
رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباط میان فردی در دانشجویان دانشگاه تبریز

رحیم بدری گرگری *

سید داود حسینی نسب **

حیب الله حقی ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه هدف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباط میان فردی دانشجویان با روش همبستگی انجام شد. نمونه پژوهش، ۱۸۰ دانشجوی (۱۲۶ دانشجوی دختر و ۵۴ دانشجوی پسر) بود که به وسیله نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از دانشکده ادبیات دانشگاه تبریز انتخاب شد. از آزمون مهارت‌های ارتباطی - نسخه تجدید نظر شده - و پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی، به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش‌های آماری تحلیل رگرسیون گام به گام به کار رفت. نتایج پژوهش نشان داد جهت‌گیری هدف تبحرگرایی اجتماعی و جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی، مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های مهارت‌های ارتباط میان فردی دانشجویان هستند. این متغیرها ۱۲٪ درصد از واریانس مهارت‌های ارتباطی دانشجویان را تبیین می‌کند. نتایج دیگر این پژوهش نشان داد جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، رابطه مثبت و جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی، با مهارت‌های ارتباطی دانشجویان رابطه منفی دارد.

کلید واژه‌ها:

مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری هدف تبحرگرایی اجتماعی و جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی

مقدمه

به طور کلی اهداف به عنوان مقاصد رفتار توصیف شده است. در تعریف دیگر اهداف را به عنوان بازنمایی شناختی حوادث و رخداد‌های آینده دانسته‌اند که برانگیزاننده نیرومند رفتار هستند. بر اساس این تعریف اهداف اجتماعی نیز اهدافی است که افراد برای خود انتخاب می‌کنند تا به پیامدهای اجتماعی خاص نایل شوند. برخی دیگر اهداف اجتماعی را به صورتی خاص تعریف کرده‌اند که با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. برای مثال اهداف اجتماعی، مقاصد اجتماعی برای رفتار در موقعیت تحصیلی است (هورست^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

در حال حاضر رویکردهای مختلفی در مطالعه اهداف اجتماعی به چشم می‌خورد. در رویکرد محتوای هدف، جهت‌گیری به این سوست که محتوای اهداف از طریق سؤال کردن از افراد اندازه‌گیری شوند مبنی بر این که تا چه اندازه تمایل دارید رفتارهایی مانند بودن با دوستان و پیروی کردن از مقررات را انجام دهید. سپس تلاش می‌شود رابطه بین محتوای اهداف و برخی متغیرها مانند پیشرفت مشخص شود. در این رویکرد، محققان ممکن است این مسئله را بررسی کنند که آیا بین محتوای مشخصی از این هدف‌ها و برخی متغیرهای دیگر رابطه‌ای وجود دارد. برای مثال آیا دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا، اهداف خاصی مانند مسئول بودن را دارند (ونتزل^۲، ۲۰۰۰).

هیکس^۳ (۱۹۹۷) نیز دو نوع جهت‌گیری هدف اجتماعی را مطرح کرد: جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی^۴ و جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی^۵. در جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی هم به پذیرش کلی دیگران و هم روابط میان فردی بیشتر و نزدیک‌تر تمایل وجود دارد و در مقابل در جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی به متمایز شدن و کسب پرستیژ در درون گروه همسالان تمایل وجود دارد. جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی شبیه جهت‌گیری هدف عملکرد گرایي است. هم در جهت‌گیری عملکرد گرایي و هم در جهت‌گیری موقعیت اجتماعی، نیاز بالقوه به حمایت از ارزشمندی خود وجود دارد. در مقابل در جهت‌گیری هدف

-
1. Horst
 2. Wentzel
 3. Hicks
 4. Social intimacy – goal orientation
 5. Social status – goal orientation

صمیمیت تمایل به تعامل با دیگران و ایجاد رابطه با دیگران بااهمیت تر است. آلن^۱ (۲۰۰۵) در دیدگاه خود، جهت‌گیری انگیزش اجتماعی را شامل جهت‌گیری‌های تعلق اجتماعی^۲، موقعیت اجتماعی^۳ و شناخته شدن اجتماعی^۴ می‌داند. افراد دارای جهت‌گیری تعلق اجتماعی، علاقه و نگرانی اصلی آنها برقراری ارتباط دو جانبه رضایت بخش با دیگران است. سازگارانه‌ترین جهت‌گیری هدف اجتماعی، جهت‌گیری تعلق اجتماعی است. در مقابل افرادی که جهت‌گیری موقعیت اجتماعی دارند بر انگیزه می‌شوند تا موقعیت اجتماعی خود را افزایش دهند و در جهت‌گیری شناخته شدن، کوشش می‌شود از تلاش خود و توانایی‌های متمایز خود نسبت به دیگران، به عنوان روشی برای رسیدن به احساس تعلق استفاده کند. به عبارت دیگر از مشارکت در فعالیت‌ها و انجام دادن آنها به عنوان ابزاری برای ارتباط اجتماعی استفاده می‌کند. هوج^۵ و همکاران، (۲۰۰۸) نشان دادند در جهت‌گیری‌های موقعیت اجتماعی و شناخته شدن اجتماعی عامل تعیین کننده رفتار، این واقعیت است که آنها بر ارزشمند تلقی شدن رفتار خود به وسیله دیگران اعتماد نداشته و بنابراین، به ارتباط میان فردی ایمن و با ثبات با دیگران نیاز ندارند. این دو نوع جهت‌گیری در مقایسه با جهت‌گیری دیگر حالت انطباقی کمتری دارد.

