



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

اثربخشی آموزش خویشتن‌داری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
استادیار گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
استادیار گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

لیلا افروخته^{id}

کوروش پارسا معین*^{id}

رضا قربان جهرمی^{id}

Dr.parsa@riau.ac.ir

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۹۹/۱۰/۰۸

دریافت: ۹۹/۰۷/۰۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش خویشتن‌داری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران نوجوان بود. **روش پژوهش:** پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش نیز دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) به صورت تصادفی کاربندی شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه مهارت بین فردی ماتسون (۱۹۸۳) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) بود؛ گروه آزمایش هفت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خویشتن‌داری قرار گرفتند و گروه گواه در طول این مدت در انتظار آموزش ماندند. داده‌ها با استفاده از واریانس اندازه‌های مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که آموزش خویشتن‌داری بر مهارت‌های بین فردی ($F=11/92$ ، $P=0/001$) و عملکرد تحصیلی ($F=19/14$ ، $P=0/001$) مؤثر است و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار بود. **نتیجه‌گیری:** بر این اساس آموزش خویشتن‌داری می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای مفید جهت افزایش مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی و در نتیجه کارآمدی بهتر دانش‌آموزان به کار رود.

کلیدواژه‌ها: خویشتن‌داری، مهارت‌های بین فردی، عملکرد تحصیلی، نوجوانان

فصلنامه علمی
خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷

<http://Aftj.ir>

دوره ۱ | شماره ۳ | صص ۱۳۷-۱۲۱

پاییز ۱۳۹۹

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(افروخته، پارسا معین و قربان جهرمی، ۱۳۹۹)

در فهرست منابع:

افروخته، لیلا، پارسا معین، کوروش، و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خویشتنداری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۱(۳): ۱۳۷-۱۲۱.

مقدمه

به عقیده روانشناسان، انسان به طور فطری موجودی اجتماعی است و برای رفع نیازهای زندگی فردی و اجتماعی خود است و برای رفع نیازهای زندگی فردی و اجتماعی خود نیازمند ارتباط و تعامل با سایر هم‌نوعان خود است (کوکو، سیلن-لیپونن و سارانن، ۲۰۲۰)؛ از طرفی زندگی در یک جامعه پیچیده ایجاب می‌کند افراد برخی مهارت‌ها را پرورش دهند تا آن‌ها را برای پاسخگویی مناسب در برابر کنش‌های دیگران بتوانند سازد (چان، یونگ و هارمیزی، ۲۰۲۰) یکی از این مهارت‌ها، مهارت‌های ارتباطی میان فردی^۱ است که برای اولین بار توسط بارسون و سامتر در سال ۱۹۹۰ مطرح شد (به نقل از براون، یو و اترنینگتون، ۲۰۲۰). مهارت‌های ارتباطی میان فردی جنبه‌های مختلف زندگی افراد از جمله حیطة شناختی، عاطفی، معنوی و اخلاقی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آدریانتو و آریستا، ۲۰۲۱). عدم وجود این مهارت مانع از برقراری روابط سالم، مشارکت با دیگران، همکاری، تمجید و قدردانی می‌شود و واکنش‌های اجتماعی نامعقولی به همراه دارد (خیرانی، احمد و مرجوهان، ۲۰۱۹). برقراری ارتباط بین فردی، زمانی صورت می‌گیرد که افراد با هم تعامل داشته باشند؛ هر ارتباطی یک تبادل است و حداقل دو نفر باید در آن شرکت داشته باشند. افراد به طرق گوناگون با یکدیگر صحبت می‌کنند، گوش می‌دهند، مشاهده می‌کنند و نسبت به هم واکنش نشان می‌دهند و اطلاعات بسیاری رد و بدل می‌کنند و این همان شیوه زندگی اجتماعی است (سنتینی، فیوری، فینی، تیروولاس، هارو و کیوناگی، ۲۰۱۶). روابط انسانی برای ارضای نیازهای اساسی ما ضروری‌اند؛ بنابراین داشتن روابط مثبت و سالم با دیگران کلید رشد و کمال آدمی است؛ آنچه که امروز هستیم و آنچه در آینده خواهیم بود هر دو معلول رابطه ما با دیگران است. روابط ما رفتار ما را به صورت یک انسان اجتماعی شکل می‌دهند. هم‌چنین در منحصر به فرد بودن شخصیت، هویت و مفهوم خویشتن ما نقش عمده دارند (ویلیامز، کسلر و ویلیامز، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است؛ لذا موفقیت و عملکرد تحصیلی^۲ دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی^۳ دانش‌آموزان آن در مقاطع مختلف بیشترین و بالاترین رقم را داشته باشد (یونسی و صالحی، ۱۳۹۵). در مدارس و مؤسسات آموزشی، موفقیت یک دانش‌آموز، از طریق بررسی عملکرد تحصیلی وی، ارزیابی می‌شود (پکران، لیچتنگلد، مارش، مورایاما و گوتز، ۲۰۱۷). اکثر خانواده‌ها، آسایش و آرامش آتی فرزند خود را در گروه عملکرد تحصیلی مطلوب می‌دانند. آگاهی از عواملی که دستیابی به موفقیت تحصیلی را تسهیل می‌کند می‌تواند دلالت‌های ضمنی در یادگیری و آموزش دانش‌آموز و در نتیجه سلامت روحی و روانی او داشته باشد (نوری زاد و مرادیان، ۱۳۹۷). عملکرد تحصیلی سازه واحدی نیست و برنامه‌ریزی برای ارتقای آن در دانش‌آموزان اقدامات آموزشی گسترده‌ای را می‌طلبد (استفانز، همدانی و دستین، ۲۰۱۴). عملکرد تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشی‌گامی فرد است (سها و کارپین اسکی، ۲۰۱۸). کسب تحصیل خوب و

-
1. Interpersonal communication skills
 2. Academic Performance
 3. Academic achievement

