۱۵۷-۱۷۳

تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس مهارتهای ارتباطی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

زهرا سهرابی[۱] دکتر حسن اسدزاده[۲]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس مهارتهای ارتباطی با میانجیگری خودکارآمدی انجام شده است. روش پژوهش از نوع همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از همهٔ دانش‌آموزان دختر دوره متوسطهٔ دوم مدارس دولتی منطقهٔ ۱۶ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. نمونهٔ پژوهش شامل ۲۶۲ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مهارتهای ارتباطی بارتون (۱۹۹۰)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) بود. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی ($p<۰/۰۱$ ، $\beta=۰/۶۲$) و سرزندگی تحصیلی ($p<۰/۰۵$ ، $\beta=۰/۲۳$) اثری مستقیم و معنادار دارند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان مهارتهای ارتباطی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار دارد ($p<۰/۰۱$ ، $Z=۴/۴۰$). بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به اینکه این متغیرها از اهمیتی قابل‌توجه در محیط تحصیلی برخوردارند، پیشنهاد می‌شود که محیط تحصیلی و آموزشی شرایطی بهتر برای بالا بردن مهارتهای ارتباطی، درگیر کردن افراد به بیان مشکلات و شرکت دادن آنها در فرایندهای تصمیم‌گیری فراهم کند که منجر به بالا بردن سطح خودکارآمدی آنها می‌شود تا در محیط تحصیلی سرزندگی بیشتر شود و در نهایت عملکرد محیط آموزشی بالاتر رود.

کلید واژگان: مهارتهای ارتباطی، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۴/۲۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱۷

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. **Email:** z.sohrabi@atu.ac.ir

۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. **Email:** Asadzadeh@atu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

محیط تحصیلی از محیطهایی است که نیاز به انطباق و سازگاری دارد. در دوران تحصیل افراد قادر به کسب شایستگیها و تواناییها و دستیابی به پیشرفتهای علمی خواهند بود. با این حال، این دوره مانند سایر دوره‌های زندگی ممکن است با چالشهایی همراه باشد. از جمله چالشها، موانع و فشارهای خاصی که امکان دارد فراگیران در زندگی روزمره تحصیلی با آنها روبه‌رو شوند می‌توان به نمرات پایین، استرس، تهدید اعتمادبه‌نفس[1] و به تبع آن تهدید عملکرد و کاهش انگیزه اشاره کرد (پاتوین[2] و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از ریسی و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به اینکه امروزه دانش‌آموزان طی دوران تحصیل خود با چالشها و موانع گوناگون روبه‌رو می‌شوند که فشار و استرس ناشی از این مشکلات بر شادابی و سرزندگی تحصیلی[3] آنها اثر منفی می‌گذارد، سرزندگی می‌تواند به مقابلهٔ مؤثر دانش‌آموزان با این مشکلات کمک کند و از جمله توانمندیهایی است که موجب برخورد مثبت با چالشها، فشارهای مدرسه و همچنین سازگاری تحصیلی می‌شود (پتوس[4]، ۲۰۰۶). سرزندگی تحصیلی به منزلهٔ ساختار منعکس‌کننده انعطاف‌پذیری روزمرهٔ تحصیلی در زمینهٔ روان‌شناسی مثبت توسعه یافته است (مارتین و مارش[5]، ۲۰۰۸) و به توانایی دانش‌آموزان در رویارویی با چالشهای معمولی اشاره دارد که در زمینهٔ تحصیلی با آن روبه‌رو هستند و می‌تواند به‌طور مثبت در باورها و رفتارهای دانش‌آموزان در موقعیتهای یادگیری نقش داشته باشد (هیرونن[6] و همکاران، ۲۰۲۰). سازه سرزندگی تحصیلی اشاره دارد به توانایی چیره شدن بر موانع و چالشهای آموزشی روزمره زندگی معمولی طی تحصیل (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ کامرفورد[7] و همکاران، ۲۰۱۵) و بازخورد مثبت، سازنده و سازگار به انواع چالشهای مختلف مانند نمرات پایین، رقابت، فشار آزمون و تکالیف سخت مدرسه که در عرصه پویای تحصیلی تجربه می‌شود (پاتوین و همکاران، ۲۰۱۲). پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای سطح بالای سرزندگی تحصیلی عملکرد تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. یافته‌های پاتوین و دالی[8] (۲۰۱۳) نشان می‌دهند که چگونه سرزندگی تحصیلی ممکن است ارزیابی تهدید را در برخی از دانش‌آموزان کاهش دهد و نقش محافظتی عملکرد را در دیگران نشان دهد (پاتوین و دالی، ۲۰۱۳). نتایج تحقیق کالی[9] و همکاران (۲۰۱۷) به اهمیت حمایت اجتماعی، مشقت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی برای نتایج مثبت دانش‌آموزان اشاره دارد. همچنین یافته‌های پژوهش

1. Threats to self-confidence
2. Putwain
3. Academic Buoyancy
4. Pettus
5. Martin & Marsh
6. Hirvonen
7. Comerford
8. Daly
9. Collie

ساریچام[1] (۲۰۱۵) نشان داده که نشاط ذهنی، فرسودگی شغلی مدرسه و خودکارآمدی به یکدیگر ارتباط دارد و خودکارآمدی در رابطه میان نشاط ذهنی و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار دارد. بر اساس پژوهش بونگ[2](۲۰۰۱)، گرایش افراد به موفقیت، دیدگاهی مثبت‌تر برای حل مشکلهایی را که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند، ایجاد می‌کند. در این حالت، بر حس شایستگی افراد در دستیابی به اهداف مذکور یا به عبارت دیگر احتمالاً بر خودکفایی آنها به شکلی مثبت تأثیر خواهد گذاشت. (اوزر و آکگون[3]، ۲۰۱۵).

