

بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان*

دکتر مریم فاتحی‌زاده**، دکتر احمدرضا نصراصفهانی*، فاطمه فتحی**

چکیده

پژوهش حاضر عملکرد دوره متوسطه را در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با روش کیفی مورد بررسی قرار داده است. ابتدا چک لیستی مشتمل بر ۳۶۹ مهارت اجتماعی در ۹ گروه اصلی تهیه و روایی محتوایی آن توسط متخصصین تأیید گردید. سپس چهار نفر از کارشناسان پس از گذراندن دوره آموزشی و آشنایی با مهارت‌های اجتماعی و روش تحقیق کیفی، به مدت سه هفته به اجرای آزمایشی طرح پرداخته و در این مدت کاملاً با مدرسه و کادر آن آشنا شدند. سپس به مشاهده رفتارهای چهارگروه شامل دبیران کلیه دروس و کلیه پایه‌ها، مشاوران، دبیران پرورشی و کادر دفتری (شامل مدیر، معاونین آموزشی و پرورشی) مشغول شدند. مشاهده و ثبت فراوانی مهارت‌های اجتماعی به صورت کمی و کیفی انجام گرفت. علاوه بر آن، شیوه تدریس دبیران، وجود یا عدم وجود فعالیتهای گروهی در کلاس و مدرسه و چگونگی اجرای آن نیز به مدت چهار ماه مشاهده و ثبت گردید. در این مدت در مجموع، ۷۲۲۰۷ مهارت مشاهده و ثبت گردید. درصد فراوانی مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده به ترتیب عبارت بودند از: مهارت‌های ارتباطی ۵۵/۴۶، جرئت‌ورزی ۲۲/۶۱، مسئولیت‌پذیری ۶/۵۷، خودگردانی ۴/۰۷، مقابله‌ای ۳/۶۲، پرکردن اوقات فراغت ۲/۵۸، درک ارزشهای اجتماعی ۱/۸۴ و آشنایی با قوانین اجتماعی

* این تحقیق با حمایت شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان انجام شده است.

** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

۰/۴۴ درصد. نتیجه بدست آمده بیانگر آن است که اگر مدرسه بخواهد عملکرد واقعی و مؤثری در انتقال کلیه مهارت‌های ضروری اجتماعی به دانش‌آموزان داشته باشد، باید فرصت‌های عمدی، برنامه‌های مدون و طرح‌های قابل اجرا در این زمینه داشته باشد و وضعیت موجود پاسخگوی تأمین همه نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان نیست.

کلید واژه‌ها: رشد اجتماعی، مهارت اجتماعی، آموزش مهارت‌های اجتماعی، مدرسه، دانش‌آموز دوره متوسطه، پژوهش کیفی.



● مقدمه

یکی از اهداف عالی نظام رسمی آموزش و پرورش کشور، اجتماعی کردن صحیح کودکان و نوجوانان است، زیرا رشد و تحول اجتماعی در سایه اجتماعی شدن، سازگاری و برقراری ارتباط مطلوب با دیگران میسر است. از بین تمامی سازمان‌هایی که نقش کلیدی در اجتماعی کردن افراد دارند، «مدرسه» اولین جایگاه رسمی تجربه اجتماعی کودکان است و در این زمینه نقش تعیین‌کننده دارد. بر این اساس، هرگونه تلاش در خصوص ایجاد و پرورش «مهارت‌های اجتماعی» چه در برنامه رسمی و یا در فعالیت‌های فوق برنامه نمی‌تواند بدون ملاحظه روند رشد دانش‌آموزان باشد، به ویژه آنکه سال‌های حساس رشد اجتماعی مقارن با سنین مدرسه، اعم از دوره ابتدایی و راهنمایی و دبیرستان است. بنابراین مدرسه موظف است فرصت‌های مناسب برای «رشد اجتماعی» و افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان فراهم کند. در غیر این صورت، عدم کسب مهارت‌های اجتماعی لازم منجر به بروز مشکلات متنوع رفتاری، خواهد شد.

«مهارت اجتماعی»^۱ عبارتست از رفتارهای انطباقی فراگرفته که فرد را قادر می‌سازد با افراد روابط متقابل داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارد، اجتناب ورزد (کار تلج^۲ و همکاران، ۱۳۷۲). فیلیس^۳ (۱۹۷۸)، با مرور تحلیلهای ارائه شده در مورد مهارت اجتماعی نتیجه می‌گیرد که کسی دارای مهارت اجتماعی است که با دیگران طوری رفتار کند که بتواند به حقوق، الزامات، رضایت خاطر و انجام وظایف خود در حد معقولی نائل آید، بی آنکه حقوق، الزامات، رضایت خاطر یا وظایف دیگران را نادیده بگیرد و در عین حال مبادله‌ای آزاد با دیگران داشته باشد (به نقل از دیسکون^۴، ۱۳۷۷).

در تعیین اینکه «مهارت اجتماعی» شامل چه عناصری است اختلاف نظر بسیار است، برای مثال، موارد زیر برخی از اجزاء تشکیل دهنده مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شوند: «ارتباط

کلامی»، «ارتباط غیرکلامی»، «تماس جسمی»، «حرکات و زبان بدن»، «مجاورت»، «خصائص ظاهری»، «فرازبان»، «تقویت و پاداش»، «پرسش»، «انعکاس احساس و محتوی»، «آماده سازی»، «توضیح دادن»، «گوش دادن»، «خاتمه دادن»، «خود افتشایی»، «نفوذ»، «ابراز وجود»، «تعامل در گروهها» و «رهبری» (به نقل از دیسکون، ۱۳۷۷).

در زمینه تأثیر «مدرسه» در کسب مهارتهای اجتماعی تحقیقات فراوانی صورت گرفته است. لویز و تیموتی (۱۹۹۸)، به بررسی تأثیر نظم و انضباط موجود در مدرسه بر بازداری و کاهش فراوانی رفتارهای ضد اجتماعی و مشکل آفرین پرداختند. نتیجه این بود که برنامه آموزش مهارت اجتماعی به کاهش رفتارهای مشکل ساز منجر می شود.

نتایج پژوهشهای زیادی نشان می دهد که اداره کردن کلاس به روش سنتی هیچگونه فرصتی برای رشد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان در داخل کلاس فراهم نمی کند. برای مثال، زمانی که کینسون، رایبرین، هافمن، و لین (۱۹۹۸)، به مطالعه روی دانش آموزان دبیرستانی ناموفق امریکا پرداختند، تحلیل نتایج پژوهش نشان داد که رشد و پیشرفت تحصیلی و هوشی دانش آموزان از رشد اجتماعی آنها جدا بود. برای رشد اجتماعی نوجوانان در کلاسهای درسی واقعاً فرصتی وجود نداشته و رشد اجتماعی دانش آموزان خارج از کلاس اتفاق می افتد.

داده های پژوهشی گوناگون حاکی است که ضعف در مهارتهای اجتماعی موجب بروز مواردی همچون «افت تحصیلی» (کوئن^۵، ۱۹۷۳)، «بزهکاری نوجوانان» (هندرسون^۶ و هولین^۷، ۱۹۸۳)، «ناسازگاری در مدرسه» (گرانلوند^۸، ۱۹۶۳)، و «سوء مصرف مواد» و «اعتیاد» (مونتی^۹، ۱۹۸۱)، شده است (به نقل از لیبرمن، ۱۹۸۹).

در این راستا، دست اندرکاران مدرسه به عنوان یکی از عوامل اساسی اجتماعی شدن دانش آموزان، گرچه به اهمیت اجتماعی شدن آنها اذعان دارند، اما گاه به وظایف خارج از حیطه رسمی خود تمایل نشان نمی دهند و تأکید دارند که «آموزش مهارتهای اجتماعی» باید صرفاً به نهادهایی چون خانواده، مجامع مذهبی و سایر نهادهای اجتماعی محول شود. لیکن واقعیت غیر قابل انکار این است که مدرسه از اساسی ترین عناصر «رشد اجتماعی» است و اولیاء مدرسه باید از ارتباط بین مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و نیز برنامه درسی و پرورشی پنهان، که همه جا وجود دارد و گاه ندانسته باعث یادگیری رفتارهای اجتماعی نامطلوب می شود، آگاه باشند. خلاصه آنکه اگرچه مدرسه باید نقش مهمی در اجتماعی شدن دانش آموزان داشته باشد، ولی آموزش مهارتهای اجتماعی به صورت بخشی از برنامه رسمی آموزش در نیامده است.