عملکرد بهتر در مدرسه به عنوان آمادگی ضروری برای اکثر انواع موفقیت‌ها در زندگی نگریسته می‌شود (کیم، فرناندز و تریر، ۲۰۱۷). با توجه به گسترده بودن آسیب‌ها در بین دانش‌آموزان و پیامدهای روانی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها، اگر مداخله مناسبی صورت نگیرد صدمات جبران ناپذیری هم برای دانش‌آموزان و هم برای جامعه پدید خواهند آورد (جاودان، ۱۳۹۳). مستقیم‌ترین روش مداخله در این زمینه، مداخله‌هایی است که منابع مقابله‌ای اشخاص و توانایی‌های فردی و اجتماعی آن‌ها را تقویت کند؛ در رابطه با کودکان و نوجوانان، این نوع مداخله را می‌توان از طریق آموزش مهارت‌های زندگی و در محیط آموزشی حمایت‌کننده، یعنی مدرسه، ارائه نمود (موللی، آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲).

از جمله ویژگی‌های انسانی که می‌تواند بر تفکر افراد نیز تأثیرگذار باشد خویشتنداری^۱ است؛ خویشتنداری، به عنوان هسته اصلی اعتماد به نفس قلمداد می‌شود که به وسیله آن مسئولیت‌پذیری معنا پیدا می‌کند (فریز، فرانکن باچ، جاب و لوسچلدر، ۲۰۱۷). نظریه خویشتنداری در سال ۱۹۹۰ توسط گاتفردسون و هایشی مطرح شد. این نظریه به کمک نظریه کلاسیک بر اساس اثبات‌گرایی مطرح می‌کند که یک تمایل ارثی در افراد برای جستجوی اصل لذت و اجتناب از درک وجود دارد. بر اساس این دیدگاه، انسان رفتارهای خود را شخصاً انتخاب می‌کند (دالی و کورکوران، ۲۰۱۹). از نتایج ضعف خویشتنداری به‌ویژه در محیط خانواده می‌توان به بروز مشکلات روانی در فرزندان و رشد ردایل اخلاقی نظیر دشنام و بی‌احترامی نسبت به دیگران، شکل‌گیری عقده‌های روانی و زمینه‌های بزهکاری، ضعف اعتماد به نفس، از بین رفتن امنیت و آرامش روانی و ... اشاره کرد. کودکان خویشتندار که ابراز خشنودی و خوشحالی خود را به تأخیر می‌اندازند عملکرد بهتری در سال‌های بعد نسبت به موفقیت دانشگاهی و سازگاری اجتماعی دارند. بعضی از دانشمندان اجتماعی، به تأخیر انداختن خشنودی و خوشحالی را یک پویای مهم و زیربنای انتخاب‌های رفتاری افراد می‌دانند (رولند، ونزل و کوبیاک، ۲۰۱۹). به عبارتی دیگر خویشتنداری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عملکرد افراد باشد (اسکولر، زیمانی و وگنر، ۲۰۱۹). اینکه چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران بوده است. بریکی (۲۰۲۰) معتقد است که تبیین عملکرد تحصیلی، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روانشناسان تربیتی بوده است. به طور قطع مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیر شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد؛ البته در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها در کنار هم وجود ندارد و همچنین متغیر پیشرفت تحصیلی چندبعدی است و از عوامل متعدد و بی‌شماری تأثیر می‌پذیرد. گسترش پژوهش‌ها و یافته‌های حاصل از آن‌ها در سطح آموزش عالی، هرگونه تفکر مبتنی بر ساده‌انگاری برای تبیین پیشرفت تحصیلی را نفی می‌کند (به نقل از بوت و کوپر، ۲۰۱۹).

عوامل زیادی در افزایش مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان دخالت دارند و چنین برمی‌آید که آموزش خویشتنداری به دانش‌آموزان یکی از عمده‌ترین آن‌هاست. یکی از مشکلات گریبانگیر فضاهای آموزشی که با دانش‌آموزان دختر سر و کار دارند مشکلات مهارت‌های بین فردی و عملکرد

تحصیلی آن‌هاست. شواهد تجربی نشان می‌دهد که مشکلات مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی در دبیرستان‌های دخترانه بالا است از جمله عوامل تأثیرگذار بر افزایش مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی آموزش خویشداری به دانش‌آموزان دبیرستان دخترانه می‌تواند باشد که در مورد متغیرهای ذکر شده پژوهشگر با پژوهش‌های فراوانی روبرو است؛ اما چون به طور قطعی نمی‌توان ادعا نمود که آیا آموزش خویشداری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دبیرستان‌های دخترانه مؤثر است؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است:

۱. آیا آموزش خویشداری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران نوجوان در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد؟
۲. آیا آموزش خویشداری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران نوجوان در مرحله پیگیری پایدار است؟

روش پژوهش

روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه منطقه یازده تهران در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند. جهت نمونه‌گیری در ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس یکی از دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۱۱ تهران انتخاب و با مراجعه به مدرسه تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان بر اساس چهارچوب نمونه‌گیری موجود (لیست دانش‌آموزان کلاس‌ها) انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و گواه قرار داده شدند. قبل از ارائه متغیر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی ارزیابی شدند. پس از مشخص شدن گروه‌های آزمایش و گواه و اجرای پیش‌آزمون روی آن‌ها و دریافت رضایت‌نامه از ۳۰ نفر گروه آزمایش، برنامه آموزش خویشداری به عنوان عامل آزمایشی یا متغیر مستقل، به مدت ۷ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و یک‌بار در هفته آموزش بر گروه آزمایشی اعمال شد در حالی که گروه گواه در لیست انتظار مانده و به برنامه عادی خود ادامه دادند. در انتهای جلسات، پس‌آزمون برای اعضای هر دو گروه انجام شد؛ رئوس مطالب و ساختار جلسات اول تا هفتم آن در جدول (۱) ارائه شده است.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه مهارت‌های بین فردی^۱. این پرسشنامه توسط ماتسون در سال ۱۹۸۳ تدوین شد. ۱۹ سؤال دارد که بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار پایین (۱)، پایین (۲)، رضایت‌بخش (۳)، خوب (۴) و بسیار خوب (۵) پاسخ داده می‌شود. محدوده نمرات کلی پرسشنامه از ۱۹ تا ۹۵ است. نمره ۴۵-۱ ارتباط بین فردی ضعیف، نمره ۶۵-۴۶ ارتباط بین فردی متوسط و نمره ۹۵-۶۶ ارتباط بین فردی خود را نشان می‌دهد. در مطالعه منجمی (۱۳۹۱) روایی ملاکی پرسشنامه با روش هم‌زمان تأیید شد. به طوری که یک همبستگی قوی با پرسشنامه «توانایی برقراری ارتباط مؤثر» به میزان ۰/۶۹۸ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تأیید شد.

۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی^۱. این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۹) در حوزه عملکرد تحصیلی است که برای جامعه ایرانی اعتبار یابی شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۹؛ به نقل از درتاج، ۱۳۸۳). آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی به شرح ذیل را اندازه‌گیری نماید: عامل خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. به هر یک از این عامل‌ها نمره‌ای اختصاص یافته است که به ترتیب ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ می‌باشد و بر این اساس نمره کمتر از ۵۳ نشان‌دهنده خودکارآمدی ضعیف و نمره بالاتر از ۸۵ نشان‌دهنده خودکارآمدی قوی می‌باشد. نمره کمتر از ۲۸ بیانگر تأثیرات هیجانی ضعیف و نمره ۵۳ به بالا بیانگر تأثیرات هیجانی قوی می‌باشد. نمره کمتر از ۱۱ بیانگر برنامه‌ریزی ضعیف و نمره بالاتر از ۲۳ بیانگر برنامه‌ریزی قوی می‌باشد. نمره کمتر از ۶ بیانگر کنترل پیامد ضعیف و نمره بالاتر از ۱۳ بیانگر فقدان کنترل پیامد قوی می‌باشد. نمره کمتر از ۱۴ بیانگر انگیزش ضعیف و نمره بالاتر از ۲۴ بیانگر انگیزش قوی می‌باشد. نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف، نمره بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی است. قلتاش و همکاران (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ گزارش داده‌اند.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش خویشتنداری

| جلسه | عنوان جلسات | محتوای جلسات | تکلیف |
|------|-------------------------------------|---|---|
| اول | آشنایی با ماهیت خویشتنداری | معارفه، اجرای پیش‌آزمون، بیان قوانین و اهداف جلسات، ارائه تعریف خویشتنداری، ارائه تعریف پرخاشگری، ارائه تکلیف | چند نمونه از موقعیت‌هایی که نتوانسته‌اید کنترل خود را حفظ کنید را یادداشت کنید |
| دوم | معرفی خویشتنداری | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکلیف، معرفی مفهوم خویشتنداری و بیان ویژگی‌های افراد خویشتندار، جمع‌بندی و ارائه تکلیف | تجسم کنید در صف نانوایی ایستاده‌اید و یک‌باره فردی عمداً نوبت را رعایت نمی‌کند، عکس‌العمل شما نسبت به این کار چیست؟ چه برخوردی با این فرد می‌کنید؟ چگونه می‌شود عصبانیت خود را به شکل درستی به فرد خاطی نشان داد؟ |
| سوم | آشنایی با ویژگی‌های افراد خویشتندار | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکلیف، بیان قدرت نه‌گویی در قالب داستان، بیان قدرت نه‌گویی در قالب بازی، جمع‌بندی و ارائه تکلیف | چند مورد از موقعیت‌هایی که در طول ماه گذشته از این مهارت استفاده کرده‌اید و نحوه بیان این مهارت را بنویسید؟ |

| | | |
|-------|----------------------------------|--|
| چهارم | خشم | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکالیف، خشم، حالات فیزیکی و روانی رفتارهایی از شما سر می‌زند؟ سپس بنویسید که این شیوه خشم چه عوارضی می‌تواند به بار آورد؟ نگرش‌های نادرست خود را راجع به خشم بنویسید؟ (حداقل ۵ مورد)، نگرش‌های درست‌تری را به جای آن‌ها قرار دهید. |
| پنجم | راه‌کارهای کنترل خشم | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکالیف، آشنایی با راه‌ها و تکنیک‌های خشم، جمع‌بندی و ارائه تکلیف یادداشت کنید و مشخص نمایید که واکنش‌های شما نسبت به آن‌ها سازگارانه بوده‌اند یا ناسازگارانه. |
| ششم | خودانگیختگی | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکالیف، بیان مفهوم خودانگیختگی، ویژگی افراد خودانگیخته، جمع‌بندی و ارائه تکلیف آیا اگر به سمت دوستان بروید و به زور دوچرخه‌اش را بگیرید کار درستی انجام داده‌اید؟ کار درست چی است؟ چه احساسی دارید؟ چند نمونه از کارهایی که انجام داده‌اید و از انجام آن‌ها احساس رضایت داشته‌اید را یادداشت کنید؟ |
| هفتم | جمع‌بندی و مرور جلسات اول تا ششم | دریافت بازخورد از جلسه قبل و مرور تکالیف، جمع‌بندی و مرور جلسات اول تا ششم |

