

بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان*

دکتر محسن طالب زاده نوبریان^۱

دکتر بهرام صالح صدق‌پور^۲

انسی کرامتی^۳

چکیده

در این پژوهش، دو هدف اساسی دنبال می‌شود:

۱. توصیف جوّ اجتماعی مدارس (در دو حالت جوّ اجتماعی باز و جوّ اجتماعی بسته)؛
 ۲. بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان آن‌ها.
- بر اساس این اهداف، یک فرضیه کلی با عنوان «جوّ اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان تأثیر دارد» مورد بررسی قرار گرفت. مهارت‌های اجتماعی مورد بررسی در این پژوهش شامل مهارت‌های هم‌دلی، همکاری، ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری بود. نمونه‌ی مورد بررسی، که با استفاده از روش علی - مقایسه‌ای صورت گرفت، ۴۰۰ نفر از فراگیرندگان ۱۵ تا ۱۸ ساله‌ی ۱۰ دبیرستان دولتی دخترانه در ۵ منطقه‌ی آموزشی تهران (مناطق ۱، ۹، ۱۳، ۱۱ و ۱۶) بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. نمونه‌ی مورد نظر به دو پرسش‌نامه‌ی مربوط به جوّ اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی پاسخ داد. نتایج حاصل از آمار توصیفی در این پژوهش نشان داد که نیمی از مدارس مورد بررسی دارای جوّ اجتماعی باز و نیمی دیگر دارای جوّ اجتماعی بسته ارزشیابی شدند. همچنین نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل چندگانه (مانوا) نشان داد که جوّ اجتماعی مدرسه نه تنها بر پرورش مهارت‌های اجتماعی مورد بررسی در فراگیرندگان تأثیر دارد، بلکه بر واریانس مشترک این مهارت‌ها نیز مؤثر است. مطالعه‌ی مفهومی هر یک از مهارت‌های اجتماعی نشان داد که واریانس مشترک مهارت‌های اجتماعی، از ۶ متغیر دیگر تأثیر پذیرفته است که عبارت‌اند از: خودآگاهی، عزت نفس، گسترش روابط، اعتماد و احساس امنیت، توجه به تفاوت‌های فردی و انعطاف‌پذیری.

۱. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی

۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

* تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۱/۲۶

تاریخ آغاز و بررسی مقاله: ۸۷/۲/۲

تاریخ تصویب مقاله: ۸۷/۶/۱۶

مقدمه

جوّ مدرسه که در حکم کیفیات و خصوصیات مدرسه تعریف شده و نگرش‌ها، رفتار و پیش‌رفت در عملکرد هر یک از افرادی را که با مدرسه در تماس هستند تحت تأثیر قرار می‌دهد، حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی مدرسه، یعنی فراگیرندگان، معلمان، مدیر و سایر کارکنان آن است. توجه به جوّ و به خصوص جوّ اجتماعی در مدارس و سایر نظام‌های آموزشی، اهمیتی مضاعف دارد؛ زیرا این نظام‌ها با گروه کثیری از فراگیرندگان در تماس هستند و جوّ موجود در آن‌ها، بر تجارب، یادگیری و شخصیت این فراگیرندگان اثر می‌گذارد.

به‌طور کلی، مدیر مدرسه به دلیل اختیارات و قدرتی که دارد، پدیدآورنده‌ی جوّ مدرسه است. معلمان نیز در مقام مدیران کلاس‌ها، پدیدآورندگان جوّ کلاسی هستند. یک معلم، چه آگاه باشد و چه نباشد، در اثر عملکرد خاص خود، به‌ویژه نحوه‌ی تعامل با فراگیرندگان (مثلاً در حین استفاده از روش‌های تدریس)، علاوه بر انتقال اطلاعات، به صورتی مستقیم یا غیر مستقیم در تربیت فرهنگی و مهارت‌های اجتماعی مخاطبان خود به ایفای نقش می‌پردازد. در این زمینه به‌نظر می‌رسد آنچه برای فراگیرندگان مهم و باارزش تلقی می‌شود، گذشته از کسب و ضبط اطلاعات، پرورش مهارت‌های اجتماعی آن‌ها باشد. زیرا فراگیرندگان در صحنه‌ی وسیع زندگی اجتماعی با برنامه‌های درسی تعریف شده و یکسانی برخورد نمی‌کنند. به این سبب، باید توانایی حل مسئله و گشودن گره‌ها و معضلات زندگی را در آن‌ها پرورش داد. این امر مستلزم آن است که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، از جمله مهارت‌های برقراری ارتباط در آنان پرورش یابد و یکی از عوامل مهم در این زمینه، ایجاد فرصت‌های مناسب در فضاهاى آموزشی (جوّ مدرسه) به همت معلمان، مدیران و سایر کارکنان است.

تحقیقات نشان داده است تقویت‌های طبیعی، نظیر توجه و بازخورد مثبت، به افزایش رفتارهای مطلوب و مناسب فراگیرندگان در محیط‌های آموزشی منجر شده است. بنابراین، چنانچه آموزش‌های رسمی در یک فضای آموزشی (جوّ مدرسه) با فراگیری مهارت‌های اجتماعی، ترکیبی موزون و منسجم داشته باشد، در فراگیرندگان، به موقعیت‌های زندگی نگرشی سالم و سازنده حاصل می‌شود و از این رهگذر در ایجاد ارتباط با دیگران به شکلی سازگارانة عمل خواهند کرد.

بیان مسئله‌ی تحقیق

به طور طبیعی، مدارس متفاوتی در یک منطقه‌ی آموزشی، دارای نقاط اشتراک فراوانی مانند تجهیزات و امکانات، دانش‌آموزان و پایگاه اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها هستند. حتی ممکن است برخی معلمان در این مدارس مشترک باشند. اما به‌رغم وجود این نقاط مشترک، هر یک از این مدارس در نوع خود یگانه هستند و شیوه‌ی خاصی از تعاملات بین افراد و امکانات آن‌ها جریان دارد. به راستی چرا دانش‌آموزی (یا حتی دبیری) نامنظم و بی‌انگیزه، با ورود به مدرسه‌ای جدید و تغییر موقعیت، به فردی منظم، منضبط و تلاشگر تبدیل می‌شود؟ (البته عکس این مطلب نیز صادق است).

یکی از دلایل وجود این تفاوت‌ها، احساس طبیعی و جمعی ناشی از محل کار است که صاحب‌نظران مدیریت، این احساس و ادراک جمعی را به جوّ سازمانی تعبیر می‌کنند. جوّ سازمانی احساسات و تصورات گوناگونی در افراد به‌وجود می‌آورد و به ایجاد شیوه‌ی خاصی از تعاملات بین افراد منجر می‌شود. در یک مدرسه، در حکم یک سازمان، این جوّ وجود دارد و بر پرورش دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های افراد اثر می‌گذارد و به تحقق یا تحقق نیافتن اهداف آموزشی کمک می‌کند. برای مثال، در نظام آموزش متوسطه، که اهدافی چون آگاه کردن افراد برای آموزش عالی، آماده کردن آنان برای مسئولیت‌پذیری در زندگی اجتماعی و آماده‌سازی برای اشتغال (گویا ۱۳۷۹ به نقل از چوکده ۱۳۸۴) دنبال می‌شود، آموزش مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان، به حل بسیاری از مشکلات و مسائل زندگی شغلی و اجتماعی می‌انجامد. به این سبب، در این پژوهش نیز این سؤال مطرح شده است که: جوّ (یا جوّ اجتماعی) حاکم بر مدارس متوسطه، بر پرورش برخی مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان نظیر ابراز وجود، همکاری، هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری چه تأثیری دارد؟