در دو دهه گذشته نظریه هدف پیشرفت از چهارچوب‌های مهم علمی برای مفهوم‌سازی و پژوهش در زمینه تجارب دانش‌آموزان در مدرسه بوده است. بیشترین پژوهش در این حوزه با درگیری تحصیلی، مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، نمرات و عواطف و رفتارهای تحصیلی مرتبط بوده است. تنها در چند سال گذشته، نظریه پردازان هدف پیشرفت رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزش تحصیلی و سایر جنبه‌های تجارب مدرسه مانند روابط اجتماعی را بررسی کرده‌اند (لوی تاسمن^۶ و همکاران، ۲۰۰۷).

دوک و لگت^۷ (۱۹۸۸) پژوهش در زمینه جهت‌گیری هدف در حوزه پیشرفت را به

-
1. Allen
 2. Social affiliation
 3. Social status
 4. Social recognition
 5. Hodge
 6. Levy - Tassman
 7. Dweck & Leggett

قلمروی اجتماعی کشاندند. آنها رفتار جهت‌گیری شده نسبت به ارضای نیاز به تعلق و وابستگی را اهداف یادگیری اجتماعی^۱ و رفتار جهت‌گیری شده نسبت به تأیید اجتماعی را به عنوان اهداف عملکرد اجتماعی^۲ نامیدند. جهت‌گیری اهداف یادگیری اجتماعی را به عنوان رفتار جهت‌گیری شده نسبت به افزایش کفایت اجتماعی و ایجاد روابط تعریف کرده و جهت‌گیری هدف عملکرد اجتماعی را، رفتار جهت‌گیری شده نسبت به افزایش قضاوت مثبت یا اجتناب از قضاوت منفی، دانسته‌اند.

در یک چهار چوب نظری دیگر ریان و هاپکینز^۳ (۲۰۰۳) اهداف اجتماعی را به صورت موازی با جهت‌گیری سه گانه هدف پیشرفت الیوت و چورچ^۴ (۱۹۹۷) تعریف کردند. برای مثال فراگیران دارای جهت‌گیری هدف تبحر تحصیلی بر رشد کفایت و استفاده از ملاک‌های درون فردی برای ارزیابی موفقیت خود در مدرسه تأکید دارند. به موازات این نوع جهت‌گیری، جهت‌گیری هدف تبحر اجتماعی^۵ بر ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی (ایجاد دوستی‌های عمیق) تأکید دارد و بر لذت، علاقه، فهم و همچنین مراقبت و توجه در روابط تمرکز می‌کند. در مقابل دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکردی بر نشان دادن کفایت‌مندی خود به دیگران و استفاده از ملاک‌های میان فردی ارزیابی موفقیت تمرکز می‌کنند. همین‌طور جهت‌گیری هدف عملکرد اجتماعی بر نشان دادن کفایت در روابط اجتماعی (از لحاظ اجتماعی پذیرفته شدن) تأکید می‌کند و معیار هنجاری یا میان فردی مقایسه را به کار می‌برد (ریان و هاپکینز، ۲۰۰۳). اهداف عملکرد اجتماعی می‌تواند به دو بخش گرایش و گریز تقسیم شود. فراگیرانی که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی اجتماعی^۶ دارند بر نشان دادن رفتارهایی تمرکز می‌کنند که از طرف دیگران مثبت ارزیابی می‌شوند و برای مهم و دوست داشتنی بودن در نزد دیگران تمایل دارند. فراگیرانی که اهداف عملکرد گریزی اجتماعی^۷ دارند بر رفتارهای اجتنابی تمرکز می‌کنند که به نتایج اجتماعی منفی منتهی می‌شود.