امروزه داشتن مهارت‌های اجتماعی رکن لازم و اساسی زندگی اجتماعی بوده و فقدان آن می‌تواند باعث آسیب‌های فردی و اجتماعی فراوانی گردد. لذا مدارس، که نقش بسیار مهمی در رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارند، می‌توانند بهترین نقش را در این زمینه ایفا کنند. لذا ضروری است پژوهش‌های زیادی در این خصوص انجام گیرد. در این راستا، هدف کلی پژوهش حاضر آن است تا عملکرد مدرسه را در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مورد بررسی قرار دهد. به عبارت دیگر، این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به این سوال‌ها است که فعالیت‌های پرورشی، مشاوره‌ای، برنامه‌های کلاس و کادر اجرایی مدرسه تا چه اندازه به رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند. پاسخ به این سؤال‌ها در چهار قسمت مجزا در بخش نتایج بررسی شده است.

● روش

در این پژوهش به منظور بررسی عملکرد مدرسه در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از روش تحقیق کیفی استفاده شد. در این روش دسترسی به اطلاعات از طریق زندگی کردن با افراد مورد بررسی، یادگیری فرهنگ و زبان و تلاش برای درک احساس، انگیزش و هیجان‌های آنها انجام می‌گیرد (دلاور، ۱۳۷۴).

○ جامعه و نمونه تحقیق: نخستین و مهمترین تصمیم کلی که در پژوهش کیفی باید اتخاذ کرد، تعیین جامعه یا پدیده مورد نظر است. تصمیم درباره محل خاص تحقیق بستگی زیاد به موضوع تحقیق دارد و دارای محدودیت نسبی است. نمونه و مکان مطلوب دارای ویژگی‌هایی از قبیل امکان ورود به آن، دستیابی به مجموعه‌ای از فرایندها، افراد، برنامه‌ها، روابط متقابل و ساختارهای مورد نظر، امکان ایجاد رابطه‌ای اطمینان بخش و بالا بودن کیفیت داده‌ها است. علاوه بر این، در تحقیق کیفی به روش نمونه‌گیری به شیوه تصادفی نیاز نیست و نمونه‌گیری براساس مقصد و اهداف تحقیق انجام می‌گیرد (مارشال^۱، راسمن^{۱۱}، ۱۳۷۷؛ گال^{۱۲} و همکاران، ۱۳۸۲).

بر این اساس تعدادی از دبیرستان‌های دخترانه شهر اصفهان که از نظر برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و پرورشی، جلب همکاری مدیر و معاونین و سایر ملاحظات جهت اجرای این تحقیق از کیفیت مطلوبی برخوردار بودند، انتخاب شدند. از بین آنها، دبیرستانی که دارای جامع‌ترین برنامه‌ها و کلیه رشته‌های مقطع متوسطه نظری بود انتخاب گردید. این دبیرستان که

نمونه پژوهش حاضر را شامل می‌شود و با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده است، دارای یک مدیر، دو معاون آموزشی، یک معاون پرورشی، دو دبیر پرورشی، سه مشاور، هفتاد دبیر، بیش از پانصد دانش آموز پایه‌های اول تا سوم، و نوزده کلاس درس بود. از بین آنها عملکرد مدیر، معاونین آموزشی و پرورشی، مشاوران و کلیه دبیران مورد مشاهده قرار گرفت.

○ ابزار تحقیق: سه منبع اصلی اطلاعات در تحقیق کیفی عبارتند از مشاهده دقیق و نزدیک، مصاحبه و مطالعه اسناد و مدارک متون موجود (مارشال، راسمن، ۱۳۷۷). در پژوهش حاضر از شیوه اول یعنی «مشاهده» استفاده شده است. سه ابزار شامل «چک لیست مشاهده»، «پرسشنامه ارزیابی کیفی مهارت‌های اجتماعی» و «جدول ثبت فعالیت‌های مدیر و سایر کارکنان مدرسه» مورد استفاده قرار گرفت. «مشاهده» در پژوهش کیفی از سه جهت با مشاهده در پژوهش کمی تفاوت دارد. اول آنکه مشاهده گران نسبت به پدیده‌هایی که مورد مشاهده قرار می‌دهند بی تفاوت نیستند و تجارب خود را در تعبیر مشاهداتشان دخالت می‌دهند. دوم آنکه کانون مشاهده‌های «کیفی» نسبت به «کمی» بیشتر حالت نوظهور یا خلق‌الساعه دارد، به جای آنکه مانند پژوهش‌های کمی بر اساس فرضیه‌ها یا سئوالات از پیش تعیین شده‌ای انجام گیرد. در هر نقطه‌ای از این فرایند، مشاهده گران می‌توانند سئوال‌های جدید پژوهشی طرح کنند. سومین تفاوت این است که در پژوهش کیفی به طور کلی کانون مشاهده‌ها بسیار وسیعتر است. بدین صورت که برعکس پژوهش کمی که مشاهده گر به جنبه‌ای خاص تأکید دارد و زمینه رفتار را نادیده می‌گیرد، در پژوهش کیفی رفتار و زمینه محیطی به صورت یک کل نگریسته می‌شود (همان منبع). پس از اینکه متغیرهای مشاهده‌ای مربوط و شاخصهای رفتاری آنها مشخص گردید، پژوهشگر باید یک روش ثبت مشاهدات انتخاب کرده یا آنرا پدید آورد.

با توجه به نبود ابزار هنجاریابی شده در زمینه مهارت‌های اجتماعی، چک لیست مهارت‌های اجتماعی توسط پژوهشگران تهیه گردید. بدین منظور پس از انجام مطالعات وسیع، جستجو در شبکه‌های اطلاع رسانی و گردآوری اطلاعات از منابع داخلی و خارجی اعم از کتاب، پایان نامه، مقاله، و بررسی آزمون‌های مرتبط با موضوع، مهمترین مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده و در نه گروه طبقه‌بندی گردید. پس از تهیه چک لیست اولیه، روایی محتوایی آن توسط متخصصین روانشناسی و علوم تربیتی مورد بررسی قرار گرفت. سپس به صورت آزمایشی توسط مشاهده گران آموزش دیده به مدت سه هفته اجرا و اصلاحات لازم طبق نظر آنها اعمال گردید و فرم‌هایی تهیه شد. هر گروه، از زیرگروه‌هایی تشکیل شده که جمعاً ۳۶۹ مورد از مهارت‌های اجتماعی را شامل می‌گردد. نه گروه اصلی مهارت‌های اجتماعی این چک لیست و زیرگروه‌هایی

آن به شرح زیر است:

۱. «مهارتهای ارتباطی» با هشت زیرگروه شامل: مهارتهای کلامی، غیر کلامی، فرازبانی، مهارتهای اولیه در برقراری ارتباط، ارتباط با غریبه‌ها، برقراری دوستی، ارتباط با جنس مخالف، و مهارتهای گسترش تعاملات اجتماعی.
 ۲. «مهارتهای جرئت‌ورزی» با ده زیرگروه شامل: مهارتهای مربوط به توانایی «نه» گفتن، بیان نیازهای خود، شناسایی حقوق خود و دیگران، بیان خشم، انتقاد کردن، انتقادپذیری، پذیرش محاسن خود، بیان احساسات و عقاید خود، تعریف و قدردانی از دیگران و مهارتهای مربوط به خودگویی مثبت.
 ۳. «مهارتهای مربوط به پرورش حس همکاری، مسئولیت‌پذیری و نودوستی» با سه زیرگروه شامل: مهارتهای مربوط به همکاری در مدرسه، همکاری در منزل و همکاری در اجتماع.
 ۴. «مهارتهای خودگردانی» با پنج زیرگروه شامل: مهارتهای مراقبت از خود، خودگردانی، هویت‌یابی، مطالعه و اداره امور مالی خویش.
 ۵. «مهارتهای درک اجتماعی و شناسایی ارزشهای جامعه» با دو زیرگروه شامل: مهارتهای مربوط به درک اجتماعی و مهارتهای مربوط به شناسایی ارزشهای جامعه.
 ۶. «مهارتهای مربوط به آشنایی با قوانین اجتماعی و استفاده از سرویسهای اجتماعی».
 ۷. «مهارتهای شغل‌یابی و حفظ شغل» با دو زیرگروه شامل: مهارتهای شغل‌یابی و مهارتهای حفظ شغل.
 ۸. «مهارتهای پرکردن اوقات فراغت».
 ۹. «مهارتهای مقابله‌ای» با هشت زیرگروه شامل: مهارتهای مربوط به جلب حمایت دیگران، ورزش و تمرینهای آرمیدگی، تلاش در جهت استقلال مادی و معنوی، تعدیل احساسات، آشنایی با روش حل مسئله، اصلاح باورها و شناختهای غلط، مواجهه با تنیدگی و برنامه‌ریزی. علاوه بر چک لیست مذکور، پرسشنامه‌ای برای ارزیابی کیفی هر گروه از مهارتها نیز تهیه گردید. این پرسشنامه میزان مطلوبیت آموزش مهارتها، فردی و گروهی بودن، نظری یا عملی بودن و مستقیم یا غیر مستقیم بودن آموزش مهارتها را بررسی می‌کند.
- ابزار سوم، جدول ثبت فعالیتهای مدیر، معاونان، مشاوران، دبیران پرورشی و دبیران در طول هفته است. کلیه فعالیتهای افراد فوق توسط مشاهده گران مورد مشاهده قرار گرفته و به طور روزانه ثبت می‌گردید. ضمناً برای ثبت مواردی از مهارتهای اجتماعی که در ابزار فوق ذکر نشده‌اند یا مواردی که مشاهده گر قادر نبود آنها را در گروه خاصی از مهارتها ثبت کند، از روش

واقع‌نگاری استفاده شد.

○ شیوه اجرای پژوهش: در پژوهش کیفی نقش مشاهده گر در طول یک پیوستار از مشاهده گر کامل تا شرکت کننده کامل متفاوت است (دلاور، ۱۳۷۴؛ گال و همکاران، ۱۳۸۲). در پژوهش حاضر، مشاهده گران در نقش شرکت کننده کامل وارد تحقیق شده و در طول مشاهده به عضو واقعی نظام مدرسه تبدیل شدند. به این صورت که چهار نفر از کارشناسان رشته‌های علوم تربیتی و مشاوره انتخاب و چند جلسه آموزش در زمینه اهداف و روش اجرای تحقیق، آشنایی با تحقیق کیفی و مهارت‌های اجتماعی برای آنها برگزار گردید. آنها به مدت سه هفته به صورت آزمایشی و در نقش دانشجوی کارورزی در مدرسه حضور یافته و به منظور جذب شدن در نظام مدرسه و مشارکت در تحقیق در قسمت‌های مدرسه جایگزین شدند.

از چهار پژوهشگر فوق که به عنوان دانشجوی کارورزی در مدرسه حضور یافتند، یک نفر در دفتر مدرسه برای مشاهده فعالیت‌های مدیر و معاونین، یک نفر در دفتر مشاوره، یک نفر در دفتر دبیران پرورشی و یک نفر برای مشاهده دبیران در کلاس‌های مختلف در نظر گرفته شد. در پایان هر هفته، مشاهده گران گزارشی از نحوه کار خود و نیز نحوه جذب شدن در مدرسه ارائه می نمودند و به اشکالات آنها پاسخ داده می شد. پس از انجام اصلاحات لازم، فرم‌هایی چک لیست مهارت‌های اجتماعی در اختیار مشاهده گران قرار داده شد. علاوه بر این، جدول‌هایی به منظور ثبت کلیه فعالیت‌های مشاهده شوندگان به آنها داده شد که به طور هفتگی گزارش‌ها جمع آوری و مورد بررسی قرار می گرفت.

اجرای اصلی مشاهده به مدت چهار ماه به طول انجامید. طی این مدت، به منظور اعتبار بخشی به کار مشاهده گران، از سوی مجریان طرح ارزیابی‌هایی به صورت حضور در مدرسه انجام گرفت. علاوه بر آن، از یکی از مشاهده گران که نسبت به دیگران ارشدیت علمی داشت، خواسته شد تا در برخی از ساعات مشاهده، در کنار سایر مشاهده گران حضور یافته و او نیز فرم مشاهده را ثبت کند تا میزان اعتبار مشاهده‌ها و پایایی بین مشاهده گران مورد بررسی قرار گیرد.

● نتایج

در پژوهش حاضر چهار سؤال مطرح شده که یافته‌های مربوط به هر یک به صورت کمی و کیفی ارائه می گردد. ضمناً از آنجا که روش تحقیق حاضر کیفی می باشد، ذکر مواردی از مشاهده‌ها و توصیف دقیق فعالیت‌ها و عملکردها ضروری به نظر می رسد.

□ سؤال اول پژوهش: فعالیت‌های پرورشی و فوق برنامه مدرسه شامل اردوها، بازدیدهای علمی،

مناسبت‌های مختلف مانند دههٔ فجر، روز معلم، هفتهٔ مشاغل، هفتهٔ بهداشت، مسابقات، تهیهٔ نشریه، شرکت در نماز جماعت، تعاونی‌های دانش‌آموزی و فعالیت در انجمن‌ها تا چه اندازه به رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند؟

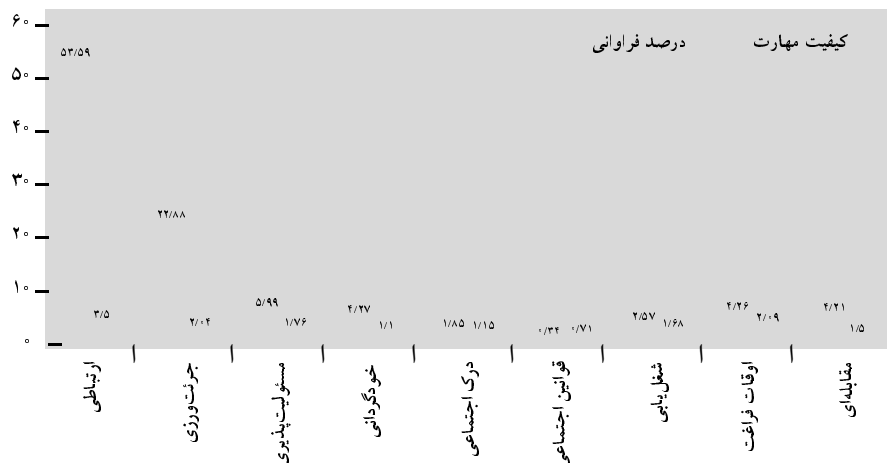
کادر پرورشی شامل دو مربی با تحصیلات کاردانی بود که مستقیماً با دانش‌آموزان ارتباط داشتند و یک معاون پرورشی که بیشتر در امور اجرایی فعالیت داشت. دبیران پرورشی هر یک به مدت ۲۴ ساعت در هفته در مدرسه کار می‌کردند. یکی از آنها به صورت تمام وقت به فعالیت‌های پرورشی مشغول بود و دیگری شش ساعت از ساعات موظف خود را به تدریس «دینی و قرآن» می‌پرداخت.

