

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۸/۰۲
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۱۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۳/۲۷

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۲، دوره‌ی ششم، سال ۲۰-۲
شماره‌ی ۱، صص: ۱۷۱-۱۸۸

مقایسه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و مدارس دولتی شهر اصفهان

مریم سبزواری*

احمد عابدی**

محمد جواد لیاقتدار***

چکیده

پژوهش حاضر به «مقایسه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان» پرداخته است. روش پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی چهارم و پنجم مقطع ابتدایی مدارس بدون کیف و دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ بوده است. بدین منظور، ۱۵۷ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی کورین و همکاران (۲۰۰۹) و مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در حیطه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت معنی‌داری وجود داشت.

واژه‌های کلیدی: مدرسه‌ی بدون کیف، مدرسه‌ی دولتی، یادگیری اجتماعی - هیجانی، مهارت اجتماعی، دانش‌آموز.

sabzevar.maryam7@gmail.com

a.abedi44@gmail.com

mjavadi_liaghatdar@yahoo.com

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی (نویسنده‌ی مسئول)

** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

*** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

یکی از جنبه‌های مهم رشد انسان، فرایند اجتماعی شدن اوست. ذاتی بودن زندگی جمعی در انسان‌ها، ضرورت تماس با دیگران را به عنوان امری گریزناپذیر جلوه می‌دهد. رشد اجتماعی متضمن ارتباط سالم و منطبق با موقعیت در افراد است. بنابراین همراه با رشد در سایر مهارت‌های تحصیلی، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و نیز به طریق اولی از وظایف دست اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). مهارت‌های اجتماعی از فرهنگ و گروه‌های اجتماعی که فرد در ارتباط با آن‌ها قرار دارد تأثیر پذیرفته و میزان برخورداری از این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد نقش بسزایی را ایفا می‌نماید. تعاریف مختلفی از مهارت اجتماعی وجود دارد، رادرفورد، کوین و مادور^۱ (۲۰۰۴) مهارت‌های اجتماعی را به عنوان یک مجموعه‌ای از رفتارهایی که به افراد اجازه‌ی آغاز و حفظ ارتباطات اجتماعی مثبت، مشارکت برای پذیرش همسالان و مقابله‌ی مؤثر با مشکلات را می‌دهد تعریف کرده‌اند. نلسون^۲ (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌ها می‌باشند که برای سازگاری و کنار آمدن با موقعیت‌های فشارزا حیاتی بوده، روابط سالم را پرورش داده و عملکرد کلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نکته‌ی قابل توجه آن است که افراد دارای مهارت اجتماعی ضعیف، در معرض خطرات متعددی از قبیل افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی و اعتیاد به الکل قرار دارند (تسانگ و لاک^۳، ۲۰۰۸). همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی کردن، مثال‌هایی از مهارت‌های اجتماعی است.

در سال‌های اخیر مدارس غیر دولتی، با عنوان «بدون‌کیف» در سطح کشور با هدف ارتقای سطح آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان تأسیس شده است. این نوع مدارس برای اولین بار با

1- Rutherford, Quinn, & Mathur

2- Nelson

3- Tsang & Lak

اصطلاح «تکلیف شب» در سال ۱۹۶۷ در ایتالیا آغاز به کار کرد. هدف از تأسیس این مدارس کمک به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزانی بود که دچار شکست تحصیلی می‌شوند، اما کم‌کم کار آنان جنبه‌ی اجتماعی وسیعی به خود گرفت. همچنین این نوع برنامه‌ها برای کودکانی که مشکلات تحصیلی عمیقی ندارند اما به یک محیط آرام برای انجام تکلیف و نظارت و سرپرستی یک بزرگسال با صلاحیت نیازمندند بسیار مفید است. مدرسه‌ی بدون کیف یکی از آن مفاهیمی است که در کشورهای توسعه یافته به عنوان راهبردی آموزشی در حال اجراست و نیز کشورهایی که طی سال‌های اخیر چرخش چرخ‌های توسعه را شتابی مضاعف بخشیده‌اند، این سیاست کلان آموزشی را با جدیت دنبال کرده‌اند. در ایران مدرسه‌ی «بدون کیف» یا «کیف در مدرسه» اصطلاحی است ویژه‌ی آن دسته از مدرسی که مدیران آن معتقدند دانش‌آموزان اولاً در منزل از استراحت و آزادی کافی برخوردار باشند و ثانیاً لازم است که تدریس، تمرین و تکلیف درسی دانش‌آموز تنها در محل مدرسه صورت بپذیرد تا دانش‌آموزان، کلیه‌ی امور تحصیلی خود را تحت نظارت مربیان و معلمان مجرب در محیط آموزشی انجام دهند؛ به عبارتی این امر موجب غنای تمرکز در این افراد می‌شود.

پیشینه‌ی تحقیق

کهری (۱۳۸۵) به بررسی ویژگی‌های روانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، غیر دولتی و دولتی پرداخت و به این نتیجه رسید که تفاوت معنی‌داری بین این سه گروه در حیطه‌ی مهارت‌های اجتماعی وجود ندارد. اوکومارا و اوسویی^۱ (۲۰۱۰)، به بررسی تأثیر علی مهارت‌های اجتماعی والدین و معلمان بر جامعه‌پذیری کودکان پرداختند. نتیجه‌ی این پژوهش نشان داد که مهارت‌های اجتماعی والدین و معلمان تأثیر مثبتی بر جامعه‌پذیری کودکان دارد. جنینگز و دیپرت^۲ (۲۰۱۰) تأثیر معلم را بر مهارت‌های هیجانی، رفتاری و اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که معلم بر رشد مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد و تا حدودی این تأثیر بیش‌تر از تأثیر معلم بر پیشرفت تحصیلی است. از آن‌جا که تحقیقات

1- Okumura & Usui

2- Jennings & DiPrete

فراوانی نقش مهارت‌های اجتماعی را بر پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند، معلمانی که در زمینه‌ی افزایش مهارت اجتماعی موفق عمل می‌کنند، می‌توانند علاوه بر آموزش مستقیم برای افزایش رشد علمی، به صورت غیر مستقیم (به وسیله‌ی افزایش مهارت اجتماعی) پیشرفت تحصیلی را ارتقا دهند. بنابراین با مطالعه‌ی افکار، رفتار و بازخوردهای کودکان، می‌توانیم آگاهی‌مان را از میزان تأثیر عوامل محیطی بر چگونگی رفتار کودک افزایش داده و همچنین درکمان را از استراتژی‌هایی که می‌توانند در تقویت مهارت‌های اجتماعی کودک مؤثر باشند، توسعه دهیم.

از سویی دیگر، یادگیری اجتماعی- هیجانی مؤلفه‌ی دیگری است که از محیط مدرسه و جو کلاس تأثیر می‌پذیرد. از آن‌جا که هیجان‌ات تأثیر مهمی بر تصمیمات و رفتارها دارند، مایر و سالووی^۱ هوش هیجانی را به عنوان درک هیجان‌ات و کاربرد آن‌ها به منظور حمایت از ایده‌ها، اطلاعات هیجانی، تنظیم هیجان‌ات برای توسعه‌ی روانی و عاطفی تعریف کرده‌اند (اومراقلو و یولوتاس^۲، ۲۰۰۷).

یادگیری اجتماعی- هیجانی با بسیاری از نام‌ها مترادف است: هوش هیجانی، بهره هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی اجتماعی- هیجانی. اما به هر نامی که خواننده شود به عنوان یک مقوله‌ی جدی و بخشی از رشد فردی در اواخر قرن بیستم محسوب می‌شود. قبل از این زمان روابط اجتماعی و هیجانی مشروعیت نداشت مگر اینکه فرد در حوزه‌ای دارای کمبود می‌بود (کرین^۳، ۲۰۰۹). روان‌شناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت‌های شناختی نبوده و مهارت‌های اجتماعی- هیجانی نیز در پیش‌بینی موفقیت افراد تأثیر دارند. گلمن^۴ (۱۹۹۴) در این رابطه بیان می‌کند که حدود ۲۰ درصد از موفقیت افراد از طریق توانایی‌های شناختی آنان پیش‌بینی می‌گردد و مابقی به هوش هیجانی- اجتماعی و دیگر فرصت‌های آن‌ها در زندگی بستگی دارد. یادگیری اجتماعی- هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیش‌تری در مسئولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته

-
- 1- Mayer & Salovey
 - 2- Ulutas & Omeroglu
 - 3- Coryn
 - 4- Golman

باشند (انجمن علمی و یادگیری اجتماعی - هیجانی^۱، ۲۰۰۳) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مسأله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (زینس و الیاس^۲، ۲۰۰۶). زینس و الیاس (۲۰۰۶) و جیلن^۳ (۲۰۰۸) در تعریفی کاملاً جامع یادگیری اجتماعی و هیجانی را شامل فرایندی می‌دانند که به موجب آن، افراد توانایی‌های اجتماعی و هیجانی اساسی خود را به گسترش می‌دهند، توجه و تفکر خود را نسبت به دیگران توسعه می‌دهند، ارتباطات مثبتی را به وجود می‌آورند، یاد می‌گیرند مسئولانه تصمیم بگیرند و یاد می‌گیرند که چگونه موقعیت‌های مشکل‌زا را به طور اثر بخش اداره کنند.

شواهد به دست آمده از فراتحلیلی که توسط انجمن علمی و یادگیری اجتماعی - هیجانی انجام شده، نشان داده است که برنامه‌های SEL تأثیرات مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، رفتارهای اجتماعی، مشکلات رفتاری، تنش‌های هیجانی، عملکردهای علمی و رفتار فرد با خودش، دیگران و در مدرسه دارد (پیتون و همکاران^۴، ۲۰۰۸). در بررسی تأثیر برنامه‌ی اجتماعی - هیجانی می‌توان این‌گونه فرض کرد که برنامه‌ی مؤثر باید برای فراگیران نه تنها در طول زمان برنامه‌ی درسی اجتماعی - هیجانی بلکه در طی زمان تعیین شده‌ی کلاس، زمانی که با همکلاسی‌هایش بیرون از کلاس درس است و احتمالاً در محیط‌های مختلف جامعه که هم‌کلاسی‌ها وقتشان را با هم می‌گذرانند مؤثر باشد.

مطالعات انجام شده در مؤسسه‌ی آموزش یادگیری‌های اجتماعی - هیجانی (CASEL)^۵ (۲۰۰۸) تحت عنوان برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی، اهمیت و تأثیر آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی را نشان می‌دهد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های انجام شده با استفاده از برنامه‌های SEL باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و در نهایت افزایش هوش هیجانی فراگیران می‌شود.

از سوی دیگر زندگی مدرسه عمیقاً در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان و مربیان تأثیر می‌گذارد.

1- Cooperation for academic, social, emotional learning

2- Zins & Elias

3- Jelen

4- Payton & et al

5- Cooperation for academic, social, emotional learning

روابط معلم- فراگیر و روابط همسالان، روش‌های آموزشی و فرایند یادگیری، تجربیات دانش‌آموزان از زندگی خودشان و دیگران را شکل می‌دهد (نلسون، ۲۰۰۹). به عقیده‌ی گرینبرگ و همکاران^۱ (۲۰۰۳) بسیاری از معلمان، والدین و سیاستگذاران از مدارس که آموزش و تعالیمی را در زمینه‌ی اجتماعی و هیجانی ارائه می‌دهند تا از مشکلات رفتاری و هیجانی بین فراگیران جلوگیری کنند حمایت می‌کنند. از آن‌جا که بسیاری از کودکان آموزش‌های اجتماعی و هیجانی لازم را در خانه یا اجتماع دریافت نمی‌کنند مدارس می‌توانند به عنوان یک پشتیبان اضافه و نقطه‌ی آغازین کارآمدی که از طریق آن می‌تواند انعطاف‌پذیری را افزایش داد عمل کنند (دول و لیون^۲، ۱۹۹۸).

هدف‌های تحقیق

این پژوهش در پی بررسی میزان یادگیری اجتماعی- هیجانی و مهارت اجتماعی در دو نوع مدارس غیر دولتی بدون کیف و مدارس دولتی بوده است. لازم به ذکر است که ایده‌ی بدون کیف را تنها برخی از مدارس غیر دولتی به اجرا گذاشته‌اند و مدارس دولتی به دلیل محدودیت‌هایی که دارند تاکنون داوطلب اجرای این ایده نشده‌اند.

فرضیه‌های تحقیق

- بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی در دو گروه دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و دولتی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
- بین ابعاد یادگیری اجتماعی- هیجانی (خودتنظیمی، روابط همسالان، سازماندهی تکلیف) دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و دولتی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی، علی- مقایسه‌ای است. بدین صورت که ابعاد مهارت

1- Greenberg & et al

2- Doll & Lyon

اجتماعی و ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و دولتی با هم مقایسه شده است.

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی مورد نظر در این تحقیق را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی چهارم و پنجم دبستان‌های غیر دولتی بدون کیف و دولتی ناحیه‌ی ۳ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ تشکیل می‌دهند. در این پژوهش نمونه‌های مورد بررسی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده است. بدین صورت که در مرحله‌ی اول از بین نواحی پنج‌گانه‌ی شهر اصفهان ناحیه‌ی ۳ به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از بین دبستان‌های دخترانه و پسرانه‌ی بدون کیف و دولتی هر کدام ۲ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس به تصادف انتخاب شد و پرسشنامه‌ها بین همه‌ی دانش‌آموزان کلاس‌های نمونه توزیع شد. بدین ترتیب ۸۶ نفر دانش‌آموز از مدارس دولتی و ۷۰ نفر دانش‌آموز از مدارس بدون کیف برای این پژوهش انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL) یک وسیله‌ی خود گزارشی، ساخته شده از ۲۰ گویه برای سنجش یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان می‌باشد. SEL طراحی برای ورود به ۳ جنبه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی است: (TA)^۱ سازماندهی تکلیف تصمیم‌گیری مسئولانه را شامل می‌شود، (PR)^۲ روابط همسالان آگاهی اجتماعی و مهارت‌های روابطی را در بر می‌گیرد و (SR)^۳ خودتنظیمی مربوط به خودآگاهی و خودمدیریتی است (کرین، اسپیروک و اورگرین، ۲۰۰۹). کرین و همکاران، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی به ترتیب، سازماندهی تکلیف (۰/۶۹)، روابط همسالان (۰/۸۰)، خودتنظیمی (۰/۸۰) گزارش کرده‌اند. روایی این پرسشنامه توسط پنج

-
- 1- Task articulation
 - 2- Peer relationships
 - 3- Self-regulation
 - 4- Coryn, Spybrook, & Evergreen

نفر از متخصصان حوزه‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی تأیید شد و سبزواری (۱۳۸۹) ضرایب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های سازماندهی تکلیف (۰/۷۴)، روابط همسالان (۰/۷۲) و خودتنظیمی (۰/۷۶) و برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ برآورد کرده است. همچنین در این پژوهش به منظور سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از مقیاس مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس برای سه مقطع پیش دبستان، دبستان و دبیرستان تهیه شده است و دارای سه فرم ویژه دانش‌آموز، والدین و معلمان می‌باشد. در این پژوهش از فرم دانش‌آموز استفاده شده است. ضرایب اعتبار برای ابعاد ابراز وجود^۱ ۰/۷۷، همکاری^۲ ۰/۷۴، همدلی^۳ ۰/۶۸ و کنترل خود^۴ ۰/۷۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ برآورد شده است. شهیم (۱۳۸۲) پایایی این پرسشنامه را به شیوه‌ی آلفای کرونباخ برای ابعاد مهارت اجتماعی به ترتیب ابراز وجود (۰/۷۲)، همکاری (۰/۷۶)، همدلی (۰/۷۲) و کنترل خود (۰/۶۸) گزارش کرده است.

روش تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و جهت آزمودن فرضیه‌ها از روش تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) استفاده شده است. با توجه به این‌که متغیر یادگیری اجتماعی - هیجانی دارای ۳ بعد (خودتنظیمی، روابط همسالان، سازماندهی تکلیف) و نیز متغیر مهارت‌های اجتماعی شامل ۴ بعد (همکاری، همدلی، کنترل خود، ابراز وجود) است. برای مقایسه‌ی ابعاد مهارت‌های اجتماعی و یادگیری اجتماعی - هیجانی از مدارس دولتی و غیر دولتی بدون کیف از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده است؛ به عبارت دیگر زمانی از مانوا استفاده می‌شود که متغیر وابسته دارای چند بعد باشد (دلاور، ۱۳۸۵).

یافته‌های تحقیق

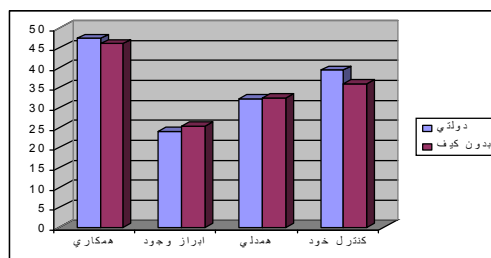
در ادامه نتایج به‌دست آمده از داده‌ها به شرح زیر ارائه شده است.

-
- 1- expression
 - 2- cooperation
 - 3- empathy
 - 4- self- control

جدول ۱. مقایسه‌ی میانگین نمرات خرده مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی در دو گروه

بدون کیف		دولتی		ابعاد مهارت‌های اجتماعی
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۵/۹۲	۴۶/۰۰	۶/۰۶	۴۷/۳۴	همکاری
۳/۱۶	۲۵/۲۹	۴/۱۱	۲۴/۰۳	ابراز وجود
۴/۷۱	۳۲/۳۸	۵/۴۳	۳۲/۱۲	همدلی
۷/۴۱	۳۵/۹۴	۶/۱۰	۳۹/۳۴	کنترل خود

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی (همکاری، ابراز وجود، همدلی، کنترل خود) را در دو گروه دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین مؤلفه‌های همکاری و کنترل خود در دانش‌آموزان مدارس دولتی بیش‌تر از دانش‌آموزان مدارس بدون کیف است و همچنین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در مؤلفه‌ی ابراز وجود میانگین بیش‌تری را کسب کرده‌اند.



شکل ۱. توزیع درصد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و بدون کیف

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیر (مانوا) تفاوت دو گروه در مهارت اجتماعی

توان آزمون	میزان تأثیر	سطح معنی‌داری	لامباداویلکز	شاخص آماری / منبع تغییر
/۹۶۹	/۱۲۳	/۰۰۱	/۸۷۷	نوع مدرسه

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد F مشاهده شده در سطح $P \leq 0/001$ معنی‌دار است، بنابراین بین دو گروه دانش‌آموزان مدارس عادی و بدون کیف در مهارت‌های اجتماعی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) مقایسه میانگین نمره‌های مؤلفه‌های مهارت اجتماعی در دو گروه

توان آزمون	میزان تأثیر	سطح معنی‌داری	F	میانگین مجدورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجدورات	شاخص آماری منابع تغییرات
/۲۷۳	/۰۱۲	/۱۷۵	۱/۸۵	۶۵/۲۶	۱	۶۵/۲۶	همکاری
/۵۸۴	/۰۳۰	/۰۳۰	۴/۷۷	۶۶/۳۶	۱	۶۶/۳۶	ابراز وجود
/۰۷۳	/۰۰۱	/۶۵۷	/۱۹۸	۵/۱۷	۱	۵/۱۷	همدلی
/۸۳۹	/۰۵۴	/۰۰۳	۸/۸۱	۳۹۶/۶۵	۱	۳۹۶/۶۵	کنترل خود

اطلاعات جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تفاوت دو گروه دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج بین این دو گروه در مؤلفه‌ی ابراز وجود و کنترل خود تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

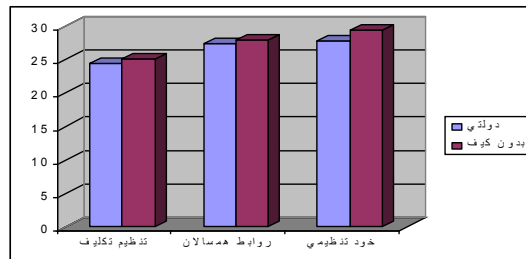
جدول ۴. مقایسه‌ی توزیع میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی در مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی

بدون کیف		دولتی		گروه شاخص آماری
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی
۳/۳۹	۲۵/۱۱	۳/۱۱	۲۴/۴۸	تنظیم تکلیف
۳/۹۲	۲۷/۹۴	۴/۲۵	۲۷/۳۵	روابط همسالان
۳/۶۴	۲۹/۳۹	۴/۶۵	۲۷/۷۳	خود تنظیمی

بر اساس نتایج جدول ۴ مشاهده می‌شود که میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در مؤلفه‌های سازماندهی تکلیف و خود تنظیمی بیش‌تر از دانش‌آموزان مدارس دولتی بوده است. دو گروه در بعد روابط همسالان میانگین نسبتاً یکسانی را دریافت کرده‌اند.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا)، تفاوت دانش‌آموزان بدون کیف و دولتی در آزمون یادگیری اجتماعی - هیجانی

توان آزمون	میزان تأثیر	سطح معنی‌داری	لامبدا و یلکز	شاخص آماری منبع تغییر
/۵۲۰	/۳۹۰	۰/۰۴	۰/۹۶۱	نوع مدرسه



شکل ۲. توزیع درصد مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مدارس دولتی و بدون کیف

اطلاعات جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا)، تفاوت دو گروه دانش‌آموزان بدون کیف و دولتی را در حیطه‌ی یادگیری اجتماعی هیجانی نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج بین یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت معنی‌داری در سطح $(\leq P/0.05)$ وجود دارد.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا)، تفاوت دانش‌آموزان بدون کیف و دولتی در آزمون یادگیری اجتماعی-هیجانی و مؤلفه‌های آن

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر	توان آزمون
سازماندهی تکلیف	۱۵/۴۸	۱	۱۵/۴۸	۱/۵۲	۰/۲۱	۰/۰۱	۰/۲۳
روابط همسالان	۹/۰۴	۱	۹/۰۴	۰/۸۸۱	۰/۳۴	۰/۰۰	۰/۱۵
خود تنظیمی	۱۱۲/۰۳	۱	۱۱۲/۰۳	۶/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۶۸

اطلاعات جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا)، تفاوت دو گروه دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی را در مؤلفه‌های سازماندهی تکلیف، روابط همسالان، خود تنظیمی نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، بین این دو گروه در مؤلفه‌ی خودتنظیمی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر در کشور ما، مدارس غیر دولتی به منظور تبلیغ فعالیت‌های آموزشی خود،

مدارسی تحت نام‌های مدارس بدون کیف، هوشمند، الکترونیکی را در راستای ارتقای کیفی آموزش، حفظ سلامت اجتماعی و جلوگیری از حمل کیف تأسیس کرده‌اند. از اهداف این مدارس حذف مشق شب در منزل می‌باشد. انجام تکالیف درسی در مدرسه و زیر نظر معلم، با این هدف برنامه‌ریزی شده است که اولاً بچه‌ها در منزل فرصت بازی و آزادی بیشتری را پیدا کنند که منجر به افزایش فعالیت‌ها و رشد اجتماعی می‌شود و ثانیاً کودکان می‌توانند با مشارکت یک‌دیگر و زیر نظر معلم خود ضمن انجام تکالیف درسی به یادگیری مهارت‌های اجتماعی بیشتر سوق داده شوند.

بنابراین انتظار می‌رود تا با توجه به نتیجه‌ی تحقیقات اوکومارا و اوسویی (۲۰۱۰) و جنینگز و دیپرت (۲۰۱۰) به دلیل میزان تأثیر معلم بر افزایش مهارت اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان، یادگیری اجتماعی-هیجانی و همچنین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شاغل در مدارس غیر دولتی بدون کیف از دانش‌آموزان دیگر مدارس بیشتر باشد. این مسئله که مدارس غیر دولتی بدون کیف تا چه میزان توانسته‌اند به اهداف فوق‌الذکر دست یابند نکته‌ای است که این پژوهش به دنبال پاسخ آن بوده است. نتایج پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی در بعد «همکاری» از ابعاد مهارت اجتماعی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. کهنتری (۱۳۸۵) در بررسی مؤلفه‌ی همکاری از ابعاد مهارت اجتماعی، بین دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی و دولتی تفاوت معنی‌داری مشاهده نکرده است.

اما در بعد «ابراز وجود» از ابعاد مهارت اجتماعی، میان دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت وجود داشت. بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در بعد «ابراز وجود» نمرات بالاتری را دریافت کرده‌اند. ابراز وجود رفتاری است که فرد در طی آن ابراز وجود کرده، افکار و احساسات خود را به طریق مثبت و با رعایت احترام و حقوق دیگران بیان می‌کند و از این طریق حقوق خود را در ارتباط‌های اجتماعی به‌دست می‌آورد. ابراز وجود کردن برابری میان انسان‌ها را افزایش می‌دهد، به ما امکان می‌دهد تا به سود خود اقداماتی را صورت دهیم و بدون اضطراب روی پای خود بایستیم. از نتیجه‌ی پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف به دلیل این‌که تکالیفشان را در مدرسه انجام می‌دهند و برای انجام تکالیف به والدین خود وابسته نیستند، این عدم وابستگی موجب می‌شود که دانش‌آموزان مدیریت کارهای خود را بر عهده گرفته و سعی کنند تا به طور مستقل

وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند. این امر ممکن است باعث شود تا عزت نفس این گروه از کودکان افزایش بیابد؛ چرا که این دسته از کودکان موفقیت در امور تحصیلی را به خویش نسبت می‌دهند و این امر سبب می‌شود تا آن‌ها قابلیت ابراز وجود در اجتماع را بیش‌تر از دیگر فراگیران در مدارس دولتی داشته باشند. از آن‌جا که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی در طبقه‌ی اجتماعی بالاتری قرار دارند می‌توان یکی از دلایل احتمالی اختلاف نمرات در ابراز وجود را این نکته دانست.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد «همدلی» از ابعاد مهارت اجتماعی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همدلی یک توانایی ارثی یا ژنتیکی نیست بلکه به تجارب بین فردی با والدین و دیگر اعضای خانواده، دوستان و آشنایان بستگی دارد. همدلی در افراد مختلف به نحوه‌ی تربیت کودکان از جانب والدین بستگی دارد. اگر شیوه‌ی تربیتی به گونه‌ای باشد که توجه کودک را به سوی مشکلی که در اثر سوء رفتار او برای کودک دیگری پیش آمده جلب کند، کودک همدلی بیش‌تری پیدا خواهد کرد. افراد در مناسبات خود با اطرافیان‌شان همدلی را می‌آموزند. همدلی به معنای توانایی درک موقعیت، احساسات و انگیزه‌های دیگران است. همدلی قابلیت و توانایی ما برای شناسایی دیگران است. این توانایی کم و بیش در افراد بشر وجود دارد؛ اما برخی مردم به طور طبیعی همدلی بیش‌تری دارند.

از نتایج دیگر این پژوهش این است که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد «کنترل خود» از ابعاد مهارت اجتماعی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد «کنترل خود» نمرات بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس بدون کیف دریافت کرده‌اند. کنترل خود، محور اعتماد به نفس در کودکان است. کودکی که خویش‌نمدار است می‌داند حق انتخاب دارد و می‌تواند رفتارش را کنترل کند. کنترل خود به کودکان اراده‌ی نه گفتن، انجام کار درست و انتخاب رفتار اخلاقی را می‌دهد. این ساز و کار درونی، کودکان را راهنمایی می‌کند تا نه تنها ایمن‌تر، بلکه خردمندانه‌تر انتخاب کنند.

نتایج پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی در بعد «خود تنظیمی» از ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی، تفاوت معنی‌داری وجود داشت؛ بدین معنی که

دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در بعد خودتنظیمی نمره‌های بالاتری داشته‌اند. یادگیری خودتنظیمی، آن دسته از راهبردهای فراشناختی را در برمی‌گیرد که دانش‌آموزان برای طرح‌ریزی کردن، نظارت کردن و اصلاح شناخت خود به کار می‌برند. تدبیر و تلاش تحصیلی توسط دانش‌آموزان و کنترل تلاش‌هایشان در زمینه‌ی این تکالیف، از دیگر مؤلفه‌های خودتنظیمی است.

باتلر و واین^۱ (۱۹۹۵) از پژوهش‌های خود چنین نتیجه می‌گیرند که یادگیرندگان خودنظم‌جو گاهی به صورت پایدار و گاهی به صورت مبتکرانه به کند و کاش مسائل می‌پردازند و بر موانع فائق می‌آیند. انتظارات مثبت، انگیزش و استفاده از راهبردهای گوناگون برای حل مسائل، از محاسن یادگیرندگان خودنظم‌جو است. از نتیجه‌ی پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که از آن‌جا که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف تکالیف‌شان را در مدرسه انجام می‌دهند و برای انجام تکالیف به والدین خود وابسته نیستند، این عدم وابستگی موجب می‌شود که دانش‌آموز مدیریت کارهای خود را بر عهده گرفته و سعی کند تا به‌طور مستقل وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهد، همچنین به علت توجه به دانش‌آموز محوری در این مدارس تلاش می‌شود تا ۱- دانش‌آموز در تعیین وظایف آموزشی با راهنمایی معلم خود اهداف را شکل دهد. ۲- در تعیین اهداف آموزشی به پیشنهاد معلم وظایف توسط دانش‌آموز تعیین گردد. ۳- در انتخاب منابع، دانش‌آموز منابع خود را در نظر بگیرد و از معلم در مورد آن‌ها نظر بخواهد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد «روابط همسالان» از ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. ارتباط با همسالان تعاملی است بین دو یا چند نفر به قصد رسیدن به هدف مشترک و برقراری ارتباط، که با یکی کردن کوشش‌های طرفین پیش رفته و از طریق مبادله‌ی پیام‌ها ارتقا می‌یابد. میل به گروه همسالان در این دوره به شدت افزایش می‌یابد. دوستی‌ها به صورت گروهی است و کودک از طریق ارتباط با دوستان، علاوه بر کسب رضایت و تسلی خاطر، به امکانات خود و انتظارات دیگران پی می‌برد و روش‌های همکاری و آمیزش با اطرافیان و حل مسأله را فرا می‌گیرد. گروه همسالان به کودک می‌آموزد چگونه با کودکان

1- Butler & Winne

هم‌سن خودش برخوردار نموده، خصومت و پرخاشگری و احساسات برتری را با چه کیفیتی ظاهر ساخته، با رهبر گروه چه رفتاری داشته یا احتمالاً چگونه نقش رهبری را ایفا کند. به نظر می‌رسید که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف به دلیل این‌که نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی زمان بیش‌تری را با هم سپری می‌کنند و با یک‌دیگر تعامل بیش‌تری دارند، باید روابط بهتری را با همسالان خود داشته باشند، ولی نتایج این پژوهش این مسأله را تصدیق نکرد.

از نتایج دیگر این پژوهش این است که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد «سازماندهی تکلیف» از ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. تراتوین و همکاران (۲۰۰۲)، در پژوهشی با کنترل هوش، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، انگیزش و نوع مدرسه، رابطه‌ی میزان تنظیم تکلیف در منزل را با پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. آنها نشان دادند که توانایی در تنظیم تکلیف رابطه‌ی مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد.

به‌طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که مدارس بدون کیف به لحاظ یکی از اهداف نظام آموزشی؛ یعنی پرورش یا رشد اجتماعی و هیجانی فراگیران تفاوت چندانی با مدارس دولتی نداشت (تفاوت آنها در دو بعد یادگیری اجتماعی - هیجانی (روابط همسالان و سازماندهی تکلیف) و دو بعد مهارت اجتماعی (همکاری و همدلی) معنی‌دار نبود). در تبیین این نتایج می‌توان به جو رقابتی که در بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف وجود دارد اشاره کرد، که ممکن است ایجاد فاصله در بین فراگیران را به همراه داشته باشد. ولی همان‌طور که ملاحظه شد در بعد خود تنظیمی و ابراز وجود تفاوت معنی‌داری بین این دو مدرسه وجود داشت. در تبیین این نتیجه نیز می‌توان به این مورد اشاره کرد که افزایش استقلال دانش‌آموز در انجام کارهای مربوط به خود در مدارس بدون کیف موجب افزایش دو عامل خودتنظیمی و ابراز وجود در آنها می‌شود. لذا از کاربردهای نتایج پژوهش حاضر می‌توان به این موضوع اشاره کرد که ارزیابی دانش‌آموزان با توجه به این سه عامل، به شناسایی نقاط قوت و ضعف خاص دانش‌آموزان کمک می‌کند که باعث تسهیل در ارائه‌ی برنامه‌ریزی مناسب یا برنامه‌ی درسی برای بهبود حالت اجتماعی - هیجانی دانش‌آموز می‌شود.

پیشنهاد‌های تحقیق

با توجه به نقش مهم یادگیری اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های اجتماعی در یادگیری و

پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین مبنای محکم برای استمرار یادگیری و موفقیت در تمام شئون زندگی، بهتر است مدارس در هدف، شیوه و استراتژی‌های خود تجدید نظرهای لازم را مبذول دارند. به عنوان مثال بهتر است در روش تدریس، تنوع لازم ایجاد کرد و یا این‌که در منابع تغییر ایجاد شود. همچنین والدین می‌توانند با استفاده از نتایج این پژوهش درباره‌ی انتخاب مدرسه‌ی مناسب برای فرزندانشان تصمیم‌گیری کنند. از آن‌جا که برخی از دانش‌آموزان به علت مشکلات خانوادگی از محیط آرام و نظارت اولیاء خود در انجام تکالیف درسی محرومند و در بسیاری از موارد از عهده‌ی انجام آن بر نمی‌آیند مدرسه محل مناسبی برای انجام تکالیف تحت راهنمایی معلم می‌باشد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود مدارس دولتی ترتیبی اتخاذ کنند تا این مشکل برای دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در این مدارس نیز مرتفع گردد. در پایان باید خاطر نشان شود که با توجه به این‌که این پژوهش برای اولین بار صورت گرفته است انجام پژوهش‌های بیش‌تری در این زمینه پیشنهاد می‌شود.

محدودیت‌های تحقیق

با توجه به کم بودن تعداد نمونه‌ها و محدود شدن به یک گروه سنی، در تفسیر نتایج به جامعه‌های بزرگتر باید احتیاط نمود. همچنین با توجه به این‌که پژوهش در مورد آزمودنی‌های در دسترس صورت گرفته است، نتایج با احتیاط قابل تعمیم به سایر دانش‌آموزان است.

منابع

- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی کارآیی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره‌ی نوزدهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۳۷، صص ۵۹-۴۶.
- دلاور، علی (۱۳۸۵). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.
- سبزواری، مریم (۱۳۸۹). *مقایسه‌ی یادگیری اجتماعی-هیجانی و مهارت‌های اجتماعی*

دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی بدون کیف و مدارس دولتی شهر اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه اصفهان.

شهیم، سیما (۱۳۸۲). مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و سوم، شماره‌ی ۱، صص ۱۲۱-۱۳۸.

کهرتی، فاطمه (۱۳۸۵). بررسی ویژگی‌های روانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، غیر دولتی و دولتی در شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

Butler, D. T., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulate learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2008). Connecting Social and Emotional Learning with Mental Health. Retrieved 7 July 2007 from. www.promoteprevent.org.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago.

Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., & Evergreen, S. D. H. (2009). Development and evaluation of the social-Emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (3), 283-295

Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27 (3), 348-363.

Golman, D. (1994). *Emotional Intelligence: Why it matters more than IQ*. New York: Bantam Book.

Greenberg, M. T., weissberg, R. P., Obrien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58 (6-7), 466-474.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circlepines, MN: American Guidance Service.

- Jelen, M. (2008) *Examining the effect of a social and emotional learning program on proactive and reactive aggression in children*. University of Alberta.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010) Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83 (2), 135–159
- Nelson, L. E. (2009). *an observational study of social skills learning within third, fourth and fifth grade*. Indiana University of Pennsylvania.
- Okumura, T., & Usui, E. (2010). Do Parents' Social Skills Influence Their Children's Sociability?. *Exceptional children quarterly*, 3, 1-35.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R. (2004). *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: Guilford Publications.
- Tsang, W. H., & Lak, C. C. (2008). *Social Skills*. Department of Rehabilitation Sciences The Hong Kong Polytechnic University Hunghom, Hong Kong.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotionl intelligence education program on the emotionl intelligence of children. *Social behavior and personality*, 35 (10), 1365-1372.
- Zins, J. E., & Elias, M., J. (2006). *Social and Emotional learning*. ING. Bear & K. Mink (Eds) , childeran needs III: development, prevention, and intervention. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.