



بررسی اهمیت مؤلفه‌های اجتماعی در دانش آموزان دوره ابتدایی

صادق پیشگو*^۱، ژاله الماسی^۲، طیبه آرون^۳

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی مؤلفه‌های اجتماعی در دانش آموزان دوره ابتدایی می‌باشد. مهارت‌های اجتماعی دارای مؤلفه‌های مختلفی است و صاحب‌نظران در مورد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دیدگاه‌های متفاوتی دارند. اما همه صاحب‌نظران بر مؤلفه‌هایی چون همدلی، همیاری، توانایی دیداری و شنیداری، مسئولیت‌پذیری، ابراز وجود، حل مسئله و غیره توافق دارند. در این مقاله به نقش نهادی مختلف در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پرداخته شده است. ارتباط برقرار کردن و حضور مستمر در فعالیت‌های گروهی یکی از موضوعاتی است که زندگی فردی و اجتماعی هر کس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آموزش و تقویت روابط اجتماعی در فرزندان می‌تواند در کسب موقعیت‌های شغلی آن‌ها در آینده کمک کند. آموزش این روابط از دوران کودکی و قبل از ورود به مدرسه باید توسط والدین به آن‌ها داده شود. کودکانی که قبل از شروع مدرسه این آداب رایج گرفته‌اند بهتر از سایرین می‌توانند جدا شدن از پدر و مادر و ورود به محیط آموزشی جدید را بپذیرند. البته آموزش والدین هیچ‌کدام از مسئولیت‌های معلم و کادر آموزشی را برای تقویت این مهارت کم نمی‌کند. دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی را کسب می‌کنند، معمولاً در بین همسالان محبوب‌ترند، نمرات بالایی دارند و مورد توجه دبیران قرار می‌گیرند. از طرفی پایین بودن روابط اجتماعی کودکان باعث منزوی شدن و بروز عواقب درازمدت بر سلامت روانی آن‌ها می‌شود. به همین دلیل آموزش این روابط به کودکان در مدارس یکی از موارد ضروری برای غلبه بر مشکلات پیش روی آن‌ها است.

کلیدواژه‌ها: مهارت، دانش آموز، مؤلفه‌های اجتماعی، گروه، مدرسه، اجتماع.

^۱ نویسنده مسئول، لیسانس، رشته حسابداری، دانشگاه پیام نور مارگون، sadqpyshgw425@gmail.com

^۲ کارشناسی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد صحنه، zhalhalmasy115@gmail.com

^۳ لیسانس، رشته علوم تربیتی، دانشگاه تهران، t.arvan74@gmail.com

۱- مقدمه

اجتماعی شدن مهارتی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌ها و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد تا ایفای نقش کنونی یا آتی او در جامعه مناسب و مطلوب شناخته شود. در این فرایند، اکتساب و به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی و چگونگی برقراری ارتباط و تعامل با دیگران، یکی از مؤلفه‌های اصلی رشد اجتماعی به‌ویژه در میان دانش آموزان دوره ابتدایی محسوب می‌شود. در این تحقیق سعی شده است تا مبانی نظری و پژوهشی که در ارتباط با بررسی مؤلفه‌های اجتماعی در دانش آموزان دوره ابتدایی ارائه گردد. در ابتدای تحقیق درباره اهمیت دوره ابتدایی و ویژگی‌های دانش‌آموزان در این دوره اشاره می‌شود و سپس به مبحث تغییر ساختار در نظام آموزش و پرورش و ضرورت تغییر و ایجاد پایه ششم پرداخته‌شده و بعد به مبحث کتاب‌های درسی پرداخته و سپس به ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی و بعد به تعریف مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از ابعاد مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران پرداخته می‌شود و سپس به بحث درباره مولفه های مهارت اجتماعی و آموزش مهارت‌های اجتماعی پرداخته می‌شود.

2- اهمیت دوره ابتدایی

مهم‌ترین دوره تحصیلی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان، دوره ابتدایی است. زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه فرد در این دوره بیشتر انجام می‌گیرد. دوره ابتدایی، در رشد مفاهیم و اموری که کودک در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه است، نقش مهمی بر عهده دارد. این دوره تداوم‌بخش، تکوین‌شناختی، زیستی و اجتماعی کودک که در خانواده پی‌ریزی شده است همچنین دوره ایی است که در آن فرصت و موقعیت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه ارتباط صحیح با دیگران برای کودک فراهم می‌گردد و استعدادهای هر کودک به تدریج شکوفا می‌شود. (صافی، ۱۳۸۵)

آموزش و پرورش ابتدایی و آموزش دبستانی در واقع نقطه ورود یک حرکت طولانی و مهم در زندگی کودکان است. اگر برای این دوره برنامه‌ریزی شود و برنامه‌های این دوره به‌خوبی به اجرا درآید، ضمانت کافی برای کسب موفقیت‌های آتی در زندگی شخصی و اجتماعی فراهم می‌شود.

دوره ابتدایی به لحاظ رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان دوره بسیار مهمی است. این دوره را دوره اطاعت و تأدیب و بروز استعدادهای عمومی و کودکی سوم گفته‌اند. از این‌رو ضروری است که مدارس ابتدایی که نقش تربیت عمومی نسل جدید را بر عهده‌دارند، نقش خود را در آموزش مهارت‌های زندگی مؤثر به نوجوانان به‌خوبی ایفا کنند و با تعلیم خویشتن‌داری و همدلی به بچه‌ها، آن‌ها را به رعایت ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی ترغیب می‌کنند. (عابدینی بلترک، ۱۳۹۰)

۲-۱ ویژگی‌های روانی و رفتاری در دوره ابتدایی

دانش‌آموز با ورود به دوره ابتدایی، دچار یک تحول اساسی می‌شود. از نظر ظرفیت و توانای‌های ذهنی برای کسب بسیاری از مسائل آموزشی و تربیتی که قبل از ارتباط مستقیم با مدرسه پیدا نکرده بود، آمادگی پیدا می‌کند و تحولات عظیمی در ذهن دانش‌آموز نسبت به مسائل اجتماعی ایجاد می‌شود. بعد از ورود به این دوره، با توجه به علائق شدید کودکان به وارد شدن به زندگی اجتماعی و دور شدن از محیط زندگی محدود دوره‌ی کودکی و همین‌طور آمادگی بیشتر برای سازگاری با محیط و قبول قواعد و مقررات اجتماعی، کودک وارد مرحله جدیدی از زندگی می‌شود که حاکی از فرایند تحولی است که عمدتاً به دلیل ورود دانش‌آموزان به دوره ابتدایی و پا گذاشتن به محیط مدرسه و آموزش و پرورش رسمی ایجاد می‌گردد. از طرفی این دوره، دوره شکوفایی بسیاری از استعدادهای دانش‌آموزان است. استعدادهای هنری، ادبی و فنی و بسیاری از خلاقیت‌ها در طول این دوره شکل می‌گیرند. (عابدینی بلترک، ۱۳۹۰)

پیشرفت‌ها و تغییر و تحولات سریع در جهان و تأثیر آن در شئون مختلف زندگی بشر، ضرورت آشنایی با تعلیم و تربیت به‌صورت مقدماتی و ساده را حتی برای افرادی که ساده‌ترین مشاغل را دارند، روز به روز آشکارتر می‌سازد. مهم‌ترین آن صیانت ذات، انسان شدن انسان و حیات او به آموزش و پرورش است. آنچه به زندگی انسان با حیوان تفاوت می‌بخشد، آدمیت آدمی است و آدمیت تنها از طریق تعلیم و تربیت به دست می‌آید.

دوران ابتدایی در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آنها سروکار دارد نقش مهمی را بازی می‌کند. بر اثر رشد کودک در چنین محیط تربیتی، فکر کودک با درک مفاهیم اساسی نظیر مفهوم زمان و مکان و عدد و علت و... که معلومات محسوس را متحد می‌سازند، سازمان می‌یابد. در دبستان در بین گروه همسالان خود رشد حالت استقلال شخصی و سازگاری اجتماعی او امکان‌پذیر می‌شود. در این دوران کودک طرز معاشرت با دیگران، ایجاد رفاقت و انتخاب دوست و رشد یک شخصیت اجتماعی را پشت سر می‌گذارد. یک معلم و مربی خوب در دبستان می‌تواند در رشد صحیح عادات‌های فوق به دانش‌آموز کمک کند. (نشریه معلم، شماره ۵۲) سال‌هایی را که کودک در دبستان به تعلیم و تربیت می‌پردازد، یکی از مهم‌ترین دوران تحصیلی او به حساب می‌آید. چنانچه در این دوره امکانات صحیح از قبیل معلم خوب، محتوی خوب، روش صحیح و محیط سالم فراهم گردد، زمینه لازم برای شکوفایی استعدادها و فراهم خواهد گشت و به ابزار اولیه برای زندگی و سازگاری اجتماعی مجهز خواهد گشت. (همان)

۳_ تغییر ساختار در نظام آموزش و پرورش

تحولات قرن بیست و یکم، به‌ویژه تحول در حوزه علوم و فناوری و پیدایش نظریه‌های جدید در زمینه رشد و یادگیری، تحول در ساختار و محتوای برنامه‌ها را امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر کرده است. از آنجاکه اتخاذ تصمیمات در این زمینه در سطح ملی تأثیرات تعیین‌کننده‌ای در زندگی حال و آینده دانش‌آموزان خواهد داشت، لذا هرگونه تصمیمی باید با مطالعه نیازهای آینده و نیز ویژگی‌های رشدی کودکان گرفته شود، تا برنامه‌ریزی‌ها، اثربخشی لازم را برای پاسخگویی به نیازهای رو به رشد دانش‌آموزان داشته باشند. (احمدی، ۱۳۹۱). بنابراین نظام آموزشی نیز باید خود را از حالت رکود و سکون خارج کند و در مسیر حرکت و پیشرفت قدم گذارد تا بتواند پاسخگویی نیازهای ذی‌نفعان خود باشد. بدیهی است که این تغییرات باید عمدتاً کیفی و محتوایی باشد و در موارد ضرورت، تغییرات شکلی و ساختاری را هم در برگیرد. (قریشی، ۱۳۹۱)

به‌منظور فراهم ساختن بستری مناسب برای ایجاد تغییر و تحول در نظام آموزشی در راستای ارتقای کیفی، در سال‌های اخیر اسنادی در وزارت آموزش و پرورش تولید شده است که از آن به‌عنوان اسناد تحولی نام‌برده می‌شود (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) و ((سند برنامه درسی ملی)) (همان)

در سند تحول بنیادین، اهداف و راهکارهای اجرایی برای تحول کیفی در آموزش و پرورش در تمام زمینه‌ها به تفصیل بیان شده و در سند برنامه درسی ملی اهداف و جهت‌گیری‌های اساسی برنامه درسی و محتوای‌های آموزشی تشریح شده است. (محمدیان، ۱۳۹۱) یکی از وظایف نظام آموزشی، فراهم کردن شرایط رشد و بالندگی دانش‌آموزان است. رشد در تمام جنبه‌های وجودی دانش‌آموزان. (قریشی، ۱۳۹۱)

کودکان در طول عمر از نظر جسمانی، شخصیت، اجتماعی - هیجانی، شناختی و زبان رشد می‌کنند و از این طریق با محیط خودسازگار می‌شوند. روانشناسان طی سال‌های متمادی در این خصوص که آیا رشد تحت تأثیر عوامل زیستی است یا تجربه و عوامل محیطی اختلاف نظر داشتند. احمدی (۱۳۹۱)، به نقل از برک، ۲۰۰۳؛ برک، بی، و بوید، ۲۰۰۵؛ کوک، ۲۰۰۵، بیان می‌کند که طبیعت و تربیت برای تأثیرگذاری بر روی رشد باهم ترکیب می‌شوند. به طوری که در برخی جنبه‌ها مثل رشد جسمانی، عوامل زیستی نقش بیشتری ایفا می‌کنند و در جنبه‌های دیگر نظیر رشد اخلاقی عوامل محیطی نقش قوی‌تری دارند.