مارتین و مارش (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که یکی از عواملی که سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، خودکارآمدی است. باوجود شباهتهایی که میان سرزندگی و جنبه‌های انگیزشی خودکارآمدی وجود دارد، توجه به این نکته مهم است که تفاوتهایی نیز با هم دارند. به‌عبارتی دقیق‌تر، سرزندگی به ارزیابی واکنشی از تجربیات قبلی نامطلوب اطلاق می‌شود، درحالی‌که خودکارآمدی به احساسات سازمان‌یافته با نگاهی به تجربیات آینده گفته می‌شود (کالی و همکاران، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد خودکارآمدی، یکی از عناصر اصلی تئوری شناخت اجتماعی و سازه‌ای مهم است، زیرا بر انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بسیار می‌گذارد (هونیک و برادبنت[4]، ۲۰۱۶). امروزه، روشن کردن جنبه‌های عملکرد انسان مانند انگیزه، یادگیری، خودتنظیمی و موفقیت بدون ایجاد نقش ایفا شده از طریق باورهای خودکارآمدی، امکان‌پذیر نیست (پاجارس و اردان[5]، ۲۰۰۶). خودکارآمدی، یا تواناییهای ادراک‌شده برای یادگیری در نظریهٔ شناختی اجتماعی بندورا پایه‌گذاری شده است. خودکارآمدی بر نتایج مختلف دستاوردها، از جمله انگیزه، یادگیری و خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد. اینکه چگونه خودکارآمدی با عملکرد مطابقت دارد، می‌تواند بر انگیزه و پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. خودکارآمدی برای دانش‌آموزان نیز بسیار مهم است (شانک و دیبندتو[6]، ۲۰۱۵). پژوهشگران آثار مثبت باورهای خودکارآمدی را بر تلاش، تداوم، تنظیم هدف و عملکرد نشان داده‌اند (پاجارس، ۲۰۰۸). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند می‌توانند هنگام برخورد با وقایع ناخوشایند، راهکارهای مقابله‌ای مؤثر را ایجاد کنند. با این حال، عدم باور در خودکارآمدی ممکن است منجر به کناره‌گیری از فرایند تعیین اهداف و مسئولیت‌پذیری در دستیابی به هدف شود (بندورا[7]، ۲۰۰۶). همچنین خودکارآمدی ممکن است با افزایش تأثیر مثبت تسلط و اهداف رویکرد عملکرد و کاهش تأثیر منفی اهداف اجتناب بر عملکرد تحصیلی، نقش مؤثر و محافظتی ایفا کند (الهدابی و کارپینسکی[8]، ۲۰۲۰).

1. Sarıçam
2. Bong
3. Ozer & Akgun
4. Honicke & Broadbent
5. Pajares & Urdan
6. Schunk & DiBenedetto
7. Bandura
8. Alhadabi & Karpinski

در بسیاری از کشورها، مربیان و سازمانهای علمی به صراحت مهارتهای ارتباطی را به منزلهٔ شایستگی لازم برای سواد علمی در قرن بیست‌ویکم شناسایی کرده‌اند. برای مثال، ایالات متحده آمریکا برای مهارتهای قرن ۲۱ بر توانایی بیان ایده‌ها و اندیشه‌ها در اشکال و زمینه‌های متنوع به‌منزلهٔ بخشی مهم از سواد علمی تأکید کرده است. به‌طور خاص، آنها توانایی گوش دادن مؤثر را برای درک نکات اصلی ایجاد شده از سوی دیگران و استفاده از روشهای متفاوت ارتباطی، متناسب با اهداف خاص (به‌عنوان مثال متقاعد کردن، استدلال یا ارائه اطلاعات مناسب) را ذکر کردند (چانگ[1] و همکاران، ۲۰۱۶).

مهارتهای ارتباطی در زندگی انسانها تأثیری بسزا می‌گذارد، زیرا ارتباط میان انسانها به کاربرد واژگان و نمادهای چند زبانی برای انتقال مفاهیم و معانی نیاز دارد. رشد مهارت ارتباطی و تعامل به پیشرفت ارتباط دو طرفه بستگی دارد. ارتباط دو طرفه فرصتی برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات، شنیده شدن و تأیید اعتبار را فراهم می‌کند (آرنولد و باگز[2]، ۲۰۱۹). ارتباط فرایندی پویا است که به خرد و شهامت[3] نیاز دارد تا با دیگری روبه‌رو شود و پیام خود را به شیوه‌ای مؤثر منتقل کند. فرایند ارتباط وقتی موفقیت‌آمیز است که پیام را به روش واضح و قابل‌فهم تحویل دهیم. ارتباط مؤثر به انتقال دادن و پذیرش پیام در هر موقعیت و شرایط نیاز دارد (خان[4] و همکاران، ۲۰۱۷). کودکانی که در برقراری ارتباط مشکل دارند، در معرض خطر انزوای اجتماعی هستند، زیرا برقراری ارتباط میان دوستان از طریق خندیدن، بحث و گفتگو، شکایت و داستان گفتن ضروری است (تریین[5] و همکاران، ۲۰۱۶).

