

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

The Effects of Social Skills Training on

Self-Efficacy of Students in Farhangian University

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۱۲/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۱۰

Dr. Rahmat Allah Khosravi, Mahdi Jahangiri

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effects of social skills training on self-efficacy of students in Farhangian University. The research method was semi-experimental including a pretest- posttest design with control group. The statistical population consisted of 210 B.S students in Educational Sciences at Farhangian University, (Shahid Beheshti Campus of Zanjan). Finally, 60 students were selected by convenience sampling and they were randomly assigned into experimental or control groups. Both groups completed the General Self-Efficacy Subscale (Sherer et al., 1982) before and after social skills training, and one month after the study. The obtained data were analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA) and one-way analysis of covariance (ANCOVA). The results indicated that social skills training had positive effects on self-efficacy of students in the posttest and these effects were persisted in follow-up.

Keywords: social skills, self-efficacy, professional competencies, teacher education

دکتر رحمت اله خسروی^۱، مهدی جهانگیری^۲

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان انجام گرفته است. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجومعلمان کارشناسی پیوسته در رشته علوم تربیتی ورودی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان (پردیس پسرانه شهیدبهشتی زنجان) به تعداد ۲۱۰ نفر است که با نمونه گیری در دسترس در نهایت ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به طور تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۳۰ نفر) و یک گروه کنترل (۳۰ نفر) جای داده شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) است. نمونه ها قبل و پس از آموزش به این پرسشنامه پاسخ دادند. داده های بدست آمده با تحلیل واریانس چندمتغیره و تحلیل کواریانس یک راهه تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان می دهد که آموزش مهارت های اجتماعی در بهبود و افزایش خودکارآمدی دانشجومعلمان تأثیر معناداری دارد. نتایج مطالعات مربوط به پیگیری یک ماه بعد از پس آزمون نیز بر تثبیت و پایداری این تأثیر دلالت دارد.

کلمات کلیدی: مهارت های اجتماعی، خودکارآمدی، قابلیت های حرفه ای، تربیت معلم

^۱استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان زنجان

^۲معلم ابتدایی، زنجان، ایران

مقدمه

دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به واسطه پذیرش مسئولیت خطیر معلمی در قبال بهزیستی و بالندگی دانش آموزان، موقعیتی منحصر به فرد دارند. آنها پس از فراغت از تحصیل وظیفه‌ی توسعه و انتشار دانش معلمی، تربیت دانش آموزان و رشد آنها در ابعاد و ساحت‌های مختلف شخصیتی را بر عهده دارند. در حال حاضر، مشاهدات و تجارب زیسته محققان به سبب حضور چند ساله^۱ در این دانشگاه نشان می‌دهد بسیاری از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به دلایل و عوامل مختلف دارای مشکلاتی در مؤلفه‌های مختلف خودکارآمدی هستند. برخی از این مشکلات عبارتند از: ۱- شک و تردید درباره توانایی‌ها و قابلیت‌های خود؛ ۲- تأکید بر نقاط ضعف به جای انگیزه گرفتن از قابلیت‌ها و نقاط قوت خود؛ ۳- عدم بلوغ در خودشناسی؛ ۴- تردید در نظام شایستگی‌های خود؛ ۵- سرباز زدن از انجام برخی تکالیف دانشگاهی؛ ۶- نگرانی از موفقیت خود در زمینه‌های شغلی، اجتماعی و فردی در آینده؛ ۷- تردید درباره مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری که متناسب با حرفه معلمی در دانشگاه کسب کرده‌اند؛ ۸- تردید و شک درباره عدم کسب توانایی‌های لازم در تصمیم‌گیری‌های شخصی و ...

با توجه به مشکلات ذکر شده به طور خلاصه باید گفت بسیاری از دانشجو معلمان نسبت به خودکارآمدی‌شان تردید داشته و در اغلب موارد خود را فردی ناکارآمد می‌پندارند.

مفهوم خودکارآمدی^۲ از نظریه شناختی - اجتماعی روان‌شناس مشهوری به نام بندورا^۳ (۱۹۹۷) مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. از این رو، این نظریه می‌تواند پایگاه تئوریک مناسب و مرتبطی برای واری‌نظری مفهوم خودکارآمدی در پژوهش حاضر باشد.

نظریه شناختی - اجتماعی بندورا مبتنی بر الگوی سه جانبه فرد، محیط و رفتار است (لامرت^۴، ۲۰۱۶). این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) تأکید می‌کند. به سخن دیگر، براساس این نظریه افراد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش خود اثر می‌گذارند (شولتز و شولتز^۵، ۱۳۹۳).

۱. نگارندگان به عنوان استاد و دانشجو معلم، بیش و کم با جامعه و نمونه پژوهش از شروع تحصیل تا پایان فارغ التحصیلی به مدت ۴ سال در تعامل و ارتباط بودند. این تعاملات به فرایند یاددهی - یادگیری در داخل کلاس درس محدود نبود و رویدادهای بیرون از کلاس از جمله کارگاه‌ها و نشست‌های دانشجویی، اردوها و بازدیدها، پروژه کارورزی در مدارس و تجارب زندگی در سراهای دانشجویی را هم دربر می‌گرفت.

۲. Self- Efficacy

۳. Bandura

۴. LaMorte

۵. Schultz & Schultz

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

بندورا (۲۰۰۴) معتقد است احساس خودکارآمدی می تواند نقش مهمی در رویکرد و نگاه فرد به اهداف، تکالیف و چالش هایش داشته باشد. در واقع افرادی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، نه تنها معتقد هستند که توانایی هایشان فراتر از تکالیف و موقعیت های دشوار است، بلکه به مسائل چالش برانگیز به عنوان تکالیفی برای یادگیری و تبحر می نگرند. لذا به انجام تکالیف با کمترین استرس و با علاقه مندی و حس تعهد عمیق می پردازند.

