

# بررسی برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی SEL (مطالعه موردی: مدیران مدارس متوسطه دوم)

میثم جهانشاهلو<sup>۱</sup>

کارشناسی ارشد جامعه شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

## چکیده

یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL) فرایندی است که به افراد کمک میکند تا توانایی های اجتماعی و عاطفی مورد نیاز خود را برای دستیابی به موفقیت در تحصیل و زندگی، رشد و ارتقا دهند و شامل پنج مولفه است: آگاهی از خود، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری مسئولانه. در این بستر چارچوب مفهومی و مدل نظری تحقیق پیش رو با تأکید بر نظریه سرمایه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بوردیو تنظیم شد. با توجه به جایگاه ویژه مدیران مدارس، جامعه آماری مدیران مدارس متوسطه دوم استان البرز در نظر گرفته شد. حجم نمونه تعداد ۱۰۸ نفر و تکنیک نمونه گیری طبقه ای متناسب با در نظر داشتن مناطق هشت گانه و گرایش نظری می باشد. همچنین تکنیک جمع آوری اطلاعات پرسشنامه است. یافته های تحقیق حاکی از آن است که مدیران زن و مرد از لحاظ نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی یکسان هستند. همچنین مدیران مدارس متوسطه دوم از لحاظ سرمایه اجتماعی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند اما از لحاظ نگرشی اینطور نبوده و از لحاظ سرمایه اجتماعی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نداشته اند. از لحاظ سرمایه فرهنگی متفاوت نیز، مدیران مدارس متوسطه دوم واکنش مشابهی نسبت به نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند. اما مدیران مدارس متوسطه دوم از لحاظ سرمایه اقتصادی متفاوت، واکنش متفاوتی به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند اما از لحاظ نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی وضعیت برعکس است و مدیران مدارس متوسطه دوم با سرمایه اقتصادی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نداشته اند. از طرف دیگر، مدت زمان اشتغال مدیران مدارس متوسطه دوم تأثیری در نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نداشته است و در آخر نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم تأثیری در اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی ندارد.

## واژگان کلیدی

برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی، مدیران مدارس متوسطه دوم، دانش آموزان، سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی، سرمایه اقتصادی

## طرح مسئله

نظام آموزش و پرورش بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از سازمان های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می شود و با رشد و توسعه اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده ابتدایی به یک حالت پیچیده در آمده است . ثمربخشی این نظام از یک سو، تبدیل انسان های مستعد سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است و از سوی دیگر تامین کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است. رسالت آموزش و پرورش، توان بخشیدن به فرد فرد انسان ها در جهت توسعه ی کامل استعدادهای خود و نیز شناخت توانمندی های خلاق خود است. حصول این هدف هر چند دشوار و طولانی است، اما سهمی ضروری در جهت جستجوی جهانی عادلانه تر و بهتر برای زیستن به شمار می رود.

در ایران در اوایل قرن حاضر (قرن چهاردهم شمسی) با تدوین برنامه هایی، نخستین گام ها به منظور دستیابی به توسعه برداشته، و با توجه به اهمیت آموزش و پرورش و سرمایه گذاری انسانی در دستیابی به آن، در برنامه های توسعه به این امر توجه فراوانی شده است. به طوری که در برنامه عمرانی اول (۱۳۲۷) به توسعه آموزش های فنی و حرفه ای، در برنامه عمرانی دوم (۱۳۳۶) به تعلیمات فنی و حرفه ای و سپس در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱) به برنامه آموزشی توجه ویژه ای شد و فعالیت های آموزشی در پرتو انضباط و قواعد یک برنامه درازمدت به اجرا درآمد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، در قانون اساسی جمهوری اسلامی، برنامه های پنج ساله اول، دوم، سوم، چهارم، و پنجم توسعه، و اسناد راهبردی به آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه اهمیت داده شد و از آن به مثابه یکی از مهم ترین زیرساخت های تعالی و پیشرفت همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه های مختلف یاد شد. اما امروزه به رغم تلاش های گسترده، تغییرات و اصلاحات انجام شده، آموزش و پرورش در ایران با چالش های عمده ای روبرو شده و همین امر موجب شده تا نتواند به اهداف مورد نظر خود دست یابد و از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار باشد. طبق سند تحول بنیادین نیز « آموزش و پرورش با مشکلات و چالش های جدی روبرو است و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نیست» (کمالی و خاوری، ۱۳۹۰).

یکی از مشکلات اساسی در نظام آموزش و پرورش ایران این است که غالباً در محیط های یادگیری، دانش آموزان از نظر پیشرفت و دستاورد تحصیلی و وضعیت علمی خود نسبت به دیگران ارزیابی می شوند و تحصیلات به عنوان اولین و اصلی ترین عامل برای پیشرفت در جامعه دیده می شود. بر این اساس، دانش آموزان تشویق می شوند که برای تعالی عملکرد علمی تلاش کنند و پیشرفت تحصیلی بالا را یکی از مهمترین تعهدات می دانند. بنابراین طیف وسیعی از مدارس به ویژه مدارس متوسطه دوم، تلاش خود را بر پیشرفت تحصیلی، امتحان

محوری و رقابت دانش آموزان متمرکز می کنند. علیرغم اهمیت پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی و عاطفی نیز در نوجوان در حال رشد مهم است. در پرورش همه جانبه مفهوم آموزش، نمی توانیم از ابعاد اجتماعی و عاطفی آن اجتناب کنیم یا آن را کنار بگذاریم. بدون توجه به رشد اجتماعی و عاطفی، آموزش نمی تواند دنیای روحی و معنوی فرد را غنی سازد، نمی تواند نقش کاملی به عملکرد مغز بدهد و کیفیت اخلاقی فرد را بهبود ببخشد.

فقدان توجه کافی به رشد اجتماعی و عاطفی و تاکید صرف بر پیشرفت تحصیلی توأم با امتحان محوری در بسیاری از کشورهای در حال توسعه پیامدهای نامطلوبی برای دانش آموزان به همراه داشته است. نظام آموزشی در کشور هنگ کنگ طی مدت زمان طولانی صرفا بر پیشرفت تحصیلی تاکید می کرد. در دهه ۱۹۹۰ دولت هنگ کنگ به روند فزاینده مشکلات رفتاری و عاطفی در میان جوانان هنگ کنگی، از قبیل خودکشی و خشونت در مدرسه، توجه بیشتری کرد و تلاش کرد تا با تمرکز بیشتر بر رشد همه جانبه دانش آموزان در مدارس هنگ کنگ، نظام آموزش و پرورش را تغییر دهد (Sun, Shek. 2010). هرچند فاکتورهای بسیاری در بروز خشونت بین دانش آموزان تاثیر دارد اما نقش مدرسه و محیط های یادگیری را در فرایند جامعه پذیری نباید از نظر دور داشت، بویژه آنکه این مکان ها محفل مناسبی برای دوست یابی و مواجهه با همسالان است. یکی از برنامه هایی که تا حد زیادی کارکرد مدرسه را در فرایند جامعه پذیری بهبود می بخشد و باعث می شود تا مدرسه از محیطی صرفا آموزشی ارتقاء یابد و به رشد عاطفی و اخلاقی دانش آموزان کمک کند و آنها را انسان هایی تعامل محور تربیت کند، برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL)<sup>۲</sup> است.

یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL) فرایندی است که به افراد کمک میکند تا توانایی های اجتماعی و عاطفی (SEC)<sup>۳</sup> مورد نیاز خود را برای دستیابی به موفقیت در تحصیل و زندگی، رشد و ارتقا دهند و شامل پنج مولفه است: آگاهی از خود<sup>۴</sup>، مدیریت خود<sup>۵</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۶</sup>، مهارت های ارتباطی<sup>۷</sup> و تصمیم گیری مسئولانه<sup>۸</sup>. این مدل یادگیری ابزاری مؤثر برای احساس تعلق خاطر بیشتر به مدرسه، پیشرفت تحصیلی و کاهش رفتار منفی دانش آموزان است (Luo, Chen. 2007) یادگیری اجتماعی و عاطفی به توانایی نظارت بر احساسات مربوط به خود و دیگران و استفاده از این اطلاعات برای راهنمایی تفکر و رفتار افراد، اشاره دارد. (Hu, Wan. 2012)

<sup>2</sup> Social-emotional learning

<sup>3</sup> Social and Emotional Competence

<sup>4</sup> Self-awareness

<sup>5</sup> Self- management

<sup>6</sup> Social Awareness

<sup>7</sup> Relationship skills

<sup>8</sup> Responsible Decision-Making

بسیاری از محققان این حوزه بر این باورند که یادگیری اجتماعی و عاطفی یک فضای حمایتی برای آموزش و مدیریت مدرسه و همچنین مشارکت خانه و مدرسه ایجاد می کند که باعث تقویت و افزایش آگاهی و مهارت های دانش آموزان می شود که برای درک و مدیریت احساسات، درک زندگی، مراقبت از دیگران، انجام تصمیم گیری مسئولانه، ایجاد روابط بین فردی مثبت و مقابله موثر با چالش ها، ضروری هستند. (Jiang, 2010)

در کشور ایران نیز، با گسترش صنعتی شدن شهرها و تبدیل مناطق روستایی به شهرهای کوچک، جوامع اجتماعی سنتی مانند خانواده های بزرگ و روستاها کاهش یافته و نقش مکانیسم های هدایت سنتی کاهش یافته است. پیشرفت رسانه، جابجایی فضای واقعی و مجازی در زندگی روزانه و بسیاری تغییرات دیگر در دنیای امروز سریع اتفاق افتاده اند و یک تحول اجتماعی حماسی و پیچیده را تشکیل می دهند. در نتیجه، تغییرات بزرگی در محیط زندگی مردم ایجاد شده است و این بدان معنی است که دانش آموزان ایرانی، امروزه در دورانی زندگی می کنند که ترکیبی از سنت، مدرنیته و پسا مدرنیته را تجربه می کنند. این دوران تأثیر عمیقی بر شناخت، عاطفه و رفتار دانش آموزان گذاشته است. در واقع، مشکلات اجتماعی و عاطفی در کنار مشکلات تحصیلی در میان جوانان در ایران روند افزایشی را نشان می دهد و شاید یکی از دلایل آن این است که در کشور ایران، نسبت به رشد اجتماعی و عاطفی توجه کافی صورت نگرفته است و هوش عاطفی، پرورش اخلاق، عواطف و رشد شخصیت، تا حدودی مورد توجه اصلی آموزش در کشور ما نبوده است. بنابراین احتمالا هرگونه اقدام در جهت موفقیت کشور ایران و رشد اجتماعی و عاطفی دانش آموزان که آیندگان کشور می باشند، مستلزم بررسی، شناخت و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی در مدارس است. بنابراین تقویت یادگیری اجتماعی و عاطفی دانش آموزان از آنجا که آموزش و پرورش در ایران دچار اصلاحات و تغییرات اساسی است، تا حدودی مهم و کلیدی می باشد. تقویت یادگیری اجتماعی و عاطفی تا حدودی می تواند به پیشرفت عوامل روانشناختی، اجتماعی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند. تقویت یادگیری اجتماعی و عاطفی همچنین تا حدودی می تواند به دانش آموزان کمک کند درک بهتری از خود و روابط بین فردی خود داشته و آنها را برای زندگی پس از مدرسه آماده کند (Xu, Xiao. 2015؛ Lin, Yao. 2014). یادگیری اجتماعی و عاطفی ایده آموزش و پرورش به منظور رشد همه جانبه است، برای علایق و تجربه دانش آموزان ارزش قائل است و برخی از محدودیت های اعمال شده توسط تاکید بیش از حد بر آموزش دانش بنیان را پشت سر می گذارد. وایزبرگ (۲۰۱۶) عنوان می کند، دانش آموزانی موفق ترند که «از زمانی که خودشان را می شناسند، توانایی مدیریت خودشان را نیز می یابند، دیدگاه های دیگران را درک می کنند و به شکل مؤثری با سایرین ارتباط برقرار می کنند و توانایی تصمیم گیری صحیح در مورد مسائل شخصی و اجتماعی را دارند». جانسون و وینر (۲۰۱۷) خاطرنشان کردند که ادغام مهارت های یادگیری اجتماعی و عاطفی در رویکردهای آموزشی باعث افزایش مشارکت در یادگیری و کاهش رفتارهایی می شود که مانع فرایند یادگیری می شوند. هایمویترز و همکاران (۲۰۱۸) ادعا کردند که بهبود مهارت های یادگیری اجتماعی

و عاطفی می تواند نمرات آزمون دانش آموزان را ۱۱ تا ۱۷ امتیاز افزایش دهد. بنابراین توسعه اجتماعی و عاطفی برای عملکرد موفق دانش آموزان تا حدودی بسیار مهم است.

به طور کلی می توان گفت که به یک دلیل مهم، شناخت و پذیرش طرح یادگیری اجتماعی و عاطفی به صورت جدی و درعین حال محتاطانه برای کشورها در سرتاسر جهان بخصوص ایران حائز اهمیت است؛ و آن اینکه ما می خواهیم که جوانان ما تحصیل کنند تا مهارت، نگرش، طرز برخورد، دانش و اطلاعات کسب کنند تا بتوانند چالش ها روزمره را چه اکنون و چه در آینده از سر راه خود با موفقیت کنار بزنند. برای مثالی در این زمینه؛ یادگیری اجتماعی و عاطفی اساس و مبنای مهمی برای چهار نتیجه مطلوب آموزش می باشد که در ادامه به آن ها اشاره می کنیم: الف) فرد با اعتماد به نفسی که به خوبی درست و غلط را تشخیص می دهد، ب) یک آموزنده خود محور که سؤال می پرسد و واکنش نشان می دهد، پ) یک شرکت کننده فعال که با دیگران به طور مؤثری همکاری می کند و به دنبال بهترین ها می رود و ج) یک شهروند نگران که فعالانه در بهبود بخشی به زندگی دیگران در سطح منطقه ای، ملی و بین المللی شرکت می کند. بنابراین به نظر می رسد که بهبود یادگیری اجتماعی و عاطفی دانش آموزان برای موفقیت آموزش و پرورش ایران مسأله ای مهم و ضروری می باشد که پرداختن به آن و تحقیق و پژوهش در جهت اجرای درست آن، می تواند این موضوع حساس و سرنوشت ساز را برای ارکان نظام آموزش و پرورش ایران، به امری سهل و آسان مبدل سازد. چه بسا نتیجه نبود شناخت از این برنامه و عدم اجرای آن در مدارس را در وضعیت کنونی مشاهده می کنیم که منجر به شکست در مسیر اهداف ترسیم شده نظام آموزشی و پرورشی شده است. از این رو مطالعه و بررسی برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی محور این پژوهش قرار گرفته است.

در اجرای این برنامه مدیران به عنوان بازوی اجرایی مدارس نقش مهمی دارند. آشنایی با این برنامه و داشتن رویکرد مثبت نسبت به آن و همچنین اولویت بخشی به ۵ مولفه یادگیری اجتماعی- عاطفی نقش بسزایی در ارتقا کیفیت مدارس خواهد داشت. البته توجه به مقوله مهم جنسیت را نیز نباید از نظر دور داشت. بطوریکه اگر این برنامه بخواهد صورت اجرایی به خود بگیرد یا اگر تا حدی در مدارس اجرا شود، نگرش و نحوه مواجهه مدیران مرد مدارس پسرانه و مدیران زن مدارس دخترانه با این برنامه و اولویت بندی آنها چگونه خواهد بود؟ در این بررسی علاوه بر بررسی میزان شناخت مدیران مدارس متوسطه دوم دخترانه و پسرانه از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی، درباره ۵ مولفه این برنامه از آنها پرسش خواهد شد و درمورد الویت بخشی به مولفه ها چه در مرحله اجرای فعلی و چه در برنامه آتی پرسش به عمل خواهد آمد. در این میان نگرش مدیران زن و مرد که اجرای برنامه های آنها در فرایند جامعه پذیری دانش آموزان دختر و پسر اثر گذار است، به تفکیک مورد توجه قرار خواهد گرفت. همچنین در این پژوهش قصد داریم، با توجه به اینکه پیش بینی می شود ارکان نظام آموزش و

پرورش از جمله مدیران مدارس، شناختی از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی نداشته باشند، به بررسی این نکته بپردازیم که مدیران مدارس در صورت عدم شناخت برنامه مذکور، تا چه حد اجرای آن را در کشور عملیاتی می دانند. لذا پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی وضعیت یادگیری اجتماعی و عاطفی در مدارس متوسطه دوم استان البرز بپردازد و به سوالات زیر پاسخ دهد:

۱. مدیران زن مدارس متوسطه دوم دخترانه تا چه حد از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی شناخت دارند و تا چه حد این برنامه را در مدرسه خود بکار می گیرند؟

۲. مدیران زن مدارس متوسطه دوم دخترانه از بین ۵ مولفه برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی به کدامیک اولویت بیشتری می دهند؟ (هم از نظر نگرشی و هم اجرایی)

۳. مدیران مرد مدارس متوسطه دوم پسرانه تا چه حد از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی شناخت دارند و تا چه حد این برنامه را در مدرسه خود بکار می گیرند؟

۴. مدیران مرد مدارس متوسطه دوم پسرانه از بین ۵ مولفه برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی به کدامیک اولویت بیشتری می دهند؟ (هم از نظر نگرشی و هم اجرایی)

۵. آیا سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مدیران مدارس متوسطه دوم، بر رویکرد آن ها نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تأثیرگذار است؟ (هم از نظر نگرشی و هم اجرایی)

۶. آیا مدت زمان اشتغال مدیران مدارس متوسطه دوم، بر رویکرد آن ها نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تأثیرگذار است؟ (هم از نظر نگرشی و هم اجرایی)

۷. آیا از نظر اولویت دادن به مولفه های برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی بین مردان و زنان مدیر تفاوت معناداری جود دارد؟

۸. آیا بین نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد؟

**تعریف مفهوم یادگیری اجتماعی و عاطفی**

در اواخر دهه ۱۹۹۰، سازمان های بین المللی مانند یونیسف، با همکاری کشورهای شرق آسیا، برنامه هایی مانند «به سوی محیط های یادگیری دوستدار کودک»<sup>۹</sup> CFS، را اجرا کردند که توجه جامعه بین المللی را به خود جلب کرد. تمرکز اصلی CFS بر یادگیری اجتماعی و عاطفی SEL است و هدف آن ایجاد یک فضای یادگیری بین فردی هماهنگ و منظم برای دانش آموزان می باشد. علاوه بر این، بر پیشرفت همه جانبه همه دانش آموزان، تشخیص اینکه دانش آموزان باید دارای احساس مسئولیت اجتماعی قوی، آمادگی برای خدمت به ملت و مردم، جسارت برای کشف و توانایی حل مشکلات عملی باشند، تأکید شده است. در مقایسه با آموزش سنتی آزمون محور، این تلاش ها پیشرفت بزرگی داشته اند. آموزش تحت این چارچوب بیش از انتقال دانش است؛ بدین معنا که به رشد جسمی، روانی و عاطفی دانش آموزان نیز کمک می کند. (Shi, Liu. 2007)

یادگیری اجتماعی و عاطفی روشی برای کمک به دانش آموزانی با مهارت خود تطبیقی، نظارت بر خود و مهارت های اجتماعی است. یادگیری اجتماعی و عاطفی در غرب ابزاری مؤثر برای کاهش رفتار منفی دانش آموزان و تقویت پیشرفت تحصیلی آنها است. (Luo, Chen. 2007) استعداد یادگیری اجتماعی و عاطفی به توانایی نظارت بر احساسات مربوط به خود و دیگران و استفاده از این اطلاعات برای راهنمایی تفکر و رفتار افراد، اشاره دارد. همچنین به توانایی تحقق و تحریک احساس خود (آگاهی از خود)، توانایی مدیریت احساسات خود (مدیریت خود)، توانایی درک احساسات دیگران (آگاهی اجتماعی)، توانایی مدیریت مناسب روابط بین فردی اشاره دارد (مهارت های ارتباطی) و به تصمیم گیری دلسوزانه و سازنده در موقعیت های مختلف (تصمیم گیری مسئولانه) توجه دارد. استعداد موجود در هر یک از پنج بعد، ویژگی های مختلف را در مراحل مختلف رشد دانش آموزان منعکس می کند. (Ho, Wan. 2012) یادگیری اجتماعی و عاطفی همچنین شامل یادگیری درباره جامعه و احساسات است. این امر متشکل است از فعالیت های یادگیری عاطفی فرد در هنگام بزرگ شدن و همچنین فرایند توسعه است که به فرد کمک می کند تا با محیط اجتماعی خود بهتر سازگار شود، روابط اجتماعی برقرار کند، وظایف اجتماعی را ارج نهد و مسئولیت های اجتماعی را انجام دهد. این یادگیری شامل دروس و تمرین در فعالیت های اجتماعی است که از طریق آنها دانش آموزان مهارت های اجتماعی و عاطفی را کسب می کنند. (Shi, Liu. 2007) بنابراین به طور کلی می توان گفت؛ طبق تعریف CASEL<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۳): «یادگیری اجتماعی و عاطفی شامل فرآیندهای توسعه شایستگی های اجتماعی و عاطفی در کودکان است» یادگیری اجتماعی و عاطفی فرآیندی است که طی آن کودکان و بزرگسالان قدرت درک و مدیریت احساسات، حفظ روابط

<sup>9</sup> Child-friendly school

<sup>10</sup> Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning



مثبت، و تصمیم‌گیری مسئولانه را فرامی‌گیرند». مهارت‌های اجتماعی و عاطفی بین فردی به دانش‌آموزان در تفسیر دقیق رفتار، درک موقعیت‌های اجتماعی با موفقیت و تعامل مفید با همکلاسی‌ها و همسالان کمک می‌کند.

## چارچوب نظری و مفهومی پژوهش

حداقل چهار برداشت یا تلقی از مدرسه را می‌توان از هم تفکیک کرد: اول اینکه مدرسه را می‌توان به مثابه یک «مکان» دانست. یعنی فضایی معمارانه و مکانی که در آن کلاس‌های درس برگزار می‌شوند و عده‌ای کارگزار و معلم در خدمت دانش‌آموزان هستند و در آن جا کار آموزش را انجام می‌دهند. این تلقی عامیانه‌ای است که بسیاری از افراد عادی یا غیر متخصص وقتی از مدرسه سخن می‌گویند، غالباً چنین تصویری از مدرسه دارند. دوم اینکه مدرسه به مثابه «سازمان رسمی». یعنی سازمان یا اداره‌ای که دارای وظایف و هدف‌های معین، نظم، و سلسله مراتب اداری مبتنی بر مقررات رسمی است. این مؤسسه از طرف دولت یا نظام سیاسی شکل می‌گیرد تا کار آموزشی انجام دهد. این تلقی مبتنی بر بینش بوروکراتیک یا اداری، بین بسیاری از افراد، از جمله کارگزاران مدارس رایج است. سوم اینکه مدرسه به معنای «نهاد اجتماعی». یعنی مدرسه مجموعه‌ای از مناسبات اجتماعی الگو دار و پایدار است که برای پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی و فرهنگی معینی در دنیای مدرن شکل گرفته است (فاضلی، ۱۳۹۰). اما تلقی‌های مذکور هیچ‌یک نمی‌توانند مفهوم مدرسه در بستر امروزی را بیان کنند. بنابراین باید تعریف جدیدی از مدرسه را ارائه داد که متناسب با شرایط امروزی باشد. مدرسه به مثابه یک «میدان آموزش». مدرسه در معنای واقعی‌اش، فضایی است که در آن فرایندهای یادگیری و یاددهی رخ می‌دهد. مطابق این تعریف مدرسه «تعریف اعتباری» ندارد بلکه تنها «تعریف واقعی» دارد. ممکن است نام جایی مدرسه باشد، ولی در آن یاددهی و یادگیری واقعی رخ ندهد و برعکس ممکن است جایی نام مدرسه نداشته باشد ولی نیازهای واقعی آموزشی مردم در آن جا رخ دهد. معانی مفهومی که در این جا از مدرسه مورد نظر است، مدرسه را به مثابه میدان آموزش، فراتر از مفهوم نهاد اجتماعی در نظر می‌گیرد. مدرسه میدان یا فضایی معنایی است که در آن مجموعه‌ای از ذهنیت‌ها، باورها، ارزش‌ها و جهان‌بینی‌هایی وجود دارد و آموزش، یعنی فرایند یاددهی - یادگیری، در آن تحقق پیدا می‌کند؛ یعنی مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها و باورهای مربوط به معنای یادگیری، معنای یادگیرنده، فایده‌ها و ارزش‌های یادگیری - یاددهی، کاربردهای سواد، ابعاد متفاوت دانش و کارکردهای گوناگونی که یادگیری - یاددهی یا دانش می‌تواند داشته باشد. بنابراین مدرسه یک میدان آموزش است که ما همه‌ی این باورها را در آن جا به نوعی انسجام می‌دهیم و به آن‌ها عینیت می‌بخشیم.



