادله ی کلامی و غیرکلامی یا یکدیگر در میان می گذارند (ناویکین، سدرویکویت، ولنتینیت و زیلینسکیت^۲، ۲۰۱۹). این مهارت ها شامل مهارت درک پیام های کلامی و غیرکلامی، مهارت تنظیم عواطف، مهارت گوش دادن، مهارت بینش در ارتباط و مهارت قاطعیت در ارتباط می باشد، که اساس مهارت های ارتباطی را شکل می دهد (دادخواه، ۱۴۰۱). روابط افراد رفتار آن ها را به صورت یک انسان اجتماعی شکل می دهد و در منحصر بودن شخصیت و مفهوم خویشتن نقش دارند. ارتباط با دیگران نه تنها باعث می شود فرد نظر دیگران نسبت به خود بداند و از ارزیابی های آنها آگاه شود، بلکه بستری فراهم می گردد که فرد خود را ارزیابی کند و درک روشن تری از خود پس از ارتباط داشته باشد (کایا^۳، ۲۰۲۲). این مهارت ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نارسایی آن ها با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، عزت نفس پایین و عدم موفقیت های شغلی و تحصیلی همراه است. مهارت های ارتباطی مشتمل بر مهارت های فرعی یا خرده مهارت های مربوط به مهارت کلامی، مهارت شنیدن و مهارت بازخورد است که اساس مهارت های ارتباطی را تشکیل می دهند (اسکیکومالی، کارا و ارسلان^۴، ۲۰۲۰).

بررسی پیشینه نظری و تجربی در زمینه متغیرهای باورهای هوشی، تصور از خویشتن و مهارت های ارتباطی، نشان داد که پژوهش های انجام شده یکی از متغیرها در مورد دانش آموزان تیزهوش و عادی مورد مقایسه قرار داده اند، اما هنوز هیچ پژوهشی این سه متغیر را در ارتباط با دانش آموزان عادی و تیزهوش مورد مقایسه قرار نداده است. لذا با توجه به اهمیت بررسی این مولفه ها در دانش آموزان دوره متوسطه به جهت تاثیر گذاری آن بر آینده آن ها، می بایست که پژوهشگران در این زمینه بیشتر فعالیت داشته باشند و نتایج به دست آمده را در اختیار مسئولین مربوطه قرار دهند. بنابراین با در نظر گرفتن لزوم

¹ De Kraker-Pauw, van Wesel, Krabbendam & van Atteveldt

² Navickiene, Sedereviciute, Valantinaite & Zilinskaite

³ Kaya

⁴ Eskicumal, Kara & Arslan

بررسی این متغیرها در دانش آموزان تیزهوش و عادی و پیشگیری از مشکلات بعدی و همچنین خلأ موجود و کافی نبودن پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به این مسئله است که آیا بین تصور از خویشتن، باورهای هوشی و مهارت‌های ارتباطی در دانش آموزان عادی و تیزهوش دوره اول متوسطه شهرستان میبد، تفاوت معنادار وجود دارد؟

باورهای هوشی نظام‌های معنایی می‌باشند که جهت رفتارهای فرد را تعیین می‌کنند و رفتار او را برای دیگران قابل پیش‌بینی می‌کند. باورهای هوشی زیربنای قضاوت افراد درباره‌ی خود آن‌ها است. باورهای هوشی به عنوان مقوله‌ای انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد جهت رسیدن به موفقیت در سطوح بالاتر محسوب می‌شود، از اهمیتی اساسی برخوردار است (تان^۱، ۲۰۱۹).

مهارت‌های ارتباطی در ایجاد دوستی‌های پایدار و موفق نقش دارد. مهارت‌های ارتباطی برای افراد فرصت‌های پیشرفت بیشتری را به وجود می‌آورند. افرادی که این مهارت‌ها را به خوبی در خود تقویت کرده‌اند، قدرت جذب بیشتری دارند، سایر افراد به آن‌ها اعتماد می‌کنند و با آن‌ها همکاری می‌کنند. این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند که اعتماد به نفس بالاتر، و در نتیجه دید مثبتی به خود داشته باشند (محمد جان نتاج، دانشور و دانشور، ۱۴۰۱).

مهارت‌های ارتباطی

مک گوایر و پریستلی^۲ (۱۹۸۱) می‌گویند: مهارت‌های ارتباطی - اجتماعی به رفتارهایی گفته می‌شود که شالوده ارتباط‌های موفق و رو در رو را تشکیل می‌دهند (پاری نسب و امینی، ۱۴۰۰).

مهارت‌های ارتباطی، توانایی‌های اختصاصی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا در پیام‌هایی که به صورت نمادین به شخص دیگر می‌رسانند، با کیفیت عمل کنند و احساسات مثبت و لذت بخشی در طرف مقابل ایجاد نمایند (یانگ و آشمان^۳، ۲۰۱۹). مهارت‌های ارتباطی آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آن‌ها افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرآیندی که طی آن، افراد اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبادله‌ی کلامی و غیرکلامی یا یکدیگر در میان می‌گذارند (احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۸).

مهارت‌های ارتباطی را مجموعه‌ای از رفتارهایی می‌دانند که کیفیت ارتباط شخص با شخص را مشخص می‌کند. همان‌طور که می‌توان از عنوان مهارت‌های ارتباطی فهمید، روش‌ها و شیوه‌های ضروری برای یک زندگی سالم و سازنده هستند؛ به عبارت بهتر، این مهارت‌ها، مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که سبب سازگاری ما با دیگران و شکل‌گیری رفتارهای مثبت و مفید می‌گردند. این توانایی‌ها، ما را قادر می‌سازند نقش مناسب خود را در جامعه به خوبی ایفا نماییم؛ بدون این که به خود یا به دیگران آسیب برسانیم (دیمرآگ^۴، ۲۰۲۱).