مطالعات نشان می دهد، خودکارآمدی احساسی پایدار و روشن از لیاقت و قابلیت فرد برای موفق شدن و کنار آمدن موثر با بسیاری از موقعیت های استرس زا است (شولتز و شولتز، ۱۳۹۳). افراد با خودکارآمدی قوی، اهداف مشکل تری را انتخاب می کنند، آن ها روی موقعیت ها و شرایط توجه می کنند به جای آنکه به موانع اهمیت دهند (شوارتز و لوش تینسکا^۱، ۲۰۰۷). در واقع، خودکارآمدی روی میزان استقامت، تعهد و تلاش فرد برای دست یابی به هدف اثر می گذارد (شوارتز، ۱۹۹۹). مطالعات مربوط به خودکارآمدی معلمان نشان می دهد عناصر و مؤلفه هایی چون انطباق جریان تربیت با نیازهای خاص دانش آموزان، انگیزه دادن به دانش آموزان، حفظ نظم و انضباط، همکاری با همکاران و والدین، و مواجهه سنجیده با تغییرات و چالش های آموزشی خودکارآمدی معلمان را افزایش می دهد و این افزایش خودکارآمدی مانند سپری آنها را در برابر بی انگیزگی، استرس و فرسودگی شغلی محافظت می کند (اسکالویک و اسکالویک^۲، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی با مؤلفه تحصیل نیز ارتباط دارد. در این زمینه، پژوهش ها نشان می دهند خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی (براینت^۳، ۲۰۱۷؛ دوگان^۴، ۲۰۱۵)، عملکرد تحصیلی (چمرز و همکاران^۵، ۲۰۰۱؛ وونگ و همکاران^۶، ۲۰۱۰؛ سینان و جونگر^۷، ۲۰۱۶)، تلاش و موفقیت تحصیلی (لی^۸، ۲۰۱۲) رابطه مثبت دارد. خودکارآمدی کیفیت تدریس را هم تحت تأثیر قرار می دهد. در این باره مطالعات نشان می دهند، باورهای خودکارآمدی معلمان/ استادان نقش بسیار

1. Schwarzer & Luszczynska

2. Skaalvik & Skaalvik

3. Bryant

4. Dogan

5. Chemers et al

6. Vuong et al

7. Sinan and Jongur

8. Li

مهمی در تعهد آنان به تدریس و انگیزش شغلی شان بازی می کند(بامبورگ^۱، ۲۰۰۴؛ رودریگز و همکاران^۲، ۲۰۰۹). در این خصوص دلایلی از قبیل احساس وظیفه یا لذت بردن از یادگیری شاگردان برای معلمان/ استادان با احساس خودکارآمدی بالا نسبت به معلمان/ استادان با احساس خودکارآمدی متوسط یا پایین نقش تعیین کننده ای دارند. به همین سان، فقدان انگیزه و ناامیدی شغلی در میان معلمان یا استادانی که نمی توانند نقش مؤثری در برانگیختن شاگردان و بهبود تدریس خودشان داشته باشند، بیشتر مشاهده می شود(رودریگز و همکاران، ۲۰۰۹).

برخی مطالعات دیگر در حوزه آموزش عالی نشان داده اند که استادان دارای احساس خودکارآمدی متوسط نسبت به استادان دارای احساس خودکارآمدی افراطی تأثیر بیشتری بر دانشجویان خود از نظر یادگیری و عملکرد تحصیلی دارند. برای مثال رودریگز و همکاران(۲۰۱۴) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویان استادانی که احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس بیش از حد درباره توان تدریس شان دارند کمتر در یادگیری درگیر می شوند. این دسته از دانشجویان در قبال محتوا و موضوعات یادگیری نسبت به دانشجویان استادان دارای خودکارآمدی متوسط بی تفاوت تر بوده و استرس بیشتری دارند. بدین ترتیب بر طبق نتایج این مطالعه برای علاقه مندی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، داشتن سطح متوسطی از خودکارآمدی در استادان کافی است و مبالغه در احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس نتایج خوشایندی در پی ندارد.

با توجه به آنچه تاکنون در خصوص قابلیت خودکارآمدی ذکر شد، باید خاطر نشان کرد که فقدان یا نقص قابلیت خودکارآمدی با عوارض ناخوشایندی همراه خواهد بود. در این راستا و همسو با موضوع پژوهش حاضر باید گفت، احساس ناکارآمدی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان که در سال های آینده معلم خواهند شد، می تواند عواقب ناخوشایندی در امر تربیت دانش آموزان داشته باشد؛ توانایی های آنان را تضعیف کند؛ و کیفیت آموزش و یادگیری را کاهش دهد. به طور مشخص مواردی چون بی انگیزگی، مسئولیت گریزی، کسب نگرش منفی نسبت به دانش آموزان، افت کارآیی در تدریس و ایجاد باورهای منفی می تواند از جمله عوارض عدم خودکارآمدی دانشجویان معلمان باشد. بر این اساس، تقویت خودکارآمدی دانشجویان معلمان از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده و ضروری است این مهم به روش های مختلف انجام شود. یکی از روش ها

¹. Bamburg

². Rodríguez et al

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

که تأثیر آن روی موضوعات مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است «آموزش مهارت های اجتماعی» است.

مهارت های اجتماعی توسط اندیشمندان و محققان مختلف از جمله ماتسون^۱ (۱۹۹۰ و ۱۹۹۵)، گرشام و الیوت^۲ (۱۹۹۰)، گرشام^۳ (۲۰۱۶)، دیویس و همکاران^۴ (۲۰۱۵)، چرنیشنکو و همکاران^۵ (۲۰۱۸)، ویسکوسی لوا و پراسکو^۶ (۲۰۱۲)، آلاز و همکاران^۷ (۲۰۱۴)، هارل و همکاران^۸ (۲۰۰۸)، پاتریک^۹ (۲۰۰۸) و ... مورد مطالعه قرار گرفته است. این مهارت ها شامل مجموعه ای از رفتارهای آموخته شده است که فرد با اتکاء بر آن می تواند یک رابطه مؤثر با دیگران برقرار کرده و از بروز واکنش های اجتماعی غیر منطقی خودداری نماید (گرشام، ۲۰۱۶؛ دیویس و همکاران، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر، مهارت های اجتماعی به ترکیبی از فنون مختلف اطلاق می شود که به کسب روابط بین فردی معنادار، ادراک و ارزیابی درست از خود، و خودکارآمدی کمک می کند (هارل و همکاران، ۲۰۰۸). در یک برداشت جامع، مهارت های اجتماعی ابزارهایی هستند که افراد را قادر می سازند تا ارتباط برقرار کنند، یاد بگیرند، کمک بخواهند، نیازهایشان را به روش های مناسب برآورده کنند، با دیگران همکاری و همراهی کنند، دوستی ایجاد کنند، روابط سالم را توسعه دهند، قوت ها و ضعف های خودشان را در جامعه بشناسند، از خودشان مراقبت کنند و به طور کلی بتوانند با جامعه به طور موزون تعامل کنند (دود و تیرنی^{۱۰}، ۲۰۱۷). مهارت های اجتماعی در بسیاری از زمینه های عملکردی زندگی فرد مانند خودکارآمدی، عزت نفس بالا، خودپنداره مثبت، میزان و کیفیت شاد بودن، رفتار مثبت و رضایت از زندگی نقش دارد. در واقع، کسب مهارت های اجتماعی محور اصلی تحول اجتماعی، شکل گیری روابط اجتماعی، ارتقای کیفیت تعامل اجتماعی، خودکارآمدی و به طور کلی سلامت روان فرد است (تی اِدرو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۵). به همین سان، نقص و نارسایی در مهارت های اجتماعی با طیف وسیعی از اختلال ها و مشکلات روان شناختی مانند افسردگی، بی انگیزگی، خودپنداره منفی، اضطراب،