مهارتهای ارتباطی میان-فردی، بر روابط میان دانش‌آموزان و معلمان و همچنین بر بهداشت روانی و سرزندگی در محیط آموزشی تأثیر می‌گذارد. مهارتهای ارتباطی رفتارهایی هستند که متضمن توانایی شروع و تداوم ارتباطات اجتماعی‌اند و دارای ماهیتی تعاملی، وابسته به موقعیت و هدفمندند. تعامل و برقراری ارتباط با دیگران، به این اعتقاد و باور می‌انجامد که فرد توانایی مقابله با چالشها را دارد و این امر بر خودکارآمدی وی تأثیر می‌گذارد (برکوف[6] و همکاران، ۲۰۱۱). متخصصان علوم ارتباطی معتقدند این مهارتها عمدتاً اکتسابی و قابل یادگیری هستند و افزایش مهارتهای ارتباطی منجر به بهبود خودکارآمدی می‌شود (هورسن[7] و همکاران، ۲۰۰۹). یافته‌های پژوهشهای انجام شده (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۸۹؛ ریسی و همکاران، ۲۰۱۴؛ شوارزر و کنول[8]، ۲۰۰۷؛ چان و دیکسون[9]، ۲۰۱۱؛ کوماراجو و نادلر[10]، ۲۰۱۳) نشان دادند که مهارتهای ارتباطی

1. Chung
2. Arnold & Boggs
3. Mind and courage
4. Khan
5. Therrien
6. Berkhof
7. Hürsen
8. Schwarzer & Knoll
9. Chun & Dickson
10. Komarraju & Nadler

نقشـــی بسزا در سازگاری و ســـرزندگی دانش‌آموزان دارند. افزون بر این، مهارتهای ارتباطی به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالشـــهای تحصیلی کمک می‌کنند. خودکارآمدی را می‌توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانست که بندورا (۲۰۰۱) در قالب نظریه شناختی اجتماعی آن را مطرح کرده است. وی خودکارآمدی را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده فعالیتهایی می‌داند که افراد انتخاب می‌کنند و اعتقاد دارد همین خودکارآمدی اســـت که موجب می‌شـــود تا افراد پس‌از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه ناکامی‌زا هنوز هم به فعالیت ادامه دهند.

در زمینهٔ نقش خودکارآمدی و متغیرهای ارتباطی در سرزندگی تحصیلی پژوهشهای گوناگون انجام شـــده است که به برخی از این پژوهشها اشاره می‌شـــود. مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند که باورهای خودکارآمدی در رابطهٔ میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معناداری ایفا می‌کند. الندو[1] و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشـــی نشـــان دادند که خودکارآمدی، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند و تفاوت جنسیتی معناداری میان شرکت‌کنندگان در هر دو ســـاختار (طیف) وجـــود ندارد. نتایج پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳) نشـــان داد که الگوی ارتباطی گفت‌وشنود، جذابیت تکلیف و مرجعیت به‌صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. چانگ و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که تعامل مؤثر، تأثیرات خودکارآمدی و حمایت معلمان برای یادگیری ســـرزندگی تحصیلی را میانجیگری می‌کند. این مسئله نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که درکی بالاتر از حمایت معلمان و خودکارآمدی دارند احتمالاً جو مدرســـه را جوی ارزیابی می‌کنند که تعلق‌خاطر به مدرســـه را ارتقا می‌بخشـــد و نگرشی مثبت نسبت به معلمان و کلاس ایجاد می‌کند. این نکته سهمی مؤثر در توانایی ادراک دانش‌آموزان دارد تا رفتارهایی را که فعالیتهایشان در مدرسه حمایت می‌کند و چالشـــها و موانع مرتبط با مدرســـه را که با آنها مواجه می‌شوند مدیریت کنند. ارتقای سطح سرزندگی تحصیلی ممکن است مستلزم تعامل هر دو عامل حمایت مدرسه و ظرفیت فرد برای درگیری فعال و برقراری ارتباط با کارهای مرتبط با مدرسه باشد.

خودکارآمدی به مثابه یک متغیر شـــخصیتی، نقش بســـزایی در برخورد فرد با مســـائل و به‌منزلهٔ یک ویژگی شـــخصیتی پیش‌بینی‌کننده، می‌تواند در موقعیتهای تحصیلی و آموزشی، عاملی تأثیرگذار باشـــد. دانش‌آموزانی که باورهـــای خودکارآمدی خودتنظیم و تحصیلی در آنان رشـــد می‌کنند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را مدیریت کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تاب بیاورند و با رفتارهایی مانند بزهکاری که ممکن است پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهند، درگیر شوند. بنابراین، باورهای دانش‌آموزان در مورد تواناییهایشـــان، روی انجـــام دادن فعالیتهای اصلی تحصیلی، آرمانهای تحصیلی، سطح علاقه در فعالیتهای عقلانی و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (کاپررا[2] و همکاران، ۲۰۰۶).

1. Olendo
2. Caprara

سرزندگی تحصیلی عاملی است که افراد حرفه‌ای از آن طریق می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا به‌طور سازنده‌ای با مشکلات تحصیلی خود مقابله کنند (کالی و همکاران، ۲۰۱۷). یافته‌های پژوهشی نشان داده است که سرزندگی تحصیلی بالا به طور غیرمستقیم رفتار اجتناب پایین‌تر، انتظارات شکست کمتر و برنامه‌ریزی وظیفه‌مدارانه بالاتر را از طریق هیجان تحصیلی پیش‌بینی می‌کند. سرزندگی تحصیلی بالا با لذت و امید بالا و همچنین بی‌حوصلگی و ناامیدی کم همراه بود که انتظار شکست کمی را پیش‌بینی می‌کرد. همچنین امید زیاد و خستگی کم نیز رفتار کم اجتنابی را پیش‌بینی می‌کردند و امید زیاد با برنامه‌ریزی وظیفه‌گرای بالا همراه بود (هیرونن و همکاران، ۲۰۲۰). ارتباطات نیز مهم‌ترین عنصر مورد نیاز انسان برای سازگاری با محیط است. با برقراری ارتباط، افراد می‌توانند فرصتهایی را برای آشکار کردن، اشتراک‌گذاری و ارزیابی مفاهیم و ایده‌ها در ذهن خود ایجاد کنند. تاثیرگذاری بر دیگران، تأثیرپذیری از دیگران، استفاده از آنها، مفید بودن برای آنها و موفق بودن همگی می‌تواند با برقراری ارتباط رخ دهند (جالیشکان[1]، ۲۰۰۳). اگر چه هر فرد از لحظه‌ای که به دنیا می‌آید ارتباطات را برقرار می‌کند، این ارتباط ممکن است همیشه کارآمد نباشد. اشتباههایی که در تبادل پیامها به‌وجود می‌آید ممکن است منجر به بروز اشتباه احساسات، افکار و یا اطلاعات شود. به‌عبارت‌دیگر، هنگامی‌که ارتباط بدون توجه به عناصر لازم در فرایند برقرار می‌شود، ممکن است در درک افراد از یکدیگر مشکلاتی ایجاد کند. این نتیجه در شرایطی ایجاد می‌شود که افراد نمی‌توانند همان‌طورکه قصد داشتند منظورشان را بیان کنند و در نتیجه برای طرف مقابل سوءتفاهم پیش می‌آید (دمیرچی[2]، ۲۰۰۲).

