

تحلیل تئولوژیک مهارت‌های اجتماعی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ندا ابراهیمی مقدم^{۱*}، کمال درآنی^۲

۱. دانشجوی دکتری، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران
۲. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۵/۱۰)

چکیده

کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت‌های اجتماعی-هنجارها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها، و رفتارهای لازم برای تطبیق با نیازهای اجتماعی و نیز حفظ روابط بین‌فردی را فرامی‌گیرند. مدارس، به‌منزله مهم‌ترین پایگاه آموزشی، نقش بسزایی در پرورش این مهارت‌ها در دانش‌آموزان دارند. با توجه به اهمیت موضوع و نقش سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سیاست‌های این نهاد، در تحقیق حاضر، محتوای سند تحول از نظر میزان توجه به مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه هدف‌گزینی تئولوژیک تحلیل محتوا شد. برای این کار، پس از دسته‌بندی و شمارش گزاره‌های آشکار و پنهان و محاسبه شاخص‌های آمار توصیفی، به منظور برآورد میزان درجه اهمیت شاخص‌ها، از روش آنتروپی شانون استفاده شد. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد و پایایی پژوهش، پژوهشگران فصل چهارم سند را مجدداً کدگذاری کردند و ضریب توافق ۰/۹۲/۷۵ درصد به‌دست آمد. یافته‌ها نشان داد که بیشترین میزان توجه و اهمیت مربوط به مؤلفه مهارت‌های ارتباطی (۴۱ درصد) و پس از آن مسئولیت‌پذیری (۲۷ درصد) و مهارت‌های مقابله‌ای (۲۰ درصد) است و به مؤلفه‌های همدلی (۰/۵ درصد) و جرئت‌ورزی (۰/۶۸ درصد) کمترین توجه صورت گرفته است.

کلیدواژگان

تحلیل محتوا، تئولوژی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مهارت‌های اجتماعی.

مقدمه

یکی از اهداف اصلی مراکز آموزش و پرورش توسعه سالم مهارت‌های اجتماعی^۱ کودکان، به‌ویژه در سنین پایین، است. کودکان و نوجوانان، از طریق کسب مهارت‌های اجتماعی، نظیر همکاری، سازش، ارتباط، و دوست‌یابی، به درون گروه همسالان خود راه می‌یابند و پایه و اساس زندگی اجتماعی را تشکیل می‌دهند (Stuart, 2014: 5-9). منظور از مهارت‌های اجتماعی آن دسته از رفتارهایی است که این توانایی را در فرد ایجاد می‌کند تا با دیگران رابطه‌ی اثربخشی داشته باشد و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. یادگیری رفتارهایی چون همکاری، مشارکت، کمک‌کردن و کمک‌خواستن، توانایی آغاز رابطه، تمجید، ستایش و قدردانی، و ایجاد رابطه‌ی اثربخش با دیگران فرصت‌هایی فراهم می‌آورد تا کودکان و نوجوانان در جریان رشد بتوانند استعدادها و توانایی‌های ذاتی خود را از حالت بالقوه بالفعل سازند.

در این مطالعه، ضمن آشنایی با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (که به‌نوعی قانون اساسی نظام تعلیم و تربیت ایران شناخته می‌شود) و معرفی اهداف و فصول آن، مهارت‌های اجتماعی تعریف و مؤلفه‌های آن بررسی خواهد شد. سپس، از منظر تئولوژیک، میزان توجه به مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی در سند تحول بنیادین با روش تحلیل محتوا ارزیابی خواهد شد. ارتباط کمی و عینی یا ارتباط ضمنی مقوله‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی می‌تواند نشان‌دهنده‌ی میزان توجه سیاست‌گذاران به ضرورت رشد این مهارت‌ها در دانش‌آموزان باشد.

بیان مسئله

توسعه مهارت‌های اجتماعی از سال‌های اولیه‌ی رشد شروع می‌شود و تحت تأثیر روابط و محیط اجتماعی شامل تعاملات غیررسمی و برنامه‌های نظام‌مند قرار می‌گیرد. از آنجا که کودکان بخش درخور توجهی از وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، مدارس چارچوب

1. social skills

اصلی توسعه اجتماعی و عاطفی و رشد متوازن کودکان به‌شمار می‌روند. از نظر اتریونی و همکاران (Etzioni et al., 1994: 141-147)، مدارس از طریق پرورش مهارت‌های خویشنداری^۱ و همدلی^۲ در پرورش منش مطلوب نقش اساسی دارند و تعهد واقعی به ارزش مدنی و اخلاقی نیز از همین طریق میسر می‌شود. بر اساس تحقیقات انجام‌شده (Jones and Bouffard, 2012 and Gilliam and Shahar, 2006؛ طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷)، عوامل متعددی در پیشبرد این هدف اثرگذارند؛ از سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش و پرورش گرفته تا برنامه‌های رسمی و غیررسمی و صلاحیت نیروی انسانی، همگی می‌توانند در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز تأثیر بگذارند. مسئله اصلی این پژوهش این است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تا چه حد به پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان توجه شده و چه نقش و کارکردی برای آموزش و پرورش در دستیابی به این هدف تعریف شده است؟ برای دستیابی به این هدف، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه تئولوژیک تحلیل شد و همه مفاهیم آشکار و پنهانی که به رشد و پرورش مهارت‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند و همچنین میزان اهمیت آن‌ها بررسی شد.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مهارت‌های اجتماعی به‌مثابه موضوع

مهارت اجتماعی به مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی گفته می‌شود که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته باشد و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (Elliott and Gersham, 2005: 287). این مهارت شامل طیف گسترده‌ای از رفتارها از قبیل توانایی شروع ارتباط مؤثر و مناسب با دیگران، ارائه پاسخ‌های مفید و شایسته، تمایل به رفتارهای سخاوتمندانه، همدلانه، و یاریگرانه، پرهیز از تمسخر، قلدری، و زورگویی به دیگران (Matson et al., 2000: 428) و مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها همچون ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرئت‌ورزی، تعاملات با همسالان و گروه، و خودمدیریتی را شامل