زمانی که مدرسه را به مثابه یک میدان آموزش در نظر گرفتیم، بازیگران این میدان نیز مورد توجه قرار می گیرند. معلمان، دانش آموزان، کارکنان و بخصوص مدیران این میدان بازیگران اصلی آن را تشکیل می دهند. در میدان آموزش، همانطور که بوردیو می گوید: «افراد با توجه به نوع و میزان سرمایه به گروه‌ها و طبقه بندی‌های مختلفی قابل تقسیم هستند» (نقل به مضمون بوردیو، گرنفل، 1389)، بازیگران این میدان نیز به تناسب سرمایه هایی که دارند، جایگاه های متفاوتی را به دست می آورند. مدیران مدارس بعنوان رهبران این میدان نقش بسیار مهمی در پیشبرد اهداف مختلف دارند. اگر بخواهیم به اهداف اصلی میدان آموزش اشاره کنیم، برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی و مولفه های آن یکی از جامع ترین و کامل ترین اهداف می باشد. اگر کمی با دقت نظر بیشتر به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی و مولفه های آن نگاه کنیم، متوجه نزدیکی آن با دیدگاه بوردیو در مورد میدان آموزش می شویم: از دیدگاه بوردیو کارکرد تخصصی میدان آموزش در جامعه مدرن، «آموزش، ارتقای سطح دانش، مهارت و جامعه پذیری» است. از نگاه او، میدان آموزش از یک سو، با انتقال ارزش ها و هنجارهای جامعه به نسل جدید، جامعه را از بی ثباتی حفظ کرده و از سوی دیگر، با تربیت نیروی انسانی با سواد، متخصص و آموزش دیده شرایط ارتقا و توسعه جامعه را به لحاظ فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فراهم می آورد. «بهره برداری بیشتر از نظام آموزشی رشد کلیه کنش های فرهنگی را تبیین میکند». «افزایش سطح آموزش سبب میشود تا شمار زیادتری از افراد وارد رقابت برای تملک کالاهای فرهنگی شوند (Bourdieu, 2015, P. 201).

به اعتقاد اکثر صاحب نظران حوزه آموزش و پرورش، نقش مدیر مدرسه، کلیدی ترین نقش در آموزش و پرورش است. در اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی نیز در میدان آموزش، این موضوع دیده می شود. مدیران مدارس بعنوان اصلی ترین عاملان تغییر در میدان آموزش، نقش تسهیل کننده اهداف را دارند. در این میدان و در اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی، مدیران مدارس به تناسب برخورداری از سرمایه اقتصادی، سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی، احتمالاً نوع مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت. به نوعی که در اینجا می خواهیم بگوییم، مدیرانی که از روابط اجتماعی یا شبکه روابط متفاوتی برخوردارند و بویژه از دانش ها و معلومات، امتیازها و موفقیت ها، سلايق زبانی و رفتاری پایدار و خلاصه از سبک های زندگی شخصی متفاوتی برخوردارند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت.

پیش از اینکه به ارتباط انواع سرمایه با برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی بپردازیم، باید به این نکته مهم اشاره کنیم که بوردیو معتقد است؛ «اشکال سرمایه ریشه در سرمایه اقتصادی دارند» (بوردیو، ۱۳۸۴؛ فیلد، ۲۰۰۳: ۱۵). بنابراین باید در نظر داشته باشیم که در دیدگاه بوردیو سرمایه اقتصادی، تعیین کننده سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی می باشد و در این شرایط متغیر سرمایه اقتصادی با واسطه سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی

با برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی مرتبط می باشد. با توجه به این نکته به بررسی ارتباط سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی با برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی می پردازیم.

در یک دسته بندی، سرمایه اجتماعی به سه بُعد: اعتماد تعمیم یافته، پیوندهای انجمنی اجتماعی-مذهبی و پیوندهای انجمنی-فرهنگی تقسیم می شود که در ادامه به بررسی هر یک از این ابعاد و تأثیر آن بر نوع مواجهه و نگرش مدیران نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی می پردازیم.

اعتماد تعمیم یافته به میزان اعتماد فرد نسبت به افراد دیگر دارد که به نوعی میزان ارتباط او با دیگران را نیز نشان می دهد. مدیران مدارس که به همکاران، افراد هم محله، افرادی که هم قوم و هم مذهب او باشند، هم شهریان غیرهم قوم، هم وطنان غیرهم قوم و هم نوعان صرف نظر از قومیت و ملیت اعتماد بیشتری داشته باشند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت.

پیوندهای انجمنی نیز که به صورت اجتماعی-مذهبی و فرهنگی وجود دارد، میزان عضویت، همکاری و فعالیت افراد در انجمن های مختلف را نشان می دهد. مدیران مدارس که عضویت، همکاری و فعالیت بیشتری در انجمن های صندوق قرض الحسنه، هیئت های مذهبی، انجمن های خیریه (کمک برای سالمندان، طرح تکریم ایتام، کمک و صدقه به نیازمندان، کمک برای تهیه جهیزیه)، شوراهای محلی، انجمن اولیاء و مربیان، انجمن های علمی، کلوپ های ورزشی و تفریحی و انجمن های هنری و ادبی داشته باشند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت.

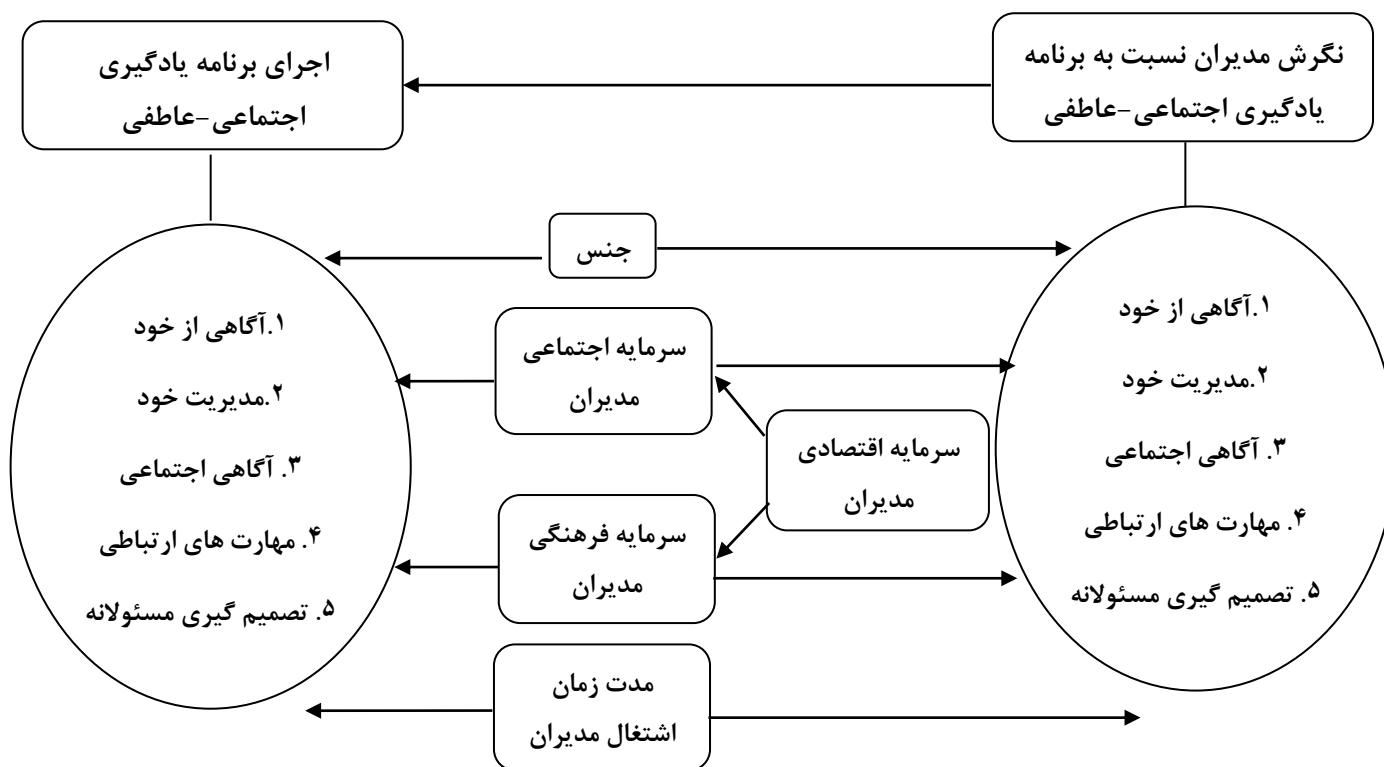
اما علاوه بر سرمایه اجتماعی، تأثیر سرمایه فرهنگی بر مواجهه و نگرش مدیران مدارس نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی مهم می باشد. بورديو در نوشته خود در سال ۱۹۸۳، ابعاد سرمایه فرهنگی را به سه دسته سرمایه فرهنگی تجسم یافته، سرمایه فرهنگی عینی شده و سرمایه فرهنگی نهادینه شده تقسیم می کند. براساس سرمایه فرهنگی تجسم یافته که به منش و عادت های انسان برمی گردد، مدیران مدارس که آشنایی یا علاقه بیشتری نسبت به موسیقی، سینما، کتاب و نویسندگان، زبان های خارجی، کامپیوتر و نرم افزار و... دارند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت. براساس سرمایه فرهنگی عینی شده که به اموال و دارایی های فرهنگی انسان بر می گردد، مدیران مدارس که میزان هزینه بیشتری به خرید تابلو نقاشی، خرید کتاب، رفتن به کنسرت های موسیقی، سینما و تئاتر و... می کنند، احتمالاً

مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت. در آخر براساس سرمایه فرهنگی نهادینه شده که به مدارک دانشگاهی انسان بر می گردد، مدیران مدارس که از مدارک دانشگاهی

بالا تری برخوردار هستند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت.

همچنین جنس و مدت زمان اشتغال مدیران مدارس نیز در نوع ارتباط آن ها با برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تأثیرگذار است. مدیران از لحاظ زن و مرد بودن و همچنین مدیرانی که دارای سابقه بالاتری باشند به دلیل دایره ارتباطات گسترده ای که داشته اند، احتمالاً مواجهه و نگرش متفاوتی نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی خواهند داشت.

### مدل پژوهش



### فرضیات پژوهش

۱. به نظر می رسد بین جنس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی توسط مدیران مدارس متوسطه دوم استان البرز تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. به نظر می رسد بین جنس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی توسط مدیران مدارس متوسطه دوم استان البرز تفاوت معناداری وجود دارد.

۳. به نظر می رسد بین میزان سرمایه اجتماعی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۴. به نظر می رسد بین میزان سرمایه اجتماعی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۵. به نظر می رسد بین میزان سرمایه فرهنگی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۶. به نظر می رسد بین میزان سرمایه فرهنگی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۷. به نظر می رسد بین میزان سرمایه اقتصادی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۸. به نظر می رسد بین میزان سرمایه اقتصادی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد.

۹. به نظر می رسد بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی رابطه آماری معناداری وجود دارد.

۱۰. به نظر می رسد بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی رابطه آماری معناداری وجود دارد.

۱۱. به نظر می رسد بین نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی رابطه آماری معناداری وجود دارد.

### مولفه های برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی

براساس تحقیقات جونز و دولیتل (۲۰۱۷) اولین چارچوبی که برای چنین مطالعاتی توسط کاسل در سال ۱۹۹۷ ایجاد شد، در قالب پنج مولفه بود. این پنج مولفه عبارتند از: آگاهی از خود، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری مسئولانه.

- **آگاهی از خود:** «توانائی درک احساسات، افکار، و ارزش‌های شخصی و نحوه‌ی تأثیرشان بر رفتار در سرتاسر زمینه‌ها؛
- **مدیریت خود:** «توانائی مدیریت مؤثر احساسات، افکار و رفتارهای فردی در شرایط مختلف و دستیابی به اهداف و آرزوها»؛
- **آگاهی اجتماعی:** «توانائی درک دیدگاه‌ها و همدلی با سایرین، از جمله درک زمینه‌ها، فرهنگ‌ها و زمینه‌های مختلف»؛
- **مهارت‌های ارتباطی:** «توانائی ایجاد و حفظ روابط سالم و هدایت مؤثر در تنظیمات با افراد و گروه‌های مختلف»؛ و
- **تصمیم‌گیری مسئولانه:** «توانائی انتخاب دلسوزانه و سازنده در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی در شرایط مختلف».

## روش پژوهش

با توجه به اهداف و فرضیات این پژوهش، از آنجا که به دنبال توصیف وضعیت یادگیری اجتماعی و عاطفی در مدارس و میزان شناخت مدیران مدارس از این برنامه هستیم، همچنین با توجه به جامعه آماری مدیران مدارس استان البرز که در یک مقطع زمانی در حال خدمت هستند، روش مورد استفاده در این تحقیق پیمایش انتخاب شد. تحقیق پیمایشی توصیفی است از نگرش و رفتار جمعیتی براساس انتخاب نمونه ای تصادفی و معرف از افراد آن جمعیت و پاسخ آن‌ها به یک رشته سوال (معین که برای همه افراد یکسان است). در این روش محققان می‌کوشند علاوه بر وجه توصیفی به تبیین پدیده‌ها نیز بپردازند. در چنین مواردی فرضیه‌هایی برای تبیین ساخته شده تا با مرتبط کردن پاسخ سوالات مختلف به یکدیگر به آزمون کشیده شوند. تحلیل داده‌های پیمایش متکی است بر نوعی منطق علمی که بر روابط و تغییر روابط در اثر ورود عوامل جدید استوار است (بیکر، ۱۳۸۶: ۲۰-۲۱ و ۱۹۹).

از آنجا که بخش قابل توجهی از جمعیت مرتبط با یادگیری دانش آموزان را مدیران مدارس تشکیل می‌دهند و ارتباط این برنامه با مدارس متوسطه دوم بیشتر است، نظر بر آن شد در پژوهش حاضر جمعیت آماری شامل تمامی مدیران مدارس متوسطه دوم نظری استان البرز باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ در شهر مشغول به

خدمت می باشند. براساس آخرین آمار موجود، جمعیت مدیران مدارس متوسطه دوم نظری استان البرز که در شهر مشغول به خدمت می باشند؛ شامل ۷۴ مدیر مرد و ۱۱۰ مدیر زن می باشد.

از میان انواع روش های نمونه گیری این تحقیق بر نمونه گیری طبقه ای متناسب تاکید دارد. در نمونه گیری طبقه ای ابتدا جمعیت به دو یا چند طبقه تقسیم می شوند و نسبی بودن نمونه گیری طبقه ای نیز ارجاع دارد به اینکه کسر نمونه ای یا نسبت انتخاب در داخل طبقات برابر و مساوی است (سرای، ۱۳۷۲: ۶). به عبارتی دیگر معرف بودن نسبت گروه های مختلف در نمونه مستلزم آن است که همانند نسبت آن گروه ها در جمعیت باشد. و از آنجا که ممکن است عضو طبقه ای در نمونه بیشتر یا بسیار کمتر از مقدار واقعی باشد کار به تحریف کشیده شود و مزیت نمونه گیری طبقه ای کمک در راستای رفع این نقیصه است (دواس، ۱۳۷۶: ۷۲).

با بررسی پژوهش های مختلف و پیشینه و تئوری های جامعه شناختی مرتبط با موضوع و طراحی فرضیه ها و مدل نظری، در نهایت شکل اولیه پرسشنامه طراحی گردید. همچنین اطلاعات به دست آمده در این تحقیق از طریق نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### نتایج و یافته های تحقیق

اکثر پاسخگویان را زنان متأهل با میانگین سنی ۴۳ سال تشکیل می دهند که به طور میانگین دارای ۹ سال سابقه مدیریت و دارای مدرک کارشناسی هستند. درآمد ماهیانه آن ها بین ۷ تا ۹ میلیون تومان، سکونت در منزل مسکونی ملکی، دارای خودرو شخصی با قیمت بین ۱۵۰ تا ۳۰۰ میلیون تومان و دارای طبقه اجتماعی متوسط رو به پایین هستند.