به‌طورکلی دانش‌آموزان طی دوران تحصیل قادر به کسب شایستگیها، تواناییها و دستیابی به‌پیشرفت علمی خواهند بود. دانش‌آموزان طی این دوران با انواع چالشها و موانع گوناگون مواجه می‌شوند. سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان در رویارویی با چالشهایی اشاره دارد که در زمینهٔ تحصیلی با آن روبه‌رو هستند و نقشی مثبت در باورها و رفتارهای دانش‌آموزان در موقعیتهای یادگیری دارد. مهارتهای ارتباطی نیز بر روابط میان دانش‌آموزان و معلمان و همچنین بر بهداشت روانی و سرزندگی در محیط آموزشی تأثیر می‌گذارند. تعامل با دیگران، به این باور می‌انجامد که فرد توانایی مقابله باچالشها را دارد و این امر بر خودکارآمدی وی تأثیر می‌گذارد و خودکارآمدی سازه‌ای مهم است که برانگیزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بسیار می‌گذارد. با توجه به اهمیت این‌عوامل در زندگی تحصیلی و شخصی افراد و اینکه هر کدام از این پژوهشها این عوامل را به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار داده‌اند، به منظور شناسایی عوامل روان‌شناختی و محیطی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه میان مهارتهای ارتباطی و سرزندگی تحصیلی را بررسی کرده است.

1. Çalışkan
2. Demirci

روش‌شناسی پژوهش

- **جامعــه آمــاری:** جامعه آماری پـژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان دختر دورۀ متوسطه دوم منطقۀ ۱۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود.
- **روش نمونه‌گیری و حجم نمونه:** روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شده است. به این صورت که ابتدا فهرستی از مدارس دورۀ متوسطه دوم دخترانه منطقه تهیه شد، سپس از میان آنها ۳ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. با توجه به جـدول مورگان ۲۶۲ نفر از دانـش‌آموزان به پـرسشنامه‌های مهارتهـای ارتباطی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پاسخ دادند. پـس از گـردآوری پرسشنامه‌ها، آنها که ناقص و مخدوش بودند، کنار گذاشته شدند و در تحلیل مورد استفاده قرار نگرفتند. در پژوهش حاضر ملاکهای ورود شامل دختر بودن دانش‌آموزان، تحصیل در دوره متوسطه دوم در منطقه ۱۶ آموزش‌وپرورش شهر تهران و داشتن رضایـت کامل بود. ملاک خروج نیز شامل عدم پاسخگویی و پاسخگویی تنها در یک طیف بود. در پژوهش حاضر اصـول اخلاقی مانند کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کننـدگان و محرمـانه بودن اطلاعات مدنظر قرار گرفت. برای گردآوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه‌های مهارتهای ارتباطی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی استفاده شده است.

◉ ابزارهای پژوهش

۱. **پرسشنامه مهارتهای ارتباطی:** این پرسشنامه را بارتون[1] (۱۹۹۰) تهیه و تنظیم کرده است. پرسشنامه مهارتهای ارتباطی دارای ۱۸ سؤال است و هدف از آن کمک به فرد برای حصول بینش در مورد مهارتهای ارتباطی خود است. دارای سه مؤلفه مهارت کلامی، مهارت شنود و مهارت بازخورد است که هر حیطه شش سؤال دارد. با مقیاس لیکرتی پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۵) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات از ۱۸ تا ۹۰ است و نمره ۹۰ به‌معنای بالاترین مهارت ارتباطی است. نمره کمتر از ۴۲ به‌معنای مهارت ارتباطی پایین، نمره ۴۲ تا ۶۶ به‌معنای مهارت ارتباطی متوسط و نمره بیشتر از ۶۶ به معنای مهارت ارتباطی بالا است. در پژوهش جلیل‌آبکنار و همکاران (۱۳۹۷) ضریب پایایی ۰/۷۷ و روایی کلی پرسشنامه ۰/۸۸بود. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامۀ مهارتهای ارتباطی در این پژوهش برابر با ۰/۷۱ محاسبه شده است.

۲. **پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسشنامه را مک‌ایلروی و بانتینگ[2] (۲۰۰۲) ساخته‌اند. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است. افراد براسـاس یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً

1. Burton
2. McIlroy & Bunting

مخالفم برابر با نمره ۱ تا کاملاً موافقم برابر با نمره ۷ پاسخ دادند. گویه‌های معکوس این پرسشنامه عبارت‌اند از: ۵ و ۶ و ۹ (یعنی به «کاملاً مخالفم» نمره ۷ و به «کاملاً موافقم» نمره ۱ داده می‌شود). هرچه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر خودکارآمدی تحصیلی افراد خواهد بود و به‌عکس. مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. همچنین برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که شاخصهای به‌دست‌آمده نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها دارد. در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و همچنین ضریب روایی این مقیاس با مؤلفهٔ خودکارآمدی از مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) r=۰/۷۱ محاسبه شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده پرسشنامهٔ خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش برابر با ۰/۹۱ محاسبه شده است.