1. self - control

2. empathy

می‌شود (Loannis and Efrosini, 2008: 4). صاحب‌نظران مؤلفه‌های گوناگونی را برای مهارت‌های اجتماعی بیان کرده‌اند، مانند احترام گذاشتن، مسئولیت‌پذیری، دوست‌یابی، و مشارکت در فعالیت‌های گروهی (کارتلج و میلبرن، ۱۳۸۵)؛ خویشن‌داری، همدلی، همکاری، و رفتار قاطعانه (میچلسون، ۱۹۸۳، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۱)؛ مهارت‌های پایه‌ای مثل مشاهده، مهارت‌های تعاملی، مهارت‌های عاطفی مانند خودافشایی و تشخیص عواطف خود، و مهارت‌های شناختی (Canney and Byrne, 2006: 225-228)؛ همدلی، کنترل هیجان و تأخیر در جلب رضایت و حل تعارض (Elliott and Gersham, 2005: 289)؛ مهارت‌های ابراز وجود، مهارت‌های تقویت اظهار بیانات مثبت، مهارت‌های جرئت‌ورزی و مهارت‌های ارتباطی گفت‌وگو، و حل مشکلات میان‌فردی (Van der Oord et al., 2005: 735)؛ حفظ آرامش، مهارت‌های گوش‌دادن، مهارت همدلی در موقعیت‌های مختلف، برقراری رابطه دوستانه، خودافشایی، و تماس چشمی (Tyrrell, 2007; 576-578)؛ همیاری، جرئت‌ورزی، خودمهارگری، و مسئولیت‌پذیری (Smith and Travis, 2001: 362-363). ضمن در نظر گرفتن مفهوم تلئولوژی، یعنی حالتی که در آن یک پدیده در قالب یک هدف غایی یا فرجام توضیح داده می‌شود (Ruse, 2008: 37)، و با بررسی کلی نظریات صاحب‌نظران، مؤلفه‌های مشترک آن‌ها- یعنی همدلی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های ارتباطی، جرئت‌ورزی، و مهارت‌های مقابله‌ای- برای این پژوهش انتخاب شده‌اند: همدلی: توانایی تجسم کردن افکار و درک احساسات دیگران، بدون آنکه از آن حرفی زده باشند (Goleman, 1998).

مسئولیت‌پذیری^۱: الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام‌دادن مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است (Cereto, 1989).
 مهارت‌های ارتباطی^۲: توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003).

1. responsibility
 2. relationship skills

جرئت‌ورزی^۱: رفتاری که فرد را قادر می‌سازد تا بر اساس علائقش عمل کند، برای احقاق حقوقش ایستادگی کند، و احساسات مشروعش را به‌راحتی بیان کند یا برای احقاق حقوق خودش بدون تضييع حقوق دیگران فعالیت کند (Alberti and Emmons, 2001).

مهارت‌های مقابله‌ای^۲: کوشش‌هایی به منظور افزایش تطابق فرد با محیط یا تلاش‌هایی برای جلوگیری از پیامدهای منفی شرایط فشارزا (Folkman and Lazarus, 1986).

تئولوژی به‌مثابه رویکرد

تئولوژی، که در فارسی به‌عنوان غایت‌انگاری ترجمه شده است، رویکردی در فلسفه است که قائل به وجود علل نهایی است و به دنبال پیدا کردن ردپای طراحی (مبتنی بر هدف) در طبیعت می‌باشد. اصطلاحی است که به سیستم‌هایی اعمال می‌شود که در تلاش برای توضیح مجموعه‌ای از وقایع در راستای پایان، اهداف یا مقاصد خود هستند. در توضیحات تئولوژی اولویت با اثرات است و نه علل قبل. یعنی یک ویژگی موجود یا یک پدیده در حال وقوع را به منظور میسر کردن مسئله‌ای دیگر توضیح می‌دهیم. با وجود این، توضیحات تئولوژیک معمولاً برای توضیح سیستم‌هایی به‌کار می‌رود که به‌راحتی نمی‌توانیم رفتاری را به مقاصد و اهدافی مشخص نسبت بدهیم (Rosenberg and McShea, 2007: 10-13). تئولوژی می‌گوید: هدف یا مأموریت هر چیز وجود آن را توجیه می‌کند. در واقع، هدف و غایت عنصری است که سبب پیدایش یک نظام می‌شود و به تمام فعالیت‌های آن معنا می‌بخشد.

دو واژه نسبتاً جدید از تئولوژی نشئت گرفته‌اند: ۱. تئوماتیک^۳ یا پایان‌محور^۴ به معنای رسیدن به یک حالت نهایی ناشی از قوانین طبیعی، اما نه به وسیله برنامه‌ای مشخص؛ ۲. تئونومیک^۵ یا هدف‌محور^۶ به معنای کیفیت هدف‌دار بودن آشکار ساختار یا عملکرد در

1. assertiveness
2. coping skills
3. teleomatic
4. end-driven
5. teleonomic
6. goal-driven

موجودات زنده و گرایشی به سمت توسعه و نشان دادن توانایی در شرایط موفقیت (DeGeest and Brown, 2011: 157-175).

هدف، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قدرتمند عمل است که موجب پایان‌دادن تفکر در مورد اهداف جایگزین (رقابت اهداف) و ایجاد تعهد برای فرد جهت عمل به غایت یا هدف می‌شود (Moussa, 2012: 148). با این تعریف، سه مفهوم مشتق‌شده از هدف در تئولوژی وجود دارد: هدف‌گزینی^۱؛ هدف‌شناسی^۲؛ هدف‌سازی^۳.

هدف‌گزینی: پیش‌بینی نتایج مثبت یک عمل یا یک سلسله اعمال و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن نتایج (Nahrgang, 2013: 12) و درک نتایج مطلوب و برنامه‌ریزی مسیر رسیدن به هدف یا تعیین آرمان‌هایی که فرد با برنامه‌ریزی و تلاش منظم به آن دست خواهد یافت.

هدف‌شناسی: نوع خاصی از بازشناسی برنامه‌هاست که در آن فقط برای تشخیص اهداف عامل تلاش می‌کنیم. در واقع، یک زیرمسئله از برنامه‌شناسی است که به دنبال کشف هدف نهایی یک عامل با توجه به رفتارهای آن است (Pattison and Long, 2011: 32).