اکثر مدیران مدارس متوسطه دوم معتقدند که مولفه تصمیم گیری مسئولانه در بین ۵ مولفه برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی مهم تر است. همچنین آن ها بر این اعتقاد هستند که دانش آموزان برای برخوردار بودن از توانایی آگاهی از خود باید دارای آگاهی از نیازها و ارزش های خود و احساس کارآمدی، برای برخوردار بودن از توانایی مدیریت خود باید دارای قدرت مدیریت استرس ها و فشارهای فردی و میان فردی، برای برخوردار بودن از توانایی آگاهی اجتماعی باید دارای قدرت احترام گذاشتن به تفاوت ها، برای برخوردار بودن از توانایی مهارت های ارتباطی باید دارای قدرت بحث و مذاکره سازنده در تعارض ها و کمک گرفتن و یاری رساندن در مواقع مورد نیاز و برای برخوردار بودن از توانایی تصمیم گیری مسئولانه باید دارای قدرت مشارکت در ارزیابی نفس و خود اندیشی و هدایت نفس مطابق با مسئولیت های شخصی، اخلاقی و رفتاری باشند.

اکثر مدیران مدارس متوسطه دوم در بخش خرده ابعاد نیز معتقدند که مولفه های خودآگاهی و آگاهی اجتماعی برای دانش آموزان متوسطه دوم مهم ترین توانایی و موفقیت بوده و می تواند بعنوان هدف اصلی در مدارس در

نظر گرفته شود. این نتایج نشان می دهد که توانایی تشخیص احساسات و افکار فرد به طور دقیق و تأثیرات آن ها بر رفتار فرد می تواند به عنوان مهم ترین هدف از اجرای برنامه های مدرسه انتخاب شود که به نوعی مهم ترین توانایی برای دانش آموزان متوسطه دوم می باشد. به عنوان مثال، تمیز و شناسایی احساسات خود و دیگران، تشخیص داشتن توانایی در گردآوری احساسات مثبت درباره خود، مدرسه و خانواده، آگاهی از نیازها و ارزش های خود و احساس خودکارآمدی از این دسته می باشد که در صورت داشتن این مولفه توسط دانش آموزان متوسطه دوم، شاهد پی بردن به معنای موجودیت انسان و عشق به خود، رشد و پرورش ذهن و بدن سالم و تشخیص احساسات اخلاقی خود همانند دلسوزی خواهیم بود. همچنین توانایی اهمیت دادن و همدلی با افرادی که از فرهنگ و جامعه ای متفاوت هستند و درک هنجارهای اجتماعی اخلاقی مربوط به رفتارها و شناخت سرمایه ها و حمایت های خانواده ها، مدارس و جامعه برای دانش آموز متوسطه دوم یک موفقیت قلمداد می شود. به عنوان مثال، ارزش نهادن به تنوع و گوناگونی ها، احترام گذاشتن به دیگران، به دقت و درستی گوش فرا دادن، افزایش همدلی و درک احساسات دیگران و درک دیدگاه، نظرات و احساسات دیگران از این دسته می باشد که در صورت داشتن این مولفه توسط دانش آموزان متوسطه دوم شاهد داشتن رفتار و نگرش مثبت توأم با احترام نسبت به دیگران خواهیم بود.

اکثر مدیران مدارس متوسطه دوم آشنایی با برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی ندارند اما علاقه زیادی به اجرای آن دارند اما معتقدند که اجرای این برنامه در مدارس بخصوص مدارس ایران دشوار است. با وجود این مدیران مدارس متوسطه دوم معتقدند که اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی در مدارس نه تنها مفید خواهد بود، بلکه منجر به بهبود مهارت های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان در مدرسه و خانه خواهد شد. بیش از نیمی از مدیران مدارس متوسطه دوم معتقدند که برخی از مولفه های برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی را در مدارس خود اجرا می کنند. بنابراین برخلاف اعتقاد مدیران اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی در مدارس ایران آنچنان نیز دشوار نیست.

در مورد متغیرهای سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی نیز اطلاعات گویای این است که اکثر مدیران مدارس متوسطه دوم بیشترین اعتماد را به همکاران خود دارند. بیشتر از همه در هیئت های مذهبی عضویت فعال دارند. از جهت هزینه برای خرید کتاب و رفتن به کنسرت و تئاتر در حد متوسط می باشند. همچنین دارای مهارت متوسط در زبان های خارجی و استفاده از کامپیوتر و نرم افزارهای آن هستند. از جهت اقتصادی نیز در منزل مسکونی ملکی سکونت دارند و دارای درآمد ۷ تا ۹ میلیونی با خودرو شخصی قیمت بین ۱۵۰ تا ۳۰۰ میلیون می باشند. همچنین متعلق به طبقه اجتماعی متوسط رو به پایین هستند.

همچنین نتیجه فرضیات گویای این است که؛ نتیجه فرضیه نخست نشان می دهد تفاوت بین جنس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی توسط مدیران مدارس متوسطه دوم استان البرز معنی دار نیست. به بیان دیگر میزان خرد بدست آمده حاصل از مقایسه فراوانی های دو گروه زن و مرد در ۵ طبقه متغیر نگرش به برنامه



یادگیری اجتماعی- عاطفی برابر با ۲/۶۷۶ می باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نیست (سطح معناداری: ۰/۶۱۳). بنابراین دو گروه مورد مطالعه از نظر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

فرضیه دوم عبارت بود از تفاوت بین جنس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی توسط مدیران مدارس متوسطه دوم استان البرز. نتایج آزمون T نشان می دهد بین مدیران زن و مرد در اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد یعنی دو گروه مدیران زن و مدیران مرد نگاه یکسانی به اجرای برنامه دارند. (سطح معناداری: ۰/۴۴۱).

نتیجه فرضیه سوم نشان می دهد بین میزان سرمایه اجتماعی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. این امر به این معنی است که میزان خرد بدست آمده حاصل از مقایسه فراوانی های سه گروه (سرمایه اجتماعی بالا، سرمایه اجتماعی متوسط، سرمایه اجتماعی پایین) در ۵ طبقه متغیر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی برابر با ۱۵/۶۹ می باشد که با سطح معناداری ۰/۰۴۷ می توان نتیجه گرفت بین پاسخگویان با سطح سرمایه اجتماعی متفاوت از نظر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. به نحوی که پاسخگویانی که سرمایه اجتماعی آنها بالا و متوسط می باشد بیشتر مولفه مدیریت خود و پاسخگویان با سرمایه اجتماعی پایین مولفه تصمیم گیری مسئولانه را با اهمیت تر می دانند. این فرضیه از سویی تأیید نظریه سرمایه اجتماعی بورديو است. طبق نظریه سرمایه اجتماعی بورديو که به سه بخش اعتماد تعمیم یافته، پیوندهای انجمنی اجتماعی- مذهبی و پیوندهای انجمنی- فرهنگی تقسیم می شود، مدیران مدارس متوسطه دوم که از لحاظ اعتماد و پیوندهای انجمنی، اجتماعی- مذهبی و انجمنی- فرهنگی بالاتری برخوردار هستند نگرششان به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی نسبت به مدیرانی که از لحاظ اعتماد و پیوندهای انجمنی، اجتماعی- مذهبی و انجمنی- فرهنگی پایین تری برخوردار هستند، متفاوت می باشد. آن دسته از مدیران مدارس متوسطه دوم که از سرمایه اجتماعی بالاتری برخوردار هستند، مولفه مدیریت خود؛ یعنی توانایی سامان بخشیدن به احساسات، افکار و رفتارها به طور موثر در موقعیت های مختلف را مهم تر می دانند. همچنین آن دسته از مدیران مدارس متوسطه دوم که از سرمایه اجتماعی پایین تری برخوردار هستند مولفه تصمیم گیری مسئولانه؛ یعنی توانایی تصمیم گیری سازنده و همه جانبه در مورد رفتارهای فردی و تعاملات اجتماعی، براساس بررسی معیارهای رفتاری، نگرانی های ایمنی، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی حقیقی از نتایج اقدامات متفاوت و سلامت و رفاه خود و دیگران را مهم تر می دانند.

نتیجه فرضیه چهارم بیانگر آن است بین میزان سرمایه اجتماعی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین برخلاف فرضیه سوم، در فرضیه چهارم اختلاف بین گروه ها و درون گروه ها بر حسب میزان سرمایه اجتماعی معنی دار نیست (sig: ۰/۴۹۴ ، f: ۰/۷۱۰ ، df: ۲). یعنی

پاسخ‌گویان مورد پژوهش با میزان سرمایه اجتماعی متفاوت واکنش مشابهی نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی از خود نشان داده‌اند.