تقریباً همه دانش‌آموزان مدرسه بنابه دلایل زیر به گونه‌ای با قسمت پرورشی همکاری می‌کردند: گستردگی و تنوع فعالیت‌های پرورشی، ایجاد رقابت سالم در این بخش، علاقه دانش‌آموزان و انجام فعالیت‌هایی نظیر تشکیل شورای دانش‌آموزی و شرکت در تعاونی مدرسه، بسیج، هلال‌احمر، طرح فرزنانگان، بازدیدها، اردوها، فعالیت‌های کتابخانه، مسابقه‌های کتابخوانی، احکام، نهج‌البلاغه، انواع مسابقه‌های قرآن در سطح ناحیه، شرکت در مسابقه‌های سرود، تئاتر، نقاشی و خط، نمایشنامه نویسی، طرح جواب مناسب برای سئوالات ریاست جمهوری و گفتگوی تمدن‌ها، تهیه نشریه، برگزاری نماز جماعت و جلسات ختم قرآن. این فعالیت‌ها به طور متواتر در مدرسه و در سطح ناحیه و استان اجرا می‌شد و کادر پرورشی همیشه مشغول آماده کردن دانش‌آموزان برای انجام این فعالیت‌ها و تشویق آنها برای عرضه فعالیت‌هایشان بودند. آنها هیچ فرصت استراحت یا وقت فراغتی در مدرسه نداشتند و علاوه بر اجرای دستورالعمل‌های اداره، از خود ابتکار و خلاقیت زیادی نشان می‌دادند.

ارتباط دبیران پرورشی با دانش‌آموزان در سطح مطلوبی بود، لیکن ارتباط آنها با اولیای دانش‌آموزان، دبیران و مشاوران ضعیف بود. همکاری بین دبیران پرورشی و دبیران دروس مدرسه خیلی کم بود و این امر دو علت داشت: یکی به خاطر موقعیت مکانی و دور بودن اتاق پرورشی از اتاق دبیران و دیگر این که دبیران پرورشی در زمینه تدریس، فعالیت کمی داشتند و این امر باعث می‌شد تماس بسیار کمی با دبیران داشته باشند. ارتباط دبیران پرورشی و مشاوران نیز نسبتاً محدود بود و به نظر می‌رسید که فعالیت‌های یکدیگر را تأیید نمی‌کنند. به نظر مشاوران، فعالیت دبیران پرورشی در مدرسه بی اهمیت بوده و بیشتر در جهت امر به معروف و نهی از منکر و عقاید مذهبی کار می‌کنند. بر عکس، دبیران پرورشی نیز معتقد بودند که مشاوران وظیفه خاصی در مدارس ندارند. ارتباط دبیران پرورشی با کادر دفتر در حد متوسط و معمول بوده و

اغلب برای هزینه‌ها یا تماس با اداره و هماهنگ کردن برنامه‌ها به دفتر مراجعه می‌کردند. معمولاً معاون پرورشی واسطه ارتباطی این دو گروه بود. در کل، رابطه مدیر و معاونان با کادر پرورشی مطلوب بود.

اطلاعات مربوط به نمودار ۱ درصد فراوانی و کیفیت مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده در مجموعه پرورشی را نشان می‌دهد. این اطلاعات حاصل ۳۲۲ ساعت مشاهده از کار دو دبیر پرورشی و یک معاون پرورشی بوده و در مجموع تعداد ۲۳۵۰۰ مهارت مشاهده و در جدول به صورت فراوانی و درصد گزارش شده است. بدین ترتیب از بین مقوله‌های اجتماعی، درصد فراوانی مهارت‌های ارتباطی ۵۳/۵۹، جرئت‌ورزی ۲۲/۸۸، مسئولیت‌پذیری ۵/۹۹، خودگردانی ۴/۲۷، پرکردن اوقات فراغت ۴/۲۶، مقابله‌ای ۴/۲۱، شغل‌یابی ۲/۵۷، درک ارزش‌های اجتماعی ۱/۸۵، و آشنایی با قوانین اجتماعی ۰/۳۴ درصد بوده است. ارزیابی کیفی آموزش مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های ارتباطی تا حد زیادی مطلوب، جرئت‌ورزی و پرکردن اوقات فراغت در حد متوسط و بقیه ضعیف بوده است. شایان ذکر است که ارزیابی کیفی یافته‌ها بر مبنای طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مطلوب تا نامطلوب انجام شده است. آموزش‌ها هم به شکل فردی و هم به شکل گروهی هم به شکل تئوری و هم به شکل عملی (الگو بودن دبیر پرورشی) بود، لیکن میزان آموزش مهارت‌ها به صورت عملی بیش از سایر حیطه‌ها بود. مهارت‌ها هم به صورت مستقیم و هم به شکل غیر مستقیم در قالب تدریس و فعالیت‌های پرورشی آموزش داده می‌شد.



نمودار ۱- درصد فراوانی و کیفیت مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده در حیطه پرورشی

در مجموع، فعالیتهای کادر پرورشی در زمینه آموزش مهارتهای اجتماعی نسبتاً مطلوب و مناسب به نظر می‌رسد. از ویژگیهای برجسته کادر پرورشی، بکارگیری کلیه دانش‌آموزان در فعالیتهای این بخش است. فعالیتهای گروهی مطمئناً زمینه‌ساز کسب بسیاری از مهارتهای اجتماعی خواهد بود. دبیران پرورشی حتی دانش‌آموزان منزوی را به کار می‌گرفتند و این امر به رشد اجتماعی آنها و کسب مهارتهای ارتباطی، مسئولیت‌پذیری و جرئت‌ورزی کمک شایانی می‌کرد. ویژگی مهم این بخش، داشتن دستورالعملهای مشخص و تدوین شده بود که کار را برای دبیران پرورشی بسیار راحت می‌کرد. البته آنها به غیر از اجرای دستورالعملها، نوآوری و ابتکار زیادی در این زمینه به خرج می‌دادند. انسجام و ضابطه‌مند بودن برنامه‌های پرورشی تا حدی بود که همه دبیران پرورشی به راحتی می‌توانستند این برنامه‌ها را در مدرسه اجرا کنند.

نقطه ضعفی که در این بخش به چشم می‌خورد ارتباط صرف با دانش‌آموزان و عدم برقراری ارتباط و همکاری با سایر بخشهای مدرسه و اولیای دانش‌آموزان بود. اشکال دیگری که در این بخش وجود دارد، نپرداختن به ابعاد مهمی از مهارتهای اجتماعی مانند مهارتهای خودگردانی، درک ارزشهای اجتماعی، آشنایی با قوانین اجتماعی، شغل‌یابی، اوقات فراغت و مهارتهای مقابله‌ای می‌باشد.

□ سؤال دوم پژوهش: سیستم مشاوره‌ای مدرسه، شامل راهنمایی، مشاوره‌های فردی، گروهی، تحصیلی، شغلی، خانوادگی و آموزش خانواده تا چه حد به رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند؟

این مدرسه سه مشاور داشت که به انجام وظایف خود به صورت مشاوره فردی، آموزش خانواده، مشاوره‌های تحصیلی، شغلی، خانوادگی و تدریس درس «مهارتهای زندگی» می‌پرداختند.

اهم وظایف مشاوران در دبیرستانها عبارت است از: تشکیل پرونده تربیتی - تحصیلی برای همه دانش‌آموزان سال اول که بسیار وقت‌گیر بوده و به اعتقاد مشاوران بیشتر جنبه کار دفتری دارد، اجرای تست‌های گوناگون و تدریس درس اختیاری «مهارتهای زندگی» برای دانش‌آموزان سال اول، مشاوره فردی، پاسخگویی به صندوق همراز و ارتباط با والدین. همانطور که دیده می‌شود بیشترین ارتباط مشاوران با دانش‌آموزان سال اول بوده و تقریباً ارتباط بسیار کمی با دانش‌آموزان سالهای بالاتر دارند.