1. Matson

2. Gresham & Elliott

3. Gresham

4. Davies et al

5. Chernyshenco et al.

6. Vyskocilova & Prasko

7. Olaz et al.

8. Harrell et al

9. Patrick

10. Dowd & Tierney

11. Teodoro et al

اختلال های شخصیت و حتی بیماری های روانی شدیدتر مرتبط است (ویسکوسی لوا و پراسکو، ۲۰۱۲).

در پژوهش حاضر، مهارت های اجتماعی مواردی از قبیل توانایی گفتگو، آمادگی برای گوش دادن به دیگران، احترام به خود(عزت نفس)، احترام گذاشتن به احساسات و عقاید دیگران در تعاملات اجتماعی، آگاهی از احساسات خود و نحوه ابراز آن در جامعه، شفاف کردن ارزش های خود و نحوه بروز آن در جامعه، همدلی و درک متقابل افراد در جامعه، نحوه برقراری ارتباط میان فردی، ارتباط کلامی و غیر کلامی موثر در جامعه، و نحوه انجام فعالیت در گروه ها را شامل می شود.

مرور پژوهش های انجام شده پیرامون مهارت های اجتماعی نشان می دهد که تأثیر آموزش این مهارتها بر روی خودکارآمدی دانشجو- معلمان به طور مشخص مورد مطالعه قرار نگرفته است، لیکن تأثیر آن در خودکارآمدی دانش آموزان، دانشجویان غیر معلم، و بسیاری از زمینه های دیگر کم و بیش تأیید شده است که در ادامه برخی از آنها ذکر می شود.

هارل و همکاران (۲۰۰۸) در تحقیقی تحت عنوان بهبود سازگاری اجتماعی- رفتاری نوجوانان: اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی، به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارتهای اجتماعی، خودپنداره و خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان را بهبود می بخشد و مشکلات روان شناختی آنها را کاهش می دهد. آلاز و همکاران(۲۰۱۴) در پژوهشی با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی به شیوه تجربی در مقایسه با شیوه دستورالعملی بر تقویت خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه، به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارتهای اجتماعی به شیوه تجربی(عملی) نسبت به شیوه دستورالعملی، تأثیر بیشتری بر بهبود باورهای خودکارآمدی اجتماعی دانشجویان دارد. نتایج پژوهش شاکری و همکاران^۱(۲۰۱۵) در خصوص تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودباوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی به طور معناداری خودباوری و خودکارآمدی تحصیلی این دسته از دانش آموزان را بهبود می بخشد. کوک و همکاران^۲ (۲۰۰۸)، در یک فراتحلیل با موضوع آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان مبتلا به اختلال های هیجانی - رفتاری که شامل نتایج ۷۷ مطالعه از سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۶ بود، به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های

1. Shakeri et al.

2. Cook & et al

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

اجتماعی در بهبود شایستگی های اجتماعی از جمله شایستگی خودکارآمدی مؤثر است. لویز و همکاران^۱ (۲۰۰۵)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های اجتماعی در کاهش مشکلات رفتاری، کاهش پرخاشگری و اضطراب، افزایش رفتارهای جرأت مندی و باورهای مثبت در رابطه با خودکارآمدی نوجوانان بسیار مؤثر است. فتح الله زاده و همکاران (۱۳۹۵) نیز در تحقیق خود نشان دادند که آموزش مهارت های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دبیرستانی اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. رئیسی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های اجتماعی موجب افزایش قابل توجه خودکارآمدی در موقعیت های اجتماعی و هیجانی می شود. بیرامی و موحدی (۱۳۹۴) در پژوهشی با هدف تعیین اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر سرمایه روان شناختی و مؤلفه های آن (تاب آوری، امید، خوش بینی و خودکارآمدی) در دانشجویان نشان دادند که آموزش مهارت های اجتماعی بر روی همه مؤلفه های سرمایه روان شناختی اثر بخش بوده است. بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های اجتماعی، ابعاد چهارگانه کفایت اجتماعی دانش آموزان (نگرش، جرأت مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی) را بهبود می بخشد.

پژوهش ها نشان می دهد آموزش مهارت های اجتماعی نه تنها مؤلفه خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می دهد بلکه در زمینه های دیگر هم اثر گذار است. برای مثال، ویسکوسکی لوا و پراسکو (۲۰۱۲) در یک مطالعه فرا تحلیل با عنوان تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر افراد مبتلا به اختلال های روانی، به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های اجتماعی گامی مؤثر در جهت کاهش اختلالات روانی مانند اختلال سازش نیافتگی، اختلال خلقی و اختلال اضطرابی است. همچنین مگ^۲ (۲۰۰۶) در یک فراتحلیل دیگر اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی را در درمان اختلال های رفتاری با میانگین اندازه اثر ۰/۳۵ نشان داد. شورت^۳ (۲۰۰۶) در تحقیق خود نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی باعث افزایش شبکه اجتماعی (همسالان و معلمان)، رفتار پسندیده اجتماعی، تعامل مثبت اجتماعی، رفتارهای قاعده مند و آغازگری گفت

^۱. Lopes et al

^۲. Maag

^۳. Short

و گو در زمان مناسب در کودکان مبتلا به نقص توجه/بیش‌فعالی می‌گردد. در تحقیقی دیگر هرناندز^۱ (۲۰۰۶) به این نتیجه رسید که اختلالات بیرونی و درونی در کودکان بر اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی کاهش چشم‌گیری دارد. نتایج تحقیق بابرج^۲ (۲۰۰۱) نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به بهبود رفتارهای پسندیده اجتماعی و خودکنترلی افراد می‌شود.

