

فصلنامه

آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم / شماره اول / بهار ۱۴۰۵

صاحب امتیاز

دانشگاه پیام نور

مدیر مسئول

اکبر جدیدی محمدآبادی

سرمدیر

محمد اورکی

دبیر تخصصی

اکبر جدیدی محمدآبادی

اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

علیرضا آقا یوسفی: دانشیار، گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور

خدیجه ابوالعالی الحسینی: استاد گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد

سلامی، واحد رودهن

علی اکبر ارجمندنیا: استاد گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

تهران

محمد اورکی: استاد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور

اکبر جدیدی محمدآبادی: دانشیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه

پیام نور

یدالله زرگر: استاد، دانشکده علوم انسانی و هنر، دانشگاه حضرت

معصومه (س)، قم

ناصر صبحی قراملکی: دانشیار گروه روانشناسی ورزشی، دانشکده

تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

عزت اله کردمیرزا نیکوزاده: استاد گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور،

تهران

ایزت پهلج: استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی

اسلامی دانشگاه زیتسا، بوسنی و هرزگوین

ورکو جیما: استاد گروه علوم اطلاعات، دانشکده علوم طبیعی، دانشگاه

جیما، اتیوپی.

ویراستار انگلیسی

محمد احمدی ده قطب الدینی

ویراستار فارسی

رقیه نوری

کارشناس هماهنگی، صفحه‌آرایی

رقیه نوری



این نشریه طبق نامه شماره ۹۸۴۳۱ مورخ ۱۴۰۴/۰۸/۲۰ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی مجوز انتشار گرفت.

شاپای الکترونیکی:

آموزش برای همه، همه وقت و همه جا

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

شمارگان: ۲۵ نسخه

نقل مطالب مندرج در فصلنامه با ذکر مأخذ آزاد است.
مسئولیت صحت مطالب و مقالات به عهده نویسندگان است.

کرمان، میدان پژوهش، ستاد دانشگاه پیام نور استان کرمان،

کد پستی: ۷۶۱۶۹۱۳۶۹۷

تلفن دفتر مجله: ۰۶-۳۲۷۳۵۵۷۱ (۰۳۴) داخلی: ۸۴۱۹

<http://ns.journals.pnu.ac.ir>

منشور اخلاقی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه پیام نور

نکته ۲. از درج عبارت «مؤلف افتخاری (Gift Authorship)» حذف «مؤلف واقعی (Ghost Authorship)» خودداری شود.

نویسنده مسئول مقاله موظف است از اینکه همه نویسندگان مقاله، آن را مطالعه و نسبت به ارائه آن و جایگاه خود در مقاله به توافق رسیده‌اند، اطمینان حاصل کند.

ارسال مقاله به‌منزله آن است که نویسندگان رضایت کلیه پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را جلب کرده و تمامی پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را معرفی نموده‌اند.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند به‌هنگام وجود هر گونه خطا و بی‌دقتی در مقاله خود، متولیان نشریه را در جریان آن قرار داده، نسبت به اصلاح آن اقدام و یا مقاله را بازپس گیرند.

نویسنده / نویسندگان ملزم به حفظ نمونه‌ها و اطلاعات خام مورد استفاده در تهیه مقاله، تا یک سال پس از چاپ آن در نشریه مربوطه، جهت پاسخ‌گویی به انتقادات و سؤالات احتمالی خوانندگان نشریه هستند.

۳. رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی

نویسنده / نویسندگان موظف به احتراز از «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی (Research and Publication Misconduct)» هستند. اگر در هر یک از مراحل ارسال، دوری، ویرایش، یا چاپ مقاله در نشریات یا پس از آن، وقوع یکی از موارد ذیل محرز گردد، رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی محسوب شده و نشریه حق برخورد قانونی با آن را دارد.

جعل داده‌ها (Fabrication): عبارت است از گزارش مطالب غیر واقعی و ارائه داده‌ها یا نتیجه‌های ساختگی به‌عنوان نتایج آزمایشگاهی، مطالعات تجربی و یافته‌های شخصی. ثبت غیر واقعی آنچه روی نداده است یا جا به جایی نتایج مطالعات مختلف، نمونه‌هایی از این تخلف است.

تحریف داده‌ها (Falsification): تحریف داده‌ها به معنای دست‌کاری مواد، ابزار و فرایند پژوهشی یا تغییر و حذف داده‌هاست به نحوی که سبب می‌گردد تا نتایج پژوهش با نتایج واقعی تفاوت داشته باشند. سرقت علمی (Plagiarism): سرقت علمی به استفاده غیر عمدی، دانسته و یا بی‌ملاحظه از کلمات، ایده‌ها، عبارات، ادعا و یا استنادات دیگران بدون قدردانی و توضیح و استناد مناسب به اثر، صاحب اثر یا سخنران ایده گفته می‌شود.

اجاره علمی: منظور آن است که نویسنده / نویسندگان، فرد دیگری را برای انجام پژوهش به کار گیرد و پس از پایان پژوهش، با دخل و تصرف اندکی آن را به نام خود به چاپ رساند.

انتساب غیر واقعی: منظور انتساب غیر واقعی نویسنده / نویسندگان به مؤسسه، مرکز یا گروه آموزشی یا پژوهشی است که نقشی در اصل پژوهش مربوطه نداشته‌اند.

۴. وظایف داوران (Reviewers' Responsibility)

داوران در بررسی مقالات، می‌بایست نکات ذیل را در نظر داشته باشند: بررسی کیفی، محتوایی و علمی مقالات به‌منظور بهبود ارتقای کیفی و محتوایی مقالات.

اطلاع‌رسانی به سردبیر نشریه مبنی بر پذیرفتن یا نپذیرفتن دوری (به لحاظ مرتبط نبودن حوزه موضوعی مقاله با تخصص داور) و معرفی داور جایگزین در صورت پذیرفتن دوری.

این منشور تعهدنامه‌ای است که برخی حدود اخلاقی و مسئولیت‌های مربوط به انجام فعالیت‌های علمی پژوهشی و چاپ آنها در نشریات را ترسیم می‌کند تا از بروز تخلفات پژوهشی آگاهانه یا ناآگاهانه توسط نویسندگان مقالات پیشگیری نماید.

این منشور برگرفته از «منشور و موازین اخلاق پژوهش» مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، موازین انتشاراتی پذیرفته شده بین‌المللی و تجربیات موجود در حوزه نشریات علمی پژوهشی است.

۱. مقدمه

نویسندگان، داوران، اعضای هیئت تحریریه و سردبیران نشریات موظف هستند تمام اصول اخلاقی پژوهشی و مسئولیت‌های مرتبط در زمینه چاپ را دانسته و به آن متعهد باشند. ارسال مقاله توسط نویسندگان، دوری مقالات و تصمیم‌گیری در مورد قبول یا رد مقاله توسط اعضای هیئت تحریریه و سردبیر به‌منزله دانستن و تبعیت از این حقوق می‌باشد و در صورت احراز عدم پایداری هر یک از این افراد به این اصول و مسئولیت‌ها، نشریات هرگونه اقدام قانونی را حق خود می‌دانند.

۲. وظایف و تعهدات نویسندگان (Authors' Responsibilities)

مقالات ارسالی باید در زمینه تخصصی مجله بوده و به‌صورت علمی و منسجم، مطابق استاندارد مجله آماده شده باشد.

مقالات ارائه شده بایستی پژوهش اصیل (Original Research) نویسنده / نویسندگان مقاله باشد. دقت در پژوهش، گزارش صحیح داده‌ها و ذکر منابع دربردارنده تحقیقات سایر افراد، در مقاله الزامی است. نویسنده / نویسندگان مسئول صحت و دقت محتوای مقالات خود هستند.

نکته ۱. چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن توسط مجله نیست.

نویسندگان حق «ارسال مجدد (Duplicate Submission)» یک مقاله را ندارند. به‌عبارت دیگر، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله دیگری در داخل یا خارج از کشور چاپ شده یا در جریان دوری و چاپ باشد.

نویسندگان مجاز به «انتشار هم‌پوشان (Overlapping Publication)» نیستند. منظور از انتشار هم‌پوشان، چاپ داده‌ها و یافته‌های مقالات پیشین خود با کمی تغییر در مقاله‌ای به‌عنوان جدید است.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند در صورت نیاز به استفاده از مطالب دیگران، آنها را با ارجاع‌دهی دقیق (Citation) و در صورت نیاز پس از کسب اجازه کتبی و صریح، از منابع مورد نیاز استفاده نمایند. هنگامی که عین نوشته‌های پژوهشگر دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید از روش‌ها و علائم نقل قول مستقیم، نظیر گذاشتن آن داخل گیومه («»)، استفاده شود.

نویسنده مسئول مقاله می‌بایست نسبت به وجود نام و اطلاعات تمام نویسندگان (پس از اخذ تایید از نامبردگان) و نبودن نامی غیر از پژوهشگران درگیر در انجام پژوهش و تهیه مقاله اطمینان حاصل کند.

ضرورت در نپذیرفتن مقالاتی که منافع اشخاص، مؤسسات و شرکت‌های خاص به‌وسیله آن حاصل و یا روابط شخصی در آن مشاهده می‌شود و همچنین مقالاتی که در انجام، تجزیه و تحلیل یا نوشتن آن مشارکت داشته است.

داوری مقالات بایستی بر اساس مستندات علمی و استدلال کافی انجام شده و از اعمال نظر سلیقه‌ای، شخصی، صنفی، نژادی، مذهبی و غیره در داوری مقالات خودداری گردد.

ارزیابی دقیق مقاله و اعلام نقاط قوت و ضعف مقاله به‌صورتی سازنده، صریح و آموزشی.

مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، وقت‌شناسی، علاقه‌مندی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران.

عدم اصلاح و بازنویسی مقاله بر اساس سلیقه شخصی.

حصول اطمینان از ارجاع‌دهی کامل مقاله به کلیه تحقیقات، موضوعات و نقل قول‌هایی که در مقاله استفاده شده است و همچنین یادآوری موارد ارجاع نشده در تحقیقات چاپ شده مرتبط.

احتراز از بازگویی اطلاعات و جزئیات موجود در مقالات برای دیگران. داور حق ندارد قبل از انتشار مقاله، از داده‌ها یا مفاهیم جدید آن به نفع یا علیه پژوهش‌های خود یا دیگران یا برای انتقاد یا بی‌اعتبارسازی نویسندگان استفاده کند. همچنین پس از انتشار مقاله، داور حق انتشار جزئیات را فراتر از آنچه توسط مجله چاپ شده است، ندارد.

داور حق ندارد بجز با مجوز سردبیر مجله، داوری یک مقاله را به فرد دیگری از جمله همکاران هیئت علمی یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود بسپارد. نام هر کسی که در داوری مقاله کمک نموده باید در گزارش داوری به سردبیر ذکر و در مدارک مجله ثبت گردد.

داور اجازه تماس مستقیم با نویسندگان در رابطه با مقالات در حال داوری را ندارد. هرگونه تماس با نویسندگان مقالات فقط از طریق دفتر مجله انجام خواهد گرفت.

تلاش برای ارائه گزارش «رفتار غیراخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» و ارسال مستندات مربوطه به سردبیر نشریه.

۵. وظایف سردبیر و اعضای هیئت تحریریه (Editorial Board Responsibilities)

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید حفظ نشریه و ارتقای کیفیت آن را هدف اصلی خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه باید در جهت معرفی هرچه بیش‌تر نشریه در جوامع دانشگاهی و بین‌المللی بکوشند و چاپ مقالات از دانشگاه‌های دیگر و مجامع بین‌المللی را در اولویت کار خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه نباید در چاپ مقالات خود دچار حس سهم‌خواهی و افراط شوند.

اختیار و مسئولیت انتخاب داوران و قبول یا رد یک مقاله پس از کسب نظر داوران بر عهده سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله است.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله بایستی از نظر حرفه‌ای صاحب نظر، متخصص و دارای انتشارات متعدد و همچنین دارای روحیه مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، حقیقت‌جویی، انصاف و بی‌طرفی، پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران باشند و به‌صورت جدی و مسئولانه در راستای نیل به اهداف مجله و بهبود مداوم آن مشارکت نمایند.

از سردبیر و اعضای هیئت تحریریه انتظار می‌رود که یک بانک اطلاعاتی از داوران مناسب برای مجله تهیه و به‌طور مرتب بر اساس عملکرد داوران آن را به روز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه بایستی در انتخاب داوران شایسته با توجه به زمینه تخصصی، سرآمدی، تجربه علمی و کاری و التزام اخلاقی اهتمام ورزند.

سردبیر مجله باید از داوری‌های عمیق و مستدل استقبال، از داوری‌های سطحی و ضعیف جلوگیری و با داوری‌های مغرضانه، بی‌اساس یا تحقیرآمیز برخورد کند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید نسبت به ثبت و آرشیو اسناد داوری مقالات به‌عنوان اسناد علمی و محرمانه نگاه داشتن اسامی داوران هر مقاله اقدام لازم را انجام دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظف به اعلام سریع نتیجه تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد مقاله به نویسنده مسئول هستند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید کلیه اطلاعات موجود در مقالات را محرمانه تلقی نموده و از در اختیار دیگران قرار دادن و بحث درباره جزئیات آن با دیگران احتراز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند از بروز تضاد منافع (Conflict of interests) در روند داوری، با توجه به هرگونه ارتباط شخصی، تجاری، دانشگاهی و مالی که ممکن است به‌طور بالقوه بر پذیرش و نشر مقالات ارائه شده تأثیر بگذارد، جلوگیری کنند.

سردبیر مجله موظف است آثار متهم به عدول از اخلاق انتشاراتی و پژوهشی که از سوی داوران یا به هر نحو دیگر گزارش می‌شود را با دقت و جدیت بررسی نموده و در صورت نیاز در این خصوص اقدام نماید.

سردبیر مجله موظف است نسبت به حذف سریع مقالات چاپ شده‌ای که مشخص شود در آنها «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» رخ داده است و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان و مراجع نمایه‌نمایی مربوطه اقدام نماید.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند نسبت به بررسی و چاپ سریع اصلاحیه و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان، برای مقالات چاپ شده‌ای که در آنها خطاهایی یافت شده است، اقدام نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید به‌طور مستمر نظرهای نویسندگان، خوانندگان و داوران مجله در مورد بهبود سیاست‌های انتشاراتی و کیفیت شکلی و محتوایی مجله را جویا شوند.

منابع

۱. منشور و موازین اخلاق پژوهش مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, www.publicationethics.org.

مجله آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت در محورهای زیر فعالیت دارد:

- نظریه‌ها، الگوها و رویکردهای نوین در یادگیری و آموزش
- فرایندهای شناختی مرتبط با یادگیری (توجه، حافظه، تفکر، حل مسئله، فراشناخت)
- یادگیری خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری
- رفتار تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در محیط‌های آموزشی
- روان‌شناسی تربیتی و شناختی در سطوح مختلف آموزشی
- آموزش مبتنی بر شواهد و پژوهش‌های کاربردی در تعلیم و تربیت
- سنجش، اندازه‌گیری و ارزشیابی یادگیری، رفتار و کارکردهای شناختی
- مشکلات یادگیری، تفاوت‌های فردی و نیازهای ویژه آموزشی
- نقش محیط‌های آموزشی، خانواده و مدرسه در شکل‌گیری یادگیری و رفتار
- مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مبتنی بر پژوهش
- روش‌های پژوهش نوین و معتبر در مطالعات یادگیری، رفتار و شناخت
- تلفیق نظریه و عمل در آموزش با تأکید بر یادگیری عمیق و معنادار

شرایط پذیرش و چاپ

ارسال مقاله منحصراً از طریق سامانه الکترونیکی مجله به آدرس <http://t-edu.journals.pnu.ac.ir> انجام می‌شود.

شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله‌های ارسالی باید در زمینه تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی نویسنده یا نویسندگان باشد.

۲. مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان با نام استاد راهنما، مشاوران و دانشجو و با تاییدیه استاد راهنما و مسئولیت وی منتشر می‌شود.

۳. علاوه بر قرار گرفتن موضوع مقاله در دامنه تخصصی مجله، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله‌ای در داخل یا خارج از کشور در حال بررسی بوده یا منتشر شده باشد یا همزمان برای سایر نشریه‌ها ارسال نشده باشد. مقالات ارائه شده به‌صورت خلاصه مقاله در کنگره‌ها، سمپوزیوم‌ها، سمینارهای داخلی و خارجی که چاپ و منتشر شده باشد، می‌تواند در قالب مقاله کامل ارائه شوند.

۴. زبان رسمی نشریه فارسی است (با این حال مقاله‌های به زبان انگلیسی نیز قابل بررسی خواهد بود).

۵. مقاله‌های ترجمه شده از زبان‌های دیگر قابل پذیرش نخواهد بود.

۶. نشریه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های پذیرش شده آزاد است و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است.

۷. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرهای ارائه شده به عهده نویسنده مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید تمام مطالب آن نیست.

۸. مقاله‌های علمی - مروری از نویسندگان مجرب در زمینه‌های تخصصی در صورتی پذیرش می‌شود که به منابع معتابه استناد شده و نوآوری خاصی داشته باشد.

۹. اصل مقاله‌های رد شده یا انصراف داده شده پس از شش ماه از آرشو مجله خارج خواهد شد و مجله هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آن نخواهد داشت.

۱۰. حروف‌چینی مقاله‌های ارسالی بایستی در کاغذ A4، دو ستونه، با فاصله تقریبی میان دو ستون و میان سطور ۱ سانتیمتر با قلم B Mitra نازک ۱۲، برای متن‌های لاتین با قلم Times New Roman نازک ۱۱ با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر و برای متن‌های عربی با قلم B Badr ۱۲، با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر، در محیط Word 2003-2007 یا ویرایش‌های بالاتر و با فاصله ۲ سانتیمتری از چپ و راست و فاصله ۳ سانتیمتری از بالا و پایین کاغذ انجام شود.

۱۱. دستورهای نقطه‌گذاری در نوشتار متن رعایت شوند. به‌طور مثال گذاشتن فاصله قبل از نقطه (.)، کاما (،) و علامت پرسش (?) لازم نیست، ولی بعد از آنها، درج یک فاصله الزامی است.

۱۲. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل / جدول / تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۲۰ صفحه (۶۰۰۰ کلمه) بیشتر باشد.

۱۳. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های ارسال شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب

اثر داده نخواهد شد. ۱۴. پس از چاپ مقاله نسخه‌ای از نشریه حاوی مقاله مورد نظر به تعداد نویسندگان، برای نویسنده مسئول مکاتبات ارسال خواهد شد. ۱۵. مقاله‌های ارسالی بایستی دارای بخش‌های زیر باشد:

شناسه مقاله: همراه هر مقاله اطلاعات ارسال خواهد شد:

- عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی

- نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان به‌ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان (به فارسی و انگلیسی)

- نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (شامل نشانی پستی - شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و نشانی الکترونیکی)

- مشخص نمودن نام مؤسسه تأمین‌کننده مخارج مالی (در صورت وجود)

صفحه اول: عنوان کامل مقاله به فارسی: عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۰ کلمه تجاوز نکند. از درج اسامی نگارنده (گان) در صفحه اول مقاله اجتناب شود.

- چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای روش کار و برجسته‌ترین نتایج تحقیق بدون استفاده از کلمات اختصاری تعریف نشده، جدول، شکل و منابع باشد.

- واژگان کلیدی فارسی: (۳ تا ۷ واژه) واژگان کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آنها جهت تهیه فهرست موضوعی (Index) استفاده نمود.

- چکیده انگلیسی Abstract و کلید واژگان انگلیسی: (برگردان کامل عنوان، متن و واژگان کلیدی چکیده فارسی)

سایر صفحه‌ها: مقدمه باید با طرح مسئله و مرور پژوهش‌های انجام شده، هدف پژوهش را توجیه کند و به‌خصوص نوآوری در تحقیق را به‌طور واضح بیان نماید.

- مواد و روش‌ها (روش‌شناسی): توضیح روش‌های شناسایی و ارزیابی، مواد و وسائل به کار رفته، شیوه اجرای پژوهش و طرح آماری باید کاملاً گویا بوده و در آن مشخصات محل، زمان و نحوه اجرای آزمایش همراه با روش جمع‌آوری داده‌ها و پردازش و تحلیل آماری آنها ارائه شوند. حتی‌المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارائه اصول با ذکر مأخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار به کار گرفته شده است به‌طور کامل شرح داده شوند. اطلاعات و داده‌ها: برای ارائه منطقی و اصولی نتایج کمی و کیفی به‌دست آمده (در صورت نیاز) با استفاده از جدول و نمودار و طبقه‌بندی نتایج. هر جدول از شماره، عنوان، سرستون‌ها و متن جدول تشکیل می‌شود. هر جدول

با یک خط افقی از شماره و عنوان جدول جدا می‌شود. سر ستون جدول هم با یک خط افقی از متن جدول جدا و در زیر متن جدول نیز یک خط افقی ترسیم گردد. در داخل متن جداول از درج خطوط عمودی و افقی خودداری شود. کلیه اعداد جدول (ها) و نمودارها به انگلیسی و از چپ به راست تنظیم شوند. عنوان هر جدول در بالای آن درج شود. برای درج عنوان، پس از کلمه «جدول» و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. از ارسال جداول و نمودارها به صورت تصویر خودداری گردد.

– نتیجه‌گیری و بحث: تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها.

– در متن مقاله به شماره عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارها (در صورت وجود) با دقت اشاره شود و محل آنها مشخص گردد.

– نتایج و بحث باید توأم و به صورت نوشتار، جدول، شکل و نمودار ارائه گردد. نتایج مقاله با استناد به منابع علمی مستند و مرتبط با موضوع مقاله، مورد بحث و تحلیل قرار گرفته و نتایج جدید علمی و نوآوری در تحقیق به دقت و با دلایل روشن ارائه گردند. نتایج عددی یک موضوع، تنها به یک صورت (شکل یا جدول) ارائه شوند.

– کلیه شکل‌ها، نمودارها و تصاویر با واژه «شکل» نام‌گذاری شده و عنوان شکل در زیر آن درج شود. برای درج عنوان هر شکل، پس از کلمه شکل و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. عکس‌ها باید به وضوح و کیفیت بالا تهیه و به صورت جداگانه، با فرمت JPG یا 300 DPI در انتهای مقاله آورده شوند.

– شماره جدول (ها)، شکل (ها)، تصویر (ها) و نمودار (ها) به ترتیب ارائه نتایج آنها در مقاله تعیین و محل قرارگیری شماره آنها پس از ارائه نتایج ذیربط در متن مقاله می‌باشد.

– نتایج و بررسی‌های آماری به یکی از روش‌های علمی منعکس شوند. چنانچه محاسبات آماری در سطوح ۵٪ و ۱٪ منجر به اختلاف معنادار شده باشند به ترتیب با یک و دو ستاره نشان داده شوند و در صورتی که اختلاف معنادار نباشد با علامت ns مشخص شوند.

– سیاست‌گذاری: در این بخش که حداکثر در چهار سطر تنظیم می‌شود، از اشخاص حقیقی و حقوقی که در راهنمایی یا انجام تحقیق مساعدت نموده‌اند یا در تأمین بودجه، امکانات و لوازم تحقیق نقش مؤثری داشته‌اند، سپاسگزاری گردد.

– معادل فارسی مفاهیم و نام‌های خارجی در پانویست ذکر شود.

– منابع و مؤاخذ: ارجاع مأخذ در متن مقاله داخل پرانتز به روش APA مشخص شود و در قسمت مراجع مشخصات کامل منبع به ترتیب حروف الفبا آورده شود. فقط منابع استفاده شده در متن، در فهرست منابع مورد استفاده ارائه شوند. منابع باید مستند و معتبر بوده و به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نویسنده (گان) با تورفتگی ۰/۵ سانتی‌متر برای خطوط دوم و بعد از آن (Hanging) مرتب شوند. ذکر منابع در متن مقاله با ارجاع به نگارنده (گان) و سال انتشار منبع صورت

گیرد. وقتی از چند اثر مختلف یک نویسنده استفاده می‌شود، شماره‌گذاری این مقاله‌ها به ترتیب سال انتشار آنها (از قدیم به جدید) انجام گیرد. نام مخفف مجلات باید بر اساس نام استاندارد آنها در لیست ISSN در فهرست منابع درج شوند.

نحوه ارجاع در داخل متن

– برای منابعی که یک یا چند نویسنده دارد: (نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال: صفحه)

– برای منابعی که از نوشته دیگران نقل قول شده است: (نقل از...، سال: صفحه)

– برای منابع اینترنتی (نام خانوادگی نویسنده یا نام فایل .html، تاریخ یا تاریخ دسترسی به صورت روز، ماه، سال)

نحوه ارجاع در قسمت منابع در پایان مقاله

(توجه: در صورت مشخص نبودن نویسنده، تاریخ نشر یا ناشر از عبارت‌های بی‌نام، بی‌نا و بی‌جا استفاده شود).

– کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

– کتابی که به جای مؤلف با عنوان سازمان‌ها یا نهادهای منتشر شده است: نام سازمان یا نهاد. (سال انتشار)، عنوان کتاب. محل نشر: مؤلف. نوبت ویرایش یا چاپ.

– فصلی از یک کتاب یا مقاله‌ای از یک مجموعه مقاله که به وسیله افراد مختلف نوشته شده اما مؤسسه یا افراد معینی آن را گردآوری و به چاپ رسانده‌اند: نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام گردآورنده (گردآورندگان)، نام مجموعه مقالات، (شماره صفحه‌هایی که فصل کتاب یا مقاله در آن درج شده). محل نشر: ناشر.

– کتابی که مؤلف خاصی ندارد: عنوان کتاب. (سال انتشار). محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

– کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال ترجمه). عنوان کتاب به فارسی. نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان. محل نشر: ناشر.

– پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نگارنده پایان‌نامه. (سال). عنوان پایان‌نامه. ذکر پایان‌نامه بودن منبع. دانشگاه.

– مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان (سال) عنوان مقاله، نام نشریه. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌هایی که مقاله در آن درج شده.

– مقاله‌های چاپ شده در روزنامه‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال، روز، ماه) عنوان مقاله: نام روزنامه، شماره صفحه.

– مقاله ترجمه‌شده: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال) عنوان مقاله، (نام و نام خانوادگی مترجم با ذکر عنوان مترجم) نام نشریه‌ای که مقاله

ترجمه شده در آن درج شده. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه ها.

منابع قابل دسترس از طریق شبکه جهانی وب یا منابع الکترونیکی

– کتاب و مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار. تاریخ آخرین ویرایش در صورت موجود بودن؛ نوع رسانه مشخص شود OnLine، DVD، تاریخ مشاهده. – کتاب و مجموعه مقالات بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. [CD-ROM] محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار.

– پایان نامه: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان پایان نامه»، مقطع تحصیلی و رشته، نام دانشکده، دانشگاه، سال دفاع. نوع رسانه. OnLine، تاریخ مشاهده.

– چکیده مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». ذکر واژه چکیده. نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه OnLine، تاریخ مشاهده.

– مقاله کنفرانس یا سمینار: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». عنوان سمینار یا همایش (محل و تاریخ برگزاری روز، ماه، سال). تاریخ انتشار یا آخرین ویرایش: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

– مقاله های قابل دسترس از طریق سایت ها یا صفحات خانگی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام سایت یا صفحه خانگی. تاریخ انتشار یا آخرین روز آمد شدن OnLine، تاریخ مشاهده.

– مقاله های مجلات الکترونیکی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه OnLine، تاریخ مشاهده.

– مقاله های مجلات الکترونیکی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، [CD-ROM] (در صورت موجود بودن) دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه. – مقاله های الکترونیکی مجلات چاپی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). تاریخ مشاهده.

– مقاله های الکترونیکی مجلات چاپی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، ذکر واژه. [CD-ROM] دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه

– اطلاعات متعلق به شخصی خاص: نام خانوادگی، نام صاحب صفحه اصلی. ذکر واژه صفحه اصلی Homepage. نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

– فایل صوتی: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Sound File، ذکر فرمت فایل OnLine، تاریخ مشاهده.

– فایل تصویری: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Image File، ذکر فرمت فایل OnLine، تاریخ مشاهده.

– فایل ویدیویی: «نام فایل» Video File، ذکر فرمت فایل OnLine. «نشانی دسترسی». تاریخ مشاهده.

– پست الکترونیکی: نام خانوادگی، نام فرستنده نامه. «نشانی الکترونیکی فرستنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال. «موضوع نامه» نام و نام خانوادگی، گیرنده نامه. «نشانی الکترونیکی گیرنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال.

– مقالاتی که بر اساس مندرجات این راهنما تهیه نشده و مطابقت نداشته باشند، بررسی نخواهند شد.

– مسئولیت هر مقاله از نظر علمی، ترتیب اسامی و پیگیری به عهده نویسنده مسئول آن خواهد بود. نویسنده مسئول باید تعهدنامه ارسال مقاله را از سایت دانلود و پس از اخذ امضای تمامی نویسندگان به دبیرخانه مجله ارسال نماید.

– تعداد و ردیف نویسندگان مقاله به همان صورتی که در نسخه اولیه و زمان ارائه به دفتر مجله مشخص شده، مورد قبول است و تقاضای حذف یا تغییر در ترتیب اسامی نویسندگان فقط قبل از داوری نهایی و با درخواست کتبی تمامی نویسندگان و اعلام علت امر قابل بررسی است.

– مقالات به وسیله هیئت تحریریه و با همکاری هیئت داوران ارزیابی شده و در صورت تصویب، طبق ضوابط مجله در نوبت چاپ قرار خواهند گرفت. هیئت تحریریه و داوران مجله در رد یا قبول، اصلاح مقالات و بررسی هرگونه درخواست نویسنده (گان)، دارای اختیار کامل می باشند.

– گواهی پذیرش مقاله پس از اتمام مراحل داوری و پراستاری و تصویب نهایی هیئت تحریریه به وسیله سردبیر مجله صادر و به اطلاع نویسنده مسئول خواهد رسید.

اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش
 انزوای اجتماعی دانش‌آموزان منطقه یک شهر تهران
 ۹
 شهرزاد سمیعی نژاد؛ مجید صفاری نیا

نگاه هرمنوتیک به دکرین تنوپولیتیک اردوغانیسم در حکمرانی آموزش عالی ترکیه: مهندسی رفتار
 انسانی و تفکر شناختی
 ۱۹
 اسماعیل بنی آدم

مطالعه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه
 اول
 ۳۱
 امید صفری

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با
 همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مقطع ابتدایی شهر تهران
 ۳۹
 مرجان رعیت پورلحاقی؛ مجید صفاری نیا

پیش‌بینی سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی معلمان براساس روابط موضوعی
 ۴۹
 چیمن مولائی

تحلیل قدرت تبیینی ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر در پیش‌بینی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه
 هشتم
 ۵۹
 ناصر حداد زاده؛ آرزو گرمسیری؛ قاسم رکابدار؛ ساره ظریف

ORIGINAL ARTICLE

The Effectiveness of Social Competence Skills Training on Increasing Psychological Well Being and Reducing Social Isolation among Students in District 1 of Tehran

Shahrzad Samiei Nejad¹ , Majid Saffarinia^{2*} 

1. Master of Educational Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2. Professors, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence:

Majid Saffarinia

Email: m.saffarinia@pnu.ac.ir

Received: 28/Dec/2025

Revised: 18/Feb/2026

Accepted: 22/Feb/2026

Published: 21/Mar/2026

How to cite

Samiei Nejad, SH. & Saffarinia, M. (2026). The Effectiveness of Social Competence Skills Training on Increasing Psychological Well Being and Reducing Social Isolation among Students in District 1 of Tehran. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 9-18. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77847.1014>)

ABSTRACT

The progress and development of any society depends on the empowerment of individuals and the promotion of their mental health. Given the role of social competencies in improving interactions and mental health, the aim of the present study was to investigate the effectiveness of social competency skills training on psychological well-being and social isolation of students. This study was conducted using a quasi-experimental method with a pre-test and post-test design and a control group. The statistical population included male elementary school students in Shemiranat County in the academic year 1403-1404. Among them, 40 people were selected purposively and randomly assigned to two experimental and control groups (20 people each). The experimental group received social competency skills training during 12 60-minute sessions. The data collection tools were the Riff Psychological Well-Being Questionnaire (Short Form, 1989) and the Modarresi Yazdi Social Isolation Questionnaire (2014). The data were analyzed using the analysis of covariance test and SPSS-27 software. The results showed that social competence skills training improved psychological well-being and reduced social isolation in the experimental group, while the control group did not show any significant change. Also, the mean scores of psychological well-being subscales increased and social isolation components decreased. In general, social competence training plays an effective role in promoting mental health, increasing positive interactions, and reducing students' isolation behaviors, and implementing such programs in schools can help prevent psychological problems.

KEYWORDS

Social competence, Psychological well-being, Social isolation, Student.



آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۵ (۹-۱۸)

<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77847.1014>

«مقاله پژوهشی»

اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان منطقه یک شهر تهران

شهرزاد سمیعی نژاد^۱ ID، مجید صفاری نیا^۲ ID

چکیده

پیشرفت و توسعه هر جامعه‌ای به توانمندسازی افراد و ارتقای سلامت روان آنان وابسته است. با توجه به نقش شایستگی‌های اجتماعی در بهبود تعاملات و سلامت روان، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی و انزوای اجتماعی دانش‌آموزان بود. این مطالعه به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان شمیرانات در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از میان آنان ۴۰ نفر به روش هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۲۰ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی را دریافت کرد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (فرم کوتاه، ۱۹۸۹) و پرسشنامه انزوای اجتماعی مدرسی یزدی (۱۳۹۳) بود. داده‌ها با آزمون تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی موجب بهبود بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی در گروه آزمایش شد، در حالی که گروه کنترل تغییر معناداری را نشان نداد. همچنین میانگین نمرات زیرمقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی افزایش و مؤلفه‌های انزوای اجتماعی کاهش یافت. به طور کلی، آموزش شایستگی‌های اجتماعی نقش مؤثری در ارتقای سلامت روان، افزایش تعاملات مثبت و کاهش رفتارهای انزواطلبانه دانش‌آموزان دارد و اجرای چنین برنامه‌هایی در مدارس می‌تواند به پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی کمک کند.

واژه‌های کلیدی

شایستگی اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی، انزوای اجتماعی، دانش‌آموز.

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. استاذ، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

مجید صفاری نیا

رایانامه: m.saffarinia@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

سمیعی‌نژاد، شهرزاد و صفاری‌نیا، مجید. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان منطقه یک شهر تهران. *آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت*، ۹(۱۸)، ۱۸-۹.

(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77847.1014>)



مقدمه

نوجوانی دوره‌ای حساس و چندبعدی در فرآیند رشد انسان به شمار می‌آید که با تغییرات گسترده زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی همراه است. این مرحله نقش مهمی در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی آینده ایفا می‌کند. در این دوران، دانش‌آموزان با چالش‌هایی همچون تحولات فیزیکی و روانی، انتظارات تازه اجتماعی و فشارهای مرتبط با تحصیل مواجه می‌شوند؛ عواملی که قادرند بر خودپنداره و عزت نفس آنان تأثیرگذار باشند (کاکو-اوریزار و همکاران^۱، ۲۰۲۲). نوجوانی دوره‌ای است که در آن تغییرات سریع زیستی، شناختی و اجتماعی اتفاق می‌افتد و به دلیل ویژگی‌های خاص این دوره، افراد در معرض آسیب‌پذیری بیشتری قرار دارند (اندروز و همکاران^۲، ۲۰۲۱).

در سال‌های اخیر، نوجوانان با تحولات سریع اجتماعی و فرهنگی روبرو شده‌اند که چالش‌های روانی و احساسی نوینی را برای آنها به همراه داشته است. این تحولات، از جمله پیشرفت فناوری، تغییر سبک زندگی و افزایش توقعات اجتماعی، ممکن است زمینه‌ساز تنش و اضطراب در این گروه سنی باشد. دوره نوجوانی مرحله‌ای حساس در زندگی محسوب می‌شود؛ دوره‌ای که در آن هویت، استقلال و روابط اجتماعی فرد شکل می‌گیرد و هرگونه فشار یا عدم تعادل می‌تواند تأثیرات طولانی مدتی بر رشد روانی و اجتماعی نوجوانان بر جای بگذارد (صفاری‌نیا و همکاران^۳، ۱۴۰۲).

دانش‌آموزان، به عنوان یکی از اساسی‌ترین عناصر در نظام آموزش و پرورش، در حال گذراندن یکی از حیاتی‌ترین مراحل زندگی خود هستند؛ مرحله‌ای که تأثیر قابل توجهی بر شخصیت و آینده آنان دارد (شریفیان، ۲۰۲۵). بخش قابل توجهی از زمان دانش‌آموزان در محیط مدرسه سپری می‌شود؛ از این‌رو، مدرسه باید نقش موثری در آموزش مهارت‌های متنوع، به ویژه مهارت‌های اجتماعی و فرآیند اجتماعی شدن ایفا کند تا دانش‌آموزان بتوانند رفتارهای مثبت و سازنده‌ای را در جامعه از خود بروز دهند (لی و همکاران^۴، ۲۰۲۴).

مطالعات روان‌شناختی حاکی از آن است که برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی هدفمند، به ویژه برنامه‌هایی که بر تقویت مهارت‌های مدیریت هیجانات و کنترل فشارهای اجتماعی تمرکز دارند، نقش مؤثری در حمایت از نوجوانان در عبور از این مرحله حساس ایفا می‌کنند و به رشد سالم آنها کمک می‌نمایند. بنابراین،

توجه به نیازهای روانی و اجتماعی این گروه سنی و ارائه مداخلات مناسب، تأثیر بسزایی در کاهش تنش‌ها و ارتقای سلامت روانی آنها دارد (صفاری‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دوره نوجوانی، گرایش به انزوای اجتماعی^۵ است، انزوای اجتماعی به عنوان فقدان عینی روابط اجتماعی یا تماس اجتماعی کم با دیگران تعریف می‌شود (وو^۶، ۲۰۲۰). انزوای اجتماعی به کاهش یا نبود تعاملات مثبت و موثر اجتماعی اشاره دارد که می‌تواند آثار منفی قابل توجهی بر سلامت روان و کیفیت زندگی افراد، به ویژه کودکان و نوجوانان، به جا بگذارد (هوانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۲).