آزمون فرضیه پنجم نشان می‌دهد که تفاوت بین میزان سرمایه فرهنگی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی معنادار نیست. به بیان دیگر میزان  $\chi^2$  دو بدست آمده حاصل از مقایسه فراوانی‌های سه گروه (سرمایه فرهنگی بالا، سرمایه فرهنگی متوسط، سرمایه فرهنگی پایین) در ۵ طبقه متغیر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی برابر با ۱۲/۵۸ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نیست (سطح معناداری: ۰/۱۲۷). بنابراین سه گروه مورد مطالعه از نظر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

نتیجه فرضیه ششم بیانگر آن است که بین میزان سرمایه فرهنگی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد. به بیان دیگر اختلاف بین گروه‌ها و درون گروه‌ها بر حسب میزان سرمایه فرهنگی معنی‌دار نیست ( $\text{sig}: ۰/۱۲۸$ ،  $f: ۲/۰۹۸$ ،  $df: ۲$ ). یعنی پاسخ‌گویان مورد پژوهش با میزان سرمایه فرهنگی متفاوت واکنش مشابهی نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی از خود نشان داده‌اند.

آزمون فرضیه هفتم نشان می‌دهد تفاوت بین میزان سرمایه اقتصادی مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معنادار نیست. به بیان دیگر میزان  $\chi^2$  دو بدست آمده حاصل از مقایسه فراوانی‌های سه گروه (سرمایه فرهنگی بالا، سرمایه فرهنگی متوسط، سرمایه فرهنگی پایین) در ۵ طبقه متغیر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی برابر با ۹/۲۸ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نیست (سطح معناداری: ۰/۳۱۹). بنابراین سه گروه مورد مطالعه از نظر نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

نتیجه آزمون فرضیه هشتم نشان می‌دهد که بین میزان سرمایه اقتصادی مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اختلاف بین گروه‌ها و درون گروه‌ها بر حسب میزان سرمایه اقتصادی معنی‌دار است ( $\text{sig}: ۰/۰۱۲$ ،  $f: ۴/۶۱۷$ ،  $df: ۲$ ). یعنی پاسخ‌گویان مورد پژوهش با میزان سرمایه اقتصادی متفاوت واکنش متفاوتی نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی از خود نشان داده‌اند. این فرضیه از سویی تأیید نظریه سرمایه اقتصادی بورديو است. طبق نظریه سرمایه اقتصادی بورديو؛ این سرمایه هرگونه پول و مادیات است که می‌تواند برای تولید کالا و خدمات استفاده شود. بورديو همچنین این نوع سرمایه را، سرمایه بنیادین می‌داند که سایر انواع سرمایه از آن تأثیر می‌پذیرند. به بیان دیگر آن دسته از مدیران مدارس متوسطه دوم که از سرمایه اقتصادی بالاتری برخوردار هستند در مقایسه با آن دسته از مدیران مدارس متوسطه دوم که از سرمایه اقتصادی پایین تری برخوردار هستند، نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی علاقه بیشتری دارند.

نتیجه آزمون فرضیه نهم نشان می دهد که رابطه بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی معنادار نیست. به بیان دیگر با توجه به اطلاعات جدول ۵-۹ (ضریب پیرسون: ۰/۰۱۵۳- و سطح معناداری ۰/۱۱۹) بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی رابطه معناداری وجود ندارد.

نتیجه آزمون فرضیه دهم نشان می دهد که رابطه بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی معناداری نیست. به بیان دیگر با توجه به اطلاعات جدول ۵-۱۰ (ضریب پیرسون: ۰/۱۱۹ و سطح معناداری ۰/۲۲۳) بین مدت زمان اشتغال مدیران مدارس و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی رابطه معناداری وجود ندارد.

نتیجه آزمون فرضیه یازدهم نیز نشان می دهد که رابطه بین نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی معنادار نیست. به بیان دیگر با توجه به اطلاعات جدول ۵-۱۱ (ضریب پیرسون: ۰/۰۴۳- و سطح معناداری ۰/۶۶۲) بین نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم نسبت به برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی رابطه معناداری وجود ندارد.

### نتیجه گیری

نظام آموزشی کشور ما، سال هاست که منطبق با نیازهای فردی و اجتماعی دانش آموزان نیست و استعدادهای آن ها را زیر خروار خروار آزمون و امتحان نادیده گرفته است. دستگاه آموزش و پرورش در کشور ایران، ماشین تربیت تست زن های حرفه ای شده است و خانواده ها و دانش آموزان هم از آموزش و پرورش کشور، انتظار کسب موفقیت بهتر در کنکور و در نهایت در بازار کار را دارند. سیستم آموزشی ما دانش آموزان خود را برای امتحان آماده می کند و شوق به دانستن، دانایی و رشد اجتماعی و عاطفی دانش آموزان را اساس کار خود قرار نمی دهد. تمام تلاش ما معلمان نیز این است که همه دانش آموزان با تفاوت های فراوانی که دارند در همه دروس نمره بالا را کسب کنند. در حالی که همه شبیه به هم نیستند و هرکسی استعداد منحصر به فرد و ویژه خود را دارد و باید جایگاه مناسب با ویژگی های فردی خود را در جامعه پیدا کند. این تفکر که همه و بدون استثناء، خوب و مستعدند و به جایگاه و موقعیت مناسبی خواهند رسید در مدارس ما دیده نمی شود و به همین دلیل روز به روز استعدادهای کشور نابود می شوند. این نابودی استعدادهای گاهی با بیکاری و آسیب های اجتماعی مختلف و گاهی با شاغل شدن در کاری که هیچ تطابقی با استعداد و علاقه فرد ندارد خود را نشان می دهد. به نظر می رسد، می توان یکی از دلایل اصلی ضعف وجدان کاری در کشورمان را نیز به همین موضوع ربط داد.

امیل دورکیم یک اصطلاح دارد به نام تقسیم کار نابهنجار. در چنین نظامی، تقسیم کار نه براساس استعدادها و علایق افراد، بلکه بی تناسب با خواست و میل آن ها صورت می گیرد. به بیان دیگر، شاید بتوان گفت که از جمله دلایل عدم صرف انرژی کافی برای انجام وظایف شغلی، انجام ندادن کارها به نحو کامل و صحیح، کم بودن ساعات کاری مفید و... در ایران آن است که اکثرا افراد به شغل و وظیفه حرفه ای خود علاقه ندارند و در نتیجه در راه به ثمر رساندن کار خویش از جان و دل مایه نمی گذارند. پایه های نظم نابهنجار حاکم بر نظام تقسیم کار کنونی کشور ایران را باید در سیاست گذاری های آموزشی و پرورشی کشور پیدا کرد. در جایی که کسب نمره و قبولی در کنکور به عنوان برترین ارزش ها معرفی می شوند، دانش آموزان به سمت نابودی آینده حرکت خواهند کرد. بنابراین بعنوان یکی از کنشگران این عرصه ابتدا بر خود و سپس سایر همکاران فرهیخته، بعنوان یک معلم یادآور می شوم که ما معلمان در وهله نخست معلم دانش آموزان هستیم نه معلم کتب درسی. باید تفاوت های دانش آموزان را به رسمیت بشناسیم و فضای مناسب را برای ابراز وجود در اختیار کلاس های خود قرار دهیم تا دانش آموزان تفاوت های خود را بیشتر بروز دهند و مقدمه رشد اجتماعی و عاطفی آنان ایجاد شود که در نهایت به رشد تحصیلی نیز منجر خواهد شد. همچنین آموزش مهارت های زندگی در نظام آموزشی ما چندین سال است که مطرح شده اما جدی گرفته نشده است، چرا که بسیاری از ارکان نظام آموزشی ما خود نیازمند چنین آموزش هایی هستند و به همین دلیل ما در این پژوهش جامعه آماری خود را مدیران مدارس متوسطه دوم انتخاب کردیم تا با آموزش برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی به آن ها و انتقال این برنامه به معلمان توسط مدیران این مشکل را تا حدودی حل کنیم. نیاز جامعه ایران به برنامه ای همچون برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی که موجب رفتارهای مثبت و سازگار گردیده و فرد برای برخورد موثر با خواست ها و چالش های زندگی روزمره قادر می سازد، اساسی می باشد. هر قدر مهارت های زندگی فرد بالاتر باشد، او بهتر می تواند سلامت روان و رفتار خود را حفظ کند و به شیوه ای کارآمد با مشکلات پیش رو، رو به رو شود و آن ها را حل کند. این برنامه کمک می کند تا دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شیوه های بهتر و سالم تر زیستن را بیاموزد و مهارت های خودآگاهی، همدلی، ارتباط موثر، مقابله با هیجانات منفی و کنترل هیجان، تصمیم گیری، حل مسأله و تفکر انتقادی نسبت به خود و جامعه را به دست بیاورد. این مهارت ها باعث می شود فرد خود را بشناسد و با نقاط قوت و ضعف خود آشنا شود، از خود تصویری واقع بینانه داشته باشد و نیازهایش آگاه شود و با حقوق فردی، اجتماعی و مسئولیت های فردی و اجتماعی اش آشنا شود. او می تواند در شرایط متفاوت، دیگران و احساس هایشان را درک می کند و در نتیجه روابط اجتماعی بهتری با دیگران برقرار می کند. دانش آموز می تواند روابط دوستانه ای با دیگران ایجاد کند و به دوستی های ناسالم خاتمه دهد. او می تواند نیازها و احساس های خودش را با دیگران در میان بگذارد و با توجه در نظر گرفتن نیازهای دیگران، نیازهای خودش را نیز برآورده کند و در نتیجه ارتباطی رضایت بخش شکل بگیرد. فرد همچنین می تواند از بین راه حل های مختلف بهترین را انتخاب کند و از همه مهم تر