با توجه به تأثیرگذار بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی در بسیاری از زمینه‌های مسأله‌دار روان‌شناختی- اجتماعی، پژوهش حاضر در صدد بررسی تأثیر آموزش این مهارت‌ها بر بهبود وضعیت خودکارآمدی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان (پردیس پسرانه شهیدبهبشتی زنجان) بر آمده و به دنبال آزمون این فرضیه‌ها است:

۱- آموزش مهارت‌های اجتماعی در میزان خودکارآمدی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان موثر است.

۲- تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در میزان خودکارآمدی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان پس از گذشت یک ماه از زمان آموزش، همچنان ادامه دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر طرح، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجومعلم‌ان کارشناسی پیوسته علوم تربیتی ورودی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان (پردیس پسرانه شهیدبهبشتی زنجان) به تعداد ۲۱۰ نفر می‌باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان از میان این افراد، ۱۳۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. لازم به توضیح است که جامعه و نمونه پژوهش در سال آخر دوره کارشناسی پیوسته مشغول تحصیل بودند. پس از مشخص شدن نمونه‌های اولیه، از همه آنها با استفاده از ابزار پرسشنامه خودکارآمدی^۳ شرر و همکاران^۴ (۱۹۸۲) پیش‌آزمون به عمل آمد، ۷۰ نفر از افرادی که در این پرسشنامه نمرات مطلوبی کسب

6. Hernandez

7. Boberg

³. General Self-Efficacy Scale (GSES)

⁴. Sherer & et al

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

کردند و از لحاظ سایر معیارهای خودکارآمدی مشکلی نداشتند از پژوهش خارج شدند و ۶۶ نفر از افراد دارای نمرات کمتر از میانگین به عنوان نمونه انتخاب شدند. ۶ نفر هم ریزش آماری وجود داشت که با احتساب آن سرانجام ۶۰ نفر به عنوان نمونه نهایی وارد طرح تحقیق گردیده و با روش نمونه گیری ساده در یک گروه آزمایش (۳۰ نفر) و یک گروه کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود افراد به پژوهش عبارت بودند از: (۱) کسب نمره ی پایین تر از میانگین در پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، (۲) عدم مصرف داروهای روان گردان و مواد اعتیاد آور (۳) علاقه مند بودن به شرکت در برنامه ی آموزش مهارت های اجتماعی، (۴) پیگیری یک ماه بعد از پس آزمون (۵) امضای فرم رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. علاوه بر ملاک های ورود، ملاک های خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از: (۱) مشخص شدن آسیب روانی جدی (۲) مشخص شدن مصرف داروهای روان گردان و مواد اعتیاد آور، (۳) عدم توافق دانشجوی در مورد استفاده از پروتکل آموزشی و پیگیری پس از آموزش به منظور اجرای پیش آزمون، هر دو گروه در شرایط یکسان پرسشنامه مربوط به خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) را تکمیل کردند. گروه آزمایش تحت آموزش برنامه مهارت های اجتماعی به صورت گروهی قرار گرفت. گروه کنترل تنها روال معمول تحصیل را طی کرد و هیچ گونه آموزشی درباره مهارت‌های اجتماعی دریافت نکرد. برنامه ی آموزش مهارت های اجتماعی به مدت ۱۰ جلسه ی ۶۰ دقیقه ای تدوین و اجرا گردید. پس از ۱ ماه اعمال متغیر مستقل (آموزش مهارت های اجتماعی) جهت سنجش تأثیر آن روی متغیر وابسته (خودکارآمدی)، پس آزمون از هر دو گروه به عمل آمد؛ گروه ها در یک زمان و مکان پرسشنامه ها را تکمیل کردند و میزان خودکارآمدی آنان اندازه گیری شد، سپس دوباره پس از گذشت یک ماه، خودکارآمدی گروه های آزمایش و کنترل مورد ارزیابی پیگیرانه قرار گرفت. برای اندازه گیری داده ها از ابزار پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) درجه بندی شده و دارای ۱۷ ماده می باشد. شیوه نمره گذاری پرسشنامه به این شکل است که به هر ماده از یک تا پنج امتیاز تعلیق می گیرد. ماده های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست تا چپ امتیازشان افزایش می یابد و بقیه ماده ها به صورت معکوس، یعنی از چپ به راست امتیازشان افزایش می یابد. به این ترتیب، بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین ترین نمره ۱۷ است. ضریب پایایی گزارش شده توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) برای کل

مقیاس خودکارآمدی عمومی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ است و روایی این مقیاس نیز از طریق روایی سازه به دست آمده و تأیید شده است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمده است. از آنجایی که شرر و همکاران (۱۹۸۲) سؤالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهش های قبلی درباره خودکارآمدی تهیه نموده و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال با رفتارهای خودکارآمدی را محاسبه کرده و روایی آن را تأیید کرده اند، لذا سؤالات پرسشنامه دارای روایی است.

روش اجرا

در این مرحله محققان با انجام هماهنگی های لازم با مسئولان دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهیدبهشتی زنجان) اقدام به اجرای پژوهش کردند. در این راستا در ۱۰ جلسه که هر جلسه ۶۰ دقیقه به طول انجامید، برنامه مهارت های اجتماعی برای گروه آزمایش آموزش داده شد. پس از اجرای جلسات آموزش، پس از آزمون برگزار شد و در نهایت آزمون پیگیری پس از گذشت یک ماه به عمل آمد.

برنامه آموزش مهارت های اجتماعی طی ۱۰ جلسه به شرح زیر بود:

جلسه اول) آشنایی با کلیات مهارت های اجتماعی و شرح وظایف دانشجومعلم؛ جلسه دوم) آموزش گفتگو؛ جلسه سوم) آمادگی برای گوش دادن به دیگران؛ جلسه چهارم) احترام به خود در جامعه (عزت نفس)؛ جلسه پنجم) احترام به احساسات و عقاید دیگران در تعاملات اجتماعی؛ جلسه ششم) آگاهی از احساسات خود و نحوه ابراز آن در جامعه؛ جلسه هفتم) شفاف کردن ارزش های خود و نحوه ی بروز آن در جامعه؛ جلسه هشتم) همدلی و درک متقابل افراد در جامعه؛ جلسه نهم) آموزش نحوه برقراری ارتباط میان فردی، ارتباط کلامی و غیر کلامی موثر در جامعه؛ جلسه دهم) آموزش نحوه انجام فعالیت در گروه ها.