۳. **پرسشنامه سرزندگی تحصیلی:** دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در سال ۱۳۹۱ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش ۲۰۰۶ که چهار گویه داشت تدوین کرده‌اند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا پرسشنامه ترجمه، سپس براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شده و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیده‌اند. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می‌شود. نتایج مقیاس حاضر در فرهنگ ایرانی با بررسی دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. این نتایج نشانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. نتایج بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) با تحلیل مولفهٔ اصلی با چرخش متعامد واریماکس، میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر-میر-اولکین ۰/۸۳ و آزمون کرویت بارتلت (شاخص معناداری ماتریس همبستگی) ۳۶۰/۶۱۱ بیانگر وجود شواهد کافی برای انجام دادن تحلیل عاملی بود. نمودار سنگ‌ریزه و مقادیر ارزشهای ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. درمجموع ۹ ماده مذکور ۳۷ درصد واریانس را تبیین کرده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامهٔ سرزندگی تحصیلی در این پژوهش برابر با ۰/۸۳ محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۲۶۲ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم با میانگین و انحراف استاندارد سنی (۳/۶۲ ± ۱۷/۰۵) بودند. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرها بررسی شد. همچنین آماره کجی

و کشیدگی متغیرها نیز برای بررسی نرمال بودن توزیع بررسی شد که نتایج آن همراه میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج میانگین، انحراف معیار و کجی و کشیدگی

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
مهارتهای ارتباطی	۳۶۲	۵۸/۳۵	۸/۱۸	-۰/۳۸	۰/۷۱
خودکارآمدی تحصیلی	۳۶۲	۵۱/۶۹	۷/۳۳	۰/۰۲	۰/۱۷
سرزندگی تحصیلی	۳۶۲	۳۰/۵۱	۸/۶۶	-۰/۳۶	-۰/۴۵

در بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها بر اساس نتایج جدول شماره ۱ دامنه کجی و کشیدگی میان متغیرها در بازه ۱+ و ۱- قرار دارد که نشـــان می‌دهد متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند. در ادامه همبستگی میان متغیرها محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

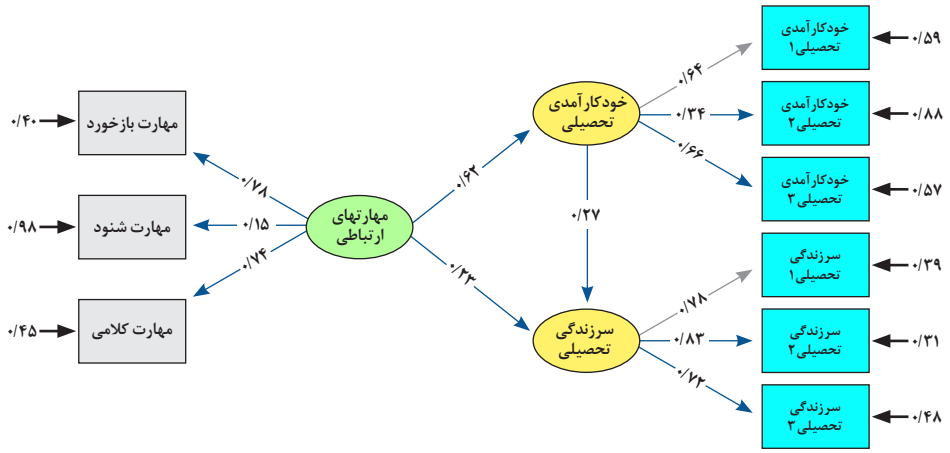
	متغیر	۱	۲	۳	Tolerance	VIF
۱.	مهارتهای ارتباطی	-			۰/۷۷	۱/۲۸
۲.	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۷**	-		۰/۷۷	۱/۲۸
۳.	سرزندگی تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۳۱**	-	-	-

*P<۰/۰۵ ، **P< ۰/۰۱

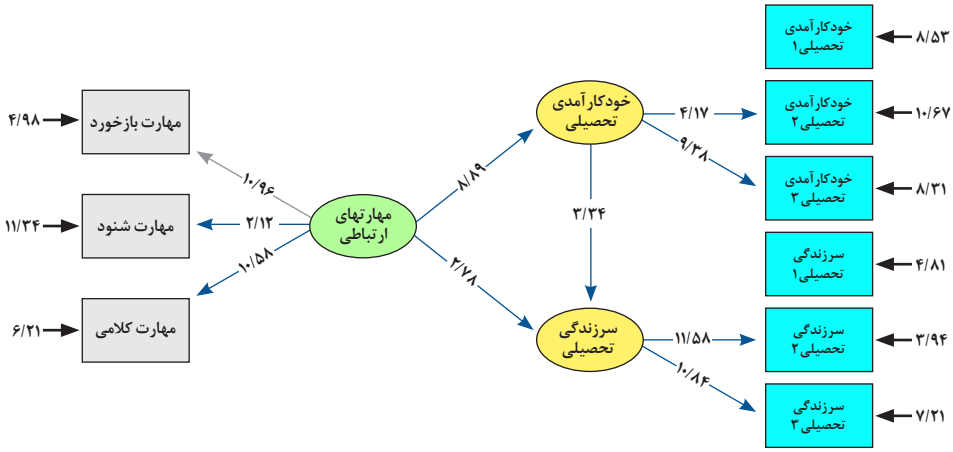
در جدول شـــماره ۲ ماتریس همبســـتگی میان متغیرها ارائه شده اســـت. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شـــود، میان همه متغیرها همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد (p<۰/۰۱). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون استفاده شده که نتایج نشان از عدم همبستگی میان خطاها دارد (D.W=۱/۵۳، دامنـــه بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل‌قبول اســـت). برای بررســـی همخطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس (VIF) و تحمل (Tolerance) اســـتفاده شده است که نتایج جدول شـــماره ۲ نشـــان می‌دهد که عدم همخطی میان متغیرها برقرار است (دامنه VIF کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ قابل‌قبول است).