-
1. Social learning goals
 2. Social performance goals
 3. Ryan & Hopkins
 4. Elliot & Church
 5. Social mastery goal orientation
 6. Social performance-approach goal
 7. Social performance-avoidance goal

در سال‌های اخیر، رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی با برخی رفتارها و عملکردها مطالعه شده است. برای مثال پژوهش ریان وهاپکینز (۲۰۰۳) نشان‌دهنده آن است که جهت‌گیری هدف تبحر اجتماعی با رفتارهای مثبت مرتبط است و عملکرد گریزی اجتماعی با رفتارهای ناسازگارانه مرتبط است. نتایج مطالعه ریان و همکاران، (۲۰۰۱) نیز نشان می‌دهد افراد دارای جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی، از جستجوی حمایت از دیگران اجتناب می‌کنند در حالی که افراد دارای جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی به جستجوی حمایت از دیگران تمایل دارند.

ریان و شیم^۱ (۲۰۰۶) نیز نشان دادند که سه مؤلفه اهداف پیشرفت اجتماعی در میان دانشجویان دانشگاه با پیامدهای متفاوت همراه است. اهداف رشد اجتماعی با روابط مثبت اجتماعی، پذیرش خود، رشد شخصی و سازگاری اجتماعی مرتبط است. در مقابل جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی اجتماعی با نگرانی اجتماعی ارتباط مثبت دارد. جهت‌گیری هدف عملکرد گرایبی اجتماعی با رشد شخصی و خودمختاری رابطه منفی دارد و همچنین با نگرانی اجتماعی ارتباط مثبت دارد. با وجود این، وقتی هر سه بعد اهداف پیشرفت اجتماعی به صورت ترکیبی وارد مدل رگرسیون شدند، جهت‌گیری هدف عملکرد گرایبی اجتماعی توانایی پیش بینی پیامدهای مثبت و سازگارانه را نداشت.

موراتیدیس و سیدریدیس^۲ (۲۰۰۹) نیز نشان دادند که هدف رشد یا تبحر اجتماعی به صورت مثبت با احساس تعلق به مدرسه و به صورت منفی با احساس تنهایی در ارتباط است. در مقابل هدف عملکرد گریزی اجتماعی به طور مثبت با تنهایی مرتبط است و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایبی اجتماعی به صورت منفی با پذیرش همسالان مرتبط است.

همان‌طور که روشن شد دلیل، قصد و انگیزه افراد یا اهدافی که افراد برای خود انتخاب می‌کنند تا به پیامدهای اجتماعی خاص برسند در کسب بسیاری از رفتارها مؤثر است. کسب مهارت‌های ارتباط اجتماعی یا میان فردی نیز یکی از رفتارهای مهم زندگی جمعی امروز محسوب می‌شود. اهمیت این مهارت‌ها و توانایی‌ها به حدی است که برخی آن را یکی از

1. Shim

2. Mouratidis & Sederidis

انواع هوش دانستند (استرنبرگ^۱، ۱۹۸۶). این مهارت‌ها از یک سو بر روابط افراد، از سوی دیگر بر بهداشت روانی آنها و نیز بر عملکرد اجتماعی مفید و مؤثر در اجتماع تأثیر دارند. در متون پژوهشی، مهارت‌های اجتماعی به صورت‌های مختلفی تعریف شده است. برای مثال هالینگر^۲ (۱۹۸۷) این مهارت‌ها را مشتمل بر مهارت‌هایی می‌داند که برای داشتن ارتباط مؤثر با دیگران و کسب پذیرش از جانب آنها ضروریست. مریل و گیمپل^۳ (۱۹۹۸) این مهارت‌ها را توانایی شروع و تداوم ارتباط اجتماعی تعریف می‌کند که دریافت تقویت اجتماعی از دیگران را موجب می‌شود. بایر^۴ (۱۹۹۶) معتقد بود مهارت ارتباط اجتماعی مهارت‌های مختلفی مانند گوش دادن مؤثر، تنظیم عواطف، توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی، بینش نسبت به فرایند ارتباطی و توانایی دفاع از عقاید و نظرات خود را شامل می‌باشد. با توجه به دیدگاه ریان و هاپکینز^۵ (۲۰۰۳) مبنی بر اهداف اجتماعی موازی با اهداف سه گانه پیشرفت الیوت و چورچ (۱۹۹۷) و یافته‌های پژوهشی مختلف (ریان و همکاران، ۲۰۰۱، ریان و شیم، ۲۰۰۶، موراتیدیس و سیدریدیس، ۲۰۰۹) مبنی بر نقش متفاوت اهداف پیشرفت اجتماعی بر روابط مثبت اجتماعی، پذیرش خود، رشد شخصی، سازگاری اجتماعی، احساس تنهایی و صمیمیت، پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی بر مهارت‌های ارتباطی دانشجویان انجام شد. سؤال اساسی پژوهش حاضر این بود که: آیا بین اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی میان فردی دانشجویان رابطه‌ای وجود دارد؟