داده های جمع آوری شده با آماره های توصیفی از قبیل میانگین و انحراف معیار توصیف و با آزمون های آماری استنباطی مانند تحلیل واریانس چندمتغیره به منظور بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجومعلم و آزمون تحلیل کوارینانس یک راهه به منظور پی بردن به این که چه متغیری واقعاً باعث ایجاد تفاوت در نمرات خودکارآمدی بین دو

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

گروه می شود، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. فرایند تجزیه و تحلیل داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS انجام گرفت.

یافته ها

شاخص های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری خودکارآمدی دانشجومعلمان در گروه های آزمایش و کنترل در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره خودکارآمدی گروه های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	شاخص آماری گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
خودکارآمدی	پیش	آزمایش	۴۶/۶۰	۴/۵۷	۳۰
	آزمون	کنترل	۴۸/۰۳	۴/۹۵	۳۰
	پس آزمون پیگیری	آزمایش	۵۷/۶۰	۳/۸۳	۳۰
		کنترل	۴۷/۹۳	۷/۰۴	۳۰
		آزمایش	۵۳/۱۷	۴/۳۰	۳۰
		کنترل	۴۵/۴۳	۷/۷۱	۳۰

با توجه به جدول شماره ۱، در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف معیار در متغیر خودکارآمدی در گروه آزمایش به ترتیب ۴۶/۶۰ و ۴/۵۷، گروه کنترل ۴۸/۰۳ و ۴/۹۵، در مرحله پس آزمون، گروه آزمایش ۵۷/۶۰ و ۳/۸۳ و گروه کنترل ۴۷/۹۳ و ۷/۰۴ و در مرحله پیگیری میانگین و انحراف معیار در گروه آزمایش به ترتیب ۵۳/۱۷ و ۴/۳۰ و در گروه کنترل ۴۵/۴۳ و ۷/۷۱ می باشد.

جهت بررسی تساوی واریانس نمرات خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون لوین و برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده شده است. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده های مربوط به فرضیه های تحقیق، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تحلیل کواریانس یک راهه مورد استفاده قرار گرفت که در ادامه نتایج و تفسیر آن ها آمده است.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون لوین درباره پیش فرض تساوی واریانس های نمرات خودکارآمدی دو گروه در جامعه

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۰/۰۵۸	۱	۵۶	۰/۸۱۱

همان گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود، فرض صفر برای تساوی واریانس های نمره ها در دو گروه برای متغیر خودکارآمدی تأیید می گردد؛ یعنی پیش فرض تساوی واریانس های نمره ها در دو گروه آزمایش و کنترل تایید گردید. با این حال، وقتی که حجم نمونه ها مساوی باشد معنی دار شدن آزمون لوین تأثیر قابل ملاحظه ای بر سطح آلفای اسمی نخواهد داشت.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات خودکارآمدی

نرمال بودن توزیع نمرات خود کارآمدی	گروه ها	کلموگروف - اسمیرنوف			گروه ها	کلموگروف - اسمیرنوف		
		آماره	درجه معنی داری	گروه ها		آماره	درجه معنی داری	گروه ها
خود	آزمایش	۰/۰۸۷	۲۸	۰/۲۰۰	کنترل	۰/۰۸۹	۲۸	۰/۲۰۰

با توجه به جدول شماره ۳، فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در متغیر خودکارآمدی تأیید می گردد؛ یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش آزمون و در هر دو گروه آزمایش و کنترل تایید گردید.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) بر روی میانگین نمرات پس آزمون خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه های آزمایش - کنترل با مهار پیش آزمون

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری	مجذور توان آماری
آزمون اثر پیلایی	۰/۵۷۱	۲	۵۵	۳۶/۶۷		

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنا داری	مجذور اتا	توان آماری
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۲۹	۲	۵۵	۳۶/۶۷			
آزمون اثر هتلینگ	۱/۳۳	۲	۵۵	۳۶/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷	۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۱/۴۴	۲	۵۵	۳۶/۶۷			

همان طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است با کنترل پیش آزمون سطوح معناداری همه آزمون ها، بیانگر آن هستند که بین دانشجوی معلمان گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری مشاهده می شود ($P < 0/0001$ و $F = 36/67$). میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۷ می باشد؛ به عبارت دیگر، تفاوت های افراد در نمرات پس آزمون خودکارآمدی ۵۷ درصد است. توان آماری بالای ۱ علاوه بر نشان دادن کافی بودن حجم نمونه بیانگر آن است که خطای نوع دوم وجود نداشته است. برای پی بردن به این که تأثیر چه متغیری باعث ایجاد تفاوت در خودکارآمدی بین دو گروه شده است، آزمون تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا (MANCOVA) بر روی میانگین نمرات

پس آزمون دانشجوی معلمان گروه های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنا داری	مجذور اتا	توان آماری
خود کارآمدی	پیش آزمون	۱۱/۹۴	۱	۱۱/۹۴	۰/۳۶۱	۰/۵۵۰	۰/۰۱	۰/۰۹۱
گروه		۱۳۳۴/۷۵	۱	۱۳۳۴/۷۵	۴۰/۴۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۱
خطا		۱۸۰/۰۲	۵۶	۳۳/۰۶				

همان طور که اطلاعات جدول شماره ۵ نشان می دهد با کنترل پیش آزمون بین دانشجوی معلمان گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنی داری مشاهده شد ($P < 0/0001$)

و $(F=40/40)$. بنابراین می توان گفت با توجه به میانگین خودکارآمدی گروه آزمایش نسبت به میانگین خودکارآمدی گروه کنترل، آموزش مهارت های اجتماعی موجب افزایش خودکارآمدی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/42$ می باشد، که نشانگر آن است که 42 درصد تفاوت های افراد در نمرات پس آزمون خودکارآمدی مربوط به تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی می باشد. توان آماری برابر با 1 است. بنابراین فرضیه اول پذیرفته می شود. بدین معنا که آموزش مهارت های اجتماعی در میزان خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان موثر است.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (*MANOVA*) بر روی میانگین نمرات پیگیری

خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه های آزمایش و کنترل با کنترل پیش آزمون