با وجود اختلاف نظرهای ذکر شده، اغلب روان‌شناسان به هنگام توضیح درباره رفتار کودکان نقش هر دودسته عوامل فطری و تجربی را در مورد رشد می‌پذیرند. (اسلاوین^{۲۹}، ۲۰۰۶). براساس مطالعات نظری انجام شده در سند تحول بنیادین، تحولات رشدی، تحولاتی تدریجی و چندوجهی است و در تمام افراد مشترکاتی دارد و به تصمیم‌گیرندگان اجازه می‌دهد براساس آن‌ها سطوح و مقاطع کلیدی را در نظام‌های آموزشی تعیین کنند. اما باید دانست که دانش‌آموزان در مسیر رشد در ابعاد گوناگون، توانمندی‌های متفاوتی را در مقاطع زمانی و در مراحل متعدد به نمایش می‌گذارند و عملکرد آنان در هر مرحله تابع، شرایط تربیتی خاصی است. علاوه بر این، فرایند رشد انعطاف‌پذیر است و تحت تأثیر شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی فرد نیز قرار دارد. از این رو ضروری است ساختار نظام آموزشی به گونه‌هایی طراحی شود که یادگیرندگان متناسب با ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود، امکان طی دوره‌های تحصیلی را با سرعت‌های متفاوت داشته باشند. علاوه بر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و روان‌شناسان رشد، در سال‌های اخیر، جامعه‌شناسان آموزش و پرورش و اقتصاددانان

نیز موضوع تعیین ساختار نظام آموزشی را مورد توجه قرار داده‌اند. چرا که بحث درباره ساختار آموزشی، از یک سو به لحاظ مراحل رشد و تربیت و زمان چگونگی برخورداری فرد از تعلیم و تربیت در هر دوره و از سوی دیگر، به دلیل ارتباط فارغ التحصیلان دوره‌های آموزشی با جامعه، بازار کار، اشتغال و ورود به دوره‌های تحصیلی بالاتر، از مسائل اساسی و بنیادین نظام‌های آموزشی بوده است (قریشی، ۱۳۹۱). تغییر ساختار آموزشی از ۱+۳+۳+۵ به ۳+۳+۶ به منظور رفع برخی از کاستی‌ها در نظام فعلی و توجه بیشتر به ابعاد رشدی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی و چگونگی گذر از این دوره به دوره‌های بالاتر، با توجه به اهمیت و تأثیرگذاری این دوره بوده است. یکی از تغییرات ایجاد شده در نظام آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ ایجاد پایه ششم ابتدایی بوده است. (احمدی، ۱۳۹۱)

۳-۱- پایه ششم در ساختار جدید نظام آموزشی ایران

پایه ششم ابتدایی به منظور تثبیت، تکمیل و تعمیق اهداف دوره ابتدایی ایجاد شد. اهداف پایه‌ی ششم بر اساس اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در دوره‌ی ابتدایی و اهداف تفصیلی دوره‌ی ابتدایی در برنامه‌ی درسی ملی و جدول یادگیری‌ها و صلاحیت‌های مشترک سند تحول، به شرح ذیل تدوین شده است:

- ۱- کسب منش تفکر و تعقل
- ۲- ایمان به خداوند، پیامبران، ائمه اطهار (ع)، کتب آسمانی و عالم غیب
- ۳- کسب خودآگاهی و باور به کرامت و ارزشمندی انسان و زندگی پاک و سالم
- ۴- باور به ارزشمندی نهاد خانواده، وطن و فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی و ارج نهادن به میراث فرهنگی
- ۵- باور به ارزشمندی برقراری ارتباط با دیگران و مهارت در تشخیص عمل مناسب و ابراز آن در موقعیت‌های اجتماعی مختلف
- ۶- باور به ارزشمندی علم و علم جویی و کوشش
- ۷- باور به هدفمندی خلقت، آیه بودن آن، ارزشمندی مخلوقات و درک قوانین و زیبایی‌های جهان آفرینش
- ۸- آشنایی با اصول و فروع دین و احکام اولیه‌ی دینی و اهتمام به انجام واجبات و ترک محرمات
- ۹- تسلط بر خواندن قرآن کریم و توانایی تدبیر و تعمق در آیات
- ۱۰- شناخت نیازها، علایق، توانایی‌ها و استعدادها و راه‌های تأمین، تحقق و ابراز آن‌ها
- ۱۱- کسب آداب و مهارت‌های زندگی پاک و سالم یادگیری مادام‌العمر (مصوبه هشتمین و پنجاه و یکمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

برای تأسیس پایه ششم ابتدایی مراحل زیادی طی شده است از آن جمله:

۱. بررسی تجربیات جهانی: از ۱۸۵ کشوری که نام آن‌ها در آمار یونسکو آمده است، ۱۱۲ کشور، دوره ابتدایی شش‌ساله و ۲۱ کشور، بالاتر از شش‌ساله دارند.
۲. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: این سند که باهمت و تلاش ۵۰۰ نفر از صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت و نخبگان کشور در مدت چهار سال تدوین، تصویب و ابلاغ شده است، دوره آموزش ابتدایی را شش‌ساله و متشکل از دو بخش سه‌ساله معرفی کرده است.
۳. مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، این شورا در جلسه ۸۵۲، اهداف کلی، اهداف برنامه درسی و جدول مواد درسی پایه ششم ابتدایی را تصویب و ابلاغ کرده است.
۴. مطالعات و پژوهش‌های انجام شده، از بررسی مجموعه پژوهش‌ها چنین استنباط می‌شود که اهداف دوره ابتدایی در کمتر از شش سال محقق نخواهد شد.
۵. درج رویکردهای اساسی: برای رفع نقص‌های نظام آموزشی، در حال حاضر، در پایه ششم و در آینده در سایر پایه‌های تحصیلی، کار و فناوری، تفکر و پژوهش و مهارت زندگی نهادینه خواهد شد. (کفاش، ۱۳۹۱)

لازم به ذکر است که ساختار نظام آموزشی دوره ابتدایی در سایر کشورها از نظر بعد عمودی بسیار نزدیک به هم می‌باشند. آنچه نظام‌های آموزشی را از یکدیگر متمایز می‌کند، بعد افقی آن‌هاست. انعطاف‌پذیری در برنامه‌ها، اصلی است که در اکثر کشورها قابل‌شناسایی است. رعایت این اصل در سطوح پایین (دبستان) با واگذاری اختیارات هرچه بیشتر به معلمان و مدرسه‌ها صورت می‌گیرد و در سطوح بالاتر با ارائه دروس اختیاری بیشتر امکان انتخاب برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. (صافی، ۱۳۷۹)

از ۲۰۶ کشور دنیا تنها در یک کشور بچه‌ها از سن چهارسالگی وارد دوره ابتدایی می‌شوند و در مقابل در یک کشور دیگر از هشت‌سالگی است و در بقیه کشورها مدت این دوره از سه تا هفت سال متغییر است. در بیشتر کشورها (حدود ۶۰ درصد) مدت این دوره آموزش ابتدایی شش سال است. (صادق زاده، ۱۳۹۰)

جدول (۱) مقایسه نظام‌های آموزشی از نظر مدت آموزش ابتدایی

سال	فراوانی	درصد
۳	۳	۱/۵
۴	۲۹	۱۴/۱
۵	۲۴	۱۱/۷
۶	۱۲۳	۵۹/۷
۷	۲۶	۱۲/۶

اقتباس از تقی زاده و همکاران (۱۳۹۰)

۳-۲_ مزایای پایه ششم

با توجه به این‌که بچه‌ها در این سن هنوز آمادگی مواجه‌شدن با گروهی از معلمان را ندارند (برای هر درس یک معلم) این امر باعث بیشترین افت تحصیلی می‌شد، که پایه ششم می‌تواند این امر را یک سال به تأخیر اندازد و آمادگی بیشتری پیدا کند. سطح دروس راهنمایی با ابتدایی خیلی نزدیک به هم نیست که پایه ششم می‌تواند این خلاء را پر کند و دانش‌آموز را آماده نماید. مسولان مدارس راهنمایی بیشترین مشکلات رفتاری را با این گروه از بچه‌ها دارند. ششم ابتدایی پایه‌ای برای تقویت هدف‌های جامانده در دوره ابتدایی است، که از این لحاظ می‌تواند یاریگر بچه‌ها باشد. (پا آهو، ۱۳۹۱)

۳-۳_ ساختار روانی دانش‌آموزان ششم ابتدایی

۳-۳-۱_ تفکر انتزاعی

چندان نمی‌توان با قاطعیت سن دقیقی برای خارج شدن بچه‌ها از مرحله تفکر عینی و ورودشان به مرحله تفکر انتزاعی قائل شد، اما بیشتر متن‌های روان‌شناختی، از سن ۱۱ تا ۱۲ سالگی به‌عنوان این دوره گذر یاد می‌کنند. در مرحله تفکر عینی - یعنی مرحله‌ای که بچه‌ها تا پایه پنجم ابتدایی در آن بوده‌اند - دانش‌آموزان به شیوه‌های عینی مسائلشان را حل می‌کنند، یعنی در تفکرشان از دنیای محسوس و عینی کمک می‌گیرند. مثلاً برای اینکه متوجه شوند چوب‌پنبه روی آب می‌ماند، حتماً باید آن را روی آب بیندازند و ببینند و گرنه قوانین فیزیکی برای آنان مفهوم ندارد. چون هنوز نمی‌توانند علت نظریه‌ها و قوانین را درک کنند. آن‌ها می‌توانند کنش متقابل

ماهی و گیاه را در یک اکوسیستم کوچک مثل آکواریوم بفهمند، اما نمی‌توانند نظریه عمومی اکوسیستم‌ها را بفهمند. علت این مسئله، وارد نشدن به مرحله تفکر انتزاعی است. (بهرام محمدیان، ۱۳۹۱)

اما در مرحله تفکر انتزاعی - یعنی همان مرحله‌ای که ششم ابتدایی‌ها در حال ورود به آن هستند - دانش‌آموز می‌تواند فرض کند که فلان احتمال می‌تواند اتفاق بیفتد یا نیفتد. برای همین مثلاً می‌تواند از X ها و Y ها به جای اعداد واقعی استفاده کند و آن‌ها را قابل تعمیم به هر مسئله مشابهی بداند. در تفکر انتزاعی دانش‌آموز برای حل یک مسئله ترکیب شیمیایی، حتماً لازم نیست که در آزمایشگاه شیمی مواد را ترکیب کند تا ببیند چه اتفاقی می‌افتد (تفکر عینی). بلکه با حل مسئله روی کاغذ، می‌تواند حدس بزند چه فعل‌وانفعالاتی رخ می‌دهد. (بهرام محمدیان، ۱۳۹۱)

۴_ اهداف اجتماعی دوره ابتدایی

۱. وظایف خود را در مقابل خانواده، دوستان و همسایگان می‌داند.
۲. اعضای خانواده خود را دوست می‌دارد و در انجام کارها به آنها کمک می‌کند.
۳. به معلمین و اولیای مدرسه احترام می‌گذارد.
۴. به حق خود قانع است و حقوق دیگران را رعایت می‌کند.
۵. برای به دست آوردن حق خود از راه‌های درست تلاش می‌کند.
۶. همکلاسی‌های خود را دوست دارد و به آنها کمک می‌کند.
۷. همکاری با دیگران را دوست دارد.
۸. در بازی‌ها و فعالیت‌های گروهی شرکت می‌کند. (مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۷)

۵_ کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش

کتاب‌های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزش دارند، کانون توجه تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌باشند. اهمیت کتاب‌های درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز، مانند ایران که تقریباً تمام عوامل آموزشی براساس محتوای آن تعیین و اجرا می‌شود، بیش از سایر انواع نظام آموزشی می‌باشد. (ابیلی، ۱۳۸۰)

از آنجایی که در نظام آموزشی ایران برنامه، کتاب و معلم محورهای اساسی آموزش و یادگیری‌اند و با توجه به آنکه در بسیاری از موارد، کتاب درسی تنها وسیله آموزشی است که در اختیار معلم قرار دارد و فرایند تدریس و یادگیری صرفاً به اتکای برنامه و مفاهیم و ارزش‌های مطرح شده در آن صورت می‌گیرد و نیز از آنجایی که اساس انواع ارزشیابی تحصیلی و امتحانات و گزینش‌های متعدد، محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی است، نقش کتاب در حکم محتوای برنامه آموزشی بسیار مهم تلقی می‌شود و جای تعمق و بررسی دارد و بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی و اصلاح آن‌ها، زمینه بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. (رئیس دانا، ۱۳۷۴)

کتاب درسی نقش مهمی در ساختار و فعالیت‌های روزمره تدریس در کلاس درس ایفا می‌نماید. کتاب درسی ابزاری است که معلم آن را برای برانگیختن دانش‌آموزان و دادن حداکثر آگاهی و درک و فهم درباره یک مسئله یا موضوع مورد استفاده قرار می‌دهد. معلم هوشمند و منضبط کتاب درسی را به طرق مختلف مورد استفاده قرار می‌دهد تا برای سطوح و انواع مختلف دانش‌آموزان مناسب باشد. اگر معلمان از آن آگاهی نداشته باشند، کتاب‌های درسی آنچه معلم تدریس می‌کند و نحوه تدریس موضوع را تعیین می‌کنند، تأثیر زیادی می‌گذارند. (فتحی، ۱۳۸۶)

۵_۱_ کتاب درسی و برنامه درسی

بسیاری از کشورهای عقب‌افتاده از دهه هفتاد به این سو، تغییرات برنامه آموزشی‌شان را از طریق تغییر در کتاب‌های درسی و سازگاری آن‌ها با برنامه‌های درسی جدید آغاز کرده‌اند. باین‌همه، اگرچه تغییر در برنامه نیازمند زمان و متخصصان باکفایت است، تغییر در برنامه‌ها به منابع فنی و مالی و وجود مواد هم نیازمند است. بدین سبب، تاکنون در بسیاری از کشورها، موفقیت لازم برای تولید کتاب‌های درسی متناسب با برنامه‌های درسی حاصل نشده است. باوجوداین، وجود برنامه‌های درسی بازنگری شده و آزمون شده به نحوه چشم‌گیری تولید کتاب‌های درسی متناسب با نیازها را تسهیل می‌کند. (فتحی، ۱۳۸۶)

کشورهایی که سابقه طولانی در تولید کتاب درسی دارند، در آن‌ها رقابت شدیدی بین ناشرین و مؤلفان برای عرضه کتاب‌های درسی متناسب با نیازهای یادگیرندگان وجود دارد. رقابت بر سر این است که معلمان و مدرسان این کتاب‌های تولیدشده را برای مصارف مدرسه ایی انتخاب کنند. گفته می‌شود که کشورهایی که نظام تألیف کتاب‌های درسی را به‌صورت چند تالیفی با حضور مؤسسات خصوصی پیش می‌برند چنان رقابت‌هایی را تجربه می‌کنند. حاصل رقابت‌ها، چیزی جز عرضه کتاب‌های روزآمد و متناسب با نیازهای یادگیرندگان نیست. در نظام‌های آموزشی متمرکز و یکسویگر، انحصار تالیف و تولید در دست دولت است، کتاب‌های درسی ابزارهای کمک‌آموزشی هستند که در فرایند یاددهی و یادگیری به‌کاربرده می‌شوند و الزاماً باید با اهداف، روش‌شناسی‌های آموزشی مربوط به هرکدام از رشته‌های علمی ارتباط داشته باشند، کتاب‌های درسی، معمولاً براساس اهداف مربوط به فصول مختلف محتوا شکل می‌گیرد. در برخی موارد کتاب‌های درسی بر مبنای اهداف و تئوری‌های فصل‌ها شکل می‌گیرد و الزاماً با محتوای دیسپلین ارتباط نمی‌یابد. (نظری و همکاران، ۱۳۸۸)

۵_۲_ محتوای کتاب‌های درسی

محتوای کتاب‌های درسی وابسته به شاخص‌هایی است که در راهنمای برنامه درسی تعریف می‌شوند. شاخص‌هایی که معمولاً در راهنمای کتاب‌های درسی مورد توجه هستند عبارتند از: آنچه در چارچوب هر دیسپلین باید با توجه به سطوح یا پایه‌های تحصیلی یادگیرندگان به آنان تدریس شود. آنچه به فهم اجتماعی و محیطی یادگیرندگان یاری می‌رساند. آنچه به پرورش یادگیرندگان یاری می‌کند، به پرورش توانایی‌های عملی و نظری آنان یاری می‌رساند و به تغییر در رفتار و نگرش‌هایشان می‌انجامد.