روش

مشارکت‌کنندگان

جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه تبریز بودند. از دانشجویان این دانشگاه، دانشکده ادبیات به عنوان نمونه در دسترس انتخاب شد. بر اساس آمار دانشگاه، مجموع دانشجویان دانشکده مقطع کارشناسی برابر با ۳۷۳ نفر (۲۶۲ دانشجوی دختر و ۱۰۱ دانشجوی

-
1. Sternberg
 2. Hollinger
 3. Merrill & Gimpel
 4. Bayer
 5. Hopkins

پسر) بودند. بر اساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان و کریج سی (به نقل از کیامنش، ۱۳۷۴) ۱۸۰ دانشجوی به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به توزیع جنسیتی جامعه آماری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. براین اساس ۱۲۶ دانشجوی دختر و ۵۴ دانشجوی پسر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

الف- آزمون مهارت‌های ارتباطی نسخه تجدید نظر شده^۱. این آزمون را کوئین دام^۲ برای سنجش مهارت‌های ارتباطی در بزرگسالان تهیه کرده است، و از آن به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. آزمون فوق ۳۴ گویه دارد که مهارت‌های ارتباطی را توصیف می‌کنند. مهارت‌های فرعی که در این مقیاس بررسی می‌شود پنج خرده مهارت توانایی دریافت و ارسال پیام، تنظیم عواطف، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت را شامل است. در این آزمون درک پیام دیگران با ۹ گویه، تنظیم عواطف با ۷ گویه، گوش دادن مؤثر با ۶ گویه، بینش نسبت به فرایند ارتباط با ۵ گویه و قاطعیت در فرایند ارتباط با ۵ گویه اندازه‌گیری شد. برای تکمیل آن، پاسخگو باید هر عبارت را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج مشخص کند. روایی سازه این ابزار را حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی کرده‌اند. پنج عامل برای مهارت ارتباطی استخراج شده، برابر با ۷۱/۶۱ درصد از واریانس کل مهارت‌های ارتباطی را تبیین کردند. پایایی کل آزمون برای آزمودنی‌های دانشجوی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ بود.

ب- زمینه‌یابی جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی^۳ این ابزار را ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) ساختند و از ۲۲ گویه تشکیل شده است که سه نوع جهت‌گیری هدف اجتماعی یعنی تبحر اجتماعی^۴، عملکرد گرایی اجتماعی^۵، عملکرد گریزی اجتماعی^۶ را اندازه‌گیری می‌کند.

1. Communication Skills Test - Revised
2. Queendom
3. Social Achievement Goal Orientation Survey (SAGOS)
4. Social mastery
5. Social performance -approach
6. Social performance -avoidance

پاسخ‌های دانشجویان به گویه‌ها در یک طیف درجه بندی شده (۱) «در مورد من صحیح نیست» تا (۵) «در مورد من بسیار صحیح است» می‌باشد. در این پژوهش، ابتدا ابزار به فارسی ترجمه شد و سپس روایی سازه آن با شیوه تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شد. بر اساس تحلیل عاملی انجام شده توأم با چرخش واریماکس بر روی ۲۲ گویه آزمون و ملاک قرار دادن مقادیر ویژه بالاتر از یک و شیب نمودار اسکری (مانلی، ۱۳۷۳) سه عامل با ۱۶ گویه به دست آمد. توزیع گویه‌ها در هر یک از عامل‌ها به این صورت بود که مؤلفه تبحر اجتماعی ۷ گویه مانند گویه ۷ «هدف من این است که دوستان زیادی در اطراف خود داشته باشم تا از مصاحبت با آنها لذت ببرم»، عملکرد گرایبی اجتماعی ۵ گویه مانند گویه ۲۰ «هدف من این است که دیگران من را به عنوان فرد معروف و سرشناس بشناسند»، عملکرد گریزی اجتماعی ۵ گویه مانند گویه ۵ «هدف من این است که کاری انجام ندهم که موجب تمسخر دیگران شود» را شامل می‌شد. این سه عامل در مجموع ۵۳٪ واریانس جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی را تبیین کردند. پایایی ابزار برای خرده مؤلفه‌های تبحر اجتماعی، عملکرد گرایبی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۳ بود.

شیوه جمع آوری اطلاعات

یکی از محققان به منظور جمع آوری اطلاعات با جلب موافقت استادان محترم دانشکده ادبیات در کلاس درس حاضر شد و به پرسشنامه‌ها در حضور محقق و با ارائه راهنمایی‌های لازم توسط او پاسخ داده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای هدف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار هدف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
تنظیم عواطف	۱۵/۷۱	۲/۳۱	تبحر اجتماعی	۱۷/۴۸	۴/۰۸
بینش نسبت به فرایند ارتباط	۱۳/۹۱	۲/۷۸	عملکردگرایی اجتماعی	۲۰/۳۵	۳/۶۱
درک پیام‌های دیگران	۱۳/۰۸	۲/۳۸	عملکرد گریزی اجتماعی	۱۴/۵۶	۳/۴۲
قاطعییت	۶/۸۸	۲/۰۱	مهارت ارتباط کلی	۵۵/۶۳	۴/۹۹
گوش دادن	۶/۰۱	۱/۵۹	-	-	-

بر طبق جدول ۱ از بین جهت‌گیری‌های هدف اجتماعی، جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی با میانگین $M=20/35$ بالاترین نوع جهت‌گیری اجتماعی و مهارت تنظیم عواطف با میانگین $M=15/71$ بالاترین مهارت ارتباطی دانشجویان بوده است.

جدول ۲: همبستگی صفر مرتبه بین هدف پیشرفت اجتماعی با مهارت‌های ارتباطی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ تنظیم عواطف	-							
۲ بینش نسبت به فرایند ارتباط	۰/۲۱۸**	-						
۳ درک پیام‌های دیگران	۰/۱۴۸*	۰/۲۱۰**	-					
۴ قاطعییت	۰/۱۱۵*	۰/۰۰۷	۰/۱۶۱*	-				
۵ گوش دادن	۰/۲۶۲**	۰/۱۹۷*	۰/۲۳۸**	۰/۱۴۹*	-			
۶ تبحر اجتماعی	۰/۲۲۸**	۰/۲۷۸**	۰/۰۸۵	۰/۰۲۰	۰/۰۳۶	-		
۷ عملکرد گرایی اجتماعی	۰/۱۹۴*	۰/۱۰۱	۰/۰۳۱	۰/۲۰۴*	۰/۰۶۰	۰/۵۸۵**	-	
۸ عملکرد گریزی اجتماعی	۰/۱۵۲*	۰/۰۷۹	۰/۰۲۷	۰/۰۷۹	۰/۰۶۵	۰/۵۵۹**	۰/۵۸۳**	-
۹ مهارت ارتباط کلی	۰/۵۵**	۰/۰۶**	۰/۲۸**	۰/۳۷**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۰۶۲	۰/۰۷۴

** $p < 0/001$

* $p < 0/05$

در جدول ۲ ماتریس همبستگی هدف پیشرفت اجتماعی با مهارت‌های ارتباطی ارائه شده است. همان گونه که جدول نشان می‌دهد تبحر اجتماعی با تنظیم عواطف همبستگی مثبت و با بینش نسبت به فرایند ارتباط رابطه مستقیم معنادار دارد. عملکرد گرایی اجتماعی با قاطعییت رابطه معکوس و با تنظیم عواطف رابطه مستقیم معنادار دارد. به منظور تبیین مهارت‌های ارتباطی با هدف پیشرفت اجتماعی از تحلیل رگرسیون گام به

گام استفاده شد. در این روش، متغیرهای پیش بین با توجه به شدت ارتباط آنها با متغیرهای ملاک به ترتیب وارد معادله شده و متغیرهای پیش بین که سهم معناداری در افزایش دقت پیش بینی متغیر ملاک نداشته‌اند، از معادله خارج شدند.

جدول ۳: آماره‌های تحلیل رگرسیون چند گانه مهارت‌های ارتباطی دانشجویان دانشگاه تبریز

گام	متغیر	ضریب b	ضریب β	t	سطح معناداری	ضریب تبیین	F	سطح معناداری
اول	تبحر اجتماعی	۰/۴۳۵	۰/۳۱۵	۲۳/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۰۹۰	۱۹/۶۲	۰/۰۰۰۱
دوم	تبحر اجتماعی و عملکرد گرای اجتماعی	-۰/۲۲۸	-۰/۱۸۶	-۲/۱۴	۰/۰۳	۰/۱۲۹	۱۲/۳۰	۰/۰۰۰۱

با توجه به جدول ۳ می‌توان گفت که تبحر اجتماعی و عملکرد گرای اجتماعی، عوامل پیش بینی کننده مهارت‌های ارتباطی دانشجویان است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان بیان کرد که ضریب تبیین ($R^2=0/129$) در سطح ($p=0/001$)، از لحاظ آماری معنادار است. پس روشن می‌شود که ۱۲٪ درصد از واریانس مهارت‌های ارتباطی از طریق تبحر اجتماعی و عملکرد گرای اجتماعی تعیین می‌شود. همچنین ضریب β و میزان t، حاکی از وجود رابطه تبحر اجتماعی با مهارت‌های ارتباط میان فردی و وجود رابطه منفی عملکرد گرای اجتماعی با مهارت‌های ارتباطی است.