طی دوران مدرسه، دانش‌آموزانی که دچار انزوای اجتماعی هستند، غالباً با مشکلاتی نظیر کاهش اعتماد به نفس، اضطراب و افت تحصیلی روبرو می‌شوند (وانگ و لیو^۸، ۲۰۲۳). اهمیت مطالعه انزوای اجتماعی در دانش‌آموزان به دلیل پیامدهای طولانی‌مدت آن بر بهزیستی روان‌شناختی و سلامت ذهنی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است (گارتیا و همکاران^۹، ۲۰۲۳). سطوح بالا و طولانی‌مدت انزوای اجتماعی می‌تواند اثرات مخربی بر سلامت روانی داشته باشد (ویلدر اسمیت و فریدمن^{۱۰}، ۲۰۲۰).

اثرات منفی انزوای اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی^{۱۱} در مطالعات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است (پانچانی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش‌های مختلفی انزوای اجتماعی و پریشانی روان‌شناختی بالا با بهزیستی روان‌شناختی پایین همراه بوده است (کیم و جونگ^{۱۲}، ۲۰۲۱؛ وایت هد^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۱). وجود چالش‌ها و استرس‌های مدرسه، سلامت روان دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین بر اهمیت بهزیستی روان‌شناختی و لزوم توجه به بهبود آن در دانش‌آموزان تأکید شده است (یورایات و سیچالیاو^{۱۴}، ۲۰۲۱).

بهزیستی روان‌شناختی یکی از جنبه‌های مهم روان‌شناختی سلامت و کیفیت زندگی محسوب می‌شود و به پرورش توانایی‌ها و دستیابی به استعدادهای واقعی هر فرد مربوط می‌شود (مک گی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۴). حفظ بهزیستی روان‌شناختی در دوران حضور در مدرسه می‌تواند منجر به تداوم آن برای دوره‌های بعدی به ویژه دوره حضور در دانشگاه گردد (دی کونینک^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹). بهزیستی روان‌شناختی از طریق تشویق رفتارهای سالم و اجتناب از رفتارهای ناسالم، نقش مهمی

9. Wilder-Smith & Freedman

10. Psychological well-being

11. Pancani

12. Jung

13. Whitehead

14. Yurayat & Seechaliao

15. McGhee et al.

16. De Coninck

1. Caqueo-Urizar et al.

2. Andrews

3. Lee, J., et al.

4. Social Isolation

5. Wu

6. Huang, X., et al.

7. Wang, H., & Liu, Y.

8. Garcia, M., et al

برخی مطالعات بهارگاو (۲۰۲۳)، به این نتیجه دست یافت که مشارکت والدین بر احساس شایستگی اجتماعی نوجوانان نقش بسزایی دارد. شایستگی اجتماعی با توجه به ارتباط تثبیت‌شده آن با پیامدهای مثبت کوتاه‌مدت و بلندمدت، یک هدف مهم و ارزشمند برای رشد نوجوانان است (همایی و همکاران، ۱۴۰۱، ص ۲۵۷).

شواهد جدید نشان می‌دهند که توسعه مهارت‌های اجتماعی نه تنها باعث بهبود روابط میان همسالان می‌شود، بلکه تأثیر مثبتی بر احساس امنیت روانی و انسجام هویتی نوجوانان دارد (بروین و گریمنگر-سایدنستیکر^۹، ۲۰۲۵؛ هرماندز لویز و رومرو لویز^{۱۰}، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که برنامه‌های آموزشی مرتبط با مهارت‌های شایستگی اجتماعی، شامل تمرین جرأت‌ورزی، تقویت گوش دادن فعال و مدیریت خشم، می‌توانند تأثیر قابل توجهی در بهبود شاخص‌های عزت نفس نوجوانان داشته باشند (جهان^{۱۱}، ۲۰۲۵؛ رودریگز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۴).

همچنین بررسی‌ها نشان می‌دهد که مداخلات مرتبط با شایستگی‌های اجتماعی به دلیل ماهیت تجربه‌محور و تعاملی خود، در محیط‌های مدرسه‌ای اثربخشی بیشتری دارند. این موضوع به این دلیل است که نوجوانان در تعامل با همسالان خود فرصت‌های بیشتری برای تقویت مهارت‌های ارتباطی و افزایش پذیرش اجتماعی پیدا می‌کنند (بروین و گریمنگر-سایدنستیکر^{۱۳}، ۲۰۲۵؛ کپ-استفانیوک و سووا-بهتانه^{۱۴}، ۲۰۲۵).

مرور پیشینه همچنین نشان می‌دهد که ارتقای مهارت‌های اجتماعی، علاوه بر بهبود روابط میان همسالان، تأثیر مثبتی بر احساس امنیت روانی و انسجام هویتی نوجوانان دارد (بروین و گریمنگر-سایدنستیکر^{۱۵}، ۲۰۲۵؛ هرماندز لویز و رومرو لویز^{۱۶}، ۲۰۲۲). در ساختار مدرسه، بهبود شایستگی‌های اجتماعی از طریق فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای تمرین رفتارهای مناسب اجتماعی، تقویت روابط مثبت با همسالان و افزایش حس تعلق، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر شکل‌گیری خودپنداره و اعتماد به نفس داشته باشد (کاکو-اوریزار و همکاران، ۲۰۲۲). سپری کردن موفقیت‌آمیز دوره کودکی و نوجوانی مستلزم داشتن شایستگی اجتماعی است که فقدان آن عامل اساسی ناسازگاری و مشکلات انطباقی است (مرادی، ۱۴۰۱، ص ۵۹).

در تقویت عناصر اساسی مانند رضایت از زندگی، هدفمند بودن و خوش بینی ایفا می‌کند. این عوامل تأثیر مستقیم بر بهبود شرایط سلامت دارند و به ویژه به نوجوانان در دستیابی به پیامدهای مثبت سلامت کمک می‌کنند (تامسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). بهزیستی روان‌شناختی پیروی از اهداف درونی، برآورده کردن نیازهای عاطفی اساسی، آگاه بودن، عمل همراه با آگاهی و عملکرد مستقل را ارتقاء می‌دهد (هو^۲، ۲۰۲۲). علاوه بر این دانش‌آموزان در دوره رشد سریع جسمی و ذهنی هستند، بر همین اساس پیشنهاد شده است که دانش‌آموزان به ارائه مداخله‌های بهبود بهزیستی روان‌شناختی نیاز دارند (لو^۳، ۲۰۲۲).

مفهوم شایستگی اجتماعی^۴ برای درک فرایندهای روابط بین‌فردی بسیار مهم است. اصطلاح شایستگی اجتماعی به ارزیابی رفتارها و نتایج تعاملات اشاره دارد. شایستگی اجتماعی یک ساختار ارزیابی از رفتار (افکار، احساسات و اعمال) فرد در یک کار بین‌فردی است که اهداف فرد و خواسته‌های موقعیت و فرهنگ را برآورده می‌کند و نتایج مثبتی را بر اساس معیارهای ابزاری و اخلاقی ایجاد می‌کند (دل پرت و دل پرت^۵، ۲۰۲۱، ص ۱۷).

شایستگی اجتماعی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های ارتباطی، عاطفی و شناختی است که به فرد امکان می‌دهد در تعاملات با دیگران به شکلی مؤثر، سازگار و منعطف عمل کند (بروین و گریمنگر-سایدنستیکر^۶، ۲۰۲۵). شایستگی اجتماعی ترکیبی از ویژگی‌های شخصی، دانش، مهارت‌ها و مدل‌های رفتاری جهانی است که برای اجتماعی شدن موفق فرد مورد نیاز است (دیمیترونکو، ولوشینا، بوداس و همکاران، ۲۰۲۲).

نوجوانانی که توانایی‌های اجتماعی بالایی دارند، در تعاملات بین‌فردی با موفقیت بیشتری عمل می‌کنند، حس پذیرش اجتماعی بیشتری را تجربه می‌نمایند و از عزت نفس پایدارتر و مثبت‌تری برخوردار هستند (باباخانی و پرندین^۷، ۲۰۲۳؛ بیمر و همکاران^۸، ۲۰۲۵). بر اساس نتایج پژوهش دیمیترونکو، ولوشینا و بلدی و همکاران (۲۰۲۳)، ویژگی‌های کلیدی شایستگی اجتماعی شامل حوزه ارزشی-انگیزشی فرد؛ آمادگی برای حل وظایف پیچیده و تداوم تجلی این ویژگی می‌شود.

شایستگی اجتماعی به عنوان اثربخشی در تعاملات بین‌فردی تعریف می‌شود (گومز-لویز و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۱۰۴۵). نتایج

9. Bruijn & Grimminger-Seidensticker

10. Hernández López

11. Jahan

12. Rodrigues et al.

13. Bruijn & Grimminger-Seidensticker

14. Knap-Stefaniuk & Sowa-Behtane

15. Bruijn & Grimminger-Seidensticker

16. Hernández López & Romero López

1. Thompson

2. Huo

3. Luo

4. Social Competence

5. Del Prette, A. P. & Del Prette, A.

6. Bruijn & Grimminger-Seidensticker

7. Babakhani & Parandin

8. Buimer et al.

روش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات مربوط به ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش از روش‌های کتابخانه‌ای و جهت جمع‌آوری اطلاعات برای تأیید یا رد فرضیه‌های پژوهش روش میدانی (پرسشنامه‌ها) بود.

جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر تهران شهرستان شمیرانات در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. نمونه این پژوهش ۴۰ دانش‌آموز بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شد.

معیارهای ورود به این مطالعه شامل رضایت کامل معلمان و خود دانش‌آموز، توانایی حضور در جلسات آموزشی به صورت حضوری یا آنلاین و عدم وجود اختلالات شدید روانی یا جسمی که در حضور مؤثر در جلسات مهارت‌های شایستگی اجتماعی اختلال ایجاد کند و معیارهای خروج از مطالعه شامل غیبت بیش از یک جلسه، تکمیل

نکردن پرسشنامه‌های پیش‌آزمون یا پس‌آزمون، و انصراف داوطلبانه دانش‌آموز در طول اجرای پژوهش، یا شرکت در برنامه‌های آموزشی مشابه خارج از پروژه پژوهشی بودند.

دانش‌آموزان منتخب هم از نظر اهمیت و ضرورت موضوع و هم از جنبه‌های اخلاقی، به طور کامل آگاه و توجیه شدند. برای اجرای دوره آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی ویژه دانش‌آموزان، تعداد ۴۰ نفر از افرادی که معیارهای ورود به مطالعه را دارا بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. این افراد به روش تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره جای‌گذاری شدند؛ یکی به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل در فهرست انتظار برای آموزش باقی ماند.

این مداخله توسط پژوهشگر و به صورت گروهی، به مدت ۳ ماه (هفته‌ای ۱ جلسه) برگزار شد. جزئیات محتوای آموزشی مهارت‌های شایستگی اجتماعی به تفکیک جلسات در جدول شماره ۱ ارائه شد.

جدول ۱. محتوای مداخله آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی

جلسه	هدف	محتوای جلسات
اول	آشنایی اولیه	آشنایی با سایر شرکت‌کنندگان گروه، یادگیری در مورد برنامه، و اجرای پیش‌آزمون (دو پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی و انزوای اجتماعی)
دوم	مهارت‌های اجتماعی اولیه	مشاهده/ توصیف/ تمجید/ درک اهمیت تمجید، تشکر از تعریف‌ها، خودشناسی اولیه
سوم	خودشناسی و نظارت بر خود	مشاهده، شناسایی و تجزیه و تحلیل رفتارهای آشکار و استنتاج افکار، باورها و احساسات پنهان
چهارم	همدلی و اجزای آن	درک معنی همدلی، در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، توسعه ارزش‌های مرتبط با همدلی
پنجم	قاطعیت	شناخت رابطه حقوق و مسئولیت‌ها با قاطعیت، افتراق رفتار قاطع، غیرقاطع و پرخاشگر، نشان دادن عاطفه مثبت به عنوان مکمل قاطعیت
ششم	دوست‌یابی، خودشناسی و خودکنترلی	آغاز و حفظ مکالمه، پرسیدن سوالات مرتبط، به اشتراک‌گذاری آزادانه اطلاعات و پاسخ به اطلاعات شخصی به اشتراک گذاشته شده
هفتم	مدیریت هیجان	کنترل اضطراب و فشار روانی، راهبردهای مقابله با استرس، مقاومت در برابر استرس و تمرین آرام‌سازی
هشتم	حل مسئله و تصمیم‌گیری	درک منطقی فرآیند حل مسئله و مراحل آن، تمرین گروهی حل مسئله و تصمیم‌گیری، بررسی جایگزین‌های رفتاری
نهم	تعاملات اجتماعی با دیگران	تأثیر تعصب بر تعاملات اجتماعی، آموزش ارتباط کلامی و غیرکلامی
دهم	ارزش‌های همزیستی	افزایش آگاهی از ارزش‌های همزیستی، شناسایی تعاملات مشارکتی، ارزش‌گذاری به همکاری و کار گروهی
یازدهم	مرور مهارت‌های یادگرفته‌شده	پرسش و پاسخ برای مرور مهارت‌های قبلی
دوازدهم	نتیجه‌گیری	بحث و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون (دو پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی و انزوای اجتماعی)

پرسشنامه انزوای اجتماعی^۱ (SIQ):

این مقیاس شامل ۱۹ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار کم تا بسیار زیاد است که براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌گردد. حداقل نمره ۱۹ و حداکثر ۹۵ است.

ابزارها

در این پژوهش از دو ابزار تحقیق استفاده شده است که ویژگی‌های هر یک از آنها در ادامه ارائه می‌شود.

نمره‌ی بین ۱۹ تا ۳۲ نشان‌دهنده میزان انزوای اجتماعی ضعیف، نمره‌ی بین ۳۲ تا ۶۴ نشان‌دهنده میزان انزوای اجتماعی در سطح متوسط و نمره‌ی بالاتر از ۶۴ نشان‌دهنده میزان انزوای اجتماعی بسیار خوب است. مقیاس انزوای اجتماعی دارای چهار زیرمقیاس پردازش تنهایی (۶ گویه)، عجز (۳ گویه)، یأس اجتماعی (۶ گویه) و کاهش تحمل اجتماعی (۴ گویه) است. در پژوهش (مدرسی یزدی، ۲۰۱۴) پایایی مقیاس حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد و روایی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت.

کاملاً موافقم (= ۶) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس، مشتمل بر ۶ عامل است که عبارتند از: استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، عامل ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود. ریف و سینگر (۲۰۰۶) در تأیید روایی همگرایی این مقیاس مقدار همبستگی عامل‌های این مقیاس را با نسخه اصلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۶ گزارش داده‌اند ($P < 0/001$). همچنین این نویسندگان مقدار آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را بالا ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در ایران توسط بیانی و همکاران (۱۳۸۷) بررسی شده است. داده‌های پژوهش حاضر با روش تحلیل کواریانس در نرم‌افزار SPSS 27 در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این مطالعه، ۴۰ نفر در دو گروه ۲۰ نفری بودند؛ داده‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی و انزوای اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی منطقه یک تهران در جدول ۲ ارائه شد.

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی^۱ ریف فرم کوتاه (Ryff PWB-SF):

این مقیاس توسط ریف در سال ۱۹۸۹ طراحی و در سال ۲۰۰۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. فرم کوتاه این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال و برگرفته از فرم اصلی با ۱۲۰ سوال است. نمره‌گذاری مقیاس براساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا

جدول ۲. داده‌های توصیفی بهزیستی روان‌شناختی و انزوای اجتماعی در گروه آزمایشی و کنترل برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله	گروه	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پذیرش خود	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۹,۶۵	۳,۳۹۲	۲۰
پذیرش خود	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۰,۶۵	۳,۹۹۰	۲۰
پذیرش خود	پس‌آزمون	آزمایش	-	۹,۸۵	۱,۱۸۲	۲۰
پذیرش خود	پس‌آزمون	کنترل	-	۷,۷۰	۱,۰۳۱	۲۰
روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۹,۸۵	۲,۴۱۹	۲۰
روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	کنترل	-	۸,۴۰	۴,۲۲۳	۲۰
روابط مثبت با دیگران	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۰,۳۵	۲,۳۶۸	۲۰
روابط مثبت با دیگران	پس‌آزمون	کنترل	-	۷,۸۵	۲,۲۳۱	۲۰
خودمختاری یا استقلال	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۰,۷۰	۲,۵۱۵	۲۰
خودمختاری یا استقلال	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۰,۶۵	۴,۲۴۶	۲۰
خودمختاری یا استقلال	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۳,۶۰	۳,۳۴۷	۱۵
خودمختاری یا استقلال	پس‌آزمون	کنترل	-	۱۰,۶۰	۳,۵۸۹	۲۰
تسلط بر محیط	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۰,۴۵	۲,۷۰۴	۲۰
تسلط بر محیط	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۱,۴۵	۳,۰۸۶	۲۰
تسلط بر محیط	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۲,۶۰	۲,۵۴۲	۲۰
تسلط بر محیط	پس‌آزمون	کنترل	-	۹,۹۵	۱,۷۹۱	۲۰
زندگی هدفمند	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۰,۲۰	۲,۳۳۱	۲۰
زندگی هدفمند	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۰,۳۰	۳,۳۸۹	۲۰
زندگی هدفمند	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۱,۴۰	۱,۹۳۰	۲۰
زندگی هدفمند	پس‌آزمون	کنترل	-	۹,۴۵	۲,۵۶۴	۲۰
رشد فردی	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۱,۲۰	۳,۱۵۶	۲۰

متغیر	مرحله	گروه	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	تعداد
رشد فردی	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۱.۹۰	۳.۴۶۳	۲۰
رشد فردی	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۲.۳۵	۲.۹۶۱	۲۰
رشد فردی	پس‌آزمون	کنترل	-	۹.۹۰	۲.۴۹۰	۲۰
تنهایی اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۷.۷۵	۲.۹۱۸	۲۰
تنهایی اجتماعی	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۷.۵۰	۴.۲۹۸	۲۰
تنهایی اجتماعی	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۴.۴۰	۱.۹۵۷	۲۰
تنهایی اجتماعی	پس‌آزمون	کنترل	-	۱۶.۵۵	۲.۲۱۲	۲۰
عجز	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۲.۷۰	۲.۲۷۳	۲۰
عجز	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۰.۴۵	۲.۵۶۴	۲۰
عجز	پس‌آزمون	آزمایش	-	۸.۱۰	۱.۲۱۰	۲۰
عجز	پس‌آزمون	کنترل	-	۱۱.۳۵	۱.۸۹۹	۲۰
یأس اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۴.۲۰	۲.۳۳۱	۲۰
یأس اجتماعی	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۳.۷۵	۳.۹۵۹	۲۰
یأس اجتماعی	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۲.۷۰	۲.۰۲۹	۲۰
یأس اجتماعی	پس‌آزمون	کنترل	-	۱۶.۰۰	۰.۹۷۳	۲۰
تحمل اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۰.۵۵	۲.۲۱۲	۲۰
تحمل اجتماعی	پیش‌آزمون	کنترل	-	۱۲.۹۰	۴.۶۳۳	۲۰
تحمل اجتماعی	پس‌آزمون	آزمایش	-	۱۱.۴۵	۱.۴۳۲	۲۰
تحمل اجتماعی	پس‌آزمون	کنترل	-	۱۳.۵۵	۱.۳۹۵	۲۰

انزوای اجتماعی تجربه کرد. در مقابل، گروه کنترل تنها تغییرات اندک و ناچیزی را نشان داد که از لحاظ آماری معنادار نبودند. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد؛ نتایج نشان دادند که آماره Z برای تمامی متغیرهای پژوهش معنادار است ($P > 0.05$) فرضیه تأیید شده و داده‌های تمام متغیرها نرمال است بنابراین می‌توان از آزمون پارامتریک مانند تحلیل کوواریانس استفاده کرد. جهت رعایت فرض‌های آن آزمون لوین بررسی شد؛ نتایج آزمون لوین در متغیرهای پژوهش معنادار نیست ($P > 0.05$). از این رو فرض صفر ما مبنی بر همسانی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب همسانی واریانس‌ها برای آزمون تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، داده‌های توصیفی مربوط به بهزیستی روانشناختی (شامل خرده‌مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط، استقلال، هدفمندی در زندگی و رشد فردی) و همچنین انزوای اجتماعی (با خرده‌مقیاس‌های تنهایی اجتماعی، عجز، یأس اجتماعی و کاهش تحمل اجتماعی) به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ارائه شدند. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در مولفه‌های بهزیستی روانشناختی و انزوای اجتماعی تفاوت‌هایی را نشان داد، اما در گروه کنترل تغییرات قابل توجهی مشاهده نشد. بررسی داده‌های توصیفی حاکی از آن است که گروه آزمایش پس از دریافت مداخله آموزشی، بهبود چشمگیری در بهزیستی روانشناختی و کاهش محسوس در

جدول ۳. نتایج آزمون کواریانس برای تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان

بهزیستی روان‌شناختی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۲۱۶۰.۹۰۰	۱	۲۱۶۰.۹۰۰	۳۲.۹۳۱	$P < 0.001$
خطا	۲۴۹۳.۵۰۰	۳۸	۶۵.۶۱۸		
کل	۴۶۵۴.۴۰۰	۳۹			

نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی گروه آزمایش شد.

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در بهزیستی روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0.001$, $F = 32.931$) به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی با توجه به میانگین گروه آزمایش

جدول ۴. نتایج آزمون کواریانس برای تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان

انزوای اجتماعی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۱۱۶۶.۴۰۰	۱	۱۱۶۶.۴۰۰	۸۰.۹۵۶	$P < 0.001$
خطا	۵۴۷.۵۰۰	۳۹	۱۴.۴۰۸		
کل	۱۷۱۳.۹۰۰	۳۹			

اجتماعی و کنترل اضطراب را در دانش‌آموزان بهبود دهند. همچنین مطالعات نعمتی و همکاران (۱۴۰۲) حکایت از کاهش رفتارهای قلدری و ارتقای بهزیستی و تعاملات تحصیلی دانش‌آموزان دارد. حیدری و رهنمایی (۱۴۰۲) نیز اظهار داشتند که تقویت تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی، می‌تواند منجر به کاهش انزوای اجتماعی شود. از سوی دیگر، قدرتی و همکاران (۱۴۰۳) ارتباط مستقیم و غیرمستقیم شایستگی هیجانی - اجتماعی با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به خوبی تبیین کردند که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

براساس داده‌های توصیفی و تحلیل کواریانس، مشخص شد که میانگین نمرات گروه آزمایش پیش و پس از آموزش در مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی (مانند پذیرش خود، روابط مثبت، استقلال، تسلط بر محیط، هدف‌گذاری و رشد فردی) افزایش یافته است. همچنین کاهش قابل توجهی در مؤلفه‌های مرتبط با انزوای اجتماعی (تنهایی، ناامیدی، یأس اجتماعی و کاهش تحمل اجتماعی) مشاهده شد، درحالی‌که چنین تغییراتی در گروه کنترل مشاهده نشد. این نتایج حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر برای بهبود سلامت روان و تقویت توانمندی‌های اجتماعی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. این نوع آموزش‌ها با افزایش مهارت‌های ارتباطی و کنترل هیجان، در پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی و اجتماعی نوجوانان نقش کلیدی دارند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله: جامعه آماری محدود (پسران پایه ششم ابتدایی)، استفاده از ابزارهای مبتنی بر خودگزارشی و عدم امکان پیگیری پس از اتمام دوره آموزشی بود که این موضوع توانایی ارزیابی پایداری تغییرات ایجاد شده در مهارت‌های شایستگی اجتماعی را

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در انزوای اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0.001$, $F = 80.956$) به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی با توجه به میانگین گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب کاهش انزوای اجتماعی گروه آزمایش شد.

یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش شایستگی اجتماعی به طور قابل توجهی در بهبود بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار بود. تغییرات مشاهده شده در شاخص‌ها در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به شکل چشمگیری برجسته‌تر بود و نتایج نشان‌دهنده تأثیر مثبت این آموزش بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی و تعاملات بین‌فردی است. به طور کلی، فرضیات پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و داده‌ها نشان‌دهنده اثرات مثبت این مداخله در ارتقای سلامت روان و توانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان است.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی انجام شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی طراحی شده، به طور قابل توجهی باعث افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی در گروه آزمایش شد. به بیان دیگر، تقویت مهارت‌های شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان در روابط بین‌فردی و مدیریت هیجان‌ها، نقش مؤثری در ارتقای توانمندی‌های اجتماعی این گروه ایفا کرده است.

هم‌راستا با این نتایج، تحقیقات داخلی اخیر نیز بر اثربخشی آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی تأکید داشته‌اند. پژوهش ویسانی (۱۴۰۳) نشان داد که این آموزش‌ها می‌توانند سازگاری

تامین مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی مشخصی از سوی نهادهای دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

شفافیت

نویسندگان تأیید می‌کنند که این مقاله گزارشی صادقانه، دقیق و شفاف از پژوهش انجام شده ارائه می‌دهد. هیچ بخش مهمی از فرایند یا نتایج پژوهش حذف نشده و این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش و صداقت علمی انجام شده است. رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان دریافت شده است.

محدود می‌سازد. لذا تعمیم نتایج نیازمند احتیاط است. با وجود این یافته‌ها اهمیت برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شایستگی اجتماعی را در افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی دانش‌آموزان برجسته می‌کند و ضرورت اجرای کارگاه‌هایی برای معلمان، والدین و خود دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار می‌دهد.

دسترسی به داده‌ها

در راستای ملاحظات اخلاقی و حفظ محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان، داده‌های این پژوهش به شکل عمومی منتشر نشده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای یا سازمانی در انجام و انتشار این پژوهش وجود نداشته است.

مشارکت‌های نویسندگان

تمامی نویسندگان در شکل‌گیری ایده پژوهش و طراحی مطالعه مشارکت فعال داشته‌اند و پس از بررسی و مطالعه نسخه نهایی مقاله را تأیید کرده‌اند.

References

- Andrews, J. L., Ahmed, S. P., & Blakemore, S. J. (2021). Navigating the social environment in adolescence: The role of social brain development. *Biological Psychiatry*, 89(2), 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.012>
- Babakhani, M., & Parandin, S. (2023). The structural model of social competence and mental well-being based on psychological capital with the mediating role of life satisfaction in young girls and women of Sarpol-e Zahab. *Research in Social Psychology*, 13(50), 31–42. <https://doi.org/10.22034/spr.2023.386035.1819>
- Bhargav, A. (2023). Parental involvement, school adjustment, and resilience in relation to social competence among adolescents. *Vidhyayana: An International Multidisciplinary Peer-Reviewed E-Journal*, 8(SI6), 693–700. <http://vidhyayanaejournal.org/journal/article/view/776>
- Bruijn, A. G., & Grimminger-Seidensticker, E. (2025). Received and perceived peer acceptance in relation to enjoyment, social competence, and physical activity in primary school physical education and the role of peer-relatedness need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop). <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0230>
- Buimer, E. E., Pas, P., van den Boomen, C., Raemaekers, M., Brouwer, R. M., & Pol, H. E. H. (2025). Age- and sex-related differences in social competence and emotion labeling in pre-adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 71, 101503. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101503>
- Caqueo-Urizar, A., Atencio, D., Urzúa, A., & Flores, J. (2022). Integration, social competence and life satisfaction: The mediating effect of resilience and self-esteem in adolescents. *Child Indicators Research*, 15(2), 617–629. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09907-z>
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2021). Social competence and social skills, a theoretical and practical guide (pp. 1–178). Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7>
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Davydiuk, M., & Oliynyk, N. (2022). Formation of teenagers' value orientations through creolized texts. *Postmodern Openings*, 13(1), 47–65. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Beldii, A., Hrebenova, V., Zelinskyi, V., & Pinaieva, O. (2023, July). Formation of adolescents' social competence in educational institution environment. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 158–167. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7074>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33–45. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i1.642>
- Garcia, M., Lee, S., & Thompson, J. (2023). Family support and social isolation among school-aged children: A longitudinal analysis. *Journal of Child and*

- Family Studies, 32(2), 201–213. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02456-7>
- Gomez-Lopez, M., Viejo, C., Romera, E., & Ruiz, R. (2022). Psychological well-being and social competence during child diagnostics research, 15(2), 1043–1061. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09899-w>
- Hernández López, L. P., & Romero López, M. (2022). Social competence and self-esteem: A systematic review. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2341>
- Huang, Y., Kim, J., & Park, H. (2022). Social isolation and its psychological impacts in adolescents: An empirical study. Journal of Adolescent Health, 70(5), 805–812. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.12.015>
- Huo, J. (2022). The role of learners' psychological well-being and academic engagement on their grit. Frontiers in Psychology, 13, 848325. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848325>
- Jahan, I. (2025). Effect of social skill training on social anxiety, self-esteem and adjustment of students at the university level [Doctoral dissertation, University of Dhaka].
- Kim, H. H. S., & Jung, J. H. (2021). Social isolation and psychological distress during the COVID-19 pandemic: A cross-national analysis. The Gerontologist, 61(1), 103–113. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa168>
- Knap-Stefaniuk, A., & Sowa-Behtane, E. (2025). Social competence of employees working in intercultural teams. Retrieved from <https://ibima.org/accepted-paper/social-competence-of-employees-working-in-intercultural-teams/>
- Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2024). Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students. Journal of School Psychology, 104, 101311. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101311>
- Luo, L. (2022). The practice of psychological well-being education model for poor university students from the perspective of positive psychology. Frontiers in Psychology, 13, 951668. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.951668>
- McGhee, W. R. G., Doherty, C. J., Graham-Wisener, L., Fallis, R., Stone, C., Axiaq, A., & Dempster, M. (2024). Immersive virtual reality and psychological well-being in adult chronic physical illness: Systematic review. BMJ Supportive & Palliative Care, 14(1), 14–24. <https://doi.org/10.1136/spcare-2023-004502>
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., & Riva, P. (2021). Forced social isolation and mental health: A study on 1,006 Italians under COVID-19 lockdown. Frontiers in Psychology, 12, 1540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663799>
- Rodrigues, A. D. S., Feitosa, F. B., Wagner, M. F., Pedroso, R., Rodríguez, T. D. M., & Bezerra, G. S. (2024). Social skills training and self-esteem in adolescence: A case study. Psicologia em Estudo, 29, e56170. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v29i0.56170>
- Sharafian, S. (2025). Predicting subjective vitality based on family functioning and social adjustment in elementary school students. Sociology of Education, 11(1), 135–147. <https://doi.org/10.22034/ijes.2025.2054389.1717>
- Thompson, E., Kingston, J., Ellett, L., Krkovic, K., Velotta, S., Rabasco, A., & Gaudiano, B. A. (2025). Paranoia, Functioning, and the Moderating Effect of Well-Being in a Community Sample of Adolescents. Journal of Adolescence, 124, 12460. <https://doi.org/10.1002/jad.12460>
- Wang, L., & Liu, Q. (2023). Parenting styles and social isolation in children: The mediating role of emotional regulation. Child Psychiatry & Human Development, 54(1), 110–122. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01316-7>
- Whitehead, R., Bates, G., Elphinstone, B., & Yang, Y. (2021). The relative benefits of nonattachment to self and self-compassion for psychological distress and psychological well-being for those with and without symptoms of depression. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 94(3), 573–586. <https://doi.org/10.1111/papt.12333>
- Wilder-Smith, A., & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. Journal of Travel Medicine, 27(2). <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>
- Wu, B. (2020). Social isolation and loneliness among older adults in the context of COVID-19: a global challenge. Global Health Research and Policy, 5(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s41256-020-00154-3>
- Yurayat, P., & Seechaliao, T. (2021). Effectiveness of online positive psychology intervention on psychological well-being among undergraduate students. Journal of Education and Learning, 10(4), 143–155. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p143>

ORIGINAL ARTICLE

Hermeneutic Analysis of Erdoğanism Theopolitical Doctrine in Turkish Higher Education: The Engineering of Behavior and Cognitive Thought

Ismail Baniadam 

Department of International Relations,
Faculty of Political Science, Islamic
Azad University, Zanjan, Iran.

Correspondence:

Ismail Baniadam
Email: ismail.baniadam@iau.ac.ir

Received: 13/Jan/2026
Revised: 18/Feb/2026
Accepted: 10/Mar/2026
Published: 21/Mar/2026

How to cite

Baniadam, I. (2026). Hermeneutic Analysis of Erdoğanism Theopolitical Doctrine in Turkish Higher Education: The Engineering of Behavior and Cognitive Thought. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 19-30.
(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77745.1011>)

ABSTRACT

Since the Justice and Development Party's (AKP) ascension in 2002, Türkiye's higher education governance has undergone a profound transformation, recalibrating the intersections of knowledge, national identity, and religious values within a broader project of Erdoğanism civilizational doctrine. The main research question is: How are Erdoğan's theopolitical policies represented in policy documents, institutional reforms, or official speeches, and how do these representations lead to changes in patterns of understanding, epistemic value systems, and academic behavior. Relying on "Gadame hermeneutics," the concept of "theopolitics," and "Governmental Rationality," this study considers the governance of higher education as a meaning-making process through which epistemic and ethical norms are redefined. Through a qualitative hermeneutic discourse analysis of policy texts, official rhetoric, and institutional reforms related to the Council of Higher Education (YÖK) from 2002 to 2025, the study identifies four primary mechanisms: the reconstruction of the "ideal student" as a moral-civilizational subject; the centralization of rector appointments to maintain interpretive control; the prioritization of "civilizational truth" in epistemic restructuring; and the emergence of an "atmospheric governance" that normalizes loyalty, overt religiosity, and discursive caution. These mechanisms culminate in a form of "cognitive governance" that aligns internal thought with institutional compliance, fostering a "civilizational habitus" and "civilizational pedagogy" that, while bolstering ideological cohesion, creates inherent tensions with the demands of scientific innovation and critical inquiry.

KEYWORDS

Theopolitics, Erdoğanism, Higher Education, Behavioral Engineering.



«مقاله پژوهشی»

نگاه هرمنوتیک به دکترین تئوپولیتیک اردوغانیسم در حکمرانی آموزش عالی ترکیه: مهندسی رفتار انسانی و تفکر شناختی

اسماعیل بنی آدم

گروه روابط بین الملل، دانشکده علوم سیاسی دانشگاه آزاد زنجان،
ایران

نویسنده مسئول:

اسماعیل بنی آدم

رایانامه: ismail.baniadam@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

بنی آدم، اسماعیل. (۱۴۰۵). نگاه هرمنوتیک به دکترین تئوپولیتیک اردوغانیسم در حکمرانی آموزش عالی ترکیه: مهندسی رفتار انسانی و تفکر شناختی. *آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت*، ۱۹(۱)، ۳۰-۱۹.

<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77745.1011>

چکیده

با به قدرت رسیدن حزب عدالت و توسعه در سال ۲۰۰۲، حکمرانی آموزش عالی در ترکیه دگرگون شده و رابطه میان دانش، هویت ملی و ارزش‌های دینی به‌گونه‌ای تازه بازتعریف شده است. در این روند، دانشگاه‌ها در چارچوب پروژه تمدنی دکترین اردوغانیسم قرار گرفته‌اند؛ پروژه‌ای که در آن تولید دانش، اخلاق اجتماعی و هویت سیاسی معنایی تازه می‌یابد. پرسش اصلی پژوهش این است که سیاست‌های تئوپولیتیک اردوغان چگونه در اسناد، اصلاحات نهادی یا سخنرانی‌های رسمی بازنمایی می‌شوند و این بازنمایی‌ها چگونه به تغییر الگوهای فهم، ارزش‌گذاری معرفتی و رفتار دانشگاهی منجر می‌شوند. پژوهش با اتکا به «هرمنوتیک گادامر»، مفهوم «تئوپولیتیک» و «عقلانیت حکمرانی»، حکمرانی آموزش عالی را فرایندی معنا ساز می‌داند که از طریق آن هنجارهای معرفتی و اخلاقی بازتعریف می‌شوند. روش مطالعه تحلیل کیفی گفتمان هرمنوتیکی است و متون سیاستی، سخنرانی‌های رسمی و اصلاحات نهادی مرتبط با شورای آموزش عالی ترکیه در فاصله ۲۰۰۲ تا ۲۰۲۵ را تحلیل می‌کند. یافته‌ها چهار سازوکار اصلی را نشان می‌دهد: بازسازی «دانشجوی آرمانی» به‌عنوان سوژه‌ای اخلاقی-تمدنی؛ تمرکزگرایی در انتصاب رؤسای دانشگاه‌ها برای اعمال کنترل تفسیری؛ اولویت دادن به «حقیقت تمدنی» در بازتنظیم معرفتی؛ و شکل‌گیری حکمرانی اتمسفریک که وفاداری، دینداری آشکار و احتیاط گفتمانی را عادی‌سازی می‌کند. این سازوکارها نوعی «حکمرانی شناختی» ایجاد می‌کنند که تفکر و باورهای درونی را با تبعیت نهادی پیوند می‌دهد و به شکل‌گیری «هابیتوس تمدنی» و «پداگوژی تمدنی» در دانشگاه‌ها منجر می‌شود؛ وضعیتی که در عین تقویت انسجام ایدئولوژیک، با الزامات نوآوری علمی و تفکر انتقادی نیز تنش‌هایی ایجاد می‌کند.

واژه‌های کلیدی

تئوپولیتیک، اردوغانیسم، آموزش عالی، مهندسی رفتار.

مقدمه

از زمان به قدرت رسیدن حزب عدالت و توسعه در سال ۲۰۰۲، آموزش عالی در ترکیه به یکی از عرصه‌های اصلی منازعه بر سر معنای مدرنیته، هویت و دانش مشروع تبدیل شده است (گوموش^۱، ۲۰۱۸). دانشگاه‌های ترکیه که پیش‌تر به‌عنوان نهادهای سکولار برای حفاظت از عقلانیت جمهوری خواهانه روایت می‌شدند، به‌تدریج به ابزاری تمدنی بازتعریف شده‌اند که انتظار می‌رود شهروندانی با انضباط اخلاقی و متخصصانی وفادار تربیت کنند (اوکت^۲، ۲۰۱۱؛ دوران^۳، ۲۰۱۳). این سیاست اغلب به‌عنوان بخشی از «اردوغانیسم» توصیف می‌شود؛ نه صرفاً به عنوان سبک رهبری، بلکه به عنوان پروژه سیاسی-فرهنگی گسترده‌ای که حاکمیت، اخلاق و تاریخ را از طریق روایت‌های دینی-ملی بازتعریف می‌کند (دوران^۳، ۲۰۱۳). درحالی‌که بسیاری از تحلیل‌ها بر اصلاحات قانونی، تغییرات نهادی یا کاهش آزادی دانشگاهی تمرکز دارند، برای فهم چگونگی عمل حکمرانی باید به جنبه تفسیری و افق‌های واقعی آن نیز توجه کرد (گادامر^۴، ۲۰۰۴).

