۱۸۷-۲۰۵

بررسی رشد مهارتهای اجتماعی در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان در دو شیوهٔ آموزش مجازی و حضوری

◈حدیث کرمی[۱] ◈ دکتر امیر رستگار خالد[۲*] ◈ بهمن بابایی[۳]

چکیده: در دنیای جدید، یکی از اهداف اساسی نظامهای آموزشی جامعه پذیر کردن دانش آموزان به گونه‌ای اســـت که آمادگی حضور در جامعه و قبول نقشها و مسئولیتهای گوناگون را داشته باشند. ازاین‌رو فرایند جامعه پذیری باید همراه با رشد مهارتهای گوناگون در دانش آموزان همراه باشـــد. از جمله مهم‌ترین این مهارتها، مهارتهای اجتماعی است. در سالهای اخیر شرایط ناشی از همه گیری کرونا و دوران پساکرونا سبب شده است که آموزش مجازی عمدتاً جایگزین آموزش حضوری شـــود. از این رو، این پرســـش مطرح می‌شود که جامعه پذیری دانش آموزان در دو شیوه حضوری و مجازی چه میزان بر رشد مهارتهای اجتماعی اثرگذار است. پژوهش حاضر به شیوه پیمایش به بررسی این پرسش پرداخته است. چارچوب نظری پژوهش براساس آرا دورکیم ساخته شده اســـت. جامعه آماری پژوهش همه دانش آموزان دوره متوســـطه دوم روستاهای شهرســـتان هلیلان واقع در استان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. نمونه پژوهش ۳۲۱ دانش آموز بودند که به شـــیوه تصادفی ساده انتخاب شـــدند و اطلاعات با تکمیل پرسشنامه اســـتاندارد گردآوری شد. جهت سنجش متغیر جامعه پذیری از پرسشـــنامه قربانی و جمعه نیا (۱۳۹۷) و برای ســـنجش مهارت اجتماعی از پرسشنامه گرشام و الیوت (۱۹۹۰) اســـتفاده شد. نتایج آزمون آنالیز واریانس نشان داد درمیزان مهارتهای اجتماعی بین گروههایی که آموزش حضوری دریافت کرده‌اند با افرادی که از آموزش مجازی بهره گرفته‌اند، تفاوتی معنادار وجود دارد و میانگین مهارت اجتماعی در گروه آموزش حضوری بالاتر بود. فقدان ارتباطات چندسویه و کاهش اثرگذاری گروههای مرجع از مهم‌ترین علل افت مهارتهای اجتماعی در آموزش مجازی به‌شمار می‌آید.

کلید واژگان: مهارتهای اجتماعی، جامعه‌پذیری، دانش‌آموزان، آموزش مجازی، آموزش حضوری

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۳

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسندهٔ اول است.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول). **E-mail:** rastegar@shahed.ac.ir
۳. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، گرایش بررسی مسائل اجتماعی ایران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

مقدمه و بیان مسئله

آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین نهادهای یک جامعه مدرن است. زیستن در ساحت جوامع مدرن نیازمند آموزش تخصصها و مهارتهای متنوعی است. همچنین درونی کردن و ارج نهادن به ارزشها و هنجارها برای حفظ انسجام اجتماعی ضرورت دارد. در گذشته خانواده تنها نهادی بود که مسئولیت آموزش و تربیت کودکان را به‌عهده داشت، اما امروزه این وظیفه میان خانواده و مدرسه تقسیم شده است. آموزشهای مدرسه سبب جامعه‌پذیری[1] کودکان می‌شوند و از این رهگذر مهارتهایی گوناگون در آنها رشد می‌یابد که برای رشد و موفقیت افراد ضروری‌اند. مفهوم جامعه‌پذیری که یکی از مباحث اولیه و اساسی علوم اجتماعی به شمار می‌رود، فرایندی است که به موجب آن فرد هنجار گروههایی را که در میان آنها زندگی می‌کند درونی می‌کند، به نحوی که به یک انسجام با گروه دست می‌یابد (قربانی و جمعه‌نیا، ۱۳۹۷). در میان گستره متنوع هنجارها و مهارتهایی که در مدرسه به کودکان آموخته می‌شود، مجموعه مهارتهای اجتماعی از اهمیتی ویژه برخوردار است.