شیوه اجرا. پس از اخذ برگه معرفی‌نامه به دبیرستان‌های دخترانه منطقه یازده شهر تهران مراجعه و اطلاعات اولیه جهت اجرای پژوهش برای مدیران مدارس توضیح داده شد. پس از انتخاب نمونه‌ها به شرکت‌کنندگان در مورد شرایط شرکت در پژوهش و اصول اخلاقی نظیر رضایت آگاهانه، رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات شخصی توضیح داده شد. سپس پرسشنامه‌ها توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد سپس گروه آزمایش به مدت هفت جلسه تحت مداخله قرار گرفت و گروه گواه در حالت انتظار بود که پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفت. داده‌های جمع‌آوری شده از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه بیست و دوم و به روش واریانس اندازه‌های مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی گروه آزمایش ۱۴/۸۸ (۳/۸۷) سال و میانگین و انحراف معیار گروه گواه ۱۴/۹۲ (۳/۹۳) بود. همگی شرکت‌کنندگان در مقطع متوسطه در حال تحصیل بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی گروه آزمایش و گواه در سه مرحله

| شاخص‌های آماری | | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیگیری | |
|--------------------|--------|-----------|--------------|----------|--------------|---------|--------------|
| متغیر | گروه | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| مهارت‌های بین فردی | آزمایش | ۵۲/۵۴ | ۲/۶۳ | ۶۳/۱۰ | ۳/۲۸ | ۵۹/۹۸ | ۳/۱۵ |
| | گواه | ۵۲/۳۰ | ۲/۸۶ | ۵۱/۸۵ | ۲/۵۴ | ۵۱/۹۲ | ۲/۴۸ |
| عملکرد تحصیلی | آزمایش | ۱۶۰/۴۸ | ۴/۵۸ | ۱۷۱/۳۰ | ۵/۶۳ | ۱۷۱/۷۸ | ۵/۸۰ |
| | گواه | ۱۶۰/۷۹ | ۴/۷۷ | ۱۶۰/۱۳ | ۴/۵۴ | ۱۶۰/۴۴ | ۴/۶۰ |

اطلاعات جدول ۱ حاکی از بهبود نمره مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون شده و این تأثیر همان‌طور که در مرحله پیگیری نشان داده شده است پایدار گزارش شده که در ادامه به بررسی مفروضه‌های تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر پرداخته شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون مفروضه‌های آماری برای متغیرهای پژوهش

| متغیر | گروه | کولموگراف-اسمیرنف | آزمون لوین | موخلی |
|--------------------|--------|-------------------|------------|----------|
| | | Z | F | W |
| | | معناداری | معناداری | معناداری |
| مهارت‌های بین فردی | آزمایش | ۰/۱۶ | ۱/۵۴ | ۰/۷۷ |
| | گروه | ۰/۱۵ | | ۰/۱۴ |
| عملکرد تحصیلی | آزمایش | ۰/۱۷ | ۱/۶۶ | ۰/۶۳ |
| | گروه | ۰/۲۰ | | ۰/۱۱ |

نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد آزمون کولموگراف-اسمیرنف حاکی از برقراری شرط توزیع طبیعی نمره‌ها و نتیجه آزمون لوین نیز نشان دهنده برقراری شرط همسانی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش (مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی) است؛ همچنین آماره W موخلی برای متغیر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی برقرار است و پیش‌فرض کرویت در این متغیر رعایت شده است؛ بنابراین در ادامه برای تفسیر نتایج آزمون اثرهای درون آزمودنی‌ها برای دو متغیر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی از واریانس اندازه‌های مکرر استفاده شد.

جدول ۳. تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله

| منابع تغییرات | اجزاء | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات | نسبت F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|--------------------|--------------|---------------|------------|-----------------------|--------|--------------|------------|
| مهارت‌های بین فردی | مراحل مداخله | ۵۵۱/۱۵ | ۲ | ۲۷۵/۵۷ | ۴/۱۹ | ۰/۰۱۸ | ۰/۰۷ |
| فردی | مراحل × گروه | ۴۷۸/۹۶ | ۲ | ۲۳۹/۴۸ | ۳/۶۴ | ۰/۰۲۹ | ۰/۰۶ |
| | گروه | ۹۸۶/۱۹ | ۱ | ۹۸۶/۱۹ | ۱۱/۹۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۸ |
| عملکرد | مراحل مداخله | ۴۹۸۸/۹۷ | ۲ | ۲۴۹۴/۴۸ | ۳۹/۷۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۰ |
| تحصیلی | مراحل × گروه | ۴۴۰۸/۱۷ | ۲ | ۲۲۰۴/۰۸ | ۳۵/۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۷ |
| | گروه | ۷۰۱۸/۷۵ | ۱ | ۷۰۱۸/۷۵ | ۱۹/۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۴ |

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تعامل مراحل با گروه آزمایش در سه مرحله اندازه‌گیری در نمره مهارت‌های بین فردی ($P=0/001$) با اندازه اثر ۰/۱۸ و بر نمره عملکرد تحصیلی ($P=0/001$) با اندازه اثر ۰/۳۴ مؤثر بوده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| شاخص‌های آماری | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | پیش‌آزمون - پیگیری | پس‌آزمون - پیگیری |
|--------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| تفاوت میانگین | تفاوت انحراف معیار | تفاوت میانگین معیار | تفاوت میانگین معیار |
| مهارت‌های بین فردی | ۳/۸۰* | ۱/۴۱ | ۳/۸۹* |
| عملکرد تحصیلی | ۱۱/۰۶** | ۱/۶۵ | ۱۱/۲۶** |

در جدول ۴ نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات مهارت‌های بین فردی ($P=0/05$) و عملکرد تحصیلی ($P=0/001$) بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنادار است؛ اما تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نیست که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهشی حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خویشتن‌داری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دختران نوجوان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش خویشتن‌داری باعث بهبود مهارت‌های بین فردی در دانش‌آموزان دختر شده است. پژوهش حاضر با پژوهش افرادی همچون نمازی و همایونفر (۱۳۹۵)، دانش‌آموز (۱۳۹۰)، حجازی و همکاران (۱۳۹۷)، فلاح و همکاران (۱۳۹۶) همسویی دارد. نمازی و همایونفر (۱۳۹۵) در پژوهش خود بیان می‌دارند که با توجه به وضعیت نامطلوب ارتباطی در دانشجویان به نظر می‌