مرور پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی جوّ اجتماعی دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. در دیدگاه غالب، که در اکثر متون مدیریت به‌چشم می‌خورد، جوّ با محیط اجتماعی مترادف قلمداد شده است. در حقیقت، آنچه در مورد جوّ و جوّ سازمانی بیان شده، همان چیزی است که در مورد جوّ اجتماعی مطرح می‌گردد. اما در دیدگاه دوم، جوّ اجتماعی به‌مثابه یکی از ابعاد جوّ مورد توجه قرار می‌گیرد. از جمله کسانی که دیدگاه دوم را قبول دارند، می‌توان از تاجی‌بوری^۱ (Anderson, 1982, 368-420)، گاندر و

همیز^۱ (The center of Human Services Knowledge organized, 2004) و رسنیک^۲ و همکاران (The center of Human Services Knowledge organized, 2004) نام برد. نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی جوّ یک مدرسه صورت گرفته، بیانگر آن است که نوع جوّ، بی‌آمدها و تأثیرهای متفاوتی بر عملکرد و رفتار اعضای آن مدرسه دارد. برای مثال، وارگر و همکاران بر این باورند در مدارسی که جوّ موجود بر ارزش‌مندی و احترام به اعضا تأکید دارد، توانایی‌های افراد مورد تقویت قرار می‌گیرد. (Warger et al. 2001).

مرکز خدمات دانش بشر (۲۰۰۴) اعلام کرده است که جوّ مدرسه مهمترین عامل در زمینه‌ی دستیابی به راه حل‌های مسائل و مشکلات متعددی نظیر قمار، اختلافات فردی فراگیرندگان، خودکشی و در نهایت، آموزش اخلاق به شهروندان است. علاوه بر این، مطالعات متعددی نشان می‌دهد فراگیرندگان در مدارسی که دارای جوّ مساعد و مطلوب‌تری است، نه تنها پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند، بلکه از نظر سلامت عاطفی – اجتماعی نیز در سطح بالاتری هستند؛ زیرا عزت نفس و خودپنداره‌ی آن‌ها در این محیط‌ها بیش‌تر می‌شود. این مرکز اعلام کرده است که پژوهشگران در ۱۹ پژوهش به این نتیجه دست یافته‌اند. (کسن^۳ و دیگران (O.Samdal et al, ۱۹۹۸) و نیز ناتبیم^۴ و دیگران بیان داشته‌اند: زمانی که فراگیرندگان از جوّ مدرسه‌ی خود ادراک نامطلوبی دارند، بیش‌تر رفتارهای آسیب‌زا و پرخاشگرانه دست می‌زنند آنان از نظر پیشرفت تحصیلی در سطح پایین‌تری قرار دارند و به‌طور کلی تجارب موفقیت‌آمیز کمتری را در زندگی کسب می‌کنند. (Nutbeam et al, ۱۹۹۳, ۳۰-۵۲).

علیخانی^{۱۳۸۳}) به این نتیجه دست یافت که تقویت رقابت انفرادی و نگرش منفی به فعالیت‌های گروهی و نیز تقویت خودپنداره‌ی منفی از جمله بی‌آمدهای منفی پنهان در مدارس دارای جوّ بسته است. قلتاش^{۱۳۸۳}) در تحقیق خود طی بررسی روش تدریس مشارکتی (به‌مثابه روشی که به‌وجودآورنده‌ی جوّی مساعد برای رشد و پرورش مهارت‌های اجتماعی است)، بر رشد مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان، به مؤثر بودن این روش در زمینه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان پی برد. وین و هوی به این مسئله اشاره می‌کنند که هرچه اقلیم مدرسه بسته‌تر باشد، احساس از خودبیگانگی دانش‌آموزان بیش‌تر می‌شود و دانش‌آموزان در مدارس دارای جوّ بسته، بیش از دانش‌آموزان مدارس دیگر ناتوانی و نابهنجاری رفتاری دارند (مجنون، ۱۳۸۱، ۷۲). جانسون بر اساس مشاهدات خود، جوّ اجتماعی مدرسه را به ۴ نوع جوّ فرعی‌تر تقسیم می‌کند: (جوّ فیزیکی، آموزشی، سازمانی و روانی – عاطفی) و بیان می‌دارد که هر یک از این جوّها در

۱. Gonder & Hymes, D

۳. Kasen and et al

۲. Resnick, M.D

۴. D.Nutbeam

تعاملات خود، فرهنگ یا جو اجتماعی پیچیده‌تری تشکیل می‌دهند و بر فعالیت‌های افراد در یک مدرسه اثر می‌گذارند (McIntosh, ۱۹۸۵).

در تحقیق وانگ و مارتل نشان داده شده است که جو کلاسی به ابعاد شناختی و اجتماعی آن بستگی دارد و چنانچه مدیریت کلاس مطلوب باشد، به افزایش مشارکت، کاهش رفتارهای مخرب و استفاده‌ی مناسب از زمان آموزش منجر می‌گردد. رفتار اجتماعی معلم با دانش‌آموزان نیز بر میزان یادگیری آن‌ها اثر دارد و سبب ایجاد حس عزت نفس در دانش‌آموزان و پرورش رابطه‌ی دوستانه در کلاس درس و مدرسه می‌گردد (مجنون، ۱۳۸۱، ۷۸).

ناتیم و دیگران دریافته‌اند که امکان دارد مدرسه مرجع و منشایی برای رفتارهای مخرب یا رفتارهای سازنده در فراگیرندگان باشد. رفتارهای مخرب و آسیب‌زا هنگامی شکل می‌گیرند که فراگیرندگان دارای ادراک منفی و نامطلوبی از مدرسه باشند. این دانش‌آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی در سطحی پایین‌تر از سایرین قرار دارند و به‌طور کلی، تجارب موفقیت‌آمیز کمتری کسب می‌کنند. تحقیقات شولتز^۱ و دیگران نشان دادند که جو مساعد در مدرسه زمانی حاصل می‌شود که اولیای مدرسه، دانش و مهارت‌های مورد نیاز زندگی فراگیرندگان را به آن‌ها آموزش دهند. به‌خصوص چنانچه این آموزش‌ها با جو فیزیکی و اجتماعی مساعدی در مدرسه مورد حمایت قرار گیرد، اثربخشی آن‌ها به مراتب بیش‌تر خواهد شد (O.Samdal et al, ۱۹۹۸). گالی و پانگ با استناد به تحقیقات دیگران بیان می‌کنند که روابط اجتماعی جوانان با معلمان یکی از مهم‌ترین عناصر مدرسه‌ی زندگی است. زمانی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند معلمان آن‌ها را دوست دارند، از آن‌ها حمایت می‌کنند، رفتاری منصفانه دارند و بر اساس اصول دموکراسی و به شکلی محترمانه رفتار می‌کنند، کمتر تجارب ناخوش‌آیندی مانند اخراج از مدرسه، ترک تحصیل یا بدرفتاری در مدرسه کسب می‌کنند و انگیزه‌ی بیش‌تری برای انجام دادن تکالیف خود و همکاری با مدرسه به‌دست می‌آورند (Gally and Pong, ۲۰۰۴).