در نگاه «هرمنوتیکی»^۵، سیاست‌ها و سخنرانی‌ها مانند «متن» عمل می‌کنند؛ متونی که برخی تفسیرها را تقویت و برخی را محدود می‌کنند و تعیین می‌کنند چه چیزهایی در نهادها قابل بیان، مطلوب یا قابل مجازات است (گادامر^۴، ۲۰۰۴). در دوره اردوغان، حکمرانی آموزش عالی را می‌توان تلاشی برای تغییر نگاه از معرفت‌شناسی لائیک به چارچوبی دانست که در آن هویت ملی و اخلاق دینی به‌طور هم‌زمان در شکل‌دادن به دانش، رفتار و تفکر نقش دارند (گوموش^۱، ۲۰۱۸). ادعای پرورش «نسل دیندار» نمونه‌ای روشن از این تغییر است؛ زیرا آموزش را فراتر از یادگیری مهارت‌ها می‌داند و آن را فرایندی برای تربیت اخلاقی و سیاسی دانشجویان معرفی می‌کند (اینال^۶، ۲۰۱۸).

مفهوم «تئوپولیتیک»^۷ به پیوند میان دین و قدرت سیاسی اشاره دارد. در این چارچوب، سیاست برای کسب مشروعیت از مفاهیم دینی مانند جامعه مؤمنان، تقدیر الهی و وظیفه اخلاقی بهره می‌گیرد (آگامبن^۸، ۲۰۱۱). از این منظر، حکمرانی آموزش عالی به عرصه‌ای مهم از الهیات سیاسی تبدیل می‌شود؛ جایی که

افراد به‌گونه‌ای پرورش می‌یابند تا جهان و خود را بر اساس روایت تمدنی مورد تأیید دولت تفسیر کنند. تحول آموزش عالی در ترکیه در چارچوب گسترده‌تری از حکمرانی نیز قابل فهم است. در رویکرد «عقلانیت حکمرانی»^۹، قدرت نه صرفاً از طریق اجبار مستقیم، بلکه بیشتر از راه شکل‌دادن به رفتارها و جهت‌دادن به کنش‌ها عمل می‌کند (دین^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ فوکو^{۱۱}، ۲۰۰۸).

در حوزه آموزش عالی ترکیه، این منطق از راه‌آزمایی کیفیت، اصلاحات مدیریتی، شیوه‌های انتصاب و مشوق‌های نمادین اجرا می‌شود و رفتار دانشگاهیان را جهت‌دهی می‌کند (گوموش^۱، ۲۰۱۸؛ چوشار و یگن‌اوغلو^{۱۲}، ۲۰۱۱). در دوره اردوغانیسم^{۱۳}، این سازوکارها با روایت‌های تئوپولیتیک همراه است و «حکمرانی خوب» به عنوان مدل سرپرستی اخلاقی و احیای تمدنی معرفی می‌شود (دوران^۳، ۲۰۱۳). در نتیجه، حکمرانی هم جنبه نهادی و هم جنبه شناختی پیدا می‌کند و شیوه رفتار و تفکر دانشجویان و استادان درباره مشروعیت، حقیقت و وفاداری را شکل می‌دهد (رز^{۱۴}، ۱۹۹۹).

مسئله اصلی این پژوهش، تغییر آموزش عالی ترکیه از فضایی نسبتاً کثرت‌گرا برای تولید دانش به ابزاری نهادی برای شکل‌دهی «سوژه تئوپولیتیک» در دوره اردوغان است. در گذشته، تنش‌های آموزش در ترکیه بیشتر میان سکولاریسم جمهوری خواه و دینداری اجتماعی بود. اما از ۲۰۰۲، حکمرانی بیشتر به‌صورت تلاشی از بالا برای بازتعریف معنای دانش، حقیقت و فضیلت دانشگاهی عمل می‌کند و نشانه‌های دینی-ملی را در سیاست‌گذاری و کنترل نهادی وارد می‌کند (اینال^۶، ۲۰۱۸؛ یلماز^{۱۵}، ۲۰۱۸). این تغییر صرفاً افزودن محتوای دینی به دانشگاه نیست؛ بلکه دگرگونی در چارچوب‌های تفسیر است. به‌گونه‌ای که برخی شیوه‌های شناخت و پرسشگری، از لحاظ اخلاقی پرتنش، از نظر سیاسی مخاطره‌آمیز یا «بیگانه با تمدن» تلقی می‌شوند (اسد^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ گولالپ^{۱۷}، ۲۰۱۹). از بُعد «فهم و معنا»، شیوه حکمرانی کاری می‌کند که «عقلانیت سکولار»^{۱۸} در برابر «حقیقت تمدنی»^{۱۹} تابع و کم‌رنگ شود و تنها دانشی معتبر شمرده می‌شود که با روایت اخلاقی مورد

9. Governmental Rationality

10. Dean

11. Foucault

12. Coşar & Yeğenoglu

13. Erdoğanism

14. Rose

15. Yılmaz

16. Asad

17. Güllalp

18. Secular Rationality

19. Civilizational Truth

1. Güntüş

2. Öktem

3. Duran

4. Gadamer

5. Hermeneutics

6. İnal

7. Theopolitics

8. Agamben

مهم است، زیرا نشان می‌دهد نظام آموزش عالی چگونه می‌تواند برای تغییر هنجارهای معرفتی و شکل‌دادن هویت اخلاقی به کار گرفته شود.

مقاله میان هرمنوتیک یعنی شیوه تفسیر متن و سنت، و تنوپولیتیک یعنی پیوند قدرت سیاسی با دین، ارتباط برقرار می‌کند و نشان می‌دهد ترکیب این دو می‌تواند نوعی «حکمرانی شناختی»^{۱۰} در دانشگاه‌ها ایجاد کند (آگامبن^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ دین^{۱۲}، ۲۰۱۰). این بحث صرفاً به ترکیه محدود نیست، زیرا در بسیاری از کشورها پوپولیسم^{۱۳}، ملی‌گرایی دینی و گفتمان تمدنی در حال گسترش است و دانشگاه‌ها را به عرصه بازتولید ایدئولوژی و کشمکش تبدیل می‌کند.

در نهایت، این پژوهش به شکل‌گیری فهم سوژه در شرایط اقتدارگرایی معاصر کمک می‌کند. در این مطالعه، «پداگوژی تمدنی»^{۱۴} اردوغانیسم به عنوان پیوند باورهای درونی افراد با تنظیم رفتار بیرونی توضیح داده می‌شود و نشان می‌دهد که عمیق‌ترین اثرات سیاسی زمانی رخ می‌دهند که حکمرانی نه صرفاً بر اجبار، بلکه بر تأثیر روانشناختی و تفسیری نیز متکی است (رز^{۱۵}، ۱۹۹۹).

مرور ادبیات

پژوهش‌ها درباره دوره حزب عدالت و توسعه معمولاً از گذار از دوره اصلاح‌طلبی و تکثرگرایی اولیه به سوی اقتدارگرایی سخن می‌گویند. اونیش^{۱۶} (۲۰۱۵) می‌گوید این حزب با تمرکز قدرت و بازآرایی نهادها و روایت‌های مشروعیت توانست موقعیت مسلط خود را تثبیت کند.

در بُعد فرهنگی، گولالپ^{۱۷} (۲۰۱۹) نشان می‌دهد چرخش اقتدارگرایانه همراه با جنگ‌های فرهنگی و سیاست هویت، قطبی‌سازی را تشدید کرده و آموزش عالی را به هدفی راهبردی بدل ساخته است؛ زیرا دانشگاه‌ها در پرورش نخبگان و مسیر مدرنیته نقش کلیدی دارند. همچنین سیاست‌های حزب عدالت و توسعه بر تبدیل نهادهای عمومی به حامل ارزش‌های محافظه‌کار و بازسازمان‌دهی آموزش بر پایه منطق بازار استوار است. اینال^{۱۸} (۲۰۱۸) دو روند

تأیید حکومت هماهنگ باشد (یاووز^۱، ۲۰۰۹؛ کورو^۲، ۲۰۰۹). از نظر رفتاری، حکمرانی می‌کوشد برخی کنش‌ها مانند دینداری آشکار، تمکین به اقتدار و پرهیز از موضوعات مناقشه‌آمیز را عادی‌سازی کند. این روند از طریق انتصابات، اولویت‌های تأمین مالی و فضای انضباطی شکل می‌گیرد (گوموش^۳، ۲۰۱۸؛ اوکتیم^۴، ۲۰۱۱). این دو بُعد به عنوان تلاقی سنتز رفتار انسان و شیوه‌های شناخت قلمداد می‌شوند. در این حالت، گرایش‌های درونی و چارچوب‌های تفسیری طوری شکل می‌گیرند که اطاعت بیرونی امری طبیعی، درست یا حتی ضروری به نظر می‌رسد (بورديو^۵، ۲۰۰۰).

با وجود پژوهش‌های فراوان درباره اقتدارگرایی و کنترل نهادی در ترکیه، هنوز روشن نیست حکمرانی چگونه از طریق تولید معنا عمل می‌کند و بر فهم و رفتار روزمره دانشجویان اثر می‌گذارد. بدون یک چارچوب هرمنوتیک-تنوپولیتیک، پژوهش‌ها تنها بر تمرکز قدرت و سرکوب متمرکز می‌مانند، درحالی‌که سیاست‌ها همچون متنی تفسیری عمل کرده و شیوه فهم خود، ملت و وظیفه اخلاقی را شکل می‌دهند. این پژوهش با هدف پرکردن این خلأ، حکمرانی را پروژه‌ای تفسیری تنوپولیتیک می‌داند که اندیشه و رفتار را در نظامی معرفتی تازه بازمی‌سازد.

اهمیت این پژوهش در باز کردن نگاه تفسیری جدید به بحث آموزش عالی در ترکیه است. بسیاری از پژوهش‌های موجود بر تمرکز قدرت در نهادها، کاهش آزادی دانشگاهی و پیامدهای حکمرانی اضطراری تمرکز دارند (بوزکورت و همکاران^۶، ۲۰۲۰؛ گولمز^۷، ۲۰۱۸) و نقش گفتمان و تولید معنا در این مطالعات کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

در مقابل، این پژوهش نشان می‌دهد که تولید معنا نقش مهمی در حکمرانی دارد. بر اساس این دیدگاه، اصلاحات نهادی زمانی پایدار می‌مانند که در قالب یک روایت تمدنی قانع‌کننده مطرح شوند؛ روایتی که شیوه فهم و رفتار افراد را در یک جهت هماهنگ می‌کند (دوران^۸، ۲۰۱۳؛ ییلماز و موریسون^۹، ۲۰۲۳) و به فهم بهتر روند اقتدارگرایی در ترکیه کمک می‌کند.

این پژوهش برای جامعه‌شناسی معرفت و فلسفه آموزش نیز

10. Cognitive governance
11. Agamben
12. Dean
13. populism
14. Civilizational Pedagogy
15. Rose
16. Öniş
17. Güllalp
18. İnal

1. Yavuz
2. Kuru
3. Gümtüş
4. Öktem
5. Bourdieu
6. Bozkurt et al.
7. Gülmez
8. Duran
9. Yılmaz & Morieson

رویکرد هرمنوتیک بر نقش تفسیر در فهم و کنش تأکید می‌کند. گادامر^{۱۰} (۲۰۰۴) می‌گوید فهم انسان در افق‌های تاریخی شکل می‌گیرد؛ افق‌هایی که سنت، زبان و اقتدار آن را می‌سازند. بنابراین گفتمان سیاسی می‌تواند با تغییر این چارچوب‌های تفسیری، شیوه فهم افراد از جهان را دگرگون کند. ریکور^{۱۱} (۱۹۹۱) نیز نشان می‌دهد نهادها می‌توانند روایت‌ها را به عمل تبدیل کنند؛ یعنی تفسیرهای خاص را در قوانین و رویه‌ها نهادینه کنند. به همین دلیل، هرمنوتیک برای فهم حکمرانی آموزشی به عنوان فرایند تولید معنا اهمیت دارد.

در کنار آن، مفهوم تئوپولیتیک و الهیات سیاسی نیز چارچوب مهمی فراهم می‌کند. آگامبن^{۱۲} (۲۰۱۱) نشان می‌دهد برخی الگوهای الهیاتی می‌توانند بر شکل حکمرانی مدرن اثر بگذارند. اسد^{۱۳} (۲۰۰۳) نیز توضیح می‌دهد که سکولار صرفاً نبود دین نیست، بلکه نوعی نظم سیاسی است که تعیین می‌کند کدام ارزش‌های اخلاقی در حوزه عمومی پذیرفته شوند. موتلوئر^{۱۴} (۲۰۱۹) پیوند حزب عدالت و توسعه با الهیات سیاسی را بررسی می‌کند و نشان می‌دهد چگونه مفهوم اراده ملی به منبع مشروعیت تبدیل می‌شود. همچنین توغال^{۱۵} (۲۰۰۹) نشان می‌دهد چگونه جریان‌های اسلامی در نهایت در چارچوب نظام سرمایه‌داری و نظم سیاسی موجود جذب می‌شوند.

این پژوهش بر خلاً موجود در ادبیات تمرکز می‌کند و بررسی می‌کند که گفتمان‌های تئوپولیتیک چگونه از طریق تفسیر بر حکمرانی آموزش عالی اثر می‌گذارند و الگوهای فکری و رفتاری را بازسازی می‌کنند. در حالی که مطالعات پیشین عمدتاً بر تمرکز قدرت توجه داشته‌اند، کمتر به این پرداخته‌اند که سیاست‌ها چگونه به نظام‌های معنا تبدیل می‌شوند. این مقاله با ترکیب رویکردهای هرمنوتیک، تئوپولیتیک و عقلانیت حکمرانی، چارچوبی ارائه می‌دهد که دانشگاه را فضایی برای تولید معنا می‌بیند؛ جایی که هنجارهای فکری، هویت اخلاقی و هابیتوس رفتاری هم‌زمان شکل می‌گیرند.

چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش، دکترین «هرمنوتیک»، «تئوپولیتیک»، «عقلانیت حکمرانی» و «هابیتوس»^{۱۶} را با هم ترکیب می‌کند. از دیدگاه هرمنوتیک گادامر^{۱۷} (۲۰۰۴)، فهم انسان همیشه در

همزمان یعنی تحول «محافظه‌کارانه»^۱ و «کالایی‌سازی» را مطرح می‌کند. او در پژوهش دیگری نشان می‌دهد آموزش به ابزاری برای پرورش سوژه اخلاقی و ملی تبدیل می‌شود.

همچنین تورکمن^۲ (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که آموزش به عرصه‌ای برای تقویت هویت اسلامی در سیاست دولتی بدل شده و چارچوب‌های سکولار گذشته را دگرگون کرده است. مفهوم «نسل دیندار» نیز تنها یک شعار نیست، بلکه بر سیاست‌گذاری آموزشی و فرهنگ نهادی دانشگاه‌های ترکیه اثر می‌گذارد.

گور^۳ (۲۰۱۶) به گسترش سریع آموزش عالی ترکیه اشاره می‌کند و چالش‌های مربوط به کیفیت و شیوه حکمرانی را مطرح می‌سازد. چلیک و گور^۴ (۲۰۱۴) نشان می‌دهند آموزش عالی ترکیه به شدت تحت تأثیر سیاست‌های دولت و نقش شورای آموزش عالی قرار گرفته و روند تمرکزگرایی ادامه یافته است. همچنین تکنه‌جی^۵ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که شورای آموزش عالی ترکیه از نهادی نگهبان سکولار به ابزاری در خدمت قوه مجریه بدل شده است؛ به‌ویژه پس از اصلاحات حقوقی که نفوذ ریاست‌جمهوری در انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها را افزایش داد. نتیجه آن است که اهداف سیاسی به سازوکارهای کنترل سازمانی در دانشگاه‌ها تبدیل می‌شود. گولمز^۶ (۲۰۱۸) آموزش عالی ترکیه را در چارچوب چرخش اقتدارگرایانه توضیح می‌دهد و نشان می‌دهد اقدام‌های اضطراری و کنترل اجرایی چگونه خودمختاری دانشگاه‌ها را محدود کرده و بر رفتار دانشگاهی اثر گذاشته است.

در سال‌های اخیر، موضوع «گفتمان تمدنی» و «پوپولیسم» در پژوهش‌ها برجسته شده است. یلماز^۷ (۲۰۱۸) مفهوم پوپولیسم تمدنی را مطرح می‌کند و توضیح می‌دهد که حزب عدالت و توسعه سیاست را به صورت تقابل میان یک تمدن اصیل و نخبگان بیگانه تصویر می‌کند.

یلماز و موریسون^۸ (۲۰۲۳) این مفهوم را در مقایسه با دیگر کشورها بررسی می‌کنند و نشان می‌دهند پوپولیسم تمدنی چگونه مرزبندی اجتماعی و اخلاقی‌سازی سیاست را تقویت می‌کند. همچنین دوران^۹ (۲۰۱۳) با طرح ایده «ترکیه نو» بر روایت نوزایی ملی و احیای اخلاقی در گفتمان سیاسی تأکید می‌کند.

10. Gadamer
11. Ricoeur
12. Agamben
13. Asad
14. Mutluer
15. Tuğal
16. Habitus
17. Gadamer

1. Conservative
2. Türkmén
3. Gür
4. Çelik & Gür
5. Tekneci
6. Gülmez
7. Yılmaz
8. Yılmaz & Morieson
9. Duran

دانشگاه به عرصه‌ای تبدیل می‌شود که در آن اندیشه و رفتار در یک نظم معرفتی جدید همسو می‌شوند.

روش

این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان هرمنوتیکی کیفی بررسی می‌کند که چگونه معناهای تئوپولیتیک در حکمرانی آموزش عالی ترکیه تولید و نهادینه می‌شوند. در این رویکرد، اسناد سیاستی و گفتمان‌های رسمی نه صرفاً به‌عنوان منابع اطلاعاتی، بلکه به‌عنوان متونی تفسیری فهم می‌شوند که از طریق آن‌ها معنا، دانشگاه، نقش دانشجو و حدود رفتار دانشگاهی ساخته و تثبیت می‌گردد. داده‌های پژوهش از میان ۴۰ سند رسمی مرتبط با حکمرانی آموزش عالی ترکیه در فاصله سال‌های ۲۰۰۲ تا ۲۰۲۵ گردآوری شده است؛ دوره‌ای که تحولات گفتمانی و ساختاری مهمی در سیاست‌گذاری دانشگاهی رخ داده است. این اسناد شامل برنامه‌های سیاستی شورای آموزش عالی، متون قانونی و اداری مرتبط با مدیریت دانشگاه‌ها، سخنرانی‌ها و بیانیه‌های رسمی درباره دانشگاه، علم و نسل جوان، و همچنین گزارش‌ها و بیانیه‌های نهادی دانشگاهی است. برای هر یک از چهار حوزه مذکور، ۱۰ سند به‌صورت هدفمند و بر اساس سه معیار انتخاب شد: ارتباط مستقیم با حکمرانی آموزش عالی، وجود ارجاع به مفاهیم ملی، معنوی یا تمدنی، و انتشار توسط نهادهای رسمی یا منابع معتبر نهادی.

تحلیل داده‌ها بر پایه منطق چرخه هرمنوتیکی و در سه مرحله انجام گرفت. در مرحله نخست، تحلیل واژگانی و مفهومی به شناسایی مفاهیم و نشانه‌های زبانی پرتکرار مانند «تمدن»، «اراده ملی»، «نسل دیندار» و «بومی و ملی» انجامید تا چارچوب‌های معنایی شکل‌دهنده روایت رسمی دانشگاه آشکار شود. در مرحله دوم، این مفاهیم در بستر تاریخی و فکری ترکیه و در پیوند با مناقشه دیرینه درباره سکولاریسم، هویت ملی و نقش دولت بازتفسیر شدند. مرحله سوم بر پیامدهای شناختی-رفتاری گفتمان تمرکز داشت و نشان داد چگونه روایت رسمی، الگوهای مطلوب رفتار دانشگاهی را تعریف و از طریق سازوکارهای نهادی تثبیت می‌کند. هدف نهایی پژوهش بازسازی منطق تفسیری حکمرانی آموزش عالی و فهم چگونگی تولید همزمان چارچوب‌های فکری، هویت‌های مطلوب و الگوهای رفتاری در دانشگاه‌های ترکیه است.

چارچوب تاریخ، زبان و سنت شکل می‌گیرد. بنابراین سیاست آموزشی خنثی نیست؛ بلکه نوعی مداخله تفسیری است که برداشت دانشجویان و استادان از نقش دانش و معنای دانشگاه را تغییر می‌دهد. ریکور (۱۹۹۱) نیز نشان می‌دهد که متن‌ها از راه تفسیر به عمل تبدیل می‌شوند. به همین دلیل اسناد سیاستی و سخنرانی‌های رسمی می‌توانند به الگوهایی برای رفتار نهادی تبدیل شوند و بر شیوه عمل دانشگاه‌ها اثر بگذارند.

تئوپولیتیک بخش دیگر این چارچوب است و توضیح می‌دهد که چگونه قدرت سیاسی از مفاهیم دینی برای مشروعیت استفاده می‌کند. آگامبن (۲۰۱۱) می‌گوید حکمرانی مدرن با الگوهای دینی پیوند دارد و قدرت علاوه بر تصمیم سیاسی به تأییدهای نمادین و گفتمانی نیز تکیه می‌کند. در ترکیه، روایت‌های تمدنی و مراسم دانشگاهی می‌توانند به مشروعیت کنترل دولت بر دانشگاه‌ها کمک کنند.

مفهوم عقلانیت حکمرانی این معناها را به شیوه‌های عملی حکمرانی پیوند می‌دهد. فوکو^۱ (۲۰۰۸) حکمرانی را هدایت میدان کنش‌ها می‌داند؛ یعنی شکل دادن رفتار افراد از راه هنجارها، مشوق‌ها و خودتنظیمی. دین^۲ (۲۰۱۰) نیز نشان می‌دهد این منطق از راه نهادها، تخصص و نظام‌های ارزیابی عمل می‌کند. در آموزش عالی، این موضوع در نظام‌های انتصاب، معیارهای عملکرد و توزیع منابع دیده می‌شود. در دوره اردوغان، این سازوکارها با معناهای دینی و تمدنی ترکیب می‌شوند و نوعی حکمرانی شناختی ایجاد می‌کنند که باور و هویت را نیز هدف می‌گیرد (رز،^۳ ۱۹۹۹).

نظریه هابیتوس بوردیو^۴ (۲۰۰۰) توضیح می‌دهد این روند چگونه پایدار می‌شود. هابیتوس یعنی گرایش‌ها و عادت‌های درونی افراد که در طول زمان در رفتار خود بازتولید می‌شوند. وقتی دانشگاه‌ها بر پایه روایت‌های تمدنی و اقتدار متمرکز بازسازمان می‌شوند، می‌توانند نوعی هابیتوس تمدنی ایجاد کنند که در آن دینداری، وفاداری و احتیاط به رفتارهای عادی تبدیل می‌شود.

در مجموع، این چارچوب نشان می‌دهد حکمرانی آموزش عالی فقط مدیریت اداری نیست، بلکه فرایند شکل دادن معنا است. تئوپولیتیک توضیح می‌دهد چرا این معناها مقدس می‌شوند؛ هرمنوتیک نشان می‌دهد چگونه فهمیده و درونی می‌شوند؛ عقلانیت حکمرانی بیان می‌کند چگونه اجرا می‌شوند؛ و هابیتوس توضیح می‌دهد چگونه در رفتار روزمره پایدار می‌شوند. در نتیجه

1. Foucault

2. Dean

3. Rose

4. Bourdieu

یافته‌ها

تحلیل نشان می‌دهد چهار سازوکار به هم پیوسته وجود دارد که از طریق آن‌ها سیاست تئوپولیتیک اردوغانیسم آموزش عالی ترکیه را ترسیم و میان تفکر شناختی و رفتار انسانی پیوند برقرار می‌کند.

بازسازی «دانشجوی آرمانی»: سوژه اخلاقی-تمدنی

یافته نخست نشان می‌دهد که در گفتمان رسمی ترکیه، هدف آموزش عالی تنها انتقال مهارت علمی نیست، بلکه تربیت «نسلی دیندار، اخلاقی و وفادار به ارزش‌های ملی» است. این رویکرد، «نسل دیندار» را الگویی برای ساختن نوع خاصی از انسان می‌داند؛ انسانی که پایبندی به سنت و انضباط اخلاقی معیار بلوغ فکری تلقی می‌شود، در حالی که رفتار انتقادی یا رویکردهای سکولار به عنوان فاصله گرفتن از ریشه‌های ملی تفسیر می‌گردد (اینال^۱، ۲۰۱۸؛ کورو^۲، ۲۰۰۹؛ گوموش^۳، ۲۰۱۸).

بر همین اساس، دانشجو در بسیاری از بیانیه‌ها و سخنرانی‌ها، بخشی از یک «نبرد فرهنگی» تصویر می‌شود؛ نبردی که در آن دانشگاه باید از «تمدن» در برابر تهدیدهای فکری محافظت کند، امری که با توصیف گولالپ از منازعات فرهنگی هم‌خوان است (گولالپ^۴، ۲۰۱۹).

این رویکرد در سخنرانی سال ۲۰۱۲ رئیس‌جمهور که اعلام کرد: «ما می‌خواهیم نسلی دیندار تربیت کنیم» به‌طور آشکار بیان شد (روزنامه حوریت^۵، ۲۰۱۲) و در سال‌های بعد نیز تکرار شد. در افتتاح سال تحصیلی ۲۰۱۸ تأکید شد که دانشگاه‌ها باید «جوانانی ملی، بومی و اخلاقی» تربیت کنند (ریاست جمهوری^۶، ۲۰۱۸) و در سال ۲۰۱۹ دانشگاه «یکی از میدان‌های اصلی مبارزه فرهنگی و تمدنی» توصیف شد (ریاست جمهوری، ۲۰۱۹ الف). این جهت‌گیری همچنین در «سند اهداف آموزش عالی ۲۰۲۳» بازتاب یافته است که بر «تقویت ارزش‌های ملی و معنوی در نسل دانشگاهی» تأکید می‌کند (شورای آموزش عالی^۷، ۲۰۲۳). در مجموع، این گفتمان دانشجو را نه صرفاً فراگیر علم، بلکه حامل مأموریتی اخلاقی-تمدنی می‌بیند؛ مأموریتی که در آن موفقیت علمی با فضیلت اخلاقی، هویت ملی و پایبندی ارزشی پیوند دارد (بورديو^۸، ۲۰۰۰).

کنترل نهادی تئوپولیتیک: شورای آموزش عالی و انتصاب رؤسای دانشگاه‌های ترکیه

دومین سازوکار به کنترل نهادی مربوط است. در نظام آموزش عالی ترکیه، شورای آموزش عالی از پیش نهادی متمرکز بوده است، اما با تمرکز بیشتر در روند انتصاب رؤسای دانشگاه و پیوند این انتصاب‌ها با وفاداری سیاسی، این تمرکز تقویت شده است (چلیک و گور^۹، ۲۰۱۴؛ تکنه‌جی^{۱۰}، ۲۰۱۹). در نتیجه مدیریت دانشگاه‌ها بیش از گذشته با اولویت‌های سیاسی ریاست جمهوری هماهنگ می‌شود.

نقطه آغاز این روند، فرمان ریاست‌جمهوری شماره ۶۷۵ بود که انتصاب رؤسای دانشگاه‌ها را به‌طور کامل در اختیار رئیس‌جمهور قرار داد (فرمان ریاست‌جمهوری شماره ۱^{۱۱}، ۲۰۱۶). این سازوکار در انتصاب ریاست دانشگاه بوغازیچی در سال ۲۰۲۱ مشاهده شد، و این انتصاب «طبق مقررات مربوطه و بر اساس اختیار مستقیم ریاست‌جمهوری» انجام شده است (شورای آموزش عالی^{۱۲}، ۲۰۲۱). علاوه بر این، گزارش وزارت دادگستری در سال ۲۰۱۷ نشان می‌دهد که در دوره وضعیت اضطراری «۶۰۸۱ عضو هیئت علمی» از دانشگاه‌ها منفصل شده‌اند (وزارت دادگستری^{۱۳}، ۲۰۱۷). در مجموع، این شواهد بیانگر تشدید تمرکز در انتصابات، یکپارچه‌سازی اختیار مدیریتی و تنظیم مجدد نیروی انسانی در بازطراحی ساختار آموزش عالی ترکیه است.

بازتنظیم معرفتی: برتری «حقیقت تمدنی»

سومین سازوکار به تغییر در نگاه به دانش مربوط است. در این گفتمان گاهی دانش غربی به عنوان دانشی بیگانه یا ناسازگار با ارزش‌های جامعه معرفی می‌شود و در مقابل بر اهمیت دیدگاه‌های بومی و تمدنی تأکید می‌شود. این جهت‌گیری در اسناد سیاست‌گذاری و اظهارات مقامات به روشنی دیده می‌شود. در سخنرانی روز علوم و فناوری سال ۲۰۱۹ تأکید شده است که «علم جهانی اهمیت دارد، اما فهم علمی سازگار با ارزش‌های تمدنی خود را مبنای قرار می‌دهیم» (ریاست‌جمهوری^{۱۴}، ۲۰۱۹ ب) همچنین شورای آموزش عالی در «برنامه دانشگاه‌های بومی و ملی» در سال ۲۰۱۸ هدف اصلی را «تولید علم بر اساس ریشه‌های تمدنی و ارزش‌های ملی» معرفی می‌کند (شورای آموزش عالی، ۲۰۱۸).

9. Çelik & Gür

10. Tekneci

11. Presidential Decree

12. YÖK

13. Ministry of Justice

14. Presidency

1. İnal

2. Kuru

3. Gümtüş

4. Gülalp

5. Hürriyet News

6. Presidency

7. YÖK

8. Bourdieu

پژوهش‌ها نشان می‌دهد این روند تأثیر بازدارنده بر آزادی دانشگاهی داشته است (آیدین^{۱۰}، ۲۰۱۹). در چنین شرایطی بسیاری از دانشگاهیان رفتارهای محتاطانه را در پیش می‌گیرند و سکوت یا تبعیت راهبردی را انتخاب می‌کنند. رز^{۱۱} (۱۹۹۹) توضیح می‌دهد که در چنین نظام‌هایی افراد به تدریج خود را کنترل می‌کنند و نه تنها گفتار بلکه اندیشه و کنجکاوی علمی خود را نیز مدیریت می‌کنند.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد حکمرانی اردوغانیسم در آموزش عالی تنها به تغییر قوانین محدود نیست. این حکمرانی از طریق تغییر معناها، نهادها، نگاه به دانش و فضای فرهنگی دانشگاه عمل می‌کند. در نتیجه افق فکری درونی دانشگاهیان با انتظارات بیرونی مانند وفاداری سیاسی و انضباط اخلاقی همسو می‌شود و پیوندی میان تفکر شناختی و رفتار شکل می‌گیرد.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌ها نشان می‌دهد سیاست‌های تئوپولیتیک اردوغانیسم دانشگاه‌های ترکیه را به فضاهایی برای شکل دادن «سوژه تمدنی» تبدیل می‌کند. در این فضاها نه فقط رفتار دانشگاهیان بلکه شیوه تفکر و تفسیر کردن نیز جهت‌گیری پیدا می‌کند. در این بخش سه پیامد اصلی بررسی می‌شود: شکل‌گیری پیوند میان شناخت و رفتار، نقش شورای آموزش عالی و مدیریت دانشگاه در کنترل تفسیری، و پیامدهای موجود برای آزادی دانشگاهی و تولید دانش.

سنتز تفکر شناختی و رفتار به مثابه هابیتوس تمدنی

پیوند میان شناخت و رفتار را می‌توان به عنوان شکل‌گیری یک «هابیتوس تمدنی»^{۱۲} توضیح داد. بوردیو^{۱۳} (۲۰۰۰) نشان می‌دهد هابیتوس در محیط‌هایی شکل می‌گیرد که برخی گرایش‌ها را تشویق و برخی دیگر را پرهزینه ترسیم می‌کنند. در آموزش عالی ترکیه نیز اصلاحات نهادی، شیوه انتخاب مدیران و فضای نمادین دانشگاه محیطی ایجاد کرده است که در آن دینداری، وفاداری و احتیاط ارزش مثبت دارد و نقد کردن می‌تواند پرهزینه باشد.

در چنین شرایطی دانشجویان و استادان به تدریج این وضعیت را طبیعی تلقی می‌کنند. در نتیجه فقط رفتار آنان تغییر نمی‌کند، بلکه انتظارات فکری آنان نیز دگرگون می‌شود؛ مثلاً اینکه چه

ارول^۱ (۲۰۲۲) این روند را نوعی معرفت‌شناسی نئوعثمانی در بازسازی دانشگاه می‌داند که از میراث عثمانی و اسلامی برای تعریف دوباره اولویت‌های علمی استفاده می‌کند.

از دیدگاه هرمنوتیکی، این روند نشان‌دهنده تغییر در چارچوب تفسیر دانش است. یعنی شیوه فهم عقلانیت و دانش دگرگون می‌شود (گادامر^۲، ۲۰۰۴). در این نگاه عقلانیت فقط به استقلال روش علمی محدود نیست، بلکه باید با ارزش‌های تمدنی هماهنگ باشد. در نتیجه دانش بیش از پیش با معیارهای اخلاقی و سیاسی پیوند می‌خورد (یاووز^۳، ۲۰۰۹). در چنین فضایی برخی نظریه‌های اجتماعی انتقادی ممکن است بیگانه معرفی شوند، درحالی‌که تفسیرهای دینی یا سنتی معتبرتر تلقی شوند (گولالپ^۴، ۲۰۱۹).

این تغییر بر رفتار دانشگاهی نیز اثر می‌گذارد. اساتید دانشگاهی ممکن است به سمت موضوع‌های کم‌چالش حرکت کنند و برخی رشته‌ها بسته به میزان همسویی با روایت تمدنی اعتبار بیشتری پیدا کنند (گوموش^۵، ۲۰۱۸). در نتیجه تصمیم‌های فکری و رفتارهای علمی به تدریج با شرایط نهادی هماهنگ می‌شود (بوردیو^۶، ۲۰۰۰).

حکمرانی اتمسفریک و فضای نمادین دانشگاه

چهارمین سازوکار به بازآرایی فضای نمادین دانشگاه مربوط می‌شود. در این فرآیند، محیط مادی و نمادین دانشگاه‌ها به گونه‌ای تنظیم می‌شود که دینداری، وفاداری و احتیاط رفتاری طبیعی جلوه کند. برای نمونه، دانشگاه ساکاریا در بیانیه رسمی خود در سال ۲۰۱۸ اعلام کرده است که «اقداماتی برای افزایش دیده‌شدن ارزش‌های ملی و معنوی در محیط دانشگاه انجام شده است (دانشگاه ساکاریا^۷، ۲۰۱۸). همچنین، رئیس دانشگاه ارجیس نیز در سخنرانی سال ۲۰۱۷ تأکید می‌کند که «دانشگاه ما موضع ملی خود را در فرهنگ دانشگاهی بازتاب خواهد داد (دانشگاه ارجیس^۸، ۲۰۱۷). در گزارش «دیدبان حقوق بشر ۲۰۲۰» نیز آمده است که بسیاری از استادان ترکیه‌ای به دلیل نگرانی از پیامدهای اداری و امنیتی اقدام به خودسانسوری کرده‌اند (دیدبان حقوق بشر^۹، ۲۰۲۰).

1. Erol
2. Gadamer
3. Yavuz
4. Güllalp
5. Gümtüş
6. Bourdieu
7. Sakarya University
8. Erciyes University
9. Human Rights Watch

10. Aydın
11. Rose
12. Civilizational Habitus
13. Bourdieu

آن اقتدار اخلاقی شده، مشروعیت نمادین تقویت شده و کثرت گرایی محدود شده است.

کنترل اداری متمرکز با استفاده از شعارهای تمدنی و مراسم نمادین تقویت می شود و حکمرانی به صورت نوعی سرپرستی اخلاقی نمایش داده می شود (آگامبن^۸، ۲۰۱۱). همچنین مولوترو^۹ (۲۰۱۹) نشان می دهد چگونه مفهوم «اراده ملی» به صورت یک ارزش مقدس مطرح می شود و در نتیجه مخالفت با آن می تواند به عنوان اقدامی ضد ملی یا ضد دینی معرفی شود.

آزادی دانشگاهی، انسداد شناختی و تولید دانش

یکی از مهم ترین پیامدهای این نوع حکمرانی خطر شکل گیری انسداد شناختی در دانشگاه ها است. انسداد شناختی زمانی رخ می دهد که یک روایت مسلط فضای فکری را محدود کند و مخالفت با آن هزینه های حرفه ای یا اجتماعی در پی دارد.

پژوهش های بوزکورت و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۰)، آیدین^{۱۱} (۲۰۱۹) و گولمز^{۱۲} (۲۰۱۸) نشان می دهد تحولات پس از سال ۲۰۱۶ با ایجاد فضای ترس و عدم قطعیت به این روند کمک کرده است. با این حال این محدودیت فقط نتیجه فشار مستقیم نیست. وقتی گفتمان تمدنی معیار فضیلت و دانش را تعیین می کند، برخی دانشگاهیان ممکن است حتی بدون اجبار بیرونی از طرح پرسش های انتقادی پرهیز کنند.

نوسام^{۱۳} (۲۰۱۰) نشان می دهد که آموزش برای حفظ ظرفیت های دموکراتیک به گفت و گو، نقد و چالش فکری نیاز دارد. اگر دانشگاه بیشتر به ابزاری برای تولید سوزدهای مطیع تبدیل شود، ممکن است در تثبیت ایدئولوژیک موفق باشد اما در بلندمدت تولید دانش و رقابت علمی جهانی تضعیف می شود.

همچنین گور^{۱۴} (۲۰۱۶) نشان می دهد، افزایش تعداد دانشگاه ها به تنهایی کیفیت علمی را تضمین نمی کند. اگر گسترش دانشگاه ها همراه با تمرکز قدرت و محدود شدن آزادی دانشگاهی باشد، نظام علمی ممکن است در تولید پژوهش معتبر و حفظ نخبگان با مشکل روبه رو شود. آیدین (۲۰۱۹) نیز کاهش آزادی دانشگاهی را عاملی می داند که می تواند به مهاجرت دانشگاهیان و انزوای علمی بین المللی منجر شود.

با این حال، دانشگاه ها همچنان فضاهای منازعه فکری باقی

پرسش هایی مناسب است، کدام نظریه ها معتبر محسوب می شوند و چه هویت هایی در محیط دانشگاهی امن هستند.