۵_۲_۱_ ماهیت محتوا

۵_۲_۱_۱_ تناسب با اهداف اجتماعی

محتوا باید نگرش اخلاقی و روحیه زندگی جمعی را بپروراند و به پرورش مهارت‌های ارتباط اجتماعی تأکید بورزد. دانش و مهارتی که در چهارچوب محتوا برای ارائه در نظر گرفته می‌شود باید به پرورش حس سپاس‌گذاری، قدردانی، اخلاق و ارزش‌های زیبایی‌شناسی توجه نشان دهد. هم‌چنین، محتوا باید به همان اندازه، که به محیط اجتماعی متوجه است، به پرورش نگرش مثبت به حفظ محیط‌زیست و زندگی در طبیعت سالم معطوف گردد. (همان)

۵_۲_۱_۲_ روش تحلیل محتوا

تحلیل محتوا یکی از روش‌های جدید در تحقیقات اجتماعی است. می‌توان گفت قدمتی به‌اندازه عمر بشر دارد. انسان‌های بدوی برای ارتباط باهم از ایما و اشاره و پیام‌های طبیعت استفاده می‌کردند. تجزیه و تحلیل محتوای متون مختلف به زمانی نسبتاً دور برمی‌گردد. بعضی‌ها معتقدند که این تکنیک در یونان باستان و بعدها در قرن هفتم میلادی در فلسطین به‌کاربرده شده است. (نظری و

همکاران، ۱۳۸۸) حدوداً به مدت چهار سال روش تحلیل محتوا در آمریکا رشد کرد و اصولاً ماده‌ای که مورد تحلیل قرار می‌گیرد، مطالب مطبوعاتی بود. با شروع جنگ جهانی اول و دوم محتوای تبلیغات سیاسی اهمیت خاصی پیدا کرد. در این دوره ۲۵ درصد از بررسی‌های تجربی در زمینه فنون تحلیل محتوا به بررسی‌های سیاسی اختصاص یافت. این تحقیقات بسیار علمی بودند و هدف مشخص آنها بررسی تضادی بود که دنیا را به جدال و آشوب کشیده بود. اولین شخصی که تحلیل محتوا را معرفی و روشن کرد "هارولد لاسول ۳۲" بود. او تقریباً از سال ۱۹۱۵ تحلیل‌هایی از مطبوعات و تبلیغات انجام داد. (همان)

طی سال‌های دهه بیستم و همزمان با رشد علوم و فنون مختلف، کاربرد روش تحلیل محتوا گسترش چشمگیر یافت. در ابتدای قرن گذشته، تحلیل محتوا محدود به بررسی پیام‌های ارتباطی بود که در قالب مطبوعات به چاپ رسید ولی با ظهور رادیو و متعاقب آن رسانه‌های پر قدرت تلویزیون این روش به تدریج در تجزیه و تحلیل برنامه‌های رادیو و تلویزیون نیز کاربرد پیدا کرد. (محمدی مهر، ۱۳۸۷)

همزمان با گسترش بین‌رسان‌هایی، دامنه‌ی تحلیل محتوا از علوم ارتباطات به سایر عرصه‌های علوم اجتماعی از جمله علوم سیاسی، ادبیات، تاریخ و جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی و روان‌شناسی و روان‌کاوی نیز کشیده شد و امروزه به‌طور گسترده در بیشتر رشته‌های علوم اجتماعی این روش در شناخت و تجزیه و تحلیل ارتباطات استفاده می‌شود. (همان)

۵-۲-۱-۳- تعریف تحلیل محتوا

تعاریف مختلفی از تحلیل محتوا صورت گرفته است که هر کدام از آنها از معیارهای خاصی را در نظر گرفته‌اند: یکی از تعاریف اولیه و رایج تحلیل محتوا از برلسون ۳۳ (۱۹۵۲) است. به اعتقاد او در تحلیل محتوا، ویژگی‌های ظاهری یک پیام (متن، مکالمه و...) را به شکل عینی (مستقل از برداشت شخصی محقق) و نظام‌مند (بر طبق قواعد معین و کمی براساس شاخه‌های آماری) توصیف می‌کنند. این تعریف برلسون تعریفی کاملاً کمی از تحلیل محتواست. از نظر گروهی از محققان، صرف محتوای ظاهری پیام چندان ارزشمند نیست و یک پژوهشگر باید استنباط و قضاوت خود را نیز به کار ببرد و محتوای پنهان یک پیام ارتباطی را توصیف و تفسیر کند. به اعتقاد فیلیپ استون ۳۴ (۱۹۸۲) تحلیل محتوا روشی است که، به گونه‌ی عینی و براساس قواعد معین، مشخصاتی ویژه از یک پیام را کشف می‌کند که، این تعریف به تحلیل محتوای کیفی نزدیک‌تر است.

کاپلان ۳۵ (۱۹۷۸) آن را روش معناشناسی آماری مباحث سیاسی می‌داند و پیسلی تحلیل محتوا را مرحله‌ای از جمع‌آوری اطلاعات می‌داند که در آن محتوای ارتباطات از طریق به‌کارگیری عینی و منتظم قواعد مقوله‌بندی به اطلاعاتی که می‌تواند خلاصه و باهم مقایسه شوند، تغییر شکل می‌یابد. تحلیل محتوا تکنیک پژوهشی است، برای تشریح کمی نظام‌مند و عینی محتوای آشکار پیام. (بیکر ۱۳۷۷، ۳۶)

کاپلان (۱۹۷۸) اظهار می‌دارد: روش تحلیل محتوا، معناشناسی مباحث سیاسی است. کارت رایت در کتاب خود آورده است که اصطلاح‌های تحلیل محتوا و رمزگردانی را به‌طور تبادل‌پذیری برای ارجاع به توصیف عینی و منتظم و کمی رفتارهای نمادی طرح می‌کند. (هولستی ۱۳۴۳، ۳۷)

برای تحلیل محتوا مراحل مختلفی طی می‌شود از جمله این مراحل می‌توان به سه مرحله عمده زیر را ذکر کرد

۱- مرحله قبل از تحلیل (آماده‌سازی و سازماندهی)

۲- بررسی مواد (پیام)

۳- پردازش نتایج

۵_۳_ انواع روش‌های تحلیل محتوا

در یک دسته‌بندی اجمالی محتوا را می‌توان به یکی از روش‌های ذیل تحلیل نمود:

- ۱) تحلیل محتوای توصیفی
- ۲) تحلیل محتوای استنباطی
- ۳) روش تحلیل محتوای ویلیام رومی ۳۸ (هولستی، ۱۳۷۳)

۵_۳_۱_ تحلیل محتوای توصیفی:

با افزایش جراید و روزنامه‌ها از قرن نوزدهم نیاز به تحلیل متن آنها به منظور تعیین اولویت‌ها و جابه‌جایی محتوای آنها آشکار گردید. تحلیل محتوای توصیفی روش تحلیلی بعد از وقوع است. یعنی توصیف کمی محتوای بارز یک متن. این روش قدیمی‌ترین روش تحلیل محتواست.

گام اول یک تحلیل توصیفی تحلیل متن است. از این رو می‌توان متن را به اجزایی تقسیم‌بندی نمود و تحلیل را در مورد هر جز به‌طور جداگانه انجام داد.

۵_۳_۲_ تحلیل محتوای استنباطی

با در نظر گرفتن فرض مقدماتی این روش که بین برخی مشخصه‌های بارز داخل متن و مشخصه‌های بارز خارجی همبستگی وجود دارد و تحلیل محتوای استنباطی این بحث برداشتی از ادامه تحلیل توصیفی است. استنباطی در این مفهوم بدین معنی است که مشخصه‌های خاصی از یک متن با مشخصه‌های خاصی از مضمون یا وضعیت اجتماعی مرتبط هستند. این روش صرفاً توصیف محتوای متن را مدنظر ندارد، بلکه هدف آن نتیجه‌گیری از محتوای یک متن در مورد جنبه‌هایی از واقعیت اجتماعی است. (هولستی، ۱۳۷۳)

۵_۳_۳_ روش ویلیام رومی در تحلیل محتوای کتب درسی:

ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت کتاب خود را به نام ((تکنیک‌های پژوهشی در آموزش علوم)) را در سال ۱۹۸۶ ارائه کرد. روش او چنانکه خود او معتقد است، یک روش تحلیل کمی است. که به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی و آزمایشگاهی می‌پردازد. (کلیات طرح سازماندهی محتوای برنامه درسی و فناوری آموزشی)

مراحل اصلی تحلیل محتوا عبارتند از:

۱. تعیین هدف
۲. نمونه‌گیری
۳. رمزگذاری و مقوله‌بندی
۴. طبقه‌بندی مقوله‌ها
۵. ارزیابی عینی طبقه‌ها
۶. ویلیام رومی محتوای درس را به سه قسمت ذیل تقسیم می‌کند:.
۷. متن کتاب درسی
۸. تصاویر موجود در کتاب درسی
۹. سؤالات طرح‌شده در کتاب درسی (همان)
۱۰. ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی

تعلیم و تربیت صحیح و کارآمد از ارکان مهم و اساسی، رشد و شکوفایی نیروها و استعدادهای بالقوه تک تک افراد برای، رشد و پیشرفت همه جانبه در راه رسیدن به کمال مطلوب است. بدون شک جامعه پویا نیاز به تحول زیر بنایی دارد. و این مهم با به کارگیری برنامه های علمی و عملی و فنی باید تحقق یابد. با توجه به این مهم، سازمان یونسکو ۳۹ در سال ۱۹۹۳ کمیسیون بین المللی مستقلی را در زمینه آموزش و پرورش برای سده ۲۱ تشکیل داد. وظیفه کمیسیون، طرح اندیشه های نوآورانه در زمینه آموزش و پرورش بود، به گونه ای که از رهگذر آن نظام های تعلیم و تربیت بتوانند با مسائل آینده به طرز شایسته و بایسته روبه رو شوند. وظیفه کمیسیون یونسکو برای آموزش و پرورش در قرن ۲۱ پاسخ به این پرسش بود که چگونه آموزش می تواند نقشی پویا و سازنده در پرورش افراد و جوامع سده ۲۱ ایفا کند؟ (جهانی، ۱۳۸۵)

علت این امر چالش ها و تعارض هایی است که در زندگی روزمره افراد وجود دارد. از چالش ها و بحران های پیش رو می توان جهانی شدن و بومی ماندن، بحران سلامتی، بحران جمعیت، تغییرات در فن آوری اطلاعات و تکنولوژی و مهارت های اجتماعی و اخلاقی بر شمرده. سازمان بهداشت جهانی ۴۰ به منظور پیشگیری و همچنین افزایش سطح بهداشت روانی افراد و جامعه برنامه های با عنوان آموزش مهارت های زندگی تدوین نمود. هدف از این برنامه افزایش توانایی های روانی - اجتماعی کودکان و نوجوانان بود. برای اینکه بتوانند با مقتضیات و مسائل و دشواری های زندگی، سازگارانه برخورد کنند. برنامه مهارت های زندگی بر این اصل استوار است که کودکان و نوجوانان نیاز و حق دارند که بتوانند از خودشان و خواسته هایشان در برابر موقعیت های سخت دفاع کنند. (استرنبرگ، ۱۹۸۵، ۴۱)

ادیب (۱۳۸۲) عنوان نموده که مهارت های زندگی افراد را قادر می کند تا با موقعیت های زندگی سازگاری یابد و بر آنها مسلط شود. در پژوهش های متعدد نشان داده شده است که آموزش مهارت های زندگی موجب افزایش سلامت روانی و جسمانی، تقویت اعتماد به نفس و احترام به خود، تقویت ارتباط بین فردی و افزایش سطح رفتارهای مفید و سالم اجتماعی می شود.