مهارت‌های ارتباطی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به افراد کمک می‌کند تا به طور صحیح احساسات و نیازهای خود را بیان کنند و به اهداف بین فردی دست یابند. مهارت‌های ارتباطی شامل؛ مهارت‌های ارتباطی گوش دادن (توانایی فرد برای توجه به پیشنهادات یا سؤالات دیگران و درک آن‌ها)، مهارت‌های ارتباطی کلامی (سخنرانی و محتوای کلامی فرد است. این نوع

¹ Tan

² McGuire & Priestley

³ Yong & Ashman

⁴ Demirdağ

ارتباط خاص را می توان به عنوان انتقال افکار، احساسات، خواسته ها و آن چه هست، شناخت) و مهارت های ارتباطات بازخورد (فرایندی که از طریق آن گیرنده پیام احساس اصلی خود را در برقراری ارتباط و در پاسخ، بیان می کند) است (رحمت زاده و رضاخانی، ۱۳۹۹).

پروفسور دین بارنلوند^۱ (۱۹۹۴) چنین می نویسد: ارتباطات آن گونه که من بدان می نگرم کلمه ای است که بیان گر فراگرد ایجاد معنی است. ارتباطات تفهیم، تفاهم و تسهیم تجارب و دانسته های خود با دیگران است (فرهنگی، ۱۴۰۰).

هارجی^۲ (۲۰۱۶) مهارت های ارتباطی، به منزله آن دسته از مهارت هایی است که به واسطه آن ها افراد می توانند درگیر تعامل های بین فردی و فرآیند ارتباط شوند؛ یعنی فرآیندی که افراد طی آن، اطلاعات، افکار و احساس های خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می گذارند (طالبی، ۱۳۹۹).

لستر^۳ (۲۰۰۷) مهارت های ارتباطی، هدفمند و عمدی بوده و شامل سطوح بالایی از کنترل شناختی می باشند. علاوه بر آن، در آن ها، بر رفتاری تأکید می شود که هماهنگ و مخصوص یک وضعیت هستند و از طریق تمرین و بازخورد بهبود می یابند. لذا فرآیندی بودن، هدفمندی، وضعیت مناسب، گوش دادن، کنترل شناختی و رفتار بین فردی از عناصر مربوط به مهارت های ارتباطی بوده و این مهارت ها به عنوان، رفتارهای ماهرانه محسوب می شوند که به وسیله فرد، برای رسیدن به نتایج مطلوب، به طور هدفمندانه انتخاب می کنند. با این حال این مهارت ها آموختنی هستند و احتمالاً جز، اصلی مهارت های شخصی افراد محسوب می شوند (داگاری و آدامو^۴، ۲۰۱۹).

با استفاده از مهارت های ارتباطی افراد می توانند درگیر تعامل های بین فردی و فرایند ارتباط از طریق مهارت های متفاوتی مانند مهارت های کلامی، گوش دادن مؤثر و بازخورد شوند (فیرات و اوکانلی^۵، ۲۰۱۹).

آموزش مهارت های ارتباطی

انسان ها هر روز به گونه های مختلف با هم در ارتباط اند تا اندیشه ها، احساسات و تمایلات خود را به یکدیگر منتقل کنند، میزان علاقه و احترام خود را نشان دهند و رنج، اندوه، شادمانی، خرسندی، شک و دودلی خود را با دیگران در میان بگذارند. هر نوع ارتباط اعم از ساده و پیچیده، عمدی و یا غیرعمدی، کلی یا طرح شده برای یک منظور خاص، فعال یا غیرفعال، عمده ترین وسیله برای دست یابی به نتایج مثبت و ارضای نیازها و تحقق بخشیدن به آرزوهای افراد است. مهارت های ارتباطی بیانگر میزان توانایی و اعتماد به نفس افراد بوده، هم چنین باعث افزایش میزان احترام و ارزش آن ها نزد دیگران می شود. مهارت های ارتباطی، توانایی اختصاصی به شمار می آیند. این مهارت ها برای ایجاد رابطه ضروری هستند، به طوری که انسان می تواند با استفاده از آن ها در زمان انتقال پیام به شخص دیگر به شکلی کامل و کافی عمل کنند، بنابراین درمانگر باید به ارزیابی رفتار بپردازد، یعنی موقعیت ها، مهارت ها و یا نقص های مهارتی را که پیوسته به مشکلات ارتباطی زوج ها مربوط هستند تعیین کند. هدف برنامه های مهارت آموزی، هم افزایش عملکرد مربوط به تکلیف است و هم بر افزایش کفایت عمومی انسان در موقعیت های مختلف زندگی توجه می نماید (کولی^۶، ۲۰۱۷).

¹ Din Barnlund

² Hargie

³ Leicester

⁴ Dagari & Adamu

⁵ Firat & Okanli

⁶ Cooley

همان گونه که گلداسمیت و مکفال^۱ (۱۹۷۵) اشاره کرده اند، برنامه های مهارت آموزی بر جنبه های آموزشی مثبت درمان تأکید می کنند و وقتی که صادقانه ترین تلاش های فرد به عنوان رفتار ناسازگارانه، مورد قضاوت قرار می گیرد، نشان دهنده وجود یک نقص مهارتی وابسته به موقعیت در گنجینه رفتاری اوست. نقص های ارتباطی که بین زوج اتفاق می افتد، وابستگی زیادی به موقعیت های خاص دارند، به این معنا که هنگام صحبت با افراد غریبه روی نمی دهند و بیش تر احتمال دارد که موقع بحث برای حل تعارض ها و اختلاف ها مشاهده شوند. منشاء نقص هر چه باشد، آموزش مناسب در زمینه کسب مهارت، می تواند به زوج در توسعه رفتارهای ارتباطی مؤثر کمک کند (برنشتاین^۲، ترجمه پورعابدی و منشی، ۱۴۰۰).