ساکنی^۲ عقیده دارد که جو مدرسه دارای دو بعد اساسی شامل جو علمی و جو اجتماعی است که در تعامل با هم، جو مثبت یا منفی را در مدرسه به‌وجود می‌آورد. جو علمی با سیستم‌های پاداش، تشویق، اثربخشی مدیر و معلمان و فرآیندهای مشارکت‌جویانه ارتباط دارد و جو اجتماعی مربوط به پذیرش، هم‌دردی، نظم در امکانات و تسهیلات مدرسه، ایجاد فرصت برای مشارکت فراگیرندگان در فعالیت‌های مدرسه، هنجارهای گروهی حاکم و نظام حمایتی کارکنان و دانش‌آموزان است. همچنین جو علمی به شکلی مستقیم و جو اجتماعی به شکلی غیر مستقیم، بر

نگرش و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. کالبرز نیز بیان می‌کند که معلمان در ایجاد جوّ اجتماعی مطلوب در کلاس، دارای نقشی حساس و حیاتی هستند. مثلاً با بیان و روشن کردن انتظاراتی که از فراگیرندگان دارند، تنش و فشار بر آنان را از بین می‌برند. در نتیجه، زمانی که فراگیرندگان در تعاملات خود با معلمان و سایر کارمندان مدرسه احساس حمایت کنند، جوّ مدرسه را مطلوب تلقی می‌کنند و این ادراک، تعاملات آن‌ها را با همسالان و اولیای مدرسه بهبود می‌بخشد (Calabrese, 1981-1982). هرناندز و سیم با توجه به تحقیقات خود بیان داشته‌اند: در مدارس که مدیران و سایر کارکنان ارتباط چندانی با هم ندارند و برای حل مشکلات و مسائل با هم کار نمی‌کنند، معلمان از نظر وجدان کاری و اخلاقی در سطح پایین‌تری قرار دارند و دانش‌آموزان رفتارهای ضد اجتماعی بیشتری از خود نشان می‌دهند، در این مدارس ساختار قوانین و مقررات روشن نیست؛ دانش‌آموزان احساس تعلق به مدرسه ندارند و جوّ مدرسه تجارب ناخوش‌آیندی برای آن‌ها به ارمغان می‌آورد. بر عکس، عواملی نظیر وجود انتظارات روشن و بالا در میان کارکنان، والدین و فراگیرندگان در مدرسه، پیش‌رفت فراگیرندگان، نظم در محیط مدرسه و کلاس‌ها، سطح وجدان بالا در میان کارمندان و فراگیرندگان، رفتار مثبت و مؤثر فراگیرندگان، درگیری فعالانه‌ی فراگیرندگان و نیز ارتباطات مثبت بین فردی میان آن‌ها و سایر کارکنان، در مدرسی دیده می‌شود که جوّ مطلوب و ایمنی دارند. (Hernandez and Seem, 2004, 256-280)

اوپدناکر و دیگران طی پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که ترکیب گروه‌ها، جوّ اجتماعی و یادگیری در مدرسه و فرصت‌های یادگیری‌ای که فراهم می‌آید، در توضیح ۹۰ درصد از آثار مربوط به مدرسه بر فراگیرندگان، مؤثر است (O.Pedenakker et al, 2006, 87-117).

بنابراین، ملاحظه می‌شود که نتایج پژوهش و مطالعات انجام شده در زمینه‌ی جوّ مدرسه، بر این نکته متفق‌القول‌اند که امکان دارد مدرسه مرجع و منشأی برای رفتارهای مخرب یا رفتارهای مطلوب و سازنده باشد. در مدرسی که جوّ مثبت و مطلوبی حکم‌فرماست، افراد احساس امنیت، احترام، رضایت خاطر، پیش‌رفت و موفقیت و نیز برخورداری از رفتارهای اجتماعی مطلوب را بیش‌تر تجربه می‌کنند. اما مدارس دارای جوّ منفی، عملکرد ضعیف و نامطلوبی را در این زمینه‌ها نشان می‌دهد.

اهداف پژوهش

هدف اصلی از انجام‌دادن این پژوهش، بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدارس متوسطه‌ی شهر تهران بر پرورش برخی مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان نظیر هم‌دلی، همکاری، ابراز وجود و

- مسئولیت‌پذیری بود. به این سبب، در این پژوهش دو هدف فرعی‌تر دنبال شد که عبارت بودند از
۱. توصیف جو اجتماعی مدارس متوسطه؛
 ۲. بررسی تأثیر جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی هم‌دلی، همکاری، ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری در فراگیرندگان.

فرضیه‌های پژوهش

در این پژوهش یک فرضیه اصلی وجود داشت که عبارت بود از: «جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان تأثیر دارد» و نیز ۴ فرضیه فرعی‌تر، که به ترتیب عبارت بودند از:

۱. جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت مسئولیت‌پذیری فراگیرندگان تأثیر دارد؛
۲. جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت هم‌دلی فراگیرندگان تأثیر دارد؛
۳. جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت همکاری فراگیرندگان تأثیر دارد؛
۴. جو اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت ابراز وجود فراگیرندگان تأثیر دارد.

تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش

جو اجتماعی: در این پژوهش تعاملات اجتماعی - انسانی و فرهنگی نسبتاً پایدار در مدرسه، که فراگیرندگان به طور غیر مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، مهم‌ترین جنبه از جو با عنوان جو اجتماعی مدرسه در نظر گرفته شد.

مهارت اجتماعی: وسیله‌ی ارتباطی میان فرد و محیط است که برای شروع و ادامه‌ی ارتباط سازنده و سالم با هم‌سالان به‌مثابه بخش مهمی از بهداشت روانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این پژوهش مهارت‌های اجتماعی شامل توانایی‌های فرد در زمینه‌ی مهارت‌های ابراز وجود، هم‌دلی، همکاری و مسئولیت‌پذیری بود.

ابراز وجود: در لغت به معنای ملاحظه‌ی حقوق دیگران و در عین حال گرفتن حق خود است (فرمینی فراهانی، ۱۳۷۸). در این پژوهش، ابراز وجود به معنای پاسخ به تحریک اطرافیان (هم‌سالان) به گونه‌ای مناسب، آگاهی از احساس خود و بیان آن، توانایی گفتن «نه» به درخواست‌های دیگران به گونه‌ای شایسته، رعایت حقوق خود و منافع دیگران و نیز در نظر داشتن منافع خود آمده است.

هم‌دلی: به معنای توانایی مجسم کردن افکار، احساسات و نیازهای دیگران است (کردنوقایی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴). در این پژوهش هم‌دلی دارای ابعاد درک و پذیرش احساسات دیگران، از زاویه‌ی دید دیگران به موضوع نگرستن، خود را با دیگری هم‌فکر و یکی دانستن، توانایی مجسم کردن افکار و احساسات دیگران است.

همکاری: در لغت به معنای اتخاذ و هماهنگی منابع و کوشش‌های هر فرد در کوشش مشترک برای نیل به نتایجی است که همه در جست‌وجوی آن هستند (فرمehینی فراهانی، ۱۳۷۸). در این پژوهش همکاری دارای ابعاد مشارکت در گفت‌وگوهای کلاسی، کمک به دیگران (برای انجام‌دادن تکالیف درسی یا مانند آن)، تقاضای همکاری و مشارکت در گروه است.

مسئولیت‌پذیری: در لغت به معنای به‌عهده گرفتن امری یا کاری و پاسخ‌گو بودن در برابر کار یا امر به‌عهده گرفته شده است (فرمehینی فراهانی، ۱۳۷۸). در این پژوهش مسئولیت‌پذیری دارای ابعاد مراقبت از خود و محیط، پذیرش نتیجه‌ی عمل، رعایت مقررات، انجام‌دادن تکالیف و وظایف محوله (انجام‌دادن سر وقت وظایف محوله، کامل کارکردن و تمرکز داشتن در کار) است.

جوّ باز: سازمان پرتحرک و باروحي را نشان می‌دهد که در آن، اعضا از نشاط و روحیه‌ی خوب گروهی برخوردارند. روابط متقابل دوستانه و همکاری بین افراد وجود دارد، آنان به نحو قابل توجهی راضی و خشنودند و انگیزه‌ی غلبه بر مشکلات دارند.

جوّ بسته: جوّ بسته در مقابل جوّ باز است. در این جوّ، حداقل انگیزش در کادر آموزشی وجود دارد و رضایت کم آن‌ها از شاخص‌های اصلی این نوع جوّ است (بنی‌سی، ۱۳۷۹).