رسد برنامه‌ریزی برای آموزش مهارت‌های ارتباطی مؤثر و برگزاری کارگاه‌های عملی در این زمینه می‌تواند جهت بهبود وضعیت ارتباط بین فردی دانشجویان در اولویت قرار گیرد. فلاح و همکاران (۱۳۹۶) می‌گویند آموزش خویشتنداری با محوریت خودانگیختگی توانسته است برافزایش خودنظم دهی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد و این نتیجه می‌تواند در جهت تقویت خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود. سادات کاظمی و پویا منش (۱۳۹۷) می‌گویند آموزش خویشتنداری موجب افزایش مثبت اندیشی دانش‌آموزان دختر شده است. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش خویشتنداری می‌تواند به عنوان یک روش درمانی و آموزشی از سوی مشاوران و درمانگران و حتی آموزگاران در جهت مثبت اندیشی و بهبود زندگی نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد. در تبیین پژوهش حاضر چنین می‌توان بیان داشت که آموزش خویشتنداری، بر مهارت‌های بین فردی دانش‌آموزان در دبیرستان‌های دخترانه تأثیر دارد چرا که خویشتنداری دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دانش، ارزش‌ها و نگرش‌های خود را به توانایی‌های بالفعل تبدیل کنند بدین معنا که دانش‌آموزان بدانند چه کاری باید در قبال هم انجام دهند و چگونه آن را انجام دهند و همچنین بر احساس خود از دیگران و دیگران از آن‌ها تأثیرگذار خواهد بود. آموزش خویشتنداری می‌تواند گام مهمی در افزایش مهارت‌های بین فردی در دانش‌آموزان باشد همچنین کودکان با خویشتنداری متولد نمی‌شوند بلکه مهارت‌های مربوط به خویشتنداری را کسب می‌کنند اگر کودکان دارای کمبود خویشتنداری باشند در نوجوانی گرایش بیشتری به مصرف مواد مخدر و سیگار و نوشیدن مشروبات الکلی دارند در اصل این کمبود باعث می‌شود هیچ سد دفاعی در مقابل رفتارهای غیراخلاقی و مصرف مواد مخدر نداشته باشند و در مهارت‌های بین فردی آن‌ها نیز تأثیر گزار خواهد بود. از آنجایی که عمده تمرینات و سرفصل‌های برنامه آموزشی خویشتنداری دارای شاخص‌های روان‌شناختی کنترل هیجانی و تکانه و شناخت ویژگی‌های افراد خویشتندار و خودانگیختگی و راه‌های شناخت و کنترل خشم و شناسایی حالات بدنی و چهره و افکار خود در هنگام خشمگینی بود و چون این سرفصل‌ها در قالب بازی، داستان، نمایش و بحث و کار گروهی برای گروه آزمایش آموزش داده شد برای آن‌ها نه تنها خسته کننده نبود بلکه به اظهار اکثریت آن‌ها جذاب نیز بود و اعضای گروه به‌خوبی در آموزش همکاری داشته و تمرینات که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شد را انجام می‌دادند و آن‌ها را در محیط زندگی روزمره به کار می‌بردند.

همچنین نتایج نشان داد آموزش خویشتنداری باعث افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر شده است. پژوهش حاضر با پژوهش افرادی همچون ابطحی و ندری (۱۳۹۰)، تولیتی (۱۳۹۰)، وحیدی و براتعلی (۱۳۹۶) همسویی دارد. وحیدی و براتعلی (۱۳۹۶) بیان می‌دارند که بین هر کدام از متغیرهای پیش‌بین (مهارت‌های فراشناختی و خودنظم بخشی) با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) معنادار مستقیم وجود رابطه دارد؛ همچنین مهارت‌های فراشناختی قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را داشته است؛ این قابلیت پیش‌بینی برای مهارت خودنظم بخشی نیز معنادار بوده است. همچنین بیان می‌دارند که شناخت شخص درباره توانایی‌هایش و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، باعث بهبود یادگیری و افزایش عملکرد تحصیلی می‌گردد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت که برای عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان

باید اخلاق خویشتن‌داری را به آنان آموزش داد. اخلاق خویشتن‌داری برای موفقیت و عملکرد تحصیلی بالاتر در بسیاری از ابعاد زندگی مهم است چرا که افراد با خویشتن‌داری بالا سازش یافتگی بهتری دارند و روابط بین فردی و عملکرد شایسته‌تری از خود نشان می‌دهند و همچنین عملکرد بهتری در تکالیف مرتبط با پیشرفت تحصیلی دارند کودکان و نوجوانان دارای کمبود خویشتن‌داری از لحاظ خلق و خو قابل پیش‌بینی نیستند و عملکردشان هم تحت تأثیر قرار می‌گیرد؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش خویشتن‌داری، بیان ویژگی‌های افراد خویشتن‌دار، شناخت و کنترل خشم و خودانگیختگی باعث افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود که به نظر می‌رسد تغییر در بینش شناختی، سطوح هشیاری، آموزش، تعمیق و گسترش تجربه فردی، شناخت نقاط قوت و ضعف خویشتن از جمله دلایل بهبود و تغییر نشانه‌ها هستند. شناخت افزایشی موجود در این روش باعث می‌شود تا افرادی که در مسائل بین فردی خود راه‌حل‌های محدودتری دارند و بالطبع پیامدهای محدودتری در ارتباط رفتاری خود می‌بینند، آگاهی بیشتری بر رفتار خود و دیگران به دست آورند و بتوانند برانگیختگی‌های خود را بدون انکار آن مدیریت کنند؛ بنابراین دوره آموزشی که در این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر انجام شد ایجاد کننده تغییرات رفتاری مناسب در افزایش عملکرد تحصیلی آنان بود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که برای افزایش مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باید خویشتن‌داری را به آنان آموزش داد. یکی از شرایطی که برای ایجاد و حفظ رابطه اجتماعی رضایت‌بخش لازم است توانایی تنظیم و کنترل رفتار فرد به طریقی است که نیازها و احساسات دیگران را در نظر بگیرد و همچنین با معیارهای جامعه و فرهنگ فرد سازگار باشد. خویشتن‌داری برای موفقیت در بسیاری از ابعاد زندگی مهم است. افراد با خویشتن‌داری بالا سازش یافتگی بهتری دارند، روابط بین فردی بهتری دارند و همچنین عملکرد بهتری در تکالیف مرتبط با پیشرفت تحصیلی دارند. نوجوانان دارای کمبود خویشتن‌داری از لحاظ خلق و خو قابل پیش‌بینی و رفتارهای تکانشی و ناپخته زیادی از آنان سر می‌زند. این مسئله نشان می‌دهد، باید در برنامه آموزشی مدارس بخصوص در درس تفکر و سبک زندگی مقطع متوسطه برنامه آموزش خویشتن‌داری گنجانده شود. این مهم زمانی قابل انجام است که معلمان مدارس آموزش‌های ارائه مهارت‌های خویشتن‌داری را دیده باشند و مهم‌تر از آن، خود دارای سطح خویشتن‌داری بالایی باشند. دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش نیز هنگام استخدام معلمان مدارس می‌توانند داشتن خویشتن‌داری را یکی از معیارهای ارزیابی توانایی‌های افراد در نظر بگیرند. از آن جا که نمونه این پژوهش متشکل از تنها یک جنس (دختر) بود. با توجه به نقش گسترده مردان در اجتماع، این موضوع به نوبه خود امکان تعمیم دهی نتایج و اتخاذ تصمیمات اساسی در مورد شناخت متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی افراد در جامعه و نیز امکان مقایسه دو جنس را کاهش می‌دهد. استفاده از روش‌های خود گزارش‌دهی نظیر پرسشنامه‌ها به عنوان روش‌های متداول در اندازه‌گیری متغیرهای شخصی، اطلاعات کاملاً منطبق با واقعیت ارائه نمی‌دهد، بنابراین توصیه می‌گردد که از مشاهده و مصاحبه نیز استفاده گردد. پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان مفاهیمی چون توانایی تسلط بر خود، برخورداری از اراده قوی، داشتن نظم در زندگی، توانایی تسلط بر خواسته‌ها و تمایلات درونی و توانایی تسلط بر خود در مواجهه با ناهمواری‌ها را

در مواجهه با هم نوعان خود بیشتر در نظر بگیرند و در جهت افزایش مهارت‌های بین فردی کوشا باشند. همچنین پیشنهاد می‌گردد که شکست‌ها و موفقیت‌های گذشته آموزش خویشتنداری بر مهارت‌های بین فردی و عملکرد تحصیلی مستندسازی شود و مسئولان ذی‌ربط در تولید گزارش و مستندسازی تلاش بیشتری از خود نشان دهند.

موازن اخلاقی

در این پژوهش موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد؛ پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله درمان پردازش شناختی قرار گرفتند.

سپاسگزاری

از همه شرکت‌کنندگان در پژوهش و همه کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- ابطحی، معصومه السادات، و وندری، خدیجه. (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر زنجان، *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۲): ۱۵-۲۸
- تولیتی، زهرا سادات. (۱۳۹۰). تبیین نقش عزت‌نفس و پیشینه تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۵ (۱۲): ۱۰۹-۱۲۸
- جاودان، موسی. (۱۳۹۳). رابطه خودبازبینی، جو عاطفی خانواده و مهارت‌های زندگی با پرخاشگری نوجوانان پسر. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۵): ۱۴۲-۱۲۵.
- حجازی، الهه، باباخانی، نرگس، و احمدی، نگین سادات. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی بر میزان پرخاشگری و رفتارهای تکانشی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴۰ (۱۱): ۲۶-۳۸
- دانش‌آموز، سعید، و رادمهر، فرزاد. (۱۳۹۰). بررسی تفاوت‌های فردی در زمینه دقت، اضطراب و نگرش ریاضی و تأثیر آن بر عملکرد ریاضی فراگیران، *اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*.

سادات کاظمی، مریم، و پویامنش، جعفر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خویشتن‌داری بر مثبت‌اندیشی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان مدرسه شبانه‌روزی فاطمیه قزوین. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸ (۱): ۱۶۳-۱۷۲.

فلاح، محمدحسین، ابویی، آزاده، و صادقی بخی، محمد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خویشتن‌داری با محوریت خودانگیختگی بر خوردن نظم دهی دانش‌آموزان. *دومین کنفرانس سراسری پژوهش‌های نوین در روانشناسی و علوم اجتماعی*.

موللی، گیتا، آبکنار، سیده سمیه، و عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا. *فصلنامه پژوهش‌های شنوایی، گفتار و زبان*، ۱ (۱): ۴۸-۴۱.

نمازی، آسیه، و همایونفر، حسن. (۱۳۹۵). سنجش مهارت‌های ارتباط بین فردی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان پرستاری و مامایی، *مجله پژوهش‌های سلامت‌محور*، ۲ (۴): ۳۶۹-۳۸۰.

نوری زاد، داود، و مرادیان، آرش. (۱۳۹۷). اختلال‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *ماهنامه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۱ (۱): ۱۹-۳.

وحیدی، زهرا، و براتعلی، مریم. (۱۳۹۶). پیش‌بینی میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه بر اساس مهارت‌های فراشناختی و خودنظم‌بخشی. *فصلنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰۳-۱۱۴: (۱۰)۲.

یونسی، محمدجابر، و صالحی، مسلم. (۱۳۹۵). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اقلید. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۸ (۹): ۵۱۹-۵۱۳.