آموزش مهارت های ارتباطی درمانگران رفتاری و شناختی، به نوجوانان می آموزد که گوش بدهند، درخواست های سازنده داشته باشند، از عبارت «من» استفاده کنند، بلافاصله پس از انجام یک رفتار ویژه مثبت، بازخورد مثبت تکمیلی به طرف مقابل خود بدهند و از پرسش ها و عبارات توضیحی برای اطمینان یافتن از رفتار کلامی و غیر کلامی یکدیگر استفاده کنند. وقتی خانواده ها از الگوهای ارتباط مؤثر استفاده می کنند، انتقال و درک واضحی از محتوا و قصد هر پیام دارند. نوع نظام خانواده و الگوهای ارتباطی آن، اثر مهمی بر اعضاء خانواده دارد، زیرا شخصیت، یادگیری، توسعه، ابقاء اعتماد به نفس، قدرت انتخاب و تصمیم گیری منطقی افراد خانواده، همه به نوع اطلاعات و نحوه انتقال اطلاعات بین اعضاء خانواده وابسته است. ارتباط مؤثر در خانواده نیازمند آن است که فرستنده، پیام را واضح بفرستد و بازخورد صحیح داشته باشد، به عبارتی، گیرنده، معنی و مقصود پیام را درک کند، بنابراین ارتباط مؤثر در خانواده، فرآیندی است مداوم که در آن فرستنده و گیرنده باید به طور فعال دخالت داشته باشند (دادخواه، ۱۴۰۱).

انواع مهارت های ارتباطی

مهارت های ارتباطی شامل مهارت های کلامی و غیرکلامی است.

ارتباط کلامی

ارتباط کلامی مجموعه روابطی است که از طریق گفت و شنود حاصل می شود (شجاعی زاده، ۱۳۹۷).

برای درک بهتر ارتباط کلامی بهتر است با مهارت های چهارگونه ارتباط کلامی آشنا شویم، که عبارتند از:

۱- سخن گفتن: هنری است که فرد به وسیله آن بر دیگران تاثیر می گذارد و دیگران را ترغیب و اقناع می کند و در مراودات اجتماعی بیش ترین کاربرد را دارد.

۲- شنیدن: سرچشمه بسیاری از مشکلات روزمره که بر اثر عدم توجه به سخنان دیگران است. چرا که بسیاری از اوقات بدون این که بدانیم فرد مقابل در باره چه چیزی سخن خواهد گفت، فکر می کنیم همه چیز را می دانیم.

۳- نوشتن: زبان و خط عمده ترین شیوه های ارتباط کلامی است و انسان ها برای احساسات بیش تر از زبان و برای ابراز افکار عمدتاً از خط یاری می طلبند.

۴- خواندن: وسلیمسون^۳ معتقد است: که پیام کلامی، پیامی است که با گوش شنیده می شود و در بیان آن دستور زبان رعایت می گردد. محدودیت این نوع پیام در آن است که برخی احساسات و عواطف انسان به صراحت در قالب کلمات قابل بیان

¹ Goldsmith & McFall

² Bernstein

³ Weslimson

نیستند. پیام کلامی می تواند به شکل های مختلف مخدوش باشد. مثلاً همراه با کلمات خشن، تند، زننده و اصطلاحات نامعقول باشد. هم چنین پاترسیا^۱ (۲۰۱۰) معتقد است که فصاحت کلام موجب ارتقاء مقام شخص سخنگو می شود (کوب، بون، پونتگیا، کوفر و شولتز^۲، ۲۰۱۹).

ارتباط غیر کلامی

ارتباط غیر کلامی عبارت است از کلیه پیام هایی که افراد علاوه بر خود کلام، آن ها را نیز مبادله می کنند. فعالیت های غیر کلامی اعمالی نهادین است که با جملات و عباراتی که از زبان فرد خارج می شوند، هماهنگ هستند. اهم رفتارهای غیر کلامی عبارتند از: تغییر حالات چهره، تماس چشمی، ژست ها، حالت ها و حرکات بدنی. روان شناسان خاطرنشان می سازند که چنین رفتارهایی غیر قابل کنترل هستند. این ها فقط اطلاعات را فاش نمی سازند، بلکه بیان گر معنی خاصی نیز هستند. ارتباط غیر کلامی نقش مهمی در زندگی فرد ایفا می کند و ظاهراً در همه جای دنیا مرسوم هستند و درک می شوند.

پژوهش ها نشان داده است که زبان غیر کلامی ابزار مهمی در ابزار عقیده و احساسات می باشد. اعمال غیر کلامی ظاهراً سه مشخصه عمده دارند. به رابطه بین فرستنده و دریافت کننده حساس هستند، معنای آن ها مبتنی بر بافت و محتوای ارتباط می باشد (ارتباط برقرار کنندگان، محیط و هدف از ارتباط) و نیز بخشی از ارتباط کلامی هستند، نه ماهیتی جدا و مستقل. ارتباطات غیر کلامی را به عنوان مجموعه ای از پیام های آگاهانه یا ناآگاهانه و نه فقط به شکل مکتوب و یا کلامی مورد ارزیابی قرار می دهیم. اگر چه در برخی نوشته ها کد های فرازبانی نیز به عنوان بخشی از ارتباطات غیر کلامی محسوب می شوند، چرا که فهم این سه کد (زبانی، فرازبانی و غیر کلامی) به طور جداگانه بسیار آسان تر است (کارنیل-میلر، مایکل، گوتلف، پالمبو و میتار^۳، ۲۰۲۱).

نظریه های مهارت های ارتباطی

نظریه کاشت

رسانه های جمعی، انتقال و هدایت دامنه گسترده ای از نمادها، هنجارها، ارزش ها و عقاید، پیام ها و افکار درون جوامع را بر عهده گرفته اند تا جایی که برخی صاحب نظران معتقدند که رسانه های گروهی کل زندگی فرهنگی و اجتماعی را دگرگون می کنند.

نظریه کاشت به رسانه های جمعی عامل اجتماعی شدن می نگرد و به دنبال بررسی این موضوع است که بینندگان این رسانه ها چقدر تحت تاثیر نسخه رسانه ای از واقعیت هستند؟ به معنای پذیرش و درونی سازی نگرش تلویزیونی و رسانه ای توسط مخاطبان و بینندگان است، بنابراین از دیدگاه این نظریه می توان فرض کرد، کسانی که مصرف رسانه ای بیش تری دارند، در مقایسه با کسانی که مصرف رسانه ای کم تری دارند، به سبک های زندگی نمایش داده شده در تلویزیون و دیگر رسانه های دیداری شنیداری تمایل بیش تری خواهند داشت. به زبان روان شناسان اجتماعی تصاویر رسانه ها در طرحواره شناختی و اکتشافی در می آمیزد و در طول فرایند شکل گیری هویت، ارزیابی خود، نسبت دادن ها و مقایسه اجتماعی یاد آورده می

¹ Patricia

² Cobb, Bowen, Pontiggia, Koffer & Scholtz

³ Karnieli - Miller, Michael, Gothelf, Palombo & Meitar

شوند. بدین ترتیب می توان گفت نفوذ برنامه های ماهواره ای در قوت بخشیدن به ارزش هایی هم چون مادی گرایی، فردگرایی، کامیابی و آزادی های نامحدود به هر قیمت، موثر می باشد که باعث تغییر ارزش های سنتی و گاه ایجاد تضاد ارزشی در بین افراد می شود (یاری نسب و امینی، ۱۴۰۰).

نظریه ارتباط میان فردیبا (تعامل گرایی نوین)

تعامل گرایی نوین توسط جورج هربرت مید پایه گذاری شد که یک دیدگاه نظری آمریکایی است که به وسیله روان شناسان اجتماعی بنیادگرا در فلسفه عملی شیکاگو گسترش یافت. این دیدگاه بیش تر به صورت یک دیدگاه عام مطرح می باشد تا یک نظریه خاص و اشاره به این امر می کند که ارتباطات انسانی به وسیله جابجایی و مبادله نمادها و معانی آن شکل می گیرد. بنابراین رفتارهای انسان به وسیله یادگیری چگونگی معنا دادن به ساختارهای نمادینی که افراد با یکدیگر مبادله می کنند، قابل درک می شوند (علاقه بند، ۱۴۰۰).

نظریه تبادلی برن

اصل تحلیل تعاملی به وسیله اریک برن در اواخر دهه ۱۹۵۰ توسعه داده شد. تحلیل عاملی به عنوان یک دیدگاه برای فهمیدن رفتار بشر و این که چطور مردم با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند تعریف می شود. یکی از مفهوم مهم تحلیل تعاملی، تحلیل ساختاری است. تحلیل ساختاری تصور کردن یک شخص در داخل حالت های «من» است. سه حالت «من» وجود دارد: والد، بالغ و کودک. هر یک از این من ها، به شیوه خود بر نحوه رفتار شما تأثیر می گذارند. سبک برقراری ارتباط به این امر است که شما در کدام یک از حالت های والد، بالغ و کودک رابطه برقرار می کنید.

تحلیل ارتباط محاوره ای درصدد است تشخیص دهد کدام حالات من، محرک محاوره ای ایجاد می کند و کدام یک از این حالات پاس محاوره ای مربوط را ارائه می دهد. ساده ترین محاوره ها همان هایی هستند که محرک و پاس محاوره ای هر دو از ابعاد بالغ طرفین درگیر محاوره، صادر می شود و بردار آن ها با هم موازی است (پروچسکا و نور کراس^۱، ترجمه سید محمدی، ۱۴۰۰).

نظریه فریب کاری

این نظریه توسط بورگن و بولر^۲ (۱۹۷۹) مطرح شد و که براساس این نظریه انسان ها در اغلب روابطشان با دیگران، افرادی فریب کار و درغ گو به شمار می آیند. البته ادامه رابطه و برقراری ارتباط در طولانی مدت سبب می شود، طرفین رابطه شناخت بیش تری از یکدیگر به دست آورند. این افزایش شناخت سبب رسوا شدن فریب کار می شود. اما در اغلب موارد افراد به دلیل اعتمادی که در اثر برقراری ارتباط و پیشینه ذهنی از طرف دیگر رابطه یعنی همان فرد فریب کار در ذهن دارند، رفتار او را جدی نمی گیرند و اعمال زشت او را به گونه ای دیگر در ذهن خود توجیه می کنند. در چنین شرایطی است که فریب کاری تواند با پیش گرفتن رفتاری توجیهی، سوء ظن طرف دیگر رابطه را کاهش دهد (فرهنگی، ۱۴۰۰).

¹ Prucheska & Noor Cross

² Burgoon & Buller

مدل های مهارت های ارتباطی

مدل ارتباطی دیوید برلو

دیوید برلو^۱ در مدل خود به بسیار، تأکید دارد و اعتقاد دارد که ارتباط یک فراگرد است و حتی مدل او به مدل فراگرد ارتباط معروف است. مدل ارتباطی او دارای چهار عنصر است که عبارت است از: منبع، پیام، کانال و گیرنده. که همه ارتباط انسانی دارای منبع و گیرنده و هر کدام دارای مهارت های ارتباطی، نگرش، دانش و سیستم های اجتماعی و فرهنگی هستند. پیام نیز به رمز، محتوا، و نحوه ارائه و عناصر وساخت تقسیم شده است. کانال شامل دیدن، شنیدن، لمس کردن، بوییدن و چشیدن است. به این ترتیب اجزای مدل ارتباطی برلو عبارت است از: ۱- منبع ارتباط، ۲- رمزگذاری، ۳- پیام، ۴- کانال، ۵- رمزخوان، ۶- گیرنده ارتباط (آباسی، ۲، ۲۰۲۲).

مدل فراگرد ارتباطی کلامی

اندروش، استتس و بوستروم^۲ مدلی را برای فراگرد ارتباط کلامی مطرح کرده اند که این مدل برای ارتباط چهره به چهره و تا حدودی گروهی قابل استفاده است. آن ها بیان می کنند که اکثر مدل های مطرح شده (مدل های برلو، شرام، وستلی و مک لین) برای ساده ترین معنای ارتباط هستند و در حالی که آندروش، استتس و بوستروم در ارتباط کلامی، میزان پیچیدگی بسیار زیادتری از یک فراگرد معمولی ارتباط در نظر گرفته اند. هم چنین از نظر ایشان در یک ارتباط کلامی هر یک از عناصر باید به شکل محتوا و شیوه های مؤثر جای بگیرد. آن ها در مدل خود به اصطلاح راهنمایی خاموش (ارتباط غیر کلامی) و راهنمایی شنیداری (ارتباط کلامی) اشاره کرده اند. آن ها هم چنین معتقدند گوینده پیام دو نوع پس خورد دریافت می کند. یک پس خورد عکس العمل های مخاطب است، گوینده پیام از یک بازخورد دومین نیز برخوردار است چرا که خودش صدای خود را می شنود و باید بتواند آن را ارزیابی کند. این ارزیابی به او فرصت می دهد که مثلاً کلمات را روشن تر و واضح تر بیان کند. این بازخورد دومین، ممکن است به منبع پیام از جهات گوناگون کمک کند (دانش زاده، اسدزاده، مهری نژاد و ستوده، ۱۴۰۱).

خوشبختانه یک گوینده امکان دو نوع سنجش ثابت را دارد، ارزیابی کلام خود و ارزیابی کلام خود برگیرنده (بازخورد نخستین و بازخورد دومین). گوینده ای که به هر دو بازخورد توجه کند می تواند نسبت به پیشرفت پیام خود اطمینان داشته باشد. و هم چنین آندروش و همکارانش به مسئله محیط اشاره داشته اند که دارای یک تأثیر مثبت انگیزش باشد. به هر حال باید توجه داشت که شرایط محیطی در هر سطح از فراگرد ارتباط عمل می کند. بنابراین ممکن است در هر یک از بخش های دور ارتباطی اثر منفی و مزاحم داشته باشد. بنابراین افرادی که در محیط قرار دارند باید بیاموزند که از خصوصیت مثبت عناصر محیطی که به ارتباط او کمک می کند بهره بگیرد و از عهده آن دسته از این عناصر محیطی که نقش منفی در ارتباط او دارند برآید (شجاعی زاده، ۱۳۹۷).

¹ David Berlow

² Abaci

³ Androsch, Stets & Bostrom

مدل ارتباط انسانی

اسمیت^۱ (۱۹۸۸) مدلی را به نام ارتباط انسانی بیان کرد. اسمیت در مدل خود بیان می کند که مردم حجم عظیمی از اطلاعات را مبادله می کنند. آن ها از شیوه های گوناگون رمزگذاری و انواع گوناگون وسایل حمل پیام استفاده می کنند. اسمیت ارتباط را در مدل ارتباط انسانی این گونه تعریف می کند: آن چه که در ارتباط منتقل می شود، اطلاعات، احساس ها، حافظه ها و فکرها در میان مردم است که این ارتباط در سطوح مختلف انجام می گیرد. سطح فیزیکی به صورت شنیدن، دیدن، لمس کردن، بوییدن و چشیدن و رفتار به صورت عمده و به عنوان خروجی، سطح عاطفی: مراقبت، قدرت، وابستگی، همدلی و ... سطح حافظه: تاریخ و فرهنگ، سطح شناخت تفکر با هم، سطح وظیفه که در حال انجام دادن چیزی هستیم که البته میان این سطوح گفت و گو جریان دارد (احمدزاده، شریفی، احمدی و غضنفری، ۱۴۰۱).

پیشینه پژوهش

کاظم زاده طباطبایی (۱۳۹۴) مهارت های ارتباطی، خودکارآمدی و کمال گرایی در دانش آموزان تیزهوش و عادی استان البرز را مقایسه کرده اند. یافته های پژوهش نشان داد مهارت های ارتباطی در دانش آموزان تیزهوش پایین تر از دانش آموزان عادی است؛ در کمال گرایی مثبت تفاوت معنادار بین دو گروه دانش آموزان تیزهوش و عادی مشاهده نشد؛ اما در کمال گرایی منفی نتایج نشان داد که کمال گرایی منفی در دانش آموزان تیزهوش پایین تر از دانش آموزان عادی بود. در رابطه با خودکارآمدی دانش آموزان تیزهوش و عادی خودکارآمدی در دانش آموزان تیزهوش بالاتر از دانش آموزان عادی بود.

رحمتی (۱۳۹۴) مهارت های ارتباطی، خودکارآمدی و کمال گرایی در دانش آموزان تیزهوش و عادی استان البرز را مقایسه کرده است. یافته های پژوهش نشان داد مهارت های ارتباطی در دانش آموزان تیزهوش پایین تر از دانش آموزان عادی است؛ در کمال گرایی مثبت تفاوت معنادار بین دو گروه دانش آموزان تیزهوش و عادی مشاهده نشد؛ اما در کمال گرایی منفی نتایج نشان داد که کمال گرایی منفی در دانش آموزان تیزهوش پایین تر از دانش آموزان عادی بود. در رابطه با خودکارآمدی در دانش آموزان تیزهوش و عادی خودکارآمدی در دانش آموزان تیزهوش بالاتر از دانش آموزان عادی بود.

کایا (۲۰۲۲) هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان تیزهوش و غیر تیزهوش را بررسی کرده اند. نتایج نشان داد تفاوت آماری معنی داری بین دانش آموزان تیزهوش و غیر تیزهوش از نظر مهارت های ارتباطی آن ها وجود نداشت. با این حال، سطح هوش هیجانی دانش آموزان تیزهوش از نظر آماری به طور معنی داری بیشتر از همسالان غیر تیزهوش آنها بود. همچنین بین هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی دانشجویان همبستگی مثبت و معنی دار آماری وجود داشت.

اسکیکومالی، کارا و ارسلان (۲۰۲۰) مهارت های ارتباطی دانش آموزان تیزهوش و عادی را از نظر متغیرهای مختلف مقایسه کرده اند. یافته ها، تفاوت معناداری در مهارت های ارتباطی دانش آموزان تیزهوش و عادی بر اساس جنسیت و نوع مدرسه نشان داده اند. از نظر مقطع تحصیلی تفاوت معنی داری وجود نداشت.