هدف‌سازی: تولید اهداف بالقوه بر اساس باورها و خواسته‌های یک عامل (انگیزش درونی) و احتمالاً تعهدات آن (انگیزش خارجی) (Rao and Georgeff, 1998: 293).

با توضیحات فوق، رویکرد ما در تحلیل محتوای تئولوژیک سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر هدف‌گزینی تئولوژیک خواهد بود؛ زیرا ماهیت آن، به‌منزله سندی الهام‌گرفته از اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، بدین گونه است که با هدف به‌سازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و زیرساخت‌های کالبدی و همچنین بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین جامعه و توجه به چشم‌انداز و اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، سعی دارد چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی را ترسیم کند. در واقع، رویکرد هدف‌گزینی تئولوژیک رویکردی جدید در برنامه‌ریزی است.

-
1. goal setting
 2. goal recognition
 3. goal generation

این رویکرد، برنامه‌ریزی، با رفتن به افق آینده و دیده‌بانی حال و گذشته، مسیرهای مشخص برای معماری توسعه از آینده به حال را تعیین و تدقیق می‌کند (مبینی دهکردی و پاشنگ، ۱۳۸۷: ۴۰).

در فرایندهای تئولوژیک سازمانی، جوهره موفقیت تنظیم و دستیابی به اهداف است. تمرکز برنامه‌ریزی‌های تئولوژیک در چگونگی رسیدن به نقطه پایانی و چگونگی کاهش فاصله بین وضعیت فعلی و هدف بیان شده است (Introna, 1996: 21). سیستمی که به جای آنکه درگیر تفکر سیستمی و رفتار بازخوردی شود بر روند ممتد حل مشکل متمرکز می‌شود. برنامه‌ریزی تئولوژیک بر اساس این ایده مدرنیسم استوار است که می‌گوید عقلانیت انسان و روش‌های پژوهش می‌توانند با کشف و شناسایی حقایق جهان دستیابی به هدف نهایی خود را میسر کنند. بر طبق اصول تئولوژی، یک رفتار به وسیله نیت مبتنی بر تمایلات و اعتقادات بازیگران درگیر توضیح داده می‌شود. رفتارهایی از این نوع، یعنی رفتارهای آگاهانه و هدفمند، کنش و اقدام نامیده می‌شوند. در تئولوژی، نیت به عنوان یک نقطه قانونی‌اند که تحت تأثیر ادراک بازیگران از گزینه‌های پیش روی آن‌ها و شناختشان درباره ابزار تا روابط نهایی قرار می‌گیرند. از این منظر، یک وظیفه ارزشمند در مطالعات آینده فراهم نمودن تصاویر جذاب از آینده و برجسته کردن انتخاب‌های استراتژیک است.

سند تحول بنیادین

سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ پس از تدوین و تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش در دستور کار شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و به تصویب این شورا رسید. این سند، با اتکا به آموزه‌های قرآن، اسناد بالادستی من جمله سند چشم‌انداز بیست‌ساله و نقشه جامع علمی کشور در هشت فصل به شرح زیر تنظیم شده است:

فصل اول: کلیات و تعریف اصطلاحات؛ فصل دوم: بیانیه ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای اساسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی)؛ فصل سوم: بیانیه مأموریت نهاد (زمینه دستیابی دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی، و جهانی را به صورت نظام‌مند، همگانی، عادلانه، و الزامی در ساختاری کارآمد و اثربخش)؛

فصل چهارم: چشم‌انداز (توصیف مدارس در سال ۱۴۰۴)؛ فصل پنجم: بیان هشت هدف کلان در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی؛ فصل ششم: بیان پانزده راهبرد کلان برای رسیدن به هشت هدف کلان؛ فصل هفتم: هدف‌های عملیاتی و راهکارها برای دستیابی به هدف‌های کلان؛ فصل هشتم: چارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش. عوامل گوناگونی مانند خانواده، مدرسه، گروه دوستان، رسانه‌های جمعی و جامعه در یادگیری مهارت‌های اجتماعی نقش دارند که میزان تأثیر هر یک از این عوامل متفاوت است و از جامعه‌ای تا جامعه دیگر نیز یکسان نیست. فرنیا و همکاران (۱۳۹۱) با تبیین ارتباط معنی‌دار میان سه متغیر خانواده، مدرسه، گروه دوستان و مهارت‌های اجتماعی، آن‌ها را بر کسب مهارت‌های اجتماعی کودکان تأثیرگذار دانستند. گرمارودی و وحدانی‌نیا (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مورد مطالعه سطح خوبی ندارد و محققان بر لزوم بازنگری شیوه‌های آموزشی و تربیتی در سطح خانواده و نیز برنامه‌های آموزشی و پرورشی به منظور ارتقا و تکامل مهارت‌های اجتماعی تأکید کرده‌اند. در پژوهش‌های انجام‌گرفته در خارج از ایران، فلوک و همکاران تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی را در عملکرد اجرایی، خودتنظیمی، و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کردند و نشان دادند که پرداختن به آموزش این مهارت‌ها در برنامه‌ریزی آموزشی به بهبود شایستگی‌های اجتماعی و همچنین کسب نمرات بالاتر در حوزه یادگیری، سلامت، و رشد عاطفی - اجتماعی کودکان منجر می‌شود (Flook et al., 2015). جنینگز و همکاران مدلی برای کلاس درس اجتماعی پیشنهاد کردند که در آن اهمیت شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی معلمان برجسته می‌شود و بر ایجاد و ارتقای حمایت از روابط معلم - دانش‌آموز، مدیریت مؤثر کلاس درس، و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه یادگیری عاطفی - اجتماعی تأکید می‌شود (Jennings and Greenberg, 2009). پژوهش دیگری نشان داد که برنامه آموزشی مداخله‌ای مهارت‌های اجتماعی در کاهش خشم و پرخاشگری، ایجاد آرامش، و کنترل هیجانات تأثیر مثبتی دارد (Vecchio et al., 2007). پژوهش زینس و همکاران نیز نشان داد که برنامه‌ریزی آموزش مهارت‌های اجتماعی به فراگیران کمک می‌کند که مسائل اجتماعی را به شیوه خلاقانه‌ای حل

کنند، ابراز وجود کنند، مسئولیت‌پذیر باشند، عواطف خود را بشناسند، و مهارت‌های شناختی و بین‌فردی را به شیوه‌ای مناسب به کار بندند (Zins et al., 2004).

