

## اعتباریابی مدل عوامل اثرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری

مهدی شاه حسینی<sup>۱</sup>، معصومه اولادیان<sup>۲\*</sup>، محمود صفری<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، دماوند، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، دماوند، ایران.

۳. گروه علوم تربیتی، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

\* ایمیل نویسنده مسئول: m.oladian@yahoo.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۱/۲۱

### چکیده

هدف این پژوهش، اعتباریابی مدل عوامل اثرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری و تعیین نقش و اولویت عوامل مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان در تبیین این فرایند بود. این پژوهش با رویکرد آمیخته (کیفی-کمی) انجام شد. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه و مدیران مدارس غیردولتی گردآوری و با روش تحلیل محتوای کیفی تحلیل شدند. در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر یافته‌های کیفی بین ۳۱۸ نفر از مدیران و معلمان مدارس متوسطه اول غیردولتی مناطق ۱ و ۲ تهران توزیع شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، آزمون فریدمن، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد که هر سه عامل اصلی شامل عوامل مربوط به مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان به طور معناداری بالاتر از میانگین نظری قرار دارند ( $p < 0.001$ ). نتایج آزمون فریدمن نیز تفاوت معناداری میان اولویت این عوامل را تأیید کرد ( $\chi^2 = 55.635, p < 0.001$ )؛ به گونه‌ای که عوامل خانوادگی در رتبه نخست، عوامل مدرسه در رتبه دوم و عوامل دانش‌آموزی در رتبه سوم قرار گرفتند. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که تمامی گویه‌ها از بارهای عاملی معنادار و قابل قبول برخوردار بودند. شاخص‌های برازش مدل ساختاری نیز مطلوب ارزیابی شد و برازش مناسب مدل پیشنهادی را تأیید کرد. افزون بر این، روابط کوواریانسی میان سه سازه اصلی معنادار بود ( $p < 0.05$ ). یافته‌ها نشان داد که ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از طریق مسئولیت‌سپاری مستلزم تعامل هماهنگ میان خانواده، مدرسه و ویژگی‌های فردی دانش‌آموز است. نقش برجسته خانواده در مقایسه با سایر عوامل بیانگر ضرورت تقویت نگرش‌های حمایتی، تعاملات سازنده خانوادگی و مشارکت فعال والدین در فرایند تربیتی است. همچنین مدارس با فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری مشارکتی و برنامه‌های مهارت‌محور می‌توانند زمینه رشد مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی را فراهم آورند.

**کلیدواژه‌گان:** مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌سپاری، عوامل مدرسه، عوامل خانواده، دانش‌آموزان، مدارس غیردولتی.

شیوه استناددهی: شاه حسینی، مهدی، اولادیان، معصومه، و صفری، محمود. (۱۴۰۵). اعتباریابی مدل عوامل اثرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۵)، ۲۶-۱.

## Validating the Causal Model of Social Skills Development in Students: Focusing on the Delegation of Responsibility

Mehdi Shah Hosseini<sup>1</sup>, Masoumeh Oladian<sup>2\*</sup>, Mahmoud Safari<sup>3</sup>

1. PhD Student, Department of Educational Management, Dam.C., Islamic Azad University, Damavand, Iran.

2. Department of Educational Sciences, Dam.C., Islamic Azad University, Damavand, Iran.

3. Department of Educational Sciences, Dam.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

\*Corresponding Author's Email: moladian@yahoo.com

---

Submit Date: 2026-02-10

Revise Date: 2026-04-23

Accept Date: 2026-05-27

Publish Date: 2026-11-22

---

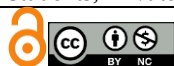
### Abstract

The present study aimed to validate a model of factors influencing the enhancement of students' social skills with a focus on the delegation of responsibility and to determine the relative importance of school-, family-, and student-related factors. This study employed a mixed-methods design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 15 experts, including university faculty members and private school administrators, and the data were analyzed through qualitative content analysis. In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire derived from the qualitative findings was administered to 318 administrators and teachers of private junior high schools in Districts 1 and 2 of Tehran. Data were analyzed using one-sample t-tests, Friedman ranking tests, confirmatory factor analysis (CFA), and structural equation modeling (SEM) through AMOS software. The one-sample t-test results demonstrated that school-related, family-related, and student-related factors were all significantly higher than the theoretical mean ( $p < .001$ ). Friedman test results indicated significant differences in the priority ranking of these factors ( $\chi^2 = 55.635$ ,  $p < .001$ ), with family factors ranked first, school factors second, and student-related factors third. Confirmatory factor analysis showed that all questionnaire items had significant and acceptable factor loadings. Furthermore, structural equation modeling confirmed the proposed model, and goodness-of-fit indices demonstrated satisfactory model fit. Significant covariance relationships were also observed among the three major constructs ( $p < .05$ ). The findings suggest that the promotion of students' social skills through responsibility delegation depends on the integrated influence of family, school, and student characteristics. Family factors emerged as the most influential domain, highlighting the importance of supportive parental attitudes and constructive family interactions. In addition, skill-based curricula, collaborative learning approaches, and supportive school environments play a crucial role in fostering responsibility and social competence among students.

**Keywords:** Social skills; Delegation of responsibility; School factors; Family factors; Students; Private schools.



**How to cite:** Shah Hosseini, M., Oladian, M., Safari, M. (2026). Validating the Causal Model of Social Skills Development in Students: Focusing on the Delegation of Responsibility. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-26.



## مقدمه

انسان ذاتاً موجودی اجتماعی است و بخش عمده‌ای از رشد فردی، هیجانی، تحصیلی و حرفه‌ای او در بستر تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد. از این رو، توانایی برقراری ارتباط مؤثر، همکاری با دیگران، حل تعارض، پذیرش مسئولیت و سازگاری با محیط‌های اجتماعی از مهم‌ترین شایستگی‌هایی هستند که موفقیت فرد را در ابعاد مختلف زندگی تضمین می‌کنند. در این میان، مهارت‌های اجتماعی به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته‌شده که تعامل مؤثر و سازنده با دیگران را امکان‌پذیر می‌سازند، جایگاه ویژه‌ای در نظام‌های آموزشی یافته‌اند. پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزان برای حضور موفق در محیط‌های آموزشی و اجتماعی نیازمند برخورداری از مجموعه‌ای از مهارت‌های ارتباطی، عاطفی و رفتاری هستند که آنان را در مدیریت روابط بین‌فردی، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و ایفای نقش‌های اجتماعی یاری دهد (Seevers & Jones-Blank, 2008). در واقع، فقدان این مهارت‌ها می‌تواند به بروز رفتارهای ناسازگارانه، ضعف در روابط اجتماعی و کاهش موفقیت تحصیلی منجر شود.

مهارت‌های اجتماعی شامل طیف گسترده‌ای از توانایی‌ها نظیر همدلی، خودکنترلی، همکاری، جرأت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری، حل مسئله، مدیریت تعارض و ارتباط مؤثر است. این مهارت‌ها علاوه بر تسهیل تعاملات اجتماعی، زمینه ارتقای سلامت روان، افزایش احساس تعلق اجتماعی و بهبود کیفیت زندگی را نیز فراهم می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش و تقویت مهارت‌های اجتماعی می‌تواند پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش داده و روابط مثبت‌تری را میان آنان و محیط پیرامونشان ایجاد کند (Gökel & Dağlı, 2017). همچنین مهارت‌های اجتماعی به عنوان واسطه‌ای مهم در فرایند یادگیری شناخته می‌شوند و دانش‌آموزانی که از این مهارت‌ها برخوردارند، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر، انگیزش بیشتر و مشارکت فعال‌تری در فعالیت‌های آموزشی از خود نشان می‌دهند (Perzigian, 2018).

در سال‌های اخیر، اهمیت مهارت‌های اجتماعی از چارچوب سنتی روابط بین‌فردی فراتر رفته و به عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی قرن بیست‌ویکم مطرح شده است. توسعه جوامع دانش‌بنیان، گسترش فناوری‌های ارتباطی و پیچیده‌تر شدن تعاملات انسانی سبب شده است که نظام‌های آموزشی علاوه بر انتقال دانش، به پرورش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند. در این راستا، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که موفقیت نوجوانان تنها به ویژگی‌های شخصیتی یا توانایی‌های شناختی وابسته نیست، بلکه مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی، شغلی و اجتماعی آنان ایفا می‌کنند (Soto et al., 2024). از سوی دیگر، شایستگی اجتماعی می‌تواند اثر عوامل روانی - اجتماعی بر عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری کرده و زمینه رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را فراهم سازد (Tabassum et al., 2024).

یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی، مدرسه است. مدرسه نخستین نهاد رسمی اجتماعی شدن محسوب می‌شود که دانش‌آموزان در آن فرصت تعامل با همسالان، معلمان و سایر اعضای جامعه آموزشی را پیدا می‌کنند. در چنین محیطی، آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند موجب بهبود رفتارهای دانش‌آموزان، افزایش تعاملات مثبت و تقویت جوّ مدرسه شود (Shahsavari et al., 2024). همچنین طراحی برنامه‌های راهنمایی و مشاوره مبتنی بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به توسعه روابط سالم، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش سازگاری دانش‌آموزان کمک کند (Setyaningsih & Suryana, 2024). در واقع، مدرسه از طریق برنامه درسی، شیوه‌های تدریس، الگوهای ارتباطی و فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان، نقشی اساسی در رشد مهارت‌های اجتماعی آنان ایفا می‌کند.

با این حال، صرف حضور دانش‌آموزان در محیط مدرسه برای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی کافی نیست. آنچه اهمیت دارد، فراهم شدن فرصت‌هایی برای مشارکت فعال، تصمیم‌گیری، همکاری و پذیرش مسئولیت است. در این میان، مسئولیت‌سپاری به دانش‌آموزان به عنوان یکی از راهبردهای مؤثر تربیتی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. واگذاری مسئولیت‌های متناسب با توانایی‌ها و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان می‌تواند حس خودکارآمدی، استقلال، مشارکت و تعهد اجتماعی آنان را افزایش دهد. پژوهش اوزرک و همکاران نشان داد که سپردن مسئولیت به دانش‌آموزان، زمینه رشد شایستگی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی آنان را فراهم می‌کند (Ozerk et al., 2021). همچنین کوتنیک و

منسون بر این باورند که مسئولیت‌پذیری و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی اجتماعی دانش‌آموزان است و می‌تواند به توسعه مهارت‌های اجتماعی آنان منجر شود (Kutnick & Manson, 2021).

مسئولیت‌سپاری علاوه بر محیط مدرسه، در بستر خانواده نیز نقش مهمی در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان دارد. خانواده نخستین محیطی است که کودک در آن با مفاهیم مسئولیت، همکاری، احترام به قوانین و پاسخگویی آشنا می‌شود. نگرش والدین نسبت به مسئولیت‌پذیری، شیوه‌های فرزندپروری و فرصت‌هایی که برای مشارکت فرزندان در امور خانواده فراهم می‌شود، می‌تواند تأثیر مستقیمی بر شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی آنان داشته باشد. مطالعات نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه، از مهم‌ترین عوامل ارتقای رشد اجتماعی و اخلاقی آنان محسوب می‌شود (Nosrati Heshi & Barzegar Piralqor, 2023). همچنین مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزشی با اثربخشی بیشتر مدارس و بهبود پیامدهای تربیتی همراه است (Barkhoda & Ahmadheidari, 2020).

از منظر نظری نیز رابطه نزدیکی میان مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی می‌توانند نقش واسطه‌ای میان رشد قضاوت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ایفا کنند (Moazzeni & Fani, 2024). همچنین آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان با محیط مدرسه می‌شود (Shariat Bagheri & Nikpour, 2018). یافته‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی، سازگاری اجتماعی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دارد (Ramezani & Zanganeh, 2019). از این رو می‌توان استدلال کرد که مسئولیت‌سپاری و مهارت‌های اجتماعی در یک رابطه دوسویه قرار دارند؛ به گونه‌ای که هر یک می‌تواند زمینه تقویت دیگری را فراهم سازد.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران راهبردهای متنوعی را برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی از طریق مسئولیت‌سپاری و مشارکت فعال دانش‌آموزان پیشنهاد کرده‌اند. یادگیری مشارکتی یکی از مهم‌ترین این راهبردهاست که در آن دانش‌آموزان از طریق همکاری و تعامل با یکدیگر، مهارت‌های اجتماعی خود را توسعه می‌دهند. پژوهش بوکس و بوتر نشان داد که یادگیری مشارکتی زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که با آموزش مستقیم مهارت‌های اجتماعی و واگذاری مسئولیت‌های گروهی همراه شود (Buchs & Butera, 2015). همچنین هوتابارات و همکاران گزارش کردند که استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی و آموزش زمینه‌محور، علاوه بر بهبود توانایی حل مسئله، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد (Hutabarat et al., 2025).

یادگیری مبتنی بر پروژه نیز یکی دیگر از رویکردهایی است که فرصت‌های مناسبی برای مسئولیت‌سپاری فراهم می‌کند. در این رویکرد، دانش‌آموزان در قالب فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های واقعی، مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌ها را بر عهده می‌گیرند. پژوهش پینتو نشان داد که یادگیری مبتنی بر پروژه تأثیر قابل توجهی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی و کارآفرینانه دانش‌آموزان دارد (Pinto & Kj, 2021). همچنین سوریانتو و همکاران نشان دادند که مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در موفقیت دانش‌آموزان در فعالیت‌های خلاقانه و حل مسئله ایفا می‌کنند (Suryanto et al., 2021).