References

- Adrianto, K. R., & Ariesta, F. W. (2021, March). The Effect of Social Media on Introverted Behavior and the Quality of Interpersonal Communication of Students in Primary Schools. In *1st Paris Van Java International Seminar on Health, Economics, Social Science and Humanities (PVJ-ISHESSH 2020)* (pp. 151-155). Atlantis Press.
- Boat, R., & Cooper, S. B. (2019). Self-control and exercise: a review of the bi-directional relationship. *Brain Plasticity*, 5(1), 97-104.
- Briki, W. (2020). Active exercisers with a higher orientation toward task-approach goal might experience higher happiness: the mediating role of dispositional self-control. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(5), 581-591.
- Brown, T., Yu, M. L., & Etherington, J. (2020). Are Listening and Interpersonal Communication Skills Predictive of Professionalism in Undergraduate Occupational Therapy Students?. *Health Professions Education*, 6(2), 187-200.
- Chan, T. J., Yong, W. K., & Harmizi, A. (2020). Usage of WhatsApp and interpersonal communication skills among private university students. *Journal of Arts & Social Sciences*, 3(2), 15-25.
- Daly, M., & Corcoran, R. P. (2019). Kindergarten self-control mediates the gender reading achievement gap: A population-based cohort study. *Journal of Research in Personality*, 83, 103881.
- Friese, M., Frankenbach, J., Job, V., & Loschelder, D. D. (2017). Does self-control training improve self-control? A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1077-1099.

- Khairani, A., Ahmad, R., & Marjohan, M. (2019). Contribution of self image to interpersonal communication between students in the schools. *Journal of Counseling and Educational Technology*, 2(2), 65-70.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
- Kukko, P., Silén-Lipponen, M., & Saaranen, T. (2020). Health care students' perceptions about learning of affective interpersonal communication competence in interprofessional simulations. *Nurse Education Today*, 94, 104565.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.
- Rowland, Z., Wenzel, M., & Kubiak, T. (2019). Effects of an ultra-brief computer-based mindfulness training on mindfulness and self-control: A randomised controlled trial using a 40-day ecological momentary assessment. *Mindfulness*, 10(11), 2312-2326.
- Saha, N., & Karpinski, A. C. (2018). The Influence of Social Media on International Students' Global Life Satisfaction and Academic Performance. In *Student Engagement and Participation: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*(pp. 1255-1275). IGI Global.
- Santini, Z.I., Fiori, K.L., Feeney, J., Tyrovolas, S., Haro, J.M., Koyanagi, A. (2016). Social relationships, loneliness, and mental health among older men and women in Ireland: A prospective community-based study. *Journal of affective disorders*. 204: 59-69
- Schüler, J., Zimanyi, Z., & Wegner, M. (2019). Paved, graveled, and stony paths to high performance: Theoretical considerations on self-control demands of achievement goals based on implicit and explicit motives. *Performance Enhancement & Health*, 7(1-2), 100146.
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological science*, 25(4), 943-953.
- Williams, B.W., Kessler, H.A., Williams, M.V. (2019). Relationship among Practice Change, Motivation, and Self-Efficacy. *J. Contin. Educ. Health Prof.* 34 (1): 5-10

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی

| ردیف | عبارات | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|------|--|---|---|---|---|---|
| ۱ | دقیقاً مشخص کرده‌ام که برای امتحان چه مدت باید مطالعه کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲ | برای عملکرد خوب در امتحان از وقت به‌طور مناسب استفاده می‌کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۳ | برای جبران عدم موفقیت خود، شخصاً برنامه‌ریزی می‌کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۴ | از ابتدای ترم برنامه مشخصی برای آمادگی در امتحانات دارم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۵ | دو هفته مانده به امتحانات درس‌هایم روی هم انباشته می‌شود و فرصت کمی برای مطالعه آنها دارم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۶ | از ابتدای سال تصمیم می‌گیرم طبق یک برنامه منظم مطالعه کنم ولی تصمیم عملی نمی‌شود. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۷ | در امتحانات ضعیف عمل می‌کنم زیرا برایم دشوار است در یک وقت محدود برنامه کاری خود را تنظیم کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۸ | من بیش از حد مطالعه را به تاخیر می‌اندازم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۹ | هیچ عامل غیر پیش‌بینی‌ای نمی‌تواند برنامه من برای مطالعه درس‌هایم را به هم بریزد. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۰ | هر زمان که فرصتی پیش می‌آید مطالب درسی را مطالعه می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۱ | برای موفقیت در امتحان، فعالیت‌های کلاسی را منظم و با دقت انجام می‌دهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۲ | در شروع امتحانات دچار اضطراب می‌شوم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۳ | در زمان امتحانات برانگیخته می‌شوم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۴ | هنگامی که خود را به خوبی برای امتحانات آماده کرده‌ام باز هم احساس اضطراب شدید می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۵ | به دلیل اینکه بی‌قرار و بی‌حوصله هستم، نمی‌توانم در امتحانات تمرکز داشته باشم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۶ | هنگامی که یک امتحان مهم در پیش دارم، وحشت‌زده می‌شوم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۷ | وقتی در جلسه امتحان قرار می‌گیرم آنقدر عصبی و سردرگم می‌شوم که نمی‌توانم با حداکثر تواناییم به سوالات پاسخ دهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۸ | هنگام مطالعه برای امتحان ذهنم پریشان می‌شود. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۹ | نگرانی من در مورد خوب امتحان ندادن در جلسه امتحان، من را به هم می‌ریزد. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۰ | نگرانی من در مورد امتحان به دست آوردن نمره خوب است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۱ | هدف اصلی من در امتحان به دست آوردن یک شغل مناسب است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۲ | انگیزه اصلی من در امتحان صرفاً مطالعه برای امتحانات است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۳ | آنقدر تمایل دارم و قتم را با دوستانم بگذرانم که به درسم لطمه می‌زند. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۴ | حتی اگر مطالب امتحان مبهم و ملال‌آور باشد تا به پایان رساندن آن به کارم ادامه می‌دهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۵ | من فقط موضوعاتی را که دوست دارم، مطالعه می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۶ | انگیزه من برای آمادگی در امتحان کافی نیست. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۷ | برای آمادگی و موفقیت در امتحان به اندازه‌ی کافی انرژی صرف می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۸ | در رسیدن به پاسخ سوالات امتحانی پشتکار لازم را دارم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۹ | اطمینان دارم که توانایی‌های من به اندازه‌ی بالاتر از سطح امتحانات است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۰ | شایستگی و اعتماد لازم برای امتحان را دارم. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۱ | اطمینان دارم که به خوبی می‌توانم فعالیت‌های لازم برای امتحان را انجام دهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۲ | من توانایی آن را دارم که در انجام کلیه امتحاناتم موفق شوم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۳ | شکست قبلی‌ام به دلیل عدم آمادگی برای امتحان بود. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۴ | در مورد امتحان به اندازه کافی اعتماد به نفس دارم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۵ | اطمینان دارم که تلاش من در امتحان نتیجه مورد نظر را خواهد داشت. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۶ | اطمینان دارم که فعالیت‌هایی که انجام داده‌ام موجب دریافت نمره مورد نظر خواهد شد. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۷ | هر چقدر هم که خوب درس بخوانی باز هم گرفتن نمره خوب را تضمین نمی‌کند. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۸ | گرفتن نمره خوب تا حد زیادی به شانس بستگی دارد. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۹ | برایم بسیار مهم است که هدف مورد نظرم در امتحان را به دست آورم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۰ | از ابتدای سال فعالیت‌هایی را که منجر به کسب نمره بالا می‌شود را در نظر می‌گیرم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۱ | اهداف امتحانی برایم بسیار با ارزش هستند. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۲ | هیچگاه خودم را در قید و بند هدف‌های از پیش تعیین شده قرار نمی‌دهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۳ | در طول سال از یادداشت‌های کلاسی استفاده می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۴ | در طول سال کتاب‌های درسی را مطالعه می‌کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۵ | در طول سال از روش‌هایی استفاده می‌کنم که شانسم را برای دریافت نمره مناسب افزایش می‌دهد. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۶ | در طول سال تحصیلی بیشتر تلاش‌هایم متوجه به دست آوردن اطلاعات علمی در مورد رشته مورد نظرم است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۷ | مطالعه صرفاً برای امتحان لازم است. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۸ | در هنگام مطالعه در ذهن خود میزان یادگیری‌ام از مطالب را ارزیابی می‌کنم. |