از دیدگاه هرمنوتیکی، این وضعیت به معنای تغییر در افق تفسیر است. گادامر^۱ (۲۰۰۴) توضیح می دهد که فهم انسان همیشه در چارچوب یک افق معنایی شکل می گیرد. در ترکیه دوران اردوغان، روایت تمدنی هدف دانشگاه را بازتعریف می کند و زندگی فکری را به سوی سرنوشت ملی و احیای اخلاقی هدایت می کند. در چنین فضایی مخالفت فکری ممکن است به عنوان بی وفایی سیاسی یا فرهنگی تعبیر شود. به این ترتیب مرز میان اختلاف علمی و مخالفت سیاسی کم رنگ می شود و تفاوت معرفتی به مسئله ای اخلاقی تبدیل می گردد.

دولت پداگوژیک و حکمرانی شناختی

یافته ها همچنین نشان می دهد حکمرانی آموزش عالی ترکیه در این دوره شکل یک پروژه دولتی آموزشی به خود می گیرد. کاپلان^۲ (۲۰۰۶) مفهوم دولت پداگوژیک را برای توصیف نقش آموزش در شکل دادن فرهنگ ملی مطرح می کند. در دوره اردوغانیسم، این نقش با گفتمان تمدنی و مشروعیت دینی بازتعریف شده است (دوران^۳، ۲۰۱۳؛ ییلماز^۴، ۲۰۱۸).

در نتیجه نوعی حکمرانی شناختی شکل می گیرد؛ یعنی دولت تلاش می کند نه فقط بر فعالیت دانشگاه ها بلکه بر شیوه فکر کردن و تفسیر کردن نیز اثر بگذارد (دین^۵، ۲۰۱۰؛ رز^۶، ۱۹۹۹).

در این میان شورای آموزش عالی ترکیه و انتصاب رؤسای دانشگاه نقش مهمی دارند، زیرا روایت سیاسی را به رویه های روزمره دانشگاهی تبدیل می کنند. وقتی مدیریت دانشگاه با پروژه حکومتی هماهنگ باشد، تصمیم هایی مانند استخدام استادان، ارتقا، تخصیص بودجه یا برگزاری برنامه های علمی می تواند برداشت خاصی از هویت ملی و اخلاقی را تقویت کند.

از نگاه فوکو^۷ (۲۰۰۸) قدرت فقط محدودکننده نیست بلکه هنجارها و هویت ها را تولید می کند. در این معنا دانشگاه به فضایی تبدیل می شود که در آن قواعد قابل قبول برای گفتار، پژوهش و هویت دانشگاهی شکل می گیرد. بنابراین دانشگاه به نوعی بازتاب کوچک از نظم سیاسی گسترده تر جامعه تبدیل می شود؛ نظمی که در

8. Agamben

9. Mutluer

10. Bozkurt et al.

11. Aydın

12. Gülmez

13. Nussbaum

14. Gür

1. Gadamer

2. Kaplan

3. Duran

4. Yılmaz

5. Dean

6. Rose

7. Foucault

می‌مانند. حتی در شرایط محدود نیز گفتمان‌های مختلف مانند جمهوری‌خواهی سکولار، اسلام‌گرایی محافظه کار و هنجارهای دانشگاهی جهانی همچنان در تعامل و رقابت هستند. از دیدگاه گادامر^۱ (۲۰۰۴) نیز افق‌های تفسیری هرگز کاملاً بسته نمی‌شوند و ممکن است با بحران‌ها یا تغییر نسل‌ها دگرگون شوند. با وجود این پویایی‌ها، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد حکمرانی اردوغانیسم با تثبیت کنترل تفسیری و همسو کردن انتظارات فکری و رفتاری از طریق گفتمان تئوپولیتیک، کثرت‌گرایی در دانشگاه‌های ترکیه را به طور قابل توجهی کاهش داده است.

این پژوهش اگرچه چارچوب تفسیری جدیدی برای حکمرانی آموزش عالی در ترکیه ارائه می‌دهد، اما محدودیت‌هایی دارد؛ از جمله اینکه روش هرمنوتیکی بیش‌تر بر تحلیل معنا و سازوکارهای نمادین تمرکز دارد و به سنجش تجربی یا پیامدهای عینی سیاست‌ها، همچون عملکرد دانشگاه‌ها و شاخص‌های علمی، نمی‌پردازد. داده‌های مورد استفاده عمدتاً متون و اسناد رسمی است و بنابراین تجربه زیسته دانشگاهیان را به‌طور کامل بازتاب نمی‌دهد و میان گفتمان رسمی و واقعیت روزمره فاصله ممکن است وجود داشته باشد. تمرکز مطالعه بر شورای آموزش عالی و دوره محدود زمانی موجب دیده نشدن نقش بازیگران غیررسمی و بین‌المللی شده است. همچنین پرداخت کم‌تر به تحولات اقتصادی، بازار کار و رقابت جهانی، از دیگر محدودیت‌های آن است. با این حال، این رویکرد امکان توجه به ابعاد معنایی حکمرانی را فراهم می‌آورد که برای فهم عمیق‌تر نظم معرفتی و فضیلت اخلاقی در دانشگاه‌های ترکیه حائز اهمیت است.

این مقاله حکمرانی آموزش عالی ترکیه از ۲۰۰۲ تا ۲۰۲۵ را به‌عنوان پروژه‌ای هرمنوتیکی-تئوپولیتیک تفسیر می‌کند که هدف آن پیوند دادن رفتار انسانی با تفکر شناختی و بازتعریف نقش دانشگاه در جامعه است. یافته‌ها نشان می‌دهد اصلاحات آموزش عالی فراتر از تغییرات اداری بوده و به بازسازی معنایی دانشگاه انجامیده است. چهار سازوکار اصلی در این روند دیده می‌شود: بازتعریف دانشجوی آرمانی به‌عنوان سوژه‌ای اخلاقی-تمدنی، استفاده از شورای آموزش عالی و انتصاب رؤسای دانشگاه برای هدایت فضای دانشگاهی، تغییر در سلسله‌مراتب دانش به نفع «حقیقت تمدنی»، و شکل‌گیری حکمرانی اتمسفریک از طریق نمادها و مناسک دانشگاهی. این سازوکارها نوعی حکمرانی شناختی ایجاد می‌کنند که در آن گرایش‌های فردی با انتظارات

نهادی هماهنگ می‌شود. تحلیل مقاله نشان می‌دهد دکت‌ترین اردوغانیسم در حوزه آموزش به نوعی الهیات سیاسی شباهت دارد که مشروعیت سیاسی را از روایت‌های دینی و تمدنی می‌گیرد. در نتیجه، دانشگاه‌ها به فضاهایی برای بازتعریف هویت، دانش و فضیلت در چارچوب نظم سیاسی تبدیل می‌شوند. این روند به‌ویژه پس از ۲۰۱۶ با تمرکز مدیریتی و فشار بر مخالفان، استقلال دانشگاهی و کثرت‌گرایی فکری را محدود کرده و می‌تواند در بلندمدت ظرفیت نوآوری علمی را تضعیف کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند این الگو را در مقایسه‌های بین‌المللی و در واکنش‌های استادان و دانشجویان بررسی کنند. این پژوهش پیشنهادها و جدیدی برای مطالعات آتی ارائه می‌دهد، از جمله بررسی میدانی تجربه زیسته دانشجویان و استادان تا روشن شود نظم تفسیری چگونه در رفتار روزمره، انتخاب موضوعات پژوهشی و خودسانسوری شکل می‌گیرد. مقایسه تطبیقی با کشورهایی که هویت ملی-دینی را در آموزش عالی ادغام کرده‌اند می‌تواند نشان دهد الگوی ترکیه تا چه حد استثنایی یا بخشی از روندی گسترده‌تر است. همچنین ارزیابی پیامدهای این ساختار تفسیری بر شاخص‌های تولید دانش، همکاری علمی و مهاجرت دانشگاهیان اهمیت دارد. پژوهش‌های آینده باید تحولات پس از ۲۰۱۶ را در چارچوب رویکردهای طولی بررسی کنند تا پایداری یا تغییر کنترل تفسیری مشخص شود. در کنار آن، مطالعه نقش نمادها، مراسم و روایت‌های اخلاقی می‌تواند ابعاد عاطفی و فرهنگی حکمرانی را آشکار سازد. توجه به این حوزه‌ها در مجموع می‌تواند فهم عمیق‌تری از پیوند میان دانش، هویت و قدرت در دانشگاه‌های ترکیه ارائه دهد.

دست‌رسی به داده‌ها

دست‌رسی به داده‌ها در صورت درخواست پژوهشگران عزیز وجود دارد.

مشارکت‌های نویسندگان

تمامی نویسندگان در شکل‌گیری ایده پژوهش و طراحی مطالعه مشارکت فعال داشته‌اند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله، کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

شفافیت

نویسندگان تأیید می‌کنند که این مقاله گزارشی صادقانه، دقیق و شفاف از پژوهش انجام‌شده ارائه می‌دهد. هیچ بخش مهمی از فرایند یا نتایج پژوهش حذف نشده و این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش و صداقت علمی انجام شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسنده، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

تامین مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده است.

References

- Agamben, G. (2011). *The kingdom and the glory: For a theological genealogy of economy and government*. Stanford University Press.
- Asad, T. (2003). *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press.
- Aydın, A. (2019). Academic freedom in Turkey: From Kemalist persistence to AKP's authoritarianism. *European Journal of Higher Education*, 9(3), 259–275.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Bozkurt, U., et al. (2020). Turkey's academic purges and the limits of international solidarity. *Globalizations*, 17(4), 1–18.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). State, politics and higher education in Turkey. *Journal of Higher Education Policy*, 7(2), 45–67.
- Coşar, S., & Yeğenoğlu, M. (2011). New grounds for patriarchy in Turkey? Gender policy in the age of the AKP. *South European Society and Politics*.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society*. Sage.
- Duran, B. (2013). The AK Party's identity in the formation of a "New Turkey." *Insight Turkey*, 15(1), 1–12.
- Erciyes University. (2017, March 12). *Rector's speech on national stance in university culture*. Erciyes University Publishing.
- Erol, M. S. (2022). Neo-Ottoman epistemology and the reconstruction of the Turkish university. *Insight Turkey*, 24(2), 89–104.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*. Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Gülalp, H. (2019). The authoritarian turn and the culture wars in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, 60, 1–25.
- Gülmez, S. B. (2018). Higher education under the authoritarian turn in Turkey. *South European Society and Politics*, 23(2), 271–290.
- Gümüş, S. (2018). The transformation of higher education in Turkey under the AK Party. *Higher Education Policy*, 31(2), 227–239.
- Gür, B. S. (2016). The rapid expansion of higher education in Turkey: Challenges and opportunities. *Higher Education Policy*, 29(2), 1–18.
- Human Rights Watch. (2020, February 26). *Turkey: Crackdown on academics continues*. HRW Publications.
- Hürriyet Daily News. (2012, February 1). *Erdoğan: "We aim to raise a pious generation."* Hürriyet Publishing.
- İnal, K. (2018). The ideological transformation of education in Turkey during the AKP era. *Policy Futures in Education*, 16(4), 1–15.
- Kaplan, S. (2006). *The pedagogical state: Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. Stanford University Press.
- Kuru, A. T. (2009). *Secularism and state policies toward religion: The United States, France, and Turkey*. Cambridge University Press.
- Ministry of Justice of the Republic of Turkey. (2017). *State of emergency measures: Academic personnel dismissals report*. Ministry of Justice Publications.
- Mutluer, M. (2019). The political theology of the AKP: From "Islamic democracy" to "national will." *Politics, Religion & Ideology*, 20(3), 312–330.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Öktem, K. (2011). *Angry nation: Turkey since 1989*. Zed Books.
- Öniş, Z. (2015). Monopolising the centre: The AKP and the uncertainties of the Turkish model. *The International Spectator*, 50(2), 22–41.

- Özkırımlı, U. (2018). The closing of the Turkish mind: Universities and intellectual freedom after 2016. *Globalizations*.
- PRT (Presidency of the Republic of Türkiye). (2016, October 29). *Presidential Decree No. 675 on measures taken under the state of emergency*. Presidency Publications.
- PRT (Presidency of the Republic of Türkiye). (2018). *Opening ceremony of the 2018–2019 academic year: Official speech*. Presidency Publications.
- PRT (Presidency of the Republic of Türkiye). (2019a). Academic year opening speech: Universities as cultural and civilizational fronts. Presidency Publications.
- PRT (Presidency of the Republic of Türkiye). (2019b, December 5). *Science and Technology Day address: Civilizational perspectives on scientific development*. Presidency Publications.
- Ricoeur, P. (1991). *From text to action: Essays in hermeneutics II*. Northwestern University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Sakarya University. (2018, June 20). *Official statement on promoting national and moral values in campus environment*. Sakarya University Press.
- Tekeli, İ. (2019). *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması üzerine*. İstanbul Bilgi University Press.
- Tekneci, E. (2019). The transformation of YÖK: From a secular guardian to an instrument of the executive. *Education and Society*, 37(1), 85–103.
- Tuğal, C. (2009). *Passive revolution: Absorbing the Islamic challenge to capitalism*. Stanford University Press.
- Türkmen, B. (2012). Islam, education and politics: The case of the AKP in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 1–20.
- Yavuz, M. H. (2009). *Secularism and Muslim democracy in Turkey*. Cambridge University Press.
- Yılmaz, İ. (2018). Civilizational populism and the case of Turkey’s AKP. *Nations and Nationalism*, 24(2), 1–20.
- Yılmaz, İ., & Morieson, N. (2023). *Civilizational populism in Turkey, Indonesia and Pakistan*. Routledge.
- YÖK (Council of Higher Education). (2018). *Program for national and indigenous universities*. YÖK Publications.
- YÖK (Council of Higher Education). (2021, January 2). *Statement regarding the appointment of the Boğaziçi University rector*. YÖK Publications.
- YÖK (Council of Higher Education). (2023). *Yükseköğretim 2023 hedefleri: Ulusal ve manevi değerlerin güçlendirilmesi*. YÖK Yayınları.

ORIGINAL ARTICLE

Study of social responsibility with happiness and psychological resilience of high school students

Omid Safari

Department of Physical Education,
NoM.C., Islamic Azad University,
Nourabad Mamasani, Iran.

Correspondence:

Omid Safari

Email: omid.safari11@iau.ac.ir

Received: 16/Jan/2026

Revised: 24/Jan/2026

Accepted: 14/Mar/2026

Published: 21/Mar/2026

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between social responsibility with happiness and psychological resiliency of high school students in mamasani city . this research was applied and descriptive and correlational . The statistical population of the study consisted of all the first high school students of mamasani town to persons , of which 360 were selected as the sample and by stratified random sampling method . Data were collected using standard questionnaire of happiness questionnaire (2011) , connor and connor psychological resilience (2003) and carroll (2003) social responsibility . To describe the data , descriptive statistics methods and for inferential analysis of data , pearson correlation and regression methods were used . The results of the study showed that there was a positive and significant relationship between social responsibility with happiness and psychological resilience of students , and also social responsibility had a significant relationship with happiness and psychological resiliency of students . ($p < 0.01$).

KEYWORDS

Social Responsibility, Happiness, Psychological Resilience, Students.

How to cite

Safari, O. (2026). Study of social responsibility with happiness and psychological resilience of high school students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 31-38.

(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77662.1010>)



«مقاله پژوهشی»

مطالعه مسئولیت پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب آوری روان شناختی دانش آموزان مقطع متوسطه اول

امید صفری

چکیده

هدف از این تحقیق، مطالعه ارتباط بین مسئولیت پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب آوری روان شناختی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی بود. روش تحقیق حاضر کاربردی و از نوع توصیفی و همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق، تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی به تعداد ۵۳۰۸ نفر بود، که از این تعداد ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای با محقق همکاری کردند. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه های استاندارد شادکامی زارعی (۱۳۹۱)، تاب آوری روان شناختی کانر و دیدید سون (۲۰۰۳) و مسئولیت پذیری اجتماعی کارول (۲۰۰۳) بود. برای توصیف داده ها از روش های آمار توصیفی و برای تجزیه استنباطی داده ها از روش های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که بین مسئولیت پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب آوری روان شناختی دانش آموزان رابطه ی مثبت و معناداری وجود داشت و همچنین مسئولیت پذیری اجتماعی قابلیت پیش بین معنادار شادکامی و تاب آوری روان شناختی دانش آموزان را داشت. بنابراین شایسته است که به منظور افزایش شادکامی و تاب آوری روان شناختی در جامعه هدف توجه بیشتری به مسئولیت پذیری اجتماعی شود. ($P \geq 0/01$).

واژه های کلیدی

مسئولیت پذیری اجتماعی، شادکامی، تاب آوری روان شناختی، دانش آموزان.

گروه تربیت بدنی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران.

نویسنده مسئول:

امید صفری

رایانامه: Omid.safari11@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

صفری، امید. (۱۴۰۵). مطالعه مسئولیت پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب آوری روان شناختی دانش آموزان مقطع متوسطه اول. آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۲(۱)، ۳۸-۳۱.

(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77662.1010>)



مقدمه

انسان همواره نیازمند امید و سرزندگی در عرصه‌های مختلف زندگی است تا احساس کمال‌گرایی در او پایدار و زنده باشد. امروزه افزایش نشاط، شادی، امیدآفرینی فردی و اجتماعی مفهومی بیش از یک احساس رضایت و خوش‌بینی سطحی دارد. زیرا که تأثیرات شگفت‌آور آن به شکل یک ابزار دگرگون کارآمد اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. نشاط و شادمانی به عنوان یک احساس ریشه‌ای مثبت نقش تعیین‌کننده‌ای در تأمین سلامت فرد و جامعه دارد. به طوری که همواره با خرسندی، خوش‌بینی و امید و اعتماد همراه است (دشت‌بزرگی و میرزایی، ۱۴۰۳). شادی یک انبساط و نشاط درونی است که پایدار می‌باشد. این احساس لذت‌بخش موجب احساس خوش‌آیندی در فرد می‌شود. معمولاً افراد سالم و دارای نشاط با دیگران ارتباط بیشتری دارند و وجود ارتباط به منزله اعتماد به دیگران است. افراد شاد برون‌گرا هستند و دارای روابط اجتماعی قوی می‌باشند. انسان‌های شاد بهتر از انسان‌های غمگین می‌توانند مشکلات روزمره را تحمل کنند. این افراد مسئولیت‌پذیرند و در انجام کارها بیشتر بر توانایی‌های خود تکیه دارند (طاهری سلطانی و همکاران، ۱۴۰۰). روان‌شناسان نظریه‌پرداز نشاط را نوعی هیجان مثبت می‌دانند که تأثیر ژرفی بر سازوکارهای جسمانی، شناختی و روانی دارد و عملکرد افراد را در زمینه‌های مختلف از جمله خلاقیت و نوآوری در سازمان بهبود می‌بخشد (الیاسی، ۱۳۸۵). آرجیل (۲۰۰۴) یکی از عوامل مهم و ضروری مرتبط با نشاط در سازمان را میزان برخورداری از روابط حمایتگری اجتماعی و دوستی‌های صمیمانه می‌داند. به اعتقاد او بودن در کنار دیگران و برخورداری از روابط عاری از تعارض و کشمکش با دیگران سطح نشاط و شادابی را افزایش می‌دهد. به اعتقاد وی گسسته شدن روابط اجتماعی به‌ویژه در محیط سازمان بیش از هر چیزی سطح نشاط را تقلیل می‌دهد (الیاسی، ۱۳۸۵). به عقیده زارعی متین و حق‌گویان (۱۳۹۰) نشاط و خوشبختی واقعی یکی از مولفه‌های انجام دادن کارهای مفید و هدفمند می‌باشد و هدفی را فراتر از ارضای نیازها و تمایلات فردی دنبال می‌کند. مشاغلی که برای افراد معنادار است دست‌یافتن به شادی در محیط سازمان را تسهیل می‌کند. به طور کلی شادی در محیط یک سازمان زمانی حاصل می‌شود که از کاری که انجام می‌دهید لذت ببرید. دوستی و پیوندهای دوستانه از جمله عوامل تأثیرگذار بر ایجاد نشاط و شادی در محیط یک سازمان هستند. از همین رو افراد دارای پیوند اجتماعی بیشتر احساس نشاط و شادی

بیشتری در کارهای محوله می‌کنند زیرا روابط دوستی به منزله سپری عمل می‌کنند که فرد را در برابر استرس و فشارهای مختلف زندگی، تحصیلی، شغلی و اجتماعی محافظت می‌کند (شهری، ۱۴۰۱). شادکامی در محیط‌های آموزشی تأثیرات متعددی بر عملکرد و روحیه مجموعه آموزشی و از جمله دانش‌آموزان دارد. این مفهوم می‌تواند به افزایش انگیزه، کاهش استرس، بهبود روابط و ارتقای خلاقیت منجر شود می‌کنند. در مدارس، شادکامی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم می‌تواند بر کیفیت تدریس و تعامل آن‌ها با معلمان تأثیر بگذارد. ایجاد محیطی که شادکامی را تقویت کند، علاوه بر افزایش رضایت شغلی معلمان، می‌تواند منجر به بهبود جو سازمانی مدرسه و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان شود (دشت‌بزرگی و میرزایی، ۱۴۰۳).

تاب‌آوری روان‌شناختی به توانایی افراد در مقابله با چالش‌ها، حفظ تعادل هیجانی و بازیابی سریع پس از مواجهه با فشارها اشاره دارد. این ویژگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند در شرایط سخت و ناپایدار آموزشی همچنان عملکرد خود را حفظ کرده و با استرس‌های درسی مقابله کنند. (نیکولاوی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). تاب‌آوری روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرات مثبتی از جمله بهبود سلامت روانی، افزایش رضایت آموزشی و کاهش استرس داشته باشد. دانش‌آموزان تاب‌آور قادرند در مواجهه با مشکلات آموزشی و چالش‌های، خلاقیت و انعطاف‌پذیری بیشتری نشان دهند (چیو^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، تاب‌آوری به آن‌ها کمک می‌کند تا در شرایط سخت‌تر نیز به اهداف آموزشی خود پایبند بمانند. با توجه به این موارد، تقویت تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند عاملی کلیدی در بهبود بهره‌وری و اثربخشی آموزشی باشد (کاوگاکي^۳، ۲۰۲۲). در سازمان‌های آموزشی به‌منظور ایجاد شادی و نشاط در دانش‌آموزان و تاب‌آوری آنها باید به مجموعه عواملی توجه شود که یکی از این عوامل می‌تواند فراهم‌آوردن زمینه مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آنها باشد که در زیر به آن پرداخته می‌شود.

امروزه سازمان‌ها و به‌ویژه سازمان‌های آموزشی تأثیر عمده‌ای بر جامعه دارند؛ بنابراین فعالیت آنها باید به‌گونه‌ای باشد که اثرات مثبت حاصل از فعالیت خود را به حداکثر و اثرات منفی را به حداقل برسانند و به عنوان تأثیرگذارترین عضو جامعه، نگران نیازها و خواسته‌های درازمدت جامعه بوده و در جهت رفع

1. Nikolaou

2. Chou

3. Kavgaci

دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی رابطه معناداری وجود دارد؟ شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی از جمله عوامل تأثیرگذار بر بهره‌وری و سلامت روانی دانش‌آموزان هستند و می‌تواند زمینه‌ساز نوآوری و افزایش کارایی شود. شادکامی در محیط آموزشی نیز با ایجاد حس رضایت، انگیزه و تعلق‌خاطر در دانش‌آموزان، توانایی آنها را برای مقابله با چالش‌ها افزایش می‌دهد. توجه به این دو عامل می‌تواند موجب ارتقای کیفیت کاری و بهبود جو آموزشی در مدارس شود. با توجه به اهمیت دانش‌آموزان در نظام آموزشی و تأثیرگذاری آنها بر توسعه و رشد جامعه، پژوهش حاضر با عنوان "تعیین ارتباط بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی" از اهمیت بالایی برخوردار است. این پژوهش می‌تواند به شناسایی روابط میان این متغیرها کمک کرده و راهکارهایی برای ارتقای شادکامی، تاب‌آوری روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ارائه دهد. نتایج این مطالعه می‌تواند زمینه‌ساز بهبود کیفیت آموزش، افزایش رضایت دانش‌آموزان و تقویت عملکرد آنها در مدارس شود. (شهری، ۱۴۰۱).

روش

روش تحقیق حاضر کاربردی و از نوع توصیفی و همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق، تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی به تعداد ۵۳۰۸ نفر بود، که از این تعداد ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با محقق همکاری کردند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد شادکامی زارعی (۱۳۹۱)، تاب‌آوری روان‌شناختی کانر و دیدید سون (۲۰۰۳) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارول (۲۰۰۳) بود. روایی صوری پرسشنامه‌ها توسط چند نفر از اساتید متخصص مدیریت آموزشی که سابقه فعالیت در زمینه متغیرهای این تحقیق را نیز داشتند، مورد ارزیابی و تایید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه با استفاده از فرمول محاسبه کربناخ، محاسبه گردید و پایایی همه پرسشنامه‌ها بالاتر از ۰/۷ بود. برای توصیف داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و برای تجزیه استنباطی داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد.

معضلات آن بکوشند. این بدان معنی است که سازمان‌های امروزی بایستی مسئولیت اجتماعی^۱ خود را شناخته و پذیرای آن باشند (براتی مارنانی و همکاران، ۱۳۹۰). مسئولیت اجتماعی مجموعه وظایف و تعهداتی است که سازمان باید در جهت حفظ و کمک به جامعه‌ای انجام دهد که در آن فعالیت می‌کند (رویایی و مهردادوست، ۱۳۸۸). در واقع این مفهوم بیانگر تعهد و تکلیف مدیریت به انجام کارهایی است که حافظ و ارتقاءدهنده رفاه جامعه و علایق سازمان باشد. مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها همچنین در برگیرنده تعهد سازمان‌ها به بهبود زندگی کارکنان و خانواده‌های آنها است (ایکو،^۲ ۲۰۱۳). مسئولیت‌پذیری اجتماعی از جمله مهم‌ترین عناصر فلسفه‌ی وجودی سازمان‌ها شناخته شده است، به نحوی که اهمیت دادن به رعایت آن نه تنها احتمال ارتقای تعهد و نوآوری سازمانی را به همراه دارد، بلکه رضایت ذینفعان خارج از سازمان را برای مشروعیت بخشیدن به سازمان تقویت می‌کند (رستگاری شه‌بندی، ۱۳۹۷). فراهم آوردن زمینه ایجاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محیط‌های آموزشی و به‌ویژه دانش‌آموزان می‌تواند اثرات مهم و فزاینده‌ای از جمله شادی و نشاط و تاب‌آوری بیشتر در بین دانش‌آموزان داشته باشد که در درازمدت باعث کارایی و اثربخشی هرچه بیشتر محیط‌های آموزشی می‌شود. از آنجا که در سال‌های اخیر ما متأسفانه شاهد بی‌انگیزگی و کاهش نشاط و شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی هستیم و این می‌تواند زنگ خطری باشد برای نظام‌های آموزشی زیرا که اگر محیط‌های آموزشی دچار ضعف و کاستی شود تبعات منفی برای جامعه به همراه خواهد داشت. نظر به مطالب پیش گفته‌شده و با توجه به اینکه متأسفانه ممکن است در سازمان‌های آموزشی ما و از جمله آموزش و پرورش شهرستان ممسنی، مساله مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی به شکل مطلوبی مورد توجه قرار نگرفته باشد و این خود می‌تواند باعث کاهش نشاط و شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی و عدم رضایت دانش‌آموزان شود و این مساله ممکن است به دلیل عدم توجه مناسب به مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محیط‌های آموزشی در جامعه هدف باشد. بنابراین برای برون‌رفت از این مساله، پژوهشگر قصد دارد تا در جامعه هدف به این سوال پاسخ دهد که آیا بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی

یافته‌ها

دارد. به‌طوری‌که با افزایش میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مولفه‌های آن میزان شادکامی این افراد افزایش می‌یابد.

بر اساس نتایج جدول (۱)، بین متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مولفه‌های آن با متغیر شادکامی رابطه مثبت و معنادار وجود

جدول ۱. همبستگی بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مولفه‌های آن با شادکامی

متغیرها	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	اقتصادی	اخلاقی	بشر دوستانه	قانونی
r	۰/۴۹	۰/۳۴۰	۰/۴۷	۰/۴۶	۰/۴۰
Sig	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

اجتماعی و مولفه‌های آن میزان نوآوری شغلی این افراد افزایش می‌یابد.

بر اساس نتایج جدول (۲)، بین متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مولفه‌های آن با متغیر نوآوری شغلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به‌طوری‌که با افزایش میزان مسئولیت‌پذیری

جدول ۲. همبستگی بین سرمایه فرهنگی و مولفه‌های آن با نوآوری شغلی

متغیرها	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	اقتصادی	اخلاقی	بشر دوستانه	قانونی
r	۰/۵۴	۰/۵۱۰	۰/۴۰	۰/۳۳	۰/۴۶
Sig	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

نتیجه گرفت که ۰/۳۴۰ (تقریباً ۳۴٪) شادکامی از طریق مسئولیت‌پذیری اجتماعی تبیین می‌شود.

جدول ۳، پیش‌بینی نمرات شادکامی بر اساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، ضریب تعیین (تبیین) به‌دست آمده برابر است با (۰/۳۴۰). پس می‌توان

جدول ۳. پیش‌بینی نمرات شادکامی بر اساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین
۰/۴۹	۰/۳۴۰

تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق مسئولیت‌پذیری اجتماعی تبیین می‌شود.

جدول ۴، پیش‌بینی نمرات تاب‌آوری روان‌شناختی بر اساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، ضریب تعیین (تبیین) به‌دست آمده برابر است با (۰/۲۹۱). پس می‌توان نتیجه گرفت که ۰/۲۹۱ (تقریباً ۲۹٪)

جدول ۴. پیش‌بینی نمرات تاب‌آوری روان‌شناختی بر اساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین
۰/۵۴	۰/۲۹۱

نتیجه‌گیری و بحث

این تحقیق با هدف تعیین ارتباط بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان ممسنی انجام شد. یافته‌های آن بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ابعاد آن با شادکامی آزمودنی‌ها می‌باشد و همچنین نتایج تحقیق بیانگر قابلیت پیش بین معنادار شادکامی از طریق مسئولیت‌پذیری اجتماعی بود. بنابراین نتایج تحقیق نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ابعاد آن زمینه لازم را جهت ارتقای شادکامی در آزمودنی‌ها فراهم می‌نماید. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات دشت بزرگی و میرزایی (۱۴۰۳)، شهری (۱۴۰۱) و حکیم‌خانی و فیخمی آذر (۱۳۹۷) همخوانی دارد. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان بیان کرد که روابط اجتماعی و مسئولیت‌پذیری عاملی است که احتمالاً یکی از بزرگ‌ترین علت شادکامی و از دیگر جنبه‌های سلامتی است. بودن با کسانی که دوستشان داریم، باعث ایجاد خلق مثبت می‌شود. این عامل که منبع اصلی وقایع مثبت زندگی است برای فعالیتهای درمانی خوش‌آیند انتخاب می‌شود و می‌تواند زمینه بروز شادکامی و آرامش روحی و روانی اراد را فراهم نماید. امروزه سازمان‌ها آموزشی که مجموعه‌ای از عوامل انسانی، تکنولوژی، فنی، ساختاری، فرهنگی و دیگر عناصر محیطی هستند، در راستای تحقق هدف‌های از پیش تعیین شده و مشترک در تعاملند. در این راستا، افراد هر سازمان مهم‌ترین جزء سازمان محسوب می‌شوند که توجه به خواست و تأمین نیازهای مورد نظر آنها غیرقابل اجتناب است. برای افزایش شادکامی در سازمان نیاز به تأمین شرایط متعددی داریم که مهم‌ترین آن عامل انسانی است که توجه به نیازهای آنها (معلم و دانش‌آموزان) می‌تواند زمینه بروز شادکامی را در سازمان فراهم نماید.

نتایج حاصل از تحقیق نیز نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مولفه‌های آن با تاب‌آوری روان‌شناختی در آزمودنی‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و مسئولیت‌پذیری اجتماعی قابلیت پیش‌بین معنادار تاب‌آوری روان‌شناختی آزمودنی‌ها را دارد. بنابراین نتایج تحقیق نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ابعاد آن زمینه لازم را جهت ارتقای تاب‌آوری

روان‌شناختی در آزمودنی‌ها فراهم می‌نماید. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات طاهر سلطانی و همکاران (۱۴۰۰) همخوانی دارد. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان بیان کرد که مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها و سازمان‌ها به ظهور یک جنبش اشاره دارد که به دنبال وارد کردن فاکتورهای محیطی و اجتماعی در تصمیمات تجاری و آموزشی شرکت‌ها، استراتژی تجاری و حسابداری و آموزشی با هدف افزایش عملکرد اجتماعی و محیطی در کنار ابعاد اقتصادی است به‌گونه‌ای که برای واحد تجاری و آموزشی، جامعه و محیط مفید و سودمند می‌شود و می‌تواند زمینه افزایش تاب‌آوری در مقابل مسائل و مشکلات تجاری، آموزشی و غیره را فراهم آورد. همچنین به سبب اینکه تاب‌آوری روان‌شناختی عامل محافظ قوی در برابر موقعیتهای تنش‌زا در نظر گرفته می‌شود و با توجه به تأثیرات مثبت آن بر ابعاد متعدد زندگی افراد مثل کیفیت، بهزیستی روان‌شناختی و دیگر جنبه‌های مهم زندگی، شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری روان‌شناختی و تقویت این عوامل، اهمیت و ضرورت دارد و باید مدنظر قرار گیرد. با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش و به منظور کمک به ارتقای شادکامی و تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آزمودنی‌ها پیشنهاد می‌گردد:

۱) سازمان‌ها از طرق مختلف از جمله مهیا نمودن شرایط ادامه تحصیل، برگزاری همایش‌ها و میزگردها و... زمینه افزایش شادکامی، تاب‌آوری روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی را فراهم نمایند.

۲) مسئولین و برنامه‌ریزان سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نسبت به شناسایی راه‌های افزایش شادکامی، تاب‌آوری روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی افراد و نقش‌آفرینی بیشتر این متغیرها اقدام نمایند و بستر و شرایط را برای افزایش برخورداری کارکنان از شادکامی، تاب‌آوری روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی جهت ایجاد یک محیط مثبت و مطلوب سازمانی فراهم نمایند.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این پژوهش در کلیه مراحل اجرای پروژه مشارکت یکسانی داشته‌اند.

سیاسگزاری

از کلیه شرکت‌کنندگان که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

حامی مالی

در طول این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از منابع تأمین مالی در بخش عمومی، تجاری، و غیردولتی دریافت نشد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله، تعارض منافع وجود نداشته است.

References

- Argyle M, Matin, Lu. (2004). Testing for stress and happiness: The role of social and cognitive factor. Inc. D. speiel berger, & I. G. Sarason. (EDS). Stress and emotion, wasgington D.C: Taylor & Francis.
- Barati Marnani, A. Haghani. H. Mohamadi, R. Moradi, F. (2011). The relationship between organizational health and performance indicators in educational centers affiliated to tehran university of medical sciences, health management, no. [In Persian].
- Chou, M. J., Lee, H. M., & Wu, H. T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research Vol*, 3(1).
- Dasht Bzorgi, Z. Miezayi, R. (2024). The relationship of altruism, sense of empathy and social responsibility with happiness among students of islamic azad university ahvaz, sciences and social health, period 7, no. 3, pp. 56-49. [In Persian].
- Hakim khani, M. T. Fachimi azar, S. (2018). The relationship between social vitality and social responsibility of employees of tehran metropolitan fire department, social sciences studies, 15, number 57. [In Persian].
- Kavgaci, H. (2022). The Relationship between Psychological Resilience, Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Teaching Profession: A Path Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 278-296.
- Ekwo, US. (2013) "Sustainability Through Collaboration-Based Corporate Social Responsibility". Building Solutions for Architectural Engineering, Pennsylvania, United States: American Society of Civil Engineers, p 633-642.
- Elyasi, M. H. (2006). effective factors on happiness of basij students, the journal of mobilization studies, 9 (33), 34-15. [In Persian].
- Nikolaou, E., Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthis, A., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2021). promoting psychological resilience: preschool teachers' perspectives. *ijasos-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 111-119.
- Rastghari shehbani, Sh. (2018). The responsibility of responsibility is based on spiritual intelligence by considering the mediator role of students of islamic azad university of tehran, education and education, number 9, p. 94-79. [In Persian].
- Royayi, R. Mehrdost, H. (2009). Studying the role of cultural managers in promoting social responsibility (case study: the individual mail organization managers), social science questionnaire, period 3, no. 3. [In Persian].
- Shahri, Z. (2022). The relationship between happiness, empathy and identity styles with social responsibility among 16 - 18 - year - old teenagers of county, the twenty - fourth international conferences

- conference in science and technology. [In Persian].
- Taher soltani, F. Bagheri, F. (2021). prior to progress and responsibility based on perceived competence , resiliency and innovativeness among students , psychological science magazine , period 20, no. 98, p. 219, pp. 219-231. [In Persian].
- Zarei, M. Haghgoyan, Z . (2011). Happiness in life and work environment. conscious publications. [In Persian].

ORIGINAL ARTICLE

The Effectiveness of Social, Emotional, and Behavioral Skills Training on Dysfunctional Attitudes and Effective Communication with Peers in Elementary School Students with Social Communication Disorders in Tehran

Marjan Rayatpour Lahaghi¹, Majid Saffarinia^{2*} 

1. M.Sc. of Educational Psychology,
Payame Noor University, Tehran,
Iran.

2. Prof. Department of Psychology,
Payame Noor University, Tehran,
Iran.

Correspondence:

Majid Saffarinia

Email: m.saffarinia@pnu.ac.ir

Received: 28/Dec/2025

Revised: 15/Feb/2026

Accepted: 28/Feb/2026

Published: 21/Mar/2026

How to cite

Rayatpour Lahaghi, M. & Saffarinia, M. (2026). The Effectiveness of Social, Emotional, and Behavioral Skills Training on Dysfunctional Attitudes and Effective Communication with Peers in Elementary School Students with Social Communication Disorders in Tehran. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 39-48. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77835.1013>)

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the effectiveness of social, emotional and behavioral skills training on ineffective attitudes and effective communication with peers in students with social communication disorder. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test and post-test design with an experimental and control group. The statistical population included sixth grade male students in Tehran in the academic year 1403-1404. The sample size was 30 people selected purposively and randomly assigned to two experimental groups (15 people) and a control group (15 people). The data were interpreted using SPSS software and descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation) and then inferential statistics to obtain analysis of covariance. To screen for social communication disorder, the students were selected based on the diagnostic criteria in DSM-5-TR, diagnostic interview, and teacher opinion. The Alessandro and Burton (2006) Dysfunctional Attitudes for Children and Adolescents Questionnaire and Mavroli's (2008) Peer Relationship Questionnaire were used to assess the variables. The experimental group underwent social, emotional, and behavioral skills training in 12 60-minute sessions (in person). The findings of the study showed that, after controlling for the pretest, there was a significant difference between the experimental and control groups in ineffective attitudes ($P < 0.005$ and $F = 8.25$) and effective peer relationships ($P < 0.015$ and $F = 6.12$) in people with social communication disorder; social, emotional, and behavioral skills were effective in reducing ineffective attitudes and increasing effective peer relationships in people with social communication disorder. Therefore, interventions based on social, emotional, and behavioral skills training can be used to improve the poor communication skills of adolescents with social communication disorder.