عوامل محیطی و مدرسه‌ای نیز در رشد مهارت‌های اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. سورلی و همکاران نشان دادند که کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز، جو مدرسه و سایر عوامل مرتبط با محیط آموزشی می‌توانند مسیر رشد مهارت‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهند (Sorlie et al., 2021). همچنین پژوهش‌های مختلف تأکید کرده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در مدارس، به بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش استرس، افزایش تاب‌آوری و ارتقای موفقیت اجتماعی دانش‌آموزان منجر می‌شود (Zare Khormizi, 2024). افزون بر این، آموزش مهارت‌های اجتماعی بخش مهمی از فرایند اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان محسوب می‌شود و می‌تواند مسئولیت‌پذیری و قانون‌مداری آنان را تقویت کند (Khandel et al., 2023).

در کنار محیط مدرسه و خانواده، ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نیز نقش مهمی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دارند. توانایی سازگاری اجتماعی، همکاری، همدلی، خودکنترلی و مشارکت فعال از جمله عواملی هستند که می‌توانند بر کیفیت روابط اجتماعی و میزان

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثر بگذارند. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فعالیت‌های گروهی و بازی‌های سنتی سازمان‌یافته می‌توانند فرصت مناسبی برای پرورش این ویژگی‌ها فراهم آورند و موجب تقویت مسئولیت‌پذیری، همکاری و مهارت‌های اجتماعی شوند (Irmansyah et al., 2020). همچنین برنامه‌های یادگیری خدمت‌محور از طریق درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی و مدنی، زمینه رشد مهارت‌های بین‌فردی و مسئولیت مدنی آنان را فراهم می‌کنند (Hébert & Hauf, 2015).

با وجود اهمیت گسترده مهارت‌های اجتماعی، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان همچنان در این حوزه با چالش‌هایی مواجه هستند. موانع مختلفی از جمله ضعف سوادهای نوین، کمبود فرصت‌های مشارکت اجتماعی، تغییرات ناشی از فناوری و تحولات اجتماعی می‌توانند رشد این مهارت‌ها را محدود کنند (Rahmatiani et al., 2025). افزون بر این، همه‌گیری کووید-۱۹ نیز تأثیرات قابل توجهی بر فرایندهای اجتماعی شدن دانش‌آموزان برجای گذاشت و فرصت‌های تعامل اجتماعی و یادگیری مهارت‌های بین‌فردی را کاهش داد (Burgess & Sievertsen, 2020). از این رو، ضرورت طراحی مدل‌هایی که بتوانند عوامل مؤثر بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی را به صورت جامع و نظام‌مند تبیین کنند، بیش از پیش احساس می‌شود.

اگرچه پژوهش‌های متعددی به بررسی آموزش مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌پذیری یا عوامل مؤثر بر هر یک از این متغیرها پرداخته‌اند، اما مطالعات اندکی به ارائه و اعتباریابی یک مدل جامع پرداخته‌اند که بتواند نقش همزمان عوامل مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان را در ارتقای مهارت‌های اجتماعی با محوریت مسئولیت‌سپاری تبیین نماید. این خلأ پژوهشی به ویژه در مدارس غیردولتی که انتظارات بیشتری در زمینه کیفیت آموزشی و تربیتی از آنها وجود دارد، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (Primo et al., 2023). بنابراین، شناخت ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی از طریق مسئولیت‌سپاری می‌تواند مبنای مناسبی برای سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی برنامه‌های تربیتی و ارتقای کیفیت نظام آموزشی فراهم سازد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه و اعتباریابی مدل عوامل اثرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری است.

## روش‌شناسی

از نظر هدف پژوهش حاضر کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها این پژوهش توصیفی است. از نظر نوع داده‌ها و استراتژی پژوهش، روش تحقیق ترکیبی (آمیخته) است. بطوریکه در بخش کیفی از رویکرد تحلیل محتوا استفاده شده است و در بخش کمی از روش توصیفی - پیمایشی جهت بررسی نظرات پاسخگویان استفاده شده است.

با توجه به موضوع مورد پژوهش، جامعه آماری این تحقیق شامل مدیران مدارس متوسطه غیردولتی (دارا بودن حداقل ۱۰ سال سابقه مدیریت مدرسه غیردولتی) و اساتید هیات علمی دانشگاه‌ها در حوزه‌های علوم تربیتی و مدیریت آموزشی بود. حجم نمونه در این بخش ۱۵ نفر بوده است. در این بخش حجم نمونه طبق اصل اشباع نظری<sup>۱</sup> در جریان تحقیق تعیین شده است. با این حال برای اطمینان بیشتر مصاحبه‌ها تا ۱۵ ادامه یافت. روش نمونه‌گیری در این بخش به صورت هدفمند صورت گرفته است.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی اعضای نمونه آماری

| سن | جنسیت | سابقه کاری | تحصیلات - رشته   |
|----|-------|------------|------------------|
| ۵۵ | زن    | ۳۰         | مدیریت آموزشی    |
| ۴۴ | مرد   | ۲۰         | برنامه‌ریزی درسی |
| ۳۹ | زن    | ۱۷         | علوم تربیتی      |
| ۵۳ | زن    | ۱۸         | برنامه‌ریزی درسی |
| ۴۸ | مرد   | ۱۵         | مدیریت آموزشی    |

<sup>۱</sup> Theoretical saturation

|                  |    |     |    |                       |
|------------------|----|-----|----|-----------------------|
| مدیریت آموزشی    | ۱۳ | زن  | ۴۶ | مدیران مدارس غیردولتی |
| مدیریت آموزشی    | ۲۰ | زن  | ۴۴ |                       |
| برنامه‌ریزی درسی | ۱۹ | مرد | ۴۱ |                       |
| علوم تربیتی      | ۱۲ | مرد | ۳۹ |                       |
| علوم تربیتی      | ۱۷ | مرد | ۴۹ |                       |

برای محاسبه پایایی باز آزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب می‌شود هر کدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری می‌شود. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه می‌شوند. روش بازآزمایی برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی باهم مشابه هستند با عنوان توافق و کدهای غیر مشابه به عنوان عدم توافق مشخص می‌شوند رابطه (۱).

$$\text{رابطه (۱)} = \frac{(\text{تعداد توافقات})}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100 = \text{درصد پایایی باز آزمون}$$

در پژوهش کنونی برای محاسبه پایایی باز آزمون، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شده‌اند. پایایی باز آزمون مصاحبه‌های انجام گرفته در این پژوهش برابر ۸۳ درصد است. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است. در بخش کیفی از روش کدگذاری نظری برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه استفاده شده است.

در بخش کمی جامعه آماری این پژوهش، مدیران و معلمان مدارس متوسطه دوره اول غیردولتی در مناطق یک و دو تهران بوده است.

#### جدول ۲. توزیع جمعیت جامعه آماری

| منطقه   | تعداد مدارس                            | مدیر و معاون | تعداد معلمان | جمع  |
|---------|----------------------------------------|--------------|--------------|------|
| منطقه ۱ | حدود ۴۵ مدرسه غیردولتی متوسطه دوره اول | ۹۰ نفر       | ۶۷۵ نفر      | ۷۶۵  |
| منطقه ۲ | حدود ۶۵ مدرسه غیردولتی متوسطه دوره اول | ۱۳۰ نفر      | ۹۷۵          | ۱۱۰۵ |
| مجموع   |                                        | ۲۲۰          | ۱۶۵۰         | ۱۸۷۰ |

جهت محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که بر اساس این فرمول تعداد نمونه ۳۱۸/۸۳ نفر مشخص شد. در نهایت پرسشنامه‌ها بین ۳۱۸ نفر توزیع شد.

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته (استخراج شده از شاخص‌های مرحله کیفی) استفاده شده است. در این پرسشنامه بر اساس ابعاد و مولفه‌های شناسایی شده به سوال در مورد میزان موافقت خبرگان با این ابعاد و مولفه‌ها پرداخته شده است. پرسشنامه حاضر شامل ۹۹ گویه (متناظر با شاخص‌های استخراج شده در بخش کیفی) است که شامل ابعاد و مولفه‌های ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری است که در جدول ۲، آورده شده است. گزینه‌های پرسشنامه به سبک لیکرت ۵ گزینه‌ای (بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) تعریف شده‌اند. امتیازدهی به هر سوال در طیف نمره ۱ الی ۵ است.

<sup>1</sup> Cochran formula

جدول ۳، ابعاد و سوالات پرسشنامه

| متغیرها                               | تعداد سوالات | بازه سوالات |
|---------------------------------------|--------------|-------------|
| برنامه درسی مهارت‌محور                | ۱۹           | ۱-۱۹        |
| روش‌های یادگیری مشارکتی               | ۱۱           | ۲۰-۳۰       |
| روش تدریس                             | ۳            | ۳۳-۳۱       |
| زمینه مدرسه                           | ۸            | ۳۴-۴۱       |
| نگرش‌های خانواده                      | ۴            | ۴۲-۴۵       |
| تعامل خانواده-فرزندان                 | ۴            | ۴۶-۴۹       |
| گروه همسالان                          | ۹            | ۵۰-۵۸       |
| روابط دانش آموز و معلم                | ۴            | ۵۹-۶۲       |
| سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان           | ۳            | ۶۳-۶۵       |
| همکاری بین دانش‌آموزان                | ۴            | ۶۶-۶۹       |
| توانایی ابراز وجود از سوی دانش‌آموزان | ۴            | ۷۰-۷۳       |
| همدلی و دوستی در بین دانش‌آموزان      | ۴            | ۷۴-۷۷       |
| خودکنترلی دانش‌آموزان                 | ۶            | ۷۸-۸۳       |
| مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان          | ۷            | ۸۴-۹۰       |
| پیش زمینه دانش‌آموزان                 | ۹            | ۹۱-۹۹       |

جهت محاسبه پایایی در قسمت کمی تحقیق از آلفای کرونباخ استفاده گردید.

جدول ۴، آلفای کرونباخ متغیرها

| متغیرها                               | آلفا کرونباخ |
|---------------------------------------|--------------|
| برنامه درسی مهارت‌محور                | ۰/۹۸۲        |
| روش‌های یادگیری مشارکتی               | ۰/۹۶۵        |
| روش تدریس                             | ۰/۸۸۴        |
| زمینه مدرسه                           | ۰/۹۵۰        |
| نگرش‌های خانواده                      | ۰/۸۹۸        |
| تعامل خانواده-فرزندان                 | ۰/۸۹۱        |
| گروه همسالان                          | ۰/۹۴۳        |
| روابط دانش آموز و معلم                | ۰/۸۸۵        |
| سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان           | ۰/۹۳۵        |
| همکاری بین دانش‌آموزان                | ۰/۹۰۵        |
| توانایی ابراز وجود از سوی دانش‌آموزان | ۰/۹۰۸        |
| همدلی و دوستی در بین دانش‌آموزان      | ۰/۸۹۵        |
| خودکنترلی دانش‌آموزان                 | ۰/۹۱۰        |
| مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان          | ۰/۸۶۵        |
| پیش زمینه دانش‌آموزان                 | ۰/۹۰۴        |

بر اساس جدول بالا، مقدار همه مؤلفه‌ها بالاتر از ۰/۷ بوده این نشان می‌دهد که مدل از نظر آلفای کرونباخ پایایی مناسبی دارد.

جهت بررسی روایی مدل از تحلیل عامل تأییدی از طریق نرم‌افزار ایموس استفاده شد. برای این منظور ابتدا تخمین استاندارد و معناداری تمامی گویه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این بخش نسبت بحرانی در تمامی سوالات بزرگتر از ۱/۹۶ است و همچنین با در نظر گرفتن سطح معناداری که در تمامی سوالات کمتر از ۰/۰۵ است. لذا، تمامی سوالات در تحلیل نهایی مدل قرار می‌گیرند. با توجه به بار عاملی گویه‌های

پرسشنامه و در نظر گرفتن این نکته که بار عاملی برای تمامی سوالات متغیرهای تحقیق بالای ۰/۳۰ درصد است لذا تمامی سوالات می‌توانند در مدل باقی بمانند. در بخش کمی ابتدا، در سطح توصیفی از روش‌های آمار توصیفی از جمله، تهیه جداول توزیع فراوانی استفاده شد. در بخش دوم پژوهش، برای بررسی وضعیت موجود متغیرهای مدل از آزمون تی تک نمونه‌ای بهره گرفته شد. جهت تعیین اولویت متغیرهای مدل آزمون فریدمن به کار رفت و نهایتاً برای سنجش برازش مدل از تحلیل عاملی تاییدی و مدل معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. جهت تحلیل داده‌های کمی از روش معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار ایموس استفاده شده است.

### یافته‌ها

در بخش کیفی پژوهش حاضر، از روش تحلیل محتوا و کدگذاری نظری برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با خبرگان استفاده شد. پس از انجام مصاحبه‌ها، متن آنها پیاده‌سازی و سپس در فرایندی نظام‌مند، کدهای اولیه استخراج شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مقولات فرعی و سپس مقولات اصلی دسته‌بندی شدند. در نهایت، ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری در سه حوزه اصلی عوامل مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان شناسایی و ارائه شدند.