روش، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

برای دستیابی به هدف اول پژوهش (توصیف جوّ اجتماعی مدرسه)، از روش تحقیق پیمایشی استفاده شد و جوّ اجتماعی مدارس (باز یا بسته بودن آن) توصیف شد. اما برای حصول به هدف دوم پژوهش (بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان) از روش علی-مقایسه‌ای استفاده شد.

جامعه‌ی آماری این پژوهش عبارت بود از همه‌ی فراگیرندگان دوره‌ی متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ که عده‌ی آن‌ها برابر با ۳۱۱۹۷۸ نفر بود. از این جامعه‌ی آماری، ۴۰۰ نفر از فراگیرندگان دختر سال سوم متوسطه‌ی نظری، مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران در مناطق آموزشی ۱۳، ۱۶، ۱۱، ۹ و ۱ بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند

مرحله‌ای به شکل تصادفی انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

به منظور توصیف جوّ اجتماعی مدرسه (هدف اول پژوهش)، از پرسش‌نامه‌ی جوّ اجتماعی مدرسه، که علیخانی در سال ۱۳۸۳ و با استفاده از پرسش‌نامه‌ی جوّ سازمانی هالپین و کرافت تنظیم کرده بود، استفاده شد. برای بررسی مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان هم از پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته با استفاده از جدول هدف - محتوا با آلفای برابر با $\alpha = 0.7963$ در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی بهره‌گیری شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

- برای توصیف جوّ اجتماعی مدارس نمونه‌ی مورد نظر (هدف اول پژوهش)، ابتدا بر اساس فرمول درجه باز بودن: (امتیاز عدم تعهد - امتیاز روحیه یا نشاط + امتیاز نفوذ یا اعتماد = میزان باز بودن)، میزان باز بودن جوّ مدرسه مشخص شد و سپس بر اساس میانگین و انحراف معیار حاصل، مدارس در سه طبقه‌ی دارای جوّ اجتماعی باز، بسته و متوسط قرار گرفتند.
- برای بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان (هدف دوم پژوهش)، از روش تجزیه و تحلیل چندگانه (مانوا)، استفاده شد. زیرا متغیرهای وابسته (مهارت‌های همکاری، هم‌دلی، ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری) در این پژوهش دارای هم‌بستگی درونی بودند.

نتایج

۱. در زمینه‌ی بررسی فرضیه‌ی اصلی پژوهش مبنی بر این‌که جوّ اجتماعی مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان تأثیر دارد، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل واریانس چندگانه (جدول ۱) نشان داد که چهار آزمون اثر بیلائی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی، در سطح ۹۹ درصد معنادار است. بنابراین چنین شد که ترکیب خطی چهار متغیر وابسته (مهارت‌های همکاری، هم‌دلی، مسئولیت‌پذیری و ابراز وجود)، از متغیر مستقل (جوّ اجتماعی مدرسه)، در سطح ۹۹ درصد اطمینان تأثیر پذیرفته است.

بنابراین، چنانچه جوّ مدرسه‌ای نشان‌دهنده‌ی روحیه‌ی بسیار خوب معلمان، روابط صمیمانه و دوستانه‌ی کارمندان و سایر اعضای مدرسه با یک‌دیگر، اعتماد و احترام متقابل و نیز تعهد شغلی بسیار باشد (جوّ مدرسه باز باشد)، ارتباطات اجتماعی رضایت‌مندانه‌ای بین افراد، ایجاد تعادل بین حقوق خود و دیگران و انجام‌دادن وظایف اجتماعی به نحوی مؤثر (مهارت اجتماعی)، بهتر در افراد تقویت می‌شود و پرورش می‌یابد. برعکس چنانچه جوّ مدرسه‌ای نشان‌دهنده‌ی روحیه‌ی ضعیف معلمان، روابط رسمی و خشک بین کارمندان، بی‌اعتمادی و سوءظن بین اعضا و انجام‌دادن وظیفه بر اساس رفع تکلیف و نه از روی تعهد و علاقه‌ی شخصی باشد (جوّ مدرسه بسته باشد)، افراد در ارتباطات خود با یک‌دیگر تنها به نفع شخصی می‌اندیشند و بدون در نظر گرفتن نیازها و حقوق دیگران، تصمیم می‌گیرند و موجبات نارضایتی یک‌دیگر را فراهم می‌آورند.

در مجموع و با در نظر گرفتن این نکته که کسب مهارت‌های اجتماعی نوعی تغییر مثبت در رفتار است که از طریق تعاملات بین فردی و الگوبرداری‌های حاصل از آن آموخته می‌شود، می‌توان دریافت که نتایج بسیاری از تحقیقات حکایت از تأثیر محیط (جوّ) بر اکتساب و پرورش مهارت‌های اجتماعی دارد. حقیقات هاشمی طارمی (۱۳۷۸)، کرامتی (۱۳۸۱)، قلتاش (۱۳۸۳)، علیخانی (۱۳۸۳)، مددی امامزاده (۱۳۸۳)، لوین، لپیت و وایت (۱۹۳۹) به نقل از گتزلز و دیگران، ترجمه‌ی کریمی، ۱۳۷۸، ۶۳)، وین و هوی (۱۹۷۲) به نقل از مجنون، ۱۳۸۱، ۷۲)، جانسون (۱۹۸۴) به نقل از مک‌اینناش (۱۹۸۵)، وانگ و مارتل (۱۹۹۴-۱۹۹۳) به نقل از مجنون، ۱۳۸۱، ۷۸)، ناتبیم و دیگران (۱۹۹۳)، و ننتزل (۱۹۹۷) به نقل از گالی و پانگ، ۲۰۰۴)، اُسامدل و دیگران (۱۹۹۸)، الکسنین و الکسنین (۱۹۹۸)، کوری (۲۰۰۰)، سوگیا و همکاران (۲۰۰۰)، ساکنی (۲۰۰۱)، کالبرز (۲۰۰۲)، فاکس و دیگران (۲۰۰۲)، میلیستین و دیگران (۲۰۰۳) به نقل از گالی و پانگ، ۲۰۰۴)، ویلسون (۲۰۰۴)، هرناندز و سیم (۲۰۰۴)، کلی و دیگران (۲۰۰۵)، اوپدناکر (۲۰۰۶) مؤید این مطلب است.

جدول ۱: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس چندگانه در مورد تأثیر جو اجتماعی مدرسه بر

مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان

درجه‌ی معنای داری	خطای درجه‌ی آزادی	درجه‌ی آزادی فرضیات	F	Value	آزمون‌ها
۰/۰۰۲	۳۵۵	۴	۴/۲۶۲	۰/۰۴۶	اثر پیلائی
۰/۰۰۲	۳۵۵	۴	۴/۲۶۲	۰/۹۵۴	لانداى ويلکز
۰/۰۰۲	۳۵۵	۴	۴/۲۶۲	۰/۰۴۸	اثر هتلینگ
۰/۰۰۲	۳۵۵	۴	۴/۲۶۲	۰/۰۴۸	بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی

متغیر مستقل بر ترکیب خطی هر ۴ متغیر وابسته مؤثر بود. در ادامه برای تعیین آن که متغیر مستقل بر کدام یک از متغیرهای وابسته تأثیر گذاشته است (فرضیات فرعی مورد بررسی قرار گرفت)، از تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

۲. برای بررسی فرضیه‌ی فرعی ۱ مبنی بر این که «جو اجتماعی مدرسه بر مهارت مسئولیت‌پذیری فراگیرندگان تأثیر دارد» مطابق جدول ۲، از تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد:

جدول ۲: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه در زمینه‌ی تأثیر جو اجتماعی مدرسه بر

مهارت مسئولیت‌پذیری فراگیرندگان

درجه‌ی معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجزورات	متغیر وابسته	منبع تغییرات
...	۱۵/۰۵۱	۱۵۵۸/۶۸۱	۱	۱۵۵۸ / ^a ۶۸۱	مسئولیت‌پذیری	
		۱۰۳/۵۵۹	۳۵۸	۳۷۰۷۴/۲۱۹	خطا	
			۳۵۹	۳۸۶۳۲/۸۹۹	مجموع تصحیح شده	

a. (Adjusted R Squared) = ۰/۰۳۸

چون F به دست آمده در سطح ۹۹ درصد معنادار است، فرض صفر را رد می‌کنیم و فرض

خلاف را می‌پذیریم. در ادامه بر اساس نتایج به‌دست آمده از محاسبات می‌توان دریافت که جوّ اجتماعی مدرسه علاوه بر تأثیرگذاری بر مهارت مسئولیت‌پذیری فراگیرندگان، بر واریانس مشترک بین مهارت مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های همکاری، هم‌دلی و ابراز وجود نیز به میزان ۳/۸ درصد تأثیر داشته است.