KEYWORDS

Social, emotional, and behavioral skills, Dysfunctional attitudes, Effective communication with peers, Social communication disorder.



آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۵ (۳۹-۴۸)

<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77835.1013>

«مقاله پژوهشی»

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مقطع ابتدایی شهر تهران

مرجان رعیت‌پور لحاقی^۱، مجید صفاری‌نیا^{۲*} 

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه تعداد ۳۰ نفر به شیوه هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و از شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و سپس از آمار استنباطی برای بدست آوردن تحلیل کوواریانس تفسیر شدند. برای غربال اختلال ارتباط اجتماعی، دانش‌آموزان مدنظر با توجه به ملاک‌های تشخیص در DSM-5-TR، مصاحبه تشخیصی و نظر معلمان تعیین شدند و برای ارزیابی متغیرها از پرسشنامه‌های نگرش‌های ناکارآمد کودکان و نوجوانان دوالساندرو و بورتون (۲۰۰۶) و پرسشنامه ارتباط با همسالان کودکان ماورولی (۲۰۰۸) استفاده شد. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (حضوری) تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در نگرش‌های ناکارآمد ($F=8.25$ و $P<0.005$) و ارتباط مؤثر با همسالان ($F=6.12$ و $P<0.015$) مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد؛ مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر کاهش نگرش‌های ناکارآمد و افزایش رابطه مؤثر با همسالان در افراد مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مؤثر بوده است. از اینرو می‌توان برای بهبود ضعف مهارت‌های ارتباطی نوجوانان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی از مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی

مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری، نگرش‌های ناکارآمد، ارتباط مؤثر با همسالان، اختلال ارتباط اجتماعی.

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. استاد تمام گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

مجید صفاری‌نیا

رایانامه: m.saffarinia@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

رعیت‌پور لحاقی، مرجان و صفاری‌نیا، مجید. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مقطع ابتدایی شهر تهران. آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۲(۱)، ۳۹-۴۸. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77835.1013>)

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشر شده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)



مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان ستون‌های اصلی نظام آموزشی از جایگاه خاصی برخوردارند. توجه به این گروه از جامعه، هم از جنبه‌های آموزشی و هم تربیتی، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی هرچه بیشتر نظام تعلیم و تربیت خواهد بود (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای یک جامعه، نقشی کلیدی در فراهم کردن بستر مناسب برای پیشرفت و توسعه همه‌جانبه افراد ایفا می‌کند (جهانی و همکاران، ۱۴۰۳). در این میان دنیای ما با توجه به تغییرات سریع تکنولوژی روز به روز پیچیده‌تر می‌شود لذا کودکان و نوجوانان ما نیاز دارند تا راه و رسم زندگی در یک جامعه متنوع را بیاموزند، آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی در ابعاد مختلف زمینه مناسبی را برای عملکرد بهتر کودکان و نوجوانان فراهم می‌کند (پتیت^۱، ۲۰۲۳). اهمیت مهارت‌های اجتماعی به دلیل تأثیر مثبت آن در حوزه‌های مختلف مانند: همکاری با دیگران، کنار آمدن با چالش‌ها، سلامت جسمی و روانی، بهبود نتایج آموزشی، سطح شادی و رضایت از زندگی در رشد کودکان و نوجوانان مورد توجه قرار گرفته است (مسکیل^۲، ۲۰۲۴). مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری که به عنوان مهارت‌های نرم شناخته می‌شوند، مجموعه‌ای از قابلیت‌ها هستند که به افراد کمک می‌کنند در تمام زمینه‌های زندگی روابط مثبت و سازنده‌ای را آغاز کرده و حفظ کنند، صمیمیت با همسالان را تقویت نمایند، سازگاری مؤثری در محیط‌های مختلف نظیر مدرسه به دست آورند و به آسانی خود را با شرایط مختلف وفق دهند؛ این توانایی‌ها نشان‌دهنده سلامت رفتاری و اجتماعی یک فرد هستند (فراکو و همکاران^۳، ۲۰۲۵). اما در نقطه مقابل، افرادی که از مهارت‌های اجتماعی لازم برخوردار نیستند، معمولاً با دشواری در تعاملات اجتماعی مواجه شده و کمتر قادر به سازگاری مطلوب با دیگران هستند. چنین افرادی ممکن است بیشتر در معرض مشکلات رفتاری و اجتماعی در مدرسه و جامعه قرار گیرند (استرادا و همکاران^۴، ۲۰۲۵).

خوشبختانه، آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی می‌تواند در هر سنی، حتی در بزرگسالی، انجام گیرد. اما بدون شک، اگر این آموزش‌ها از ابتدای کودکی آغاز شوند، در شخصیت فرد نهادینه خواهند شد و فرآیند رشد و ترقی او آسان‌تر خواهد بود (تقاضایی‌اول و خدابخش، ۱۴۰۴). این دوره که مهم‌ترین زمان شکل‌گیری شخصیت است، اغلب نادیده گرفته می‌شود چون تصور می‌کنیم کودکان فقط نیاز به توجه و مراقبت جسمانی دارند. تربیت باید از همان سنین ابتدایی آغاز شود تا تمامی ابعاد وجود کودک از جمله رشد اجتماعی، عاطفی،

هوشی و شخصیتی او شکل گیرد. کودکان تا سه‌سالگی بیشتر رفتارهای غریزی از خود نشان می‌دهند و باید تا حدودی آزاد باشند، اما پس از آن شروع به یادگیری رفتارهای اکتسابی از محیط اطراف خواهند کرد و تمامی جوانب رفتار بزرگسالان، چه مثبت و چه منفی، را می‌آموزند (زائر و عزیزی، ۱۴۰۴). هرچه روابط کودک گسترده‌تر باشد، احتمالاً در مواجهه با گروه همسالان اجتماعی‌تر، با اعتماد به نفس‌تر و حتی در برخی موارد خوش‌صحبت‌تر خواهد بود. با شروع مدرسه، کودک وارد مرحله‌ای می‌شود که ارتباط با گروه همسالان آغاز شده و از ده سالگی تا پایان بلوغ این رابطه محکم‌تر و احساسی‌تر می‌شود، تا جایی که نوجوان در بسیاری از موارد خود را جزئی از گروه می‌بیند و نه یک فرد مستقل (عزیزی و همکاران، ۱۴۰۴). در این زمان، وظیفه اصلی والدین و مراقبان ارائه الگوهای مناسب رفتاری است که از طریق رفتار درست خود به کودک منتقل می‌شود. پس از آن، نظارت بر رفتار دیگران مانند خواهرها و برادرها، دوستان و همچنین گروه همسالان بسیار اهمیت دارد (لیائو و همکاران^۵، ۲۰۲۴). رعایت ارزش‌هایی چون احترام به حقوق یکدیگر در خانه، گوش‌دادن به حرف‌های دیگران، بیان عقاید به شیوه‌ای صحیح و مؤدبانه، دفاع دوستانه از حقوق خود و پرهیز از بدبینی و بدگویی باید در خانواده رعایت شود تا کودکان و نوجوانان با ذهنی آرام و بدون دغدغه آماده پذیرش دیگر رفتارهای اجتماعی مناسب باشند (اصلانی و همکاران، ۱۴۰۳).

اختلال در رشد اجتماعی نتیجه بی‌نظمی شخصیتی و عقده‌های پیچیده روانی است. ناسازگاری، بدخلقی، رفتارهای هیجانی مانند خشم و ترس خصوصاً در جمع، زودرنجی، خجالتی بودن، قهرهای بی‌دلیل و مشاجره هنگام بازی با همسالان و بروز رفتارهای نابالغ نشانه‌ای از ضعف مهارت‌های ارتباطی در فرد هستند (ملک‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). همانطور که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری در اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان نقش چشمگیری دارد؛ فراسکو و همکاران^۶ (۲۰۲۵)، در پژوهش خود نشان دادند که یادگیری این مهارت‌ها، موفقیت تحصیلی را تضمین می‌کند و نقش عمده‌ای در میزان رضایت از زندگی ایفا می‌کنند؛ کمبل و همکاران^۷ (۲۰۲۳)، در پژوهش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری برای یادگیرندگان دارای مشکلات هیجانی و رفتاری «برای دانش‌آموزان مقطع دبستان نشان دادند که این مداخلات تأثیرات مثبتی در تجربیات دانش‌آموزان و اصلاح مشکلات رفتاری آنها با توجه به گزارشات معلمان داشته است. همچنین در

5. Liao & et al.
6. Feraco & et al.
7. Campbell, Sallese, Thompson, Burke & Allen

1. Petit
2. Meskil
3. Feraco & et al.
4. Estrada & et al.

عملکرد آموزشی و موقعیت‌های اجتماعی تأثیر ویژه‌ای داشته است؛ گوا و همکاران^۱ (۲۰۲۳)، در پژوهش نقش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در موفقیت تحصیلی و زندگی دانش‌آموزان نشان داده شده است که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای بسیاری از پیامدهای مهم زندگی دانش‌آموزان مفید هستند. نقش این مهارت‌ها در مورد خودکنترلی، اعتماد، خوش‌بینی و انرژی مضاعف بوده است؛ بیگام و مک‌دانیل^۲ (۲۰۲۳)، نشان دادند که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی سازگاری اجتماعی کودکان را افزایش داده و به آمادگی کودکان برای ورود به زندگی اجتماعی کمک می‌کند. اجرای این مهارت‌ها در دوره پیش‌دبستانی و دبستان موجب شایستگی اجتماعی و عاطفی و کاهش رفتارهای مشکل‌ساز در نوجوانی و جوانی می‌شود. فرهادی‌پور و همکاران (۱۴۰۴)، که اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را بررسی کردند، نشان دادند که آموزش این مهارت‌ها باعث افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی کودکان شده و موجب موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. جهانی و همکاران (۱۴۰۲)، نشان دادند نبود این مهارت‌ها می‌تواند مشکلات متعددی در روابط بین فردی و حوزه‌های رفتاری-عاطفی به وجود آورد و با آگاهی دادن به معلمان نهاده‌سازی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت و بلندمدت صورت گیرد. شهرکی، احمدی و غضنفری (۱۴۰۲)، در پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند که مهارت‌های زندگی با آشنایی دانش‌آموزان با نقاط قوت و ضعف خود، مهارت ارتباط مؤثر و همدلی، مدیریت هیجانات، مهارت حل مسئله و تفکر خلاق می‌تواند به عنوان یک روش مؤثر و کارا جهت بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. نتایج مطالعه زیرک‌پور و نجارپور (۱۴۰۰)، در پژوهش آموزش مهارت‌های زندگی به شیوه گروهی بر مشکلات بین فردی و احساس تنهایی دانش‌آموزان دختر نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر کاهش مشکلات بین فردی و احساس تنهایی داشت، و این بهبود حتی پس از یک ماه در مرحله پیگیری نیز همچنان پایدار باقی ماند. بنابراین، می‌توان از طریق آموزش این مهارت‌ها، مشکلات بین فردی و احساس تنهایی دانش‌آموزان را به طور مؤثرتری کاهش داد (فرهادی‌پور و همکاران، ۱۴۰۴).

علاوه بر ارتباطات و تعاملات اجتماعی، یکی از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان نگرش‌های ناکارآمد است که با مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی آنها پیوند عمیقی دارد. نگرش‌ها و

باورهایی که فرد را مستعد آشفتنی روانی می‌کنند و باعث می‌شوند افراد موقعیت‌های خاص را به‌طور افراطی منفی و ناکارآمد تفسیر کنند (مؤمن‌پور و همکاران، ۱۴۰۱). نگرانی درباره اشتباهات خویش باعث می‌شود فرد عملکرد منفی و نامناسب داشته باشد، دانش‌آموزی که دچار نگرش ناکارآمد است تصور می‌کند که در هر موقعیت و شرایط اجتماعی مورد نقد قرار گرفته و احساس می‌کند طوری رفتار می‌کند که مورد تحقیر و سرزنش دیگران قرار می‌گیرد (وودز^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). نگرش‌های ناکارآمد عامل مهمی در گرایش افراد به رفتارهای بزهکارانه محسوب می‌شوند. این باورها تحت تأثیر احساس شرم و گناه، توقعات غیرواقعی از خود و مشکلات در ابراز همدلی و مسئولیت‌پذیری هستند. رفتارهای بزهکارانه و پرخاشگرانه کودکان که ناشی از نگرش‌های ناکارآمد است، افزایش آسیب‌پذیری، سرزنش و طرد آنها را به همراه دارد. به این ترتیب احتمال بروز اختلالاتی مانند اضطراب، افسردگی و پرخاشگری در آنها بیشتر می‌شود (براون و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، نوجوانان با نگرش‌های ناکارآمد در تعاملات اجتماعی از جمله پاسخگویی به نشانه‌های غیرکلامی در احساسات دیگران و شرکت در موقعیت‌های اجتماعی که نیازمند کنترل و همکاری هستند نارسایی دارند. آنها در ارتباط با دیگران رفتارهای پرخاشگرانه زیادی نشان می‌دهند و به این ترتیب ایجاد و حفظ روابط دوستانه برای آنها بسیار دشوار می‌شود (طباطبایی و همکاران، ۱۴۰۲). همچون پژوهش‌های یو و همکاران^۴ (۲۰۲۴)، که نشان داد مهارت اجتماعی با میانجیگری نگرش‌های ناکارآمد می‌تواند علائم افسردگی در میان نوجوانان را کاهش دهند؛ سخرانی و اصلان^۵ (۲۰۲۴)، در پژوهش «تأثیر آموزش غیررسمی خانواده بر مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودکان» نشان دادند که آموزش غیررسمی در محیط خانواده تأثیر قابل توجهی بر رشد اجتماعی کودکان، از جمله مهارت‌های ارتباطی، همکاری و حل تعارض دارد. کودکان هنجارهای اجتماعی و مهارت‌های بین فردی را از طریق الگویی که توسط اعضای خانواده ارائه می‌شود، می‌آموزند که به آنها در ایجاد روابط هماهنگ و مؤثر کمک می‌کند. علاوه بر جنبه‌های اجتماعی، آموزش غیررسمی نیز نقش مهمی در رشد عاطفی و هیجانی کودکان ایفا می‌کند. حمایت و مراقبت عاطفی ارائه شده توسط خانواده به کودکان کمک می‌کند تا احساس امنیت و ارزشمندی کنند که برای سلامت عاطفی آنها مهم است. از طریق راهنمایی والدین، کودکان یاد می‌گیرند که احساسات خود را تشخیص دهند، ابراز کنند و مدیریت کنند. نقش خانواده در

4. P. Brown & et al.
5. Yu & et al.
6. Syakhrani & Aslan

1. Guo, Tang, Marsh, Parker, Basarkod, Sahdra, Ranta, Salmela-Aro & Katariina
2. Bigham & C. McDaniel
3. Woods

اصلی آن عبارت است از سابقه تأخیر در رشد زبانی مطابق با سن و مشکلات زبانی ساختاری در گذشته یا حال. افراد مبتلا به نقص‌های ارتباط اجتماعی ممکن است از تعاملات اجتماعی اجتناب کنند. اختلال ADHD، مشکلات هیجانی و رفتاری و اختلالات یادگیری خاص نیز در بین این افراد رایج‌تر هستند (چین و همکاران^۵، ۲۰۲۵). در کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی، مشکلات اجتماعی و ارتباطی می‌توانند منجر به مشکلات یادگیری شوند، به‌ویژه یادگیری که از طریق تعاملات اجتماعی یا ارتباط با همسالان صورت می‌گیرد. پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه محدود بوده و تلاش محققان بیشتر بر توصیف و تعریف این اختلال متمرکز شده است. همچنین، چند مطالعه تخمین زده‌اند که شیوع آن حدود ۵ درصد می‌باشد (گاباتوره و همکاران^۶، ۲۰۲۵).

این گروه سنی در رابطه با مشکلات رفتاری آسیب‌پذیرترین گروه است. در صورتی که کودکان به مهارت‌های زندگی مجهز نباشند و توانایی کافی برای درک هیجان‌های خود و دیگران نداشته باشند، در مواجهه با فشارها و بحران‌های ادامه‌دار در دوره نوجوانی ضعیف عمل کرده و با مشکلات بین‌فردی بیشتری روبه‌رو خواهند شد (عظمتی، ۱۴۰۴). این مشکلات عملکرد مناسب فرد در روابط اجتماعی را مختل کرده و نقش مهمی در تداوم آشفتگی‌ها و ناراحتی‌های روان‌شناختی ایفا می‌کند (ملاهی‌پور و نظری‌پور، ۲۰۲۳). روابط بین‌فردی ناسالم شامل رفتارهایی است که مانع از برقراری روابط سالم، مشارکت مؤثر با دیگران، همکاری و تقویت پیوندهای اجتماعی می‌شود و اغلب واکنش‌های اجتماعی نامعقولی و نامناسب را به همراه دارد. آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند منجر به بهبود توانایی‌های هیجانی و عاطفی، افزایش مهارت‌های اجتماعی، و در نهایت ارتقای کیفیت روابط بین‌فردی شود (تسلیمی و یزدی‌راوندی، ۱۴۰۴). طبق مطالعات گاباتوره، گوئرینی و بوسکو^۷ (۲۰۲۵)، بر گروه سنی ۷ تا ۱۶ سال نشان دادند که علائم این اختلال نه‌تنها در کودکان بلکه در نوجوانان نیز مشاهده می‌شود. اما شناسایی و درمان زودهنگام مشکلات در سنین پایین تأثیر شگرفی بر پیامدهای احتمالی اختلال ارتباط اجتماعی و کیفیت زندگی افراد دارد؛ که این تشخیص زودهنگام می‌تواند در مدارس با ارزیابی‌های بالینی انجام شود؛ همچنین سیمپاک و همکاران^۸ (۲۰۲۱)، در پژوهش خود از طریق شیوه‌های مداخله زودهنگام برای کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی در مدت پنج سال (۲۰۱۴ تا ۲۰۲۰)، نشان دادند که مداخلات زودهنگام، فشرده و باکیفیت می‌توانند پیامدهای ارتباط اجتماعی را برای کودکان کاهش دهد (پرهیزگار و همکاران، ۱۴۰۴).

تشویق کودکان به کشف علایق و استعدادهایشان نیز اعتماد به نفس و عزت نفس کودکان را افزایش می‌دهد. در مجموع، این مطالعه تأکید می‌کند که آموزش غیررسمی در خانواده پایه و اساس محکمی برای رشد اجتماعی و عاطفی کودکان فراهم می‌کند و آنها را برای رویارویی با چالش‌های زندگی بهتر آماده می‌کند. لیاقت و خان‌محمدی (۱۳۹۷)، در پژوهشی خود در جهت بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نگرش‌های ناکارآمد و مقایسه آن با مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دریافتند که هرچه میزان نگرش‌های ناکارآمد بیشتر باشد، مهارت‌های اجتماعی کمتر است (واحدی و همکاران، ۱۴۰۳).

اگر مشکلات رفتاری و اجتماعی برای مدت‌ها بدون مداخلات ادامه یابد، منجر به بروز اختلالات از جمله اختلال ارتباط اجتماعی و نیازمند مداخلات روان‌شناختی می‌شود (آندرس و همکاران^۱، ۲۰۲۴). اختلال ارتباط اجتماعی تقریباً در همه زمینه‌های زندگی مانند: مشارکت اجتماعی و درک موقعیت‌های اجتماعی محدودیت‌های وسیعی ایجاد می‌کند. افراد مبتلا با درک ارتباطات اجتماعی روبرو هستند که هم بر ارتباطات کلامی و هم غیر کلامی تأثیرگذارند (شو و همکاران^۲، ۲۰۲۵). با توجه به راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5-TR)، افرادی که در استفاده از ارتباطات کلامی و غیر کلامی برای تعاملات اجتماعی با دیگران دچار مشکلاتی هستند مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی (پراگماتیک)^۳ هستند. اختلال ارتباط اجتماعی یک اختلالات عصبی - رشدی است که در دسته اختلالات ارتباطی گنجانده شده است که مشخصه اصلی آن دشواری در پراگماتیکز یعنی استفاده اجتماعی از زبان و ارتباط است (گنجی، ۱۴۰۱). این افراد در استفاده از ارتباط برای اهداف اجتماعی مانند سلام و احوالپرسی به شیوه مناسب مشکل دارند، نمی‌توانند نحوه ارتباط را تغییر دهند تا با موقعیت مطابقت داشته باشد، در رعایت قواعد صحبت مانند رعایت نوبت در حرف زدن و چگونگی استفاده از اشارات کلامی و غیر کلامی مشکل دارند و آنچه که به وضوح بیان نشده است متوجه نمی‌شوند (استنباط کردن). این موارد برای افراد منجر به ناتوانی در ارتباط مؤثر و صحیح با دیگران، تعامل اجتماعی، روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد شغلی می‌شود (پیچاردو و همکاران^۴، ۲۰۲۴). چون ارتباط اجتماعی به پیشرفت رشدی کافی در گفتار و زبان نیاز دارد زمانی قابل تشخیص است که کودک مهارت‌های گفتاری و زبانی کافی کسب کرده باشد تا بتوان نقص‌های مشخص را در ارتباط اجتماعی کشف کرد. رایج‌ترین نقص مرتبط با اختلال ارتباط اجتماعی، نقص زبانی است که مشخصه

5. Jain & et al.

6. Gabbatore & et al.

7. Gabbatore, Guerrini & Bosco

8. Simacek & et al.

1. Andres-Roqueta & et al.

2. Xue & et al.

3. Social (Pragmatic) Communication Disorder

4. Pichardo Jr & et al.

آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند (امکان تجمیع دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی از تمام مدارس در یک فضا به جهت مشکلات اجرایی و اخذ مجوزها ممکن نبود مدرسه‌ای که دارای بالاترین آمار مبتلا به این اختلال بود مورد توجه قرار گرفت). داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و از شاخص‌ها و روش‌های آمارتوصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد داده‌ها) و سپس از آمار استنباطی برای بدست آوردن تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. برای غربال اختلال ارتباط اجتماعی، دانش‌آموزان مدنظر با توجه به ملاک‌های تشخیص در DSM-5-TR، مصاحبه تشخیصی و نظر معلمان (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنها) که با جمع‌بندی نظرات قابل ارجاع به کلینیک مشاوره و روانشناسی با تشخیص اختلال ارتباط اجتماعی هستند، گروه هدف تعیین خواهند شد و برای ارزیابی متغیرها از پرسشنامه‌های نگرش‌های ناکارآمد کودکان و نوجوانان دوالساندرو و بورتون (۲۰۰۶) و پرسشنامه ارتباط با همسالان کودکان ماورولی (۲۰۰۸) استفاده شد. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (حضور) تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری براساس کتاب رشد مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری کودکان (راهنمای والدین و مربیان) از ماریانا کُتی (۲۰۰۹) قرار گرفتند؛ آموزش مهارت‌ها تحت نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی انجام شدند.

علیرغم اهمیت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و تأثیر آنها بر دانش‌آموزان و عملکرد موفق آنها تعداد کمی از مدارس برنامه‌های مرتبط با آن را اجرا می‌کنند، با توجه به چالش‌های بین‌فردی در میان نوجوانان و افزایش نگرش‌های منفی و ناکارآمد، همراه با اهمیت بنیادی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در زندگی مدرن امروزی، تدوین برنامه‌های مناسب برای بهبود و اصلاح مشکلات ارتباطی و اجتماعی آنها، در سطح خانواده، جامعه و به‌ویژه در نظام آموزش و پرورش، به یک ضرورت تبدیل شده است. با توجه به مطالب سؤال اساسی این پژوهش این است که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی، رفتاری و هیجانی بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی تأثیر دارد؟

روش

مطالعه حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل و از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات مربوط به ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش از روش‌های کتابخانه‌ای و جهت جمع‌آوری اطلاعات برای تأیید یا رد فرضیه‌های پژوهش از روش میدانی (پرسشنامه‌ها) بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر تهران بود. حجم نمونه تعداد ۳۰ نفر به شیوه هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه

جدول ۱. جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری

جلسات	هدف	محتوای جلسات
اول	آشنایی اولیه	آشنایی اعضای گروه با هم و بیان قوانین گروه و توضیح در مورد پروتکل آموزشی
دوم	خودآگاهی	اجرای پیش‌آزمون (دو پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط با همسالان)
سوم	ابزارهای ارتباط	من کیستم؟ / درمیان گذاشتن افکار و احساسات / درک محدودیت‌ها / عزت نفس / اعتماد به نفس
چهارم	قواعد و نقش‌های اجتماعی	انتخاب کلمات / حالت‌های چهره / زبان بدن / تماس چشمی
پنجم	تعامل با دیگران	قواعد اجتماعی در کلاس درس / محول کردن برخی از مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان در مدرسه / قواعد عمومی اجتماعی / نقش‌ها
ششم	دوستی‌ها	دیدار - احوالپرسی - خداحافظی / کم‌روبی / موقعیت‌های ناراحت‌کننده
هفتم	مکالمه کردن	ضرورت دوستی / دوست‌یابی / حفظ دوستی / دوستان دروغین / قضاوت زود هنگام / حفظ دوستی
هشتم	کنار آمدن با دیگران	قواعد مکالمه / خودافشاگری / شروع و پایان / گوش دادن / برقراری ارتباط / همدلی
نهم	جسارت و حفاظت از خود	کار گروهی / بررسی خشم / کنار آمدن با خشم / فحاشی / تعارض و مذاکره / صادق بودن
دهم	انگیزش	حقوق شخصی / جسارت / "نه" گفتن / بازخورد و انتقاد / قلدری / ایمنی اجتماعی
یازدهم	اضطراب	انگیزش شخصی / افزایش انگیزش / تعیین اهداف
دوازدهم	کنار آمدن با تغییر	کنترل اضطراب و هراس / کنترل فشار روانی / آرامش / بردباری
		گرفتن تصمیمات دشوار و اجرایی کردن تصمیم / گذر از ابتدایی به متوسطه
		اجرای پس‌آزمون (دو پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط با همسالان)

ابزارها

پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد کودکان و نوجوانان دوالساندرو و بورتون: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۶ توسط دوالساندرو و بورتون ساخته شده است. هدف از ساخت این پرسشنامه ارزیابی نگرش‌های ناکارآمد کودکان و نوجوانان در دو بعد کمال‌گرایی خودمحور (سوالات ۱-۹) و کمال‌گرایی اجتماع‌محور (سوالات ۱۰-۱۸) می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال است و مشارکت‌کنندگان به هریک از گویه‌ها روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعات شکری و همکاران (۱۳۹۴) مقادیر ضرایب همسانی درونی مقیاس نگرش‌های ناکارآمد برای عوامل کمال‌گرایی خودمحور و کمال‌گرایی اجتماع‌محور به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۲ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۲. داده‌های توصیفی نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط با همسالان در گروه آزمایشی و کنترل برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص آماری			گروه	مرحله	متغیر
تعداد	انحراف معیار	میانگین			
۱۵	۷.۶	۵۲.۲	آزمایش	پیش‌آزمون	نگرش‌های ناکارآمد
۱۵	۹.۲	۷۹.۵	کنترل		
۱۵	۱۰.۲	۳۷.۲	آزمایش	پس‌آزمون	نگرش‌های ناکارآمد
۱۵	۹.۵	۷۹.۰	کنترل		
۱۵	۳.۵	۲۲.۴	آزمایش	پیش‌آزمون	کمال‌گرایی خودمحور
۱۵	۷.۸	۲۱.۲	کنترل		
۱۵	۴.۱	۱۴.۵	آزمایش	پس‌آزمون	کمال‌گرایی خودمحور
۱۵	۸.۵	۲۱.۷	کنترل		
۱۵	۵.۰۵	۲۹.۸	آزمایش	پیش‌آزمون	کمال‌گرایی اجتماع‌محور
۱۵	۶.۷	۲۸.۲	کنترل		
۱۵	۷.۸	۲۲.۶	آزمایش	پس‌آزمون	کمال‌گرایی اجتماع‌محور
۱۵	۷.۰۶	۲۷.۳	کنترل		
۱۵	۳.۸	۳۲.۳	آزمایش	پیش‌آزمون	ارتباط با همسالان
۱۵	۲.۳	۳۲.۵	کنترل		
۱۵	۶.۱	۴۷.۴	آزمایش	پس‌آزمون	ارتباط با همسالان
۱۵	۲.۲	۳۲.۶	کنترل		

زیادی مشاهده نمی‌شود. در گروه آزمایش، نگرش‌های ناکارآمد از میانگین ۵۲.۲ به ۳۷.۲ کاهش پیدا کرده است که به معنای بهبود نگرش‌ها و باورهاست؛ ارتباط با همسالان در گروه آزمایش از ۳۲.۳ به ۴۷.۴ افزایش یافته است که به این معناست که تعاملات و ارتباطات گروه بهبود یافته است؛ یعنی آموزش واقعاً اثرگذار بوده است بنابراین برای اینکه بینیم تفاوت‌ها معنادار هستند یا خیر باید از آزمون کوواریانس استفاده کرد.

نتایج ارائه‌شده در جدول ۱ حاکی از آن است که داده‌های توصیفی نمرات نگرش‌های ناکارآمد (به شکل کلی و با خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی خودمحور و کمال‌گرایی اجتماع‌محور) و ارتباط با همسالان به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان داده شده است. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در دو مؤلفه نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط با همسالان تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد اما در نمرات گروه کنترل تفاوت

تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد. فرض همگنی شیب‌های رگرسیون با پس‌آزمون‌های نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان به عنوان متغیرهای وابسته و پیش‌آزمون‌های آن به عنوان متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) تلقی شدند؛ مقدار F تعامل کوواریت‌ها (پیش‌آزمون‌ها) و متغیرهای وابسته (پس‌آزمون‌ها) معنی‌دار نیست ($P>0.05$). بنابراین، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار است. در مجموع با توجه به اینکه در مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس چند متغیری برقرار است، این تحلیل در این پژوهش قابل اجرا است.

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد؛ نتایج نشان دادند که آماره Z برای تمامی متغیرهای پژوهش معنادار است ($P>0.05$) فرضیه تأیید شده و داده‌های تمام متغیرها نرمال است بنابراین می‌توان از آزمون پارامتریک مانند تحلیل کوواریانس استفاده کرد. جهت رعایت فرض‌های آن آزمون لوین بررسی شد؛ نتایج آزمون لوین در متغیرهای پژوهش معنادار نیست ($P>0.05$). از این‌رو فرض صفر ما مبنی بر همسانی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ بدین ترتیب همسانی واریانس‌ها برای آزمون

جدول ۳. نتایج آزمون کوواریانس برای تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی

نگرش‌های ناکارآمد	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۴۷۳.۹۴	۲	۲۳۶.۹۷	۸.۲۵	۰.۰۰۵
خطا	۳۴۴.۱۲	۱۲	۲۸.۷۰		
کل	۸۱۸.۴	۱۴			

جدول ۴. نتایج آزمون کوواریانس برای تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر ارتباط با همسالان

ارتباط با همسالان	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۵۱.۰۶	۲	۲۵.۵۳	۶.۱۲	۰.۰۱۵
خطا	۱۵۸.۲۶	۱۲	۱۳.۱۸		
کل	۲۰۹.۳۳	۱۴			

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر به منظور اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر کاهش نگرش‌های ناکارآمد و افزایش رابطه مؤثر با همسالان در افراد مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مؤثر بوده است و می‌توان برای بهبود ضعف مهارت‌های ارتباطی کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی از مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری استفاده کرد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های لیاقت و خان‌محمدی (۱۳۹۷) که دریافتند هرچه میزان نگرش‌های ناکارآمد بیشتر باشد، مهارت‌های اجتماعی کمتر است؛ یو و همکاران^۱ (۲۰۲۴) نشان دادند که مهارت اجتماعی با میانجیگری نگرش‌های ناکارآمد می‌تواند علائم افسردگی در میان نوجوانان را کاهش دهد؛ کمبل و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهش خود برای دانش‌آموزان مقطع دبستان نشان دادند که آموزش

نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در نگرش‌های ناکارآمد تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0.005$ و $F=8.25$). به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری با توجه به میانگین گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب کاهش نگرش‌های ناکارآمد گروه آزمایش شده است.

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه ارتباط با همسالان تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0.015$ و $F=6.12$). به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری با توجه به میانگین گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب بهبود ارتباط با همسالان گروه آزمایش شده است.

در تشخیص نشانه‌های غیرکلامی، همدلی، درک دیدگاه دیگران و تنظیم رفتار خود در موقعیت‌های بین‌فردی مشکل دارند از این‌رو، برنامه‌های آموزشی هدفمند در ابعاد اجتماعی (شروع مکالمه، حفظ مکالمه، همکاری و ...)، هیجانی (شناخت احساسات خود و دیگران، ابراز هیجانات، کنترل خشم و ...)، رفتاری (رعایت نوبت، پیروی از قوانین و ...) می‌توانند به جبران این کاستی‌ها کمک کنند. تقویت این مهارت‌ها، فرصت‌های بیشتری برای تجربه موفقیت‌های اجتماعی فراهم کرده که خود موجب افزایش عزت نفس و انگیزه برای تعامل با دوستان و همسالان می‌شود؛ این چرخه مثبت به مرور زمان باعث تثبیت رفتارهای سازگارانه و کاهش نشانه‌های اختلال ارتباط اجتماعی می‌گردد.

با توجه به نتایج پژوهش، می‌توان اقدامات پیشگیرانه، مداخلاتی و درمان‌های به‌موقع را در رابطه با نوجوانان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی به کار گرفت. چنین اقداماتی می‌تواند از بروز آسیب‌های غیرقابل جبران جلوگیری کند. علاوه بر این، در عرصه آموزشی معلمان می‌توانند با شناسایی سریع و ارجاع دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال به روان‌شناسان متخصص، شرایط لازم برای درمان و مدیریت مؤثر آنها را فراهم آورند. همچنین یافته‌های این پژوهش به والدین کمک می‌کند تا با شناخت ویژگی‌های افراد مبتلا به این اختلال، روش‌های صحیح تعامل و ارتباط با آنان را بیاموزند و از برچسب‌زدن یا رفتارهای نادرست با فرزندان خود خودداری کنند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله: ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد؛ جامعه آماری پژوهش که تنها به بررسی دانش‌آموزان پسر در پایه ششم ابتدایی شهر تهران پرداخته شده است و به همین دلیل برای تعمیم نتایج آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین براساس پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی با حجم نمونه بیشتر و در بازه زمانی طولانی‌تری برای بررسی پایداری اثرات آموزشی انجام شود؛ اثربخشی روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری (آموزش گروهی، بازی‌درمانی، آموزش آنلاین) بررسی شود؛ با توجه به نو بودن حوزه پژوهشی از بابت تمرکز بر اختلال ارتباط اجتماعی پیشنهاد می‌گردد پژوهشگران آینده به بررسی متغیرها و معیارهای دیگری (مانند: اضطراب اجتماعی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی و ... دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی) بپردازند. با توجه به اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری پیشنهاد می‌شود تا کارگاه‌های مرتبط برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان در مدارس برگزار شود تا کودکان و نوجوانانی که با اختلال ارتباط اجتماعی مواجه هستند برای اقدامات پیشگیرانه شناسایی شوند.

مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری تأثیرات مثبتی در تجربیات دانش‌آموزان و اصلاح مشکلات رفتاری آنها با توجه به گزارشات معلمان داشته است. همچنین در عملکرد آموزشی و موقعیت‌های اجتماعی تأثیر ویژه‌ای داشته است؛ با توجه به اینکه آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر روی کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی انجام نشده بود، این پژوهش با ارائه این آموزش‌ها بر روی گروه هدف نشان داد که آموزش مستمر و منظم این مهارت‌ها برای این گروه می‌تواند مفید باشد. نوجوانان مبتلا به این اختلال به دلیل ضعف‌های اجتماعی و ارتباطی، اتفاقات منفی را از دیدگاه غیرواقع‌بینانه و منفی‌تری دیده و تفسیر می‌کنند، از این‌رو افزایش آمادگی و یادگیری مهارت‌های اجتماعی موجب احساس مثبت آنها می‌شود.

آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری می‌تواند با افزایش توانایی این دانش‌آموزان در مدیریت هیجانات و کنترل رفتارهای ناسازگار به اصلاح الگوهای فکری و نگرشی آنان منجر شود و زمینه رشد روانی-اجتماعی سالم‌تر را فراهم آورد. این تأثیر از مسیرهای شناختی (باورها)، تنظیم هیجان و موقعیت‌های اجتماعی رخ می‌دهد و با افزایش خودکارآمدی تقویت می‌شود. شرط تحقق و پایداری اثر، وفاداری اجرا، تمرین در موقعیت‌های طبیعی، همکاری والدین و معلمان و پیگیری است. لذا فرضیه مطرح‌شده از جنبه نظری تأیید، از جنبه اجرایی عملی و از نظر پیامدی قابل انتظار است.