### جدول ۵، نتایج حاصل از کدگذاری

| ابعاد                  | مؤلفه                  | شاخص                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| عوامل مربوط به مدرسه   | برنامه درسی مهارت محور | طرح برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموزان، در نظر گرفتن کمبود مهارت‌های خاص در بین دانش‌آموزان، توجه به محیط فرهنگی، اجتماعی در تعریف و پیاده‌سازی طرح برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های خودمدرییتی در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های کنترل خلق در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های پیروی از قوانین در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های مصالحه با دیگران در مواقع مناسب در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های انتقادپذیری در برنامه درسی، مهارت‌های حل تعارض در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های مشارکت در امور مختلف بر طبق توانایی‌ها در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های تحصیلی در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های پیروی از دستورات معلم و انجام تکالیف در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های درخواست کمک در مواقع برخورد با مشکل در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های اطاعت و پیروی در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های پاسخ دهی مناسب به قواعد و قوانین در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های جرات ورزی شامل شروع مکالمه، دعوت از دیگران برای برقراری ارتباط و اعتماد به نفس، معرفی خود در جمع دوستان و ابراز احساسات در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های ارتباط با همسالان مانند تعریف و تمجید از دیگران در برنامه درسی، توجه به پیاده‌سازی مهارت‌های بازی و تعامل با همسالان در برنامه درسی، توجه به مقوله سن در پیاده‌سازی مهارت‌های مختلف اجتماعی در برنامه درسی |
| روش‌های مشارکتی        | یادگیری                | تشویق دانش‌آموزان به حل مسئله، تشویق دانش‌آموزان به انجام کار گروهی و همکاری، مهارت‌های رهبری و مدیریت تیم از طریق بازی‌های آموزشی، تقویت مهارت همدلی در دانش‌آموزان، شناسایی دانش‌آموزانی که تمایلی به قبول مسئولیت‌های گروهی ندارند، قرار دادن دانش‌آموزان در شرایط واقعی قبول مسئولیت‌های انفرادی و گروهی، افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان، ایجاد جو کلاسی مشتاق و فعال، ایجاد حس همکاری بیشتر در کلاس درس از طریق بحث و گفتگوهای سازنده و رو در رو و مشارکت خلاقانه‌تر دانش‌آموزان، افزایش شور و نشاط و باور دانش‌آموزان، جامعه‌پذیرتر شدن دانش‌آموزان                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| روش تدریس زمینه مدرسه  | روش تدریس              | روش تدریس پیش سازمان‌دهنده، روش تدریس مبتنی بر مشارکت و مسئولیت دانش‌آموزان، تدریس فعال حمایت مدرسه از روابط دانش‌آموز و معلم، حمایت مدرسه از روابط بین دانش‌آموزان، وجود محیط کلاس درس حامی آموزش مهارت‌های اجتماعی، وجود محیط کلاس درس حامی تقویت‌کننده‌های طبیعی مهارت‌های اجتماعی، خط‌مشی و عملکرد معلمان به‌عنوان یک گروه، میزان اختلال در کلاس درس، محیط روانی-اجتماعی کلاس درس، برنامه‌های اجرایی آموزشی مدرسه.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| عوامل مربوط به خانواده | نگرش‌های خانواده       | تمایل خانواده‌ها به مشارکت دانش‌آموز در کارهای عملیاتی در مدرسه مانند نمایشگاه کار دستی، نگرش مثبت به اعطای مسئولیت به فرزند در خانه، نظارت کافی والدین بر امور مدرسه فرزند، تشویق دانش‌آموزان از سوی والدین در ایفای مسئولیت‌های مدرسه.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| تعامل خانواده-فرزندان  |                        | وجود جو آرام و دور از تعارض در خانه، نوع ارتباط نوجوان با والدین، حمایت عاطفی والدین از دانش‌آموزان، تقلید و الگوگیری دانش‌آموزان در ایفای مسئولیت از والدین و نقش‌های خانوادگی.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <p>تقلید از دوستان (سرمشق دهی اعمال قابل تقلید)، ارزشیابی فعالیت‌های یکدیگر و بازخوردی که به یکدیگر می‌دهند، سازگاری در مدرسه بواسطه تعامل با همسالان، مقبولیت دانش‌آموزان در بین همدیگر در اعطای مسئولیت‌های مختلف کلاسی، قلدری و تهدید همسالان، تاثیرگذاری همسالان بر همدیگر با مشاهده افراد توانمندتر از لحاظ اجتماعی، تشویق از سوی همسالان، گرفتن انگیزه از همسالان در بر عهده گرفتن مسئولیت در مدرسه، حس رقابت بین دانش‌آموزان در ایفای بهینه مسئولیت‌های محول شده به آن‌ها.</p> | <p>عوامل مربوط به گروه همسالان دانش‌آموزان</p> |
| <p>روابط نزدیک و مساعد دانش‌آموز و معلم (دوری از عزیردردانه معلم بودن دانش‌آموزی خاص در کلاس)، ارائه بازخورد از سوی معلم به دانش‌آموزان در صورت اجرای درست مسئولیت‌های اعطا شده، تلاش دانش‌آموزان برای جلب توجه معلم، علاقمندی دانش‌آموزان به قبول مسئولیت و نشان دادن مهارت‌هایشان برای جلب نظر مساعد معلم.</p>                                                                                                                                                                      | <p>روابط دانش‌آموز و معلم</p>                  |
| <p>سازگاری با همسالان در مدرسه، تنظیم رفتار فردی و گروهی برای انطباق با نظام حاکم بر هنجارها و ارزش‌های مدرسه، انجام رفتار و کردار موافق با محیط مدرسه و تغییرات احتمالی در کلاس درس و مدرسه.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان</p>             |
| <p>پیروی دانش‌آموزان از قوانین و پیام‌ها در مدرسه، اشتراک‌گذاری قوانین و رویدادها توسط دانش‌آموزان، کمک دانش‌آموزان به همدیگر و وابسته بودن بهم، برقراری روابط سازنده با همسالان و انجام تکالیف گروهی.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>همکاری بین دانش‌آموزان</p>                  |
| <p>شرکت فعالانه دانش‌آموزان در رویدادهای مدرسه، شرکت فعالانه دانش‌آموزان در مسابقات خارج از مدرسه و در سطح منطقه و شهر، تقویت عزت نفس در بین دانش‌آموزان، توانایی ابراز نظرات شخصی خودشان در رابطه با موضوعات مختلف مانند انجمن‌های مدرسه یا حتی انتقاد به معلمان و مدیر مدرسه.</p>                                                                                                                                                                                                   | <p>توانایی ابراز وجود از سوی دانش‌آموزان</p>   |
| <p>دوری از قلدری و اعمال خشونت در بین دانش‌آموزان، توانایی حل تعارض بدور از خشونت، همدل بودن با دوستان و همسالان در کلاس و مدرسه، روابط نزدیک دانش‌آموزان با معلم و مدیر مدرسه.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>همدلی و دوستی در بین دانش‌آموزان</p>        |
| <p>سازگاری بیشتر دانش‌آموزان با یکدیگر (سازش‌گرایی)، در نظر گرفتن حقوق دیگران از سوی دانش‌آموزان، صبور بودن دانش‌آموزان، کاهش یا برطرف کردن مشکلات رفتاری، ارائه نظرات خود بدون بروز عصبانیت، آگاهی دانش‌آموزان از احساسات خود و توانایی درک خود.</p>                                                                                                                                                                                                                                 | <p>خودکنترلی دانش‌آموزان</p>                   |
| <p>تکمیل کار به طور مستقل، گوش دادن به دستورات معلم، پیروی از دستورالعمل‌های تحصیلی، نشان دادن عادات مناسب، تولید کار قابل قبول، حفظ زمان در انجام کار، استفاده مفید از اوقات فراغت.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان</p>            |
| <p>خلق و خوی دانش‌آموزان، کمبود مهارت‌های خاصی در برخی دانش‌آموزان، جنسیت دانش‌آموزان، توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، شغل والدین دانش‌آموزان، هوش اخلاقی دانش‌آموزان، مکان زندگی (محیط فرهنگی، اجتماعی دانش‌آموزان)، تجربه تعامل دانش‌آموزان با والدین، خواهر و برادرهای خود و سایر اقوام، نگرش‌های حامی والدین دانش‌آموزان نسبت به مسئولیت‌پذیری و مهارت‌پذیری فرزندان.</p>                                                                                                         | <p>پیش زمینه دانش‌آموزان</p>                   |

ترکیب جنسیتی نمونه شامل ۵۷ درصد مرد (۱۸۱ نفر) و ۴۳ درصد زن (۱۳۷ نفر) بود. از نظر سطح تحصیلات، بیشترین سهم مربوط به دارندگان مدرک لیسانس با ۴۲ درصد (۱۳۴ نفر) بود و پس از آن به ترتیب دارندگان مدرک فوق لیسانس با ۳۱ درصد (۹۹ نفر) و دکتری با ۲۷ درصد (۸۵ نفر) قرار داشتند. در مورد سابقه خدمت، اکثریت پاسخ‌دهندگان (۵۵ درصد معادل ۱۷۵ نفر) دارای سابقه‌ای بین ۱۰ تا ۲۰ سال بودند. سپس افراد با سابقه بالای ۲۰ سال (۲۴ درصد معادل ۷۶ نفر) و سابقه ۵ تا ۱۰ سال (۲۱ درصد معادل ۶۷ نفر) قرار گرفتند. در مجموع، نمونه تحقیق را افرادی با تجربه حرفه‌ای قابل توجه و دارای سطح تحصیلات عالی تشکیل دادند.

در این بخش برای سنجش وضعیت متغیرهای تحقیق، از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده است. لازم به ذکر است که ابتدا نمره‌های هر متغیر استاندارد شده و به صورت درصد درآمده و سپس نمره ۵۰ به عنوان میانگین نظری در نظر گرفته شده است.

جدول ۶، آزمون T تک نمونه‌ای برای متغیر عوامل مربوط به مدرسه

| مؤلفه ها                   | Test Value = ۵۰ | میزان آزمون t | درجه آزادی | سطح معناداری | میانگین | اختلاف میانگین |
|----------------------------|-----------------|---------------|------------|--------------|---------|----------------|
| عوامل مربوط به مدرسه       | ۱۲/۲۹۱          | ۳۹۹           | ۰/۰۰۰      | ۶۶/۷۷        | ۱۶/۷۷   |                |
| عوامل مربوط به خانواده     | ۱۲/۸۲۶          | ۳۹۹           | ۰/۰۰۰      | ۶۷/۱۲        | ۱۷/۱۲   |                |
| عوامل مربوط به دانش‌آموزان | ۱۰/۲۴۸          | ۳۹۹           | ۰/۰۰۰      | ۶۳/۳۶        | ۱۳/۳۶   |                |

نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای با مقدار نظری ۵۰ نشان داد که هر سه عامل اصلی در سطح معناداری ۰/۰۰۱ (p=۰/۰۰۰) و با درجه آزادی ۳۹۹، از میانگین جامعه (میانگین نظری) به طور معناداری بالاتر قرار دارند. به عبارت دیگر، میانگین عوامل مربوط به مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان در نمونه مورد مطالعه، به لحاظ آماری بالاتر از سطح متوسط ارزیابی شده است. جهت اولویت‌بندی هر یک از متغیرها از آزمون فریدمن استفاده شده است:

جدول ۷، رتبه بندی فریدمن مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری

| متغیر                      | میانگین | انحراف استاندارد | رتبه میانگین |
|----------------------------|---------|------------------|--------------|
| عوامل مربوط به مدرسه       | ۶۶/۷۷   | ۲۷/۲۹۹           | ۲/۱۲         |
| عوامل مربوط به خانواده     | ۶۷/۱۲   | ۲۶/۷۰۴           | ۲/۱۸         |
| عوامل مربوط به دانش‌آموزان | ۶۳/۳۶   | ۲۶/۰۸۵           | ۱/۷۰         |

۰/۰۰۰ Si g = ۲ = df = ۵۵/۶۳۵ Chi-Square

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، در رتبه بندی بدست آمده از طریق آزمون فریدمن در خصوص بررسی و مقایسه ابعاد متغیرهای ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری، متغیر عوامل مربوط به خانواده با میانگین رتبه ۲/۱۸ دارای بالاترین میانگین رتبه می‌باشد، متغیر عوامل مربوط به مدرسه با میانگین رتبه ۲/۱۲ در رده دوم اولویت قرار می‌گیرد، و متغیر عوامل مربوط به دانش‌آموزان با میانگین رتبه ۱/۷۰ در رده سوم اولویت قرار می‌گیرد. با توجه به مقدار کای اسکور ( $\chi^2 = ۵۵/۶۳۵$ ) بدست آمده از آزمون فریدمن و همچنین سطح معناداری حاصل از آن ( $Si\ g = ۰/۰۰۰$ ) که کمتر از ۰/۰۵ است می‌توان گفت که این اولویت‌بندی بالحاظ آماری قابل قبول است.

به منظور تحلیل دقیق داده‌ها، پژوهشگران به دنبال کاهش حجم متغیرها و تشکیل ساختار جدیدی برای آنها هستند و برای همین منظور از روش تحلیل عاملی استفاده می‌نمایند. بر همین اساس از آزمون‌های مهم در شناسایی متغیرها و کفایت آنها در سنجش مدل آماری آزمون تحلیل عاملی است. این آزمون در واقع دو مورد مهم را مد نظر قرار می‌دهد. و به این سوال پاسخ می‌دهد که تعداد داده‌های مورد (اندازه نمونه و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسبند یا نه؟ برای این منظور در گام نخست از آزمون KMO و در گام دوم آزمون بارتلت استفاده می‌شود.