بهداشت روانی جامعه تحت تأثیر مستقیم بهداشت روانی فرد، فرد اعضای آن است. اگر فردی گرفتار اعتیاد، بیماری روانی، مشکلات فردی، شغلی، خانوادگی، تحصیلی و مواردی مانند آنها شود به طوری که سلامت روانی او به مخاطره افتد، سطح بهداشت روانی کل جامعه کاهش می یابد. هرگونه اقدام درمانی برای این افراد هم به بهبود فرد کمک می کند و هم سلامت روانی جامعه را در برمی گیرد. در واقع راه حل مناسب تر این است که قبل از اینکه افراد به این گونه مشکلات و به طبع آن کاهش سطح بهداشت روانی فرد و جامعه دچار شوند، از آن پیشگیری شود. از آنجاکه بسیاری از مشکلات و دشواری های زندگی امروز اجتناب ناپذیر هستند و افراد جامعه همواره با آنها دست به گریبان هستند، لذا ایجاد و تقویت توانایی ها و مهارت هایی که در شرایط دشوار ضامن سلامت روانی افراد باشند، ضروری است. زمانی که فرد در روابط خود با افراد دیگر اجتماع مشکلی نداشته باشد و به سهولت بتواند روابط ادامه دهد، در میان جمع مقبول و مطلوب واقع می شود، مبتکر و خلاق و در عین حال مفید به حال اجتماع شناخته شود. وظیفه ای بر عهده اش نهاده شده و از انجام وظایف به نحو احسن رضایت داشته باشد و در زندگی اجتماعی جایگاه خود را شناخته و معین شده ببیند، آن زمان فرد خودش را سازگار با محیط خواهد دید. (گلابیان، ۱۳۸۷)

رشد انسان در زمینه های روانی، اجتماعی، جسمانی، جنسی و شغلی، شناختی و اخلاقی و عاطفی صورت می گیرد. هر یک از این زمینه ها نیازمند مهارت و توانایی می باشد. در واقع می توان گفت که تکامل مراحل رشدی، وابسته به مهارت و برتری در مهارت های زندگی است. زمانی که افراد، مهارت های زندگی اساسی را کسب نمایند در عملکرد بهینه خود پیشرفت می کنند. (اسمیت، ۲۰۰۴، ۴۲)

ریکسارچ (۱۹۹۶) معتقد است که برنامه آموزش مهارت های زندگی شامل بحث های گروهی می باشد که موقعیت مناسبی را جهت کسب مهارت های ارتباطی و تعامل با دیگران فراهم می نماید و در واقع لزوم همکاری شرکت کنندگان بایکدیگر موجب افزایش توانایی و اثربخشی افراد در رفتارهای بین فردی می شود. (کلابیان، ۱۳۸۷)

تئوری یادگیری شناختی نوین بر اساس مطالعات و تحقیقات برنامه های پیشگیرانه می باشد. در مطالعه ای که میلز (۱۹۸۷) انجام داد، نتایج نشان داد که جوانان خطر آفرینی که در برنامه های پیشگیرانه شرکت نموده اند، سطوح بالاتری از عملکرد روانی سالم نشان دادند و روابط سالم و سازنده ای را با بزرگسالان، معلمان و همسالان داشتند، همچنین در توانایی حل مسئله، رفتار اجتماعی، دستیابی به اهداف تحصیلی و سبک زندگی به هنجار و سالم بهبودی نشان دادند و منطقی و عقلانی عمل کردند، بنابراین طبق این تئوری هدف پیشگیری

اولیه ایجاد شرایطی است که عامل ایجادکننده اسنادهای نایمنی را به حداقل برساند و در ضمن بر محیط امن، مثبت و سازنده و بدون تهدید اتکا نماید تا بهداشت روانی طبیعی کودکان و نوجوانان به طور مناسب تأمین گردد. (آقاجانی، ۱۳۸۱)

در تأیید این مطالب، در یکی از برنامه‌های مداخله‌ای، طبق مدل یادگیری شناختی نوین در سال ۱۹۸۷ نتایج مثبتی حاصل شد، به طوری که میزان فرار از مدرسه به صفر رسید. میزان شکست تحصیلی در دبیرستان به حداقل رسید و بهبود کلی در دانش‌آموزان خطرآفرین دبیرستانی به دست آمد و همچنین بهبود معناداری در عزت‌نفس و سلامت روانی آنها ایجاد شد، حتی والدین آنان نیز در عزت‌نفس و سلامت روانی بهبود معناداری نشان دادند و در نهایت میزان سوءمصرف مواد مخدر و کودک‌آزاری و غفلت از کودکان کاهش یافت. برنامه آموزش مهارت‌های زندگی توسط بوتوین گسترش یافت. این برنامه توسط بوتوین (۱۹۹۸) جهت پیشگیری از سوءمصرف مواد مخدر و داروها، نگرش‌ها و هنجارهای مربوط به مواد و مهارت‌های مقاومت در برابر تأثیرات اجتماعی و ترویج رشد مهارت‌های خود مدیریتی و مهارت‌های بین فردی می‌باشد. در واقع بخش اول آموزش، مجموعه مهارت‌های عمومی یا کلی را آموزش می‌دهد.

بخش دوم، مهارت‌های بین فردی و سومین بخش، اطلاعات و مهارت‌های ویژه، مشکل سوءمصرف مواد، را آموزش می‌دهد. آموزش مهارت‌های زندگی بوتوین و تورتو (۱۹۸۸) که بر جمعیت‌های عادی اعتبار یابی شده است، مبتنی بر رویکرد تأثیرات اجتماعی (نفوذ و فشار اجتماعی) و تئوری یادگیری اجتماعی است و مدلی در زمینه پیشگیری می‌باشد. (باووزار، ۱۳۸۷)

بوتوین و همکارانش چندین مطالعه در رابطه با نتایج برنامه آموزش مهارت‌های زندگی انجام داده‌اند و به نتایج مثبتی در این زمینه دست یافته‌اند (همان منبع). طبق نظر بوتوین و کانتور (۲۰۰۰) اجزاء مهارت‌های زندگی شامل: مهارت‌های خود مدیریتی و مهارت‌های اجتماعی می‌باشد. مهارت‌های خود مدیریتی فردی شامل: توانایی تصمیم‌گیری و حل مسأله، آگاهی از تأثیرات اجتماعی و مقاومت در برابر آن، مقابله با اضطراب، خشم، ناکامی، تعیین هدف، خود رهبری و خود تقویت دهی می‌باشد. مهارت‌های اجتماعی نیز بخش دیگری از مهارت‌های زندگی است که شامل: برقراری ارتباط اجتماعی، مهارت‌های چرات ورزی کلامی و غیرکلامی، احترام گذاشتن و افزایش شایستگی اجتماعی می‌باشد. (طارمیان، ۱۳۸۷)

در برنامه مهارت‌های زندگی بر آموزش مهارت‌های فردی و اجتماعی تأکید می‌شود. مهارت‌های فردی که برای تصمیم‌گیری، رویارویی با اضطراب و فشار روانی اهمیت دارد و مهارت‌های اجتماعی نیز جهت رشد توانایی‌های فرد به منظور عملکرد اثربخش در بزرگسالی ضروری است. البته در این رویکرد، اکتساب و آموختن اطلاعات صحیح نیز مدنظر است. بهتر آن است که آموزش چنین مهارت‌هایی از کودکی آغاز شود و به جای این که فرد این مهارت‌ها را به صورت تصادفی و آزمایش و خطا بیاموزد، بهتر است، آنها را به صورت منظم و رسمی به آنها آموخت. در این روش سعی بر آن است تا، فرد مهارت‌های کفایت شخصی و اجتماعی را بیاموزد تا، بتواند با مسایل روبه‌رو شود، آنها را کنترل کند و سلامت روانی، جسمانی و اجتماعی خود را افزایش دهد. پروژه آموزش مهارت‌های زندگی، یکی از برنامه‌های سازمان بهداشت جهانی برای نسل نوجوان و جوان می‌باشد. این برنامه‌ها که در سطح محلی و ملی و بین‌المللی در جهان انجام می‌پذیرد، شامل رشد و گسترش آموزش مهارت‌هایی در زمینه زندگی، از جمله: مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی، همدلی و مقابله با استرس می‌باشد. آموزش مهارت‌های زندگی جهت پیشبرد و افزایش بهداشت روانی نوجوانان طرح‌ریزی شده است. این برنامه آموزشی به آنها کمک می‌کند، تا مهارت‌های موردنیاز در برخورد با نیازها و چالش‌های زندگی جدید را کسب کنند. این مهارت‌ها آنها را در برابر استرس‌ها و فشارهای زندگی که ممکن است سلامتی آنها را در معرض خطر قرار دهد، محافظت می‌کند (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۳). از آنجا که یکی از ابعاد مهارت‌های زندگی، مهارت اجتماعی می‌باشد، به تعریف مهارت اجتماعی و مولفه‌های آن پرداخته می‌شود.

۶_ تعریف مهارت اجتماعی

مهارت های اجتماعی به عنوان یکی از مهم ترین دستاوردهای دوران کودکی شناخته شده اند. (براکن، کیت و واکر ۱۹۹۴، ۴۶؛ به نقل از جیمانگ - شرینگ ۲۰۰۴، ۴۷)

مهارت های اجتماعی مانند همیاری، جرئت ورزی، خود مهارگری و مسئولیت پذیری، رفتارهای آموخته قابل مشاهده ای هستند که فرد را قادر می سازند به طور موثری با دیگران تعامل داشته باشند و از واکنش های نامعقول اجتماعی خودداری کند. (گرشام و الیوت ۱۹۹۰، ۴۸؛ اسمیت و تراویس ۲۰۰۱، ۴۹) بسیاری از پژوهشگران (گرشام و الیوت ۱۹۹۰؛ پارک هاست و آش ۵۰؛ ۱۹۹۲؛ مانر، فانتوز و مک دموت ۱۹۹۹، ۵۱) مهارت های اجتماعی را به عنوان زیرمجموعه هایی از سازه های اجتماعی می دانند.

الیوت و همکاران (۱۹۸۴) مهارت های اجتماعی را چنین تعریف می کنند: رفتارهای انطباقی فراگرفته شده که فرد را قادر می سازد تا با افراد دیگر روابط متقابل داشته باشد، واکنش های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارد اجتناب ورزد.

مهارت های اجتماعی رفتارهایی نظیر همکاری، مسئولیت پذیری، همدلی، خویشتنداری و خود اکتفایی را شامل می شود. در متون روانشناسی مفهوم مهارت های اجتماعی به صورت های مختلف تعریف شده است. برای مثال هالینگر (۱۹۸۷) مهارت های اجتماعی را عبارت از مهارت هایی می داند که برای داشتن ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش توسط آنان ضروری است. اشنایدر ۵۲ و همکاران (۱۹۸۵) مهارت های اجتماعی را به عنوان وسیله ای ارتباط میان فرد و محیط تعریف می کند و معتقدند که این وسیله برای شروع و ادامه ارتباط سازنده و سالم با همسالان به عنوان بخش مهمی از بهداشت روانی، مورد استفاده واقع می شود.

باینکه این واژه ساده به نظر می رسد به شدت تحت تأثیر سازه های روان شناختی و ویژگی های اساسی انسان، مانند شخصیت، هوش، زبان، ادراک، ارزیابی، نگرش و تعامل میان رفتار و محیط قرار دارد. (الیوت و همکاران؛ به نقل از مریل و گیمبل ۱۹۹۸، ۵۳) مهارت های اجتماعی بر رفتارهای فراگرفته مطلوبی دلالت دارد، که فرد را قادر می سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته و از واکنش های نامعقول اجتماعی خودداری کند. (گرشام و الیوت، ۱۹۸۴؛ به نقل از بولکی و کرامر، ۱۹۹۴) مهارت های اجتماعی طیف گسترده ایی از رفتارها از قبیل توانایی شروع ارتباط مؤثر و مناسب با دیگران، ارائه پاسخ های مفید و شایسته (بولکی و کرامر ۵۴؛ ۱۹۹۴) تمایل به رفتارهای سخاوتمندانه، همدلانه و یاری گرانه (مریل و گیمبل، ۱۹۹۸) پرهیز از تمسخر، قلدری و زورگویی به دیگران (ماتسون ۵۵؛ همکاران، ۱۹۸۳) را شامل می شود.

کلی ۵۶ (۱۹۸۲) می گوید مهارت اجتماعی عبارت است از: رفتارهای معین و آموخته شده ای که افراد در روابط میان فردی خود، برای به دست آوردن تقویت های محیطی یا حفظ آن ها انجام می دهند. مایکلسون ۵۷ (۱۹۸۳) در ارزیابی نشانه های مهارت اجتماعی به شش عنصر اصلی اشاره می کند:

۱. مهارت های اجتماعی به طور معمول آموخته می شوند.
۲. شامل مجموعه ای از رفتارهای کلامی و غیر کلامی گوناگون و ویژه اند.
۳. مستلزم آرایه پاسخ های مناسب و مؤثرند.
۴. تقویت های اجتماعی دیگران را به حداکثر می رسانند.
۵. ماهیتی تعاملی دارند و به موقعیت و زمان مناسب و تأثیر متقابل برخی رفتارها احتیاج دارند.
۶. تحت تأثیر عوامل خارجی، مانند سن، جنس و پایگاه طرف مقابل قرار می گیرند.