برای آزمون مدل پژوهش از تحلیل معادلات ســـاختاری استفاده شده است. در مرحله اول از برازش کلی مدل و در ادامه ضرایب استاندارد روابط میان متغیرها مورد تحلیل قرار گرفته است. مدل مفهومی

پیشـــنهادی این پژوهش به این ترتیب بـــود که متغیر برون‌زای مهارتهـــای ارتباطی از طریق میانجی خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی اثرگذار است.



شکل ۱. روابط میان متغیرهای پژوهش در حالت استاندارد



شکل ۲. روابط میان متغیرهای پژوهش در حالت معناداری

ابتدا برای تعیین برازش کلی مدل، شـــاخص برازش مدنظر قرار گرفت. شاخصهای برازش در جدول شـــماره ۳ ارائه شـــده است. برای شـــاخص برازندگی X^2/Df مقادیر کوچک‌تر از ۵ مناسب و هرچقدر به صفر نزدیک‌تر باشـــد حاکی از برازش خوب الگوست. شاخصهای برازش ارائه شده در جدول شماره ۳ نشان از برازش مطلوب مدل دارد. بر اساس این می‌توان گفت مدل پیشنهادی با داده‌های تجربی برازشی مناسب دارد.

جدول ۳. شاخصهای برازندگی برای الگوی تدوین شده

شاخصهای برازندگی الگو	X^2	df	X^2/Df	GFI	IFI	CFI	RMSEA
مدل	۶۸/۲۶	۲۶	۲/۶۳	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۰۶۱
دامنه مورد قبول	–	–	$X^2/df<۵$	GFI>۰/۹۰	IFI >۰/۹۰	CFI>۰/۹۰	RMSEA<۰/۰۸

در ادامه همه اثرات مربوط به مسیرهای مختلف در مدل مورد توجه قرار گرفته و ضرایب استاندارد مسیرها به همراه سطح معناداری آنها در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب مدل تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس مهارتهای ارتباطی، با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی

مسیر	ضریب رگرسیونی (استاندارد)	آماره t
تأثیر مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۲	۸/۸۹
تأثیر مهارتهای ارتباطی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۳	۲/۷۸
تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۷	۳/۳۴

t = ۲/۹۸، در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

تجزیه‌وتحلیل داده‌های حاصل از ضرایب استاندارد مدل در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که اثر مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی (β=۰/۶۲، p<۰/۰۱) و سرزندگی تحصیلی (β=۰/۲۳، p<۰/۰۵) معنادار است. بر اساس نتایج اثر خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (β=۰/۲۷، p<۰/۰۵) نیز معنادار است.

همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط میان مهارتهای تحصیلی و سرزندگی تحصیلی از آزمون سوبل استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط میان مهارتهای ارتباطی و سرزندگی تحصیلی از طریق آزمون سوبل

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	متغیر میانجی	Sobel's test (z)	P
مهارتهای ارتباطی	سرزندگی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۴/۴۰	۰/۰۰۱

نتایج حاصل از آزمون سوبل در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط میان مهارتهای ارتباطی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار دارد (Z=۴/۴۰، p<۰/۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

هـــدف پژوهش حاضر تبیین ســـرزندگی تحصیلی بر اســـاس مهارتهای ارتباطـــی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشـــان داد که مهارتهای ارتباطی به‌صورت مســـتقیم بر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی اثری معنادار داشته و مهارتهای ارتباطی نیز به‌صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی اثری معنادار داشته اند.

یافته اول پژوهش نشـــان داد که میان مهارتهای ارتباطی و ســـرزندگی تحصیلی ارتباط وجود دارد. این یافته با نتایج به‌دست آمده از پژوهشهای اردلان و حسین‌چاری (۱۳۸۹)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، مـــرادی و همکاران (۱۳۹۴)، چانگ و همکاران (۲۰۱۶)، شـــوارزر و کنـــول (۲۰۰۷) و کالی و همکاران (۲۰۱۷) همسو بوده است.

به‌منظور تبیین این یافتهٔ پژوهش، می‌توان به توانمندســـازی از دیدگاه شـــوارزر و کنول (۲۰۰۷) اشـــاره کرد. برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، ساختاری تازه از روابط و پیوندها را شکل می‌دهد که سبب ایجاد شرایط رضایت‌بخش در زندگی افراد، از جمله در بخش تحصیل و عملکرد تحصیلی آنها می‌شود. متخصصان علوم ارتباطی معتقدند که این مهارتها عمدتاً اکتسابی و قابل یادگیری‌اند و افزایش مهارتهای ارتباطی منجر به بهبود خودکارآمدی می‌شـــود. در واقع مهارتهـــای ارتباطی موجب درگیری ذهنی و توانمندی بیشـــتر در یادگیری و انجام دادن مهارتهای عملی همچون برقراری ارتباط مؤثر می‌شـــوند، از ایـــن رو در محیط تحصیلی باور دانش‌آموزان بـــه توانمندی خود برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران ســـبب بهبود روابط میان-فردی می‌شـــود و در نهایت مهارتهای ارتباطی، در افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی مؤثرند (هورسن و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین افزایش میزان مهارتهای ارتباطی می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی و همچنین سرزندگی تحصیلی ارتباط معنادار داشته باشد.