جدول ۸، آزمون کفایت داده‌ها

| متغیر                   | KMO   | آزمون بارتلت | درجه آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|-------|--------------|------------|--------------|
| برنامه درسی مهارت‌محور  | ۰/۹۶۷ | ۱۰۱۲۹/۱۶۰    | ۱۷۱        | ۰/۰۰۰        |
| روش‌های یادگیری مشارکتی | ۰/۹۷۱ | ۴۳۵۷/۵۲۸     | ۵۵         | ۰/۰۰۰        |
| روش تدریس               | ۰/۷۴۵ | ۶۵۵/۵۲۱      | ۳          | ۰/۰۰۰        |
| زمینه مدرسه             | ۰/۹۴۳ | ۲۹۲۴/۲۸۲     | ۲۸         | ۰/۰۰۰        |
| نگرش‌های خانواده        | ۰/۷۹۵ | ۱۰۹۰/۰۰۸     | ۶          | ۰/۰۰۰        |
| تعامل خانواده-فرزندان   | ۰/۸۳۹ | ۹۱۴/۸۲۴      | ۶          | ۰/۰۰۰        |
| گروه همسالان            | ۰/۹۴۴ | ۲۸۳۵/۱۱۵     | ۳۶         | ۰/۰۰۰        |

|                                       |       |          |    |       |
|---------------------------------------|-------|----------|----|-------|
| روابط دانش آموز و معلم                | ۰/۷۷۴ | ۹۳۹/۳۰۷  | ۶  | ۰/۰۰۰ |
| سازگاری اجتماعی دانش آموزان           | ۰/۶۹۰ | ۵۲۷/۱۱۸  | ۳  | ۰/۰۰۰ |
| همکاری بین دانش آموزان                | ۰/۸۲۸ | ۱۰۴۲/۴۰۰ | ۶  | ۰/۰۰۰ |
| توانایی ابراز وجود از سوی دانش آموزان | ۰/۸۴۵ | ۱۰۸۶/۳۷۶ | ۶  | ۰/۰۰۰ |
| همدلی و دوستی در بین دانش آموزان      | ۰/۸۳۸ | ۹۳۵/۲۳۰  | ۶  | ۰/۰۰۰ |
| خودکنترلی دانش آموزان                 | ۰/۸۹۷ | ۱۴۹۴/۳۶۹ | ۱۵ | ۰/۰۰۰ |
| مهارت‌های تحصیلی دانش آموزان          | ۰/۸۵۸ | ۱۲۹۶/۱۹۹ | ۲۱ | ۰/۰۰۰ |
| پیش زمینه دانش آموزان                 | ۰/۸۹۹ | ۲۱۴۸/۴۶۷ | ۳۶ | ۰/۰۰۰ |

بر اساس نتایج جدول بالا، مقادیر مرتبط با آزمون کفایت نمونه و آزمون بارتلت حاکی از کفایت حجم نمونه برای تمامی متغیرهای پژوهش است، چرا که سطح معناداری حاصل از این دو آماره کمتر از ۰/۰۵ است.

برای آگاهی از مناسب بودن گویه‌هایی که هریک از عامل‌های مربوط به متغیرهای تحقیق را می‌سنجد با استفاده از نرم افزار AMOS ضرائب رگرسیونی و بارعاملی مربوط به هر گویه را بدست آمدند که در جداول زیر ارائه و مورد قضاوت قرار گرفتند. در این راستا در جدول زیر تخمین غیر استاندارد ضرایب رگرسیونی و معناداری تمامی گویه‌های مربوط به متغیر عوامل مربوط به مدرسه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

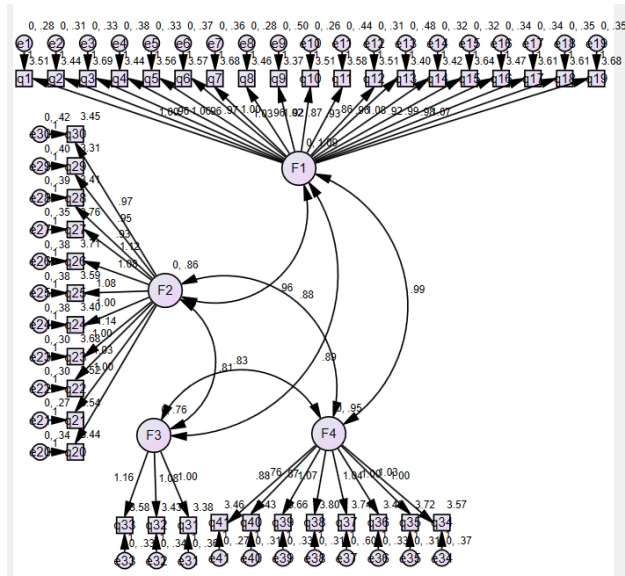
جدول ۹، تخمین غیراستاندارد ضرایب رگرسیونی سوالات مربوط به متغیر عوامل مربوط به مدرسه

| متغیر                  | سوالات | بار عاملی | تخمین استاندارد | خطای استاندارد | نسبت بحرانی C.R. | سطح معناداری |
|------------------------|--------|-----------|-----------------|----------------|------------------|--------------|
| برنامه درسی مهارت محور | q1     | ۰.۸۹۳     | ۱.۰۰۰           |                |                  |              |
|                        | q2     | ۰.۸۷۵     | ۰.۹۶۲           | ۰.۰۳۶          | ۲۶.۵۴۵           | ***          |
|                        | q3     | ۰.۸۸۸     | ۱.۰۵۷           | ۰.۰۳۹          | ۲۷.۴۳۹           | ***          |
|                        | q4     | ۰.۸۵۳     | ۰.۹۵۹           | ۰.۰۳۸          | ۲۵.۰۴۰           | ***          |
|                        | q5     | ۰.۸۷۱     | ۰.۹۶۸           | ۰.۰۳۷          | ۲۶.۲۱۰           | ***          |
|                        | q6     | ۰.۸۶۳     | ۰.۹۹۵           | ۰.۰۳۹          | ۲۵.۶۷۰           | ***          |
|                        | q7     | ۰.۸۷۵     | ۱.۰۳۱           | ۰.۰۳۹          | ۲۶.۵۲۴           | ***          |
|                        | q8     | ۰.۸۸۶     | ۰.۹۶۲           | ۰.۰۳۵          | ۲۷.۳۴۹           | ***          |
|                        | q9     | ۰.۸۰۳     | ۰.۹۱۶           | ۰.۰۴۱          | ۲۲.۱۴۸           | ***          |
|                        | q10    | ۰.۹۰۳     | ۱.۰۲۴           | ۰.۰۳۶          | ۲۸.۶۶۳           | ***          |
|                        | q11    | ۰.۸۰۸     | ۰.۸۷۰           | ۰.۰۳۹          | ۲۲.۳۸۹           | ***          |
|                        | q12    | ۰.۸۶۷     | ۰.۹۳۳           | ۰.۰۳۶          | ۲۵.۹۷۸           | ***          |
|                        | q13    | ۰.۷۹۱     | ۰.۸۵۹           | ۰.۰۴۰          | ۲۱.۵۰۹           | ***          |
|                        | q14    | ۰.۸۶۹     | ۰.۹۵۶           | ۰.۰۳۷          | ۲۶.۱۰۴           | ***          |
|                        | q15    | ۰.۸۹۳     | ۱.۰۸۱           | ۰.۰۳۹          | ۲۷.۸۵۸           | ***          |
|                        | q16    | ۰.۸۵۴     | ۰.۹۲۲           | ۰.۰۳۷          | ۲۵.۱۱۳           | ***          |
|                        | q17    | ۰.۸۷۱     | ۰.۹۹۳           | ۰.۰۳۸          | ۲۶.۲۱۱           | ***          |
|                        | q18    | ۰.۸۶۴     | ۰.۹۷۶           | ۰.۰۳۸          | ۲۵.۷۶۰           | ***          |
|                        | q19    | ۰.۸۸۵     | ۱.۰۶۸           | ۰.۰۳۹          | ۲۷.۲۴۴           | ***          |
| روش‌های مشارکتی        | q20    | ۰.۸۴۵     | ۱.۰۰۰           |                |                  |              |
|                        | q21    | ۰.۸۷۷     | ۱.۰۲۷           | ۰.۰۴۳          | ۲۳.۶۷۷           | ***          |
|                        | q22    | ۰.۸۶۱     | ۰.۹۹۷           | ۰.۰۴۴          | ۲۲.۹۰۳           | ***          |
|                        | q23    | ۰.۸۸۸     | ۱.۱۴۳           | ۰.۰۴۷          | ۲۴.۲۵۵           | ***          |
|                        | q24    | ۰.۸۳۴     | ۱.۰۰۳           | ۰.۰۴۶          | ۲۱.۶۷۲           | ***          |
|                        | q25    | ۰.۸۵۲     | ۱.۰۸۱           | ۰.۰۴۸          | ۲۲.۴۹۵           | ***          |
|                        | q26    | ۰.۸۵۳     | ۱.۰۸۲           | ۰.۰۴۸          | ۲۲.۵۱۲           | ***          |

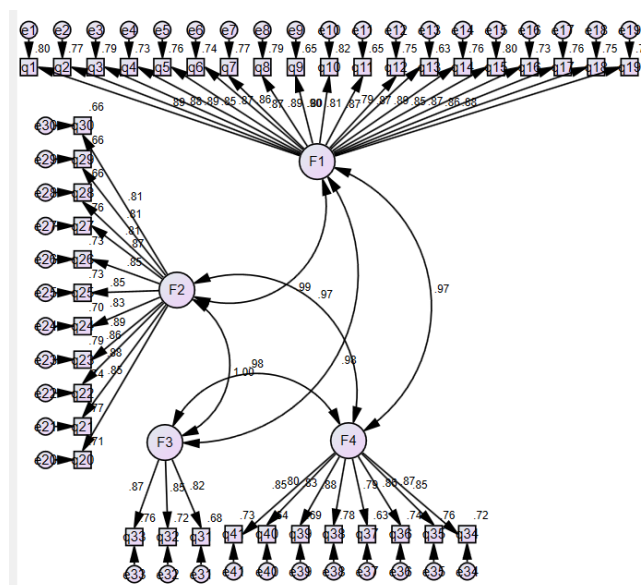
|     |      |       |      |        |             |
|-----|------|-------|------|--------|-------------|
| q27 | .۸۷۱ | ۱.۱۲۵ | .۰۴۸ | ۲۳.۴۱۱ | ***         |
| q28 | .۸۱۱ | .۹۲۹  | .۰۴۵ | ۲۰.۶۴۶ | ***         |
| q29 | .۸۱۲ | .۹۴۵  | .۰۴۶ | ۲۰.۷۱۱ | ***         |
| q30 | .۸۱۱ | .۹۷۲  | .۰۴۷ | ۲۰.۶۷۸ | ***         |
| q31 | .۸۲۵ | ۱.۰۰۰ |      |        | روش تدریس   |
| q32 | .۸۴۹ | ۱.۰۸۱ | .۰۵۰ | ۲۱.۴۱۰ | ***         |
| q33 | .۸۶۹ | ۱.۱۶۲ | .۰۵۲ | ۲۲.۲۳۲ | ***         |
| q34 | .۸۵۰ | ۱.۰۰۰ |      |        | زمینه مدرسه |
| q35 | .۸۷۴ | ۱.۰۲۷ | .۰۴۳ | ۲۳.۶۲۳ | ***         |
| q36 | .۸۶۱ | .۹۹۹  | .۰۴۴ | ۲۲.۹۵۵ | ***         |
| q37 | .۷۹۴ | ۱.۰۳۹ | .۰۵۲ | ۱۹.۹۶۴ | ***         |
| q38 | .۸۸۳ | ۱.۰۶۹ | .۰۴۴ | ۲۴.۰۷۸ | ***         |
| q39 | .۸۳۰ | .۸۷۴  | .۰۴۱ | ۲۱.۵۲۵ | ***         |
| q40 | .۷۹۸ | .۷۶۲  | .۰۳۸ | ۲۰.۱۵۳ | ***         |
| q41 | .۸۵۴ | .۸۷۵  | .۰۳۹ | ۲۲.۶۳۳ | ***         |

با توجه به اینکه نسبت بحرانی در تمامی سوالات از ۱/۹۶ بزرگتر است و همچنین نظر به اینکه سطح معناداری در تمامی سوالات کمتر از ۰/۰۵ است لذا تمامی سوالات می‌توانند در مدل باقی بمانند. با توجه به بارهای عاملی مذکور در جدول فوق و در نظر گرفتن این نکته که بار عاملی برای تمامی سوالات متغیرهای تحقیق بالای ۰/۳۰ درصد است، می‌توان گفت که بارهای عاملی تمامی گویه‌های مذکور متغیرهای که تحت عنوان متغیر مکنون ذیل آن قرار گرفتند را می‌سنجند و برای این سنجش از اعتبار لازم برخوردارند.

برای بررسی برازش مدل کواریانسی مولفه‌های متغیر عوامل مربوط به مدرسه ۴ مولفه این متغیر به همراه گویه‌های مربوط به این مولفه‌ها در قالب مدل اجرا گردید که نتایج آن در قالب دو مدل غیراستاندارد و استاندارد در زیر ارائه شده است:



شکل ۱، مدل کواریانسی عوامل مربوط به مدرسه در حالت غیراستاندارد



شکل ۲. مدل کواریانسی عوامل مربوط به مدرسه در حالت استاندارد

شاخص‌های برازش مدل کواریانسی عوامل مربوط به مدرسه در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۰. شاخص‌های نیکویی برازش مدل متغیر عوامل مربوط به مدرسه

| IFI   | CFI   | NFI   | RMSEA | CM NDF | Probability level | DF  | Chi-square |
|-------|-------|-------|-------|--------|-------------------|-----|------------|
| ۰/۹۵۴ | ۰/۹۶۳ | ۰/۹۳۴ | ۰/۰۹۹ | ۳/۶۹۴  | ۰/۰۰۰             | ۷۷۳ | ۲۸۵۵/۸۴۷   |

لازم به ذکر است حاصل  $CM\ NDF$  هر چه کوچکتر باشد بیانگر برازش بهتر است و معمولاً عدد ۵ را به عنوان نقطه برش مد نظر قرار می‌دهند. شاخص  $RMSEA$  نیز هر چه به صفر نزدیکتر باشد بیانگر برازش بهتر است. معمولاً عددی بین ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ به عنوان نقطه برش مد نظر قرار می‌گیرد. سایر شاخص‌ها ( $NFI$ ,  $IFI$  و  $CFI$ ) هر چه به یک نزدیکتر باشد بیانگر برازش بهتر است. همان طور که مشاهده می‌شود مقدار  $\chi^2$  دو ( $Chi-square = 2855/847$ ) می‌باشد که با توجه به سطح معناداری آن ( $P-value = 0/000$ ) که کمتر از ۰/۰۵ است، قابل قبول است. همچنین حاصل تقسیم مقدار  $\chi^2$  بر درجه آزادی برابر با ۳/۶۹۴ است، که کمتر از نمره ۵ که نقطه برش قابل قبولی است قرار دارد و از این نظر این آماره قابل قبول است. مقدار  $RMSEA$  نیز برابر با ۰/۰۹۹ است، که کمتر از ۰/۱۰ است لذا قابل قبول است. مقدار  $NFI = 0/934$ ،  $CFI = 0/963$  و  $IFI = 0/954$  قابل قبول است و از عدد ۰/۹۰ که معیار قابل قبولی است بیشتر است. در کل می‌توان گفت که شاخص‌های برازش حاکی از آن است که مدل بدست آمده دارای برازش مناسبی است.