واریانس مشترک موجود بین مسئولیت‌پذیری با هم‌دلی، همکاری و ابراز وجود را مفهوم عزت نفس توضیح می‌دهد. مفهوم عزت نفس از مطالعه‌ی مفهومی هر چهار مهارت حاصل شده است. به این ترتیب که ابتدا تعاریف و مؤلفه‌های مهارت‌های مورد نظر از طریق فرهنگ‌های لغت، کتاب‌ها و برخی مقالات جمع‌آوری شد. سپس با مورد مقایسه قراردادن یافته‌ها، وجوه اشتراک هر یک از مهارت‌ها با سه مهارت دیگر طبقه‌بندی شد و پژوهشگر از ترکیب آن‌ها، مفهوم عزت نفس را کشف کرد. در حقیقت، عزت نفس وجه اشتراکی بین مهارت مسئولیت‌پذیری با مهارت‌های هم‌دلی، همکاری و ابراز وجود، ایجاد می‌کند که از طریق آن، زمانی که مهارت مسئولیت‌پذیری تقویت می‌شود، مهارت‌های هم‌دلی، همکاری و ابراز وجود نیز تقویت می‌گردد.

برای مثال، مهارت مسئولیت‌پذیری و انجام‌دادن مسئولیت، مستلزم همکاری با فرد یا افراد دیگری است و زمانی همکاری موفقیت‌آمیز است که هم‌دلی وجود داشته باشد؛ یعنی فرد بتواند خود را به جای دیگری قرار دهد و محدودیت‌ها و توانایی‌های او را برای انجام‌دادن مسئولیتی خاص در نظر بگیرد. انجام‌دادن مسئولیت در هر سطحی، بیانگر مهارت ابراز وجود در فرد است. از طرف دیگر، زمانی فرد تمایل به همکاری پیدا می‌کند و به فعالیت‌های گروهی و مشترک می‌پردازد که در خود احساس توان‌مندی داشته باشد و آن فعالیت‌ها را مفید ارزشیابی کند و این امر جز با وجود عزت نفس مثبت در فرد محقق نمی‌شود. بنابراین، فردی که دارای عزت نفس مثبت باشد و درک صحیح و روشنی از نقاط ضعف و قوت خود داشته باشد، مهارت‌های هم‌دلی، همکاری و ابراز وجود در او بیش‌تر می‌شود.

نتایج حاصل از پژوهش‌های برخی محققان بیانگر این مطلب است که نوع جوّ موجود در مدرسه باعث بهبود و افزایش عزت نفس می‌شود و عزت نفس حاصل بر بهبود رفتارهای فراگیرندگان تأثیر مثبتی دارد. این محققان عبارت‌اند از: وانگ و مارتل (۱۹۹۳-۱۹۹۴) به نقل از مجنون، (۱۳۸۱)، ناتانیل براندن (۱۳۸۵). کالدرا لا و مریل (۱۹۹۷)، هارجی و همکاران (۱۳۸۲)، جانسون و جانسون (۱۹۹۹)، به نقل از عباسی، (۱۳۸۳)، ساکنی (۲۰۰۱)، کالبرز (۲۰۰۲)، مرکز خدمات دانش بشر (۲۰۰۴) و کان (۲۰۰۶).

۳. برای بررسی فرضیه‌ی فرعی ۲، مبنی بر این که «جو اجتماعی مدرسه بر مهارت هم‌دلی فراگیرندگان تأثیر دارد» مطابق جدول ۳، از تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد:

جدول ۳: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه در زمینه‌ی تأثیر جو اجتماعی مدرسه بر

مهارت هم‌دلی فراگیرندگان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجزورات	F	۸
هم‌دلی		۳۶۱ / ۱۳۳ ^b	۱	۳۶۱/۱۳۳	۴/۰۱۷	۰/۰۴۶
خطا		۳۲۱۸۸/۲۴۲	۳۵۸	۸۹/۹۱۱		
مجموع تصحیح شده		۳۲۵۴۹/۳۷۵	۳۵۹			

b. (Adjusted R Squared) = ۰/۰۰۸

چون F به دست آمده در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار است، بنابراین فرض صفر را رد می‌کنیم و فرض خلاف را می‌پذیریم. در ادامه بر اساس نتایج به دست آمده از محاسبات می‌توان دریافت که جو اجتماعی مدرسه، علاوه بر تأثیرگذاری بر مهارت هم‌دلی فراگیرندگان بر واریانس مشترک بین مهارت هم‌دلی و مهارت‌های همکاری، ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری به میزان ۰/۸ درصد تأثیر داشته است.

به نظر می‌رسد واریانس مشترک موجود بین مهارت هم‌دلی و مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری و ابراز وجود را مفهوم «خودآگاهی» توضیح می‌دهد. مفهوم خودآگاهی از مطالعه‌ی مفهومی هر چهار مهارت حاصل شده است. در حقیقت، مفهوم خودآگاهی وجه اشتراکی بین مهارت هم‌دلی و مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری و ابراز وجود ایجاد می‌کند که به سبب این ارتباط، زمانی که مهارت هم‌دلی تقویت می‌شود، مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری و ابراز وجود نیز تقویت می‌گردد.

برای مثال، زمانی که فرد از نیازها و توان‌مندی‌های خود آگاهی داشته باشد و آن‌ها را بشناسد، بهتر می‌تواند آن‌ها را با دیگری در میان بگذارد. متقابلاً وقتی فردی از احساسات و افکارش با او سخن می‌گوید، این احساسات و افکار را بهتر و بیش‌تر درک خواهد کرد (هم‌دلی). از سوی دیگر، هرچه هم‌دلی عمیق‌تر باشد و فرد درک صحیحی از توان‌مندی‌های مخاطب داشته

باشد، بهتر می‌تواند برای انجام‌دادن مسئولیت، به همکاری و تقسیم کار با او بپردازد. زمانی که فردی به هم‌دلی با مخاطب می‌پردازد، در حقیقت به او اجازه‌ی ابراز وجود بیش‌تر (بیان احساسات و افکار) می‌دهد. به این ترتیب، افزایش و عمیق‌تر شدن هم‌دلی از طریق خودآگاهی، ابراز وجود، همکاری و مسئولیت‌پذیری بیش‌تری به دنبال خواهد داشت.

۲. برای بررسی فرضیه‌ی فرعی ۳ مبنی بر این‌که «جوّ اجتماعی مدرسه بر مهارت همکاری فراگیرندگان تأثیر دارد»، مطابق جدول ۴ از تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. این جدول نشان می‌دهد که چون F به دست آمده بزرگ‌تر از 0.05 و در سطح 95% درصد اطمینان معنادار نبود، فرض صفر را پذیرفتیم و فرض خلاف را رد کردیم.