نام آزمون	مقدار	فرضیه DF	DF خطا	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
آزمون اثر پیلایی	0/571	2	55	36/67	0/0001	0/57	1/00
آزمون لامبدای ویلکز	0/429	2	55	36/67	0/0001	0/57	1/00
آزمون اثر هتلینگ	1/33	2	55	36/67	0/0001	0/57	1/00
آزمون بزرگترین ریشه روی	1/33	2	55	36/67	0/0001	0/57	1/00

همان طور که در جدول شماره ۶ نشان داده شده است، در مرحله پیگیری با کنترل پیش آزمون سطوح معنی داری همه آزمون ها، بیانگر آن هستند که بین دانشجومعلمان گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/0001$ و $F=36/67$). میزان تفاوت یا تأثیر برابر $0/57$ می باشد، به عبارت دیگر، تفاوت های افراد در نمرات مربوط به پیگیری خودکارآمدی 57 درصد است. توان آماری برابر $1/00$ است. برای پی بردن به این که تأثیر چه متغیری باعث ایجاد تفاوت بین دو گروه شده است، آزمون تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا انجام شد که نتایج حاصل از آن در جدول شماره (۷) ارائه شده است.

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا (MANCOVA) بر روی میانگین نمرات پیگیری خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه های آزمایش و کنترل با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
خودکارآمدی	پیش آزمون	۳۷/۰۹	۱	۳۷/۰۹	۰/۹۵۲	۰/۳۳۳	۰/۰۲	۰/۱۶۰
گروه		۹۴۱/۷۸	۱	۹۴۱/۷۸	۲۴/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰	۰/۹۹۸
خطا		۲۱۸۱/۴۵	۵۶	۳۸/۹۵				

همان طور که در جدول شماره ۷ نشان داده شده است در مرحله پیگیری با کنترل پیش آزمون بین دانشجومعلمان گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۲۴/۱۷$). به عبارت بهتر، آموزش مهارت های اجتماعی با توجه به میانگین خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه آزمایش در مرحله پیگیری (پس از یک ماه) نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب تداوم افزایش خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۳۰ می باشد، به عبارت دیگر، ۳۰ درصد تفاوت افراد در نمرات پیگیری خود کارآمدی مربوط به تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی می باشد. با توجه به توان آماری ۰/۹۹۸ فرضیه دوم پذیرفته می شود. بدین معنا که تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی در میزان خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در مرحله پیگیری یک ماهه همچنان پایدار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر میزان خودکارآمدی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بوده است. با توجه به نتایج پژوهش که جزئیات آن در جدول های شماره ۱، ۴، ۵، ۶، و ۷ منعکس شده است، بین دانشجومعلمان گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری مشاهده شد. بدین ترتیب مشخص گردید آموزش مهارت های اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه آزمایش شده است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش در مرحله پیگیری نیز با کنترل پیش آزمون، بین دانشجومعلمان گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری مشاهده شد. لذا ضمن تایید

فرضیه دوم، می توان گفت که آموزش مهارت های اجتماعی با توجه به میانگین خودکارآمدی دانشجومعلمان گروه آزمایش در مرحله پیگیری (یک ماه بعد) نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب تداوم افزایش خودکارآمدی گروه آزمایش شده است.

نتایج بدست آمده با نتایج پژوهش های کوک و همکاران (۲۰۰۸)، هارل و همکاران (۲۰۰۸)، لویز و همکاران (۲۰۰۵)، آلاز و همکاران (۲۰۱۴)، شاکری و همکاران (۲۰۱۵) رئیسی و همکاران (۱۳۹۲)، فتح الله زاده و همکاران (۱۳۹۵)، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، بیرامی و موحدی (۱۳۹۴) در انطباق بوده و با نتایج پژوهش هایی چون مگ (۲۰۰۶)، شورت (۲۰۰۶)، هرنادز (۲۰۰۶)، ویسکوسکی لاوا و پراسکو (۲۰۱۲)، همسو و هم جهت است. شواهد و پژوهش های مرتبط با قابلیت خودکارآمدی، همان طور که چرنیشنکو و همکاران (۲۰۱۸) خاطر نشان کرده اند، عمدتاً بر این نکته تمرکز دارند که باورهای خودکارآمدی می تواند همه جنبه های زندگی یک فرد را تحت تأثیر قرار دهد. این باورها برای موفقیت عملکرد فرد بسیار مهم هستند به طوری که بر توانایی و انگیزه فرد برای مواجهه با چالش ها و مشکلات تأثیر می گذارند. علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی تأثیر زیادی بر انتخاب های زندگی افراد و نحوه تفسیر نتایج اقدامات و اعمال آنها دارند. افرادی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند تمایل دارند شکست خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند. در حالی که افراد دارای خودکارآمدی پایین، شکستشان را به قابلیت ها و ظرفیت های ناکافی خودشان نسبت می دهند. در این راستا بندورا (۲۰۰۷)، خاطر نشان کرده هر چه خودکارآمدی فرد پایین باشد، هنگام مواجهه با باز خورد منفی از عملکرد خویش، کوشش کمتری صرف انجام کارها و تکالیفش می کند. بدین ترتیب، باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در تنظیم انگیزش و فعالیت فرد دارند. همان طور که اسمیت^۱ (۲۰۰۴) یادآور شده، باورهای خودکارآمدی تعیین می کند افراد چه اهدافی را انتخاب کنند، برای تحقق این اهداف چه مقدار تلاش کنند و در برخورد با مسائل و مشکلات چقدر صبور و مقاوم باشند.