¹ Smith

روش تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر پژوهش علی - مقایسه ای است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش کلیه دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد دانش آموزان عادی ۶۰۰۰ نفر و تعداد دانش آموزان تیزهوش ۱۶۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه ای نسبی بوده است، چرا که جامعه هدف پژوهش، دارای ساخت ناهمگن و نامتجانس بوده و به طبقات تیزهوش و عادی تقسیم شده است. حجم نمونه با توجه به تعداد دانش آموزان تیزهوش شهرستان میبد که برابر با ۱۶۰ نفر می باشد، برای دانش آموزان عادی هم ۱۶۰ نفر در نظر گرفته شده است. بنابراین با احتساب دانش آموزان عادی و تیزهوش حجم نمونه برابر با ۳۲۰ نفر می باشد. پرسشنامه مهارت های ارتباطی در سال ۱۹۹۰ توسط بارتون تهیه و تنظیم شد که دارای ۱۸ سوال و سه مولفه مهارت بازخورد (۱-۳-۷-۱۲-۱۵-۱۷) می باشد و هدف از آن کمک به فرد برای حصول بینش در مورد مهارت های ارتباطی خود می باشد. در پژوهش یزدانی و سلیمان پور عرفانی روایی صوری و محتوایی ابزار توسط اساتید بدست آمده و برای تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که نتایج برای پرسشنامه مهارت های ارتباطی ۰/۲۵۹ محاسبه گردیده است. پایایی و روایی مهارت ارتباطی در تحقیق ریسی و همکاران نیز تایید شده است. همچنین پایایی آن در تحقیق علیزاده سامع (۱۳۸۷) ۰/۹۰ به دست آمد که نشانگر پایایی بالاست. برای تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش از شاخص های آمار توصیفی همچون جدول، فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و روش های آمار استنباطی همچون آزمون تی مستقل (T-test) استفاده شده و همچنین برای محاسبات و تحلیل های آماری از رایانه و نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده گردیده است.

یافته ها

مهارت های ارتباطی در دانش آموزان عادی و تیزهوش دوره اول متوسطه شهرستان میبد متفاوت است.

جدول ۱ آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت مهارت های ارتباطی

آزمون لوین برای برابری واریانس ها					آزمون تی برای برابری میانگین ها	
					متغیر	
Sig	df	t	sig	f		
۰/۰۰۵	۱۶۰	۳/۲۷	۰/۱۱۲	۱/۸۷	فرض برابری واریانس ها	$\frac{F_{\text{محاسبه}}}{F_{\text{جدول}}}$
۰/۰۰۸	۱۶۰	۳/۴۶			فرض عدم برابری واریانس ها	

نتایج آزمون لون نشان می دهد که آیا واریانس نمره ها برای دو گروه یکسان است یا نه. نتیجه این آزمون تعیین می کند که کدامیک از مقادیر تی ارائه شده در جدول قابل استفاده است. اگر سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ باشد به فرض برابری واریانس ها اشاره دارد، در غیر این صورت واریانس ها برای دو گروه یکسان نیست.

جدول (۱) نشان می‌دهد که با توجه به اینکه سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، واریانس دو گروه برابر است و باید به ردیف اول جدول توجه کرد. با توجه به ردیف اول در آزمون تی، سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۵ می‌باشد که از ۰/۰۵ کمتر است، پس می‌توان نتیجه گرفت که بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ آماری تفاوت معناداری در میانگین نمره های مهارت های ارتباطی وجود دارد. به عبارت دیگر میزان مهارت های ارتباطی دانش آموزان تیزهوش و عادی با هم تفاوت معناداری دارد و با توجه به میانگین های حاصله این تفاوت به نفع دانش آموزان عادی می‌باشد.

نتیجه گیری:

نتایج حاصله از تحلیل آزمون تی مستقل نشان داده است که بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ آماری تفاوت معناداری در میانگین نمره های مهارت های ارتباطی وجود دارد. به عبارت دیگر میزان مهارت های ارتباطی دانش آموزان تیزهوش و عادی با هم تفاوت معناداری دارد و با توجه به میانگین های حاصله این تفاوت به نفع دانش آموزان عادی می‌باشد. نتایج حاصل با نتایج پژوهش های کاظم زاده طباطبایی (۱۳۹۴) رحمتی (۱۳۹۴) و اسکیکومالی و همکاران (۲۰۲۰) همسو بوده، اما با پژوهش های شیرخانی و همکاران (۱۳۹۴)، کایا (۲۰۲۲)، سیتیل و اوزکوبات (۲۰۲۰) و کانیک و آلکین (۲۰۱۹) که نشان دادند، عواطف منفی دانش آموزان تیزهوشان با عادی تفاوتی ندارد، ناهمسو می‌باشد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت دانش آموزان، تیزهوشان ترجیح می‌دهند که فقط با همتایان خود ارتباط برقرار کنند و علاقه کم تری به دوستی با دانش آموزانی که از نظر توانایی های علمی در سطح پایین تری هستند، از خود نشان می‌دهند، زیرا معتقدند سطح توانایی های آن ها برتر است و اگر قرار باشد با دیگران ارتباط برقرار کنند، قرار گرفتن دانش آموزان با بهره هوشی کمتر در کنار آن ها باعث می‌شود که نتوانند کار را به درستی به اتمام برسانند، به این ترتیب تعداد دوستان آن ها کم و انگشت شمار است و در برقراری ارتباط دچار ضعف و ناتوانی می‌شوند. شاید دلیل این اتفاق مربوط به سیستم آموزشی حاکم بر مدارس جداسازی شده مثل کتاب های درسی، شیوه تدریس معلم و امکانات مدرسه باشد.

– پیشنهاد می‌شود در پژوهش های آتی، متغیرهای موردنظر در قالب پژوهش های طولی و درگذر زمان مورد بررسی قرار گیرند، تا از این طریق یافته هایی با اعتبار بالاتر به دست آید.

– پیشنهاد می‌شود در پژوهش های آتی، متغیرهای مورد نظر در شهرها و مدارس دیگری نیز مورد مطالعه قرار گیرد تا از این طریق یافته هایی با قابلیت تعمیم پذیری بالاتری به دست آید.

– پیشنهاد می‌شود سایر عوامل مؤثر مرتبط مثل تیپ های شخصیتی، سبک فرزندپروری و انعطاف پذیری شناختی در پژوهش های آتی مورد مقایسه قرار گیرد.

– پیشنهاد می‌شود در کنار ابزار پرسشنامه از سایر ابزارها همچون مصاحبه نیز استفاده گردد

– توصیه می‌شود پژوهشی با متغیرهای دیگری در مورد دانش آموزان تیزهوش و عادی به روش های مختلفی از جمله تحلیل عاملی انجام گیرد.