جدول ۴: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه در زمینه‌ی تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر

مهارت همکاری فراگیرندگان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجزورات	F	درجه‌ی معناداری
همکاری		۵۷ / ۵۵۸ c	۱	۵۷/۵۵۸	۰/۵۶۹	۰/۴۵۱
خطا		۳۶۲۲۴/۵۶۱	۳۵۸	۱۰۱/۱۸۶		
مجموع تصحیح شده		۳۶۲۸۲/۱۱۸	۳۵۹			

$$c. (\text{Adjusted R Squared}) = 0.001$$

این یافته، با نتیجه‌ای که هاشمی طارمی (۱۳۷۸)، کرامتی (۱۳۸۱)، قلتاش (۱۳۸۳)، علیخانی (۱۳۸۳)، وانگ و مارتل (۱۹۹۴-۱۹۹۳) به نقل از مجنون، (۱۳۸۱)، چمینی و تری لیواس (۱۹۹۵)، و نتزل (۱۹۹۷) به نقل از گالی و پانگ، (۲۰۰۴) و فاکس و دیگران (۲۰۰۲) از پژوهش خود بدان دست یافتند، هم‌سو و منطبق نبود.

در ادامه نتایج حاصل از محاسبات نشان داد که جو اجتماعی مدرسه به تنهایی بر پرورش مهارت همکاری فراگیرندگان تأثیر ندارد؛ بلکه بخشی از مهارت همکاری، که با مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، ابراز وجود و هم‌دلی مرتبط است، از جو اجتماعی مدرسه متأثر می‌شود. به نظر می‌رسد «قوانین سازمانی» همکاری را ایجاب می‌کنند و این قواعد و مقررات، وسیع‌تر از مفهوم جو هستند. مطالعه‌ی مفهومی مهارت همکاری نیز نشان داد که این واژه دو بعد دارد. بعد اول، که از وجه اشتراک مهارت همکاری با مهارت‌های مسئولیت‌پذیری و هم‌دلی ایجاد می‌شود، خود از دو مفهوم «انعطاف‌پذیری و توجه به تفاوت‌های فردی» تشکیل یافته است که همراه با مهارت مسئولیت‌پذیری، با مهارت‌های همکاری، هم‌دلی و ابراز وجود از جو اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. اما بعد دوم، که مفهوم «فعالیت مشترک» را دربردارد و وجه افتراق مهارت همکاری با مهارت‌های مسئولیت‌پذیری و هم‌دلی است، از جو اجتماعی اثر نمی‌پذیرد؛ بلکه به طور غالب از ساختار سازمانی و قوانین و مقررات سازمان اثر می‌پذیرد. در حقیقت، مهارت‌های هم‌دلی، مسئولیت‌پذیری و همکاری مستلزم انعطاف‌پذیری فرد و توجه به زوایای ذهنی متفاوت و درک تفاوت‌های فردی دیگران است. اما مهارت همکاری به معنای انجام‌دادن یک فعالیت مشترک و همکاری داشتن با دیگران و نیز شریک شدن در یک کار نیز هست که مهارت‌های هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری فاقد آن هستند. به طوری که امکان دارد مسئولیت‌پذیری فردی و در قبال اعمال و رفتارهای خود باشد. به‌علاوه در هم‌دلی لازم نیست برای مخاطب، اقدامی انجام دهیم. زیرا هم‌دلی تنها به معنای درک افکار و احساسات دیگران است.

۵. برای بررسی فرضیه‌ی فرعی ۴ مبنی بر این که «جو اجتماعی مدرسه بر مهارت ابراز وجود فراگیرندگان تأثیر دارد» مطابق جدول ۵ از تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

جدول ۵: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه در زمینه‌ی تأثیر جوّ اجتماعی مدرسه بر

مهارت ابراز وجود فراگیرندگان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجزورات	F	درجه‌ی معناداری
ابراز وجود		۲۹۳ / ^d ۵۲۶	۱	۲۹۳/۵۲۶	۲/۸۷۹	۰/۰۹۱
خطا		۳۶۵۰۵/۷۷۷	۳۵۸	۱۰۱/۹۷۱		
مجموع تصحیح شده		۳۶۷۹۹/۳۰۳	۳۵۹			

d. (Adjusted R Squared) = ۰/۰۰۵

چون F به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ و در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار نبود، فرض صفر را می‌پذیریم و فرض خلاف را رد می‌کنیم. این یافته با نتیجه‌ای که لوین، لپت و وایت (۱۹۳۹)، کرامتی (۱۳۸۱) و قلتاش (۱۳۸۳) از نتایج پژوهش‌های خود بدان دست یافتند، هم‌سو و منطبق نبود.

در ادامه، نتایج حاصل از محاسبات نشان داد که جوّ اجتماعی مدرسه به تنهایی بر پرورش مهارت ابراز وجود فراگیرندگان تأثیری ندارد؛ بلکه بخشی از مهارت ابراز وجود، که با مهارت‌های همکاری، هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری مرتبط است، از جوّ اجتماعی مدرسه متأثر می‌شود.

مطالعه‌ی مفهومی مهارت ابراز وجود نشان داد که این مهارت نیز دو بعد دارد. بعد اول، که از وجه اشتراک مهارت ابراز وجود با مهارت‌های هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری ایجاد شده، خود از دو مفهوم «اعتماد و احساس امنیت» و نیز گسترش «روابط با دیگران» تشکیل شده است. که همراه با مهارت همکاری، با مهارت‌های هم‌دلی، مسئولیت‌پذیری و ابراز وجود از جوّ اجتماعی مدرسه تأثیر می‌پذیرد. به عبارت دیگر، ابراز وجود، هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری مستلزم اعتماد و احساس امنیت در مواجهه با افراد و در پی آن گسترش روابط با دیگران است. به این معنی که محیط‌های اجتماعی و روابط بین فردی توأم با امنیت، زمینه‌ی مساعدی را برای رشد و تقویت ابراز وجود، هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌آورد.

بنابراین، زمانی که فرد به مخاطب یا مخاطبان خود اعتماد دارد، روابط خود را با آن‌ها

افزایش می‌دهد. به دنبال این اعتماد و روابط بین فردی، بیش‌تر به ابراز وجود می‌پردازد و احساسات، توان‌مندی‌ها و محدودیت‌های خود را بیان می‌کند. از آن‌جا که ابراز وجود، به دیگران اجازه می‌دهد بیش‌تر با او هم‌دلی کنند، «مهارت هم‌دلی متقابلاً در خود فرد نیز پرورش می‌یابد و مقدمه‌ای برای پذیرش مسئولیت می‌شود (گلمن، ۱۳۸۰).

اما بعد دوم، که وجه افتراق مهارت ابراز وجود با مهارت‌های هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری در حکم مهارت‌های ارتباطی است و از جو اجتماعی مدرسه اثر نمی‌پذیرد، مربوط به جهت ارتباط در روابط بین فردی است. به نحوی که در مهارت ابراز وجود، جهت ارتباط، درونی (درون‌فردی) و در مهارت‌های هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری، بیرونی و متوجه بیرون از فرد (بین فردی) است. در حقیقت، مهارت‌های اجتماعی، که مهارت‌های ارتباطی نیز نامیده می‌شوند، شرایط ایجاد و تقویت دو نوع ارتباط را فراهم می‌آورند که عبارت‌اند از ارتباطات درون‌فردی و ارتباطات بین فردی. ارتباطات درون‌فردی بر نیازها، افکار و احساسات درونی فرد متمرکز هستند. به نحوی که شخص نیازها و احساسات درونی خویش را درک می‌کند و به ترتیبی که موجب آزردهی دیگران نشود، به ابراز وجود می‌پردازد و آن‌ها را بیان می‌کند. به عبارت دیگر، اساس مهارت ابراز وجود، برقراری رابطه‌ی فرد با درون خویش است (تقی‌زاده ۱۳۸۴؛ صبح‌خیزی ۱۳۸۴ و Pavlina, 2007). اما ارتباطات بین فردی، که خود شامل دو نوع ارتباط هیجانی - اجتماعی و تکلیفی است، کاملاً جنبه‌ی بیرونی دارد و پایه‌های هم‌دلی و مسئولیت‌پذیری را در افراد شکل می‌دهد (لافت، ۱۹۸۴ و هارچی و همکاران، ۱۳۸۲). در حقیقت، ارتباطات اجتماعی - هیجانی، که مترادف با ارتباطات غیر رسمی در سازمان‌ها و دربرگیرنده‌ی حقایق، اعتقادات و ابراز احساسات و عواطفی است، آزادانه در جهت ارضای تمایلات و نیازهای مشترک و برقراری تفاهم میان اعضا، همواره جریان می‌یابد و به ایجاد هم‌دلی بین افراد منجر می‌گردد.

ارتباطات تکلیفی نیز مترادف با ارتباطات رسمی در سازمان‌هاست که انجام‌دادن کارها و همکاری در سازمان را سهولت می‌بخشد و مسئولیت‌پذیری افراد را به دنبال دارد (شیرازی، ۱۳۷۳).

به‌نظر می‌رسد در محیط سازمان‌ها، به‌خصوص سازمان‌های آموزشی، به ارتباطات درونی و متعاقب آن مهارت ابراز وجود در افراد توجه چندانی نمی‌شود و در نتیجه، ارتباطات درونی آنان تقویت نمی‌شود. در حقیقت، آنچه نسبتاً بیش‌تر مورد توجه و تقویت قرار می‌گیرد، ارتباطات بیرونی و بین فردی است، که تقویت‌کننده‌ی مهارت‌های همکاری و مسئولیت‌پذیری هستند.

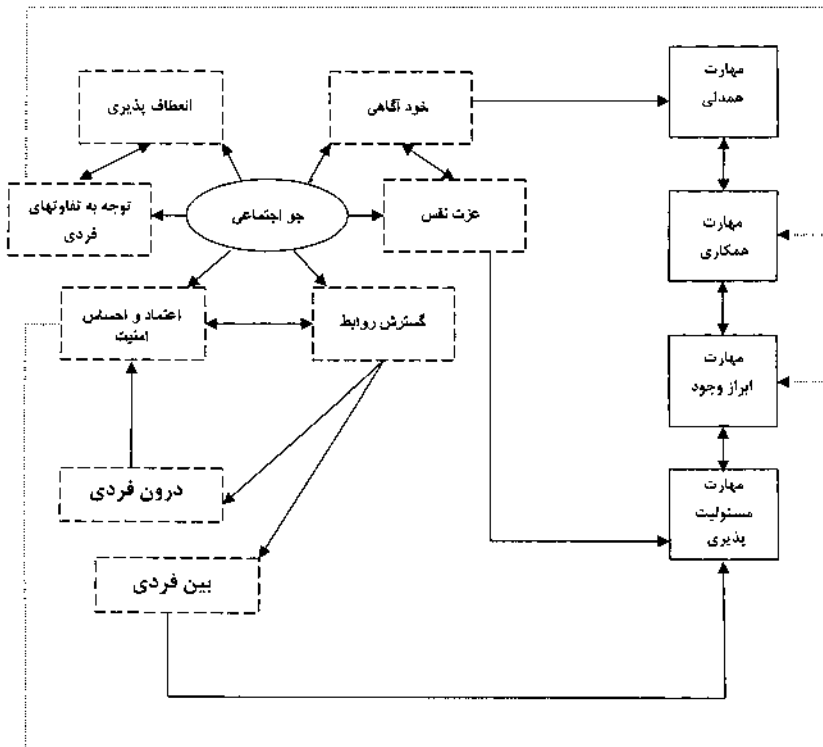
نتیجه‌گیری کلی

با توجه به این‌که مهارت‌های اجتماعی مورد نظر در این پژوهش، مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود، دارای هم‌بستگی درونی است و رشد و تقویت یکی، دیگری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، روش تجزیه و تحلیل چندگانه (مانوا)، مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس این روش نشان داد جو اجتماعی مدرسه نه تنها مهارت‌های مورد نظر در این پژوهش را مورد تأثیر قرار می‌دهد، بلکه بر ترکیب خطی آن‌ها و در حقیقت، واریانس مشترک هر یک از آن‌ها با سه مهارت دیگر تأثیر دارد.

برای توضیح واریانس مشترک بین هر یک از مهارت‌های اجتماعی مورد بررسی با سه مهارت اجتماعی دیگر، مطالعه‌ی مفهومی هر یک از مهارت‌ها صورت گرفت و نتایج حاصل از این بررسی و مطالعه نشان داد: «متغیرهای عزت نفس و خودآگاهی، انعطاف‌پذیری و توجه به تفاوت‌های فردی، اعتماد و احساس امنیت و گسترش روابط که دو به دو با هم ارتباط و هم‌بستگی دارند، ترکیب خطی بین یک مهارت و سه مهارت دیگر را توضیح می‌دهند.»

به عبارت دیگر، جو اجتماعی مدرسه بر ۶ متغیر واسطه‌ای دیگر تأثیر می‌گذارد و این متغیرها به تقویت یا تقویت‌نشدن مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود در فراگیرندگان منجر می‌شوند. این تأثیرها در شکل ۱ نشان داده شده است.

شکل ۱: نیم‌رخ متغیرهای مؤثر در پرورش مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان تحت تأثیر جو اجتماعی مدرسه



پیشنهادها

۱. با توجه به فرضیه کلی پژوهش، برای ایجاد جوّی باز، معلمان و مدیر تمام تلاش خود را به کار گیرند. زیرا روابط صمیمانه و حمایت‌گرانه‌ی آن‌ها، که مورد توجه و الگوبرداری فراگیرندگان است، باعث ایجاد احساس امنیت روانی می‌شود و به پرورش مهارت‌های اجتماعی و در مجموع، بهبود رفتارهای آنان می‌انجامد.
۲. با توجه به نتایج حاصل از فرضیه‌های ۳ و ۴ در این پژوهش، مشخص شد که جوّ اجتماعی مدرسه به طور مستقیم بر مهارت‌های همکاری و ابراز وجود فراگیرندگان تأثیر ندارد. بنابراین، معلمان و مدیر می‌توانند فعالیت‌هایی ترتیب دهند که به تقویت این دو مهارت در فراگیرندگان منجر شود. در حقیقت، ایجاد فرصت‌هایی که روحیه‌ی همکاری میان فراگیرندگان و تشویق آن‌ها به بحث و اظهار عقیده را مورد تأکید قرار دهد، مد نظر است.
۳. با عنایت به این‌که برخی روش‌های آموزشی مثل روش مشارکتی، فراهم‌آورنده‌ی جوّ مطلوبی در کلاس است و در اثر آن، مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان رشد می‌کند، این روش به شکل خاص یا در تلفیق با روش تدریس مورد نظر معلم، مورد استفاده قرار گیرد.
۴. از آن‌جا که فراگیرندگان، مهارت‌های اجتماعی را در روابط متقابل با دیگران و الگوبرداری‌های حاصل از آن‌ها فرامی‌گیرند و در این زمینه نقش معلمان و مدیران در مراکز آموزشی بسیار حساس است، برای احراز پست‌های معلمی و مدیریت، نهایت شایستگی افراد نه تنها از نظر علمی و آکادمیک، بلکه از نظر اخلاقی و رفتاری نیز مورد توجه قرار گیرد.
۵. با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای خاص فراگیرندگان دوره‌ی متوسطه، اقدامات و برنامه‌ریزی‌هایی در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی، به‌خصوص تشکیل کارگاه‌های آموزشی برای فراگیرندگان، معلمان و سایر پرسنل، در محیط مدارس صورت گیرد.
۶. نیم‌رخ حاصل از این پژوهش به مدل تبدیل شود و برای کاربرد در برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی در مدارس (اعم از مستقیم یا غیر مستقیم)، مورد توجه و استفاده قرار گیرد.