در جدول زیر تخمین غیر استاندارد ضرایب رگرسیونی و معناداری تمامی گویه‌های مربوط به متغیر عوامل مربوط به خانواده مورد بررسی قرار می‌گیرد.

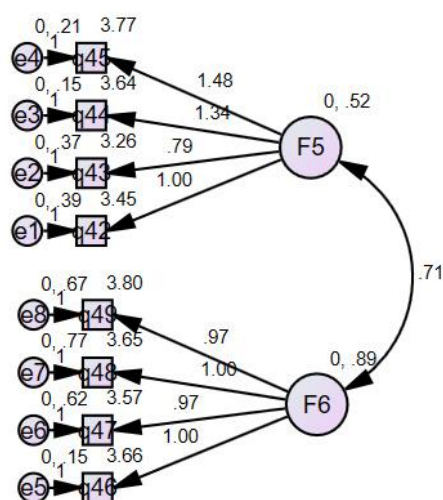
جدول ۱۱. تخمین غیر استاندارد ضرایب رگرسیونی سوالات مربوط به متغیر عوامل مربوط به خانواده

| متغیر            | سوالات | بارعاملی | تخمین استاندارد | خطای استاندارد | نسبت بحرانی C.R. | سطح معناداری |
|------------------|--------|----------|-----------------|----------------|------------------|--------------|
| نگرش‌های خانواده | q۴۲    | ۰/۷۵۵    | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
|                  | q۴۳    | ۰/۶۸۲    | ۰/۷۸۶           | ۰/۰۵۵          | ۱۴/۳۰۸           | ***          |
|                  | q۴۴    | ۰/۹۳۰    | ۱/۳۴۲           | ۰/۰۶۵          | ۲۰/۶۶۲           | ***          |
|                  | q۴۵    | ۰/۹۲۱    | ۱/۴۸۵           | ۰/۰۷۳          | ۲۰/۴۲۹           | ***          |

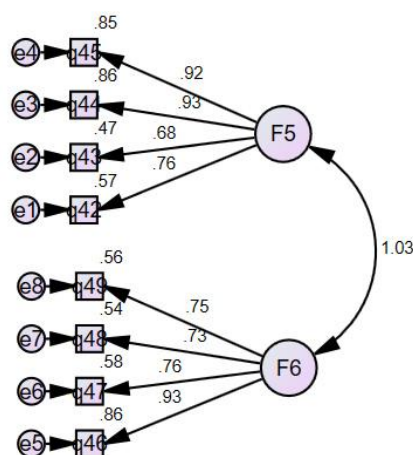
|                        |     |      |       |      |            |
|------------------------|-----|------|-------|------|------------|
| تعامل خانواده- فرزندان | q۴۶ | .۹۲۵ | ۱.۰۰۰ |      |            |
|                        | q۴۷ | .۷۶۰ | .۹۷۴  | .۰۴۶ | ۲۰.۹۹۵ *** |
|                        | q۴۸ | .۷۳۲ | ۱.۰۰۰ | .۰۵۱ | ۱۹.۶۱۰ *** |
|                        | q۴۹ | .۷۴۶ | .۹۷۲  | .۰۴۸ | ۲۰.۲۷۹ *** |

با توجه به اینکه نسبت بحرانی در تمامی سوالات از ۱/۹۶ بزرگتر است و همچنین نظر به اینکه سطح معناداری در تمامی سوالات کمتر از ۰/۰۵ می باشد لذا تمامی سوالات می توانند در مدل باقی بمانند. با توجه به بارهای عاملی مذکور در جدول فوق و در نظر گرفتن این نکته که بار عاملی برای تمامی سوالات متغیرهای تحقیق بالای ۰/۳۰ درصد می باشد، می توان گفت که بارهای عاملی تمامی گویه های مذکور متغیرهای که تحت عنوان متغیر مکنون ذیل آن قرار گرفتند را می سنجد و برای این سنجش از اعتبار لازم برخوردارند.

برای بررسی برازش مدل کواریانسی مولفه های متغیر عوامل مربوط به خانواده ۲ مولفه این متغیر به همراه گویه های مربوط به این مولفه ها در قالب مدل اجرا گردید که نتایج آن در قالب دو مدل غیراستاندارد و استاندارد در زیر ارائه شده است:



شکل ۳، مدل کواریانسی عوامل مربوط به خانواده در حالت غیراستاندارد



شکل ۴، مدل کواریانسی مولفه های متغیر عوامل مربوط به خانواده در حالت استاندارد

شاخص های برازش مدل کواریانسی مولفه های متغیر عوامل مربوط به خانواده در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۲، شاخص‌های نیکویی برازش مدل متغیر عوامل مربوط به خانواده

| IFI   | CFI   | NFI   | RMSEA | CM NDF | Probability level | DF | Chi-square |
|-------|-------|-------|-------|--------|-------------------|----|------------|
| ۰/۹۰۷ | ۰/۹۰۸ | ۰/۹۰۲ | ۰/۰۹۲ | ۲/۰۰۱  | ۰/۰۰۰             | ۱۹ | ۳۸/۰۲۳     |

همانطور که مشاهده می‌شود مقدار  $\chi^2$  (Chi-square = ۳۸/۰۲۳) می‌باشد که با توجه به سطح معناداری آن ( $P\text{-value} = ۰/۰۰۰$ ) که کمتر از ۰/۰۵ است، قابل قبول است. همچنین حاصل تقسیم مقدار  $\chi^2$  دو بر درجه آزادی برابر با ۲/۰۰۱ است، که کمتر از نمره ۵ که نقطه برش قابل قبولی است قرار دارد و از این نظر این آماره قابل قبول است. مقدار RMSEA نیز برابر با ۰/۰۹۲، که کمتر از ۰/۱۰ است لذا قابل قبول است. مقدار  $NFI = ۰/۹۰۲$ ،  $CFI = ۰/۹۰۸$ ،  $IFI = ۰/۹۰۷$  قابل قبول است و از عدد ۰/۹۰ بیشتر است. در کل می‌توان گفت که شاخص‌های برازش حاکی از آن است که مدل بدست آمده دارای برازش مناسبی است.

در جدول زیر تخمین غیر استاندارد ضرایب رگرسیونی و معناداری تمامی گویه‌های مربوط به متغیر عوامل مربوط به دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۱۳، تخمین غیراستاندارد ضرایب رگرسیونی سوالات مربوط به متغیر عوامل مربوط به دانش‌آموزان

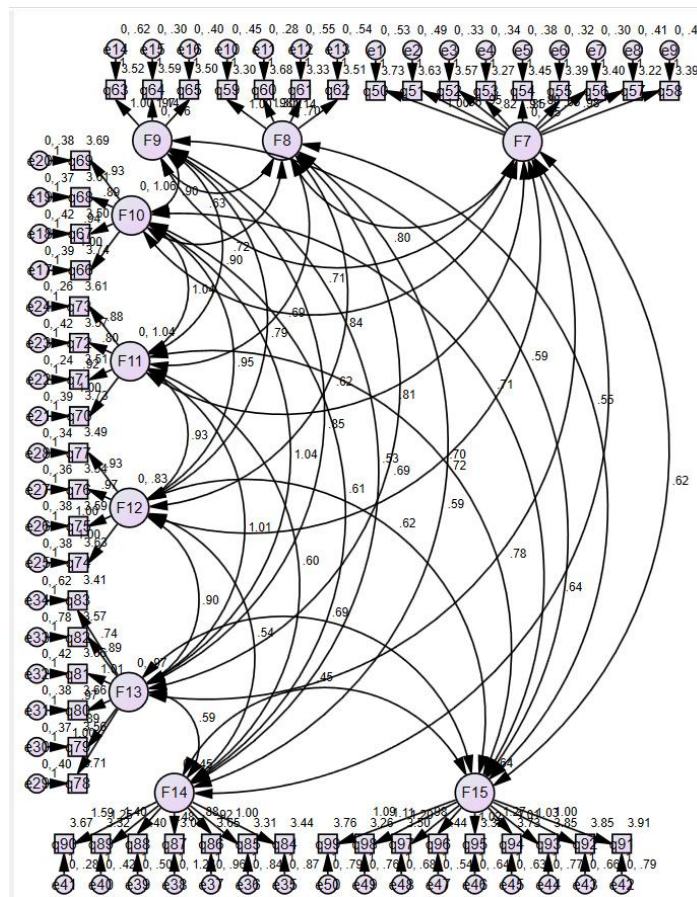
| متغیر                                 | سوالات | بار عاملی | تخمین استاندارد | خطای استاندارد | نسبت بحرانی C.R. | سطح معناداری |
|---------------------------------------|--------|-----------|-----------------|----------------|------------------|--------------|
| گروه همسالان                          | q۵۰    | ۰/۸۰۱     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
|                                       | q۵۱    | ۰/۸۰۳     | ۰/۹۶۴           | ۰/۰۵۲          | ۱۸/۵۵۳           | ***          |
|                                       | q۵۲    | ۰/۸۵۱     | ۰/۹۵۱           | ۰/۰۴۷          | ۲۰/۱۵۱           | ***          |
|                                       | q۵۳    | ۰/۸۰۶     | ۰/۸۱۸           | ۰/۰۴۴          | ۱۸/۶۵۷           | ***          |
|                                       | q۵۴    | ۰/۸۲۱     | ۰/۹۰۶           | ۰/۰۴۷          | ۱۹/۱۳۳           | ***          |
|                                       | q۵۵    | ۰/۸۲۴     | ۰/۸۴۸           | ۰/۰۴۴          | ۱۹/۲۴۸           | ***          |
|                                       | q۵۶    | ۰/۸۴۱     | ۰/۸۷۶           | ۰/۰۴۴          | ۱۹/۸۱۹           | ***          |
|                                       | q۵۷    | ۰/۷۰۱     | ۰/۶۴۵           | ۰/۰۴۲          | ۱۵/۵۰۳           | ***          |
|                                       | q۵۸    | ۰/۸۱۵     | ۰/۹۸۱           | ۰/۰۵۲          | ۱۸/۹۶۴           | ***          |
| روابط دانش آموز و معلم                | q۵۹    | ۰/۷۷۸     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
|                                       | q۶۰    | ۰/۹۰۰     | ۱/۳۰۰           | ۰/۰۶۰          | ۲۱/۶۷۳           | ***          |
|                                       | q۶۱    | ۰/۷۴۰     | ۰/۹۷۷           | ۰/۰۵۸          | ۱۶/۸۱۵           | ***          |
|                                       | q۶۲    | ۰/۷۹۲     | ۱/۱۴۴           | ۰/۰۶۲          | ۱۸/۳۱۵           | ***          |
| سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان           | q۶۳    | ۰/۷۴۰     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
|                                       | q۶۴    | ۰/۸۷۵     | ۱/۱۳۷           | ۰/۰۶۱          | ۱۸/۷۳۹           | ***          |
|                                       | q۶۵    | ۰/۷۹۸     | ۰/۹۶۷           | ۰/۰۵۷          | ۱۶/۸۸۶           | ***          |
|                                       | q۶۶    | ۰/۸۵۵     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
| همکاری بین دانش‌آموزان                | q۶۷    | ۰/۸۳۲     | ۰/۹۴۱           | ۰/۰۴۳          | ۲۲/۱۲۶           | ***          |
|                                       | q۶۸    | ۰/۸۳۳     | ۰/۸۹۰           | ۰/۰۴۰          | ۲۲/۱۶۵           | ***          |
|                                       | q۶۹    | ۰/۸۴۱     | ۰/۹۲۷           | ۰/۰۴۱          | ۲۲/۵۵۵           | ***          |
|                                       | q۷۰    | ۰/۸۵۲     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
| توانایی ابراز وجود از سوی دانش‌آموزان | q۷۱    | ۰/۸۸۹     | ۰/۹۲۳           | ۰/۰۳۷          | ۲۴/۶۹۳           | ***          |
|                                       | q۷۲    | ۰/۷۸۲     | ۰/۷۹۹           | ۰/۰۴۱          | ۱۹/۷۰۷           | ***          |
|                                       | q۷۳    | ۰/۸۷۰     | ۰/۸۸۵           | ۰/۰۳۷          | ۲۳/۷۱۴           | ***          |
|                                       | q۷۴    | ۰/۸۲۶     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
| همدلی و دوستی در بین دانش‌آموزان      | q۷۵    | ۰/۸۲۷     | ۰/۹۹۶           | ۰/۰۴۸          | ۲۰/۶۱۷           | ***          |
|                                       | q۷۶    | ۰/۸۲۸     | ۰/۹۶۹           | ۰/۰۴۷          | ۲۰/۶۵۲           | ***          |
|                                       | q۷۷    | ۰/۸۲۳     | ۰/۹۳۱           | ۰/۰۴۶          | ۲۰/۴۶۸           | ***          |
|                                       | q۷۸    | ۰/۸۴۲     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |
| خودکنترلی دانش‌آموزان                 | q۷۹    | ۰/۸۲۳     | ۰/۸۹۴           | ۰/۰۴۲          | ۲۱/۱۷۰           | ***          |
|                                       | q۸۰    | ۰/۸۴۰     | ۰/۹۷۳           | ۰/۰۴۴          | ۲۱/۹۲۷           | ***          |
|                                       | q۸۱    | ۰/۸۳۸     | ۱/۰۱۱           | ۰/۰۴۶          | ۲۱/۸۳۴           | ***          |
|                                       | q۸۲    | ۰/۷۰۴     | ۰/۸۹۱           | ۰/۰۵۳          | ۱۶/۶۹۱           | ***          |
| مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان          | q۸۳    | ۰/۶۷۹     | ۰/۷۴۰           | ۰/۰۴۷          | ۱۵/۸۸۲           | ***          |
|                                       | q۸۴    | ۰/۵۸۳     | ۱/۰۰۰           |                |                  |              |