کورینک و پاپ ۵۸ (۱۹۹۷) در مروری بر پژوهش های انجام شده دریافتند، بسیاری از تعاریف به رفتارهای کلامی و غیر کلامی مانند کلمات، تظاهرات صوتی و کارهایی اشاره می کنند که به هنگام استفاده در تعاملات با همسالان و بزرگسالان منجر به پیامدهای اجتماعی مثبت می شوند.

در تعریفی دیگر مهارت های اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه پیچیده از مهارت ها در نظر گرفته شده است که، شامل: ارتباط، حل مسئله و تصمیم گیری، چرات ورزی، تعاملات با همسالان و گروه و خود مدیریتی را شامل می شود. (کالب و هانلی و مکس ول ۲۰۰۳، ۵۹) اسکبی و گوآرا ۶۰ (۲۰۰۳) مهارت اجتماعی را مترادف با سازگاری اجتماعی می دانند. از نظر آنها مهارت اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد روابط متقابل با دیگران در زمینه خاص اجتماعی، به طوری که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد. استرایر ۶۱ (۱۹۸۹) مهارت

اجتماعی را همانند سازگاری متقابل کودک با محیط اجتماعی و در رابطه با همسالان می‌داند. در این مدل سازگاری به توانایی و ظرفیت کودک در پیش‌بینی کردن، جذب نمودن و عکس‌العمل نشان دادن به نشانه‌های موجود در یک بافت اجتماعی دارد. این نشانه‌ها شامل حالات عاطفی یا رفتار همسالان می‌باشد.

اسلاموسکی ودان (۱۹۹۶) شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌داند که کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند. رفتار خود را کنترل نماید و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نماید.

آفورا توس (۱۹۹۱) در تعریف خود از مهارت‌های اجتماعی جنبه‌های زیر را در نظر می‌گیرد:

مجموعه‌هایی از رفتارهای مرتبط و متناسب با وضعیت که آموختنی بوده و تحت کنترل فرد می‌باشد. نخست اینکه رفتارهای اجتماعی هدفمند، از این رفتارها برای کسب نتایج مطلوب استفاده می‌کنیم و بنابراین برخلاف سایر رفتارها که، اتفاقی یا غیرارادی هستند، مهارت‌های اجتماعی هدفمندند. دومین ویژگی رفتارهای اجتماعی به هم مرتبط بودن این توانایی‌هاست، یعنی آنها رفتارهای متفاوتی هستند که به منظور دستیابی به هدفی ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرند و ما به‌طور همزمان از آنها استفاده می‌کنیم. سومین ویژگی مهارت‌های اجتماعی متناسب بودن آنها با وضعیت است. فردی که از لحاظ اجتماعی ماهر است که بتواند رفتارهایش را متناسب با دیگران تغییر دهد. به این ترتیب، داشتن ارتباط ماهرانه بستگی به استفاده صحیح و تسهیل‌کننده از شیوه‌های برقراری ارتباط مناسب و کارآمد با دیگران دارد. چهارمین ویژگی، آموختنی بودن مهارت‌های اجتماعی است. در حال حاضر، تمامی پژوهشگران اتفاق نظر دارند که اکثر رفتارهای اجتماعی آموختنی هستند. (سلیمان نژاد و همکاران، ۱۳۸۷)

آخرین ویژگی‌های مهارت اجتماعی این است که، فرد بر این مهارت‌ها کنترل شناختی دارد. بنابراین، کسی که از لحاظ اجتماعی کمبود دارد، ممکن است عناصر اصلی مهارت اجتماعی را فراگرفته باشد، اما از فرایندهای فکری لازم برای استفاده از این عناصر در تعاملات خود بی‌بهره باشد.

به عقده اشلانت و مک فال (۱۹۶۴) مهارت اجتماعی عبارت است از فرایندهای مرکبی که فرد را قادر می‌سازد به گونه‌هایی رفتار کند که دیگران او را با کفایت تلقی کنند. مهارت‌ها، توانایی‌های لازم برای انجام رفتارهای هدفمند و موفقیت‌آمیز است. نظریه پردازانی مانند مک گوایر و پریسنلی، مهارت‌های اجتماعی را براساس رفتار اشخاص تعریف می‌نمایند و بیان می‌دارند: مهارت‌های اجتماعی به رفتارهایی گفته می‌شود که شالوده ارتباط موفق رودررو را تشکیل می‌دهند. کلی با افزودن بعد یادگیری به این مقوله بیان می‌کند که مهارت اجتماعی عبارت است از رفتارهای معین و آموخته‌شده‌ای که افراد در روابط میان فردی خود، برای کسب تقویت‌های محیطی یا حفظ آن انجام می‌دهند. (موسی زاده، ۱۳۸۹)

اسمیت و تراویس (۲۰۰۱) مهارت اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کنند: رفتارهای اکتسابی جامعه پسندی که فرد را قادر می‌سازد تا آن‌گونه با دیگران تعامل کند که واکنش‌های مثبت آنان را برانگیخته و از واکنش‌های منفی آن‌ها اجتناب ورزد. آنان معتقدند که پنج عامل این تعامل را تسهیل می‌کنند که عبارتند از: همکاری، قاطعیت، خویشتن‌داری، مسئولیت‌پذیری و همدلی. در مجموع مهارت‌های اجتماعی به خزانه‌های رفتار، اعمال و راهبردهایی که یک فرد در تعامل با دیگران به کار می‌بندد اشاره دارد.

به‌طور کلی می‌توان گفت کسی که دارای مهارت اجتماعی است، خود را به‌خوبی با محیط خویش تطبیق می‌دهد و در ارتباطات خود با دیگران از درگیری‌های کلامی و فیزیکی اجتناب می‌کند، اما کسی که مهارت اجتماعی ندارد معمولاً دچار دشواری‌های رفتاری است. کودکی که فاقد مهارت‌های اجتماعی است با کودکان دیگر درگیر می‌شود، نزد همسالان و بزرگسالان محبوب نیست و با معلم خود کنار نمی‌آید. اینگونه کودکان معمولاً به حقوق دیگران هم بی‌توجه‌اند و در رفتار خویش، خودمدار می‌باشند. علاوه بر این، آنها از قوانین پذیرفته‌شده اجتماعی اطاعت نمی‌کنند و به رفتارهایی که از نظر اجتماعی پسندیده نیست، دست می‌زنند. با توجه به تعاریف می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که، رشد آنها می‌تواند به عملکرد مؤثر و مفید فرد در اجتماع کمک کند. (ماتسون، ۱۹۹۹، ۶۶)

۶_۱_ مولفه های مهارت اجتماعی

مهارت های اجتماعی دارای ابعاد و مولفه های مختلفی است و صاحب نظران در مورد مولفه های اجتماعی، دیدگاه های متفاوتی دارند. انگلیک و اسجویگ (۲۰۰۴) معتقدند مهارت های اجتماعی خود کارکردهای مختلفی دارد. از سوی دیگر برخی از مهارت های اجتماعی رشد اجتماعی را تسهیل می کند. کانی و برن (۲۰۰۶) مهارت های اجتماعی را شامل ۴ بعد: مهارت های پایه ای، مثل: مشاهده، مهارت های تعاملی مهارت های عاطفی مانند خود افشایی و تشخیص احساسات خود و مهارت های شناختی می داند.

مقوله های منطقی برای آموزش مهارت های اجتماعی در ۷ گروه طبقه بندی شده که عبارتند از:

۱. مهارت های ارتباطی، که شش گروه را شامل می شود: مهارت های کلامی، مهارت های غیر کلامی، مهارت های برقراری ارتباط، مهارت های برقراری ارتباط با غریبه ها، مهارت های دوست یابی و مهارت های گسترش تعاملات اجتماعی

۲. مهارت های جرئت ورزی، که هشت گروه دارد: مهارت های مربوط به توانایی نه گفتن، مهارت های مربوط به بیان نیازهای خود، مهارت های مربوط به شناسایی نیازهای خود و دیگران، مهارت های بیان خشم، مهارت های انتقاد کردن مهارت های انتقاد پذیری، مهارت های بیان احساسات و عقاید خود

۳. مهارت های مربوط به پرورش حس همکاری و مسئولیت پذیری و نوع دوستی، که سه گروه را شامل می شود: مهارت های مربوط به همکاری در مدرسه، مهارت های مربوط به همکاری در منزل و مهارت های مربوط به همکاری اجتماعی

۴. مهارت های خودگردانی که سه گروه دارد: مهارت های مراقبت از خود، مهارت های هویت یابی و مهارت های مطالعه

۵. مهارت های درک اجتماعی و شناسایی ارزش های جامعه که دو گروه دارد: مهارت های مربوط به درک اجتماعی و مهارت های مربوط به شناسایی ارزش های جامعه

۶. مهارت های مربوط به آشنایی با قوانین اجتماعی و استفاده از خدمات اجتماعی که سه گروه را شامل می شود: مهارت های مربوط به اطاعت از مقررات مدرسه و کلاس درس، مهارت های مربوط به اطاعت از مقررات جامعه و مهارت های مربوط به استفاده از خدمات اجتماعی

۷. مهارت های مقابله ای که سه گروه دارد: مهارت های مربوط به جلب حمایت دیگران، مهارت های مربوط به ورزش های دسته جمعی، مهارت های آشنایی با روش حل مسایل اجتماعی کرامتی (به نقل از الیوت، ۱۳۸۷) مهارت های اجتماعی را شامل ۵ مؤلفه: همکاری، گفتار مناسب، مسئولیت پذیری و همدلی و خویشتن داری می داند.

ترتیب ۶۹ (۲۰۰۷) مهارت های اجتماعی را شامل: توانایی حفظ آرامش، مهارت های گوش دادن، مهارت همدلی در موقعیت های مختلف با دیگران، برقراری رابطه دوستانه با دیگران، خود افشایی و تماس چشمی مناسب می داند.

۶_۲_ مهارت برقراری ارتباط

برقراری ارتباط با دیگران یکی از ضروریات زندگی بشر و متمایز کننده او از سایر حیوانات است. انسان موجودی اجتماعی است و برقراری ارتباط قوی و مؤثر برای تبادل تجربیات، یافته ها، ایده ها و عقاید از نیازهای انسان از گذشته تاکنون بوده است. وظیفه مدرسه و معلم و برنامه درسی است که این کاستی را جبران کند و دانش آموز را از راه های گوناگون وارد جریان برقراری ارتباط با دیگران کند تا بتواند در آینده فردی مؤثر و کارا در جامعه باشد (شایان، نشریه رشد آموزش ابتدایی، شماره: ۶۱۰)

پالهنگ (۱۳۷۸) معتقد است که، مهارت های اجتماعی رفتارهای آموخته شده ای است که بر روابط بین فردی باهم سالان و سایر افراد بزرگسال تأثیر دارد.

مهارت های اجتماعی طبقه بندی های متنوعی دارند اما مهارت های ارتباطی به عنوان زیرمجموعه مهارت های اجتماعی در یک الگوی سه مرحله ای شامل مهارت دریافت، مهارت های پردازش و مهارت های پیام رسانی یا پاسخ است. مهارت دریافت معمولاً توجه و درک دقیق پیام ها و عملکردهای اجتماعی در موقعیت گوناگون است ارزیابی و تجزیه و تحلیل پیام دریافت شده و یافتن پاسخ مناسب به مرحله ی پردازش بازمی گردد و بالاخره انتخاب ابزار، حالات، کلمات و چگونگی ارائه ی بازخورد و پاسخ پیام دریافت شده به مرحله پیام رسانی یا پاسخ مربوط می شود. (یارعلی و همکاران، ۱۳۹۰)

با این تعبیر از مهارت ارتباطی، هر یک از دانش‌آموزان در فرایند رشد اجتماعی خویش برای پیشرفت و شکوفاسازی استعدادهای خود و سازگاری مطلوب با محیط و اطرافیان، نیازمند کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی هستند. این مهارت‌آموزی در فرایند اجتماعی شدن از خانواده آغاز می‌شود و به فراخور رشد و سن افراد در مدرسه و اجتماع تکمیل می‌گردد. در این میان نقش مدرسه و کتاب درسی پیش از همه مشهود است. بیش‌تر فعالیت‌های آموزشی در چهارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد. به‌ویژه این‌که یکی از اهداف کتاب‌های درسی حوزه علوم اجتماعی ایجاد و پرورش مهارت اجتماعی و ارتباطی است. (همان)

برخی افراد از نظر برقراری ارتباط موفق هستند و معمولاً دیگران تمایل خود را برای ارتباط با آن‌ها ابراز می‌دارند. چنین افرادی نیز به راحتی به برقراری ارتباط اقدام می‌کنند و پیام‌های خود (جریان محتوا) را به صراحت در طول گفتارشان بیان می‌دارند و با برجا گذاشتن احساس مثبت، ارتباط را به پایان می‌برند. افرادی نیز هستند که در برقراری ارتباط با دیگران با مشکل مواجهه هستند. برای مثال اعضای خانواده که در مورد مسائل و معضلات و چگونگی رفع آن‌ها از یکدیگر کمک نمی‌گیرند، در برقراری ارتباط با یکدیگر مشکل دارند. در این میان، عامل صمیمیت و دوستی در جنبه‌های متفاوت ارتباطی تأثیر حیاتی دارد و در برقراری ارتباط با دیگران میزان عوامل فوق کم‌رنگ و پررنگ می‌شود. برقراری ارتباط مؤثر و سازنده با دیگران، به خصوص هنگامی که با آن‌ها اختلاف نظر داریم می‌تواند نقشی اساسی در موفقیت اجتماعی به همراه داشته باشد. (رئوف، ۱۳۸۹)

معلم به راه‌های گوناگون از جمله شخصیت بخشیدن به دانش‌آموز، فرصت دادن به وی برای ابرازنظرها و عقاید و بیان افکارها و ایده‌ها، می‌تواند دانش‌آموز را برای برقراری ارتباط کلامی با دیگران تشویق کند. ارتباط کلامی یا شفاهی، تنها بخشی از مهارت برقراری ارتباط با دیگران است. ارتباط غیرکلامی معمولاً از طریق حالات صورت یا دیگر اندام‌ها مثل دست برقرار می‌شود. ارتباط غیرکلامی را می‌توان با حالات چشم، ابروها، دهان و دیگر اندام‌های صورت برقرار کرد. (شایان، نشریه رشد آموزش ابتدایی، شماره ۶۱۶۰)

بخش دیگر و مهم‌تر برقراری ارتباط با دیگران، ارتباط مکتوب است. دانش‌آموز باید بتواند با پرورش قدرت نگارش و استفاده از دستور زبان فارسی، لغات، اصطلاحات، کنایات و اشارات که توسط معلم در طول یک برنامه درسی منسجم و دقیق آموخته می‌شود با دیگران ارتباط برقرار کند. این نوع ارتباط نسبت به سایر انواع برقراری ارتباط، معمولاً پایدارتر و مؤثرتر است و ممکن است تا نسل‌ها برجای بماند.

علاوه بر درس نگارش، سایر درس‌ها و از جمله درس مطالعات اجتماعی، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به پرورش این مهارت‌ها در دانش‌آموزان کمک می‌کند. هنگامی که در خلال این درس از دانش‌آموزان درخواست می‌شود با والدین خود، صاحبان مشاغل، همسایگان و دیگر دانش‌آموزان مصاحبه کند و پاسخی برای چند پرسش ساده فراهم کند، انجام این کار علاوه بر پاسخ گرفتن در موضوع موردنظر، نیازمند برقراری ارتباط با دیگران از طریق مصاحبه یا گفت‌وگو است. (همان)

انجام کارهای تحقیقی و نوشتن گزارش و ارائه آن در کلاس درس و نیز پاسخ دادن به سؤالات معلم و صحبت با دانش‌آموزان دیگر از دیگر مواردی است که به تقویت و پایداری برقراری ارتباط با دیگران می‌انجامد. (شایان، نشریه رشد آموزش ابتدایی، شماره ۶۱۶۰)

۳-۶_ همکاری و مشارکت

همکاری در زندگی اجتماعی اهمیت خاصی دارد به طوری که ادامه حیات بشر تنها در صورت وجود آن میسر است. هرچه در جامعه همکاری بیشتر باشد امکان استفاده از حقوق و مزایای اجتماعی و انسانی برای همه بیشتر می‌شود و این امر خود رشد اجتماعی، عاطفی و عقلانی، جسمانی و روانی افراد را در پی خواهد داشت. (همان)

یکی از وظایف مهم مسئولان و اولیاء مدرسه در طول دوران تحصیل این است که، نحوه همکاری و تعاون، رغبت به مشارکت در امور و ارزش کار گروهی را در محیط مدرسه به دانش‌آموزان آموزش دهند و از موقعیت‌های مختلف نظیر برنامه درسی، روش‌های تدریس و فعالیت‌های فوق برنامه و روش تدریس برای آموزش این مفاهیم استفاده کنند و این امری که همه‌ی مسئولان و اولیای مدرسه و معلمان باید در آن سهیم باشند و نقش مشترکی ایفا نمایند. زیرا در این دوره اولین مرحله تعلیم است و پایه و مبنای تعاون و همکاری را در کودک شکل می‌دهد. (معافی و همکاران، ۱۳۸۷)

علی‌رغم این‌که انسان موجودی اجتماعی است و تمایل به همکاری، مشارکت‌جویی و کار گروهی جزء غرایز فطری اوست. با این‌حال بروز این خصیصه‌ها در افراد گاه با موارد بازدارنده ایی مواجه می‌شود. غلبه روحیه فردگرایی، ناتوانی در برخورد صحیح با دیگران، آگاهی از توانایی‌ها و استعداد جمعی و وجود باورهای فرهنگی غلط و غفلت از آموزش این مفاهیم و مهارت‌ها در برنامه درسی موجب گردیده است تا دانش‌ها و مهارت‌های فوق، در دانش‌آموزان تضعیف گردد. (همان)

یادگیری زندگی با دیگران و کسب مهارت‌ها و صلاحیت‌های مربوط به آن و آموزش آن، بدون شک یکی از مسائل عمده تعلیم و تربیت امروز است. در بعد فردی توانایی در برخورد مؤثر و سازنده با دیگران، مشارکت در فعالیت‌های عملی، اجتماعی و اقتصادی به موفقیت شخص کمک می‌کند و از بعد اجتماعی به کاهش تنش‌ها در بین افراد جامعه و آزاد شدن انرژی جمعی در حل مشکلات جامعه منتهی می‌شود. بدین لحاظ مدارس باید از همان دوران کودکی از هر فرصتی استفاده کنند و اهمیت و ضرورت مشارکت‌جویی، کارگروهی و تعاون در کارها را به دانش‌آموزان بیاموزند. آموزش مفهوم همکاری، مشارکت را می‌توان از طریق طرح داستان‌هایی در ارتباط با اثرات مثبت همکاری و مشارکت، طرح فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را به کار گروهی تشویق می‌کند. معرفی برخی از تعاونی‌های موفق، ورزش‌های گروهی و دسته‌جمعی، مشارکت در فعالیت‌های سالم جمعی، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه، مقایسه کردن کار گروهی با کار فردی، می‌توان به گسترش مهارت‌های اجتماعی، مانند: ارتباط با دیگران، تحمیل عقاید مخالف، انتقادپذیر بودن، تصمیم‌گیری جمعی و غیره را در دانش‌آموزان تقویت کرد. (همان)

به‌کارگیری روش‌هایی نظیر بحث گروهی، بازی گروهی، ایفای نقش، روش پروژه، بارش مغزی، یادگیری مشارکتی، گردش علمی و غیره موجب تقویت روحیه جمع‌گرایی، تعاون و همکاری در بین دانش‌آموزان می‌شود.

انجام فعالیت‌هایی نظیر ساخت وسایل آموزشی توسط دانش‌آموزان، تهیه مقاله درباره تعاونی‌ها، ارائه کنفرانس به‌صورت گروهی، انجام تحقیق گروه، اجرای برنامه‌های نمایشی، مشارکت در برگزاری مراسم و اردوها، مشارکت در انجمن‌های مختلف درسی، می‌تواند به تقویت روحیه همکاری در دانش‌آموزان منجر شود.

۶-۳-۱_ همدلی

یکی از فرایندهای اساسی در تحول به‌هنگار انسان، رشد ظرفیت برای ارتباط با دیگران می‌باشد. همدلی به‌عنوان یک توانایی بی‌نظیر در ارتباط دیگران از هنگام تولد حضور داشته و به‌طور افزایشی از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود (هانانیا، السندرو، ۲۰۰۰، ۷۰) همدلی را توانایی انسان، جهت شناسایی و پاسخ‌دهی به حالات ذهنی دیگران تعریف کرده‌اند. (فیض‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶)

در مطالعات انجام‌شده برای تعریف همدلی، گاهی تمرکز اصلی برای تعریف آن بر روی شناخت و گاهی هیجان بوده است. به‌عنوان مثال دیموند (۱۹۴۹) و بارآن (۲۰۰۰) همدلی را فرایندی هوشمندانه و یا یک توانایی شناختی برای درک صحیح از رفتار دیگران، پیش‌بینی رفتارهای آن‌ها و یا یک توانایی شناختی برای درک صحیح از رفتار دیگران، پیش‌بینی رفتارهای آنها و ظرفیتی برای قرارگیری در جایگاه دیگری تعریف می‌کنند.

در حالی‌که افرادی نظیر مهربان و اپستین (۱۹۷۲) همدلی را یک پاسخ‌دهی جانشینی به تجربیات هیجانی در دیگری تعریف نموده‌اند. همدلی هیجانی یک سطح مقدماتی یا اولیه از روابط بین فردی است که بیشتر دربرگیرنده‌ی سرایت پاسخ‌های هیجانی یک شخص (به شکل هیجان‌ات مثبت) به دیگرانی که در آن لحظه حضور دارند.

(گلمن، ۱۹۹۵، ۷۳) بوربا (۲۰۰۱) همدلی را شناخت احساسات دیگران تعریف می‌کند. کودکان همدل نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی انجام می‌دهند. آن‌ها هیجان‌ات مثبتی نسبت به دیگران دارند. تعاملات کلامی مثبت برقرار می‌کنند (گوش دادن، تحسین و تشویق) و نسبت به تعاملات غیرکلامی (زبان بدن، حالت چهره، اشارات) حساسند. (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۹)

به نظر دانیل گلمن، برقراری ارتباط مناسب با دیگران منوط به داشتن همدلی است. حوزه‌ی همدلی احساس است و مربوط به حالات روحی و درونی فرد است. حالات درونی فرد شامل مجموع‌هایی از احساسات، آرزو، انتظارات، نیازها و درنهایت هویت یا خویش‌شناسی است.

همدلی بر پایه ((خودآگاهی)) استوار است. هر قدر فرد نسبت به احساسات و هیجان‌های آگاه‌تر باشد، در درک و شناخت احساسات دیگران موفق‌تر خواهد بود. (آقایار، ۱۳۹۰)

همدلی مهارتی است که می‌توان آن را آموخت و ارتقا داد. افراد همدل دارای ویژگی‌های زیر هستند:

- با دقت به نشانه‌ها و علایم هیجانی گوینده توجه می‌کنند.
- شنونده‌ی بسیار خوبی هستند و به علایم غیرکلامی پیام گوینده نیز توجه خاصی دارند.
- با شناخت و درک احساسات و نیازهای دیگران تلاش می‌کنند آن‌ها را برآورده سازند.
- به عقاید و دیدگاه‌های دیگران حساسیت نشان می‌دهند و سعی می‌کنند آن‌ها را بشناسند. (همان)

همدلی نوع خاصی از توجه داشتن به دیدگاه دیگران است. فرد از طریق ادراک واکنش‌های عاطفی دیگران، واکنش‌های عاطفی از خود نشان می‌دهد، که به آن همدلی گویند. به منظور برقراری روابط همدلانه فرد باید بتواند خود را جای دیگران گذاشته، امور را از دیدگاه آنان ببیند. شرط لازم برای چنین کاری این است که فرد خود را بشناسد، آنگاه می‌تواند دیگران را نیز با همان وضعیتی که هستند با تمام ضعف‌ها و توانمندی‌هایشان بپذیرد و به آنها احترام بگذارد. (مرادی، جلال. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی)

هوفمن اعتقاد دارد، حس وحدت و همدلی از همان دوران اولیه رشد کودک به‌طور طبیعی پیشرفت می‌کند. یک بچه‌ی یک‌ساله هرگاه ببیند بچه‌ای می‌افتد و گریه می‌کند ناراحت می‌شود. پس از یک‌سالگی هنگامی که می‌فهمد وجودش از دیگران مستقل است فعالانه می‌کوشد بچه‌ای را که گریان است آرام کند. مثلاً برایش اسباب‌بازی می‌آورد. در اوایل دوسالگی، بچه‌ها به تدریج درک می‌کنند که احساسات دیگری با احساسات خودشان فرق دارد و بنابراین به علایم آشکارکننده احساسات واقعی دیگری، حساس می‌شوند. در این مرحله آنها ممکن است تشخیص بدهند که برای احترام گذاشتن به غرور بچه دیگر بهتر است، هنگام گریستن به او توجه چندانی نشان ندهند. (گلمن، ۱۹۹۵)

بالاترین سطح وحدت و همدلی در اواخر دوره کودکی ظاهر می‌شود به‌گونه‌هایی که در این زمان بچه‌ها قادرند ناراحتی و اضطراب را در ورای موقعیت‌های جاری درک کنند و از وضعیت فرد در زندگی، به‌دشواری شرایط او پی ببرند. در این مرحله آنها حتی می‌توانند فقر، بدبختی را تشخیص دهند. حس وحدت و همدلی شالوده بسیاری از اعمال و داوری‌های اخلاقی را از جمله خشم همدلانه را تشکیل می‌دهد. جان استورارت میل آن را به‌مثابه نوعی حس طبیعی کینه و انتقام می‌داند که بر اثر نیروی عقلانی ترحم و دلسوزی در ما ایجاد می‌شود. (همان)

۶_۳_۱_ تأثیر خانواده بر همدلی کودکان

با توجه به اینکه بخش مهمی از هویت، اخلاق، ارزش‌ها، هنجارها و نحوه رفتار در زندگی روزمره توسط تعاملات اجتماعی و دریافت فرهنگ و الگوهای جامعه‌پذیری خانواده شکل می‌گیرند (گافمن ۱۹۵۹، ۷۵)، توجه به خانواده به‌ویژه الگوهای ارتباطی آن به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده ابعاد هوش عاطفی به نظر می‌رسد. (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۹)

پژوهش‌های متعدد حاکی از نقش متغیرهای خانوادگی هم چون الگوهای ارتباطی، سبک‌های فرزند پروری و الگوهای خانوادگی بر هوش هیجانی، ابراز هیجان، سازگاری، سلامت روان، اضطراب، افسردگی و شکل‌گیری انواع خود می‌باشد. (لطیفیان، ۱۳۸۷)

در زمینه ارتباطات خانواده بر هوش هیجانی به‌صورت کلی، گلمن (۱۹۹۵) معتقد است که، انگیزه‌ها و شیوه‌های ارتباط والد_فرزندی الگویی از رفتار را فراهم می‌آورد، که به مهارت‌های ارتباطی فرزندان شکل می‌دهد و پیامدهای عمیق و درازمدت بر زندگی هیجانی کودک بر جای می‌گذارد.

تحقیقات نشان می‌دهند که رفتارهای والدین و ارتباطات آن‌ها با فرزندان به‌طور مستقیم با رشد همدلی نوجوانان مرتبط است (آمانو و اچیلتری ۱۹۸۶، ۷۶) کوئستنز، فرنز و وینبرگر ۷۷ (۱۹۹۰) دریافتند که رفتارهای والدین با فرزندان در ۵ سالگی با رفتار همدلانه در ۳۱ سالگی را پیش‌بینی می‌کند. ایزنبرگ ۷۸ (۱۹۹۲) نیز معتقد است که حمایت‌های خانوادگی (عواطف مثبت، تشویق، تحسین) با رفتارهای همدلانه در جوانی مرتبط است. نتایج پژوهش رحیمی (۱۳۸۹) حکایت از معناداری تفاوت دو جنس در نمرات همدلی دارد به‌طوری‌که دختران نسبت به پسران همدلی بیشتری دارند. که این نتایج با پژوهش‌های کلارک ۷۹ (۲۰۰۷)، کراس ۸۰ (۱۹۹۸)، همسو می‌باشد و علت آن را

می توان تسلط سریع تر دختران بر زبان و نوع تعاملات مادران با فرزندان دختر (برادی و هال ۸۱، ۱۹۹۳، به نقل از گلمن ۱۹۹۵) و یا عوامل فیزیولوژیک دانست. در ضمن کودکان بزرگ تر همدلی بیشتری نشان می دهند.

۶-۳-۲_ دوستی

تعامل با همسالان و دوستی ها از جمله نموده های تعاملات اجتماعی اند، که نقش محوری و مهمی را در شناخت اجتماعی ایفا می کنند. کودکان برای مقابله با چالش های موجود در دنیای اجتماعی خود باید، مهارت های اساسی شناختی و اجتماعی، نظیر همکاری و مشارکت و حل مشکلات، به ویژه مشکلات میان فردی را بیاموزند. (کریک و داج، ۱۹۹۹) به همین سبب، روابط با همسالان و دوستی ها، مشوق های مهمی را برای این یادگیری ها فراهم می کنند که، به نوبه خود تحول دوستی را تسهیل می کند. دوستی های دوره نوجوانی متکی به نزدیکی و وفاداری به ویژه در دختران است. این دوستی ها نه تنها به رشد اجتماعی نوجوان کمک می کند، بلکه برای آنها حکم نوعی درمان دارد. زیرا نوجوانان درمی یابند، دیگران هم امیدها، ترس ها و تردیدهایی دارند. آنها نیاز به دوستی دارند که وفادار و قابل اعتماد باشد، به حرف های آنها گوش فرا دهد و آنان را درک نماید. (عابدینی، ۱۳۸۲)

دوستی ها و ارتباطات اجتماعی بهترین زمینه برای جامعه پذیری، پرورش حس همکاری و راهی مناسب برای کسب مهارت ها اجتماعی است. دامون در تعریفی از دوستی می گوید، دوستی ارتباطی اجتماعی براساس علاقه است و اهدافی شبیه حمایت دوطرفه و فراهم آوردن مصاحبت و همراهی را دنبال می کند. مک کوائیر و ایز (۱۹۸۲؛ به نقل از کلارک و آیزر) دوستی را علاقه و جاذبه رفتاری دو طرفه و مداوم بین افراد توصیف می کند.

احساس پذیرش، تعلق و ارزش شخصی از زمره ویژگی هایی هستند که از طریق دوستی در زندگی ایجاد می شوند. دوستی انسجام و احساس امنیت به ارمغان می آورد. لذا می توان گفت دوستی پیوندی انسانی و حیاتی برای انسان ها است. گروه همسالان مهارت های اجتماعی مهمی را به کودکان می آموزند، که بزرگسالان به هیچ وجه نمی توانند آن مهارت ها را آموزش دهند. (شکوهی و همکاران، ۱۳۸۰)

۶-۳-۳_ چرات ورزی

کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت های اجتماعی نظیر، همکاری، سازش، ارتباط و دوستیابی به درون گروه همسالان خود راه یافته و پایه و اساس زندگی اجتماعی خود را تشکیل می دهند. (استوارت و سندین، ۱۹۹۵)

چرات ورزی قلب رفتار میان فردی و کلید روابط انسانی است. (لین و همکاران، ۲۰۰۴) و در شکوفایی استعدادها و رشد خلاقیت دانش آموزان نقشی مؤثر ایفا می کند، به طوری که آلبرتی و آمونز (۱۹۷۷) چرات ورزی را، مهارت در برقراری ارتباط میان فردی تعریف می کند. در تعریفی ابتدایی از چرات ورزی، لازاروس (۱۹۷۱) چهار مولفه زیر را برای چرات ورزی برمی شمارد:

(الف) رد درخواست ها

(ب) جلب محبت دیگران و مطرح کردن درخواست های خود

(ج) ابراز احساسات مثبت و منفی

(د) شروع، ادامه و پایان دادن به گفت وگوها

چرات ورزی محور رفتارهای بین فردی، کلید برقراری رابطه انسانی با دیگران (همسالان و دوستان) و روشی برای ابراز وجود به طریق صریح، مستقیم و مناسب است. (آلبرتی و آمونز ۲۰۰۱) اما برخی از نوجوانان رفتارهای چرات ورزانه را یاد نگرفته و قدرت نه گفتن ندارند و نمی توانند به صورت جراتمندانه با اطرافیان خود تعامل داشته باشند. این قبیل نوجوانان احساس گناه، بی اعتمادی و سلطه پذیری را در روابط اجتماعی خود با دیگران تجربه می کنند و در رفتارهای خود ترس، اضطراب و افسردگی نشان می دهند. روان شناسان معتقد هستند افراد کم جرئت نمی توانند به صورت مناسب با اطرافیان خود تعامل داشته باشند. این افراد احساس گناه، بی اعتمادی و سلطه پذیری را در روابط اجتماعی تجربه می کنند و ترس، اضطراب و افسردگی از خود نشان می دهند (پاچمن و فوی، ۱۹۸۷). همین طور میزان پذیرش خود و عزت نفس در این افراد پایین است (پرسل، برویک و بیگل، ۱۹۷۴). این افراد ممکن است به جای رفتارهای منفعلانه، اقدام به رفتارهای آزارگرانه کنند. رفتارهای جرئت ورزانه، رفتارهایی متعادل هستند و فرد جرئت ورز ضمن پافشاری بر خواسته های منطقی و

انجام رفتار مخالفتی در دفاع از خواسته‌ها، حقوق و سلیقه‌های دیگران را مورد توجه قرار می‌دهد و از اجحاف حقوق دیگران و تضییع آنها خودداری می‌کند. تونند (۱۹۹۱) معتقد است فرد جرئت ورزی دارای اعتماد به نفس است، احساس، افکار و نگرشی مثبت نسبت به خود و دیگران دارد و رفتارش با دیگران صریح و صادقانه است.

۷_ آموزش مهارت‌های اجتماعی

دانش‌آموزانی هستند که ظاهری طبیعی دارند. رشد جسمانی و قد و وزنشان حاکی از بهنجار بودن آنان است، هوششان عادی است و به خوبی صحبت می‌کنند و با همسالان خود ارتباط برقرار می‌کنند و در خانه نیز وظایف خود را کم‌وبیش انجام می‌دهند. لیکن میزان این ارتباطات و انجام وظایف رشد و افزایش نمی‌یابد و در واقع تصحیح نمی‌شود. (دمیرچی لو، ۱۳۷۲)

این کودکان و نوجوانان در ابتدا به علت کم مهارتی اجتماعی - عاطفی از اجتماع همسالان طرد می‌شوند و والدین این گروه از دانش‌آموزان بی‌خبر از دلایل ناتوانی در مهارت‌های لازم، فشارهایی بر آنان وارد می‌آورند و اغلب مقایسه ایی ناروا و تحقیرآمیزی هم از جانب والدین و هم از جانب معلمان و همکلاسان صورت می‌گیرد، که اندک‌اندک این دانش‌آموزان را به بی‌اعتمادی نسبت به خود، کم‌جراتی و اضطراب سوق می‌دهند. کوشش برای رشد مهارت‌های اجتماعی می‌تواند در ادامه زندگی مستقل نوجوانان و موقعیت شغلی حائز اهمیت باشد. (همان)

به گفته‌ی سوگای و لوپس ۸۲ (۱۹۹۶) آموزش مهارت اجتماعی باهدف آموزش رفتارهای اجتماعی خاص به دانش‌آموزان طراحی می‌شود و باید مستقیم برنامه‌ریزی شده باشد (خانزاده، ۱۳۸۷)

رفع یا کاهش عدم مهارت‌های اجتماعی، مستلزم آموزش رسمی این مهارت‌ها به دانش‌آموزان است ولی بی‌توجهی به این مسائل موجب خواهد شد که دانش‌آموز پس از فارغ‌التحصیل شدن در هیچ کاری توانایی و مهارت کافی نداشته باشد و کشور را به علت عدم کارایی منابع نیروی انسانی دچار موانع بزرگی نماید. (دمیرچی لو، ۱۳۷۲)

هدف از آموزش مهارت‌های اجتماعی این است که، دانش‌آموز مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط مناسب با دیگران را کسب کند و با مقررات اجتماعی آشنا شود و مسئولیت‌های ساده را بپذیرد تا بتواند ضمن مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، (خانه و مدرسه)، نیازهای خود را تا حد امکان برآورده نماید. (کوزه‌گر، ۱۳۸۷)

آموزش مهارت‌های اجتماعی شامل اقداماتی است که در آن، دانش‌آموزان در زمینه استفاده از مهارت‌های اجتماعی خاص برای افزایش صلاحیت‌ها آموزش می‌بینند. این کار معمولاً توسط معلمان انجام می‌گیرد.

گزارش‌های بسیاری در مورد پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه در سال‌های اخیر منتشر شده است در همین مورد زارا گوزا، وایهان و مکی‌نکاش ۸۳ (به نقل از بار آن و پارکر ۸۴، ۲۰۰۲) پژوهش انجام‌شده در مورد آموزش مهارت‌های اجتماعی در کودکان دارای مشکلات رفتاری را مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که تعدادی از روش‌های مداخله‌ای (اما نه همه آنها) نتیجه‌بخش‌اند. لازم به ذکر است داده‌های بدست آمده اغلب به معلم و والدین، همسالان و ادراک خویشان متکی بوده است. (مجله روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۵، ۸۵)

همچنین مطالعات انجام‌شده در موسسه آموزش یادگیری‌های اجتماعی و هیجانی (EASEL) تحت عنوان برنامه‌هایی یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL) اهمیت و تأثیر آموزش‌های مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را نشان می‌دهد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش انجام‌شده با استفاده از برنامه (SEL) باعث افزایش مهارت اجتماعی - هیجانی و درنهایت افزایش هیجانی فراگیران می‌شوند. در مجموعه مطالعاتی که به وسیله زیس- وایبرگ، ونگ و والبری (۲۰۰۴) در این موسسه انجام شد این نکته روشن شد که آموزش مهارت‌های اجتماعی به فراگیران کمک می‌کند که مسائل اجتماعی را به شیوه اخلاقانه ایی حل کنند، ابراز وجود کنند و مسئولیت‌پذیر باشند و همچنین عواطف خود را شناسایی کنند و مهارت‌های شناختی و بین فردی را به شیوه ایی مناسب به کار بندند. (صدری و همکاران، ۱۳۸۷).

همچنین آموزش مهارت‌های اجتماعی توسط وایسبرگ ۸۶ (۱۹۹۰) در دانشگاه ایلینوی مورد پژوهش قرار گرفته است. در برنامه او که به برنامه رشد اجتماعی نیوهون معروف است، مشکلات و مقابله با استرس آموزش داده می‌شوند. مطالعات نشان داده‌اند که آموزش این مهارت‌ها به ارتقای آنها منجر شده است.

عواملی از قبیل افت تحصیلی که همه ساله بودجه بسیاری صرف رفع و جبران آن می شود، بزهکاری و اعتیاد و سایر ناپهنجاری های اجتماعی، لزوم تدوین چنین برنامه های همه جانبه ایی را که در کنار رشد فکری فراگیران، سبب بهبود فرایند آموزشی و بهبود آگاهی اجتماعی می شود، مطرح می کنند. (صدری و همکاران، ۱۳۸۷).

به طور کلی می توان گفت، ماهیت آموختن در محیط های آموزشی، اجتماعی است و موفق ترین آموزندگان کسانی هستند که با همسالان خود روابط دوستانه ای برقرار می کنند (وایزبرگ ۲۰۰۳، ۸۷). چنین دانش آموزانی افکار خود با دیگران در میان می گذارند، به نظرات دیگران به دقت گوش می دهند، هنگام نیاز از همسالان و معلم های خود درخواست کمک و کارکرد آموزشی بهتری از خود نشان می دهند. (راگوزینو ۸۸ و همکاران ۲۰۰۳ به نقل از برنک ۱۳۸۴)

۷-۱ نقش کتاب های درسی در ایجاد مهارت اجتماعی در دانش آموزان

اجتماعی کردن صحیح کودکان و آموزش مهارت های لازم به آنان همواره به منزله یکی از اهداف نظام تعلیم و تربیت مطرح بوده است. زیرا رشد و اعتلای اجتماعی در سایه اجتماعی شدن حاصل می شود که نتیجه آن سازگاری و برقراری ارتباط سالم و صحیح کودکان و نوجوانان با اطرافیان است. بنابراین مطالعه دقیق، برنامه ریزی اولیه، هدف گذاری صحیح و تلاش مستمر برای آموزش و تقویت آن ضروری است آموزش و پرورش وظیفه آماده کردن نسل جدید را برای جامعه امروز بر عهده دارد. این امر در سطح آموزش عمومی شامل سلسله مهارت هایی برای زندگی و جنبه های حرفه ایی آن است و هدفش آن است که افرادی را که می خواهند در جامعه زندگی کنند با اصول و قواعد ارزش ها و هنجارهای اجتماعی آشنا کند و بتوانند شهروندان خوبی تحویل جامعه بدهند. (آقاجانی ۱۳۸۴)

کتاب های درسی در نظام آموزش و پرورش به دلایل زیادی از اهمیت برخوردار است از جمله کتاب های درسی در تعیین محتوا و خط مشی آموزشی از اهمیت زیادی دارند و کانون توجه تمامی دست اندرکاران آموزش و پرورش هستند.

وجود نظام آموزشی متمرکز که در آن برای تمام کشور یک برنامه یک کتاب درسی و یک نظام ارزشیابی در نظر گرفته می شود مسائل متعددی را مطرح می کند که از جمله آنها افزایش بیش از حد نقش کتاب درسی است نامناسب بودن شرایط آموزشی مثل پرجمعیت بودن کلاس ها و کمبود یا فقدان وسایل کارگاهی و آزمایشگاهی استفاده بیش از حد از کتاب را تشدید می کند.

عدم مهارت کافی معلمان در شناخت هدف های آموزشی و کاربرد شیوه های مناسب تدریس اتکای بیشتر به کتاب می شود. یار محمدیان (۱۳۷۷)

در صورت همخوانی محتوای کتاب های درسی با واقعیت های اجتماعی و در صورت هماهنگی روابط متقابل با مفاهیم مطرح شده در کتابها میتوان ادعا کرد که مدرسه ها کارکرد، اجتماعی کردن را به خوبی انجام دهند. صفوی زاده و همکاران (۱۳۸۵)

در زمینه نقش کتاب های درسی در ایجاد مهارت های اجتماعی و پرداختن کتاب های درسی به مهارت های اجتماعی پژوهش هایی در این زمینه انجام شده است.

حسینی نسب و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمای براساس مهارت های اجتماعی به این نتیجه دست یافتند که، میزان مهارت های اجتماعی موجود در کتاب های تعلیمات اجتماعی مجموعاً در حد متوسط و متوسط به پایین بوده است و درصد مقوله های مهارت های اجتماعی در کتاب سال اول بیشتر از سال دوم و دوم بیشتر از سوم بود و پیروی از اصول سازماندهی محتوا در زمینه مهارت های اجتماعی رعایت شده و دبیران نیز موافق تناسب میان محتوای کتب تعلیمات اجتماعی با زمان اختصاص یافته نبودند.

تساوی موجود در زمینه مهارت های اجتماعی در کتابها در حد متوسط و در کتاب های اول و دوم بیشتر از سوم بود در مجموع دبیران پایه اول و دوم معتقدند، که محتوای کتاب های این پایه در زمینه آموزش مهارت های اجتماعی در حد متوسط و زیاد به دانش آموزان کمک می کند.

۸_ بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن آگاهی این مؤلفه‌های این مهارت‌ها در دانش آموزان دیرآموز بود. طبق یافته‌ها این بسته آموزشی پژوهشگر، ساخته در متغیر مهارت‌های، اجتماعی در مؤلفه‌های مشارکت قاطعیت و مسئولیت‌پذیری اثربخشی معناداری را از خود به‌جای گذاشته است این اثربخشی در مؤلفه خودکنترلی دیده نشد. این یافته همسو با پژوهش نستلر و گولدیک (۲۰۱۱) به پژوه و همکاران (۱۳۸۹)، شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۳)، حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۳) و مالیک و همکاران (۲۰۱۲) در مورد دانش آموزان دیرآموز تبیین یافته‌های بالا مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های این مهارت‌ها در دانش آموزان دیرآموز به لحاظ رویکرد نظری آن در آموزش و نحوه تأثیرگذاری مداخله آموزشی بر متغیرهای وابسته را با استناد به پژوهش‌های موجود میتوان به این صورت ارائه کرد رویکرد رفتارگرایی در آموزش و یادگیری موجود انسانی را تابعی از قوانین یادگیری می‌داند و بر تأثیرگذاری نقش محیط بر تحول او تأکید دارد. (سالکابند، ۲۰۱۱) این تأکید از خاستگاه این، رویکرد یعنی اثبات‌گرایی نشأت می‌گیرد که بر این باور است حتی در پدیده‌های اجتماعی شرط رسیدن به شناخت، علمی تجربه مشاهده و آزمون است پس میتوان با کشف قوانین موجود در روابط افراد جامعه به پیش‌بینی و کنترل پدیده‌های انسانی پرداخت رضایی و صالحی (۱۳۹۵). توجه رفتارگرایان در پژوهش‌های مربوط به رفتارهای اجتماعی نیز بر خصوصیات قابل مشاهده این رفتارها و وابستگی‌های تقویتی و مثبت دخیل در تعاملات اجتماعی بوده است چارلپ لنگ و ریسپولی (۲۰۱۸) که با شرطی‌سازی عاملی اسکیتور و یادگیری مشاهده‌ای بندورا به‌عنوان دو مبنای نظری کلاسیک برای آموزش مهارت‌های اجتماع کودکان قابل تبیین است.

از آنچه در مورد ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش آموزان دیرآموز بیان شد و آنچه از یافته‌ها و تبیین‌های پژوهش به دست آمد میتوان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار کمک‌درسی در کنار پرداختن به کاستی‌های شناختی دانش آموزان دیرآموز برای آنها و کارشناسان، مربیان و والدین این حوزه مفید باشد و به این دسته برای ورود به نوان بزرگسالان و شهروندانی مستقل یاری برساند.

۹_ منابع

- احمدی، آمنه (۱۳۹۱). روان‌شناسی ششمی‌ها، سفرنامه ششم ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
- ادیب، یوسف (۱۳۸۲) طراحی الگویی مطلوب برنامه درسی مهارت زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس
- آقاجانی، مریم (۱۳۸۶) تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوان. طرح تحقیقاتی آموزش و پرورش استان گلستان
- تقی زاده، محرم؛ نصر اصفهانی، مهرداد (۱۳۹۰)، ۴۰ شاخص آموزشی در ۲۰ کشور جهان، تهران: انتشارات مرات دانش
- جهانی، شیوا (۱۳۸۵). نیازسنجی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دبستانی شهرستان‌های بهم، رساله کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تهران: دانشگاه الزاهرا.
- حسین خانزاده، عباسعلی، فلاح مرتضی نژاد، سیده زینت، طاهر، محبوبه، سید نوری، سیده زهرا. (۱۳۹۶). 'نقش بخشش و رضایت از زندگی در تبیین خوددلسوزی دانشجویان دانشگاه گیلان'، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، (۳)۷. pp. 1-12. doi: 10.22108/cbs.2017.86853.0

- حسینی نسب، داود؛ دهقانی مرضیه (۱۳۸۷) تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی براساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی دیدگاه‌های معلمان این دوره درباره محتوای کتب فوق‌الذکر، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۹: ۹۲-۸۰
- خلاصه مقالات مجمع علمی جایگاه تربیت در آموزش و پرورش (۱۳۷۷) تهران: انتشارات تربیت
- دفتر تالیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی (۱۳۷۷) چهارچوب‌های برنامه درسی، تهران: انتشارات ایران دمیچی لو، محمد (۱۳۷۲) آموزش مهارت اجتماعی، مجله تربیت، سال هشتم، شماره ۹: ۴۸-۵۲
- دمیچی لو، محمد (۱۳۷۲) سودمندی آموزش مهارت‌های اجتماعی، مجله تربیت، سال هشتم، شماره ۷۸: ۵۸-۶۳
- رحیمی، مهدی؛ یوسفی، فریده (۱۳۸۹) نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویشتنداری فرزندان، فصلنامه خانواده پژوهی، سال ششم، شماره ۴۴۷: ۲۴-۴۳
- سند برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱) تهران: وزارت آموزش و پرورش
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱) تهران: وزارت آموزش و پرورش
- شکوهی، محسن؛ کاووسی، شهین؛ اکبری زاده، علی (۱۳۸۰) مقایسه نگرش دانش‌آموزان ایرانی و آمریکایی نسبت به دوستی با دانش‌آموزان ناتوان، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، شماره ۲۰: ۱-۱۸۱
- صافی، احمد (۱۳۸۵). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمای تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات سمت
- صدری، اسماعیل؛ اکبر زاده، نسرین؛ پوشنه، کامبیز (۱۳۸۷). تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان، مجله پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره ۱۱، شماره ۳: ۴-۸۳
- صفوی زاده، نسرین؛ زینت شیران (۱۳۸۵) علوم اجتماعی و مهارت اجتماعی، نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۶۲: ۳۳-۵۷
- طارمیان، فرهاد (۱۳۷۸). مهارت‌های زندگی (تعاریف و مبانی نظری)، فصلنامه ژرفای تربیت، سال اول، شماره ۴: ۲۵-۴۸
- عابدینی بلترک، میمنت، منصور، سیروس (۱۳۹۰). آموزش مهارت‌های زندگی در کتاب‌های درسی نیازمند ایجاد تحولی بنیادین، مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد
- فتحی و اجارگاه، کوروش؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۶). راهنمای تالیف کتاب‌های درسی، تهران: نشر آبیژ
- کفاش، حمیدرضا (۱۳۹۱)، ویژه‌نامه ششم ابتدایی، سفرنامه ششم ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- کوزه‌گر ظریف (۱۳۸۷) نقش مهارت‌های اجتماعی در زمینه‌سازی برای اشتغال. تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۸۲: ۵۶-۶۱
- گلابیان، طیبیه (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت عمومی و سازگاری فردی-اجتماعی، زندانیان استان قم، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران.
- نظری، جواد؛ مختاری، مرضیه (۱۳۸۸) تحلیل عاملی و کاربرد آن در علوم اجتماعی، نشریه علوم اجتماعی، شماره ۱۳: ۹۶-۹۲
- یاووزار، هالوگ (۱۳۸۲). ناسازگاری و بزهکاری، ترجمه قدیر گلکاریان، تهران: نشر طالیبه.

- Botvin, Gilbert J., Sharon F. Mahalic, and Jennifer Grotmeter. Life skills training. Vol. 5. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder, 1998.
- Golman, Daniel. "Provoking a Patient's Worst Fears to Determine the Brain's Role." (1995).
- Kaplan, Stephen, and Rachel Kaplan. "Humanscape." Environments for People, Belmont (1978).
- Smith, D and etal (1999). Parental employment, school climate, and childrens academic and social development journal of applied psychology, vol84.n5.p737-753
- Sternberg, Robert J. "Human intelligence: The model is the message." Science 230.4730 (1985): 1111-1118.

Investigating the importance of social components in primary school students

Abstract

The purpose of this research is to investigate the social components in primary school students. Social skills have different components and experts have different views about the components of social skills. But all experts agree on components such as empathy, cooperation, visual and auditory ability, responsibility, self-expression, problem solving, etc. In this article, the role of various institutions in developing students' social skills has been discussed. Communicating and continuously participating in group activities is one of the issues that affects everyone's personal and social life. Education and strengthening of social relations in children can help in getting their job positions in the future. Teaching these relationships from childhood and before entering school should be given to them by parents. Children who have learned these manners before starting school can accept being separated from their parents and entering a new educational environment better than others. Of course, training parents does not reduce any of the responsibilities of teachers and teaching staff to strengthen this skill. Students who acquire social skills are usually more popular with their peers, have higher grades, and are noticed by teachers. On the other hand, the low level of social relations of children leads to isolation and long-term consequences on their mental health. For this reason, teaching these relationships to children in schools is one of the necessary things to overcome the problems they face.

Keywords: skill, student, social components, group, school, community.