جدول ۴: آماره‌های تحلیل رگرسیون چند گانه تنظیم عاطفی دانشجویان

گام‌ها	مدل رگرسیون	ضریب b	ضریب β	t	سطح معناداری	ضریب تبیین	F	سطح معناداری
اول	تبحر اجتماعی	۰/۱۴۶	۰/۲۲۸	۳/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۲	۹/۷۶۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان دهنده توانایی پیش بینی کنندگی تبحر اجتماعی در تنظیم عاطفی است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان بیان کرد که ضریب تبیین ($R^2=0/052$) در سطح ($p=0/000$)، از لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر هدف پیشرفت تبحر اجتماعی ۵٪ واریانس مشترک تنظیم عاطفی را تبیین می‌کند. همچنین نتایج ضرایب β و میزان t به دست آمده از تحلیل رگرسیون داده‌ها به روش گام به گام در جدول ۳ حاکی از وجود

رابطه مثبت متغیر تبحر اجتماعی و تنظیم عاطفی است. به عبارت دیگر، با افزایش هدف پیشرفت تبحر اجتماعی، مهارت تنظیم عاطفی افزایش می‌یابد.

جدول ۵: آماره‌های تحلیل رگرسیون چند گانه بینش نسبت به فرایند ارتباط در دانشجویان دانشگاه تبریز

گام	متغیر	ضریب b	ضریب β	t	سطح معناداری	ضریب تبیین	F	سطح معناداری
اول	تبحر اجتماعی	۰/۲۱۵	۰/۲۷۸	۳/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۱۴/۹۵۵	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول ۵ بیان کننده آن است که تبحر اجتماعی توانایی پیش بینی بینش نسبت به فرایند ارتباط را دارد. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت که ضریب تبیین ($R^2=0/07$) در سطح ($p=0/001$)، از لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر می‌توان گفت ۷٪ درصد واریانس بینش نسبت به فرایند ارتباط از طریق تبحر اجتماعی تعیین می‌شود. همچنین ضرایب β و t به دست آمده نشانه وجود رابطه مثبت تبحر اجتماعی با بینش نسبت به فرایند ارتباط است.

جدول ۶: آماره‌های تحلیل رگرسیون چند گانه قاطعیت در فرایند ارتباطی در دانشجویان دانشگاه تبریز

گام	متغیر	ضریب b	ضریب β	t	سطح معناداری	ضریب تبیین	F	سطح معناداری
اول	عملکردگرایی اجتماعی	-۰/۱۰	-۰/۲۰	-۲/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۰۴۲	۷/۷۱۷	۰/۰۰۰۱
دوم	عملکردگرایی اجتماعی و تبحر اجتماعی	-۰/۱۶۱	-۰/۳۲۸	-۳/۶۶۶	۰/۰۰۱	۰/۰۷۱	۶/۷۵۵	۰/۰۰۱
	تبحر اجتماعی	۰/۱۱۷	۰/۲۱۱	۲/۳۶۵	۰/۰۱			

با توجه به جدول ۶ می‌توان گفت که عملکردگرایی اجتماعی و تبحر اجتماعی، عامل پیش بینی کننده مهارت ارتباطی قاطعیت است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان بیان کرد که ضریب تبیین ($R^2=0/071$) در سطح ($p=0/001$)، از لحاظ آماری معنادار است. پس روشن می‌شود که ۷٪ درصد از واریانس قاطعیت در فرایند ارتباطی از طریق عملکردگرایی اجتماعی و تبحر اجتماعی تعیین می‌شود. همچنین ضریب β و میزان t، بیان کننده وجود رابطه منفی عملکردگرایی اجتماعی با قاطعیت و وجود رابطه مثبت تبحر اجتماعی با قاطعیت است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش هدف پیشرفت اجتماعی دانشجویان بر مهارت‌های ارتباطی آنها بود. به این منظور، رگرسیون گام به گام عوامل هدف پیشرفت اجتماعی در ارتباط با مهارت‌های ارتباطی محاسبه شد. از این روش به این دلایل استفاده شد که اولاً متغیرهایی که معنادار نیستند از تحلیل کنار گذاشته می‌شوند و ثانیاً در هر یک از گام‌ها تأثیر متغیرهای قبلی از لحاظ معناداری دوباره آزمون شده و نتایج تحلیل در این قسمت بحث و بررسی می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد که تبحر اجتماعی و عملکرد گزایی اجتماعی، عوامل پیش بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی دانشجویان است. به عبارت دیگر دانشجویانی که به هدف ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی (ایجاد دوستی‌های عمیق) تأکید داشتند و به لذت، علاقه، فهم و همچنین مراقبت و توجه در روابط تمرکز می‌کردند، مهارت‌های ارتباطی بالاتری را گزارش کردند. در مقابل دانشجویانی که بر نشان دادن کفایت در روابط اجتماعی (پذیرفته شدن اجتماعی) تأکید می‌کنند و معیارهای هنجاری یا میان‌فردی مقایسه‌ای را به کار می‌بردند و تمایل داشتند تا از طرف دیگران مثبت ارزیابی شده و در نزد دیگران مهم و دوست داشتنی باشند، مهارت‌های ارتباطی پایینی داشتند.