مطالعات نشان می دهد قابلیت خودکارآمدی نقش تعیین کننده ای در مؤلفه هایی از قبیل انجام وظایف شغلی (بتز و هاگت^۲، ۲۰۰۶)، نگرش شغلی (اردم^۱، ۲۰۱۵)، عملکرد شغلی (لونبرگ^۲،

1. Smith

2. Betz & Hackett

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

رضایت و ثبات شغلی (چرپین و جی کوب^۳، ۲۰۱۳) دارد. بر این اساس، توجه به این قابلیت در تربیت معلم و فراهم کردن زیرساخت رشد آن، منجر به بهبود نگرش، عملکرد و رضایت تحصیلی و شغلی کاندیداهای معلمی خواهد شد. واقعیت این است که، دانشجومعلمان به عنوان گروهی مهم در جامعه - که پس از فراغت از تحصیل مسئولیت خطیر تعلیم و تربیت دانش آموزان جامعه را برعهده خواهند گرفت و سرنوشت جامعه تا حد زیادی به دست آنان رقم خواهد خورد- وقتی می توانند توانایی های خود را درک و باور کرده و یا خود را فردی کارآمد تلقی نکنند که به ظرفیت هایی چون مهارت های اجتماعی تجهیز شوند. در واقع، برخورداری از مهارت های اجتماعی می تواند احساس آرامش و اعتماد به نفس را در دانشجو معلمان به همراه داشته باشد و با افزایش احساس آرامش و همین طور تقویت اعتماد به نفس، آنها می توانند در جهت افزایش خودکارآمدی شان گام بردارند. فراهم کردن زمینه های لازم برای کسب شناخت بیشتر درباره ابعاد مهارت های اجتماعی در بین دانشجومعلمان می تواند منجر به رشد و گسترش این مهارت ها در آنها شده و این مهم به نوبه خود، با رشد و گسترش خودباوری و خودکارآمدی آنها همراه خواهد شد. به اعتقاد محقق، مهمترین عامل برای رشد مهارتهای اجتماعی دانشجومعلمان فضای فرهنگی- اجتماعی حاکم بر دانشگاه است. اگر در دانشگاه مؤلفه هایی چون گفتگوی بدون ترس، ارتباط و تعامل مؤثر میان عوامل دانشگاه، ارتباط با محیط فرهنگی- اجتماعی به ویژه ارتباط با مدارس و معلمان، ابراز وجود، فعالیت های گروهی در برنامه های درسی رسمی و غیر رسمی (فوق برنامه ها)، روش های تدریس مشارکتی و مباحثه ای مانند درس پژوهی، پژوهش های مشارکتی، رویدادهای دانشجویی از قبلی کنفرانس ها و کارگاه ها، مناظرات و مسابقات، بازدیدهای علمی جمعی و ... به اندازه کافی و کیفی وجود داشته باشد، طبعاً مهارت های اجتماعی دانشجو معلمان نیز تقویت خواهد شد و از این رهگذر خودکارآمدی آنان بهبود پیدا خواهد کرد. علاوه بر آنچه ذکر شد، فراهم ساختن امکان دسترسی به منابع یادگیری خودکارآمدی و همچنین منابع یادگیری مهارت های اجتماعی در مراکز مطالعه و پژوهش دانشگاه می تواند موجبات رشد و تعالی دانشجو معلمان را فراهم کند، از این حیث که

1. Erdem

2. Lunenburg

3. Cherian and Jacob

آنها با مطالعه این منابع، دانش و باورهای علمی محکمی درباره دو مقوله خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی کسب می کنند. در این راستا تصمیم گیرندگان و برنامه ریزان دانشگاه با گنجاندن منابع یادگیری مربوط به مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی در برنامه های درسی رسمی و غیر رسمی تربیت معلم، بسترهای لازم را برای بهبود وضعیت مهارت های اجتماعی و به تبع آن قابلیت خودکارآمدی دانشجومعلمان فراهم کنند و از این رهگذر کیفیت تحصیلی، اعتماد به نفس، خودباوری، احساس تعلق به حرفه معلمی و کیفیت عملکرد حرفه ای آنان را بهبود بخشند. لازم به توضیح است که قابلیت خودکارآمدی دانشجو معلم علاوه بر آموزش مهارت های اجتماعی که در پژوهش حاضر به آن پرداخته شد، می تواند از طرق دیگر نیز تحت تأثیر قرار گیرد. برای مثال مواردی چون موقعیت اجتماعی و منزلت حرفه معلمی در جامعه، کیفیت محیط آموزش و یادگیری دانشجومعلمان، کیفیت استادان تربیت معلم، سیاست ها و برنامه های تربیت معلم و نظایر آن می تواند خودکارآمدی دانشجو معلمان را تحت الشعاع قرار دهد. انجام پژوهش مستقل درباره هر کدام از این موارد، تأثیر دقیق آن ها را بر مقوله خودکارآمدی مشخص خواهد کرد.

سخن آخر اینکه، همان طور که اسمیت^۱ (۲۰۰۴) یادآوری کرده، باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در تنظیم انگیزش و فعالیت های حرفه ای افراد ایفا می کند. دانشجو معلمان با کسب باورهای مثبت درباره خودکارآمدی از طریق آموزش مهارت های اجتماعی و دیگر طرق، بهتر تشخیص می دهند چه اهدافی را برای توسعه حرفه ای خود انتخاب کنند، برای تحقق این اهداف چه مقدار تلاش کنند و در برخورد با مسائل و مشکلات چقدر صبور و مقاوم باشند. در واقع با کسب باورهای مثبت درباره خودکارآمدی، دانشجومعلمان درباره توانایی ها و قابلیت های خود شک و تردید نخواهند داشت؛ از ظرفیت ها و نقاط قوت خود انگیزه خواهند گرفت؛ در خود شناسی و خودباوری تا اندازه ای به درجه بلوغ خواهند رسید؛ درباره نظام شایستگی های خود تردید نخواهند داشت؛ تکالیف حرفه ای خود را به خوبی انجام خواهند داد؛ نگران موفقیت خود در زمینه های شغلی، اجتماعی و فردی در آینده نخواهند شد؛ در کسب شایستگی های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری متناسب با حرفه معلمی کوشش خواهند کرد؛ در تصمیم

1. Smith

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

گیری های شخصی خود توانمند خواهند بود، دچار پدیده فرسودگی و انزوای حرفه ای نخواهند شد و

منابع

- بیرامی، منصور و مرادی، علیرضا (۱۳۸۵). *تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان*. پژوهش های نوین روان شناختی، دوره ۱، شماره ۴: ۴۷-۶۷.

- بیرامی، منصور و موحدی، یزدان (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر سرمایه روانشناختی دانشجویان شهر تبریز*. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۴(۱): ۳۷-۳۰.

- رئیسی، زهرا؛ زمانی علویچه، فرشته؛ اسدالهی، عبدالرحیم؛ رستم، شراره؛ کلهری، نیاکان (۱۳۹۲). *تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی پرهیز از مواد مخدر در نوجوانان پسر دبیرستان های اهواز*. فصلنامه تحقیقات نظام سلامت، ویژه نامه آموزش بهداشت، صص ۲۰۳۳-۲۰۱۹.