قربانی و روشن (۱۴۰۲)، در پژوهش خود اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی را در بهبود وضعیت روانی-اجتماعی نوجوانان نشان می‌دهد و پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر مهارت‌های ارتباط مؤثر و مدیریت استرس می‌توانند به‌گونه‌ای مؤثر در افزایش شادکامی و بهبود روابط با همسالان در نوجوانان مورد استفاده قرار گیرند. زیرک‌پور و نجارپور (۱۴۰۰)، در بررسی خود نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر کاهش مشکلات بین‌فردی و احساس تنهایی داشت، و این بهبود حتی پس از یک ماه در مرحله پیگیری نیز همچنان پایدار باقی ماند. بنابراین، می‌توان از طریق آموزش این مهارت‌ها، مشکلات بین‌فردی و احساس تنهایی دانش‌آموزان را به طور مؤثری کاهش داد. کلیبر و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، نقش مؤثری در بهبود روابط بین‌فردی دانش‌آموزان دارد و می‌تواند به کاهش مشکلات میان‌فردی آن‌ها کمک کند؛ همسو بود. در افراد مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی، با شاخصه اصلی خود یعنی دشواری در ارتباط کلامی و غیرکلامی، از ارائه این آموزش‌ها می‌توان برای پیشرفت فوق‌العاده آنها بهره برد. آموزش این مهارت‌ها زمینه‌ساز افزایش توانایی آنان در برقراری تعامل، کاهش مشکلات رفتاری و ارتقای سطح پذیرش اجتماعی است. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی

دسترسی به داده‌ها

در راستای ملاحظات اخلاقی و حفظ محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان، داده‌های این پژوهش به شکل عمومی منتشر نشده است.

تامین مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی مشخصی از سوی نهادهای دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای یا سازمانی در انجام و انتشار این پژوهش وجود نداشته است.

شفافیت

نویسندگان تأیید می‌کنند که این مقاله گزارشی صادقانه، دقیق و شفاف از پژوهش انجام شده ارائه می‌دهد. هیچ بخش مهمی از فرایند یا نتایج پژوهش حذف نشده و این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش و صداقت علمی انجام شده است. رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان دریافت شده است.

مشارکت‌های نویسندگان

تمامی نویسندگان در شکل‌گیری ایده پژوهش و طراحی مطالعه مشارکت فعال داشته‌اند و پس از بررسی و مطالعه نسخه نهایی مقاله را تأیید کرده‌اند.

References

- Andrés-Roqueta C, Flores-Buils R and Igualada A. (2024). Validation of PleaseApp: a digital tool for the assessment of receptive pragmatic abilities in children with neurodevelopmental disorders. *Front. Psychiatry* 15:1329022.
- Estrada, Janah R. Et al. (2025). Defeating Language Barrier: Exploring Elementary Teachers' Strategies to Improve Communication Skills. *European Journal of English Language Teaching*, [S.l.], v. 10, n. 2, july.
- Feraco, Tommaso., Pellegrino, Gerardo., Casali, Nicole., Carretti, Barbara & Meneghetti, Chiara. (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117, 102581.
- Gabbatore, I., Marchetti Guerrini, A. & Bosco, F.M. (2025). Looking for social pragmatic communication disorder in the complex world of Italian special needs: an exploratory study. *Sci Rep* 15, 348.
- Jain, D., Multani, K. S., Dodiya, A., Benani, U., & Iyer, A. (2025). Adaptive behavior and its differences between children with autism spectrum disorder and social communication disorder. *Autism*, 29(4), 829-837.
- Liao, J.; Chen, S.; Liu, Y.; Guo, C. (2024). The Effects of Family and School Interpersonal Relationships on Depression in Chinese Elementary School Children: The Mediating Role of Academic Stress and the Moderating Role of Self-Esteem. *Children*: 11, 327.
- Meskil, Alivia. (2024). Examining the Relationship Between Social-Emotional Skills and Academic Outcomes in Middle Schools. *Southern Illinois University Edwardsville*, 1-54.
- Molahipour Kalahi, H., & Nazarpour, A. (2023). The impact of communication skills training on students' interpersonal communication quality. In *Twelfth National Conference on Law, Social Sciences, and Humanities, Psychology and Counseling*, Shirvan.
- P. Brown, Gray; Delgadillo, Jaime; Golino, Hudson. (2023). Distinguishing the Dimensions of the Original Dysfunctional Attitude Scale in an Archival Clinical Sample. *Cognitive Therapy and Research*, 47:69–83.
- Petit, Brielle Emily. (2023). Emotion Knowledge, Its Applications, and Their Associations with African American Children's Social Relationships with Teachers and Peers in Kindergarten and First Grade. *Dissertations and Theses, Paper 6594*, Portland State University.
- Pichardo, J.M., Foley-Nicpon, M., Fields, D. et al. (2024). Exploratory Factor Analysis of the Social Communication Disorder Screener. *J Autism Dev Disord* 54, 3412–3422.
- Woods, Chloe., Richardson, Thomas., Palmer-Cooper, Emma. (2023). Are dysfunctional attitudes elevated and linked to mood in bipolar disorder? A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*; 63:16–53.
- Xue, L., Gong, Y., Pill, S., & Han, W. (2025). Communication Disorders and Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Healthcare*, 13(15), 1807.

ORIGINAL ARTICLE

Predicting the Teaching Style and Quality of Teachers' Interpersonal Relationships Based on Thematic Relationships

Chiman Molaei 

Master of Educational Sciences, Islamic Azad University of Saqqez, Saqqez, Iran.

Correspondence:

Chiman Molaei

Email:

chiman1985mov@iausdj.ac.ir

Received: 05/Jan/2026

Revised: 05/Feb/2026

Accepted: 20/Mar/2026

Published: 21/Mar/2026

How to cite

Molaei, C. (2026). Predicting the Teaching Style and Quality of Teachers' Interpersonal Relationships Based on Thematic Relationships. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 49-58.

(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77942.1016>)

ABSTRACT

The aim of the present study was to predict the teaching style and quality of teachers' interpersonal relationships based on thematic relationships. Therefore, the research method is correlational. The statistical population of this study includes all elementary school teachers in Saqqez city in 1403, which is 648 people. Therefore, Morgan's table was used to determine the sample size, and 242 people were selected on this basis. Data were collected through the Bell Object Relations and Reality Testing Inventory (BORRTI), the Quality of Relationships Inventory (QRI), and the Palouse and Maricoto Teaching Styles Questionnaire, and were analyzed using SPSS version 21 through descriptive and inferential statistics. According to the results of this study, in order to increase the quality of interpersonal relationships, especially among teachers who are in contact with the young generation and the future of society, it is necessary to reduce issues such as social incompetence, narcissism, insecure attachment, and alienation, in order to increase the quality of interpersonal relationships. On the other hand, since every research has limitations, the limitation of this research is that the findings cannot be generalized to teachers from other regions, educational levels, or different types of schools. The results of the study indicate that thematic relationships have the ability to predict teaching style and the quality of interpersonal relationships inversely. The findings of the present study indicate that academic engagement can be predicted by secure attachment. Moreover, interpersonal relationships, as a fundamental component of effective communication skills, play a significant role in fulfilling individuals' social and emotional needs. The more capable individuals are of establishing effective and constructive communication, the stronger and healthier their interpersonal relationships become, both within the family environment and in the workplace. Conversely, the inability to develop effective and positive relationships with others may result in failure, reduced achievement, depression, and a range of other psychological and emotional difficulties.

KEY WORDS

Teaching Style, Quality of Interpersonal Relationships, Thematic Relationships.



آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم، شماره اول، بهار ۱۴۰۵ (۴۹-۵۸)

<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77942.1016>

«مقاله پژوهشی»

پیش‌بینی سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی معلمان بر اساس روابط موضوعی

چیمین مولائی

کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد
سقز، سقز، ایران.

نویسنده مسئول:

چیمین مولائی

رایانامه: chiman1985mov@iausdj.ac.ir

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط مؤثر با همسالان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه تعداد ۳۰ نفر به شیوه هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و از شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و سپس از آمار استنباطی برای بدست آوردن تحلیل کوواریانس تفسیر شدند. برای غربال اختلال ارتباط اجتماعی، دانش‌آموزان مدنظر با توجه به ملاک‌های تشخیص در DSM-5-TR، مصاحبه تشخیصی و نظر معلمان تعیین شدند و برای ارزیابی متغیرها از پرسشنامه‌های نگرش‌های ناکارآمد کودکان و نوجوانان دوالساندرو و بورتون (۲۰۰۶) و پرسشنامه ارتباط با همسالان کودکان ماورولی (۲۰۰۸) استفاده شد. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (حضور) تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در نگرش‌های ناکارآمد ($P < 0.005$ و $F = 8.25$) و ارتباط مؤثر با همسالان ($P < 0.015$ و $F = 6.12$) مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد؛ مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری بر کاهش نگرش‌های ناکارآمد و افزایش رابطه مؤثر با همسالان در افراد مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی مؤثر بوده است. از اینرو می‌توان برای بهبود ضعف مهارت‌های ارتباطی نوجوانان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی از مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی

مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری، نگرش‌های ناکارآمد، ارتباط مؤثر با همسالان، اختلال ارتباط اجتماعی.

استناد به این مقاله:

رعیت‌پور لحاقی، مرجان و صفاری‌نیا، مجید (۱۴۰۵). پیش‌بینی سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی معلمان بر اساس روابط موضوعی. آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۲(۱)، ۴۸-۵۸. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.77942.1016>)

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشر شده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)



مقدمه

با پیچیده شدن روزافزون جوامع امروزی به طور حتم رسالت سازمان‌ها در جهت برآورده شدن انتظارات جوامع حساس و بااهمیت‌تر می‌شود. آنچه امروز در بین اهل فنون به اتفاق نظر به یقین تبدیل شده است، نفس اساسی انسان به عنوان گرداننده اصلی سازمان‌ها است (مقیانی، ۱۳۸۰). از آنجایی که روش تدریس در اصل خود یک نوع برقراری ارتباط می‌باشد و این ارتباط چون از ویژگی‌های شخصی هر فرد تأثیرپذیر است؛ لذا برای همه افراد با دانش یکسان به‌طور گوناگون برقرار می‌شود. از سوی دیگر، با توجه به حساسیت تدریس و اینکه ارتباط، پایه‌ی تدریس می‌باشد و برگرفته از مسائل روان‌شناختی است و مسائل روان‌شناختی برگرفته از مسائل درونی است پس اکتسابی نیست و ربطی به دانش و یادگیری انواع کلاس‌های تدریس ندارد لذا با توجه به هزینه‌های درسی آموزش و پرورش به برگزاری سمینارها و کارگاه‌های دانش‌افزایی مختلف اختصاص داده می‌شود ولی صرفاً به بهبود تکنیک‌ها توجه می‌شود و بخش اعظم مسائل ارتباطی و تدریس که تحت تأثیر مسائل روان‌شناختی است متأسفانه توجه چندانی نمی‌شود. این تحقیق با توجه بر اینکه روابط موضوعی^۱ هستند ارتباط ما با دنیای پیرامونمان را دربر می‌گیرد و تقریباً تمامی کنش‌های اجتماعی و ارتباطی در بزرگسالی در اصل در کودک و تحت تأثیر الگوهای ارتباطی که همان مراقبان اولیه (یعنی افرادی که نیازهای اولیه کودک را تأمین می‌کنند) و به‌خصوص مادر می‌باشد به صورت ناخودآگاه در فرد درونی شده‌اند و این الگوها به صورت ناهشیار در موقعیت‌های گوناگون عمل می‌کند و به صورت مرتب این الگوها به صورت فعال درمی‌آیند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۸).

درباره مفهوم تدریس تعاریف زیادی ارائه شده است به طور کلی می‌توان گفت که تدریس همانا "انتقال دانش"، "ایجاد آگاهی بیشتر"، "درس دادن" و شکل‌دهی معرفت و دانش، می‌باشد. شاید یکی از نارسای‌های تعریف اغوی تدریس، نادیده گرفتن ارتباط آن با یادگیری باشد. اگرچه تدریس و یادگیری دو مقوله‌ی مجزا از یکدیگرند، اما باید گفت که تدریس با یادگیری همراه است یا باید باشد. روشن کردن مفهوم تدریس در نوشته‌ای کوتاه و قابل قبول، کاری بس مشکل است. صاحب‌نظران در نوشته‌های مختلف، روش تدریس را به شکل‌های گوناگون تعریف نموده‌اند. از بین تعاریف موجود به نظر می‌رسد که کار انجام‌یافته

توسط گیج^۲ (۱۹۶۹ و ۱۹۷۵) کامل‌تر است که در زیر به آن اشاره می‌شود. "روش تدریس، الگوهای رفتاری معلم است که تکرارپذیر است، قابلیت استفاده در تمامی موضوعات درسی را دارد، به بیش از یک معلم اختصاص دارد و به امر یادگیری ارتباط می‌یابد". روش‌های تدریس را می‌توان بر مبنای نوع فعالیت به "معلم‌محوری" و "فراگیر محوری" تقسیم نمود. بر مبنای منطق و نحوه‌ی ارائه، آنها را به روش‌های مستقیم و غیرمستقیم طبقه‌بندی کرد. در واقع می‌توان، تدریس یکطرفه را تدریس خطی و تدریس دوطرفه را غیرخطی نامید. الگوهای غیرخطی، یا شیوه‌های فعال در روش‌هایی مانند حل مسئله و مباحثه دیده می‌شوند و به مثلث پویای تدریس نیز معروفند (شعبانی، ۱۴۰۳). روش‌های تدریس بر مبنای نقش خود، توسط صاحب‌نظران چون بروی^۳ (۱۹۷۱)، ریزمن و گاسفیلد^۴ (۱۹۶۴) و اکسلرور^۵ (۱۹۷۳) به تدریس ابتکاری- هوشمندانه، ابداعی- نبوغی و رشد و محبت طبقه‌بندی شده‌اند. وگیج (۱۹۷۵) نیز روش‌های تدریس را بر مبنای مناسب بودن آنها به تعداد فراگیران، طبقه‌بندی کرده است (فتحی‌آذر، ۱۳۹۹). روش‌های برقراری ارتباط با دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای در زندگی دارد. ارتباط میان فردی نوعی از ارتباط انسانی است که معمولاً بین دو یا چند نفر برقرار می‌گردد. این نوع ارتباط در کلاس درس از اهمیت زیادی برخوردار است. در واقع جنبه‌های مؤثر روابط میان فردی و ارتباط در کلاس برای یادگیری دانش‌آموزان از جنبه‌های مهم ذهنی کم اهمیت‌تر نیستند (معزبان، ۱۳۹۸).

مقصود از روابط موضوعی، روابط بین شخص است. اصطلاح موضوع که واژه‌ای تخصصی و ابداع فروید است، به هر آن چیزی اشاره دارد که نیازی را برآورده می‌سازد. در معنایی گسترده‌تر، موضوع به شخص یا شیء با اهمیتی اشاره دارد که موضوع یا هدف احساسات و سائق‌های یک فرد است. فروید نخستین بار در بحث از سائق‌های غریزی و در زمینه روابط اولیه مادر- فرزند از اصطلاح موضوع استفاده کرد. این واژه در ترکیب با روابط، روابط بین شخصی اشاره دارد و حاکی از بقایای درونی روابط گذشته‌ای است که تعاملات کنونی فرد با دیگران را شکل می‌دهد (شریفی درآمدی، ۱۳۸۸). نظریه روابط موضوعی بر این باور است که الگوهای ارتباطی و تجربه‌های هیجانی افراد، بر نحوه تعامل آنان

2. Gage

3. Brody

4. Reisman and Gosfield

5. Excellor

با دیگران اثر می‌گذارد؛ بنابراین، نوع ارتباط معلم با دانش‌آموزان نیز می‌تواند بازتابی از ساختارهای روانی و الگوهای ارتباطی او باشد (تراورنیش و لازاریدس^۱، ۲۰۲۵).

با توجه به اینکه تحقیقی به طور مستقیم نه در داخل و نه در خارج از کشور در این خصوص انجام نشده است اما با این وجود برخی از تحقیقاتی که تا حدودی با این موضوع در ارتباط است از جمله؛ احمدی و رضایی (۱۴۰۴) نشان دادند که سبک تدریس تعاملی معلمان با افزایش صمیمیت، اعتماد و کیفیت روابط بین‌فردی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین محمدی و کریمی (۱۴۰۳) گزارش کردند که جو عاطفی کلاس و مهارت‌های ارتباطی معلمان، نقش تعیین‌کننده‌ای در احساس تعلق و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج این مطالعات بیانگر آن است که کیفیت روابط بین‌فردی در کلاس درس، صرفاً یک عامل جانبی نیست، بلکه بخشی اساسی از فرایند یادگیری و رشد روانی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. بدخشی خارخار و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان رابطه روابط موضوعی و سبک دلبستگی با درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد زنجان نشان‌دهنده رابطه معنادار منفی بین درگیری تحصیلی و روابط موضوعی و همچنین بین درگیری تحصیلی و سبک دلبستگی اجتنابی برقرار است. بر همین اساس می‌توان ادعا کرد روابط موضوعی و سبک دلبستگی سهم بسزایی در درگیری تحصیلی دانشجویان دارد. قنادزادگان و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیقی نشان دادند که پس از انجام مداخله، نمرات روابط بین فردی، رفتارهای خود تخریب‌گری و سازمان شخصیت در گروه مداخله به صورت معنی‌داری در مقایسه با گروه کنترل کاهش یافت. معزبان (۱۳۹۸) نشان داد که مؤلفه‌های روابط موضوعی می‌تواند مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های حل تعارض را پیش‌بینی کند. در همین راستا، فیشر^۲ و همکاران (۲۰۲۶) بیان کردند که ادراک معلمان از هیجان‌های دانش‌آموزان و نحوه پاسخ‌دهی هیجانی آنان، نقش مهمی در شکل‌گیری تعاملات آموزشی مثبت دارد. معلمانی که توانایی بیشتری در همدلی، تنظیم هیجان و شناخت نیازهای روانی دانش‌آموزان دارند، فضای آموزشی مطلوب‌تری ایجاد می‌کنند. همچنین سون^۳ و همکاران (۲۰۲۶) نشان داد که صمیمیت میان معلم و دانش‌آموز و توانایی تنظیم هیجان‌های بین‌فردی، سبب افزایش اعتماد، مشارکت

آموزشی و کیفیت یادگیری می‌شود. این یافته‌ها با نظریه روابط موضوعی همسو است؛ زیرا در این نظریه، روابط ایمن و مبتنی بر اعتماد، زیربنای رشد هیجانی و اجتماعی افراد تلقی می‌شود. بویسه^۴ و همکاران (۲۰۲۶) تأکید کردند که توسعه حرفه‌ای معلمان در حوزه روابط بین‌فردی می‌تواند به بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان و کیفیت تدریس منجر شود. هرسوگ^۵ (۲۰۲۳) در تحقیقی نشان داد که روان‌درمانی روابط موضوعی کوتاه‌مدت در کاهش مشکلات بین‌فردی اثربخش است و در نهایت مک‌کارتی^۶ (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان اثربخشی مولفه‌های روابط موضوعی بر فرآیند خودشناسی انسجامی، نشان داد برنامه مولفه‌های روابط موضوعی، خودشناسی انسجامی را افزایش می‌دهد.

در این عصر که عصر انفجار دانش و اطلاعات است، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می‌باشد و با جذب و به‌کارگیری و تربیت معلمان اثر بخش در اهداف خود موفق خواهد شد. لذا با توجه به اهمیت تدریس و انتقال دانش در ارتقای دانش‌آموزان و نیز اینکه خود سبک‌های تدریس متأثر از عوامل گوناگونی از جمله روابط متقابل می‌باشد که تأثیر روابط اولیه کودکی معلمان بر روابط متقابل و نیز سبک تدریس به کار برده توسط معلم پیردازد. چرا که سبک تدریس معلم قطعاً بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بسزایی خواهد داشت و به طبع موفق‌ترین تدریس، تدریسی است که بیشترین میزان یادگیری در فراگیران به وجود آید. در همین راستا مساله اصلی پژوهش حاضر پیش‌بینی سبک تدریس و کیفیت روابط بین‌فردی معلمان بر اساس روابط موضوعی می‌باشد. همچنین فرضیات پژوهش شامل این موارد می‌باشد:

- مؤلفه‌های روابط موضوعی، سبک تدریس معلمان را پیش‌بینی می‌کند.

- مؤلفه‌های روابط موضوعی، کیفیت روابط بین‌فردی معلمان را پیش‌بینی می‌کند.

روش

در این پژوهش از روش همبستگی استفاده شد. لذا در این نوع پژوهش رابطه میان متغیرها بر اساس هدف پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل کل معلمان

4. Buyse
5. Hersoug
6. Mccarthy

1. Trauernicht & Lazarides
2. Fischer
3. Sun

و واقعیت‌آزمایی بل مورد تحقیق قرار گرفت و با آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۵ برای بی‌کفایتی اجتماعی تا ۰/۸۶ برای بیگانگی تأیید شد (هادی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). جهت بررسی روایی این پرسشنامه در این پژوهش از روایی صوری و تأیید استاد راهنما استفاده گردید و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار محاسبه شده برابر ۰/۸۸ به دست آمده است.

پرسشنامه کیفیت روابط بین فردی

یکی از بهترین ابزارهایی که برای سنجش کیفیت روابط ساخته شده است پرسشنامه کیفیت روابط (QRI^۵) است که در سال ۱۹۹۱ توسط پیرس و همکارانش در سال ۱۹۹۱ ایجاد گردید. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده است. در ارزشیابی آن از ۴ درجه به صورت هیچ، کم، متوسط و زیاد استفاده شده است. اجتماعی ادراک شده (۷ آیتم)، تعارض‌های بین فردی (۱۲ آیتم) و عمق روابط (۶ آیتم) از زیرمقیاس‌های آن به شمار می‌آید.

نمره گذاری: برای نمره گذاری پرسشنامه کیفیت روابط (QRI) باید ابتدا به گزینه هیچ نمره ۱، کم نمره ۲، متوسط نمره ۳ و زیاد نمره ۴ بدهید. سپس زیر مقیاس‌ها را به ترتیب زیر به دست بیاورید. ماده‌های وارونه: سوالات ۸ تا ۱۹ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند.

تحلیل (تفسیر) بر اساس میزان نمره پرسشنامه: بدین منظور لازم است نمره‌های به دست آمده جمع شده و براساس آن تصمیم گرفت. لازم به ذکر است در تعداد ۱۰ پرسشنامه ضروری است که امتیازها در ۱۰ ضرب گردد.

روایی و پایایی: جهت اعتبارسنجی نتایج از متخصصین روان‌شناسی کمک گرفته می‌شود. همچنین پایایی به روش بازآزمایی ۰/۸۴۰ برای کل پرسشنامه و برای خرده‌مقیاس بالای ۰/۷ به دست آمد (حسینی قدمگاهی، ۱۳۷۶). جهت بررسی روایی این پرسشنامه در این پژوهش از روایی صوری و تأیید استاد راهنما استفاده گردید و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار محاسبه شده برابر ۰/۷۱ به دست آمده است.

- پرسشنامه استاندارد سبک‌های تدریس پالوز و

ماریکوتو ۲۰۱۳

پرسشنامه سبک‌های تدریس توسط پالوز و ماریکوتو (۲۰۱۳) جهت سنجش سبک‌های تدریس بر اساس هوش موفق استرنبرگ

دوره‌ای ابتدایی شهرستان سقز در سال ۱۴۰۳ می‌باشد که تعداد آنها ۶۴۸ نفر است. لذا برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد که بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۴۲ نفر انتخاب و پرسشنامه‌ها پخش و مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار اندازه‌گیری

- پرسشنامه روابط موضوعی (BORRTI):

بل پرسشنامه روابط موضوعی (BORRTI)^۱ و واقعیت‌آزمایی را در سال ۱۹۹۵ طراحی نمود. جایی که تعدادی برابر پرسشنامه به سنجش روابط موضوعی و سنجش واقعیت‌آزمایی اختصاص داده شده است. هنگامی که هدف بررسی کیفیت روابط موضوعی است، سوالات مربوط به روابط موضوعی قابل استفاده است؛ که خرده‌مقیاس بی‌کفایتی (SI)^۲، خودمیان‌بینی (EGO)^۳، دلبستگی (IA)^۴، و بیگانگی (ALN) در این بخش دسته‌بندی می‌شود. این دسته موارد به بی‌اعتمادی در روابط و دوری از ایجاد صمیمیت مربوط می‌شود. خودمیان‌بینی متشکل از بی‌اعتمادی به دیگران در کنار اعمال قدرت به دیگران باعث ایجاد خودمیان‌بینی می‌گردد.

نمره‌گذاری پرسشنامه: بدین شکل می‌باشد که برای هر سوال دو گزینه بله و خیر مطرح می‌گردد. گزینه بله و گزینه خیر نمره صفر را اخذ خواهد کرد. نمره‌گذاری معکوس: در این پرسشنامه، سوالات ۱، ۷، ۸، ۱۵، ۲۱، ۳۰، ۳۷، ۴۲، ۴۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. یعنی افرادی که گزینه بله را در این سوالات انتخاب کنند نمره ۰ و افرادی که گزینه خیر را انتخاب کنند نمره ۱ خواهند گرفت. روایی و پایایی پرسشنامه: بل ضریب پایایی مقیاس روابط موضوعی را با فاصله زمانی دو هفته را بین ۰/۵ تا ۰/۹۱ و با فاصله زمانی سیزده هفته، بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین بل ۱۹۹۵ همبستگی بالایی بین مقیاس روابط موضوعی و مقیاس درجه‌بندی فشرده روانپزشکی BPRS، مقیاس نشانگان مثبت و منفی MMPI، SCL- 90- R، PANSS و اندازه‌های فیزیولوژیکی گزارش کرده است. این پرسشنامه توسط قلی‌زاده (۱۳۸۸) در دو مرحله‌ای دو هفته‌ای با عنوان موضوع بررسی رابطه پدر با کیفیت روابط موضوعی اجرا شد که حاصل آن بدین شرح است: بیگانگی ۰/۶۲، دلبستگی ناایمن ۰/۶۳، خودمیان‌بینی ۰/۸۴، و بی‌کفایتی ۰/۶۲. همچنین در سال ۹۰-۸۹ در نمونه‌های ایرانی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه روابط موضوعی

1. Bell Object Relations and Reality Testing Inventory
2. Social Incompetence
3. Egocentricity
4. Insecure Attachment

5. Quality of relationship inventory

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی ویژگی‌های آزمودنی‌ها و چگونگی پاسخگویی آنها به پرسشنامه‌ها به شرح زیر است. تعداد کل آزمودنی‌ها ۲۴۲ نفر هستند که از این تعداد، ۸۶ نفر مرد (۳۶ درصد) و ۱۵۶ نفر زن (۶۴ درصد) از کل نمونه آماری را تشکیل می‌دهند. همچنین اکثریت آزمودنی‌ها دارای مدرک لیسانس هستند (۸۷ درصد) و حداقل آزمودنی‌ها دکترا با (۲ درصد) می‌باشند.

جدول شماره ۱ آمار توصیفی روابط موضوعی و مؤلفه‌های آن، متغیر سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی را به تفکیک نشان می‌دهد. بر اساس نتایج، بیشترین میانگین در مؤلفه خود میان‌بینی و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه بیگانگی می‌باشد. در بین متغیرها بیشترین میانگین در متغیر کیفیت روابط بین فردی برابر ۶۳/۶۵ و کمترین میانگین مربوط به روابط موضوعی برابر ۳۳/۸۴ می‌باشد نتایج کامل در جدول آمده است.

طراحی و تدوین شده است، که شامل تعداد ۲۰ سوال و ۴ مؤلفه سبک تدریس مولد، عملی، تحلیلی و خلاق می‌گردد. جهت سنجش سبک‌های تدریس از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند (در تدریس بر موقعیت‌های خلاق تمرکز می‌کنم جایی که بتوانم حافظه دانش‌آموزانم را تقویت کنم) استفاده شده است.

روایی و پایایی پرسشنامه: دنبال این است که یک ابزار اندازه‌گیری تا چه حد چیزی را اندازه می‌گیرد که ما فکر می‌کنیم (سرمد و همکاران، ۱۴۰۳). اعراب شیبانی و آخوندی (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه را مناسب ارزیابی کرده‌اند. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار به معنای درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می‌گیرد، می‌باشد. به بیانی دیگر، اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد (سرمد و همکاران، ۱۴۰۳). جهت بررسی روایی این پرسشنامه در این پژوهش از روایی صوری و تایید استاد راهنما استفاده گردید و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار محاسبه شده برابر ۰/۷۵ به دست آمده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیر روابط موضوعی و مؤلفه‌های آن، متغیر سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی

متغیر	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
روابط موضوعی	بی‌کفایتی اجتماعی	۲۴۲	۱۱/۳۵	۳/۲۶	۱۰/۶۳۸
	خود میان‌بینی	۲۴۲	۱۳/۲۶	۳/۶۸	۱۳/۵۵۰
	دلبستگی ناایمن	۲۴۲	۶/۲۵	۲/۱۰	۴/۴۴۷
	بیگانگی	۲۴۲	۲/۹۶	۱/۵۷	۲/۴۸۰
سبک تدریس	کل	۲۴۲	۳۳/۸۴	۹/۵۶	۹۱/۴۷
	سبک تدریس	۲۴۲	۴۸/۸۳	۷/۲۱	۵۲/۰۱۴
	کیفیت روابط بین فردی	۲۴۲	۶۳/۶۵	۱۵/۰۵	۲۲۶/۶۲۵

($P \geq 0/05$) معنی‌دار نمی‌باشند. از این رو می‌توان گفت که توزیع داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه در بین نمونه با توزیع آن در جامعه نرمال است.

در آزمون نرمال بودن داده‌ها فرض صفر چنین است که توزیع داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کند و فرض مقابل برخلاف این امر دلالت دارد. همان‌طور که در جدول شماره فوق مشاهده می‌گردد. آماره Z کولموگروف-اسمیرنوف برای همگی در سطح

جدول ۲. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای فرض نرمال بودن جامعه

متغیر	مقدار Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی‌داری
روابط موضوعی	۰/۰۷۲	۰/۳۹۲
سبک تدریس	۰/۰۹۰	۰/۳۵۸
کیفیت روابط بین فردی	۰/۱۰۰	۰/۴۳۳

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۳ همبستگی معکوس و بین فردی معلمان وجود دارد. معناداری بین روابط موضوعی با سبک تدریس و کیفیت روابط

جدول ۳. همبستگی روابط موضوعی با سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی معلمان

عامل	روابط موضوعی	سبک تدریس	کیفیت روابط بین فردی
روابط موضوعی	۱		
سبک تدریس	-.۰/۳۶۰**	۱	
کیفیت روابط بین فردی	-.۰/۴۱۸**	-.۰/۱۶۲**	۱

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۴ همبستگی معکوس و معناداری بین مؤلفه‌های روابط موضوعی با سبک تدریس معلمان

جدول ۴. همبستگی مؤلفه‌های روابط موضوعی با سبک تدریس

عامل	سبک های تدریس	بی کفایتی اجتماعی	خود میان بینی	دلبستگی نایمن	بیگانگی
سبک های تدریس	۱				
بی کفایتی اجتماعی	-.۰/۲۸۴**	۱			
خود میان بینی	-.۰/۳۶۱**	-.۰/۸۷۳**	۱		
دلبستگی نایمن	-.۰/۳۲۰**	۰/۷۵۳**	۰/۶۵۴**	۱	
بیگانگی	-.۰/۳۲۶**	۰/۶۹۷**	۰/۷۱۴**	۰/۵۲۵**	۱

می‌شود. این آماره نشان می‌دهد چه میزان از تغییرات مربوط به ضرایب برآورد شده بابت هم‌خطی افزایش یافته است. به عنوان یک قاعده تجربی اگر VIF بزرگتر از ۵ باشد، هم‌خطی بالا است. لذا حد قابل قبول شاخص VIF زیر عدد ۵ است. از سوی دیگر، مقدار ضریب تحمل (Tolerance) نیز درست معکوس مقدار آماره عامل تورم واریانس است و اگر از ۰/۲ بیشتر باشد نشانه آن است که مدل رگرسیون از تناسب خوبی برخوردار است.

نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۵ نشان داد که بی کفایتی اجتماعی، خودمیان بینی، دلبستگی نایمن و بیگانگی، سبک تدریس را پیش بینی می‌کند. لذا با توجه به نتایج می‌توان گفت میزان پیش بینی به صورت معکوس است. یعنی با افزایش نمره بی کفایتی اجتماعی، خودمیان بینی، دلبستگی نایمن، نمره سبک تدریس معلمان کاهش پیدا می‌کند. در تحلیل رگرسیون از آماره عامل تورم واریانس یا VIF برای بررسی شدت هم‌خطی چندگانه استفاده

جدول ۵. ضریب رگرسیون بین متغیرها

ضریب B	خطای استاندارد	مقدار بتا	تی	سطح معناداری	ضریب تحمل	تورم واریانس
مقدار ثابت	۵۷/۵۸	۱/۷۰	۳۳/۶۹	۰/۰۰۰	-	-
بی کفایتی اجتماعی	۰/۸۱	۰/۳۱۲	۲/۶۱	۰/۰۰۹	۰/۸۸۹	۱/۱۲
خود میان بینی	-.۰/۷۸	۰/۲۴۸	-۳/۱۸	۰/۰۰۲	۰/۹۲۴	۱/۰۸
دلبستگی نایمن	-.۰/۸۴	۰/۳۰۷	-۲/۷۶	۰/۰۰۶	۰/۹۶۴	۱/۰۳
بیگانگی	-.۰/۷۶۳	۰/۳۹۵	-۲/۰۲۹	۰/۰۲۵	۰/۹۰۳	۱/۰۲
R	R ²	R Adjust	خطای استاندارد برآورد			
۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۴۳	۲۹/۱۳			

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۶ همبستگی معکوس و موضوعی وجود دارد. معناداری بین کیفیت روابط بین فردی معلمان با مؤلفه‌های روابط

جدول ۶. همبستگی مؤلفه‌های روابط موضوعی با کیفیت روابط بین فردی معلمان

عامل	کیفیت روابط بین فردی	بی‌کفایتی اجتماعی	خود میان بینی	دلبستگی ناایمن	بیگانگی
کیفیت روابط بین فردی	۱				
بی‌کفایتی اجتماعی	-.۰/۲۸۲**	۱			
خود میان بینی	-.۰/۳۹۲**	-.۰/۸۷۲**	۱		
دلبستگی ناایمن	-.۰/۳۲۷**	-.۰/۷۵۳**	۰/۶۵۴**	۱	
بیگانگی	-.۰/۶۰۰**	۰/۶۹۷**	۰/۷۱۴**	۰/۵۲۵**	۱

نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۷ نشان داد که بی‌کفایتی اجتماعی، خودمیان‌بینی، دلبستگی ناایمن و بیگانگی، کیفیت روابط بین فردی معلمان را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۷. ضریب رگرسیون بین متغیرها

ضریب B	خطای استاندارد	مقدار بتا	تی	سطح معناداری	ضریب تحمل	تورم واریانس
۷۶/۳۸	۲/۹۲	-	۲۶/۱۱۰	۰/۰۰۰	-	-
۳/۱۳۰	۰/۵۳۵	۰/۶۷۸	۵/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۸۸۹	۱/۱۲
-۱/۱۹۷	۰/۴۲۴	-۲/۲۹۳	-۲/۸۲۳	۰/۰۰۵	۰/۹۲۴	۱/۰۸
-۱/۸۹۹	۰/۵۲۵	-۰/۲۶۶	-۳/۶۱	۰/۰۰۰	۰/۹۶۴	۱/۰۳
-۶/۹۱۸	۰/۶۷۷	-۰/۷۲۴	-۱۰/۲۱۸	۰/۰۰۰	۰/۹۱۷	۱/۰۹
R	R ²	Adjust R	خطای استاندارد برآورد			
۰/۶۶	۰/۴۴	۰/۶۸	۱۲/۰۹			

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش، پیش‌بینی سبک تدریس و کیفیت روابط بین‌فردی معلمان براساس روابط موضوعی بود. نتایج نشان داد که روابط موضوعی، سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی را به صورت معکوس پیش‌بینی می‌کند. لذا با توجه به نتایج هرچه نمره بی‌کفایتی، خودمیان‌بینی، دلبستگی ناایمن و بیگانگی در معلمان بیشتر باشد، سبک تدریس معلمان ممکن است به سمت سبک‌های استبدادی بیشتر گرایش داشته باشند و همچنین کیفیت روابط بین‌فردی نیز کاهش پیدا می‌کند. نتایج حاصل را می‌توان بر اساس دیدگاه نظریه روابط موضوعی تبیین کرد؛ زیرا

لذا با توجه به نتایج می‌توان گفت میزان پیش‌بینی به صورت معکوس است. در تحلیل رگرسیون از آماره عامل تورم واریانس یا VIF برای بررسی شدت هم‌خطی چندگانه استفاده می‌شود. این آماره نشان می‌دهد چه میزان از تغییرات مربوط به ضرایب برآورد شده بابت هم‌خطی افزایش یافته است. به عنوان یک قاعده تجربی اگر VIF بزرگتر از ۵ باشد، هم‌خطی بالا است. لذا حد قابل قبول شاخص VIF زیر عدد ۵ است. از سوی دیگر، مقدار ضریب تحمل (Tolerance) نیز درست معکوس مقدار آماره عامل تورم واریانس است و اگر از ۰/۲ بیشتر باشد نشانه آن است که مدل رگرسیون از تناسب خوبی برخوردار است.

روابط بین فردی یکی از مهارت‌هایی است که در برقراری ارتباط مؤثر بین افراد نقش مهمی دارد و می‌تواند در هویت‌یابی و شکل‌گیری شخصیت انسان نقش مهمی ایفا کند. رابطه بین فردی می‌تواند در محیط کار، خانه، مدرسه و در جامعه شکل بگیرد. در دنیای امروز روابط بین فردی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. برقراری ارتباط می‌تواند به رفع نیازهای انسان‌ها از یکدیگر منجر شود. حال هرچه توانایی افراد در برقراری این ارتباط، بیشتر و مؤثرتر باشد به همان میزان روابط بین فردی در خانواده و در محیط کاری نیز مرتفع می‌شود. از این رو همانقدر که کیفیت روابط بین فردی می‌تواند در رشد شخصیت و شناخت هویت افراد کمک کند، نداشتن ارتباط مؤثر، خوب و کارآمد با دیگران نیز می‌تواند منجر به شکست، عدم موفقیت، افسردگی و مشکلات روحی و روانی دیگر شود. طبق نظریه‌های مختلف روان‌شناسان در حوزه روابط بین فردی، توانایی برقراری ارتباطات اجتماعی یکی از مهم‌ترین نشانه‌های سلامت روانی در افراد است و افزایش کیفیت زندگی و رضایت از آن را به همراه دارد. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش جهت افزایش کیفیت روابط بین فردی خصوصاً در معلمان که با نسل جوان و آینده‌ساز جامعه در ارتباط هستند، لازم است مواردی همچون بی‌کفایتی اجتماعی، خودمیان‌بینی، دلبستگی ناایمن و بیگانگی کاهش یابد تا از این طریق بتوان کیفیت روابط بین فردی را افزایش داد. از سوی دیگر، از آنجا که هر پژوهشی دارای محدودیت‌های است بر این اساس محدودیت این پژوهش این است که امکان تعمیم یافته‌های حاصل از این پژوهش به معلمان شهرستان‌ها و مقاطع تحصیلی، مدارس دولتی و غیردولتی وجود ندارد. بر این اساس و با توجه به نتایج حاصل از آنجا که نتایج نشان داد روابط موضوعی، سبک تدریس و کیفیت روابط بین فردی را به صورت معکوس پیش‌بینی می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که جهت کاربرد سبک‌های تدریس مقتدرانه و موثر در کلاس درس زمینه بهبود و کاهش بی‌کفایتی اجتماعی، خودمیان‌بینی، دلبستگی ناایمن و بیگانگی در بین معلمان کاهش داده شود تا معلمان با اقتدار بیشتر و با استفاده از سبک‌های مناسب‌تر با محیط کلاس خود، تدریس خود را دنبال نمایند.