یافته دیگر پژوهش به ارتباط میان خودکارآمدی تحصیلی و ســـرزندگی تحصیلی اشاره می‌کند. از میان پژوهشهایی که با نتیجه به‌دست‌آمده از این پژوهش همسو هستند می‌توان به پژوهشهای مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، الندو و همکاران (۲۰۱۹)، پاتوین و همکاران (۲۰۱۲)، کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳)، کالی و همکاران (۲۰۱۵) و چانگ و همکاران (۲۰۱۶) اشاره کرد.

در تبیین این یافته، بندورا (۲۰۱۰) چنین می‌گوید که ماهیت انگیزه انسان در دستیابی به یک موفقیت تحت تأثیر نقشهای اجتماعی آنهاست و تصمیمهای شناختی- اجتماعی موجب اعتماد به نفس و تمایل افراد برای دســـتیابی به هدفی می‌شـــود. این ویژگیها در ســـطح جهان به‌عنوان تأثیر فضای یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌شـــوند. احساس ارزشـــمند بودن و درک ارزش مثبت داشتن هنگام تحقق باعث می‌شود دانش‌آموزان تلاش کنند برای اینکه از قضاوت منفی دیگران دوری کنند. خودکارآمدی همچنین نقشـــی مؤثر در رویارویی افراد با مســـائل زندگی دارد و می‌تواند عاملی مؤثر در موقعیتهای تحصیلی و آموزشی باشد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین عملکردهای آدمی را با فرایندهای عاطفی، انگیزشی

و شناختی تنظیم می‌کند. باورهای خودکارآمدی چگونگی تفکر افراد، پشتکار، برانگیختگی در رویارویی با مشکلات، کیفیت سلامت هیجانی و آسیب‌پذیری آنان در برابر افسردگی و فشار روانی را نشان می‌دهد و اینکه افراد چگونه در یک موقعیت حساس، بهترین تصمیم را اتخاذ و به آن عمل می‌کنند (بندورا و لاک[1]، ۲۰۰۳). در واقع افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، از راهبردهای متفاوت به‌منظور حل مشکلات تحصیلی و هدایت کردن فعالیتهای خود بهره می‌گیرند و انگیزه بیشتری برای انجام دادن تکالیف و برطرف کردن چالشهای تحصیلی دارند (میرا و داستین، ۲۰۱۳).

یافته دیگر پژوهش ارتباط میان سرزندگی تحصیلی و مهارتهای ارتباطی به سبب خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. یافته‌های به‌دست آمده از پژوهشهای مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، اردلان و حسین‌چاری (۱۳۸۹)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، ریسی و همکاران (۲۰۱۴)، اُلندو و همکاران (۲۰۱۹)، پاتوین و همکاران (۲۰۱۳) و کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳) مستقیم و غیرمستقیم همسو با این یافته پژوهش‌اند.

برای تبیین این یافته، ابتدا ذکر این نکته ضروری است که برقراری ارتباط مؤثر که متأثر از مهارتهای ارتباطی افراد است، با مشکلات رفتاری کمتر در میان دانش‌آموزان، اضطراب پایین‌تر، بالا رفتن اعتماد به‌نفس و بیشتر شدن فعالیتهای دانش‌آموزان همراه است (چان و دیکسون، ۲۰۱۱)، به‌همین ترتیب، چانگ و همکاران (۲۰۱۶) نیز عنوان می‌کنند که وجود مهارتهای ارتباطی بالا و درنتیجه برقراری یک ارتباط ایمن در دانش‌آموزان، سبب خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود. در زمینه خودکارآمدی، بندورا (۲۰۰۶) معتقد است که هیچ باور شناختی بیشتر از خودکارآمدی فرد برای برخورد او با مشکلات مهم و اثرگذار نیست. همچنین اعتقاد ماستن[2] (۲۰۰۱) نیز بر این است که بالا بودن خودکارآمدی در دانش‌آموزان، انگیزهٔ آنها را برای مقابله با تکالیف سخت، حوادث ناخوشایند و چالشهای تحصیلی تقویت می‌کند. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتر دارند و درنتیجه آن خودباوری بالاتر نیز دارند، مثبت‌اندیش‌ترند، انرژی بیشتری دارند و ایمان دارند که می‌توانند بر مشکلات تحصیلی خود غلبه کنند (پاتوین و همکاران، ۲۰۱۲). این باور در دانش‌آموزان سبب می‌شود کارکرد سازگارانه‌تر و در نتیجه سرزندگی بیشتری در آموزش داشته باشند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به دلیل تلاش بیشتر و مقاومت بیشتر برای حل مشکلات، سرزندگی تحصیلی بالاتر نیز خواهند داشت (کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳). به‌این ترتیب، مهارتهای ارتباطی به‌شکل غیرمستقیم به‌سبب خودکارآمدی تحصیلی، با سرزندگی تحصیلی ارتباطی معنادار دارد.

در نتیجهٔ این یافته‌ها و تبیینهای صورت‌گرفته در مورد هر یافته، می‌توان به‌طورکلی مطرح کرد که بالا رفتن مهارتهای ارتباطی در میان افراد سبب ایجاد ارتباطی مؤثر و داشتن روابط گرم و صمیمی

1. Locke
2. Masten

می‌شود. دانش‌آموزان با داشتن روابط مؤثر، از مواجه شدن با مسائل چالش برانگیز ترسی نخواهند داشت و توانایی منطبق شدن با شرایط در آنها افزایش خواهد یافت.