یافته‌های پژوهشی لوی تاسمن و همکاران، (۲۰۰۷) نیز نشان داد که تبحر اجتماعی با دوستی‌هایی مرتبط است که ویژگی بارز آنها صمیمیت است. نتایج آنها نشان داد دانشجویانی که فعالیت‌ها را صرفاً برای علاقه و رشد شخصی، لذت و یادگیری انجام می‌دهند، احتمالاً در روابط با دوستان خود حالت اعتماد، حل مسئله مثبت و حالت اشتراک و سهیم شدن دوجانبه در هنگام مواجه شدن با مشکل را گزارش می‌کنند. در مقابل دانشجویانی که هدف عملکرد گزایی اجتماعی را داشتند، دوستی‌های فاقد صمیمیت را گزارش کردند و دانشجویانی که بیان داشتند دل مشغولی اصلی آنها این است که به دیگران نشان دهند که توانا و قدرتمند هستند، نوعی دوستی را گزارش کردند که با حالت پنهان کاری مشکلات و ضعف‌ها از همدیگر، فقدان علاقه به گوش دادن به صحبت‌های همدیگر و بی‌توجهی به یکدیگر همراه بود.

تحقیقات انجام شده در کشورهای مختلف و با نمونه‌های سنی مختلف نشان دهنده آن است که نیمرخ‌های ترکیبی از تبحر اجتماعی همراه با سایر جهت‌گیری‌ها نتایج و پیامدهای

سازگارانه‌تری دارد (هاراکی ویکز و همکاران، ۲۰۰۲ و کاپلان و مائهر، ۲۰۰۲). یافته‌های هوج و همکاران، (۲۰۰۸) نیز نشان داد خوشه‌هایی که تبحراجتماعی در آنها بارزتر است در مقایسه با سایر خوشه‌ها احساس لذت و تعهد بالاتری داشتند. نتایج آلن نیز (۲۰۰۵) نشانه آن بود افراد دارای جهت‌گیری تعلق اجتماعی، علاقه و نگرانی اصلی آنها برقراری ارتباط دو جانبه رضایت بخش با دیگران است. براساس این دیدگاه سازگارانه‌ترین جهت‌گیری هدف اجتماعی، جهت‌گیری تعلق اجتماعی است.

براساس پژوهش ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) جهت‌گیری هدف تبحراجتماعی بر ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی (ایجاد دوستی‌های عمیق) تأکید دارد و به لذت، علاقه، فهم و همچنین مراقبت و توجه در روابط تمرکز می‌کند. لذا وجود هدف تبحراجتماعی در جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان می‌تواند افزایش مهارت‌های ارتباطی مانند گوش دادن مؤثر، تنظیم عواطف، توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی در دانشجویان را موجب شود.

در تبیین نتایج به دست آمده باید گفت هنگامی برقراری روابط اجتماعی با دیگران به خاطر نشان دادن کفایت در روابط اجتماعی و مثبت ارزیابی شدن از طرف دیگران و مهم و دوست داشتنی بودن انجام می‌شود، که دانشجویان هزینه‌های میان فردی مهمی را پرداخت می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، هنگامی که روابط اجتماعی با دیگران حالت رقابت آمیز مداوم را داشته باشد، در این صورت ارزشمندی خود فرد به عملکرد او با دیگران بستگی خواهد داشت. در چنین صورتی دانشجویان قادر نخواهند بود یا خواهان آن نیستند که مهارت‌های ارتباطی میان فردی مانند گوش دادن و تنظیم عاطفی و توانایی ابراز وجود را در خود رشد دهند. پس دانشجویان دارای هدف عملکرد گرای اجتماعی این نکته را می‌فهمند که درگیر شدن آنها در روابط اجتماعی این خطر را به همراه دارد که دیگران آنها را مهم و دوست داشتنی تصور نکنند. چنین دانشجویانی نخواهند توانست احساسات و مقاصد خود را به روشنی بیان کنند یا جلوی احساسات واقعی خود را خواهند گرفت و به عبارت دیگر پرده پوشی کرده و از ابراز وجود کافی برخوردار نخواهند بود. در مقابل دانشجویانی که در روابط اجتماعی با دیگران این هدف را دنبال کنند که خودشان را رشد دهند و از این موقعیت‌ها تجربه کسب کنند. چنین جهت‌گیری موجب می‌شود که به برقراری ارتباط با دیگران تمایل زیادی پیدا کنند و احساسات خود را به طور روشن به دیگران انتقال داده و سعی کنند