منابع

۱. براندن، ناتانیل (۱۳۸۵). مسئولیت‌پذیری: اتکای به خود و زندگی پاسخ‌گو، ترجمه‌ی مهدی قراچه‌داغی، تهران: شباهنگ.
۲. بنی‌سی، پری‌ناز (۱۳۷۹). مقایسه‌ی جوّ سازمانی با پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان سازمان مدارس آزاد سما و مدارس دولتی شهر تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، رودهن: دانشگاه آزاد.
۳. تقی‌زاده، داریوش (۱۳۸۴). جرئت‌ورزی. تهران: سازمان بهزیستی استان تهران، معاونت امور فرهنگی و پیش‌گیری.
۴. شیرازی، علی (۱۳۷۳). نظریات و کاربرد مدیریت آموزشی (مقدمات و اصول)، مشهد: جهاد دانشگاهی.
۵. صبح‌خیزی، نسرین (۱۳۸۴). مهارت جرئت‌مندی، تهران: سازمان بهزیستی استان تهران، معاونت امور فرهنگی و پیش‌گیری.
۶. عباسی، پریسا (۱۳۸۳). بررسی رابطه‌ی مهارت‌های اجتماعی و سلامت روان دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم راهنمایی با توجه به وضعیت اجتماعی - اقتصادی والدین در شهر تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، تهران: دانشگاه الزهراء.
۷. علیخانی، حسین (۱۳۸۳). بررسی بی‌آمدهای قصد‌شده‌ی (برنامه‌ی درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان و ارائه‌ی راه‌کارهایی برای کاهش بی‌آمدهای منفی آن، پایان‌نامه‌ی دکتری برنامه‌ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۸. فرمهینی‌فراهانی، حسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تهران: اسرار دانش.
۹. قلناش، عباس (۱۳۸۳). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرکرد، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، بی‌جا: دانشگاه تربیت معلم.
۱۰. کرامتی، محمد رضا (۱۳۸۱). مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیش‌رفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر مشهد، پایان‌نامه‌ی دکتری برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم.
۱۱. کتزلز، جی. دبلیو و همکاران (۱۳۷۸). روان‌شناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی یوسف کریمی، ج ۳، تهران: بی‌جا.

۱۲. کرد نوقایی، رسول و پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۴). «تهیه و تدوین برنامه‌ی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی تحصیلی»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال چهارم، شماره‌ی ۱۲.
۱۳. گلگن، دانیل (۱۳۸۰). هوش هیجانی، ترجمه‌ی نسرین پارسا، تهران: رشد.
۱۴. مجنون، طاهر (۱۳۸۱). بررسی تأثیر جو سازمانی مدارس بر عملکرد دبیران دبیرستان‌های پسرانه‌ی شهرستان بوکان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۵. مددی امام‌زاده، زهرا (۱۳۸۳). مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان (دختر و پسر) کلاس‌های چند پایه و عادی دوره‌ی ابتدایی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، تهران: دانشگاه الزهراء.
۱۶. واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۴). آسیب‌شناسی تربیت شهروندی در برنامه‌ی درسی پنهان نظام آموزش متوسطه‌ی نظری از منظر معلمان شهر تهران و ارائه‌ی راهبردهایی برای بهبود وضعیت آن، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران: شهید بهشتی.
۱۷. هارجی، اون و ساندرز، کریستین (۱۳۸۲). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی، ترجمه‌ی خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، ج ۲، تهران: رشد.
۱۸. هاشمی طارمی (۱۳۷۸). بررسی رابطه‌ی بین ارتباطات اثربخش و جو سازمانی دبیرستان‌های دخترانه‌ی دولتی شهر تهران از دیدگاه دبیران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

19. Anderson S. Carolyn. (1982). "The Search For School Climate: A Review Of The Research", Review Of Educational Research., Vol 52, No 3.

20. Calabrese, R.L. (2002). Alienation: its Causes and Impact on Adolescent Health, The High School Journal, Vol 70, No12.

21. Caldarella, Poul and Merrell, Kenneth W. (1997). Common Dimensions Of Social Skills Of Children and Adolescents: A Taxonomy Of Positive Behavior., School Psychology Review, Vol 26, No2.

22. Chimienti, Giouni and Trilivas, solita (1995). Cognitive and Behavioral Effect Social Skills Training on Greek and Lebanese Elementary School Children, International Journal of Mental Health. Vol 24, No 4.

23. Currie, Canace , Klaus Hurrelmann , Wolfgang Settertobulte, Rebecca Smith and Joanna Todd(2000). Health and Health Behavior Among Young People . Denmark, Copenhagen : World Health Organization(WHO)

<http://www.who.int/en/>

24. Elksnin, L.K & Elksnin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students With Learning and Behavior Problem, Intervention in School & Clinic, Vol 33, No 3.

25. Fox. L, Dunlap. G, Powell. D(2002): Young Children With Challenging Behavior : Issue and Considerations for Behavior Support. Positive Behavior Interventions, Vol 4, No 4.

26. Hernandez, Thomas j. Seem, Susan R .(2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. Professional School Counseling, Vol 7, No 4.

27. Gallay, Les and Pong, Suet-Ling (2004). School Climate and Student Intervention Strategies. Paper presented at the society for Prevention Research Annual Meeting, Quebec.

28. Kelley, Robert C. Thornton, Bill. Daugherty, Richard(2005). Relationships Between Measures of Leadership and School Climate, *Education*, Vol 126, No1.

29. Kohn, Alfie (2006). The Benefits of Cooperation – Cooperation Is Conducive to Better Health and Liking One Another-

<http://www.Incredibelehorizons.com>

30. MacIntosh, James Ian (1985). Dimensions and Determinants Of School Social Climate in Schools Enrolling Middle Years Students, SSTA Research Centre Report.

http://www.saskschoolboards.ca/research/school_improvement/91-040.htm

31. Nutbeam, D.Smith ,C. Moore, I. and Bauman,A.(1993). Warning! Schools Can Damage your Health: Alienation from School and its Impact On Health Behaviour, *Journal of Paediatric and Child Health*, Vol 29, No 6.

32. O.Pdenakker, Marie-Christin; Van Damme,Jan(2006). Difference Between Secondary Schools: A Study about School Context, Group Composition, School Practice and Effects With Special Attention To Public and Catholic Schools and Types Of Schools, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 17, No 1.

33. O.Samdal, D.Nutbeam,B.wold and I.Kannas(1998). Achieving Health and Educational Goals through School Climate and the Student Satisfaction with School, *Health Education Research*, Vol 13, No 3.

34. Pavlina, Steve (2007). The Importance of IntraPersonal Relationship. <http://www.stevepavlina.com>

35. Sockney, Larry (2001). Enhancing School Learning Climate. Theory and Practice(Report)

<http://www.ssta.sk.ca>

36. Sugia, G .Horner, R,H. Dunlap, G. Hieneman,M. Lewis,T.J. Nelson C.M. & et al(2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment In Schools, *Journal of Positive Behavior Intervention*,Vol 12, No 5.

37. The Center of Human Services Knowledge, organized by

MSU engagement specialists and faculty for founder, policy developers, planners, and managers: social climate and learning(2004) . No31.

<http://www.outreach.msu.edu/>

38. Warger, Eavy & Associates (2001) Implementing IDEA:A Guide for Principal,. Association for Exceptional Children, Arlington, Va. Special Education Programs, chapter of school climate

۳۹. Wilson, Dorian(2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization, *Journal of School Health*, Vol 47, No 7