این نظریه معتقد است الگوهای ارتباطی و بازنمایی‌های ذهنی شکل‌گرفته در روابط اولیه زندگی، بر شیوه تعامل افراد در بزرگسالی اثرگذار است. بر این اساس، معلمانی که دارای روابط موضوعی ایمن، مثبت و منسجم هستند، احتمال بیشتری دارد که در محیط آموزشی از سبک‌های تدریس حمایتی، تعاملی و دانش‌آموزمحور استفاده کنند و روابط بین فردی مطلوب‌تری با دانش‌آموزان برقرار سازند.

نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج بدخشی خارخار و همکاران (۱۴۰۰)؛ قنادزادگان و همکاران (۱۳۹۹)؛ احمدی و رضایی (۱۴۰۴)؛ محمدی و کریمی (۱۴۰۳)؛ فیشر و همکاران (۲۰۲۶)؛ سون و همکاران (۲۰۲۶)؛ بویسه و همکاران (۲۰۲۶)؛ و هرسوگ (۲۰۲۳) همسو می‌باشد. در این ارتباط بدخشی خارخار و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند رابطه‌ی معنادار منفی مابین درگیری تحصیلی با روابط موضوعی (مؤلفه‌های بی‌کفایتی اجتماعی و خودمحوری) و سبک دلبستگی اجتنابی برقرار است. لذا این نتیجه حاصل شده است که درگیری تحصیلی از سوی دلبستگی ایمن استنباد می‌گردد. قنادزادگان و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند که پس از انجام مداخله، نمرات روابط بین فردی، رفتارهای خود تخریب‌گری و سازمان شخصیت در گروه مداخله به صورت معنی‌داری در مقایسه با گروه کنترل کاهش یافت. هرسوگ (۲۰۲۳) نیز نشان داد که با وجود جدید بودن پژوهش‌های روان‌درمانی تحلیلی کوتاه‌مدت، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روان‌درمانی روابط موضوعی کوتاه‌مدت در کاهش مشکلات بین فردی اثربخش است.

امروزه هدف کلاس‌های درس، ایجاد محیط‌های اجتماعی به منظور تسهیل یادگیری در فراگیران است. قابل ادعا است که فراهم کردن جو کلاسی مناسب لازمه فرایند یاددهی-یادگیری است. سبک تدریس بازخورد منطقی آموزش‌دهنده و فراگیر است. جایی که آموزش‌دهنده با برنامه‌ریزی دنبال این است شرایط مطلوب تغییر را فراهم کند. لذا می‌توان گفت مربیان نیز دارای سبک‌های تدریس ترجیحی خود هستند. سبکی که برای آموزش در کلاس درس یا در حالت آموزش فردی کارایی دارد (بهرنگی، ۱۴۰۳).

References

- Ahmadi, M., and Rezaei, S. (2024). The relationship between interactive teaching style and the quality of teachers' interpersonal relationships with students' academic motivation. *Quarterly Journal of Modern Educational Research*, 12(2), 81-102. [In Persian].
- Arab Sheybani, Kh & Akhoondi, N. (2018). Validation and Verification of Factor Structure of Teaching Strenberg Intelligence Questionnaire (TSI-Q) in teachers, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9) . [In Persian].
- Badakhshi Kharkhar, Z. Salimi, Sarwar. Arab, F & Karami, A. (2021). The relationship between thematic relationships and attachment style with academic engagement in students of Zanjan Azad University. First national conference on management psychology and behavioral sciences. Tehran. [In Persian].
- Bahrangi, M, Reza. (2024). Bruce Joyce's Teaching Models. Kamal Tarbiat Publishing House. [In Persian].
- Buyse, E., Longeville, M., Colpin, H., Verschueren, K., & Spilt, J. (2026). Supporting teacher-student relationships in secondary education: A comprehensive framework and tool for teacher professional development. *Frontiers in Education*, 11, 1739621. Doi : org/10.3389/feduc.2026.1739621
- Fathi-Azar, E. (2019). Teaching Methods and Techniques. Tabriz, Tabriz University Press. [In Persian].
- Fischer, L., Audrin, C., Biémar, S., Mella, N., & Dan-Glauser, E. (2026). What do teachers think about students' emotions? A mixed-method exploration of their implicit theories. *European Journal of Psychology of Education*, 41(31), 1-19. doi.org/10.1007/s10212-026-01074-5.
- Ghanadzadegan F, Rahimian Boogar I & Pourasghar M. (2020). Effectiveness of short-term object relation psychotherapy on interpersonal relationships, self-destruct behaviors and personality organization in patients with borderline personality disorder: A clinical trial study. *J Gorgan Univ Med Sci*. 22 (4). 30-39. [In Persian].
- Hersoug, AG. (2023). A closer look at good and poor outcome in psychodynamic psychotherapy: a case comparison study. *Clinical Case Studies*. 9(2). 135-53. doi: 10.1177/1534650110364415
- Hosseini Ghadamgahi, J. (1997). Quality of social relationships, stress level and coping strategies in coronary heart disease patients. Master's thesis in clinical psychology. Tehran. Tehran Psychiatric Institute. Iran University of Medical Sciences. [In Persian].
- Mccarthy, J (2019). Adolescent character formation & psychoanalytic theory. *The American journal of Psychoanalysis*. 55(3). 245-267.
- Mighani, N. (2002). Investigating the relationship between the level of psychological counseling (job stress) of managers and their performance in girls' high schools in Tehran's Education Region 2. Master's thesis, Department of Educational Sciences and Psychology. Alzahra University. [In Persian].
- Moezian, M. (2019). Predicting communication skills and conflict resolution styles based on public relations components in female teachers. Master's thesis. Payam Noor University, Sanandaj Center. [In Persian].
- Mohammadi, A, and Karimi, R. (2023). Predicting the feeling of belonging to school based on the emotional atmosphere of the classroom and teacher-student relationships. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 19(1), 55-74. [In Persian].
- Sarmad, Z. Hejazi. E & Bazargan, A. (2024). Research Method in Behavioral Sciences. Agah Publications. [In Persian].
- Shabani, H. (2024). Educational and Training Skills. Tehran: Samt Publications. [In Persian].
- Sharifi Daramadi, P. (2009). Innovative Theorists of the Assisting Subject Relations Stage and Child Psychoanalysis. Tehran Publishing. [In Persian].
- Sun, W., Liu, X., Ding, S., He, D., Wu, Q., & Li, S. (2026). Close to the teacher, believe in the teaching: The advantageous effect of interpersonal emotion regulation and the role of teacher-student closeness. *Frontiers in Psychology*, 17, 1745339. doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1745339.
- Trauernicht, M., & Lazarides, R. (2025). Disentangling the complex interplay in classroom relationships: A model of reciprocal situated teacher-student relationships. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 373–395. Doi:org/10.1007/s11618-025-01303-5.

ORIGINAL ARTICLE

Analysis of the Explanatory Power of Gardner's Multiple Intelligences Dimensions in Predicting the Mathematics Performance of Eighth Grade Students

Arezu Garmsiri¹, Naser Haddadzadeh^{2*} , Ghasem Rekabdar³ , Sareh Zarif⁴ 

1. M.A. in Mathematics Education, Department of Education, Borazjan, Bushehr, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Mathematics Education, Arvand International Unit, Islamic Azad University, Abadan, Khuzestan, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Mathematics Education, Arvand International Unit, Islamic Azad University, Abadan, Khuzestan, Iran.
4. M.A. in Mathematics Education, Department of Education, Abadan, Khuzestan, Iran.

Correspondence:

Naser Haddadzadeh

Email: nhaddad@iau.ac.ir

Received: 13/Jan/2026

Revised: 21/Jan/2026

Accepted: 14/Mar/2026

Published: 21/Mar/2026

How to cite

Garmsiri, A., Haddadzadeh, N., Rekabdar, G. & Zarif, S. (2026). Analysis of the Explanatory Power of Gardner's Multiple Intelligences Dimensions in Predicting the Mathematics Performance of Eighth Grade Students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (1), 59-72. (<https://doi.org/10.30473/elc.2026.78411.1022>)

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between the dimensions of Gardner's multiple intelligences and mathematical performance among eighth-grade students. In terms of purpose, the study was applied, and in terms of method, it employed a descriptive correlational design. The statistical population consisted of all male and female eighth-grade students enrolled in lower secondary schools in Borazjan during the 2022–2023 academic year, totaling 1,923 students. Based on the Krejcie and Morgan sample size table, 320 students were selected through cluster sampling. Data were collected using two instruments: the 80-item Gardner Multiple Intelligences Questionnaire, measuring eight dimensions of intelligence, including logical–mathematical, verbal–linguistic, visual–spatial, musical, bodily–kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic intelligence; and a researcher-developed mathematics performance test based on the first four chapters of the eighth-grade mathematics textbook. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics, including Pearson's correlation coefficient and multiple linear regression analysis, through SPSS version 26. The results indicated significant relationships between some dimensions of multiple intelligences and mathematical performance. Regression analysis showed that the model predicting mathematical performance based on the dimensions of multiple intelligences was statistically significant, $F(8.311)=61.606$, $p<0.001$, and explained approximately 61.3% of the variance in students' mathematical performance. Among the examined dimensions, logical–mathematical intelligence was the strongest positive predictor of mathematical performance, while musical intelligence also emerged as a significant positive predictor. In contrast, some dimensions did not show a significant predictive role in the regression model. The findings suggest that students' mathematical performance is associated with multiple cognitive and individual abilities and cannot be reduced to a single factor. Therefore, considering students' individual differences and employing diverse instructional strategies may help improve mathematics learning. However, given the correlational nature of the study, the findings should not be interpreted as evidence of causality or as a full confirmation of the theory of multiple intelligences.

KEYWORDS

Multiple Intelligences, Gardner's Theory, Logical–Mathematical Intelligence, Mathematics Performance, Academic Achievement.



«مقاله پژوهشی»

تحلیل قدرت تبیینی ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر در پیش‌بینی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم

آرزو گرمسیری^۱، ناصر حدادزاده^{۲*}، قاسم رکابدار^۳، ساره ظریف^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم انجام شد. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه هشتم دوره متوسطه اول شهر برازجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۱۹۲۳ نفر بود که بر اساس جدول مورگان و کرجسی، ۳۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار استفاده شد: پرسش‌نامه ۸۰ سؤالی هوش‌های چندگانه گاردنر شامل هشت بعد هوش منطقی-ریاضی، زبانی-کلامی، دیداری-فضایی، موسیقایی، جنبشی-حرکتی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا، و آزمون عملکرد ریاضی محقق‌ساخته بر اساس محتوای چهار فصل نخست کتاب ریاضی پایه هشتم. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی، شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین برخی از ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل پیش‌بینی عملکرد ریاضی بر اساس ابعاد هوش‌های چندگانه معنادار است. ($F(8/311)=61/60$, $p < 0/001$) و این ابعاد در مجموع توانستند حدود ۶۱/۳ درصد از واریانس عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را تبیین کنند. در میان ابعاد مختلف، هوش منطقی-ریاضی قوی‌ترین پیش‌بین مثبت عملکرد ریاضی بود و هوش موسیقایی نیز پیش‌بین مثبت و معنادار عملکرد ریاضی به دست آمد. در مقابل، برخی ابعاد در مدل رگرسیونی نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نشان ندادند. یافته‌ها بیانگر آن است که عملکرد ریاضی دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی و فردی مرتبط است و نمی‌توان آن را صرفاً به یک عامل منفرد تقلیل داد. بنابراین، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و به‌کارگیری راهبردهای آموزشی متنوع می‌تواند در بهبود یادگیری ریاضی سودمند باشد. با این حال، با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، نتایج نباید به‌عنوان رابطه علی یا تأیید کامل نظریه هوش‌های چندگانه تفسیر شود.

واژه‌های کلیدی

هوش‌های چندگانه، نظریه گاردنر، هوش منطقی - ریاضی، عملکرد ریاضی، پیشرفت تحصیلی.

۱. کارشناسی ارشد آموزش ریاضی، آموزش و پرورش استان بوشهر، برازجان، ایران.
۲. استادیار گروه آموزش ریاضی، واحد بین‌الملل اروند، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران.
۳. استادیار گروه آموزش ریاضی، واحد بین‌الملل اروند، دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران.
۴. کارشناسی ارشد آموزش ریاضی، آموزش و پرورش استان خوزستان، آبادان، ایران.

نویسنده مسئول:

ناصر حدادزاده

رایانامه: nhaddad@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

گرمسیری، آرزو؛ حدادزاده، ناصر؛ رکابدار، قاسم و ظریف، ساره. (۱۴۰۵). تحلیل قدرت تبیینی ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر در پیش‌بینی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم. آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت، ۲(۱)، ۷۲-۵۹.

(<https://doi.org/10.30473/elc.2026.78411.1022>)



مقدمه

هوش از مهم‌ترین سازه‌های روان‌شناختی و تربیتی است که تبیین آن همواره در مرکز توجه پژوهشگران بوده است. در نگاه سنتی، هوش بیشتر به صورت یک توانایی کلی و واحد در نظر گرفته می‌شد که عمدتاً از طریق آزمون‌های بهره هوشی سنجیده می‌شد و موفقیت تحصیلی، به‌ویژه در درس‌هایی مانند ریاضی، بر اساس همین منطق ارزیابی می‌گردید (موسن^۱، ۲۰۰۷؛ گاردنر^۲، ۱۹۸۳). با این حال، چنین برداشتی از هوش، در تبیین کامل تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در سبک‌های یادگیری، توانمندی‌های شناختی و شیوه‌های حل مسئله با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. در چنین بستری، نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر به عنوان یکی از رویکردهای اثرگذار در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شد؛ نظریه‌ای که هوش را نه یک توانایی واحد، بلکه مجموعه‌ای از توانمندی‌های نسبتاً مستقل می‌داند (گاردنر، ۱۹۸۳، ۲۰۰۴، ۲۰۰۶؛ کاواس^۳ و کاواس^۴، ۲۰۲۰؛ مارنوس^۵، ۲۰۲۳).

گاردنر در نظریه خود بیان می‌کند که انسان‌ها واجد انواع مختلفی از هوش هستند؛ از جمله هوش کلامی-زبانی، منطقی-ریاضی، دیداری-فضایی، موسیقایی، جنبشی-بدنی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرا. بعدها نیز برخی پژوهشگران به امکان افزودن هوش وجودی اشاره کرده‌اند (گاردنر، ۲۰۰۶؛ احمد^۵، ۲۰۲۴). این دیدگاه، نگاه آموزش را از الگوی یکنواخت و مبتنی بر برتری یک نوع توانایی، به سمت توجه به تنوع استعدادها سوق داده است. از این منظر، دانش‌آموزان ممکن است در حوزه‌های گوناگون توانمندی‌های متفاوتی داشته باشند و این تفاوت‌ها می‌تواند در طراحی آموزش و ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد (آرمسترانگ^۶، ۲۰۰۹؛ کمپیل^۷ و همکاران، ۱۹۹۹؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

اهمیت این بحث در آموزش ریاضی از آن جهت قابل توجه است که ریاضیات، برخلاف تصور رایج، تنها به توانایی منطقی-ریاضی محدود نمی‌شود. موفقیت در یادگیری ریاضی می‌تواند با مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، زبانی، فضایی، درون فردی و حتی میان فردی ارتباط داشته باشد (مایو و ویدجانتی^۸، ۲۰۲۲). برای مثال، فهم مسئله‌های ریاضی نیازمند درک زبانی مناسب

است؛ حل مسائل هندسی و تفسیر نمودارها با توانایی دیداری-فضایی پیوند دارد؛ و پایداری در حل مسئله، مدیریت خطا و مواجهه با دشواری‌ها نیز می‌تواند با مؤلفه‌هایی مانند خودتنظیمی، انگیزش و آگاهی درون فردی مرتبط باشد (حسن و ابراهیم^۹، ۲۰۲۲). بنابراین، بررسی رابطه ابعاد مختلف هوش با عملکرد ریاضی می‌تواند به فهم دقیق‌تر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری ریاضی کمک کند.

پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج از کشور نشان داده‌اند که توجه به ابعاد مختلف هوش‌های چندگانه با عملکرد تحصیلی و یادگیری در دروس گوناگون ارتباط دارد. در پژوهش آقابرابی و گاوزنی و همکاران (۱۳۹۹)، رابطه هوش‌های چندگانه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش شده است. هاشمی و همکاران (۱۳۸۶) نیز ارتباط میان هوش‌های هشت‌گانه، انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند. همچنین حاجی حسین‌نژاد و بالغی‌زاده (۱۳۸۳) نشان داده‌اند که روش تدریس مبتنی بر نظریه گاردنر می‌تواند در مقایسه با روش‌های سنتی، عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. نیرو^{۱۰} و همکاران (۱۳۹۰) نیز تأثیر آموزش مبتنی بر هوش‌های چندگانه را بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان اول دبیرستان معنادار دانسته‌اند. افزون بر این، صیدی و همکاران (۱۳۹۴) به نقش هوش میان فردی در تمایل دانش‌آموزان به درس ریاضی اشاره کرده‌اند و یوسفی قصابسرای و خزایی (۱۳۹۱) در تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی، قابلیت استفاده از الگوی هوش‌های چندگانه را در طراحی محتوای درسی نشان داده‌اند. در همین راستا، شریفی (۱۳۸۴) نیز بر کاربرد نظریه گاردنر در موضوعات درسی و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان تأکید کرده و رنجبر و همکاران (۱۳۹۴) هوش‌های چندگانه را ابزاری برای مدیریت بهتر کلاس درس دانسته‌اند.

در کنار این یافته‌ها، برخی پژوهش‌ها نیز به نقش عوامل شخصی و شناختی در پیشرفت ریاضی اشاره کرده‌اند. کبیری و همکاران (۱۳۸۵) با تأکید بر نقش متغیرهای شخصی در پیشرفت ریاضی نشان داده‌اند که عملکرد ریاضی صرفاً تابع یک توانایی شناختی واحد نیست. آقایی (۱۳۹۳) نیز رابطه خودپنداره ریاضی، خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی را با عملکرد ریاضی بررسی کرده و بر اهمیت مؤلفه‌های روان‌شناختی در موفقیت

1. Mussen
2. Gardner
3. Cavas
4. Marenus
5. Ahmad
6. Armstrong
7. Campbell
8. Mayu & Widjajanti

آموزش ریاضی کمک کند و هم در سطح عملی، زمینه‌ای برای طراحی راهبردهای آموزشی متنوع‌تر و متناسب‌تر با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان فراهم آورد (آرمسترانگ، ۲۰۰۹؛ کمپبل، کمپبل و دیکینسون، ۳، ۱۹۹۹؛ کوپر^۴، ۲۰۰۸؛ جانسون^۵، ۲۰۰۷).

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه میان ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم است. از آنجا که نتایج این پژوهش می‌تواند در بهبود روش‌های تدریس و ارزشیابی درس ریاضی مورد استفاده معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. همچنین از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، پژوهش حاضر ترکیبی از روش‌های کتابخانه‌ای و میدانی است؛ بدین‌صورت که برای تدوین مبانی نظری و پیشینه پژوهش از منابع کتابخانه‌ای و برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش از روش میدانی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه هشتم دوره متوسطه اول شهر برازجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۹۲۳ نفر بود که با استفاده از جدول مورگان و کرجسی (۱۹۷۰)، حجم نمونه ۳۲۰ نفر تعیین شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد؛ بدین‌صورت که ابتدا از میان مدارس شهر برازجان ۸ مدرسه انتخاب شد و سپس از هر مدرسه ۴۰ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

پس از تعیین جامعه آماری و انتخاب نمونه‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس منتخب انجام شد. سپس با همکاری دبیران ریاضی مدارس، آزمون هماهنگ ریاضی پایه هشتم برای دانش‌آموزان نمونه برگزار شد. مدت زمان پاسخگویی به آزمون ۹۰ دقیقه در نظر گرفته شد و نمرات کسب‌شده توسط دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عملکرد ریاضی آن‌ها ثبت گردید.

پس از برگزاری آزمون، پرسشنامه هوش‌های چندگانه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، نمرات

تحصیلی تأکید کرده است. این یافته‌ها با این دیدگاه هم‌سو هستند که یادگیری ریاضی تحت تأثیر مجموعه‌ای از توانایی‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی قرار دارد و نمی‌توان آن را فقط به یک عامل شناختی منفرد تقلیل داد.

با وجود این، نظریه هوش‌های چندگانه از نقدهای علمی نیز مصون نمانده است. برخی پژوهشگران، از جمله واترهاوس^۱ (۲۰۲۳)، این نظریه را از منظر عصب‌شناختی و تجربی مورد تردید قرار داده و آن را تا حدی یک «افسانه عصب‌شناختی» دانسته‌اند. اتوود^۲ (۲۰۲۲) نیز به ابهام‌های مفهومی در کاربرد اصطلاح هوش‌های چندگانه اشاره کرده است. این نقدها نشان می‌دهد که کاربرد نظریه گاردنر در پژوهش‌های آموزشی نباید به معنای پذیرش کامل و بی‌قید و شرط آن تلقی شود. بنابراین، در پژوهش حاضر، نظریه هوش‌های چندگانه نه به‌عنوان نظریه‌ای قطعی و اثبات‌شده، بلکه به‌عنوان چارچوبی تحلیلی برای بررسی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در عملکرد ریاضی مورد استفاده قرار گرفته است. از این منظر، ارزش پژوهش حاضر در آن است که نشان دهد کدامیک از ابعاد هوش‌های چندگانه در نمونه مورد مطالعه با عملکرد ریاضی رابطه دارند، کدام ابعاد رابطه ضعیف‌تر یا غیرمعنادار نشان می‌دهند و نتایج تا چه اندازه با محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش قابل تفسیر است.

پایه هشتم دوره متوسطه اول از منظر آموزشی، مرحله‌ای حساس در رشد تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید؛ زیرا در این مقطع، مفاهیم ریاضی به‌تدریج انتزاعی‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند و دانش‌آموزان باید مهارت‌های تحلیلی و مسئله‌گشایی پیشرفته‌تری را به کار گیرند. از این‌رو، شناسایی رابطه میان ابعاد مختلف هوش و عملکرد ریاضی در این پایه می‌تواند به معلمان کمک کند تا درک دقیق‌تری از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان داشته باشند و شیوه‌های آموزشی متناسب‌تری را به کار گیرند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم انجام می‌شود. با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، هدف این مطالعه اثبات رابطه علی میان هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی یا تأیید کامل نظریه گاردنر نیست؛ بلکه هدف، بررسی الگوی ارتباط میان ابعاد مختلف هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی در جامعه مورد مطالعه است. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش بتواند هم به غنای مبانی نظری

3. Dickinson

4. Cooper

5. Johnson

1. Waterhouse

2. Attwood

گزارش شده است. با این حال، باید توجه داشت که در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به طور مستقل در نمونه دانش آموزان پایه هشتم شهر برازجان محاسبه نشده است و ابزار نیز به طور اختصاصی برای شهر برازجان بومی سازی نشده، بلکه بر اساس نسخه فارسی و مورد استفاده در مطالعات ایرانی اجرا شده است. از این رو، تفسیر نتایج مربوط به هوش های چندگانه باید با احتیاط و با توجه به این محدودیت انجام گیرد.

عملکرد ریاضی دانش آموزان پایه هشتم با استفاده از آزمون محقق ساخته ریاضی نوبت اول سنجیده شد. این آزمون به صورت هماهنگ و با سؤال های یکسان در مدارس منتخب اجرا گردید و نمره دانش آموزان در آن به عنوان شاخص عملکرد ریاضی آنان در نظر گرفته شد. آزمون بر اساس محتوای تدریس شده و اهداف آموزشی چهار فصل نخست کتاب ریاضی پایه هشتم، شامل «عددهای صحیح و گویا»، «عددهای اول»، «چندضلعی ها» و «جبر و معادله» طراحی شد.

آزمون دارای ۱۶ سؤال بود و در طراحی آن از قالب های مختلف سؤال، شامل درست/ نادرست، کامل کردنی، چهارگزینه ای، محاسباتی و حل مسئله استفاده شد. بررسی محتوای سؤال ها نشان می دهد که آزمون صرفاً به سنجش محاسبات عددی محدود نبود، بلکه مؤلفه هایی از درک مفهومی، کاربرد قواعد ریاضی، تحلیل روابط عددی و هندسی، استدلال مقدماتی و حل مسئله را نیز دربر می گرفت. برای مثال، سؤال های مربوط به عددهای گویا و اول، افزون بر محاسبه، نیازمند تشخیص ویژگی های عددی و کاربرد قواعد بودند؛ سؤال های مربوط به چندضلعی ها، زاویه ها و شکل های هندسی، فهم روابط هندسی و تحلیل شکل را می طلبیدند؛ و سؤال های بخش جبر و معادله، علاوه بر ساده سازی عبارت ها، کاربرد رابطه جبری برای تعیین مقدار متغیرها را شامل می شدند.

روایی محتوایی آزمون از طریق نظرخواهی از چهار دبیر باتجربه ریاضی بررسی شد. این دبیران سؤال ها را از نظر همخوانی با محتوای کتاب، اهداف آموزشی، سطح دشواری، وضوح و تناسب با توانایی دانش آموزان پایه هشتم ارزیابی کردند. پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی و حصول توافق نظر، آزمون نهایی شد و در مدارس انتخاب شده با شرایط یکسان اجرا گردید.

یافته ها

در این پژوهش به منظور بررسی رابطه ابعاد هوش های چندگانه گاردنر با عملکرد ریاضی دانش آموزان پایه هشتم، ابتدا

هر یک از خرده مقیاس های هوش های چندگانه محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از شاخص هایی نظیر میانگین، انحراف معیار، جداول و نمودارهای فراوانی استفاده گردید. در بخش آمار استنباطی نیز برای بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همچنین برای پیش بینی عملکرد ریاضی بر اساس ابعاد هوش چندگانه از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه بهره گرفته شد. به منظور بررسی نقش تعدیل گر جنسیت در رابطه میان هوش های چندگانه و عملکرد ریاضی نیز از تحلیل رگرسیون تعدیل گری به روش هایس استفاده شد. تمامی تحلیل های آماری با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

ابزارها

برای سنجش هوش های چندگانه از پرسشنامه ۸۰ سؤالی هوش های چندگانه گاردنر استفاده شد. این پرسشنامه بر مبنای نظریه هوش های چندگانه گاردنر طراحی شده و به صورت گروهی قابل اجراست. ابزار مذکور دارای هشت خرده مقیاس شامل هوش زبانی - کلامی، منطقی - ریاضی، دیداری - فضایی، بدنی - جنبشی، موسیقایی، بین فردی، درون فردی و طبیعت گراست. هر خرده مقیاس شامل ۱۰ گویه است و پاسخ ها بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» نمره گذاری می شوند. در این طیف، گزینه «خیلی کم» نمره ۱، «کم» نمره ۲، «متوسط» نمره ۳، «زیاد» نمره ۴ و «خیلی زیاد» نمره ۵ دریافت می کند. بنابراین، دامنه نمره هر خرده مقیاس از ۱۰ تا ۵۰ و دامنه نمره کل پرسشنامه از ۸۰ تا ۴۰۰ است.

در خصوص روایی و پایایی این ابزار، در مطالعات پیشین شواهدی گزارش شده است. فارنهام در سال ۲۰۰۲ پایایی پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ گزارش کرده است. همچنین هاشمی، بهرامی و کریمی در سال ۱۳۸۵ پایایی پرسشنامه هوش های چندگانه گاردنر را برابر با ۰/۸۰ به دست آورده اند. افزون بر این، عابدی در سال ۱۳۹۰ این مقیاس را برای سنجش و برآورد هوش های چندگانه کودکان ۶ تا ۱۰ ساله شهر اصفهان ساخته و هنجاریابی کرده و ضرایب پایایی مقوله های هوشی را به روش آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ گزارش کرده است.

با توجه به این پیشینه، پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر از جمله ابزارهایی است که در مطالعات پیشین داخلی و خارجی مورد استفاده قرار گرفته و شواهدی درباره پایایی آن

شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه محاسبه و سپس روابط بین متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه بررسی شد.

جدول ۱. میانگین و بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	میانگین	چولگی	خطای استاندارد چولگی	کشیدگی	خطای استاندارد کشیدگی
عملکرد ریاضی	۱۵/۷۱	-۰/۲۳۷	۰/۱۳۶	-۰/۳۲۴	۰/۲۷۲
هوش منطقی - ریاضی	۳۵/۲۶	-۰/۲۳۵	۰/۱۳۶	-۰/۱۲۳	۰/۲۷۲
هوش کلامی - زبانی	۳۰/۱۱	۰/۰۵۹	۰/۱۳۶	-۰/۲۵۹	۰/۲۷۲
هوش دیداری - فضایی	۳۲/۲۵	-۰/۲۵۸	۰/۱۳۶	-۰/۱۲۵	۰/۲۷۲
هوش موسیقایی	۳۳/۳۰	-۰/۰۳۸	۰/۱۳۶	-۰/۳۹۹	۰/۲۷۲
هوش جنبشی - حرکتی	۳۲/۰۳	-۰/۲۴۴	۰/۱۳۶	۰/۱۳۸	۰/۲۷۲
هوش بین‌فردی	۳۳/۰۳	۰/۰۸۶	۰/۱۳۶	-۰/۳۳۱	۰/۲۷۲
هوش درون‌فردی	۳۳/۴۰	۰/۰۵۰	۰/۱۳۶	-۰/۴۲۳	۰/۲۷۲
هوش طبیعت‌گرا	۳۱/۸۰	۰/۰۸۸	۰/۱۳۶	-۰/۳۱۰	۰/۲۷۲

کشیدگی بر خطای استاندارد، برای متغیرهای مستقل ۸ تایی و متغیرهای وابسته در بازه (۲ و -۲) قرار دارد، لذا توزیع تمامی داده‌ها برای متغیرها نرمال است.

با توجه به جدول ۱ مقادیر، بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داد که میانگین نمرات ابعاد مختلف هوش چندگانه و همچنین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان در سطح متوسط قرار دارد. همچنین مقادیر چولگی بر خطای استاندارد و

جدول ۲. ضریب همبستگی متغیرها

عملکرد ریاضی		
مقدار احتمال	همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۰	۰/۷۶۳	هوش منطقی - ریاضی
۰/۰۰۰	۰/۲۶۴	هوش زبانی - کلامی
۰/۰۰۰	۰/۳۶۵	هوش دیداری - فضایی
۰/۰۰۰	۰/۲۷۵	هوش موسیقایی
۰/۱۲۲	۰/۰۸۷	هوش جنبشی - حرکتی
۰/۰۰۰	۰/۲۰۱	هوش بین‌فردی
۰/۰۰۰	۰/۳۲۶	هوش درون‌فردی

بیانگر آن است که با افزایش سطح هوش منطقی-ریاضی، عملکرد ریاضی دانش‌آموزان نیز به‌طور قابل توجهی افزایش می‌یابد. در مقابل، ضعیف‌ترین رابطه مشاهده‌شده مربوط به هوش جنبشی-حرکتی بود ($p=0/122$ $r=0/087$) که از نظر آماری معنادار نبود.

به‌منظور بررسی رابطه بین ابعاد هوش چندگانه و عملکرد ریاضی، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد (جدول ۲) که بین برخی از ابعاد هوش چندگانه و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. در میان ابعاد مختلف هوش، هوش منطقی-ریاضی بیشترین میزان همبستگی مثبت را با عملکرد ریاضی نشان داد ($r=0/736$, $p<0/01$). این یافته

جدول ۳. جدول خلاصه مدل رگرسیونی خطی چندگانه

مدل	ضریب همبستگی R	ضریب تعیین R ^۲	ضریب تعیین اصلاح شده	عامل تورم واریانس	دوربین واتسون
۱	۰/۷۸۳	۰/۶۱۳	۰/۶۰۳	۱/۷۳۷	۱/۷۴۶

در گام بعدی، به منظور بررسی میزان قدرت پیش‌بینی ابعاد هوش‌های چندگانه در تبیین عملکرد ریاضی، از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد (جدول ۳) که مدل رگرسیونی از برازش مناسبی برخوردار است. مقدار ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۷۸۳ و ضریب تعیین برابر با ۰/۶۱۳ به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که حدود ۶۱ درصد از واریانس عملکرد ریاضی دانش‌آموزان توسط مجموعه ابعاد هوش‌های چندگانه تبیین می‌شود.

بررسی ضرایب رگرسیون نشان داد که در میان ابعاد مختلف هوش، هوش منطقی-ریاضی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده مثبت عملکرد ریاضی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی

که از سطح بالاتری از این نوع هوش برخوردار هستند، عملکرد بهتری در درس ریاضی نشان می‌دهند. همچنین نتایج نشان داد که برخی از ابعاد دیگر هوش، از جمله هوش کلامی-زبانی، دیداری-فضایی و جنبشی-حرکتی در مدل رگرسیونی دارای ضرایب منفی بودند. این یافته می‌تواند ناشی از همپوشانی بین ابعاد مختلف هوش در مدل چندمتغیره و اثرات مشترک آن‌ها در تبیین عملکرد ریاضی باشد.

پس از بررسی خلاصه مدل رگرسیونی، برای تعیین معناداری کلی مدل، تحلیل واریانس رگرسیون انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس مدل رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۴۸۷/۸۴۱	۸	۱۸۵/۹۸۰	۶۱/۶۰۶	p<0.001
خطا	۹۳۸/۸۷۰	۳۱۱	۳/۰۱۹	—	—
کل	۲۴۲۶/۷۱۰	۳۱۹	—	—	—

نتایج تحلیل واریانس مدل رگرسیون در جدول ۴ نشان می‌دهد که مدل رگرسیونی پیش‌بینی عملکرد ریاضی بر اساس ابعاد هوش‌های چندگانه از نظر آماری معنادار است؛ به‌طوری‌که مقدار $F(8/311) = 61/606$ در سطح $p < 0/001$ معنادار به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که مجموعه ابعاد هوش‌های چندگانه، در قالب یک مدل رگرسیونی، توانسته‌اند بخشی از

واریانس عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را به‌طور معنادار تبیین کنند. با این حال، با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، این نتیجه صرفاً بیانگر وجود رابطه آماری و توان پیش‌بینی مدل است و نباید به‌عنوان شواهدی برای رابطه علی میان ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی تفسیر شود.

جدول ۵. جدول ضرایب رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی عملکرد ریاضی بر اساس ابعاد هوش‌های چندگانه

متغیر پیش‌بین	B	خطای معیار	Beta	t	سطح معناداری	Tolerance	VIF
مقدار ثابت	۵/۰۳۴	۰/۷۴۳	—	۶/۷۷۵	۰/۰۰۰	—	—
منطقی-ریاضی	۰/۳۷۴	۰/۰۲۱	۰/۸۴۷	۱۷/۹۷۱	۰/۰۰۰	۰/۵۶۰	۱/۷۸۶
زبانی-کلامی	-۰/۰۴۰	۰/۰۲۰	-۰/۰۹۲	-۱/۹۶۰	۰/۰۵۱	۰/۵۶۳	۱/۷۷۵
دیداری-فضایی	-۰/۰۴۷	۰/۰۲۲	-۰/۱۰۴	-۲/۱۳۰	۰/۰۳۴	۰/۵۲۵	۱/۹۰۶
موسیقایی	۰/۰۴۴	۰/۰۱۶	۰/۱۱۹	۲/۸۱۹	۰/۰۰۵	۰/۶۹۳	۱/۴۴۴
جنبشی-حرکتی	-۰/۰۴۷	۰/۰۲۱	-۰/۱۰۳	-۲/۲۷۴	۰/۰۲۴	۰/۶۰۹	۱/۶۴۳
بین فردی	۰۰/۰۰۹	۰/۰۱۷	۰/۰۲۳	۰/۵۳۵	۰/۵۹۳	۰/۶۷۳	۱/۴۸۵
درون فردی	۰/۰۱۰	۰/۰۱۹	۰/۰۲۴	۰/۵۵۶	۰/۵۹۷	۰/۶۴۳	۱/۵۵۵
طبیعت‌گرا	-۰/۰۱۰	۰/۰۱۹	-۰/۰۲۴	-۰/۴۹۷	۰/۶۲۰	۰/۵۲۲	۱/۹۱۷

است که دانش‌آموزانی که در بعد منطقی-ریاضی نمره بالاتری دارند، در آزمون ریاضی نیز عملکرد بهتری نشان دهند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند حاجی حسین‌نژاد و بالغی‌زاده (۱۳۸۳)، نیرو و همکاران (۱۳۹۰) و آقابرای گاوزنی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است که بر ارتباط معنادار میان برخی ابعاد هوش و پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند. با وجود این، همسویی این یافته با نظریه گاردنر به معنای اثبات قطعی استقلال یا اعتبار تجربی همه ابعاد هوش‌های چندگانه نیست، بلکه صرفاً نشان می‌دهد که در این پژوهش، بعد منطقی-ریاضی نسبت به سایر ابعاد، پیوند آماری نیرومندتری با عملکرد ریاضی داشته است.