نتایج پژوهش حاضر به ارتباط مستقیم مهارتهای ارتباطی با خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی و همچنین ارتباط غیرمستقیم مهارتهای ارتباطی با سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی تأکید دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به اینکه این متغیرها در محیط تحصیلی از اهمیتی قابل‌توجه برخوردارند، پیشنهاد می‌شود که محیط تحصیلی و آموزشی شرایطی مناسب برای افزایش مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان و مشارکت آنها در فرایندهای تصمیم‌گیری فراهم کند تا در محیط تحصیلی سرزندگی بیشتر شود و در نهایت عملکرد محیط آموزشی بالاتر رود.

از محدودیتهای این پژوهش، محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر است که این عامل مانع تعمیم نتایج پژوهش به همه افراد جامعه می‌شود. از دیگر محدودیتهای این پژوهش استفاده از مقیاسهای خودگزارش‌دهی بود که امکان سوگیری در پاسخها را مطرح می‌کند، بنابراین پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در پژوهشهای آتی به این امر توجه کنند. همچنین بر اساس یافته‌های این پژوهش انجام دادن پژوهشهای مرتبط با عوامل روان‌شناختی دانش‌آموزان به افزایش سلامت روانی آنها کمک می‌کند، لذا پیشنهاد می‌شود که برای ایجاد جو مشارکتی و ارتباطی مناسب به معلمان آموزش داده شود. از آنجایی‌که این پژوهش فقط روی دانش‌آموزان اجرا شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهشهایی نیز روی مقاطع تحصیلی دیگر و دانشجویان انجام شود.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله از همکاری تمامی شرکت‌کنندگان
و افرادی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کرده‌اند
تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

REFERENCES

اردلان، الهام و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامهٔ روان‌شناسی تربیتی*، ۶ (۱۷)، ۱-۳۲.

جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ افروز، غلامعلی؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر و غباری‌بناب، باقر. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه اوقات فراغت عرش بر حافظه‌کاری، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۸ (۳۰)، ۴۷-۷۲.

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس: نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۲)، ۱-۳۰.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علّی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.

مـرادی، مرتـضی؛ دهقـانی‌زاده، محمدحـسین و سلیمانی‌خشـاب، عبـاسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتمـاعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۱)، ۱-۲۴.

نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنـام؛ زاهد، عـادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). نـقش درک حمـایت معلـم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۱۱۰-۱۲۸.

Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 519-535.

Arnold, E. C., & Boggs, K. U. (2019). *Interpersonal relationships e-book: Professional communication skills for nurses*. Elsevier Health Sciences.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1-26.

_____ . (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescent* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age.

_____ . (2010). Self-efficacy. In *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1-3). John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0836/abstract

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal revisited. *Journal of Applied Psychology*, *88*(1), 87-99.

Berkhof, M., van Rijssen, H. J., Schellart, A. J., Anema, J. R., & van der Beek, A. J. (2011). Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews. *Patient Education and Counseling, 84*(2), 152-162.

Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 23-34.

Burton, G. E. (1990). *Exercises in management*. Houghton Mifflin.

Çalışkan, N. (2003). *Evaluation of classroom teachers of nonverbal communication behavior* (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk University.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.

Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(12), 1581-1594.

Chung, Y., Yoo, J., Kim, S. W., Lee, H., & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(1), 1-27.

Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, *37*, 947-964.

Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, *37*(5), 550-564.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 113-130.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 98-103.

Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, (s 2).

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 948-963.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, *17*, 63-84.

Hürsen, Ç., Özdamli, F., & Özçinar, Z. (2009). Faculty of communication students' evaluation of academicians in terms of communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 450-454.

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, *8*(1), 18-21.

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, *25*, 67-72.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, *46*(1), 53-83.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238.

McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 326-337.

Olendo, R. A., Koinange, W. C., & Mugambi, D. (2019). Relationship between self-efficacy and academic buoyancy among form three students in selected secondary schools in Migori County, Kenya. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, *6*(10), 161-170.

Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 1287-1292.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York, NY: Erlbaum.

Pajares, F., & Urdan, T. C. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP.

Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. University of South Carolina ProQuest Dissertations & Theses, 3224467.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, *25*(3), 349-358.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, *27*, 157-162.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 633-650.

Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Monfared Naeimian, P. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, *4*(1), 64-70.

Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, *6*(1), 1-12.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). Self-efficacy: Education aspects. In J. D. Wright, (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 515-521). Elsevier.

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, *42*(4), 243-252.

Therrien, M. C., Light, J., & Pope, L. (2016). Systematic review of the effects of interventions to promote peer interactions for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, *32*(2), 81-93.

Quarterly Journal of
Education

Academic Buoyancy as a Function of Communication Skills and Academic Self-Efficacy

Z. Sohraabi[1] ◉ H. Asadzaadeh, Ph.D.[2]

Given that academic buoyancy could help with school achievement, its relationship with other factors could be of interest if one were to help with its improvement. Among such factors communication skills and academic self-efficacy stand out. To determine the relationship between these three constructs a group of 262 female high school students was selected using the cluster sampling method. Three questionnaires of assumed validity and reliability were utilized to collect data on the said three constructs. Data analyses revealed that communication skills have a direct and significant impact on both academic buoyancy and self-efficacy, with the latter having a mediating role in the relationship between the other two. Thus it is suggested that the stage for the improvement of communication skills within the educational settings be set in order for the students' self-efficacy and buoyancy improve and lead to higher level of achievement.

Keywords: **communication skills, academic self-efficacy, academic buoyancy**

Date Received: July 19, 2021 **Date Accepted:** April 6, 2022

1. Doctoral Student in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
E-mail: z.sohrabi@atu.ac.ir

2. **Corresponding Author:** Professor of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
E-mail: Asadzadeh@atu.ac.ir