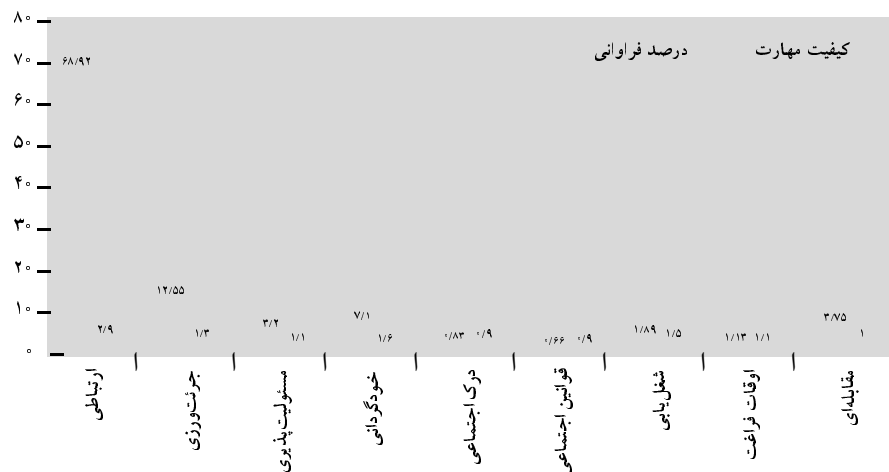
در هفته‌های اول، برنامه ریزی تحصیلی برای دانش‌آموزان، پاسخ به نامه‌های صندوق مکاتبه با مشاور، کمک به برقراری ارتباط بهتر دانش‌آموزان با والدین بیشتر وقت مشاوران را می‌گرفت. در هر ماه یک‌الی دو جزوه آموزشی در تابلوی اعلانات مشاوره نصب می‌شد که عناوین برخی از آنها عبارتند از: راههای مقابله با تنیدگی، مهارتهای مطالعه، و راههای افزایش اعتماد به نفس. در کلاس «مهارتهای زندگی» که توسط مشاوران تدریس می‌شد، شیوه کار به صورت بحث گروهی بوده و مشاوران از دانش‌آموزانی که در کلاس شرکت فعال نداشتند، می‌خواستند تا بیشتر فعالیت کنند.

در کلاس «مهارتهای زندگی» مهارتهای زیر آموزش داده می‌شد: مهارت تصمیم‌گیری، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر خلاق، مهارت تفکر انتقادی، مهارت روابط مؤثر اجتماعی، مهارت خودشناسی، مهارت همدلی، مهارت کنار آمدن با هیجانها و تنیدگی، و مهارت ابراز وجود شامل: رد تقاضای نامعقول دیگران، جلب احساسات مثبت دیگران و طرح درخواستهای خود، ابراز احساسات مثبت و منفی و شروع، ادامه و خاتمه دادن به گفتگوها. بخشی از فعالیت مشاوران نیز تشکیل جلساتی برای آموزش خانواده‌ها بود. اقدام دیگری که توسط مشاوران انجام می‌گرفت، حل مشکلات بوجود آمده بین دبیران و دانش‌آموزان بود که معمولاً در این کار موفق بودند.

در دفتر مدرسه نوعی هماهنگی و همکاری بین کارکنان دفتری وجود داشت که این همکاری و هماهنگی با دیگر کارکنان مدرسه کمتر به چشم می‌خورد. کادر دفتر و به ویژه مدیر مدرسه با اینکه سعی می‌کردند زیاد در امور مربوط به مشاوران مداخله نکنند، با این حال برنامه‌ها و فعالیتهای مشاوران را چندان قبول نداشتند و در مورد دانش‌آموزان مشکل‌دار و شلوغ مدرسه با نظر مشاوران هم رأی نبودند و مخالفت می‌نمودند. دبیران، زنگهای تفریح را در اتاق جداگانه‌ای سپری می‌کردند و حتی گاهی اوقات در حد یک سلام و علیک نیز با کادر دفتر، مشاوران و دبیران پرورشی ارتباط نداشتند و البته تلاش زیادی هم از طرفهای مقابل به عمل نمی‌آمد. گاهی اوقات مشاوران با بعضی از دبیران راجع به برخی از دانش‌آموزان و یا برای دعوت آنها به جلسات آموزشی مادران صحبت می‌کردند.

اطلاعات نمودار ۲ درصد فراوانی و کیفیت مهارتهای اجتماعی مشاهده شده در مشاوران را نشان می‌دهد. این اطلاعات حاصل ۳۶۰ ساعت مشاهده از کار سه مشاور بوده و در مجموع تعداد ۱۰۱۶۳ مهارت مشاهده و به صورت فراوانی و درصد گزارش شده است. بدین ترتیب از بین مقوله‌های اجتماعی، درصد فراوانی «مهارتهای ارتباطی» ۶۸/۹۲، «جرئت ورزی» ۱۲/۵۵،

«خودگردانی» ۷/۰۱، «مقابله‌ای» ۳/۷۵، «مسئولیت‌پذیری» ۳/۲، «شغلیابی» ۱/۸۹، «پرکردن اوقات فراغت» ۱/۱۳، «درک ارزشهای اجتماعی» ۰/۸۳ و «آشنایی با قوانین اجتماعی» ۰/۶۶ درصد بوده است. ارزیابی کیفی آموزش مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های ارتباطی تا حد زیادی مطلوب، و بقیه در حد متوسط بوده است. آموزش‌ها هم به شکل فردی و هم به شکل گروهی انجام گرفته است لیکن نسبت آموزش مهارت‌ها به صورت فردی، نسبت به سه حیطه دیگر بیشتر است. آموزش‌ها هم به شکل تئوری و هم به صورت عملی بوده، لیکن میزان آموزش مهارت‌ها به صورت عملی بیش از سایر حیطه‌ها می‌باشد.



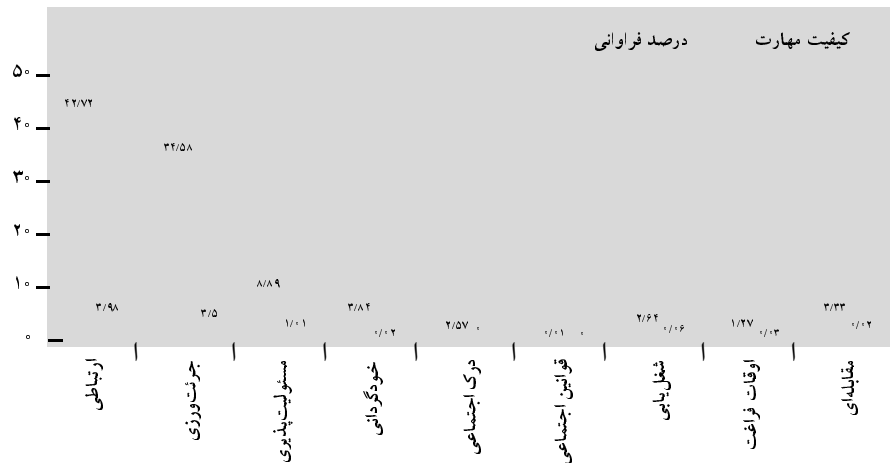
نمودار ۲- درصد فراوانی و کیفیت مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده در مشاوران

در مجموع، اطلاعات حاصل از چک لیست‌ها و واقعه نگاری مشاهده‌گران نشان می‌دهد که بخش مشاوره عمدتاً درگیر یک سری فعالیت‌های اداری و تکراری بوده و علی‌رغم تمایل دانش‌آموزان به ارتباط بیشتر با این بخش، تقریباً نتیجه مثبت اندکی برای کمک به رشد اجتماعی آنها حاصل می‌شد. البته یکی از مشاوران بنا به خصوصیات شخصیتی خود (برون‌گرایی) ارتباط بیشتری با دانش‌آموزان برقرار می‌کرد و مهارت‌های بیشتری را به آنها منتقل می‌نمود، لیکن دو مشاور دیگر که درون‌گراتر بودند، بیشتر وقت خود را صرف فعالیت‌های اداری مشاوره کرده و غیر از اجرای دستورات اداری کاری انجام نمی‌داند.

□ سؤال سوم پژوهش: برنامه‌های درسی و شیوه تدریس معلمان تا چه اندازه به رشد مهارت‌های

اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند؟

برای بررسی عملکرد این حیطة یکی از مشاهده‌گران پژوهش، در برخی از ساعات تدریس کلیه دبیران دروس: فیزیک، ریاضی، شیمی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی، آزمایشگاه‌های علوم تجربی، ادبیات فارسی، دینی و قرآن، مطالعات اجتماعی، جغرافیا، عربی، ورزش، زبان انگلیسی، و تزئین منزل حضور یافته و به مشاهده شیوه تدریس معلم و مهارت‌های اجتماعی که به صورت تئوری یا عملی، مستقیم یا غیر مستقیم، فردی یا گروهی توسط دبیران آموزش داده می‌شد، پرداخت. این کار به مدت چهار ماه به طول انجامید و در مجموع تعداد ۱۹۱۲۳ مهارت اجتماعی توسط مشاهده‌گر، مشاهده و ثبت گردید. این اطلاعات حاصل ۴۰۰ ساعت مشاهده از تعداد ۶۶ دبیر می‌باشد.



نمودار ۳- درصد فراوانی و کیفیت مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده در دبیران

اطلاعات نمودار ۳ درصد فراوانی و کیفیت مهارت‌های اجتماعی مشاهده شده در دبیران را نشان می‌دهد. از بین مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی، درصد فراوانی «مهارت‌های ارتباطی» ۴۲/۷۲، «جرئت‌ورزی» ۳۴/۵۸، «مسئولیت‌پذیری» ۸/۸۹، «خودگردانی» ۳/۸۴، «مقابله‌ای» ۳/۳۳، «شغل‌یابی» ۲/۶۴، «درک ارزش‌های اجتماعی» ۲/۵۷، «پرکردن اوقات فراغت» ۱/۲۷ و «آشنایی با قوانین اجتماعی» ۰/۱ درصد بوده است. ارزیابی کیفی آموزش مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های ارتباطی و جرئت‌ورزی تا حد زیادی مطلوب، مسئولیت‌پذیری در حد متوسط، خودگردانی، شغل‌یابی، پرکردن اوقات فراغت و مقابله‌ای ضعیف و بقیه نامطلوب بوده است. آموزشها در اکثر موارد به صورت گروهی و برای کلیه دانش‌آموزان انجام گرفته، لیکن در

موارد مقتضی آموزشهای فردی نیز وجود داشته است. برای مثال، تعداد بسیار کمی از دبیران (یکی دو نفر) در صورت وجود مشکل حاد در مهارتهای اجتماعی دانش آموزان، آن را پیگیری کرده و اکثراً این گونه دانش آموزان را به مشاور یا دبیر پرورشی ارجاع می دادند. آموزشها هم به شکل نظری و هم به صورت عملی (الگو بودن معلم و یادگیری مشاهده ای) انجام گرفته است. مهارتها هم به صورت مستقیم و هم به شکل غیر مستقیم در قالب تدریس آموزش داده شده است. متأسفانه شیوه تدریس غالب دبیران، شیوه سخنرانی بوده و هیچ تأکید خاصی بر آموزش مهارتهای اجتماعی نداشته اند. اگر چه طبق بخشنامه وزارت آموزش و پرورش تدریس به شیوه مشارکتی و یادگیری گروهی در دوره متوسطه اجباری است، لیکن علیرغم تمایل دبیران به انجام این کار، به علت کمبود وقت، حجم سنگین مطالب درسی و عدم آشنایی با این شیوه، از انجام آن خودداری می کردند و فقط تعداد محدودی از دبیران از این شیوه استفاده می کردند.

□ سؤال چهارم پژوهش: فعالیتهای کادر اجرایی شامل مدیر، معاونین آموزشی و پرورشی تا چه اندازه

به رشد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان کمک می کند؟

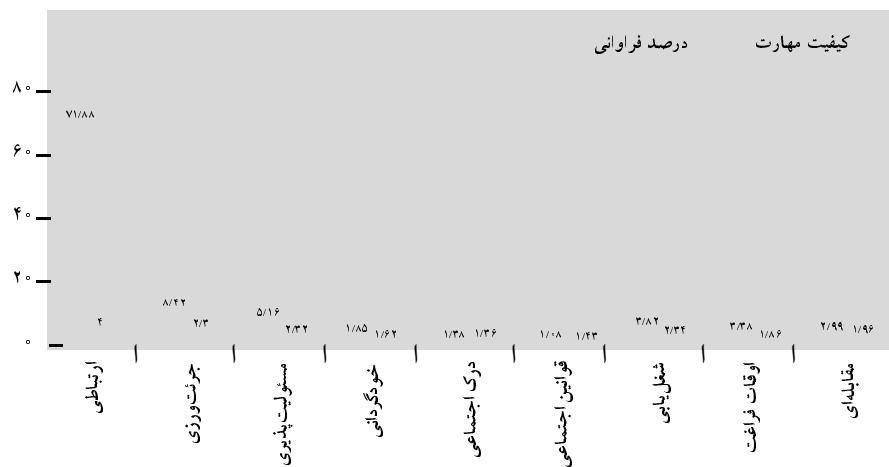
برای کارکنان دفتر عبارت بود از مدیر مدرسه، دو معاون آموزشی و یک معاون پرورشی. وظایف در این بخش کاملاً تقسیم شده بود به گونه ای که یکی از معاونین آموزشی مسئول حضور و غیاب، پیگیری مجوز غیبتها، زیرا کس و جمع آوری منابع مالی بود که ارتباط زیادی نیز با دانش آموزان داشت. معاون دیگر مسئول دریافت بخشنامه ها، ارسال نامه ها به اداره و وارد کردن بخشنامه ها به فایلها بود. معاون پرورشی نیز دبیران پرورشی و مشاوران را زیر نظر داشته و بیشتر مسئول انجام هماهنگی با اداره و شرکت در جلسات اداره، شرکت در جلسات شورای دانش آموزی، تشکیل جلسه با دبیران پرورشی، دعوت از افراد مختلف برای شرکت در جشنهای مدرسه، ارتباط با کانون فرهنگی - تربیتی، و به طور کلی برنامه ریزی و هماهنگی بخش پرورشی بود.

مدیر مدرسه اکثر اوقات مشغول صحبت تلفنی با اداره جهت هماهنگی جلسات و نیز پاسخگویی به والدین دانش آموزان بود. البته در امور مربوط به دانش آموزان مشارکت کامل داشت. در نماز جماعت، جلسات قرآن ماه مبارک رمضان، برنامه های تفریحی مثل استخر و سایر برنامه ها شرکت می کرد و دانش آموزان از این مسئله راضی بودند. اتاق مدیر و معاونان از اتاق دبیران جدا بود، ولی در زنگهای تفریح هرگاه ضرورتی پیش می آمد، مدیر شخصاً به اتاق دبیران می رفت و با آنها صحبت می کرد. معاونین مدرسه نیز با دبیران ارتباط کمی داشتند. ارتباط مدیر با مشاوران و مربیان پرورشی نیز تا حدی، کم بود. البته هر دو هفته یک بار جلساتی با هم

داشتند ولی واسطه ارتباطی بین این دو، معاون پرورشی بود. مدیر و کادر دفتری اغلب با خواسته‌های مشاوران و دبیران پرورشی موافقت می‌کردند.

معاونین آموزشی با دانش آموزان ارتباط زیادی داشتند و آنها را برای شرکت در فعالیتهای مدرسه بسیار تشویق می‌کردند. مسئولیت کلاسها بین معاونین تقسیم شده بود و هر یک مسئول مراقبت و دادن نمره انضباط کلاس خاصی بود. در دفتر مدرسه نوعی هماهنگی و همکاری بین کارکنان دفتری وجود داشت که این همکاری و هماهنگی با دیگر کارکنان مدرسه کمتر به چشم می‌خورد. دبیران، مشاوران و دبیران پرورشی زنگهای تفریح را در اتاقهای جداگانه سپری می‌کردند و حتی گاهی اوقات در حد یک سلام و علیک نیز با کادر دفتر و سایرین ارتباط نداشتند.

در مجموع، می‌توان گفت که رابطه متقابل بین کارکنان دفتری بسیار خوب ولی بین دفتر مدرسه و سایر بخشها مطلوب و کافی نبود و هر یک از بخشها سعی می‌کرد حتی الامکان نیازی به دیگران نداشته باشد و ارتباطات خشک، محدود و محتاطانه‌ای بین آنها دیده می‌شد.