مسئولیت پیامد آن را نیز بر عهده بگیرد. در پایان دانش آموز با بهره گیری برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی می تواند قدرت تفکر انتقادی را به دست بیاورد و موضوعات را به خوبی مورد بررسی قرار دهد و پس از آن در مورد رد یا پذیرش آن تصمیم گیری کند و فریب دیگران را نخورد و به سرانجام امور فکر کند. در این تحقیق به بررسی برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی در ایران پرداختیم. سطح بررسی در حوزه جامعه شناسی خرد (جامعه شناسی آموزش و پرورش) با محوریت نظریه سرمایه بوردیو مدنظر قرار داشت. بنابراین به میزان شناخت مدیران زن و مرد مدارس متوسطه دوم از برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی و میزان اجرای این برنامه در مدرسه آن ها پرداختیم و گفتیم که تفاوتی بین آن ها وجود ندارد. همچنین از لحاظ الویت دادن مدیران زن و مرد مدارس متوسطه دوم از بین ۵ مولفه برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی، گفتیم که مدیران زن مدارس متوسطه دوم به مولفه تصمیم گیری مسئولانه و مدیران مرد مدارس متوسطه دوم به مولفه مدیریت خود الویت بیشتری داده اند. بنابراین از نظر اولویت دادن به مولفه های برنامه یادگیری اجتماعی و عاطفی بین مردان و زنان مدیر مدارس متوسطه دوم تفاوت وجود دارد. بنابراین پیشنهاد می شود در حوزه تصمیم گیری مسئولانه در مدارس متوسطه دوم دختران و حوزه مدیریت خود در مدارس متوسطه دوم پسران اقدامات شایسته ای صورت گیرد. نتایج نشان می دهد که مدیران زن و مرد از لحاظ نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی یکسان هستند. همچنین مدیران مدارس متوسطه دوم از لحاظ سرمایه اجتماعی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند اما از لحاظ نگرشی اینطور نبوده و از لحاظ سرمایه اجتماعی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نداشته اند، به نحوی که پاسخگوییانی که سرمایه اجتماعی آنها بالا و متوسط می باشد بیشتر مولفه مدیریت خود و پاسخگوییان با سرمایه اجتماعی پایین مولفه تصمیم گیری مسئولانه رو با اهمیت تر می دانند. از لحاظ سرمایه فرهنگی متفاوت نیز، مدیران مدارس متوسطه دوم واکنش مشابهی نسبت به نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند. اما مدیران مدارس متوسطه دوم از لحاظ سرمایه اقتصادی متفاوت، واکنش متفاوتی به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند و این یعنی افرادی که از سرمایه اقتصادی بالاتری برخوردار بوده اند در مقایسه با افرادی که سرمایه اقتصادی پایین تری داشته اند، علاقه بیشتری به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نشان داده اند. اما از لحاظ نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی وضعیت برعکس است و مدیران مدارس متوسطه دوم با سرمایه اقتصادی متفاوت، واکنش مشابهی نسبت به نگرش به برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی داشته اند. از طرف دیگر، مدت زمان اشتغال مدیران مدارس متوسطه دوم تأثیری در نگرش و اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی نداشته است و در آخر نگرش مدیران مدارس متوسطه دوم تأثیری در اجرای برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی ندارد. اما این پژوهش جزء اولین تحقیق های انجام شده در مورد این برنامه می باشد که نیازمند بررسی های بسیاری است. شناخت برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی اولین قدم در راستای اجرای این برنامه در مدارس ایران است.



بنابراین دانستن این امر که تأثیر این برنامه در موفقیت دانش آموزان در تحصیل و زندگی چقدر است می تواند به شناخت ریشه های مشکلات آموزشی و پرورشی کشور منجر گردد. لذا ضروری است پژوهش های بیشتری در این زمینه صورت پذیرد.

## منابع

۱. بوردیو، پیر (۱۳۸۴). شکل های سرمایه، کیان تاجبخش، ترجمه افشین خاک باز و حسین پویان، تهران: شیرازه.
۲. بیکر، ترزال (۱۳۸۶)، نحوه انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نائی. نشر نی، پورافکاری، نصرت الله (۱۳۷۳). فرهنگ جامع روانشناسی - روان پزشکی، نشر: فرهنگ معاصر.
۳. دواس، دی. ای (۱۳۷۶)، پیمایش در تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نائی. نشر نی.
۴. سرائی، حسن (۱۳۷۲)، مقدمه ای بر نمونه گیری در تحقیق. انتشارات سمت.
۵. فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰). مردم نگاری آموزش: چند مطالعه مردم نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران. انتشارات: علم.
۶. کمالی، افسانه، و خاوری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر تفکر انتقادی در بین دانش آموزان متوسطه شهر مشهد. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ش ۱.
۷. گرنفل، مایکل (۱۳۸۹). مفاهیم کلیدی پیر بوردیو (مترجم: محمدمهدی لبیبی). تهران: نشر افکار. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۸).

8. Battelle for Kids. (2019). Framework for 21st century learning.

9. Bill & Melinda Gates Foundation. (2019). Social emotional learning: Skills for long-term success.

10. Bourdieu, P. (2015). Sociology in questions. (P. Eizady, Trans.). Tehran: Nasle aftar. (In Persian).

11. Brotto, G. (2018, June 4). The future of education depends on social emotional learning: Here's why. Edsurge.1

12. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. Future of Children, 27(1), 13-32.

13. Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R., & Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. Children & Schools, 40(1), 45-53.



14. Hu, L., & Wan, H. (2012). Investigation into rural boarding students' SEL aptitude. *Journal of the Chinese Society of Education*, 9, 87–91.
15. Hinton, K. (2018). How to secure funding for your social and emotional (SEL) program.
16. Jiang, H. (2010). Emotional experience: An effective way to promote social development of children. *Modern Education*, 6, 94–96.
17. Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27(1), 49–72.
18. Johnson, H., & Wiener, R. (2017). This time with feeling: Integrating social and emotional development and college- and career- readiness standards. The Aspen Institute.
19. Jones, S., & Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11.
20. Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. S. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31–41.
21. Lin, L. Z., & Yao, J. H. (2014). Mode and reference of foreign social emotional learning (SEL). *Basic Education Review*, 11, 72–76.
22. Luo, J. H., & Chen, J. H. (2007). A tentative study on social emotional learning plan and effective class management. *Jiangxi Educational Research*, 3, 69–71.
23. O'Conner, R., De Feyer, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017a). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (Part 1 of 4) (REL 2017-245). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
24. Shi, N. Z., & Liu, H. M. (2007). The fundamental purpose and implementation path of quality education. *Educational Research*, 8, 10–14.
25. Sun, R. F., & Shek, D. L. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problembehaviour among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455–474.
26. Waajid, B., Garner, P., & Owen, J. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *The International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48.
27. Xu, W. B., & Xiao, L. Q. (2015). About basic characteristics and educational value of social & emotional learning. *Theory and Practice of Education*, 13, 55–58.