|     |        |      |       |      |     |
|-----|--------|------|-------|------|-----|
| *** | ۱۰.۱۴۵ | .۰۹۱ | .۹۲۴  | .۵۶۰ | q۸۵ |
| *** | ۹.۵۰۳  | .۰۹۳ | .۸۸۱  | .۵۱۵ | q۸۶ |
| *** | ۵.۵۷۷  | .۰۸۷ | .۴۸۵  | .۲۸۰ | q۸۷ |
| *** | ۱۲.۹۹۸ | .۱۰۷ | ۱.۳۹۵ | .۷۹۸ | q۸۸ |
| *** | ۱۲.۹۱۱ | .۰۹۷ | ۱.۲۴۸ | .۷۹۰ | q۸۹ |
| *** | ۱۳.۹۰۳ | .۱۱۴ | ۱.۵۹۱ | .۸۹۴ | q۹۰ |
|     |        |      | ۱.۰۰۰ | .۶۶۸ | q۹۱ |
| *** | ۱۲.۸۷۲ | .۰۸۰ | ۱.۰۳۰ | .۷۱۲ | q۹۲ |
| *** | ۱۲.۳۲۹ | .۰۸۲ | ۱.۰۱۳ | .۶۷۹ | q۹۳ |
| *** | ۱۴.۰۲۷ | .۰۹۰ | ۱.۲۶۶ | .۷۸۷ | q۹۴ |
| *** | ۱۲.۸۹۰ | .۰۷۹ | ۱.۰۲۱ | .۷۱۴ | q۹۵ |
| *** | ۱۳.۱۲۹ | .۰۷۵ | .۹۷۹  | .۷۲۹ | q۹۶ |
| *** | ۱۳.۶۱۳ | .۰۸۸ | ۱.۲۰۳ | .۷۶۰ | q۹۷ |
| *** | ۱۲.۸۸۷ | .۰۸۶ | ۱.۱۰۸ | .۷۱۳ | q۹۸ |
| *** | ۱۲.۶۶۳ | .۰۸۶ | ۱.۰۹۰ | .۶۹۹ | q۹۹ |

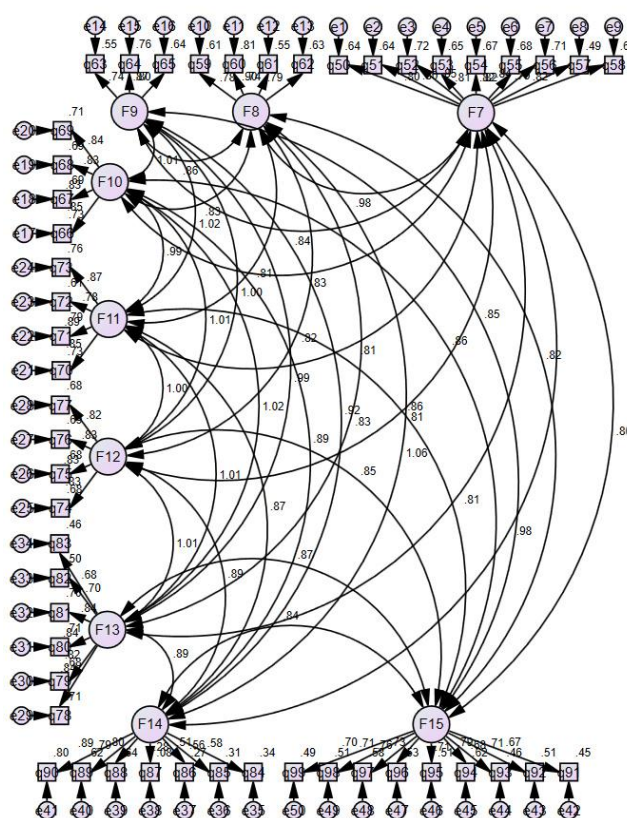
پیش زمینه دانش آموزان

با توجه به اینکه نسبت بحرانی در تمامی سوالات از ۱/۹۶ بزرگتر است و همچنین نظر به اینکه سطح معناداری در تمامی سوالات کمتر از ۰/۰۵ است لذا تمامی سوالات می‌توانند در مدل باقی بمانند. با توجه به بارهای عاملی مذکور در جدول فوق و در نظر گرفتن این نکته که بار عاملی برای تمامی سوالات متغیرهای تحقیق بالای ۰/۳۰ درصد است، می‌توان گفت که بارهای عاملی تمامی گویه‌های مذکور متغیرهای که تحت عنوان متغیر مکنون ذیل آن قرار گرفتند را می‌سنجند و برای این سنجش از اعتبار لازم برخوردارند.

برای بررسی برازش مدل کواریانسی مولفه‌های متغیر عوامل مربوط به دانش‌آموزان ۹ مولفه این متغیر به همراه گویه‌های مربوط به این مولفه‌ها در قالب مدل اجرا گردید که نتایج آن در قالب دو مدل غیراستاندارد و استاندارد در زیر ارائه شده است:



شکل ۵. مدل کواریانسی عوامل مربوط به دانش‌آموزان در حالت غیراستاندارد



شکل ۶، مدل کواریانسی عوامل مربوط به دانش‌آموزان در حالت استاندارد

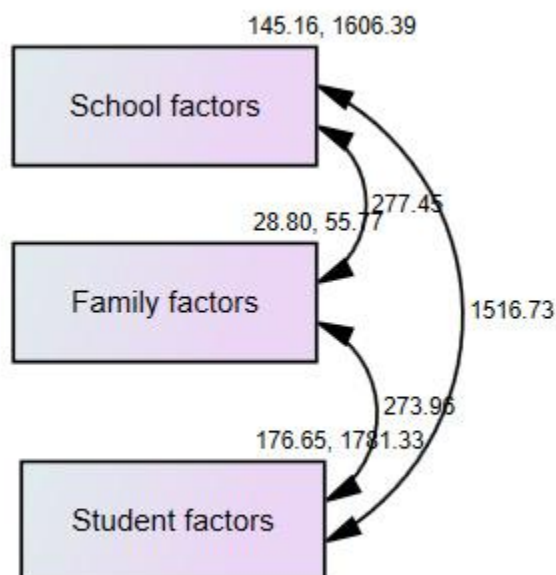
شاخص‌های برازش مدل کواریانسی عوامل مربوط به دانش‌آموزان در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۴، شاخص‌های نیکویی برازش مدل عوامل مربوط به دانش‌آموزان

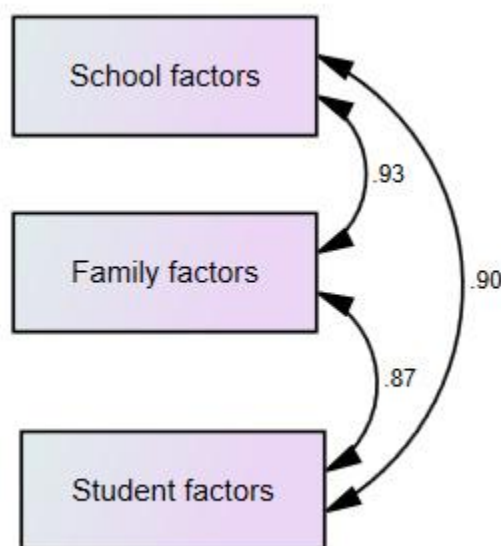
| IFI   | CFI   | NFI   | RMSEA | CM NDF | Probability level | DF   | Chi-square |
|-------|-------|-------|-------|--------|-------------------|------|------------|
| ۰/۹۶۵ | ۰/۹۶۴ | ۰/۹۲۸ | ۰/۰۹۷ | ۴/۷۱۹  | ۰/۰۰۰             | ۱۱۳۹ | ۵۳۷۵/۶۴۷   |

همانطور که مشاهده می‌شود مقدار  $\chi^2$  (Chi-square = ۵۳۷۵/۶۴۷) می‌باشد که با توجه به سطح معناداری آن ( $P\text{-value} = ۰/۰۰۰$ ) که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، قابل قبول است. همچنین حاصل تقسیم مقدار  $\chi^2$  بر درجه آزادی برابر با ۴/۷۱۹ است، که کمتر از نمره ۵ که نقطه برش قابل قبولی است قرار دارد و از این نظر این آماره قابل قبول است. مقدار RMSEA نیز برابر با ۰/۰۹۷ است، که کمتر از ۰/۱۰ است لذا قابل قبول است. مقدار  $IFI = ۰/۹۶۵$ ،  $CFI = ۰/۹۶۴$ ،  $NFI = ۰/۹۲۸$  قابل قبول است و از عدد ۰/۹۰ که معیار قابل قبولی است بیشتر است. در کل می‌توان گفت که شاخص‌های برازش حاکی از آن است که مدل بدست آمده دارای برازش مناسبی است.

برای بررسی برازش مدل کواریانسی اجرای مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری سه متغیر در نظر گرفته شده است، که در زیر مدل کواریانسی و همچنین برازش مدل در قالب جدول شاخص‌های برازش نیکویی مدل ارائه و تحلیل می‌شود.



شکل ۷، مدل کواریانسی اجرای مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری در حالت غیراستاندارد



شکل ۸، مدل کواریانسی اجرای مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری در حالت استاندارد

شاخص‌های برازش مدل کواریانسی اجرای مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱۵، شاخص‌های نیکویی برازش مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری

| IFI   | CFI   | NFI   | RMSEA | CM N/DF | Probability level | DF | Chi-square |
|-------|-------|-------|-------|---------|-------------------|----|------------|
| ۰/۹۱۹ | ۰/۹۲۰ | ۰/۹۳۱ | ۰/۰۹۸ | ۴/۷۰۶   | ۰/۰۰۰             | ۳  | ۱۴/۱۱۸     |

همان طور که مشاهده می‌شود مقدار  $\chi^2$  (Chi-square = ۱۴/۱۱۸) می‌باشد که با توجه به سطح معناداری آن ( $P\text{-value} = ۰/۰۰۰$ ) که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، قابل قبول است. همچنین حاصل تقسیم مقدار  $\chi^2$  بر درجه آزادی برابر با ۴/۷۰۶ است، که کمتر از ۵ که

نقطه برش قابل قبولی است قرار دارد و از این نظر این آماره قابل قبول است. مقدار  $RMSEA = 0/098$  نیز برابر با  $0/10$  است، که کمتر از  $0/10$  است لذا قابل قبول است. مقدار  $NFI = 0/931$ ،  $CFI = 0/919$  و  $IFI$  قابل قبول است و از عدد  $0/90$  که معیار قابل قبولی است بیشتر است. در کل می‌توان گفت که شاخص‌های برازش حاکی از آن است که مدل بدست آمده دارای برازش مناسبی است.

جدول ۱۶، ضرائب کوارینانسی سازه‌های پژوهش

| P   | C.R    | S.E.    | Estimate | عوامل مربوط به خانواده | عوامل مربوط به مدرسه       |
|-----|--------|---------|----------|------------------------|----------------------------|
| *** | ۱۳.۵۸۰ | ۲۰.۴۳۲  | ۲۷۷.۴۵۵  | <—>                    | عوامل مربوط به مدرسه       |
| *** | ۱۳.۳۳۵ | ۱۱۳.۷۴۲ | ۱۵۱۶.۷۳۴ | <—>                    | عوامل مربوط به دانش‌آموزان |
| *** | ۱۳.۱۰۴ | ۲۰.۹۰۶  | ۲۷۳.۹۵۹  | <—>                    | عوامل مربوط به دانش‌آموزان |

در جدول فوق ضرائب کوارینانسی بین متغیرها، انحراف استاندارد، نسبت بحرانی و سطوح معناداری آن ارائه شده است. با توجه به سطوح معناداری بدست آمده از کوارینانس بین داده‌ها برای تمامی متغیرها که کمتر از  $0/05$  است ( $P\text{-value} < 0/05$ )، لذا می‌توان گفت که متغیرها قادر به ارائه مدل ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اعتباریابی مدل عوامل اثرگذار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با محوریت مسئولیت‌سپاری انجام شد. نتایج بخش کیفی نشان داد که عوامل مؤثر بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در سه حوزه اصلی عوامل مربوط به مدرسه، عوامل مربوط به خانواده و عوامل مربوط به دانش‌آموزان قابل طبقه‌بندی هستند. همچنین یافته‌های بخش کمی حاکی از آن بود که هر سه دسته عامل دارای تأثیر معنادار بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هستند و مدل ارائه‌شده از برازش مطلوبی برخوردار است. علاوه بر این، نتایج آزمون فریدمن نشان داد که عوامل خانوادگی در رتبه نخست، عوامل مدرسه‌ای در رتبه دوم و عوامل مربوط به دانش‌آموزان در رتبه سوم اهمیت قرار دارند. این یافته نشان می‌دهد که اگرچه مدرسه و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان در رشد مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی ایفا می‌کنند، اما خانواده همچنان بنیادی‌ترین و اثرگذارترین بستر شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و مسئولیت‌پذیری محسوب می‌شود.