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش تحلیل محتوا از نوع کمی و از نظر هدف کاربردی است. تجزیه و تحلیل محتوا مجموعه‌ای از فنون تحلیل ارتباطات است که با استفاده از فرایندی سیستماتیک عینی و توصیفی عمل می‌کند. در واقع، تحلیلگر، همانند باستان‌شناس، بر اساس رد پا، نشانه‌ها، و آثار موجود عمل می‌کند. این آثار و نشانه‌ها اسنادی هستند که می‌توانند پیامی را آشکار کنند یا در به وجود آمدنش کمک نمایند (دزانی، ۱۳۷۵). بیشتر تحلیل‌های محتوا در آموزش و پرورش شامل جمع‌آوری داده‌ها درباره جنبه‌های مختلف پیام‌های رمزگردانی شده در محصول ارتباطات است. بر این اساس، تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از لحاظ میزان اهمیت مهارت‌های اجتماعی بررسی شد و پنج حوزه مهارت‌های اجتماعی معیار طبقه‌بندی قرار گرفت. این پنج حوزه عبارت‌اند از: الف) حیطه مهارت‌های همدلی؛ ب) حیطه مهارت‌های ارتباطی؛ ج) حیطه مهارت‌های جرئت‌ورزی؛ د) حیطه مهارت‌های مسئولیت‌پذیری؛ ه) حیطه مهارت‌های مقابله‌ای. لذا، با توجه به اهمیت موضوع و نقش سند تحول بنیادین در سیاست‌های آموزش و پرورش، این تحقیق به منظور تحلیل این سند از نظر میزان اهمیت دادن به رشد مهارت‌های اجتماعی انجام شده است و می‌کوشد تا به پرسش‌های زیر پاسخ گوید: پرسش اصلی: میزان توجه به رشد مهارت‌های اجتماعی در سند تحول بنیادین چه حد است؟

پرسش‌های فرعی

- میزان توجه به مهارت‌های همدلی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های جرئت‌ورزی، مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، و مهارت‌های مقابله‌ای در سند تحول بنیادین تا چه حد است؟
- چگونه می‌توان در سند تحول بنیادین هر یک از مهارت‌ها را به منظور کشف دلالت‌های ضمنی تحلیل معانی نمود؟

روش تحقیق

برای بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از نظر میزان اهمیت مهارت‌های اجتماعی، از روش تحلیل محتوا استفاده شد. مقوله‌های اصلی مربوط به هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مجموعاً به تعداد ۴۷ مقوله در چارچوب پنج مؤلفه اصلی از متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش استخراج شد. پس از استخراج مقوله‌های فرعی از گزاره‌های سند، جدول فراوانی و درصد تهیه شد. ذکر این نکته لازم است که برخی گزاره‌ها در بیش از یک مؤلفه مقوله‌بندی شدند. مثلاً، گزاره «کسب شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران» (فصل اول: کلیات) هم در مؤلفه همدلی و هم در مؤلفه مهارت‌های مقابله‌ای ثبت شد. علاوه بر توجه به معنای ظاهری گزاره‌های سند، هسته معنایی گزاره‌ها یا در واقع گزاره‌های پنهان نیز از هدف‌های عملیاتی و راهکارهای فصل هفتم سند تحول بنیادین استخراج شد و راهکارهایی که نشان‌دهنده دلالت ضمنی بر مهارت‌های اجتماعی بودند بررسی شد و ضمن تفسیر و تأویل در هر یک از مؤلفه‌های اصلی جای‌گذاری و شمارش شدند. در مواردی که راهکار ارائه‌شده به طور کلی به مهارت‌های اجتماعی اشاره کرده بود، گزاره مورد نظر به هر پنج مؤلفه‌های مورد بررسی تعلق گرفت (جدول ۱). سپس، داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱. گزاره‌های پنهان

راهکار	گزاره	هسته معنایی
۲-۴	تدوین اصول راهت‌ها و بودمان‌های آموزشی برای تبیین نقش مدرسه، رسانه‌ها، و خانواده در تأمین پیش‌نیازهای ورود کودک به مدرسه و ایجاد سازوکارهای لازم برای هماهنگی و همسویی آن‌ها با هم و با اهداف نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	مهارت‌های مقابله‌ای
۵-۴	اضافه کردن درس مدیریت و سلوک مناسب خانواده به جدول برنامه درسی دوره متوسطه در همه رشته‌ها و برای همه دانش‌آموزان	مهارت اجتماعی
۶-۴	تهیه و تدوین محتوای آموزشی برای دانش‌آموزان جهت آشنایی با ویژگی‌ها، نیازها، و وظایف خانواده در چارچوب ارزش‌ها و معیارهای اسلامی	مهارت‌های مقابله‌ای