پرسشنامه مهارت‌های بین فردی

| ردیف | سئوالات | خیلی کم | کم | تا حدی | زیاد | خیلی زیاد |
|------|--|---------|----|--------|------|-----------|
| ۱ | من می‌توانم احساساتم را دقیقاً شناسایی کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲ | من می‌توانم احساس فرد دیگری را دقیقاً شناسایی کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۳ | من می‌توانم احساساتم را با دقت بیان کنم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۴ | من ارزش خودم را می‌دانم و احساس خوبی نسبت به خودم دارم. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۵ | من محدودیت‌های خود را با آرامش می‌پذیرم | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۶ | من می‌توانم احساسات منفی خود را شناسایی و آنها را بیان کنم | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۷ | من می‌توانم بدون اینکه دچار احساس خجالت و پوزش طلبی و معذرت خواهی شوم باز خورد مثبت را بپذیرم |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۸ | من می‌توانم پیامهای غیر کلامی دیگران را دقیقاً بفهمم |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۹ | من می‌توانم دیگری را درک کنم و با احساسات او همانند سازی کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۰ | من می‌توانم اهداف و نیاتم را واضح بیان کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۱ | من می‌توانم به طور موثری با پیام هائی که دیگران ارسال می‌کنند ارتباط برقرار کنم |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۲ | در شرایطی که میزان استرس زیاد است من می‌توانم آرام بمانم |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۳ | من می‌توانم فیدبک مثبت دهم تا دیگران احساس خوبی کنند و احساس اطمینان داشته باشند. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۴ | من می‌توانم در وقت مناسب باز خورد منفی بدهم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۵ | من می‌توانم احساساتم را بدون کلمات بیان کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۶ | من می‌توانم بقیه را آنطور که هستند بپذیرم |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۷ | من می‌توانم رفتار دیگری را همان طوری که می‌بینم توصیف کنم بدون آنکه راجع به آن قضاوت کنم. |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۸ | من می‌توانم نظرات سایرین را بپذیرم گر چه شبیه نظرات من نباشند |
| ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۹ | من نسبت به ارزشها و نظریات جدید و تجارب، برخورد بی تعصبی دارم |

The Effectiveness of Self-Control Training in Improving Interpersonal Skills, and Educational Performance of Adolescent Girls

Leila. Afrookhteh^{1*}, *Koroush. Parsa Moein*², & *Reza. Ghorban Jahromi*³

Abstract

Aim: The present study aimed to determine the effectiveness of self-control training in improving interpersonal skills, and educational performance of adolescent girls. **Method:** The study was quasi-experimental with a pretest-posttest design, a control group, and a two-month follow-up. The statistical population consisted of female high school students in District 11 of Tehran, and 60 students were selected by the convenience sampling method and were randomly assigned into experimental (n=30), and control (n=30) groups. The research tools included Matson's Interpersonal Communication Skills Questionnaire (1983), and the Educational Performance Questionnaire by Fam and Taylor (1999). The experimental group underwent self-control training for seven 60-minute sessions, and the control group waited for training during this period. Data were analyzed using repeated-measures analysis of variance. **Results:** The results indicated that self-control training was effective in improving interpersonal skills ($F=11.92, P=0.001$), and educational performance ($F=19.14, P=0.001$), and the effect was stable in the follow-up phase. **Conclusion:** Self-control training can be used as a useful intervention method to increase interpersonal skills and educational performance and thus better efficiency in students.

Keywords: *Self-control; Interpersonal skills; Educational performance; Adolescents*

1. PhD Student, Department of Counseling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Dr.parsa@riau.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Counseling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran