

رویکردهای نوین آموزشی  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان  
سال دهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۳۹۴  
ص ۱۰۵-۱۲۰

## مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مدارس غیر دولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان

مریم سبزواری\*، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Sabzevar.maryam7@gmail.com

محمد جواد لیاقتدار، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

احمد عابدی، دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

### چکیده

هدف از این مطالعه، مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی بدون کیف و مدارس دولتی است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان‌های بدون کیف و دولتی شهر اصفهان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. از آزمودنی‌ها خواسته شد به پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) پاسخ دهند. روش مطالعه علی-مقایسه‌ای بود. داده‌های به دست آمده با روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تجزیه و تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت معنی داری وجود دارد. میان این دو گروه در دو بعد ابراز وجود و کنترل خود تفاوت معناداری وجود دارد. در ابعاد همکاری و همدلی تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت اجتماعی، همکاری، ابراز وجود، همدلی، کنترل خود.

\* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

## مقدمه

برخورداری از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش، برای داشتن عملکرد موفق در زندگی ضروری است. 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. تعلیم و تربیت، اگرچه دنبال پرورش انسان‌های رشد یافته باشد، که هست، ناچار باید مسأله رشد اجتماعی را به عنوان یکی از زمینه‌های فعالیت خود مورد ملاحظه قرار دهد. 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 دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). تعاریف مختلفی از مهارت اجتماعی وجود دارد؛ از جمله لیبرمن<sup>۱</sup> و همکاران (به نقل از تسانگ و لاک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) مهارت اجتماعی را به عنوان توانایی برای بیان احساسات فهم علایق یا خواسته‌ای دیگران تعریف کرده‌اند. نلسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌کند که مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌ها هستند که برای سازگاری و کنار آمدن با موقعیت‌های فشارزا حیاتی بوده، روابط سالم را پرورش داده و عملکرد کلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. لذا، کمبود مهارت‌های اجتماعی می‌تواند عدم پذیرش قواعد مدرسه، پرخاشگری لفظی و فیزیکی، یا سرپیچی از مسؤولان مدرسه را در برداشته باشد (لو و کارتلج<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲).

اسلاموسکی و دان<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش بینی کنند، رفتار خود را کنترل کرده و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نمایند. همچنین، مهارت اجتماعی به عنوان فرایند تولید رفتار ماهرانه برای هدایت بسوی یک هدف تعریف شده است (تراور<sup>۶</sup>، ۱۹۸۲؛ به نقل از تسانگو لاک، ۲۰۰۸). شواهد مؤید این است که استفاده مطلوب از مهارت‌های اجتماعی برای ایمنی اجتماعی، سلامت روانی و در بسیاری موارد، رفاه شغلی ضروری است (سگرین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). از نظر اجتماعی،

1- Liberman

2- Tsang & Lak

3- Nelson

4- Lo & Cartledge

5- Slawmouk & Dann

6- Trower

7- Segrin

برخی شواهد نشان می‌دهد که افراد با مهارت‌های اجتماعی ضعیف نسبت به کسانی که دارای مهارت اجتماعی بهتری هستند محبوبیت کمتری در بین همسالانشان دارند (هارتاپ<sup>۱</sup>، ۱۹۶۷؛ به نقل از تسانگ و لاک، ۲۰۰۸)

همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی کردن، مثال‌های از مهارت‌های اجتماعی است. یادگیری رفتارهای اجتماعی و ایجاد رابطه موفق با دیگران، یکی از مهم‌ترین دستاوردهای دوران کودکی است. متأسفانه، همه کودکان به فراگیری این مهارت‌ها موفق نمی‌شوند (گرشام و الیوت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). کودکانی که مهارت اجتماعی کافی کسب کرده‌اند، در ایجاد رابطه با همسالان (آشر و تیلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) و یادگیری در محیط آموزشی (والکر و هوپس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) موفق‌تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت‌ها هستند.

نکته درخور توجه آن است که افراد دارای مهارت اجتماعی ضعیف، در معرض خطرهای متعددی، از قبیل: افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی و اعتیاد به الکل قرار دارند (تسانگ و لاک، ۲۰۰۸). این نقایص ممکن است در نتیجه تفاوت‌های فرهنگی، انتظارات مبهم و متناقض، تأخیر رشد، فقدان انگیزه یا نبود فرصت برای نمایش مناسب مهارت‌ها به وجود آید (رادرفورد<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

بنابراین، با مطالعه افکار، رفتار و بازخوردهای کودکان، می‌توانیم آگاهی خود را از اینکه عوامل محیطی چگونه رفتار را شکل می‌دهند، افزایش داده و همچنین، درکمان را از راهبردهایی که در تقویت مهارت‌های اجتماعی کودکان کمک می‌کنند، توسعه دهیم.

یوسفی و خیر(۱۳۸۱)، در پژوهشی به بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که در عامل مربوط به مهارت‌های اجتماعی مناسب، نمره‌های دختران به نحو معنی‌داری بیشتر از پسران و در عامل مربوط به روابط با همسالان، نمره‌های پسران به نحو معنی‌داری بیشتر از دختران بود. آفاجانی

---

1- Hartu

2- Gresham & Elliot

3- Asher & Taylor

4- Walker & Hopes

7- Rutherford

(۱۳۸۱)، در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سلامت روان و منبع کنترل دانش‌آموزان مقطع دبیرستان پرداخت. وی به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های اجتماعی سلامت روان آزمودنی‌ها را بهبود می‌بخشد. همچنین، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر منبع کنترل معنی دار نبود. شهیم (۱۳۸۲)، به مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشان داد، میانگین نمره‌های کودکان عادی در زمینه همکاری و مسئولیت‌پذیری به طور معنی‌داری بیشتر از کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری بوده است.

نتایج پژوهش بیابانگرد (۱۳۸۴)، در مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نابینا، ناشنوا و عادی نشان داد که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان عادی به طور معنی‌داری بهتر از دانش‌آموزان نابینا و ناشنواست. همچنین، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نابینا به طور معنی‌داری بهتر از دانش‌آموزان ناشنواست. نتایج یافته‌های گرمارودی و وحدانی نیا (۱۳۸۵)، از بررسی سلامت اجتماعی و میزان مهارت اجتماعی دانش‌آموزان، گویای این است که میانگین امتیاز مهارت‌های اجتماعی با جنس ارتباط معناداری نشان می‌دهد. در این پژوهش نمره‌های دختران از مهارت اجتماعی بیشتر از پسران بود. وایتنبرگ (۱۹۹۵)، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و کنترل خود را بر روی کودکانی که از لحاظ اجتماعی مضطرب هستند، بررسی کرده است. این پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت گرفت. نتایج نشان داد که هر دو روش آموزش باعث کاهش اضطراب اجتماعی آزمودنی‌ها می‌شود، اما روش کنترل خود، تأثیر بیشتری نسبت به مهارت‌های اجتماعی دارد. هایت و فیلر<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، به مقایسه تأثیرات رویکردهای آموزشی مهارت‌های اجتماعی پرداختند تا مشخص کنند آیا تغییر در رفتار معلم به تغییرات متفاوتی در رفتارهای اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی منجر می‌شود؟ نتایج نشان داد که رفتار معلم می‌تواند تغییر کند و می‌تواند محرکی مثبت برای تسهیل در تغییر رفتار دانش‌آموزان محسوب شود. همچنین نتایج نشان داد که توانایی دانش‌آموزان ناتوان در فعالیت‌های هنری گروه‌های کوچک، رفتارهای اجتماعی گروه را به طور منفی، تحت تأثیر قرار نمی‌دهد.

سیورز و بلنک<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، نیز با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر پیشرفت در مهارت‌های اجتماعی و بر رفتار دانش‌آموزان نشان داد که استفاده از راهبردهای آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند: الگوسازی، بازی نقش، تقویت مثبت و تکرار و تمرین به دانش‌آموزان در ایجاد و گسترش روابط اجتماعی مثبت با دیگران و تطبیق مؤثر با شرایط و انتظارات دیگران کمک می‌کند. رودز، گرینبرگ، دمیتروویچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که کودکانی که کنترل خود بهتری دارند، به احتمال زیاد مهارت اجتماعی بیشتری را نشان می‌دهند و در رفتارهای درون‌گرایانه توانایی کمتری دارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که شناسایی بموقع مشکلات خودکنترلی ممکن است برای کودکانی که در معرض خطر ناهنجاری رفتاری قرار دارند، سودمند باشد. اوکومارا و اوسویی<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، به بررسی تأثیر علی مهارت‌های اجتماعی والدین بر جامعه‌پذیری فرزندان پرداختند. نتیجه این پژوهش نشان داد که مهارت‌های اجتماعی والدین تأثیر مثبتی بر جامعه‌پذیری فرزندان دارد. جنینگز و دیپرت<sup>۴</sup> (۲۰۱۰)، تأثیر معلم را بر مهارت‌های رفتاری و اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که معلم بر رشد مهارت‌های اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان تأثیر درخور توجهی دارد و تا حدودی این تأثیر بیشتر از تأثیر معلم بر پیشرفت تحصیلی است. از آنجا که تحقیقات فراوانی نقش مهارت‌های اجتماعی را بر پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند، معلمانی که در زمینه افزایش مهارت اجتماعی موفق عمل می‌کنند، می‌توانند علاوه بر آموزش مستقیم برای افزایش رشد علمی، به صورت غیرمستقیم (به وسیله افزایش مهارت اجتماعی) پیشرفت تحصیلی را ارتقا دهند.

نلسون (۲۰۰۹) معتقد است که زندگی مدرسه عمیقاً در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان و مریدان تأثیر می‌گذارد. روابط معلم-فراگیر و روابط همسالان، روش‌های آموزشی و فرایند یادگیری، تجربیات دانش‌آموزان از زندگی خودشان و دیگران را شکل می‌دهد. بسیاری از معلمان، والدین و سیاستگذاران از مدارس که آموزش و تعالیمی را در زمینه اجتماعی و هیجانی ارائه می‌دهند، تا از مشکلات رفتاری و هیجانی بین فراگیران جلوگیری کنند، حمایت می‌کنند (وارد، ۲۰۰۴). از آن جایی که بسیاری از کودکان آموزش‌های اجتماعی و هیجانی لازم را در خانه یا اجتماع دریافت

1- Seevers & Blank

2- Rhoades., Greenberg & Domitrovich

3- Okumura & Usui

4- Jennings & DiPrete

نمی‌کنند، مدارس می‌توانند به عنوان یک پشتیبان اضافه و نقطه آغازین کارآمدی که از طریق آن می‌تواند انعطاف‌پذیری را افزایش دهد، عمل کنند (دول و لیون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). نقش و کارکرد مدارس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشمگیری پیدا کرده است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدارس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته، مدارس عهده دار پرورش شهروندانی مسؤول و رشدیافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی نیز هستند (پلیتری و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر مدارس غیردولتی، با عنوان «بدون کیفیت» در سطح کشور با هدف ارتقای سطح آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان تأسیس شده است. این نوع مدارس برای نخستین بار با 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 جنبه اجتماعی وسیعی به خود گرفت. همچنین، این نوع برنامه‌ها برای کودکانی که مشکلات تحصیلی عمیقی ندارند؛ اما به محیطی آرام برای انجام تکالیف و نظارت و سرپرستی یک بزرگسال با صلاحیت نیازمندند، بسیار مفید است. مدرسه بدون کیفیت یکی از آن مفاهیم 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؛ تا آنجا که اکنون کشوری مانند: ترکیه، مدرسه بدون کیفیت را مهمترین سیاست آموزشی خود در مقاطع ابتدایی و راهنمایی می‌داند. در ایران مدرسه بدون کیفیت یا کیفیت در مدرسه اصطلاحی است ویژه آن دسته از مدارسی که مدیران آن معتقدند، دانش‌آموزان باید در منزل از استراحت و آزادی کافی برخوردار باشند و همچنین، لازم است که تدریس، تمرین و تکلیف درسی دانش‌آموز تنها در مدرسه صورت پذیرد تا دانش‌آموزان، کلیه 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. مدارس بدون کیفیت در ایران از سال ۱۳۸۰ تأسیس شده و در اصفهان نیز از سال ۱۳۸۱ تأسیس و هم‌اکنون ۱۰ مدرسه بدون کیفیت در دوره ابتدایی در شهر اصفهان وجود دارند.

نتیجه امر آن است که دانش‌آموزان (۱) از حمل کیف و تحمل آثار زیانبار جسمانی آن فارغ می‌شوند و (۲) به علت انجام تکالیف به صورت جسمی در محیط کلاس و با نظارت معلم، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار می‌شوند و همچنین، به علت همکاری های ممتد با همکلاسان و معلمان، مهارت‌های اجتماعی آنها تقویت می‌گردد. به همین دلیل، این پژوهش در پی بررسی میزان مهارت اجتماعی در دو نوع مدارس غیردولتی بدون کیف و مدارس دولتی بوده است. شایان ذکر است که ایده بدون کیف را تنها برخی از مدارس غیردولتی اجرا کرده‌اند و مدارس دولتی به علت محدودیت‌های که دارند، تاکنون داوطلب اجرای این ایده نشده‌اند. با توجه به مباحث فوق، اهداف و ماهیت مدارس غیردولتی بدون کیف، مسأله اساسی پژوهش حاضر عبارت از «ابعاد مهارت اجتماعی (همکاری، ابراز وجود، همدلی، کنترل خود) دانش‌آموزان مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی» است. همچنین، ابعاد مهارت‌های اجتماعی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی را بر حسب جنس مقایسه کرده‌ایم.

## روش

روش تحقیق پژوهش حاضر علی-مقایسه ای است. در این نوع پژوهش، هدف مطالعه احتمال یا امکان روابط علی- معلولی بین متغیرها با استفاده از مشاهده نتایج حاصل و بررسی دقیق در داده ها برای یافتن متغیرهای علی درست و منطقی، است (دلاور، ۱۳۸۷). در این پژوهش، ابعاد مهارت اجتماعی (همکاری، ابراز وجود، همدلی و کنترل خود) دانش‌آموزان مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی با هم مقایسه شده است. جامعه مورد نظر در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم و پنجم دبستان‌های غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ هستند. در این پژوهش نمونه‌های مورد بررسی به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده است؛ بدین صورت که در مرحله اول از بین نواحی پنج گانه شهر اصفهان، ناحیه ۳ به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از بین دبستان‌های دخترانه و پسرانه بدون کیف و دولتی هر کدام ۲ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین همه دانش‌آموزان کلاس‌های نمونه، توزیع شد. بدین ترتیب ۸۶ نفر دانش‌آموز از مدارس دولتی و ۷۱ نفر دانش‌آموز از مدارس بدون کیف برای این پژوهش انتخاب شدند. شایان ذکر است که آزمودنی‌ها از لحاظ

جنس، پایه تحصیلی، تحصیلات والدین، وضعیت اجتماعی - اقتصادی (هر ۴ مدرسه از ناحیه ۳ اصفهان که برخوردار هستند، انتخاب شده‌اند) در دو گروه کنترل شده و فقط از نظر مدرسه غیردولتی بدون کیف و مدرسه دولتی به لحاظ مهارت‌های اجتماعی مقایسه شده‌اند.

**ابزارهای پژوهش:** 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 و دارای سه فرم ویژه دانش‌آموز، والدین و معلمان است. مقیاس «نظام درجه بندی مهارت‌های اجتماعی - فرم دانش‌آموز» به سنجش این مهارت‌ها از دید کودک دبستانی، نسبت به خویش می‌پردازد. این سؤال‌ها در دو بعد A فراوانی و در بعد B درجه اهمیت پاسخ‌ها را درجه‌بندی می‌کنند. قابل ذکر است که در پژوهش انجام شده، به علت اختلاط مفهوم این دو بعد از سوی آزمودنی‌های دبستانی در حین پاسخگویی، بعد میزان اهمیت در نظر گرفته نشده و به بعد فراوانی یا میزان وقوع رفتار پرداخته شده است. دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را دریافت کرده و با راهنمایی که از سوی پژوهشگر در ارتباط با هر سؤال شده، خود به پرسشنامه پاسخ دادند. در مقیاس چهار عامل «ابراز وجود، همکاری، همدلی، کنترل خود» لحاظ شده است که هر عامل به وسیله سؤال‌هایی مشخص می‌شود. نتایج شهیم (۱۳۸۱) در دانشگاه شیراز گویای پایایی مطلوب پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی تصنیفی است. پایایی دوباره سنجی آن با فاصله زمانی دو ماه برابر ۰/۷۳ بوده است. پایایی درونی و دوباره سنجی SSRS و اعتبار سازه و اعتبار همزمان آن مطلوب بوده و استفاده از این نظام در پژوهش‌های متعدد مؤید کاربرد وسیع آن در ارزیابی و تشخیص است. پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه را به شیوه ضرایب آلفای کرونباخ برای مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۶ و برای ابعاد مهارت‌های اجتماعی به ترتیب ابراز وجود (۰/۶۲)، همکاری (۰/۷۴)، همدلی (۰/۶۸) و کنترل خود (۰/۷۰) محاسبه کرده است.

پرسشنامه دموگرافیک: این پرسشنامه نیز نوع مدرسه، پایه، جنس دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد.



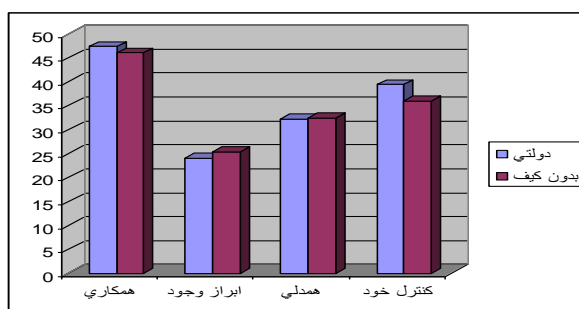
### یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و برای آزمودن فرضیه‌ها از روش تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) استفاده شده است.

جدول ۱: مقایسه میانگین نمره‌های 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 ابعاد 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 ابعاد همکاری و کنترل خود در دانش‌آموزان مدارس دولتی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس بدون کیف است و همچنین، دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در بعد ابراز وجود میانگین بیشتری را کسب کرده‌اند. دو گروه در مؤلفه همدلی میانگین نسبتاً یکسانی را دریافت کرده‌اند.



شکل ۱: توزیع درصد ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و بدون کیف

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) مقایسه میانگین نمره‌های خرده

مقیاس‌های مهارت اجتماعی در دو گروه

| شخص آماری<br>منابع تغییرات | مقدار<br>مجموعه<br>F | درجه<br>آزادی | مقدار<br>تأثیر<br>زنی | F    | سطح<br>معناداری | میزان<br>تأثیر | توان<br>آزمون |
|----------------------------|----------------------|---------------|-----------------------|------|-----------------|----------------|---------------|
| نوع<br>مدرسه               | همکاری               | ۱             | ۶۵/۲۶                 | ۱/۸۵ | ۱/۱۷۵           | ۰/۱۲           | ۰/۲۷۳         |
|                            | ابراز وجود           | ۱             | ۶۶/۳۶                 | ۴/۷۷ | ۰/۳۰            | ۰/۳۰           | ۰/۵۸۴         |
|                            | همدلی                | ۱             | ۵/۱۷                  | ۱۹۸  | ۰/۶۵۷           | ۰/۰۱           | ۰/۰۷۳         |
|                            | کنترل خود            | ۱             | ۳۹۶/۶۵                | ۸/۸۱ | ۰/۰۳            | ۰/۰۵۴          | ۰/۸۳۹         |
| جنسیت                      | همکاری               | ۱             | ۴۱/۳۲                 | ۱/۱۷ | ۰/۲۸۰           | ۰/۰۸           | ۰/۱۹۰         |
|                            | ابراز وجود           | ۱             | ۱۰/۵۷                 | ۷۶۱  | ۰/۳۸۴           | ۰/۰۵           | ۰/۱۴۰         |
|                            | همدلی                | ۱             | ۶۱/۱۹                 | ۲/۳۴ | ۰/۱۲۸           | ۰/۱۵           | ۰/۳۳۰         |
|                            | کنترل خود            | ۱             | ۱۲۴/۸۵                | ۲/۷۷ | ۰/۰۹۸           | ۰/۱۸           | ۰/۳۸۰         |

اطلاعات جدول (۲) 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 مؤلفه ابراز وجود و کنترل خود تفاوت معناداری وجود دارد. در مقابل، بین دو گروه در مؤلفه‌های همکاری و همدلی تفاوتی وجود ندارد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد بین دو گروه دختر و پسر در هیچ کدام از مؤلفه‌ها تفاوت وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر در کشور ما، مدارس غیردولتی، به منظور تبلیغ فعالیت‌های آموزشی خود، مدارس با نام‌های مدارس بدون کیف، هوشمند و 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 است. انجام تکالیف درسی در مدرسه و زیر نظر معلم، با این هدف برنامه ریزی شده است که اولاً بچه‌ها در منزل فرصت بازی و آزادی بیشتری را پیدا کنند که در نتیجه منجر به افزایش فعالیت‌ها و رشد اجتماعی منجر 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 مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شاغل در مدارس غیردولتی بدون کیف از دانش‌آموزان دیگر مدارس بیشتر باشد. این مسأله که مدارس غیردولتی 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 مؤلفه "همکاری" تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. شهیم (۱۳۸۲) در مقایسه کودکان عادی و کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری نشان داد، میانگین نمره‌های کودکان عادی در زمینه همکاری و مسؤلیت‌پذیری به طور معنی‌داری بیشتر از کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری بوده است. بیابانگرد (۱۳۸۴) در پژوهشی میزان همکاری را میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بررسی کرد و به این نتیجه رسید که میزان همکاری دانش‌آموزان عادی به طور معناداری از دو گروه دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر است.

اما در مؤلفه "ابراز وجود"، میان دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت وجود داشت؛ بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در مؤلفه "ابراز وجود" نمره‌های بالاتری را دریافت کرده‌اند. ابراز وجود، رفتاری است که فرد در طی آن، 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 به دست می‌آورد. ابراز وجود کردن برابری میان انسان‌ها را افزایش و به ما امکان می‌دهد تا به سود خود اقداماتی را صورت دهیم و بدون اضطراب روی پای خود بایستیم. از نتیجه پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف به این علت که تکالیفشان را در مدرسه انجام می‌دهند و برای انجام تکالیف به والدین خود وابسته نیستند، این عدم وابستگی موجب می‌شود که آنها مدیریت کارهای خود را برعهده گرفته و سعی کنند به طور مستقل وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند. این امر ممکن است باعث شود عزت نفس این گروه از کودکان افزایش یابد؛ چرا که این دسته از کودکان موفقیت در امور تحصیلی را به خویش نسبت می‌دهند و این امر سبب می‌شود 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 طبقه اجتماعی بالاتری قرار دارند می‌توان یکی از دلایل احتمالی اختلاف نمره‌های در ابراز وجود را این نکته برشمرد.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در مؤلفه "همدلی" تفاوت معنی داری وجود ندارد. همدلی، توانایی ارثی یا ژنتیکی نیست؛ بلکه به تجارب بین فردی با والدین و دیگر اعضای خانواده، دوستان و آشنایان بستگی دارد. افراد در مناسبات خود با اطرافیان‌شان همدلی را می‌آموزند. همدلی در افراد مختلف به نحوه تربیت کودکان از جانب والدین بستگی دارد. اگر شیوه تربیتی به گونه‌ای باشد که توجه کودک را به سوی مشکلی که بر اثر سوء رفتار او برای کودک دیگری پیش آمده جلب کند، کودک همدلی بیشتری پیدا خواهد کرد. 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 مؤلفه "کنترل خود" تفاوت معنی داری وجود دارد؛ بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس دولتی در مؤلفه "کنترل خود" نمره‌های بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس بدون کیف دریافت کرده‌اند. کنترل خود، محور اعتماد به نفس در کودکان است. کودکی که خویشتندار است می‌داند حق انتخاب دارد و می‌تواند رفتارش را کنترل کند. کنترل خود به کودکان اراده نه گفتن، انجام کار درست و انتخاب رفتار اخلاقی را می‌دهد. این ساز و کار درونی، کودکان را راهنمایی می‌کند تا نه تنها ایمن تر، بلکه خردمندانه‌تر انتخاب کنند. بیابانگرد (۱۳۸۴) در پژوهشی میزان کنترل خود را میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بررسی کرد و به این نتیجه رسید که میزان کنترل خود دانش‌آموزان عادی به طور معناداری از دو گروه دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر است.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی بر جنسیت در هیچ کدام از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی تفاوت وجود ندارد. نتایج تحقیق شهیم (۱۳۷۹) نیز نشان داد میان مهارت‌های اجتماعی پسر و دختر تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش در زمینه تفاوت نمره‌های دختران و پسران با پژوهش گرشام و الیوت (۱۹۹۰) و یوسفی و خیر (۱۳۸۱) که دختران را دارای مهارت اجتماعی بیشتر از پسران می‌دانستند ناهمسوست.

همچنین، نتایج پژوهش گرمارودی و وحدانی نیا (۱۳۸۵) نشان داد که بین رفتار اجتماعی پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد.

به طور کلی، از نتایج این پژوهش می‌توان به برخی نقاط ضعف و قوت مدارس بدون کیفیت اشاره کرد. از جمله نقاط ضعف این مدارس می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- مدارس بدون کیفیت باعث دوری کودکان از خانواده می‌شود. ۲- خانواده‌ها بر چگونگی انجام تکالیف فرزند خود نظارت ندارند. ۳- موجب افزایش رقابت در فراگیران و در نتیجه دوری آن‌ها از هم می‌شود. همچنین مدارس بدون کیفیت دارای نقاط مثبتی هستند که شامل موارد زیر است: ۱- مدارس بدون کیفیت برای دانش‌آموزانی که به علت مشکلات خانوادگی از محیط آرام و نظارت اولیا خود در انجام تکالیف درسی محرومند و در بسیاری از موارد از عهده انجام آن بر نمی‌آیند، محل مناسبی برای انجام تکالیف تحت راهنمایی معلم است؛ ۲- موجب افزایش استقلال دانش‌آموز در انجام کارهای مربوط به خود می‌شود.

بر این اساس، از کاربردهای نتایج پژوهش حاضر می‌توان به این موضوع اشاره کرد که ارزیابی دانش‌آموزان با توجه به این چهار عامل، به شناسایی نقاط قوت و ضعف خاص دانش‌آموزان کمک می‌کند که باعث تسهیل در ارائه برنامه‌ریزی مناسب یا برنامه درسی برای بهبود حالت اجتماعی-هیجانی دانش‌آموز می‌شود. با توجه به نقش مهم 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 راهبردهای خود تجدید نظرهای لازم را مبذول دارند. برای مثال، بهتر است در روش تدریس، تنوع لازم ایجاد کرد و یا در منابع تغییر ایجاد شود. همچنین، والدین می‌توانند با استفاده از نتایج این پژوهش درباره انتخاب مدرسه مناسب برای فرزندانشان تصمیم‌گیری کنند. در پایان، باید خاطر نشان شود که با توجه به اینکه این پژوهش برای نخستین بار صورت گرفته است، انجام پژوهش‌های بیشتری در این زمینه پیشنهاد می‌شود.

## منابع

آقاجانی، مریم. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی نابینا، ناشنوا و عادی شهر تهران، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، (۱)۵، ۷۸-۹۲.

حسین چاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی کارآیی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، (۱)۱۹، ۳۷، ۴۶-۵۹.

دلاور، علی. (۱۳۸۷). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. چاپ ششم، تهران: انتشارات رشد.

شهیم، سیما. (۱۳۷۹). بررسی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر با استفاده از نظام درجه‌بندی مهارت اجتماعی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. (۱)۴، ۳۵-۶۵.

شهیم، سیما. (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، (۱)۳۳، ۱۳۸-۱۲۱.

گرمارودی، غلامرضا؛ وحدانی‌نیا، مریم سادات. (۱۳۸۵). سلامت اجتماعی؛ بررسی میزان مهارت‌های اجتماعیدانش‌آموزان. *فصل‌نامه پایش*، (۲)۵، ۱۴۷-۱۵۳.

یوسفی، فریده؛ خیر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، (۲)۱۸، ۱۴۷-۱۵۸.

Asher, S., & Taylor, A. (2001). The social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Children Quarterly*, 12, 12-39.

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, 348-363.

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

- Hyatt, K. J., & Filler, J. A. (2007). Comparison of the effects of two social Skill training approaches on teacher and child behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 1, 45-67.
- 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.
- Lo, Y., Loe, S. A., & Cartledge, G. (2002). The effects of social skills instruction on the social behaviors of students at risk for emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27, 371–385.
- Okumura, T., & Usui, E. (2010). Do parents' social skills influence their children's sociability? *Exceptional Children Quarterly*, 3, 1-35.
- Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., & Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. New Jersey lawrence Erlbaum.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M, T., & Domitrovich, E. C. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30. 310–320.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R. (2004). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. NewYork: Guilford Publications.
- Seevers, R., & Jones- Blank. M. (2008). The effects of social skills training on social skill development and on student behavior. *Education Journal*, 9. 1-19.
- Segrin, C., & Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. In: Greene J. O, Burlison B. R, editors. *Handbook of communication and social interaction skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Slawmouk, L., & Dann, P. (1996). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 19, 199-204
- Tsang, W. H., & Lak, C. (2008). *Social skills*. Hong Kong: University Hunghom.

Walker, D., & Hopes, J. (2003). *Maston evaluation of social skills with youngsters*. McGraw-Hill.

Ward, S. M. (2004). *Our children's social skills*. New York: Eric Digest.

Whittenberg, I. L. (1995). *A comparison of the effects of self-control versus social skills training with socially anxious children*. Dissertation abstracts international section: Humanities and social sciences.