– انجام این پژوهش براساس رویکرد کمی بود که پیشنهاد می‌گردد، محققان بعدی براساس رویکرد ترکیبی به مطالعه این موضوع بپردازند.

– لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی نگرش و دیدگاه معلمان و والدین نیز مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

منابع

۱. آرامی، ز، شریفی، ط، غضنفری، اح، عابدی، ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه روان شناختی دانش آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۹ (۳)، ۳۷-۴۸.
۲. آرمسترانگ، ت. (۱۳۹۷). هفت نوع هوش. ترجمه ناهید سپهرپور. تهران: انتشارات آوین.
۳. آسایش، ع، دخت محمد، س، سررشته دار، آ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر کاهش سطوح خودانتقادی و بهبود وضوح تصور از خود در دانش آموزان دارای معلولیت جسمانی. رویش روان شناسی، ۱۰ (۵)، ۱۱۹-۱۲۸.
۴. ابراهیم زاده حسن آبادی، س، یزدان پناه، م. (۱۴۰۲). تحلیل اثر خودپنداره، خوداثربخشی و ویژگی‌های شخصیتی بر قصد استفاده از دوچرخه (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی). فصلنامه علمی پژوهشنامه حمل و نقل، ۲۰ (۳)، ۲۳۱-۲۴۸.
۵. اجاقی، س س، عابدی، اح، ملک پور، م. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت گیری هدف و هوش موفق دانش آموزان. ۸ (۱)، ۴۸-۶۰.
۶. احمدزاده، ط، شریفی، ط، احمدی، ر، غضنفری، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مهارت های ارتباطی، سازگاری اجتماعی و بهزیستی هیجانی دختران نوجوان شهر گچساران با پیگیری دو ماهه. رویش روان شناسی، ۱۱ (۱)، ۱۴۳-۱۵۴.
۷. احمدی، ر، فرزانه، م، شیویاری، ف، حکیمی کلخوران، س (۱۴۰۲). بررسی رابطه باورهای هوشی با جرات ورزی در پیشبرد اهداف تحصیلی دانش آموزان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)، ۵۷، ۱۸۸-۱۶۹.
۸. احمدی، م س، حاتمی، ح، احدی، ح، اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰۵، ۳۰، ۹-۱۱۸.
۹. اکرمی، ل، عابدی، ا، صالح زاده، م. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه هوش موفق بر سبک تدریس، افزایش احساس کارآمدی و نظریه های هوش ضمنی در معلمان مدارس دخترانه و پسرانه مقطع ابتدایی. فصلنامه علمی تدریس پژوهی، ۷ (۴)، ۱۹۲-۲۱۳.
۱۰. امیرحسینی، ز، شیرافکن، ع، رجب پور، م. (۱۳۹۸). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی براساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۱ (۱)، ۱۱۷-۱۲۸.
۱۱. رادمنش، ع، درتاج، ف، سعدی پور، ا، دلاور، ع، اسدزاده، ح. (۱۴۰۱). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئیک و بررسی اثربخشی آن بر سرسختی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۷ (۶۶)، ۱۳۱-۱۴۰.
۱۲. رحمت زاده، ا، رضاخانی، س. (۱۳۹۹). پیش بینی مهارت های ارتباطی براساس ویژگی های شخصیتی و خودپنداره. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی، ۲۱ (۳)، ۱۱-۱۲۱.
۱۳. رحمتی، ل. (۱۳۹۴). مقایسه مهارت های ارتباطی، خودکارآمدی و کمال گرایی در دانش آموزان تیزهوش عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. رسولی آزاد، ش. (۱۳۹۵). مقایسه معنا در زندگی، باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی، دومین کنگره بین المللی توانمند سازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی، روانشناسی و علوم تربیتی، تهران.
۱۵. نورالله زاده زواردهی، م، خانه کشی، ع، محمدزاده، ر. (۱۳۹۷). مقایسه باورهای هوشی دانش آموزان دختر پایه دهم مدارس عادی و تیزهوشان شهر بابل. اولین همایش ملی یافته های نوین روانشناسی.

۱۶. نوروزی ها، ه، خیابانی، ا، رضانی، ع (۱۳۹۷). مقایسه فرآیند و محتوای خانواده و تصور از خویشتن بین نوجوانان آسیب دیده اجتماعی و عادی، چهارمین کنفرانس ملی پژوهش های کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری ایران، تهران.
۱۷. هارچی، ا، ساندرز، ک، دیکسون، د (۲۰۱۶). مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی (۱۳۹۷). ترجمه مهرداد فیروز بخت، خشایار بیگی. تهران: انتشارات رشد.
۱۸. یاری نسب، ف، امینی، ک (۱۴۰۰). بررسی رابطه مهارت های ارتباطی بر خشونت خانگی در زنان. مجله پزشکی قانونی ایران. ۲۷ (۴)، ۲۴۶-۲۵۳.
۱۹. یآوری، ع (۱۳۹۹). پیش بینی عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی براساس باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه قم در سال تحصیلی ۹۸-۹۹. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه قم.
۲۰. یمینی، م، مهدیان، ح، رحمتی، ف (۱۴۰۰). نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی در میان دانش آموزان دختر. نشریه علمی پژوهش در نظام های آموزشی. ۱۵ (۵۴)، ۱۲۶-۱۳۶.
۲۱. یوسفی، ف (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی دانشجویان، فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۳ (۹)، ۱۳-۵.
22. Abaci, N.I. (2022). Relationship between entrepreneurship perception and communication skill: A structural equation model. *The International Journal of Management Education*, 20 (3), 100725.
23. Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.
24. Becht, A. I., Nelemans, S. A., van Dijk, M. P. A., Branje, S. J. T., & van LierDenissenMeeus, P. A. C. J. J. A. W. H. J. (2017). Clear self, better relationships: Adolescents' self-concept clarity and relationship quality with parents and peers across 5 years. *Child Development*, 88 (6), 1823-1833.
25. Beck, A. T., Steer, R., Brown, G., & Epstein, N. (1985). The Beck Self- Concept Test. *Archives of General Psychiatry*, 2, 191-197.
26. Beck, A.T. Steer, R.A. (1987). Self-concept dimensions of clinically depressed and anxiety outpatients. *Journal of clinical psychology*. 48, 423-432.
27. Berlin, K. (2019). The Relationship between Growth Mindset and Students' Psychological Well -Being (Doctoral dissertation, University of Dayton).
28. Bong, M., and Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educ. Psychol. Rev.* 15, 1-40
29. Campbell, A. L., Direito, I., & Mokhithi, M. (2021). Developing growth mindsets in engineering students: a systematic literature review of interventions. *European Journal of Engineering Education*, 46 (4), 503 -527.
30. Campbell, J.D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (1), 141- 150.
31. Cital, M. & Ozkubat, U. (2020). The Comparison of the Social Skills, Problem Behaviours and Academic Competence of Gifted Students and Their Non-gifted Peers. *International Journal of Progressive Education*, 16 (6), 296-312.
32. Clem, AL., Hirvonen, R., Aunola, K., and Kiuru, N. (2021). Reciprocal relations between adolescents' self-concepts of ability and achievement emotions in mathematics and literacy. *Contemporary Educational Psychology*. 1; 65:101964.
33. Cobb, B.T., Bowen, J.F., Pontiggia, L., Koffer, K.F., Scholtz, J.M. (2019). Does a communication skills program enable symptom and distress screening? The impact of training