در کنار هوش منطقی-ریاضی، هوش موسیقایی نیز در مدل رگرسیونی پیش‌بین مثبت و معنادار عملکرد ریاضی بود ($\beta=0/119$, $p=0/005$). این یافته می‌تواند از آن جهت قابل تبیین باشد که برخی مؤلفه‌های مرتبط با هوش موسیقایی، مانند تشخیص الگو، توالی‌یابی، نظم ذهنی و حساسیت به ساختارهای منظم، ممکن است با برخی جنبه‌های یادگیری ریاضی ارتباط داشته باشند. با این حال، اندازه ضریب استاندارد شده هوش موسیقایی در مقایسه با هوش منطقی-ریاضی بسیار کوچک‌تر است؛ بنابراین، این یافته نباید به عنوان نقش تعیین‌کننده هوش موسیقایی در عملکرد ریاضی تفسیر شود، بلکه بیشتر نشان‌دهنده رابطه آماری محدود اما معنادار این بعد با عملکرد ریاضی در نمونه مورد مطالعه است.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که همه ابعاد هوش‌های چندگانه به یک اندازه در پیش‌بینی عملکرد ریاضی نقش ندارند. در مدل رگرسیونی، هوش زبانی-کلامی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا پیش‌بین معنادار عملکرد ریاضی نبودند. این یافته از نظر نظری و روش‌شناختی اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد نتایج پژوهش حاضر صرفاً در جهت تأیید کلی نظریه گاردنر حرکت نکرده، بلکه تفاوت نقش ابعاد مختلف هوش در پیش‌بینی عملکرد ریاضی را آشکار ساخته است. برای مثال، اگرچه هوش زبانی-کلامی می‌تواند در فهم صورت مسئله، درک مفاهیم و بیان راه‌حل‌ها اهمیت داشته باشد، اما در مدل چندمتغیره و در حضور سایر ابعاد هوش، نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن معنادار نشد. به همین ترتیب، معنادار نبودن هوش‌های بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا می‌تواند نشان دهد که آزمون عملکرد ریاضی مورد استفاده در این پژوهش بیشتر بر پاسخ‌گویی نوشتاری، محاسبه، تحلیل و حل مسئله متمرکز بوده و فرصت محدودی برای بروز برخی ابعاد

نتایج جدول ضرایب رگرسیونی نشان داد که در مدل چندمتغیره، هوش منطقی-ریاضی قوی‌ترین پیش‌بین مثبت عملکرد ریاضی دانش‌آموزان بود ($\beta=0/847$, $p<0/001$). همچنین هوش موسیقایی نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار عملکرد ریاضی به دست آمد ($\beta=0/119$, $p=0/005$). در مقابل، ضرایب هوش دیداری-فضایی و جنبشی-حرکتی در حضور سایر متغیرهای پیش‌بین منفی و معنادار شدند. این ضرایب منفی لزوماً به معنای اثر منفی واقعی این ابعاد بر عملکرد ریاضی نیست، بلکه می‌تواند ناشی از همپوشانی و اشتراک واریانس میان ابعاد مختلف هوش در مدل چندمتغیره باشد. همچنین متغیرهای زبانی-کلامی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا در مدل رگرسیونی پیش‌بین معنادار عملکرد ریاضی نبودند. افزون بر این، مقادیر VIF کمتر از ۲ و مقادیر Tolerance بالاتر از ۰/۵۰ نشان می‌دهد که مشکل جدی هم‌خطی چندگانه در مدل مشاهده نمی‌شود. بنابراین، تفسیر ضرایب رگرسیونی باید با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش و ساختار چندمتغیره مدل انجام گیرد.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که مدل رگرسیونی پیش‌بینی عملکرد ریاضی بر اساس ابعاد هوش‌های چندگانه از نظر آماری معنادار است؛ به طوری که مقدار آماره آزمون برابر با $F(8/311)=61/606$ و سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۰۱ به دست آمد. همچنین، بر اساس مقدار ضریب تعیین، مجموعه ابعاد هوش‌های چندگانه توانستند حدود ۶۱/۳ درصد از واریانس عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را تبیین کنند. با این حال، با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، این یافته‌ها نباید به معنای اثبات رابطه علی یا تأیید کامل نظریه هوش‌های چندگانه تلقی شوند؛ بلکه بیانگر آن‌اند که در نمونه مورد مطالعه، میان برخی ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی رابطه آماری و توان پیش‌بینی مشاهده شده است.

نتایج ضرایب رگرسیونی نشان داد که هوش منطقی-ریاضی قوی‌ترین پیش‌بین مثبت عملکرد ریاضی دانش‌آموزان است ($\beta=0/847$, $p<0/001$). این یافته با مبانی نظری گاردنر و نیز ماهیت درس ریاضی هم‌خوانی دارد؛ زیرا ریاضیات دربرگیرنده فعالیت‌هایی مانند استدلال، کشف رابطه‌ها، تحلیل الگوها، حل مسئله و سازمان‌دهی منطقی اطلاعات است. بنابراین قابل انتظار

بنابراین، نتایج حاضر نباید چنین تفسیر شود که عملکرد ریاضی صرفاً محصول هوش‌های چندگانه است؛ بلکه این ابعاد بخشی از شبکه پیچیده عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند.

این نکته از نظر پاسخ به نقدهای وارد بر نظریه هوش‌های چندگانه نیز اهمیت دارد. همان‌گونه که در مقدمه اشاره شد، برخی پژوهشگران اعتبار تجربی و عصب‌شناختی نظریه گاردنر را مورد تردید قرار داده‌اند و نسبت به کاربرد گسترده و گاه غیرانتقادی آن در آموزش هشدار داده‌اند. نتایج پژوهش حاضر نیز نباید به‌عنوان پاسخی قطعی به این نقدها یا تأییدی کامل بر نظریه گاردنر تلقی شود. یافته‌های پژوهش صرفاً نشان می‌دهد که در جامعه آماری مورد بررسی، برخی ابعاد منتسب به هوش‌های چندگانه با عملکرد ریاضی رابطه معنادار دارند، برخی ابعاد در مدل چندمتغیره پیش‌بین معنادار نیستند و در مورد برخی ابعاد نیز جهت ضرایب رگرسیونی در حضور سایر متغیرها تغییر می‌کند. بنابراین، ارزش علمی پژوهش حاضر بیشتر در روشن کردن الگوی تجربی این روابط در یک بافت آموزشی مشخص است، نه در اثبات یا رد نهایی نظریه هوش‌های چندگانه.

از نظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی سودمند باشد. اگرچه نتایج پژوهش نباید به تجویزهای قطعی و یکسان برای همه دانش‌آموزان منجر شود، اما می‌تواند معلمان را نسبت به تنوع توانایی‌ها و شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان حساس‌تر کند. بر این اساس، آموزش ریاضی بهتر است صرفاً بر روش‌های یکنواخت، سخنرانی‌محور و تمرین‌محور سنتی متکی نباشد. استفاده از فعالیت‌های مبتنی بر استدلال، حل مسئله و کشف الگو می‌تواند به تقویت بعد منطقی-ریاضی کمک کند؛ بهره‌گیری از نمودارها، اشکال و نمایش‌های بصری می‌تواند برای تقویت درک مفاهیم و روابط ریاضی مفید باشد؛ توضیح کلامی، بحث و بازگویی مسئله می‌تواند به فهم بهتر صورت مسائل کمک کند؛ فعالیت‌های گروهی می‌تواند زمینه تعامل و یادگیری مشارکتی را فراهم سازد؛ و فرصت‌هایی مانند خودارزیابی، تأمل بر فرایند حل مسئله و مدیریت خطا می‌تواند به تقویت خودتنظیمی دانش‌آموزان کمک کند. چنین پیشنهادهایی نه از موضع تأیید مطلق نظریه گاردنر، بلکه بر پایه یافته‌های مشاهده‌شده پژوهش و با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن ارائه می‌شوند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل رگرسیونی مبتنی بر ابعاد هوش‌های چندگانه، توان پیش‌بینی معنادار عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم را دارد و توانست حدود ۶۱/۳ درصد

اجتماعی، تأملی یا طبیعت‌گرایانه یادگیری فراهم کرده است. همچنین در تحلیل رگرسیون مشاهده شد که ضرایب مربوط به هوش دیداری-فضایی ($\beta = -0/104$, $p = 0/034$) و هوش جنبشی-حرکتی ($\beta = -0/103$, $p = 0/024$) در مدل چندمتغیره منفی و معنادار به دست آمد. این یافته در نگاه نخست ممکن است با انتظار نظری درباره نقش مثبت این ابعاد در یادگیری ریاضی ناسازگار به نظر برسد؛ زیرا هوش دیداری-فضایی معمولاً با درک اشکال هندسی، تجسم روابط فضایی، فهم نمودارها و نمایش‌های تصویری مفاهیم ریاضی مرتبط دانسته می‌شود و هوش جنبشی-حرکتی نیز ممکن است در فعالیت‌های عملی، دست‌ورزانه و مبتنی بر تجربه بدنی نقش داشته باشد. با این حال، باید توجه داشت که ضرایب رگرسیونی در مدل چندمتغیره، اثر هر متغیر را در حضور سایر متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند. بنابراین، منفی شدن این ضرایب لزوماً به معنای اثر منفی واقعی این ابعاد بر عملکرد ریاضی نیست، بلکه می‌تواند ناشی از همپوشانی، اشتراک واریانس یا روابط درونی میان ابعاد مختلف هوش باشد. از این‌رو، تفسیر این ضرایب باید با احتیاط و در چارچوب ماهیت همبستگی پژوهش انجام شود. یکی دیگر از نکات قابل توجه در نتایج رگرسیون، وضعیت شاخص‌های هم‌خطی چندگانه بود. مقادیر VIF برای متغیرهای پیش‌بین بین ۱/۴۴ تا ۱/۹۱۷ قرار داشت و مقادیر Tolerance نیز همگی بالاتر از ۰.۵۰ بود. این مقادیر نشان می‌دهد که مشکل جدی هم‌خطی چندگانه در مدل مشاهده نمی‌شود و ضرایب رگرسیونی از نظر شاخص‌های آماری قابل تفسیر هستند. با این حال، از آنجا که ابعاد هوش‌های چندگانه از نظر مفهومی ممکن است با یکدیگر همپوشانی داشته باشند، تفسیر ضرایب رگرسیونی، به‌ویژه ضرایب منفی، همچنان باید با احتیاط انجام گیرد.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش، توان تبیینی نسبتاً بالای مدل رگرسیونی بود؛ به‌طوری‌که ابعاد هوش‌های چندگانه در مجموع توانستند حدود ۶۱/۳ درصد از واریانس عملکرد ریاضی را پیش‌بینی کنند. این یافته نشان می‌دهد که ابعاد هوش‌های چندگانه می‌توانند در کنار یکدیگر چارچوبی مفید برای فهم بخشی از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در عملکرد ریاضی فراهم کنند. با این حال، باید توجه داشت که تبیین آماری واریانس به معنای تعیین علی عملکرد ریاضی نیست. از سوی دیگر، حدود ۳۸/۷ درصد از واریانس عملکرد ریاضی همچنان توسط متغیرهای دیگری قابل توضیح است؛ از جمله کیفیت تدریس، شرایط خانوادگی، انگیزش پیشرفت، اضطراب ریاضی، خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، تجربه‌های پیشین یادگیری، ویژگی‌های مدرسه و شیوه ارزشیابی.

بوده است. بنابراین، تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان سایر پایه‌های تحصیلی، شهرها، استان‌ها و به‌ویژه کل کشور باید با احتیاط جدی صورت گیرد. محدود بودن نمونه به یک شهر، موجب کاهش دامنه تعمیم‌پذیری یافته‌ها می‌شود؛ زیرا تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، آموزشی، امکانات مدارس، سبک تدریس معلمان، شرایط خانوادگی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان در مناطق مختلف کشور می‌تواند بر رابطه میان ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی اثرگذار باشد. از این‌رو، برای افزایش قابلیت تعمیم نتایج، انجام پژوهش‌های مشابه با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر در شهرها، استان‌ها و بافت‌های آموزشی مختلف پیشنهاد می‌شود.

چهارم آنکه عملکرد ریاضی در این پژوهش با استفاده از یک آزمون محقق‌ساخته و بر اساس چهار فصل نخست کتاب ریاضی پایه هشتم، شامل عددهای صحیح و گویا، عددهای اول، چندضلعی‌ها و جبر و معادله، سنجیده شده است. بنابراین، تفسیر نمره عملکرد ریاضی و نتایج مربوط به آن باید در چارچوب همین محتوای آموزشی و دامنه مباحث سنجیده‌شده انجام گیرد. اگرچه آزمون مذکور متناسب با اهداف آموزشی این فصل‌ها طراحی شده بود، اما ممکن است همه ابعاد توانایی ریاضی دانش‌آموزان، از جمله درک مفهومی عمیق، استدلال پیشرفته، حل مسئله در موقعیت‌های واقعی و کاربرد ریاضی در زمینه‌های متنوع را به‌طور کامل پوشش نداده باشد. از این‌رو، نتایج مربوط به عملکرد ریاضی در پژوهش حاضر بیشتر ناظر بر مباحث یادشده است و تعمیم آن به کل توانایی ریاضی دانش‌آموزان باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه به محدودیت‌های یادشده، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده رابطه میان ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی در پایه‌های تحصیلی مختلف، مناطق جغرافیایی گوناگون و بافت‌های آموزشی متفاوت بررسی شود تا امکان مقایسه یافته‌ها و ارزیابی میزان تعمیم‌پذیری نتایج فراهم گردد. همچنین، استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند به بررسی پایداری روابط مشاهده‌شده در گذر زمان کمک کند.

افزون بر این، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، علاوه بر هوش‌های چندگانه، متغیرهایی مانند اضطراب ریاضی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی ریاضی، سبک‌های یادگیری، کیفیت تدریس، وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده و نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی نیز مورد توجه قرار گیرد. ورود این متغیرها به مدل‌های پیش‌بینی می‌تواند تصویر جامع‌تری از عوامل مرتبط با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان ارائه دهد.

از واریانس عملکرد ریاضی را تبیین کند. در میان ابعاد مورد بررسی، هوش منطقی-ریاضی قوی‌ترین پیش‌بین مثبت عملکرد ریاضی بود و هوش موسیقایی نیز رابطه مثبت و معناداری با عملکرد ریاضی نشان داد. در مقابل، برخی ابعاد مانند هوش زبانی-کلامی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا در مدل رگرسیونی پیش‌بین معنادار نبودند و ضرایب برخی ابعاد مانند دیداری-فضایی و جنبشی-حرکتی در حضور سایر متغیرها منفی شد. این الگو نشان می‌دهد که رابطه ابعاد هوش‌های چندگانه با عملکرد ریاضی، ساده و یکسان نیست و باید با توجه به ساختار چندمتغیره مدل، نوع ابزار سنجش و محدودیت‌های پژوهش تفسیر شود. بنابراین، پژوهش حاضر بیش از آنکه تأییدی قطعی بر نظریه هوش‌های چندگانه باشد، شواهدی تجربی درباره نحوه ارتباط برخی ابعاد این نظریه با عملکرد ریاضی در یک نمونه آموزشی خاص فراهم می‌کند. با توجه به همبستگی بودن طرح پژوهش، محدود بودن جامعه آماری، وابستگی نتایج به ابزارهای مورد استفاده و محدود بودن آزمون عملکرد ریاضی به محتوای مشخص کتاب درسی، باید از تعمیم گسترده یا تفسیر علی یافته‌ها پرهیز کرد.

با وجود یافته‌های به‌دست آمده، نتایج پژوهش حاضر باید با توجه به برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. نخست آنکه این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بوده است؛ بنابراین، یافته‌ها صرفاً بیانگر وجود رابطه و قدرت پیش‌بینی آماری میان ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی هستند و نمی‌توان از آن‌ها رابطه علی و معلولی استنباط کرد. به بیان دیگر، نتایج پژوهش نشان نمی‌دهد که یک یا چند بُعد از هوش‌های چندگانه به‌طور مستقیم موجب افزایش یا کاهش عملکرد ریاضی دانش‌آموزان می‌شوند، بلکه تنها نشان می‌دهد که میان برخی ابعاد هوش‌های چندگانه و عملکرد ریاضی، رابطه آماری معنادار وجود دارد.

دوم آنکه ابزار سنجش هوش‌های چندگانه در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه خودگزارشی بوده است. در چنین ابزارهایی، پاسخ‌های دانش‌آموزان ممکن است تحت تأثیر برداشت شخصی آنان از توانمندی‌های خود، میزان خودآگاهی، شرایط پاسخ‌گویی یا تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گیرد. همچنین، طولانی بودن پرسشنامه هوش‌های چندگانه می‌تواند احتمال خستگی پاسخ‌دهندگان را افزایش دهد و بر دقت آنان در پاسخ‌گویی اثر بگذارد. از این‌رو، لازم است نتایج مربوط به ابعاد هوش‌های چندگانه با احتیاط و در کنار سایر داده‌های آموزشی و مشاهده‌ای تفسیر شود.

سوم آنکه جامعه آماری پژوهش حاضر به دانش‌آموزان دختر و پسر پایه هشتم شهر برازجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ محدود

همچنین پیشنهاد می‌شود در ابتدای سال تحصیلی، ارزیابی مقدماتی و غیرتشخیصی از نیمرخ هوش‌های چندگانه دانش‌آموزان انجام شود. هدف از این ارزیابی، برچسب‌گذاری یا طبقه‌بندی ثابت دانش‌آموزان نیست، بلکه شناسایی نسبی تفاوت‌های فردی آنان برای طراحی فعالیت‌های متنوع یادگیری است. بر این اساس، معلمان می‌توانند تکالیف، فعالیت‌های کلاسی و روش‌های آموزشی را به گونه‌ای تنظیم کنند که هم توانایی‌های غالب دانش‌آموزان به کار گرفته شود و هم فرصت تقویت سایر توانایی‌ها فراهم گردد.

با توجه به اینکه هوش منطقی-ریاضی در این پژوهش قوی‌ترین ارتباط را با عملکرد ریاضی نشان داده است، پیشنهاد می‌شود در آموزش مباحث ریاضی، فعالیت‌هایی که مستقیماً با استدلال، تحلیل، طبقه‌بندی، الگوسازی، محاسبه و حل مسئله ارتباط دارند، به صورت هدفمند تقویت شوند. برای نمونه، معلمان می‌توانند در هر مبحث، بخشی از زمان کلاس را به فعالیت‌هایی مانند تحلیل یک مسئله چندمرحله‌ای، مقایسه راه‌حل‌های مختلف، توضیح دلیل انتخاب یک روش حل، یا طراحی مسئله توسط دانش‌آموزان اختصاص دهند. این فعالیت‌ها می‌توانند به صورت منظم، برای مثال در یک برنامه چهار تا هشت‌هفته‌ای، اجرا و با استفاده از آزمون‌های کوتاه، تکالیف عملکردی یا مشاهده کلاسی ارزیابی شوند.

در کنار آن، از آنجا که عملکرد ریاضی صرفاً به یک بُعد هوشی محدود نیست، پیشنهاد می‌شود معلمان برای هر درس یا فصل، مجموعه‌ای متنوع از فعالیت‌های آموزشی طراحی کنند. برای مثال، در کنار تمرین‌های محاسباتی و تحلیلی، می‌توان از نمودارها، شکل‌ها و نمایش‌های تصویری برای بهره‌گیری از ظرفیت هوش دیداری-فضایی، از فعالیت‌های گروهی برای تقویت تعامل و هوش بین‌فردی، و از تأمل فردی، خودارزیابی و توضیح فرایند حل مسئله برای تقویت هوش درون‌فردی استفاده کرد. چنین تنوعی می‌تواند فرصت یادگیری را برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان افزایش دهد و مشارکت آنان را در فرایند آموزش ریاضی تقویت کند.

در سطح برنامه‌ریزی درسی نیز پیشنهاد می‌شود در تدوین کتاب‌های درسی، راهنمای معلم و فعالیت‌های آموزشی، برای هر مبحث ریاضی انواع متنوعی از فعالیت‌ها متناسب با ابعاد مختلف هوش پیش‌بینی شود. این فعالیت‌ها بهتر است تنها به تمرین‌های محاسباتی محدود نباشند، بلکه درک مفهومی، تحلیل روابط، حل مسئله، کاربرد ریاضی در موقعیت‌های واقعی و بیان کلامی راه‌حل را نیز دربر گیرند. چنین رویکردی می‌تواند زمینه را برای آموزش چندبعدی‌تر و متناسب‌تر با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان فراهم کند.

همچنین، برای بررسی دقیق‌تر کارآمدی روش‌های آموزشی مبتنی بر هوش‌های چندگانه، انجام پژوهش‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی پیشنهاد می‌شود. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند مشخص کنند که آیا به‌کارگیری هدفمند روش‌های تدریس متناسب با ابعاد مختلف هوش، در مقایسه با روش‌های معمول تدریس، به بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان منجر می‌شود یا خیر. این موضوع در پژوهش حاضر به دلیل ماهیت همبستگی آن قابل بررسی علی نبوده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میان برخی ابعاد هوش‌های چندگانه، به‌ویژه هوش منطقی-ریاضی، و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، نتایج رگرسیون نشان داد که ابعاد هوش‌های چندگانه می‌توانند بخشی از واریانس عملکرد ریاضی را به صورت آماری تبیین کنند. با این حال، این یافته‌ها باید در چارچوب محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش، به‌ویژه همبستگی بودن طرح پژوهش، خودگزارشی بودن ابزار سنجش هوش‌های چندگانه، محدود بودن نمونه به شهر برازجان و محدود بودن آزمون ریاضی به بخشی از محتوای کتاب درسی تفسیر شوند.

بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند بر اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش ریاضی تأکید کند، اما نباید به عنوان شواهد قطعی درباره اثر علی هوش‌های چندگانه بر عملکرد ریاضی تلقی شود. بنابراین، طراحی فعالیت‌های آموزشی متنوع و متناسب با توانمندی‌های مختلف دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان یک پیشنهاد آموزشی قابل بررسی مطرح شود، اما اثربخشی آن نیازمند پژوهش‌های مداخله‌ای دقیق‌تر در آینده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، به‌ویژه رابطه معنادار هوش منطقی-ریاضی با عملکرد ریاضی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن در مدل رگرسیون، به نظر می‌رسد توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بر اساس ابعاد گوناگون هوش می‌تواند در بهبود فرایند آموزش ریاضی مؤثر باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود معلمان ریاضی دوره اول متوسطه در دوره‌های آموزشی مرتبط با کاربرد الگوهای تدریس مبتنی بر هوش‌های چندگانه شرکت کنند تا بتوانند در طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی، تنوع توانمندی‌های دانش‌آموزان را بیشتر مورد توجه قرار دهند. این دوره‌ها می‌توانند بر طراحی فعالیت‌هایی مانند حل مسئله، کشف الگو، استدلال منطقی، تحلیل روابط، نمایش تصویری مفاهیم، فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های کوتاه‌مدت متمرکز شوند.

می‌تواند به گسترش دامنه کاربرد این رویکرد کمک کند. در نهایت، طراحی و اجرای مداخلات آموزشی مبتنی بر هوش‌های چندگانه و مقایسه اثربخشی آن‌ها با روش‌های سنتی تدریس، می‌تواند شواهد تجربی دقیق‌تری درباره کارآمدی این رویکرد در محیط‌های آموزشی فراهم آورد. چنین پژوهش‌هایی، به‌ویژه اگر به‌صورت آزمایشی یا شبه‌آزمایشی اجرا شوند، می‌توانند روشن کنند که آیا استفاده هدفمند از الگوهای آموزشی مبتنی بر هوش‌های چندگانه واقعاً موجب بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان می‌شود یا خیر.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های این پژوهش نزد نویسنده مسئول نگهداری می‌شود و در صورت درخواست معقول، در دسترس خواهد بود.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافی در خصوص این پژوهش ندارند.

مشارکت‌های نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم آرزو گرمسیری است که تحت راهنمایی دکتر ناصر حدادزاده و با مشاوره دکتر قاسم رکابدار انجام شده است. خانم آرزو گرمسیری به عنوان پژوهشگر اصلی، اجرای پژوهش و گردآوری داده‌ها را در قالب پایان‌نامه انجام داده‌اند. دکتر ناصر حدادزاده به عنوان استاد راهنما و دکتر قاسم رکابدار به عنوان استاد مشاور بر طراحی، اجرا و روند علمی پژوهش نظارت داشته‌اند. همچنین ساره ظریف مسئول استخراج مقاله از پایان‌نامه، تدوین و تنظیم متن مقاله، تکمیل و افزودن منابع، آماده‌سازی نهایی و ارسال مقاله به نشریه بوده است.

تامین مالی

این مقاله هیچ تأمین کننده مالی نداشته است.

شفافیت

نویسندگان تأیید می‌کنند که این مقاله گزارش صادقانه، دقیق و شفافی از پژوهش انجام‌شده است و هیچ‌گونه جنبه مهمی از مطالعه حذف یا پنهان نشده است.

علاوه بر این، استفاده از نیم‌رخ هوشی دانش‌آموزان در برنامه‌های مشاوره تحصیلی مدارس می‌تواند به انتخاب فعالیت‌های یادگیری مناسب‌تر و هدایت تحصیلی اثربخش‌تر کمک کند. مشاوران و معلمان می‌توانند با استفاده از این اطلاعات، دانش‌آموزان را در شناخت بهتر توانایی‌ها، شیوه‌های یادگیری و راهبردهای مناسب مطالعه یاری دهند. البته لازم است تأکید شود که نتایج مربوط به هوش‌های چندگانه نباید به‌عنوان معیار قطعی برای قضاوت درباره توانایی دانش‌آموزان به کار رود، بلکه باید به‌عنوان یکی از منابع کمکی در کنار سایر اطلاعات آموزشی، تحصیلی و مشاوره‌ای مورد استفاده قرار گیرد.

همچنین به دبیران توصیه می‌شود از روش‌های یادگیری فعال، مانند آموزش پروژه‌محور، کار گروهی، فعالیت‌های کارگاهی، بحث کلاسی، تکالیف عملکردی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله، بیش از پیش بهره بگیرند. این روش‌ها می‌توانند زمینه مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان، درگیری شناختی بیشتر و یادگیری عمیق‌تر مفاهیم ریاضی را فراهم کنند. با این حال، از آنجا که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، پیشنهادهای کاربردی مطرح‌شده باید با احتیاط تفسیر شوند و نباید به‌عنوان شواهد قطعی درباره اثر علی آموزش مبتنی بر هوش‌های چندگانه در نظر گرفته شوند.

در کنار پیشنهادهای کاربردی، انجام پژوهش‌های بیشتر در این حوزه نیز ضروری به نظر می‌رسد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مقاطع تحصیلی مختلف، در پایه‌های دیگر و در مناطق جغرافیایی گوناگون انجام شود تا امکان مقایسه یافته‌ها و بررسی تعمیم‌پذیری نتایج فراهم گردد. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر به دانش‌آموزان پایه هشتم شهر برازجان محدود بوده است، تعمیم نتایج به سایر شهرها، استان‌ها و گروه‌های تحصیلی باید با احتیاط صورت گیرد.

همچنین استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند به بررسی پایداری رابطه ابعاد هوش‌های چندگانه با عملکرد تحصیلی در گذر زمان کمک کند. از سوی دیگر، پیشنهاد می‌شود در مدل‌های پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، متغیرهای دیگری همچون خودکارآمدی ریاضی، انگیزش تحصیلی، اضطراب ریاضی، سبک‌های یادگیری، کیفیت تدریس، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی نیز وارد شوند تا تصویر جامع‌تری از عوامل مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان به دست آید.

علاوه بر این، بررسی نقش هوش‌های چندگانه در عملکرد تحصیلی سایر دروس، مانند علوم، فارسی و مطالعات اجتماعی،

References

- Aghabarari Gavazeni, M., Tarighat Ram, Z., Mirza Beigi, M., & Salahi, A. A. (2020). The relationship between multiple intelligences and students' academic achievement. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 24. [In Persian]
- Aghaei, S. (2014). The relationship between mathematical self-concept, mathematical self-efficacy, and mathematics anxiety with mathematics performance among third-grade middle school female students in Rasht (Academic year 2013–2014). Master's thesis, University of Urmia. [In Persian]
- Hashemi, V., Bahrami, H., & Karimi, Y. (2007). The relationship between Gardner's eight intelligences and field of study selection and students' academic achievement. *Journal of Psychology*, 39, 275–287. [In Persian]
- Haji Hosseinnnejad, G., & Baleghizadeh, S. (2004). A comparison of the effects of teaching based on Gardner's theory and traditional methods on students' mathematics performance. *Research in Educational Issues*, 19–20, 1–16. [In Persian]
- Ranjbar, M., Khajehpour, K., & Refati, R. (2015). Multiple intelligences and their management in the classroom. In *Proceedings of the First National Conference on Modern Research in Humanities and Social Studies of Iran*. [In Persian]
- Sharifi, H. P. (2005). A preliminary study of Gardner's multiple intelligence theory in relation to school subjects and students' adjustment. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11. [In Persian]
- Seyedi, S., Anq-Mahi, N., Monsefialha, M., Habibi, A., & Saadat-Zadeh, S. (2015). Investigating the impact of interpersonal intelligence on female students' interest in mathematics. In *Proceedings of the International Conference on Science and Technology*. [In Persian]
- Kabiri, M., Kiamanesh, A., & Hejazi, E. (2006). The role of personal variables in mathematics achievement based on social-cognitive theory. *Contemporary Psychology*, 1, 11–19. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2006). Multiple intelligence theories and their implications for curriculum and instruction. *Quarterly Journal of Education*, 88. [In Persian]
- Niro, M., Haji Hosseinnnejad, G., & Haghani, M. (2011). The effect of instruction based on Gardner's multiple intelligences theory on first-grade high school students' mathematics achievement. *Journal of Educational Leadership and Management*, 5(2), 153–168. [In Persian]
- Yousefi Ghasab-Sarayi, M., & Khazaei, K. (2012). Content analysis of the second-grade secondary school biology textbook based on Gardner's multiple intelligences theory. *Journal of Curriculum Studies*, 9(32), 16–27. [In Persian]
- Ahmad, W. (2024). Multiple intelligence in the teaching and learning process: A study of Howard Gardner's thought, challenges and opportunities. *International Journal of Education*, 2(4), 133–155.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Attwood, A. I. (2022). A conceptual analysis of the semantic use of multiple intelligences theory and implications for teacher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 920851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920851>
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1999). *Teaching and learning through multiple intelligences* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Cavas, B., & Cavas, P. (2020). Multiple intelligences theory—Howard Gardner. In *Science education in theory and practice* (pp. 405–418). Springer.
- Cooper, F. (2008). *An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of mathematics students* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212–220.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Hassan, H. H. F., & Ibraheem, M. M. K. (2022). Using strategies of multiple intelligences among students with and without learning disabilities in mathematics and their impact on academic self-efficacy. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 3098–3125.

- Johnson, M. (2007). *The effect of multiple intelligences on elementary student performance* (Doctoral dissertation, Dominican University of California).
- Marens, M. (2023). Howard Gardner's theory of multiple intelligences. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>
- Mayu, T. U., & Widjajanti, D. B. (2022). The impact of multiple intelligences on students' mathematics learning outcomes: A review. *AIP Conference Proceedings*, 2575(1), 080024.
- Mussen, K. S. (2007). *Comparison of the effect of multiple intelligence pedagogy and traditional pedagogy on grade 5 students' achievement and attitudes towards science* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>

The reviewing must be carried out upon scientific documents and any self, professional, religious and racial opinion is prohibited.

Accurate review and declaration of the article's strengths and weaknesses through a clear, educational and constructive method.

Responsibility, accountability, punctuality, interest, ethics adherence and respect to others' right.

Not to rewrite or correct the article according to his/her personal interest.

Be sure of accurate citations. Also reminding the cases which haven't been cited in the related published researches.

Avoid of express the information and details of articles.

Reviewers should not benefit new data or contents in favor of/against personal researches; even for criticism or discrediting the author (s). The reviewer is not permitted to reveal more details after a reviewed article being published.

Reviewer is prohibited to deliver an article to another one for reviewing except with permission of editor-in-chief. Reviewer and co-reviewer's identification should be noted in each article's documents.

Reviewer shouldn't contact with the author (s). Any contact with the authors should be made through the editorial office.

Trying to report "research and publication misconduct" and submitting the related documents to editor-in-chief.

5. Editorial Board Responsibilities

Journal maintenance and quality improvement are the main aims of editorial board.

Editorial board should introduce the journal to universities and international communities and publish the articles of other universities and international societies on their priority.

Editorial board must not have quota and excess of their personal article publishing.

Editorial board is responsible for selecting the reviewers as well as accepting or rejecting on article after reviewers' comments.

Editorial board should be well-known experts with several publications. They ought to be responsible, accountable, truth, adhere to professional ethics and contribute to improve journal aims.

Editorial board is expected to have a database of suitable reviewers for journal and to update the information regularly.

Editorial board should try to aggregate qualified moral, experienced and well-known reviewers

Editorial board should welcome deep and reasonable reviews, and prevent superficial and poor reviews, and deal with one-sided and contemptuous reviews.

Editorial board should record and archive the whole review's documents as scientific documents and to keep confidentially the reviewers' name.

Editorial board must inform the final result of review to corresponding author immediately.

Editorial board should keep the article's contents confidentially and do not disclose its information to others.

Editorial board ought to prevent any conflict of interests due to any personal, commercial, academic and financial relations which may impact on accepting and publishing the presented articles.

Editor-in-chief should check each type of research and publication misconduct which reviewers report seriously.

If a research and publication misconduct occurs in an article, editor-in-chief should omit it immediately and inform indexing databases or audiences.

In the case of being a research and publication misconduct, editorial board is responsible to represent a corrigendum to audiences rapidly.

Editorial board must benefit of audiences' new ideas in order to improve publication policies, structure and content quality of articles.

References

1. "Standard Ethics", approved by Vice-Presidency for Research & Technology, the Ministry of Science, Research and Technology.
2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, [www. publicationethics-. org](http://www.publicationethics-.org).

Payame Noor University Research Journals' Publication Ethics

This publication ethics is a commitment which draws up some moral limitations and responsibilities of research journals. The text is adapted according to the “Standard Ethics”, approved by the Ministry of Science, Research and Technology, and the publication principles of Committee on Publication Ethics (COPE).

1. Introduction

Authors, Reviewers, editorial boards and editor-in-chiefs ought to know and commit all principles of research ethics and related responsibilities. Article submission, review of reviewers and editor-in-chief's acceptance or rejection, are considered as journals law compliance otherwise the journals have all the rights.

2. Authors Responsibilities

Authors should present their works in accordance with journal's standards and title.

Authors should ensure that they have written their original works/researches. Their works/researches should also provide accurate data, underlying other's references.

Authors are responsible for their works' accuracy.

Note 1: Publishing an article is not known as acceptance of its contents by journal.

Duplicate submission is not accepted. In other words, none of the article's parts, should not carry on reviewing or publishing elsewhere.

Overlapping publication, where the author uses his/her previous findings or published date with changes, is rejected.

Authors are asked to have authors' permission for an accurate citation. When using ones direct speech, a quotation mark (“ ”) is necessary.

Corresponding author should ensure that the complete information of all involved authors in the article.

Note 2: Do not write the statement of “Gift Authorship” and do not omit the statement of “Ghost Authorship”.

Corresponding author is responsible for the priorities of co-authors after their approval.

Paper submission means that all of the authors have satisfied whole financial and local supports and have introduced them.

Author (s) is/are responsible for any fault or inaccuracy of the article and in this case, journal's authorities should be informed immediately.

Author (s) is/are asked to provide and reserve raw data one year after publication, in order to be able to respond journal audiences' questions.

3. Research and Publication Misconduct

Author (s) should avoid the research and publication misconduct. If some cases of research and publication misconduct occur within each steps of submission, review, edition or publication, journals have the right to legal action. The cases are listed as below:

Fabrication: Fabrication is the practice of inventing data or results and reporting them in the research. Both of these misconducts are fraudulent and seriously alter the integrity of research.

Therefore, articles must be written based on original data and use of falsified or fabricated data is strongly prohibited.

Falsification: Falsification is the practice of omitting or altering research materials, equipment, data, or processes in such a way that the results of the research are no longer accurately reflected in the research record.

Plagiarism: Plagiarism is the act of taking someone else's writing, conversation, idea, claims or even citations without any acknowledgment or explanation of the work producer or speaker.

Wrongful Appropriation: Wrongful appropriation occurs when author (s) benefits another person's efforts and after a little change and manipulations in the research work, publish it on his/her own definitions

False Attribution: It represents that a person is the author of a work but she/ he was not involved in the research.

4. Reviewers' Responsibility

Reviewers must consider the followings: Qualitative, contextual and scientific study in order to improve articles' quality and content.

To inform editor-in-chief when accepts or reject the review and introduce an alternative.

Should not accept the articles which consider the benefits of persons, organizations and companies or personal relationships; also the articles which she/he, own, contributed in its writing or analyze.

Content	Page
The Effectiveness of Social Competence Skills Training on Increasing Psychological Well Being and Reducing Social Isolation among Students in District 1 of Tehran	9
Shahrzad Samiei Nejad; Majid Saffarinia	
Hermeneutic Analysis of Erdoğanism Theopolitical Doctorine in Turkish Higher Education: The Engineering of Behavior and Cognitive Thought	19
Ismail Baniadam	
Study of Social Responsibility with Happiness and Psychological Resilience of High School Students	31
Omid Safari	
The Effectiveness of Social, Emotional, and Behavioral Skills Training on Dysfunctional Attitudes and Effective Communication with Peers in Elementary School Students with Social Communication Disorders in Tehran	39
Marjan Rayatpour Lahaghi; Majid Saffarinia	
Predicting the Teaching Style and Quality of Teachers' Interpersonal Relationships Based on Thematic Relationships	49
Chiman Molaei	
Analysis of the Explanatory Power of Gardner's Multiple Intelligences Dimensions in Predicting the Mathematics Performance of Eighth Grade Students	59
Naser haddadzadeh; Arezoo Garmsiri,; ghasem rekabdar; Sareh Zarif	

The Journal of Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition

Year 1, No. 1, Summer 2025

Concessionaire:

Payame Noor University

Director-in-Charge:

Akbar Jadidi Mohammadabadi

Editor-in-Chief:

Mohammad Oraki

Associate Editor:

Akbar Jadidi Mohammadabadi

Editorial Board:



Print ISSN:

Electronic ISSN:

Payame Noor University
Learning For All, Every Where, Every Time

Price: 50000 Rls

Circulation: 25

English Text Editor: Mohammad Ahmadi Deh
Ghotbaddini

Persian Text Editor: Akbar Jadidi Mohammadabadi

Layout & Cover Design Editor: Akbar Jadidi
Mohammadabadi

Office of Scientific Journals, Research Square, Payame
Noor University of Kerman, Shahid Ahmadi Roshan
Building, Kerman, Iran.

Po. Box: 7616913697

Tel: +98 3432735571-6 / 8419

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>