ادامه جدول ۱. گزاره‌های پنهان

راهکار	گزاره	هسته معنایی
۱-۵	تعمیم دوره پیش‌دبستانی به‌ویژه در مناطق محروم و نیازمند حتی‌الامکان با مشارکت بخش غیردولتی با تأکید بر آموزش‌های قرآنی و تربیت بدنی و اجتماعی	مهارت اجتماعی
۴-۵	تأمین و تخصیص منابع، نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان مناطق محروم و مرزی	مهارت‌های مقابله‌ای
۷-۵	تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیر، متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی استعداد‌های دانش‌آموزان به منظور شکوفایی استعدادها و افزایش کارآمدی و مفیدبودن	مهارت‌های مقابله‌ای
۱-۶	ایجاد، توسعه، و غنی‌سازی واحد اطلاعات و منابع آموزش و پرورش در سطح مدرسه (از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه، شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات)	مهارت‌های ارتباطی
۷	نقش مدرسه به عنوان یکی از کانون‌های پیشرفت محلی، به‌ویژه در ابعاد فرهنگی - اجتماعی	مهارت اجتماعی
۸	افزایش مشارکت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و مدرسه و معلمان و دانش‌آموزان در رشد و تعالی کشور در عرصه‌های دینی، فرهنگی، و اجتماعی در سطح محلی و ملی به عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی، فرهنگی، اجتماعی، و معنوی	مهارت اجتماعی
۱-۸	اصلاح، ارتقاء، و تغییر نگرش به آموزش و پرورش به عنوان سازمان فراگیر و نیروی اثرگذار اجتماعی در خدمت اهداف رشد و تعالی کشور، به‌ویژه اهداف فرهنگی و اجتماعی	مهارت اجتماعی
۱۶	تنوع‌بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها، و علایق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعداد‌های آنها	مهارت‌های مقابله‌ای
۳-۱۶	توجه کافی به شرایط روحی دانش‌آموزان در سنین بلوغ و ارائه مشاوره و آموزش‌های دینی و اخلاقی	مهارت‌های مقابله‌ای
۳-۱۸	ایجاد شبکه پژوهشی فعال و فراگیر در درون ساختار نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با استفاده از فناوری‌های نوین و در قالب شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات	مهارت‌های ارتباطی
۳-۲۱	طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی و استعدادیابی به منظور هدایت دانش‌آموزان به سوی رشته‌ها و حرف و مهارت‌های مورد نیاز حال و آینده کشور متناسب با استعدادها، علاقه‌مندی، و توانایی‌های آنان	مهارت‌های مقابله‌ای

جامعه آماری پژوهش شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در آذرماه ۱۳۹۰ بود

که در هشت فصل و ۳۵ صفحه بررسی شد.

واحد زمینه: بزرگ‌ترین جزء متن و بستری است که واحد ثبت در آن مشخص می‌شود. در پژوهش حاضر، شش فصل سند تحول بنیادین به عنوان واحدهای زمینه در نظر گرفته شد.

واحد ثبت: کلمات یا گزاره‌هایی در مقوله‌های هر هدف یا واحد زمینه که یکی از مفاهیم اصلی هر هدف را دربر می‌گیرد. ابتدا هر یک از واحدهای زمینه یا هر فصل سند تحول بنیادین بررسی و سپس، با ترسیم مدل، مقوله‌های اصلی آن فصل استخراج شد.

ابزار پژوهش: ابزار پژوهش در روش تحلیل محتوا سیاهه واری است. برای طراحی این سیاهه، کلیدواژه‌ها با منابع معتبر استانداردسازی شد. برای هر یک از واحدهای زمینه یا هر فصل سند تحول بنیادین، چک‌لیستی جداگانه حاوی سه ستون تهیه شد. در یک ستون پنج مؤلفه مهارت‌های اجتماعی و در ستون مقابل هر یک از واحدهای ثبت یا مقوله‌های همان فصل، که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به شاخص‌های مهارت‌های اجتماعی ارتباط داشتند، درج شد و در ستون آخر مجموع فراوانی مقوله‌های آن هدف در هر یک از شاخص‌ها ثبت گردید. این روال برای هر فصل تکرار و سپس برای هر مؤلفه جدول فراوانی و درصد مشخص شد.

شاخص آماری فراوانی و درصد فراوانی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد. شاخص آماری فراوانی بر حسب تعداد دفعات اشاره مستقیم و غیرمستقیم هر یک از مقوله‌های سند تحول در هر یک از شاخص‌ها یا مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی ثبت شد و برای تحلیل نتایج چک‌لیست نهایی تهیه شد که در ستون عمودی آن هر یک از فصول (واحد زمینه) و در ستون افقی آن هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی نوشته شد و در آن مجموع فراوانی‌های هر یک از اهداف، که به مؤلفه‌ای خاص اشاره کرده بود، محاسبه شد. با در نظر گرفتن تعداد کل مقوله‌های سند، درصد اشاره‌ها به هر یک از مؤلفه‌ها و در نتیجه میزان اهمیت آن در سند مشخص شد.

ضریب پایایی: برای سنجش پایایی، فصل چهارم سند تحول (به عنوان ۱۵ درصد کل سند) را سه پژوهشگر دیگر مجدداً کدگذاری کردند. سپس، با استفاده از آزمون اسکات^۱ ضریب توافق ۹۲/۷۵ درصد به دست آمد.

$$C.R = \frac{\text{مقوله‌های مورد توافق}}{\text{کل مقوله‌ها}} \quad C.R = \frac{۴۲+۴۷+۳۹}{۱۳۸} \times ۱۰۰ = ۹۲.۷۵$$

یافته‌های تحقیق

پس از شمارش گزاره‌های عینی، گزاره‌هایی که دارای دلالت‌های ضمنی در خصوص مهارت‌های اجتماعی بودند از متن سند تحول بنیادین استخراج شدند. در مواردی که راهکار ارائه شده به طور کلی به مهارت‌های اجتماعی اشاره کرده بود گزاره مورد نظر به هر پنج مؤلفه‌های مورد بررسی تعلق گرفت. پس از دسته‌بندی و شمارش گزاره‌های آشکار و پنهان، شاخص آماری فراوانی و درصد فراوانی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد (جدول ۲). طبق نتایج به دست آمده، مؤلفه مهارت‌های ارتباطی دارای بیشترین فراوانی (۲۴.۸۹ درصد) و مؤلفه همدلی دارای کمترین فراوانی بود (۱۰.۲۲ درصد).

جدول ۲. آمار توصیفی مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

فصل	مؤلفه	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	مجموع
همدلی	فراوانی	۲	۵	۰	۴	۲	۰	۱۰	۰	۲۳
	درصد	۱۶.۶۶	۱۷.۸	۰	۹.۰۹	۱۰	۰	۹.۳۵	۰	۱۰.۲۲
مهارت‌های ارتباطی	فراوانی	۵	۵	۰	۶	۲	۲	۳۶	۰	۵۶
	درصد	۴۱.۶۶	۱۷.۸	۰	۱۳.۶۳	۱۰	۱۶.۶۶	۳۳.۶۴	۰	۲۴.۸۹
جرئت‌ورزی	فراوانی	۳	۶	۱	۱۲	۷	۰	۱۰	۰	۳۹
	درصد	۲۵	۲۱.۴	۵۰	۲۷.۲۷	۳۵	۰	۹.۳۵	۰	۱۷.۳۳
مسئولیت‌پذیری	فراوانی	۰	۵	۱	۱۲	۵	۴	۲۸	۰	۵۵
	درصد	۰	۱۷.۸	۵۰	۲۷.۲۷	۲۵	۳۳.۳۳	۲۶.۱۷	۰	۲۴.۴۴
مهارت‌های مقابله‌ای	فراوانی	۲	۷	۰	۱۰	۴	۶	۲۳	۰	۵۲
	درصد	۱۶.۶۶	۲۵	۰	۲۲.۷۳	۲۰	۵۰	۲۱.۵	۰	۲۳.۱۱



نمودار ۱. درصد فراوانی مقوله‌های مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در سند تحول بنیادین

در مرحله بعد، به منظور برآورد میزان درجه اهمیت شاخص‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده شد. آنتروپی در تئوری اطلاعات شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان، که از طریق توزیع احتمال بیان می‌شود. بر اساس این روش، محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نقطه نظر سه پاسخ‌گو یا گزینه شامل فصول یک و دو و سه (کلیات، بیانیه ارزش‌ها، و بیانیه مأموریت)، فصول چهار و پنج (چشم‌انداز و هدف‌های کلان)، و فصول شش و هفت (راهبردهای کلان و هدف‌های عملیاتی) و پنج مؤلفه هدف طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل شدند.

برای این کار، نخست آنتروپی هر شاخص از فرمول زیر محاسبه شد (جدول ۳)

جدول ۳. آنتروپی هر شاخص

مهارت‌های مقابله‌ای	مسئولیت‌پذیری	جرات‌ورزی	مهارت‌های ارتباطی	همدلی
۰.۸۸	۰.۸۴	۰.۹۶	۰.۷۶	۰.۹۷

سپس مقادیر مربوط به درجه انحراف هر یک از شاخص‌ها از طریق فرمول $d_j = 1 -$

E_j به دست آمد (جدول ۴)

$$E_j = -K \sum_i^m p_{ij} \cdot \ln(p_{ij}) \quad K = \frac{1}{\ln m}, \quad m = 3$$

جدول ۴. درجه انحراف هر یک از شاخص‌ها

مهارت‌های مقابله‌ای	مسئولیت‌پذیری	جرات‌ورزی	مهارت‌های ارتباطی	همدلی
۰.۲۰	۰.۲۷۱	۰.۰۶۸	۰.۴۱	۰.۰۵۱
RANK	۳	۴	۱	۵

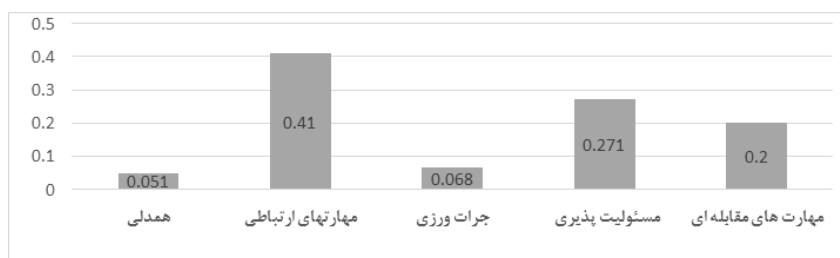
در آخر به وسیله فرمول زیر وزن نرمالیزه شده هر معیار یا به عبارت دیگر درجه اهمیت هر شاخص محاسبه شد.

$$W_i = \frac{E_i}{\sum_j^n E_j}$$

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از طریق روش آنتروپی شانون ضریب اهمیت مقوله‌ها را طبق جدول ۵ و نمودار ۲ نشان داد.

جدول ۵. ضریب اهمیت هر مقوله و رتبه‌بندی آن‌ها

مجموع	مهارت‌های مقابله‌ای	مسئولیت‌پذیری	جرات‌ورزی	مهارت‌های ارتباطی	همدلی
۰.۵۹	۰.۱۲	۰.۱۶	۰.۰۴	۰.۲۴	۰.۰۳



نمودار ۲. ضریب اهمیت مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی

شمارش گزاره‌های آشکار و پنهان (گزاره‌هایی که دارای دلالت ضمنی به مقوله‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی بودند) در هشت فصل سند تحول بنیادین آموزش و

پرورش و مقوله‌بندی آن‌ها و سپس نتایج به‌دست‌آمده از مجموع فراوانی‌ها و درصد مؤلفه‌ها به تفکیک فصول سند تحول (جدول ۳) نشان داد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش فراوانی مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی (۵۶ مورد) و مسئولیت‌پذیری (۵۵ مورد) بیش از سایر مؤلفه‌هاست و این دو مؤلفه حدود نیمی از مجموع گزاره‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی را به خود اختصاص داده‌اند. حال آنکه مؤلفه همدلی دارای کمترین فراوانی (۲۳ مورد) بود و فقط ۱۰ درصد از گزاره‌های مهارت‌های اجتماعی مربوط به مؤلفه همدلی می‌شد.

در مرحله بعد به منظور تعیین ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، با محاسبه آنتروپی هر شاخص (جدول ۴)، محاسبه درجه انحراف هر یک از شاخص‌ها (جدول ۵) و در نهایت محاسبه وزن نرمال‌شده هر شاخص (جدول ۶) وزن‌دهی شاخص‌ها انجام و مشخص شد که بیشترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه تعلق دارد. یافته‌ها حاکی از آن بود که بیشترین میزان توجه و اهمیت مربوط به مؤلفه مهارت‌های ارتباطی (۴۱ درصد) است و سپس به ترتیب مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری (۲۷ درصد) و مهارت‌های مقابله‌ای (۲۰ درصد). کمترین میزان توجه نیز تعلق دارد به مؤلفه‌های همدلی (نیم درصد) و پس از آن به مؤلفه جرئت‌ورزی (۶۸ درصد).

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تبعات و پیامدهای برخورداری از سطوح مختلف مهارت‌های اجتماعی، در تحقیق حاضر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از نظر میزان توجه به این مهارت‌ها، بر اساس پنج مؤلفه مهارت‌های اجتماعی (همدلی؛ مهارت‌های ارتباطی؛ جرئت‌ورزی؛ مسئولیت‌پذیری؛ و مهارت‌های مقابله‌ای) تحلیل شد. بر اساس داده‌های حاصل از فرم‌های تحلیل محتوا، می‌توان نتیجه گرفت که، از نظر فراوانی، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به دو مؤلفه مهارت‌های ارتباطی و مشارکت و مسئولیت‌پذیری بیش از دیگر مؤلفه‌ها توجه نشان شده است.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مجموع ۲۲۵ مقوله در ارتباط با مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی یافت شد که در این میان مقولات مربوط به مؤلفه مهارت‌های ارتباطی با ۲۴.۸۹ درصد دارای بیشترین فراوانی بود و پس از آن مقوله‌های مربوط به مؤلفه مشارکت و مسئولیت‌پذیری ۴۴.۲۴ درصد از مجموع مقوله‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی را به خود اختصاص داده بود. همچنین، مقوله‌های مربوط به مؤلفه همدلی با ۱۰.۲۲ درصد و پس از آن مقوله‌های مربوط به مؤلفه جرئت‌ورزی با ۱۷.۳۳ درصد دارای کمترین فراوانی بودند. بیشترین ضریب اهمیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مربوط به مؤلفه مهارت‌های ارتباطی با ضریب ۴۱ درصد و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه همدلی با ضریب ۰.۰۵۱ است.

مفهوم همدلی در حوزه‌های مختلف علوم رفتاری اهمیت زیادی دارد و همدلی و اکتساب آن از مؤلفه‌های ضروری و اساسی برای تحول رفتارهای جامعه به‌شمار می‌رود. پژوهشگران نشان داده‌اند که بین شکل‌های مختلف همدلی و رفتارهای جامعه‌پسند به شکل پایبندی افراد به معیارهای فرهنگی و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی، سلامت روان، و سازش‌یافتگی اجتماعی رابطه معنی‌داری وجود دارد (Jolliffe and Farrington, 2006: 610-611). همدلی بیشتری دارند نسبت به دیگران مهربان و حساس‌اند و نگران آسیب دیدن دیگران‌اند. آن‌ها هیجان مثبتی به دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی (همکاری، مشارکت، و عاطفه) و کلامی (گوش‌دادن، تحسین، و تشویق) مثبت دارند، و به تعامل‌های غیرکلامی (زبان بدن، حالات چهره، تن صدا، و اشارات) نیز حساس‌اند. همدلی توانایی مهمی است که از آسیب به دیگران جلوگیری می‌کند و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پی دارد. در مدرسه، با به‌کارگیری استراتژی‌های پاداش گروهی، به جای پاداش فردی، تشویق دانش‌آموزان به توجه به افکار و ایده‌های یکدیگر، تقویت کار گروهی و گروه‌بندی دانش‌آموزان از ترکیب افراد قوی و ضعیف، تأکید بر رفاقت به جای رقابت،

و تقویت روحیه معنوی و نیروی ایمان دانش‌آموزان می‌توان به پرورش مهارت همدلی اقدام کرد. همچنین، برخی پژوهش‌ها مؤید آن است که جو عاطفی - اجتماعی مثبت مدرسه و کلاس درس در تقویت مهارت همدلی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد (Weissbourd et al., 2013)؛ این موضوع با قابلیت‌ها و صلاحیت‌های عاطفی - اجتماعی مدیران مدارس و کادر آموزشی ارتباط دارد. با آنکه توانایی ابراز وجود و اظهار خواسته‌های خود در کودکان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به مؤلفه مهارت‌های اجتماعی نیز توجه کافی نشده است. کودکانی که رفتارهای ابراز وجود را فراموش کرده‌اند و قدرت «نه» گفتن ندارند نمی‌توانند تعامل مؤثری با اطرافیان خود داشته باشند؛ به همین دلیل، ملاحظه می‌شود که میزان پذیرش خود و عزت نفس در این کودکان پایین است. جرئت‌ورزی کم در روابط اجتماعی این کودکان اختلال ایجاد می‌کند و آن‌ها را به سوی اتخاذ رفتارهای منفعلانه، مانند خجالتی‌بودن، افسردگی، و اضطراب سوق می‌دهد یا آن‌ها را به سمت پرخاشگری و بزهکاری هدایت می‌کند.

پیشنهادها

به منظور تقویت مهارت جرئت‌ورزی، می‌توان معلمان را به استفاده هر چه بیشتر از روش‌های تدریس فعال تشویق کرد. تحقیقات نشان داده است که میزان هوش عاطفی معلمان رابطه مستقیمی با مهارت جرئت‌ورزی دانش‌آموزان دارد (Poulo, 2017)؛ Zeidner and Matthews, 2017) یا همان‌گونه که تحقیق جنینگز و گرینبرگ (2009) نشان داد با تأکید بیشتر بر صلاحیت‌های عاطفی - اجتماعی نیروی انسانی شاغل در آموزش و پرورش، می‌توان بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را انتظار داشت. در عین حال، فعالیت‌های پرورشی و فوق برنامه در مدرسه و برگزاری مراسم مختلف توسط دانش‌آموزان یا حتی برگزاری کلاس‌های فن بیان و به‌کارگیری شیوه‌های کاربردی تقویت اعتمادبه‌نفس کودکان می‌تواند در ارتقای این مهارت مؤثر باشد. بر اساس

یافته‌های این پژوهش، هدف‌گذاری توجه به مهارت‌های اجتماعی، به‌خصوص همدلی و جرئت‌ورزی، به صورت جزئی‌تر و تخصصی‌تر، با توجه به نیازهای دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی زندگی، ارائه راهکارهای عینی آموزش، و درگیرکردن معلمان و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری این مهارت‌ها، که می‌تواند زمینه پیوند محیط‌های آموزشی با محیط اجتماعی را فراهم کند، پیشنهاد می‌شود. توجه بیشتر به این مهارت‌ها در دروس اصلی، برنامه‌های آموزشی، آموزش معلمان و مشاوران مدرسه و همچنین در برنامه‌های درسی پنهان مدارس، به عنوان مهارت‌های اساسی اجتماعی در سازگاری عاطفی و اجتماعی نسل آینده و بهبود سلامت اجتماعی توجه خاص مسئولان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش را می‌طلبد.

منابع

۱. درانی، کمال (۱۳۷۵). درآمدی بر تجزیه و تحلیل محتوا) فن تعبیر و تفسیر نظارتی (، فصلنامه دانش مدیریت، دانشگاه تهران، ۳۲ و ۳۱: ۲۵-۳۴.
۲. طالبزاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق پور، بهرام، کرامتی، انسی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان؛ فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۸): ۲۳-۴۶.
۳. فرنیاء، زهرا، جهان‌بخش، اسماعیل و وحیداء، فریدون (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر کسب مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه در شهر اصفهان، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد شوشتر، (۱۶) ۶: ۲۶-۵۱.
۴. کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۱) مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۵. کارتلج، جی و میلبرن، اف (۱۳۸۵). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، نشر به‌نشر.
۶. گرمارودی، غلامرضا و وحدانی‌نیا، مریم سادات. (۱۳۸۵) بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، فصلنامه پایش، ۵(۲): ۱۴۱-۱۴۷.
۷. مبینی دهکردی، علی، پاشنگ، مریم. (1387) مگادایم‌ها الزام راهبردی، آینده سازمان‌ها، تهران: مؤسسه مطالعات بین‌المللی انرژی.
8. Alberti, R.E. and Emmons, M.L. (2001). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*, Eight ed., Impact Publishers, Atascadero, CA, USA.
9. Canney, C. and Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development reflections on a journey in school- based Research, *British journal of special education*, 33(1): 224-235.
10. Cereto, S.C. (1989). *Principles of modern management, Functions and systems*, Massachuseth: Allyn and Bacon, Inc.
11. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An education leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*, Chicago: Author.
12. DeGeest, D. and Brown, K.G. (2011). The role of goal orientation in leadership development, *Human Resource Development Quarterly*, 22(2):157-175.

13. Elliott, S. and Gersham, M. (2005). Social skills intervention for children, *Behavior modification*, 17(3): 287-313.
14. Etzioni, A., Berkowitz, M.W. and Wilcox, W.B. (1994). *Character Building: For a Democratic, Civil Society*, Communication Network.
15. Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L. and Davidson, R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum, *Developmental psychology*, 51(1): 44.
16. Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. , (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms, *Journal of personality and social psychology*, 50(3): 571.
17. Gilliam, W.S. and Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state, *Infants and Young Children*, 19(3): 228-245.
18. Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Dell Publishing Group.
19. Greshman, F and Elliott, S. (1999). *The social skills rating system*, Criclepin MN: American Guidance services.
20. Intron, L. (1996). Notes on ateleological information systems development, *Information Technology and People*, 9(4): 20-39.
21. Jennings, P.A. and Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of educational research*, 79(1): 491-525.
22. Jolliffe, D. and Farrington, D.P (2006). Developmental and validation of the basic empathy scale, *Journal of Adolescence*, 29(4): 589-611.
23. Jones, S.M. and Bouffard, S.M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies, Social Policy Report, *Society for Research in Child Development*, 26(4).
24. Loannis, A. and Efrosini, K. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities, *Research in developmental disabilities*, 29: 1-10.
25. Matson, J.L.; Fee, V.E; Coe, D.A. and Smith, D. (2000). A social skills program for developmentally delayed preschoolers, *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4): 428-433.
26. Moussa, F.M. (2012). The Interactive Effects of Self-Esteem, Goal Instructions, and Incentives on Personal Goals and Goal Attainment, *Organization Management Journal*, 9: 148-169.
27. Nahrgang, J.D., Scott DeRue, D., Hollenbeck, J.R., Spitzmuller, M., Jundt, D.K. and Ilgen, D.R. (2014). Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122: 12-21.
28. Pattison, D. and Long, D. (2011). *Accurately determining intermediate and terminal plan states using bayesian goal recognition*, Proceedings of the First Workshop on Goal, Activity and Plan Recognition (GAPRec 2011) 32.

29. Poulou, M.S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions, *Early education and development*, 28(8): 996-1010.
30. Rao, A.S. and Georgeff, M.P. (1998). Decision procedures for BDI logics, *Journal of Logic and Computation*, 8(3): 293-343.
31. Rosenberg, A. and McShea, D.W. (2007). *Philosophy of biology: A contemporary introduction*, Routledge.
32. Ruse, M. (2008). *The Oxford handbook of philosophy of biology*, Oxford University Press.
33. Smith, S.W. and Travis, P.C. (2001). Conducting social competence research considering conceptual frameworks, *Behavioral Disorders*: 26: 360-369.
34. Stuart, G.W. (2014). *Principles and practice of psychiatric nursing*, Elsevier Health Sciences, ISBN: 9780323091145.
35. Tyrrell, M. (2007). Sentient beings and wildlife resources: Inuit, beluga whales and management regimes in the Canadian Arctic, *Human Ecology*, 35(5): 575-586.
36. Van der Oord, S., Van der Meulen, E.M., Prins, P.J., Oosterlaan, J., Buitelaar, J.K. and Emmelkamp, P.M. (2005). A psychometric evaluation of the social skills rating system in children with attention deficit hyperactivity disorder, *Behavior research and therapy*, 43(6): 733-746.
37. Vecchio, G.M., Pastorelli, C. and Delbove, G. (2007). Multi-faceted self-efficacy belief as predictors of life, Satisfaction in late adolescence, *Personality and Individual differences*, 43(7): 1807-1818.
38. Weissbourd, R., Bouffard, S.M. and Jones, S.M. (2013). School climate and moral and social development, *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*, 30: 1-5.
39. Zeidner, M. and Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students, *Gifted Education International*, 33(2): 163-182.