- on radiation therapists' confidence, knowledge, and use of distress screening. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11 (6), 603 -608.
34. Cooley, Scott (2017). *Human Relations Theory of Organization*. GLOBAL ENCYCLOPEDIA OF PUBLIC ADMINISTRATION, PUBLIC POLICY, AND GOVERNANCE.
35. Costa, ana& faria, luisa. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: a meta-analytic review. *Front psychol*.0.829.
36. Dagari, B.K., & Adamu, H. (2019). The Effectiveness of Communication Skills Counselling in Improving the Quality of Marital Relationship of Couples. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 7 (3), 60- 64.
37. De Kraker-Pauw, E., van Wesel, F., Krabbendam, L., & van Atteveldt, N. J. J. o. A. R. (2020). Students' Beliefs About the Nature of Intelligence (Mindset). Dweck, C. S., & Master, A. J. H. o. m. a. s. (2009). Self-theories and motivation. 123.
38. 43-48.
39. Firat, M., Okanlı, A.. (2019). Assessing the Relationship between Marital Satisfaction and Conflict Communication Styles of Married Turkish Women. *Curr Psychol* 38, 1360–1367.
40. Gál É, Tóth-Király I, Szamosközi I & Orosz G. (2021). Self-downing mediates the association between fixed intelligence mindset and different indicators of students' mental health. *Current Psychology*,1-13.
41. Gardner, W. L., & Garr-Schultz, A. (2017). Understanding our groups, understanding ourselves: The importance of collective identity clarity and collective coherence to the self. *In Self-concept clarity* (pp. 125–143). Springer, Cham.
42. Gill, P. (2010). Theories of intelligence. In *The oxford handbook of national security intelligence* (pp. 43-58). Oxford: Oxford University Press.
43. Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., . . . Häfner, I. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA open*, 2 (1), 2332858415626884.
44. Hanley, A. W., & Garland, E. L. (2017). Clarity of mind: Structural equation modeling of associations between dispositional mindfulness, self-concept clarity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 106, 334–339.
45. Huber, G. P. (2019). "Organizational Intelligence." *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*: 1211-1215..
46. Infantes-Paniagua, Á., Ascensión Palomares, R., Fernández-Bustos J & Ricardo Contreras, J. (2022). Physical activity and self-concept in gifted students: A comparison with non-gifted students, *High Ability Studies, Children*,33:2, 211-226.
47. Kanik, P. & Alkın, S. (2019). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' Emotional Intelligence and Communication Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8 (1), 229-244.
48. Karnieli -Miller, O., Michael, K., Gothelf, A.B., Palombo, M., Meitar, D. (2021). The associations between reflective ability and communication skills among medical students. *Patient Education and Counseling*, 104 (1), 92 -98.
49. Kaya, F. (2022). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' Emotional Intelligence and Communication Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (1), 229-244.

50. Kinlaw, C. R., & Kurtz-Costes, B. (2020). The role of invitation education and IQ beliefs in the academic performance of high school students. *Learning and Individual Differences*, 134 (3), 295-311.
51. Lee, F., & Yeung, A. (2007). Specificity of components of self-concept. Available online at: <http://www.aare.ed.au/>.
52. Light, A. E. (2018). Self-concept clarity, self-regulation, and psychological well-being. In J. Lodi-Smith & K. G. DeMarree (Eds.), *Self-Concept Clarity: Perspectives on Assessment, Research, and Application*. Springer Press.
53. Meral, Y., and Vriends, N. (2022). Self-image and self-focused attention in a social interaction situation: what is relevant for social anxiety? *Behav. Cogn. Psychother.* 50, 269–279.
54. Navickiene, V., Sedereviciute Paciauskiene, Z., Valantinaite, I, Zilinskaite Vytiene, V. (2019). The Relationship Between Communication and Education Through The Creative Personality of The Teacher. *Creativity Studies*. 12 (1): 49-60.
55. Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363–365.
56. Posavac, S. S., & Posavac, H. D. (2020). Adult separation anxiety disorder symptomology as a risk factor for thin-ideal internalization: The role of self-concept clarity. *Psychological Reports*, 123 (3), 674–686.
57. Wechsler, D. (1958) *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. The Williams & Wilkins Company, Baltimore.
58. Woolfolk, A.E. (1993). *Educational psychology*. (5th.Ed). Boston: Allyn and Bacon.
59. Xiang, G. C., Chen, H., Wang, Y. L., & Li, Q. Q. (2021). Self-concept clarity associated with subjective well-being in adolescents: A latent profile analysis. *Journal of Southwest University Social Sciences Edition*, 47 (2), 153–160+229.
60. Yong, E., Ashman, P.J. (2019). Integration of the structured development of communication skills within a chemical engineering curriculum at the University of Adelaide. *Education for Chemical Engineers*, 27, 20 -27.