مهارت‌های مختلف مانند گوش دادن خود را به منظور کسب تجربه از چنین موقعیت‌هایی رشد دهند. این چنین دانشجویانی توانایی ابراز نظرات و احساسات خود را خواهند داشت (لوی-تاسمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر ماهیت همبستگی این مطالعه، گردآوری داده‌ها در یک لحظه از زمان و از نمونه در دسترس دانشجویان است. چنین محدودیتی مانع نتیجه‌گیری علی از داده‌ها می‌شود. به عبارت دیگر نمی‌توان به راحتی نتیجه‌گیری کرد که هدف پیشرفت اجتماعی علت مهارت‌های ارتباطی است و نمی‌توان نتایج پژوهش را به همه دانشجویان تعمیم داد. ممکن است عوامل دیگری موجب شوند که دانشجویان هم مهارت‌های ارتباطی میان فردی بالا را داشته باشند و همچنین هدف تبحر اجتماعی را کسب کنند. یکی از پیشنهادات برای پژوهشگران آینده این موضوع است که برخی عوامل شخصیتی و روانی مانند اضطراب، باورهای خود کارآمدی به همراه هدف پیشرفت اجتماعی بررسی شود تا ابعاد بیشتری از جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی را روشن شود. از طرف دیگر پیشنهاد دیگر این پژوهش آن است که عوامل ساختاری کلاس‌های درس مطالعه شود که رشد اهداف پیشرفت اجتماعی در دانش‌آموزان و دانشجویان را موجب می‌شود. چنین پژوهش‌هایی می‌تواند جنبه‌های کاربردی بیشتری را، برای رشد هدف تبحرگرایی اجتماعی، به همراه داشته باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- حسین چاری، مسعود و محمد مهدی فداکار، (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان، *دانشور رفتار*، ۱۵، صص ۲۱ - ۳۲.
- کیامنش، علی رضا، (۱۳۷۴). ارزیابی آموزشی، تهران، پیام نور.
- مانلی، برایان، اف. جی، (۱۳۷۳). *آشنایی با روش‌های آماری چندمتغیره*، ترجمه محمد مقدم، سید ابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه، تبریز، پیشناز علم.
- Allen, J. B, (2005).** Measuring social motivational orientations in sport, An examination of the construct validity of the SMOSS, *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 3(2), 23-37.
- Bayer, J, (1996).** Social competence and social skills training for children and adolescents, A literature review, *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 6, PP 1-13.
- Dweck, C. S & Leggett, E. L, (1988).** A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J & Church, M, (1997).** A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Harackiewicz, J.M, Barron, K.E, Pintrich, P.R, Elliot, A.J & Trash, T.M, (2002).** Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating, *Journal of Educational psychology*, 94, 638-645.
- Hicks, L, (1997).** Academic motivation and peer relationship – how do they mix in adolescent world?, *Middle School Journal*, 28, PP 18 – 22.
- Hodge, K, Allen, J & Smellie, L, (2008).** Motivation in masters sport, Achievement and social goals, *Psychology of Sport and Exercise*, 9, PP 157-176.
- Hollinger, G.D, (1987).** Social skills for behaviorally disordered children as preparation for mainstreaming, *Therapy, practice and new direction, Remedial and Special Education*, 8, PP 17-27.
- Horst, S, Finney, R & Barron, K, (2007). Moving beyond academic achievement goal measures, A study of social achievement goals, *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 667-698.
- Kaplan, A & Maehr, M, (2002).** *Adolescents' achievement goals, Situating motivation in socio-cultural contexts*, Greenwich, CT, Information Age.
- Levy-Tossman, I. Kaplan, A & Assor, A, (2007).** Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents, *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 231-252.

- Merill, k & Gimpel, G, (1998).** *Social skills of children and adolescents, Conceptualization, assessment, and treatment*, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Mouratidis, A & Sederidis, G, (2009).** On social achievement goals, Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness, *The Journal of Experimental Education*, 77, PP 285–307.
- Ryan, A. M & Hopkins, N. B, (2003).** *Achievement goals in the social domain*, University of Illinois, Urbana- Champaign, unpublished manuscript.
- Ryan, A, Pintrich, P & Midgley, C, (2001).** Avoiding seeking help in the classroom, Who & Why?, *Educational Psychology Review*, 13, PP 83 – 114.
- Ryan, A. M & Shim, S. S, (2006).** Social achievement goals, The nature and consequences of different orientations toward social competence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, PP1246–1263.
- Sternberg, R, (1986).** *The nature and scope of practical intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R, (2000).** What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, PP 105–115.