نمودار ۴- درصد فراوانی و کیفیت مهارتهای اجتماعی مشاهده شده در کارکنان اجرایی

اطلاعات نمودار ۴ درصد فراوانی و کیفیت مهارتهای اجتماعی مشاهده شده در کارکنان دفتری شامل مدیر، معاونین آموزشی و معاون پرورشی را نشان می‌دهد. این اطلاعات حاصل ۳۶۰ ساعت مشاهده از کار آنها بوده و در مجموع تعداد ۱۷۹۵۳ مهارت مشاهده و به صورت فراوانی و درصد گزارش شده است. بدین ترتیب از بین مقوله‌های اجتماعی، درصد فراوانی

«مهارت‌های ارتباطی» ۷۱/۸۸، «جرئت‌ورزی» ۸/۴۲، «مسئولیت‌پذیری» ۵/۱۶، «شغل‌یابی» ۳/۸۲، «برکردن اوقات فراغت» ۳/۳۸ «مقابله‌ای»، ۲/۹۹، «خودگردانی» ۱/۸۵، «درک ارزش‌های اجتماعی» ۱/۳۸ و «آشنایی با قوانین اجتماعی» ۱/۰۸ درصد بوده است. ارزیابی کیفی آموزش مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که آموزش «مهارت‌های ارتباطی» کاملاً مطلوب، «جرئت‌ورزی»، «مسئولیت‌پذیری» و «شغل‌یابی» در حد متوسط و بقیه ضعیف بوده است.

● بحث و نتیجه‌گیری

انجام پژوهش کیفی در حیطه علوم تربیتی و روانشناسی در ایران زمینه‌ای تقریباً بکر و دست‌نخورده است که علیرغم جذابیت آن، مشکلات فراوانی را در پیش روی پژوهشگر قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگران با مشکلات و تنگناهای فراوانی از نظر منابع، سوابق پژوهشی، روش انجام تحقیق، توصیف، تحلیل و تعمیم نتایج و حتی نحوه تدوین گزارش تحقیق روبرو بودند. ابهام و تغییر دائمی در اهداف، سئوالات و روشها که از ویژگیهای منحصر به فرد پژوهش کیفی است، همواره در طول این تحقیق به چشم می‌خورد و رسیدن به نتیجه‌گیری قطعی فرایندی بود که با دشواری بسیار زیاد و به تدریج کامل گردید.

○ اولین نکته‌ای که در بحث لازم است به آن اشاره نمود این است که «مدرسه» با هر ترکیبی از کارکنان، و هر نوع برنامه و ماده درسی مطمئناً به «رشد فعالیتهای اجتماعی» دانش‌آموزان کمک خواهد کرد. زیرا مدرسه در واقع نوعی گروه است و قرار گرفتن در گروه خود به خود بسیاری از نیازهای انسان را ارضاء نموده و بسیاری از مهارت‌ها را به شیوه غیر رسمی به افراد آموزش می‌دهد. انسان بدون تعلق به گروه احساس امنیت نمی‌کند. به گفته مورینو انسان در گروه متولد می‌شود، در گروه زندگی و کار می‌کند، و در گروه بیمار و درمان می‌شود. علاقه اجتماعی در انسان امری ذاتی است و انسان از بدو تولد درون شبکه‌ای از روابط اجتماعی پیچیده و متقابل قرار می‌گیرد و شکل‌گیری شخصیت او بر اثر همین ارتباطات متقابل است. از این رو با گروه بودن و در گروه زیستن برای انسان امری اجتناب‌ناپذیر است (به نقل از شفیع آبادی، ۱۳۶۶).

تحقیق اشمیت و همکاران (۱۹۹۹)، که به بررسی تأثیر مدرسه و موقعیت شغلی - اجتماعی والدین بر رشد اجتماعی و تحصیل فرزندان پرداخته، نشان می‌دهد که در نهایت «مدرسه» عامل تأثیرگذار بر «رشد اجتماعی» دانش‌آموزان می‌باشد. نیومن، فرد، راتر و رابرت (۱۹۸۳)، بر این باورند که مدارس، مکان مهمی در تشویق دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیتها و کمکهای

دست جمعی به شمار می‌رود. آنها طی مطالعه‌ای که در زمینه «رشد اجتماعی» دانش‌آموزان انجام دادند، نتیجه گرفتند که مدرسه تأثیر مثبتی در احساس مسئولیت دانش‌آموزان نسبت به رفاه حال دیگران، احساس لیاقت و شایستگی دانش‌آموزان هنگام فعالیتهای گروهی و ارتباط با بزرگترها، سبقت گرفتن برای شرکت در گروههای متشکل از افراد بزرگتر از خود، رشد اجتماعی، مهارتهای حل مسئله، فرصتهای دریافت شده برای انجام مسئولیت و تصمیم‌گیری دارد. همچنین، پژوهش گالاگر و شاوون (۱۹۹۶)، نشان می‌دهد که مدرسه تأثیر به‌سزایی در افزایش احساس تعلق دانش‌آموزان دارد و دانش‌آموزان سال آخر در زمینه حل مسئله، مهارتهای ارتباطی و انطباق‌پذیری، نمرات بهتری نسبت به دانش‌آموزان سال اول داشتند.

درتون، شری و سیرسی (۱۹۹۷)، نیز در پژوهشی که انجام دادند، نتیجه گرفتند که هم «والدین» و هم «معلمان» نقش به‌سزایی در ایجاد فرصتها و شرایطی دارند تا نوجوانان بتوانند ضمن داشتن روابط دوستانه و روابط مثبت با دیگران، از یک زندگی سالم برخوردار باشند. در این تحقیق مدرسه به‌عنوان عامل مهمی در نظر گرفته شده که می‌تواند در اجتماعی کردن دانش‌آموزان تأثیر زیادی داشته باشد.

بنابراین، نقش مدرسه در اجتماعی کردن دانش‌آموزان محرز بوده و نیازی به بحث ندارد، مگر در مواردی که دانش‌آموزی در اثر ابتلاء به اختلالی شدید قادر به برقراری ارتباط با دیگران و جذب در گروههای مدرسه نباشد. حال با قبول این که مدرسه ناگزیر نوعی محیط اجتماعی بوده و کم و بیش مهارتهای اجتماعی را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد، در این پژوهش سعی شده است نقاط ضعف و قوت عملکرد مدرسه، در این بُعد شناسایی و راه‌حلهایی برای بهینه نمودن این امر پیشنهاد گردد. ضمناً اشاره می‌شود که نویسندگان این مقاله به هیچ وجه ادعا ندارند که در کل، مجموعه آموزش و پرورش و در تمامی دبیرستانها، وضعیت مشابه نتایج این تحقیق است. بلکه در این تحقیق صرفاً به بررسی موردی و عمیق یک دبیرستان پرداخته شده و این مورد اگرچه دال بر حسن پژوهشهای کیفی است، لیکن باید با رعایت احتیاط کامل نتایج را به موارد کاملاً مشابه تعمیم داد. در این رابطه کارکنان آموزشی و اجرایی مدرسه در رابطه با مهارتهای اجتماعی به دو گروه تقسیم می‌شوند:

○ گروه اول: مشاوران و دبیران پرورشی هستند که در این زمینه آموزشهای حرفه‌ای یا نیمه حرفه‌ای دیده‌اند. البته این پژوهش بدون در نظر گرفتن ساعات تدریس دروس اختیاری و پرورشی مثل «مهارتهای زندگی و برنامه‌ریزی تحصیلی - شغلی» و انجام گرفته است زیرا این دروسها

در تمامی دبیرستانها ارائه نمی‌شود. بنابراین، عملکرد اصلی مشاور و دبیر پرورشی بدون این ساعات تدریس لحاظ شده است. انتظار می‌رود این افراد با توجه به آموزشهایی که در این زمینه دیده‌اند و بخشنامه‌ها و طرحهای مدونی که آموزش و پرورش برای آنها در نظر گرفته و ارسال می‌کند، عملکرد بهتری نسبت به گروه دوم داشته باشند. گرچه عملکرد این دسته بخصوص بخش پرورشی در برخی از مهارتها خوب بوده و بر درگیر کردن و مشارکت دادن کلیه دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند، لیکن انتظار می‌رود که این افراد در مهارتهایی از قبیل شغل‌یابی، پرکردن اوقات فراغت، مقابله‌ای و خودگردانی که البته تمام کارکنان دیگر نیز در انتقال آن اشکالاتی دارند، عملکرد بهتری داشته باشند. علل احتمالی عدم پرداختن مشاوران و دبیران پرورشی به آموزش این مهارتهای اساسی چند مسئله است:

۱. ممکن است اشکال اساسی در آموزش مشاوران و دبیران پرورشی باشد. متأسفانه در کشور ما هنوز اقدامات اساسی و جدی در زمینه راهنمایی و مشاوره تحصیلی - شغلی، آموزش مهارتهای مقابله با تنیدگی، شیوه حل مسئله و تصمیم‌گیری، شیوه‌های مدیریت زمان و برنامه‌ریزی مخصوصاً جهت اوقات فراغت و خودگردانی تدوین نشده و اطلاعات اکثر مشاوران و دبیران پرورشی در این زمینه سطحی است.