یافته نخست پژوهش نشان داد که عوامل خانوادگی مهم‌ترین نقش را در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارند. این نتیجه با دیدگاه‌های نظری مربوط به اجتماعی‌شدن اولیه همخوانی دارد که خانواده را نخستین محیط یادگیری هنجارها، ارزش‌ها، قواعد رفتاری و مسئولیت‌پذیری معرفی می‌کنند. در مدل حاضر، نگرش‌های مثبت والدین نسبت به مسئولیت‌سپاری، حمایت عاطفی، تعامل سازنده والدین با فرزندان و فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت در امور خانواده از مهم‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بودند. این یافته با نتایج پژوهش نصرتی هشی و برزگر پیرالقر همسو است که نشان دادند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان زمانی تقویت می‌شود که خانواده‌ها به‌طور آگاهانه فرصت ایفای نقش و پذیرش مسئولیت را برای فرزندان خود فراهم آورند (Nosrati Heshi & Barzegar Piralqor, 2023). همچنین این نتیجه با یافته‌های بارخدا و احمدحیدری مطابقت دارد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی را یکی از پیش‌نیازهای اثربخشی مدارس دانسته و نقش خانواده را در انتقال ارزش‌های مسئولیت‌پذیری برجسته کرده‌اند (Barkhoda & Ahmadheidari, 2020). به همین ترتیب، نتایج پژوهش مودنی و فانی نیز نشان داد که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در بستری از مهارت‌های اجتماعی و قضاوت اخلاقی رشد می‌یابد و خانواده یکی از مهم‌ترین زمینه‌های شکل‌گیری این فرایند است (Moazzeni & Fani, 2024).

از منظر تبیینی می‌توان گفت که خانواده نخستین محیطی است که کودک در آن الگوهای ارتباطی، همکاری، احترام به حقوق دیگران و پاسخگویی در قبال وظایف را تجربه می‌کند. زمانی که والدین با نگرش مثبت به فرزندان خود مسئولیت واگذار می‌کنند، اعتماد متقابل افزایش می‌یابد و فرصت تمرین مهارت‌هایی نظیر تصمیم‌گیری، خودکنترلی و تعامل مؤثر فراهم می‌شود. این فرایند به تدریج موجب درونی‌سازی

مسئولیت‌پذیری و گسترش شایستگی‌های اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین برتری رتبه خانواده در این پژوهش را می‌توان ناشی از نقش بنیادین آن در شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی دانست.

یافته دوم پژوهش نشان داد که عوامل مدرسه‌ای شامل برنامه درسی مهارت‌محور، روش‌های یادگیری مشارکتی، شیوه‌های تدریس فعال و زمینه حمایتی مدرسه تأثیر معناداری بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارند. این یافته با مطالعات متعدد داخلی و خارجی همسو است. شاهسوار و همکاران نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه به بهبود رفتار دانش‌آموزان و افزایش تعاملات مثبت منجر می‌شود (Shahsavar et al., 2024). همچنین زارع خورمیزی تأکید می‌کند که آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در مدارس یکی از مهم‌ترین راهبردهای ارتقای موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان است (Zare Khormizi, 2024). نتایج پژوهش حاضر همچنین با یافته‌های ستیانینگسیه و سورینا مطابقت دارد که طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی را عاملی مؤثر در بهبود روابط و تعاملات دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند (Setyaningsih & Suryana, 2024).

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که مدرسه پس از خانواده مهم‌ترین نهاد اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان محسوب می‌شود. در محیط مدرسه، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند تا در قالب گروه‌های همسالان، فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌های مشارکتی، مهارت‌های اجتماعی خود را تمرین و تقویت کنند. هنگامی که برنامه درسی به جای تأکید صرف بر انتقال دانش، بر آموزش مهارت‌های ارتباطی، همکاری، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله تمرکز داشته باشد، احتمال رشد شایستگی اجتماعی افزایش می‌یابد. از این رو، تأثیر بالای عوامل مدرسه‌ای در مدل حاضر قابل انتظار بوده است.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که روش‌های یادگیری مشارکتی و فعالیت‌های گروهی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مدرسه‌ای در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هستند. این یافته با نتایج پژوهش بوکس و بوترا همسواست که نشان دادند یادگیری مشارکتی زمانی بیشترین تأثیر را بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارد که مسئولیت‌های مشخصی به اعضای گروه واگذار شود (Buchs & Butera, 2015). همچنین هوتابارات و همکاران گزارش کردند که یادگیری مشارکتی و آموزش زمینه‌محور به طور همزمان موجب افزایش توانایی حل مسئله و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود (Hutabarat et al., 2025). پژوهش پینتو نیز نشان داد که یادگیری مبتنی بر پروژه از طریق درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های واقعی و گروهی، رشد مهارت‌های اجتماعی را تسهیل می‌کند (Pinto & Kj, 2021). در همین راستا، سورینتو و همکاران نشان دادند که مهارت‌های اجتماعی پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های خلاقانه و حل مسئله هستند (Suryanto et al., 2021).

یافته دیگر پژوهش به اهمیت عوامل مربوط به دانش‌آموزان اشاره دارد. مؤلفه‌هایی نظیر سازگاری اجتماعی، همکاری، توانایی ابراز وجود، همدلی، خودکنترلی و مهارت‌های تحصیلی در مدل حاضر نقش معناداری در ارتقای مهارت‌های اجتماعی ایفا کردند. این نتیجه با یافته‌های گکل و داغلی همسواست که نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند روابط بین‌فردی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Gökel & Dağlı, 2017). همچنین پرزیگیان بیان می‌کند که شایستگی اجتماعی یکی از عوامل کلیدی موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان است (Perzigian, 2018). نتایج پژوهش حاضر همچنین با یافته‌های تابسم و همکاران مطابقت دارد که نقش میانجی شایستگی اجتماعی را در ارتباط میان عوامل روانی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی تأیید کردند (Tabassum et al., 2024). به همین ترتیب، سوتو و همکاران نشان دادند که مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت نوجوانان هستند (Soto et al., 2024).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که رشد مهارت‌های اجتماعی صرفاً به عوامل محیطی وابسته نیست، بلکه ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نیز در این زمینه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که از خودکنترلی بیشتر، توانایی همکاری بالاتر و مهارت‌های ارتباطی قوی‌تر برخوردارند،

بهتر می‌توانند از فرصت‌های آموزشی و اجتماعی برای رشد مهارت‌های خود بهره ببرند. بنابراین ارتقای مهارت‌های اجتماعی نیازمند توجه همزمان به ویژگی‌های فردی و شرایط محیطی است.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که گروه همسالان و روابط دانش‌آموز - معلم از جمله عوامل مؤثر بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی هستند. این یافته با نتایج سورلی و همکاران همسو است که کیفیت روابط مدرسه‌ای را از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رشد مهارت‌های اجتماعی در دوران کودکی و نوجوانی معرفی کردند (Sorlie et al., 2021). همچنین پژوهش کوتنیک و منسون نشان داد که تعاملات اجتماعی در کلاس درس نقش مهمی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دارد (Kutnick & Manson, 2021). از سوی دیگر، پژوهش ایرمانسیا و همکاران نیز نشان داد که فعالیت‌های گروهی و بازی‌های مشارکتی می‌توانند زمینه رشد همکاری، همدلی و مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان فراهم کنند (Irmansyah et al., 2020).

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، تأیید برازش مناسب مدل ساختاری ارائه‌شده بود. این نتیجه بیانگر آن است که سه حوزه خانواده، مدرسه و دانش‌آموزان به صورت یک نظام به هم پیوسته بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی اثر می‌گذارند. چنین نتیجه‌ای با دیدگاه‌های نوین تربیتی همخوانی دارد که رشد اجتماعی را محصول تعامل مستمر فرد و محیط می‌دانند. همچنین این یافته با مطالعاتی که بر نقش همزمان مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی تأکید کرده‌اند، هماهنگ است (Primo et al., 2023; Rahmatiani et al., 2025). افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که آموزش مهارت‌های اجتماعی را عاملی مؤثر در افزایش مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری و سازگاری اجتماعی معرفی کرده‌اند نیز همسو است (Khandel et al., 2023; Ramezani & Zanganeh, 2019; Shariat Bagheri & Nikpour, 2018).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از طریق مسئولیت‌سپاری فرایندی چندبعدی است که تحت تأثیر تعامل پیچیده عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای و فردی قرار دارد. خانواده با فراهم کردن زمینه‌های اولیه مسئولیت‌پذیری، مدرسه با ایجاد فرصت‌های یادگیری و مشارکت اجتماعی و خود دانش‌آموزان با بهره‌گیری از توانمندی‌های فردی خود، در کنار یکدیگر مسیر رشد مهارت‌های اجتماعی را هموار می‌سازند. همچنین نتایج این پژوهش در پرتو تحولات اجتماعی و آموزشی سال‌های اخیر اهمیت بیشتری می‌یابد؛ زیرا کاهش فرصت‌های تعامل اجتماعی و پیامدهای ناشی از تغییرات آموزشی، از جمله چالش‌هایی هستند که ضرورت توجه به مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری را دوچندان کرده‌اند (Burgess & Sievertsen, 2020).

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، انجام مطالعه در مدارس متوسطه اول غیردولتی مناطق ۱ و ۲ شهر تهران بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق جغرافیایی، مدارس دولتی و سایر مقاطع تحصیلی محدود سازد. همچنین داده‌های بخش کمی بر اساس پرسشنامه خودگزارشی جمع‌آوری شد و احتمال وجود سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل پاسخگویان به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی وجود دارد. محدودیت دیگر به ماهیت مقطعی پژوهش مربوط می‌شود که امکان بررسی روابط علی و تغییرات زمانی متغیرها را فراهم نمی‌کند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل حاضر در سایر مقاطع تحصیلی، مدارس دولتی و مناطق مختلف کشور مورد آزمون قرار گیرد تا امکان مقایسه نتایج فراهم شود. همچنین انجام مطالعات طولی می‌تواند درک دقیق‌تری از نحوه شکل‌گیری و تحول مهارت‌های اجتماعی در طول زمان ارائه دهد. بررسی نقش متغیرهای دیگری همچون سبک‌های فرزندپروری، جو مدرسه، سرمایه اجتماعی، سلامت روان و فرهنگ سازمانی مدارس نیز می‌تواند به تکمیل مدل حاضر کمک کند. استفاده از روش‌های ترکیبی پیشرفته و داده‌های چندمنبعی نیز برای افزایش دقت یافته‌ها توصیه می‌شود.

مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌سپاری، فرصت‌های بیشتری برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در امور مدرسه فراهم آورند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین در زمینه شیوه‌های مؤثر مسئولیت‌سپاری و تقویت تعاملات خانوادگی نیز ضروری به نظر می‌رسد. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان از روش‌های یادگیری مشارکتی، پروژه‌محور و فعالیت‌های گروهی در

کلاس‌های درس استفاده کنند تا زمینه رشد مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بیش از پیش فراهم شود. در نهایت، ایجاد محیط‌های حمایتی در مدرسه و تقویت روابط مثبت میان دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها می‌تواند به ارتقای پایدار مهارت‌های اجتماعی نسل آینده کمک کند.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

Social skills constitute one of the most important developmental capacities that enable individuals to establish effective interpersonal relationships, adapt to social environments, cooperate with others, regulate their behavior, and fulfill their responsibilities within society. In educational settings, social skills are increasingly recognized as fundamental competencies that influence students' academic achievement, psychological well-being, social adjustment, and future success. Students who possess stronger social skills are more capable of managing interpersonal interactions, resolving conflicts, participating in collaborative activities, and responding appropriately to social expectations (Seevers & Jones-Blank, 2008). Consequently, educational systems around the world have devoted increasing attention to the promotion of social skills as a central objective of schooling.

Social skills encompass a broad range of competencies including communication, cooperation, empathy, self-control, responsibility, problem-solving, and social adaptation. Research has demonstrated that these skills contribute significantly to positive social relationships and overall quality of life. Students with stronger social skills generally exhibit greater acceptance among peers, more constructive interactions with teachers, and better academic outcomes (Gökel & Dağlı, 2017). Furthermore, social competence has been identified as a critical factor in meaningful learning processes and successful adaptation to educational environments (Perzigian, 2018). Contemporary educational perspectives increasingly view social skills not as supplementary outcomes of schooling but as essential developmental goals.

Recent studies emphasize that students' success depends not only on cognitive abilities and personality traits but also on social, emotional, and behavioral competencies. Social skills have been shown to predict academic achievement, interpersonal effectiveness, psychological adjustment, and future occupational success (Soto et al., 2024). Likewise, social competence plays a mediating role between psychosocial factors and academic performance, highlighting its importance in students' overall development (Tabassum et al., 2024). As educational systems seek to prepare students for increasingly complex social and professional environments, the development of social skills has become a strategic priority.