- شولتز، د. پ. و شولتز، س. ا. (۱۳۹۳). *نظریه های شخصیت*. ترجمه سید یحیی محمدی، تهران: نشر ویرایش.

- فتح الله زاده، نوشین؛ باقری، پریسا؛ رستمی، مهدی؛ دربانی، سید علی (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دبیرستانی*. فصلنامه روانشناسی کاربردی، دوره ۱۰، شماره ۳(۳۹): ۲۸۹-۲۷۱.

- Bamburg, J. (2004). *Raising expectations to improve student learning*. Retrieved from: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrs/le0bam.htm>.

- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral*. Psychological review, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (2004). *Social cognitive theory: and agnatic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.

- Bandura, A. (2007). *An agentic perspective on positive psychology*. In S.J. Lopez (Ed.), *The science of human flourishing*. New York: Praeger.

- Betz, N. and G. Hackett (2006). *Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future*. Journal of Career Assessment, Vol.14/1, pp.3-11, <http://dx.doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Boberg, M. J. (2001). *The effects of a social skills training program on preadolescents' prosocial behavior and self-control*. Ph.D. dissertation, Ball State University, Indiana. Retrieved August 7, 2009, from Dissertations and Theses: Full text database. (Publication no. AAT 3029854).
- Bryant, Salina K.(2017). *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10th Graders*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 3231. <http://dc.etsu.edu/etd/3231>.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). *Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment*. Journal of Educational Psychology, 93, 55- 64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55.
- Cherian, J. and J. Jacob (2013). *Impact of Self Efficacy on Motivation and Performance of Employees*. International Journal of Business and Management, Vol.8/14, pp.80-88, <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v8n14p80>.
- Chernyshenco, O., M. Kankaras and F. Drasgow (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cook, C, R, Gresham, F, M, Kern, L, Barreras, R, B, Thornton, s, Crews, S, D (2008). *Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of meta- analytic literature*. Journal of Emotional and Behavioral disorder, 16: 44-131.
- Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). *Developing Social Skills of Students with Additional Needs within the Context of the Australian Curriculum*. Australasian Journal of Special Education, 39(1), 37-55.

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

- Dogan, U. (2015). *Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance*. Anthropologist, 20(3), 553-561. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/be50/79c7ab347d9b454903695a69803daaf62e55.pdf>
- Dowd, T. & Tierney, J. (2017). *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*. Boys Town, NE: Boys Town Press
- Erdem, E. (2015). *The Relationship Between Self- Efficacy And Attitudes Of Chemistry Teacher Candidates*. Problems Of Education in the 21st century,63, 62-70.
- Gresham, F. M. (2016). *Social Skills Assessment and Intervention for Children and Youth*. Cambridge Journal of Education, 46(3), 319-332.
- Gresham, F.M & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Harrell, A.W., Mercer, S.H, DeRosier, M.E. (2008). *Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of social skills group intervention*. Journal of Child and Family Studies, 18, 378-387.
- Hernandez, H (2006). *Social Skills training: a comparison of a 12-week training program to a 24- week training program*. European Neuro psycho pharmacology, 5.
- LaMorte, W. W. (2016). *The social cognitive theory*. Boston University School of Public Health. Retrieved from <http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPHModules/SB/BehavioralChangeTheories/BehavioralChangeTheories5.htm>.
- Li, L. K. (2012). *A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics*. Discovery–SS Student E-Journal, 1(54), 154-183.
- Lunenburg, F. (2011). *Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations*. International journal of business administration, Vol.15/1, pp.1-6.

- Maag, M, J (2006). *Social skills training for student with emotional and Behavioral disorders: A review of reviews*. Behavioral disorders, 32(1), 4-17.
- Matson, J, L (1990). *The Matson evaluation of social skills with youngsters*. Manual, Worthington, OH, International Diagnostic System 6:115- 120.
- Matson, J, L (1995). *The Matson evaluation of social skills for individual with severe retardation*. Baton Rouge, LA: Scientific Publishers Inc.
- Olaz, F., Medrano, L.A. & Cabanillas, G.A. (2014). *Effectiveness of Social Skills Training experiential method to strengthening social self-efficacy of university students*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14(3), 377-396. ISSN 1577-7057.
- Patrick, N. J. (2008). *Social skills for teenagers and adults with sperger Syndrome*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rodríguez S., Regueiro B., Blas R., Valle A., Piñeiro I., Cerezo R. (2014). *Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher Education*. Eur. J. Educ. Psychol. 7 107–120. 10.1989/ejep.v7i2.183 [CrossRef]
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R. & Rosário, P. (2009). *Teachers' self-efficacy, motivation and teaching strategies*. Escritos de Psicología, 3, 1-7.
- Schwarzer, R.(1999). *General perceived self- efficacy in 14 cultures*. Retrieved from: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>.
- Schwarzer, R, Luszczynsku, A. (2007). *Health behavior constructs: Theory, measurement and Research*. National Center Institute Website. Retrieved from <http:// dccps, cancer, gov/ brp/ constructs/ self- efficacy/ index, html>.
- Shakeri1,M., Rahmati, L., Modabber, A., Eskandari, M.(2015). *The Effectiveness Social Skills Training on Self-Assertiveness and Academic Self-Efficacy of Dyslexic Students*. International Journal of Academic Research in Psychology, 2(1), 57- 64.

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی...

- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). *The Self-efficacy Scale: Construction and validation*. Psychological Reports, 51(2), 663-671.
- Short, B, A (2006). *Social skills training to increase self-concept in children with ADHD*. Journal of clinical and Adolescent Psychology, 50: 140- 153.
- Sinan, G. H. & Jongur, U. (2016). *Determining the relationship between students' academic self-efficacy and performance in mathematics among boys and girls in secondary schools in Yola South government area of Adamawa State, Nigeria*. International Journal of Social Sciences and Information Technology, 2(21), 1- 18.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. Journal of Educational Psychology, 99, 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, E.A. (2004). *Evaluation of life Skills training and Infused-life Skills Training in a rural setting: outcomes at two years*. Journal of Alcohol & Drug Education.
- Teodoro, M.L., Kappler, K.C., Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G.(2005). *The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents*. International Journal of Psychology, 39(1): 239-246.
- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). *The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students*. Journal of College Students Development, 51(1), 50-64.
- Vyskocilova, J. & Prasko, J. (2012). *Social skills training in psychiatry*. Act Nerv Super Rediviva, vol. 54, no. 4, pp. 159–70.