۲. عدم اختصاص ساعات مشخص برای تدریس مهارتهای فوق و ماهیت اختیاری این درس باعث می‌شود که بسیاری از این برنامه‌ها عملاً در مدرسه اجرا نشود. اگر چه مشاوران و دبیران پرورشی ممکن است تا حدودی از برنامه‌های فوق مطلع باشند، لیکن ارتباط محدود آنها با دانش‌آموزان و منحصر شدن این اوقات به زنگهای تفریح و ساعات محدود دیگر، امکان انتقال این اطلاعات را دشوار می‌کند.

در مجموع، عملکرد بخش پرورشی به علت داشتن دستورالعمل و برنامه‌های مشخص در این زمینه از سوی اداره و برقراری ارتباط بیشتر با کلیه دانش‌آموزان مطلوب‌تر بوده و چون این دستورالعملها به تمامی دبیرستانها ابلاغ می‌شود، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در اکثر آنها، علیرغم شخصیت و ویژگیهای فردی دبیر پرورشی، برنامه‌های خوبی برای رشد مهارتهای اجتماعی وجود دارد. لیکن در بخش مشاوره، دستورالعمل مشخصی در این جهت وجود نداشته و از طرفی مشاوران الزاماً با همه دانش‌آموزان ارتباط ندارند. بنابراین، در این قسمت ضعفهای بیشتری در جهت رشد اجتماعی دیده می‌شود. البته لازم به ذکر است که تحلیل انجام گرفته فقط بر مبنای چک لیستها و داده‌های کمی استوار نیست، بلکه تحلیل کیفی و نتیجه‌گیری هر چهار

مشاهده گر پژوهش که به مدت چهار ماه شاهد فعالیتهای بخشهای مربوط به خود و گاه ضرورتاً سایر بخشها بودند، این مطلب را تأیید می‌کند. در واقع نتیجه گیری این قسمت بر مبنای مشاهده کیفی، حضور در موقعیت واقعی و واقعه نگاریها می‌باشد.

○ گروه دوم: کادر دفتری و دبیران هستند که در زمینه مهارتهای اجتماعی آموزش خاصی ندیده‌اند. این دو دسته بر اساس شخصیت و تجارب فردی خود در زمینه مهارتهای اجتماعی، این مهارتها را به دانش آموزان منتقل می‌کنند و عموماً ارتباطی بین نوع درس و میزان انتقال مهارتهای اجتماعی در این دسته وجود ندارد. دبیران در صورتی که از شیوه فعال تدریس و بحث گروهی استفاده کنند، به صورت غیر مستقیم و غیر عمد زمینه فراگیری بسیاری از مهارتهای اجتماعی را برای دانش آموزان فراهم می‌کنند. لیکن این شیوه نیز در سطح بسیار اندکی در مدارس کاربرد دارد.

○ در مجموع، نتیجه گیری کلی که از عملکرد کارکنان مدرسه برای انتقال مهارتهای اجتماعی می‌شود این است که عملکرد بخش پرورشی در انتقال بسیاری از مهارتها مطلوب بوده و براساس برنامه‌های مدون و نه براساس تیپ شخصیتی، تجربه و عوامل درون فردی دبیران پرورشی انجام گرفته است. البته کمبودهایی در مهارتهای آشنایی با قوانین اجتماعی، شغل‌یابی، مقابله‌ای و خود گردانی دیده می‌شود. در سایر بخشها شامل: کادر دفتری، دبیران و تا حدی مشاوران، افراد براساس خصائص فردی، تیپ شخصیتی، میزان درونگرایی و برونگرایی، تجربه و سایر عوامل درون فردی به انتقال مهارتها پرداخته‌اند و بنابراین در کلیه نمودارها میزان انتقال مهارتهای ارتباطی، جرئت ورزی و مسئولیت پذیری از همه بیشتر است. لیکن مهارتهایی که علاوه بر عوامل درون فردی و تجربه شخصی، نیاز به آموزش حرفه‌ای دارد، بسیار ضعیف بوده و در حد بسیار کمی منتقل می‌شود. بنابراین، اگر مدرسه بخواهد عملکرد واقعی و مؤثری در انتقال کلیه مهارتهای ضروری اجتماعی به دانش آموزان داشته باشد، باید فرصتهای عمده، برنامه مدون و طرحهای قابل اجرا در این زمینه داشته باشد، و وضعیت موجود پاسخگوی تأمین همه نیازهای اجتماعی دانش آموزان نیست. در این راستا، میشل^{۱۳} و گیسون^{۱۴} (۱۳۷۷) نیز معتقدند که حتی در کشورهای پیشرفته فعالیتهای دبیرستان معطوف به مواد درسی است و از وظیفه مهم و خطیر رشد اجتماعی غافل مانده است.

یادداشتها

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1- Social skill | 2- Kartledg |
| 3- Philips, E. L. | 4- Dickson |
| 5- Cowen A. | 6- Henderson, H. |
| 7- Holin, C. R. | 8- Granlund, F. |
| 9- Mouny, P. M. | 10- Marchal, C. |
| 11- Russman, G. | 12- Gall, M. |
| 13- Mitchell, M. | 14- Gibson, R. |

منابع

- دلاور، علی. (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.
- دیکسون، دیوید. هارجی، کریستین (۱۳۷۷). مهارتهای اجتماعی در روابط بین فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. تهران: رشد.
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۶۶). مبانی روانشناسی رشد. تهران: چهر.
- مارشال، کاترین؛ راسمن، گرچن. (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسایان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- کارتلج، جی؛ میلبرن، جی اف. (۱۳۷۲). آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان، ترجمه محمد حسین نظری نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- گال و همکاران (۱۳۸۲). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
- گیسون، رابرت؛ میشل، ماریان. (۱۳۷۷). مبانی مشاوره و راهنمایی. ترجمه باقر ثنائی. تهران: بعثت.
- Collinson, M.; Ririenne, P.; Hoffman, J.; & Lynn, M. (1998). *High school as a rite of passage for scoial and intellectual development*; Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Sandiego. CA, 13-17.
- Drerton, S.; Sheri, N.; & Searcy, A. (1997). The forgotten intevention: How to design enviroment, that foster friendship. *Reaching Today's Youth: The Communiy Cirde of Journal*; (2), 6-10.
- Gallagher, M.; & Shawn, L. (1996). *Adolescent's perceived sense of belonging*. Master's Fort Hays State University. USA.; Kansas.
- Lewis, F. D.; Timothy, J.; Sugai, G.; & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of affective behavioral support: Investigation of a school- wide social skill, training program and a contextual intervention. *School Psychology Review*. 727, (3), 446-59.

Liberman, R. P. (1989). *Social skill training*, Press Pergamon.

Newmann, T.; Fred, M.; Rutter, J.; & Robert, A. (1983). *The effects of high school community service programs on student's social development*. Final report. National Inst. of Education, Washington: Consin.

Schmitt, O.; Neal, M.; Saeco, Joshua, M.; Ramey, M.; Sha ron, Ramey, C.; & Chan, D. (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84, (5), 737-753.