Schools represent one of the primary contexts in which social skills are cultivated. Through interactions with teachers, peers, and school personnel, students acquire experiences that shape their social behaviors and competencies. Educational interventions focused on social skills have been found to improve student behavior, enhance positive interactions, and strengthen school climate (Shahsavar et al., 2024). Similarly, guidance and counseling programs specifically designed to foster social competencies contribute to healthier interpersonal relationships and improved social functioning among students (Setyaningsih & Suryana, 2024). Effective schools therefore provide structured opportunities for students to practice communication, collaboration, leadership, and responsibility.

A particularly important mechanism for enhancing social skills is the delegation of responsibility. Assigning meaningful responsibilities to students encourages active participation, accountability, self-regulation, and

social engagement. Through responsibility delegation, students learn to make decisions, cooperate with others, manage tasks, and accept the consequences of their actions. Previous studies have indicated that responsibility assignment promotes social competence and interpersonal development among children and adolescents (Ozerk et al., 2021). Likewise, classroom environments that encourage participation and responsibility create opportunities for students to develop relational and social competencies through authentic experiences (Kutnick & Manson, 2021).

The family also plays a foundational role in shaping social skills and responsibility. Parents serve as primary socialization agents, influencing children's attitudes, behaviors, and values through modeling, guidance, and interaction. Positive parental attitudes toward responsibility, supportive family relationships, and opportunities for participation in family affairs contribute significantly to students' social development. Research suggests that responsibility within both family and educational contexts is associated with stronger social adjustment and personal growth (Nosrati Heshi & Barzegar Piralqor, 2023). Social responsibility has likewise been linked to greater school effectiveness and positive educational outcomes (Barkhoda & Ahmadheidari, 2020). Furthermore, social skills have been found to mediate the relationship between moral judgment and responsibility among students, suggesting a close conceptual connection between these constructs (Moazzeni & Fani, 2024).

Various educational approaches have been proposed to strengthen social skills through responsibility-based learning experiences. Cooperative learning has consistently demonstrated positive effects on students' social development, particularly when group members are assigned clear responsibilities and collaborative roles (Buchs & Butera, 2015). Cooperative and contextual teaching methods have also been shown to improve both problem-solving abilities and student responsibility (Hutabarat et al., 2025). Project-based learning similarly provides opportunities for students to assume responsibility, collaborate with peers, and develop entrepreneurial and social competencies (Pinto & Kj, 2021). Moreover, social skills contribute significantly to students' performance in creative problem-solving activities and collaborative learning contexts (Suryanto et al., 2021).

Beyond family and school influences, individual student characteristics such as social adaptation, empathy, self-control, cooperation, and self-expression also contribute to social skill development. Positive peer interactions and supportive teacher-student relationships further facilitate social growth (Sorlie et al., 2021). Activities such as traditional games and group-based learning experiences have likewise been found to enhance responsibility, cooperation, and interpersonal competence (Irmansyah et al., 2020). Service-learning initiatives additionally promote civic responsibility and interpersonal skills by engaging students in meaningful social participation (Hébert & Hauf, 2015). Despite extensive research on social skills and responsibility, relatively few studies have developed and validated comprehensive models integrating family, school, and student-related factors simultaneously. This gap is particularly important in private schools, where expectations regarding educational quality and student development are often higher (Primo et al., 2023). Moreover, contemporary educational challenges, including literacy barriers and changing social conditions, underscore the need for comprehensive frameworks capable of explaining the factors that contribute to social skills development (Rahmatiani et al., 2025). The COVID-19 pandemic further highlighted the importance of social competencies by disrupting traditional opportunities for social interaction and learning (Burgess & Sievertsen, 2020). Additionally, social skills training has been associated with improvements in responsibility, lawfulness, social adjustment, and social competence among students (Khandel et al., 2023; Ramezani & Zanganeh, 2019; Shariat Bagheri & Nikpour, 2018). Therefore, the present study sought to validate a comprehensive model of factors affecting students' social skills development with a focus on the delegation of responsibility.

## Methods and Materials

This study employed a mixed-methods research design consisting of qualitative and quantitative phases. The qualitative phase utilized semi-structured interviews with 15 experts, including university faculty members specializing in educational sciences and educational management as well as experienced administrators of private schools. Participants were selected using purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Interview data were analyzed using qualitative content analysis and theoretical coding procedures. Reliability of qualitative coding was assessed through test-retest procedures and demonstrated acceptable consistency. The quantitative phase was conducted among administrators and teachers working in private junior high schools located in Districts 1 and 2 of Tehran. Using Cochran's formula, a sample of 318 participants was selected. Data were collected using a researcher-developed questionnaire derived directly from the qualitative findings. The instrument consisted of 99 items measuring dimensions related to school factors, family factors, and student-related factors. Reliability analyses demonstrated high internal consistency across all dimensions. Data analysis included descriptive statistics, one-sample t-tests, Friedman ranking tests, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling. The adequacy of sample size and suitability for factor analysis were verified through KMO and Bartlett tests. Structural relationships among variables were examined using AMOS software.

### Findings

Qualitative findings identified three primary domains influencing students' social skills development through responsibility delegation: school-related factors, family-related factors, and student-related factors. School-related factors included skill-oriented curriculum design, cooperative learning methods, active teaching approaches, and supportive school environments. Family-related factors encompassed parental attitudes toward responsibility and family-child interactions. Student-related factors included peer relationships, teacher-student relationships, social adaptation, cooperation, self-expression, empathy, self-control, academic skills, and individual background characteristics.

Quantitative analyses demonstrated that all three major domains significantly contributed to the enhancement of students' social skills. One-sample t-test results indicated that school factors, family factors, and student-related factors all scored significantly above the theoretical average level. Friedman ranking analysis revealed statistically significant differences among the three domains. Family-related factors received the highest priority ranking, followed by school-related factors and student-related factors.

Confirmatory factor analyses supported the validity of all identified dimensions and components. Factor loadings for all questionnaire items exceeded acceptable thresholds and were statistically significant. Structural equation modeling demonstrated satisfactory model fit across all latent constructs. Goodness-of-fit indices confirmed that the proposed model adequately represented the relationships among the variables. Significant covariance relationships were also observed among family, school, and student-related constructs, indicating strong interconnections between these domains.

Overall, the quantitative findings confirmed that students' social skills development is influenced by a multidimensional network of family, school, and individual factors, with family influences emerging as the most influential domain.

### Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that students' social skills development through responsibility delegation is a multidimensional process shaped by the interaction of family, school, and individual characteristics. The prominence of family-related factors suggests that responsibility, cooperation, accountability, and interpersonal competencies begin to develop within family environments long before formal schooling. Positive parental attitudes, supportive family interactions, and opportunities for meaningful participation appear to create the foundation upon which later social competencies are built.

The significant influence of school-related factors highlights the critical role of educational environments in extending and reinforcing social learning. Skill-oriented curricula, cooperative learning structures, active teaching methods, and supportive school climates provide students with repeated opportunities to practice responsibility and social engagement. Schools therefore function not merely as academic institutions but also as social learning environments where students acquire competencies necessary for successful participation in society.

Student-related factors also contributed significantly to social skills development. Characteristics such as social adaptation, empathy, cooperation, self-control, and self-expression appear to facilitate students' ability to benefit from family and school experiences. These findings suggest that social skills emerge from dynamic interactions between environmental influences and individual capacities rather than from any single source.

An important contribution of the study lies in its validation of an integrated structural model that simultaneously incorporates family, school, and student dimensions. The favorable fit indices indicate that these domains are interconnected and collectively contribute to the development of social skills through responsibility delegation. Rather than viewing social competence as the product of isolated influences, the findings support a systemic perspective emphasizing the combined effects of family socialization, educational experiences, and individual characteristics.

The study underscores the importance of responsibility delegation as a developmental strategy capable of enhancing social competence. Providing students with opportunities to assume meaningful responsibilities may strengthen self-regulation, accountability, cooperation, and interpersonal effectiveness. Such experiences appear to prepare students not only for academic success but also for active and responsible participation in broader social contexts.

In conclusion, the findings indicate that the enhancement of students' social skills requires a comprehensive and coordinated approach involving families, schools, and students themselves. Family influences constitute the primary foundation for social development, while schools serve as critical environments for reinforcing and expanding social competencies. Individual student characteristics further shape how these experiences are internalized and expressed. Educational policies and practices aimed at promoting responsibility delegation across home and school settings may therefore provide an effective pathway for fostering socially competent, responsible, and well-adjusted future citizens.

## References

- Barkhoda, S. J., & Ahmadheidari, S. P. (2020). Social Responsibility as a Pathway to School Effectiveness. *Journal of School administration*, 8(4), 384-405. <https://sid.ir/paper/957004/fa>
- Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative Learning and Social Skills Development.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education. *VoxEU.org*, 1(2), 73-89.
- Gökel, Ö., & Dağlı, G. (2017). Effects of Social Skill Training Program on Social Skills of Young People. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, 13(11), 7365-7373.
- Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student Learning through Service Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
- Hutabarat, D. S., Harahap, T. H., & Nasution, M. D. (2025). The Impact of Cooperative Learning and Contextual Teaching on Problem-Solving Skills and Student Responsibility in High School Mathematics. *Journal of English Language and Education*, 10(2), 189-197.
- Irmansyah, J., Lumintuarso, R., Sugiyanto, F. X., & Sukoco, P. (2020). Children's Social Skills through Traditional Sport Games in Primary Schools. *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 39-53.
- Khandel, S. S., Hasanzadeh, M., & Modabber, T. (2023). Examining Social Skills Training on Students' Responsibility and Lawfulness. Fifth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher-Perspective Approach, <https://civilica.com/doc/1995958>
- Kutnick, P., & Manson, I. (2021). Social Life in the Primary School: Towards a Relational Concept of Social Skills for Use in the Classroom. In *The Social Child* (pp. 165-187). Psychology Press.

- <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315784748-9/social-life-primary-school-towards-relational-concept-social-skills-use-classroom-peter-kutnick-iain-manson>
- Moazzeni, M., & Fani, H. (2024). The Mediating Role of Social Skills in the Relationship between Moral Judgment Development and Responsibility among Upper-Secondary Students in Shiraz. *New Approach in Educational Management*, 15(1). <https://doi.org/10.30495/jedu.2024.30599.6156>
- Nosrati Heshi, K., & Barzegar Piralqor, M. R. (2023). Students' Responsibility in Virtual Classes during the Corona Era: Challenges and Solutions Based on the Lived Experiences of Teachers, Parents, and Educational Specialists. *Theory and Practice in Teacher Education*, 9(15), 65-90.
- Ozerk, K., Ozerk, G., & Silveira-Zaldivar, T. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Perzigian, A. (2018). Social Competence in Urban Alternative Schools. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 15(1), n1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194401>
- Pinto, A. P., & Kj, R. (2021). Impact of Project-Based Learning on Entrepreneurial and Social Skills Development. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34. <https://sciresol.s3.us-east-2.amazonaws.com/srs-j/jeet/pdf/volume34/specialissue/JEE T650.pdf>
- Primo, L., González-Hernández, J., Yang, Y., & López de Subijana, C. (2023). Predicting Social Skills in Disadvantaged Chinese High School Students through Physical Education. *Frontiers in psychology*, 14, 1149223.
- Rahmatiani, L., Darmawan, C., Komalasari, K., & Rahmat, R. (2025). Literacy Barriers in Efforts to Develop Students' 21st-Century Skills. *IJORE: International Journal of Recent Educational Research*, 6(6), 1809-1822.
- Ramezani, M., & Zanganeh, F. (2019). Effectiveness of Social Skills Training on Social Responsibility, Social Adjustment, and Social Competence of Elementary Students. Fifth International Conference on New Research Achievements in Social Sciences, Educational Sciences and Psychology, Tehran. <https://civilica.com/doc/952342>
- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *Online Submission*, 19(1).
- Setyaningsih, V., & Suryana, M. N. (2024). Design of Guidance and Counseling Programs to Improve Social Skills of Elementary School Students. *Jurnal Abdisci*, 1(6), 184-190.
- Shahsavari, M., Valian, N., & Najafzadeh Moghadam, M. (2024). Examining the Effect of Social Skills Training on Improving Students' Behaviors and Increasing Positive Interactions in the School Environment. Third National Conference on New Developments in Developmental and Educational Psychology, Bandar Abbas. <https://civilica.com/doc/2127080>
- Shariat Bagheri, M. M., & Nikpour, F. (2018). The Effect of Social-Communication Skills Training on Students' Responsibility and Adjustment. *Psychological Methods and Models*, 9(32), 203-220. <https://sid.ir/paper/227578/fa>
- Sorlie, M. A., Hagen, K. A., & Nordahl, K. B. (2021). Development of Social Skills during Middle Childhood: Growth Trajectories and School-Related Predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S69-S87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2024). Going beyond Traits: Social, Emotional, and Behavioral Skills Matter for Adolescents' Success. *Social Psychological and Personality Science*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/19485506221127483>
- Suryanto, H., Degeng, I. N. S., Djatnika, E. T., & Kuswandi, D. (2021). The Effect of Creative Problem Solving with the Intervention Social Skills on the Performance of Creative Tasks. *Creativity Studies*, 14(2), 323-335.
- Tabassum, R., Kashif, M. F., Shaheen, F., Sadiya Iqbal, H., Fatima, Q., Saleem, N., & Tehmina Naz Bukhari, S. (2024). Relationship of Psychosocial Factors and Academic Performance with Mediation Effect of Social Competence. *Kurdish Studies*, 12(5), 339-351.
- Zare Khormizi, A. (2024). The Importance of Social and Emotional Skills Training in Schools and Its Effect on Academic and Social Success. First International Conference on Education with an Approach to Smart Schools, Creative Teachers and Thinking Students in the 2025 Horizon, Bushehr. <https://civilica.com/doc/2109020>