مهارتهای اجتماعی، مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته شده‌اند که تحت کنترل ارادی فردند و شالوده ارتباطهای موفق را تشکیل می‌دهند. این مهارتها افراد را در دستیابی صحیح و مناسب به اهداف خود یاری می‌رسانند (مقدس، ۱۳۹۰: ۹۳). سازمان جهانی بهداشت در سال ۱۹۹۷ مهارتهای اجتماعی را به‌منظور ارتقای سطح بهداشت روان و پیشگیری از آسیبهای اجتماعی و روانی طراحی و در سطحی وسیع در کشورهای جهان مورد استفاده قرار داده است. مهارتهای اجتماعی شامل مجموعه تواناییهایی است که قدرت سازگاری و رفتار مثبت و کارآمد را افزایش می‌دهند، در نتیجه شخص می‌تواند بدون اینکه به خود و دیگران صدمه بزند، مسئولیتهای مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالشها و مشکلات خود به روشی مؤثر روبه‌رو شود. سازمان بهداشت جهانی مهارتهای اجتماعی را با عناوین دهگانه زیر مشخص کرده است. این مهارتها عبارت‌اند از: مهارت خودآگاهی، مهارت همدلی، مهارت روابط میان‌فردی، مهارت ارتباط مؤثر، مهارت مقابله با استرس، مهارت مدیریت هیجانها، مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت تفکر خلاق، مهارت تفکر نقادانه (گلستانه و بهلولی، ۱۳۹۹: ۲۵).

در چند سال اخیر شرایط ناشی از همه‌گیری کرونا و نیز دوران پسا کرونا سبب شده است که آموزش مجازی عمدتاً جایگزین آموزش حضوری شود. آموزش مجازی، تداوم آموزش در دوران کرونا را ممکن ساخته است. با این حال پرسشهای بسیار درباره میزان اثربخشی این شیوه آموزشی مطرح است. آموزش مجازی به ویژه از آن نظر که بستر طبیعی تعامل دانش‌آموزان با همدیگر و با معلمان و سایر اعضای مدرسه را دگرگون ساخته است، نگرانیهایی در زمینه کاهش اثربخشی مدرسه در جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان و رشد مهارتهای اجتماعی ایشان به‌وجود آورده است. صرف‌نظر از پتانسیلهای

1. Socialization

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

موجود در فضای مجازی و اینترنت، مسائلی نیز وابسته به این زمینه است که موجب خلق آثار گوناگون فردی و اجتماعی می‌شود. مثلاً گیدنز ضمن پرداختن به مزایای این روش، انجام دادن بیشتر کارها از طریق اینترنت را سبب اخلال در سیستم روابط متقابل، تعاملات و آموزش می‌داند (گیدنز[1]، ۱۹۷۹؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۴، ۶۸۳). همچنین او با بیان کردن مفاهیمی همچون ازجاکندگی و بازاندیشی بر این مسئله تأکید می‌کند که پراکندگی فضای مجازی را می‌توان به منزلهٔ نظام تخصصی پنداشت که کنشها در بطن، اما در دوردستها در حال رخ دادن‌اند و این مسئله پیامدهایی برای شیوه‌های ارتباطی دارد. جان تامپسون نیز معتقد است که شیوه آموزش حضوری یا همان تعامل رودررو سبب درگیری کامل دانش‌آموز در فرایند آموزش می‌شود و تعلیم‌وتربیت توأمان دانش‌آموزان را در پی دارد، درحالی‌که در شیوه تعامل با واسطه زمینه و متن از هم جدا می‌شوند و تعاملات در زمان و مکان گسترانده می‌شود، درنتیجه طرفین از انواع سرنخهایی که متعلق به گفت‌وشنود مستقیم است، محروم می‌شوند (تامپسون[2]، ۱۹۹۵؛ ترجمه اوحدی، ۱۳۸۲ : ۱۲۵)

در ایران، در دوران کرونا و پس از کرونا و با شیوع شیوه‌های آموزش مجازی، نگرانیهایی پیرامون مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزانی پدید آمده است که از این روش آموزشی استفاده می‌کنند. اگرچه با توجه به متأخر بودن مسئله پژوهشهایی گسترده و آماری دقیق در این مورد در دسترس نیست، اما برخی تحقیقات محلی و مختلف از تأثیر منفی آموزش مجازی بر رشد مهارت اجتماعی خبر می‌دهند (بابازاده و بابازاده، ۱۳۹۷؛ میرانی و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به دغدغه‌های گفته شده و رویکردهای نظری که بسترهای مجازی را فاقد برخی از عناصر مهم ارتباطی می‌دانند و آنها را برای رشد مهارتهای اجتماعی که از خلال ارتباط حاصل می‌شوند، ناکافی ارزیابی می‌کنند، پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که آیا تفاوتی اساسی میان شیوه‌های آموزش حضوری با آموزش مجازی از نظر رشد مهارت اجتماعی در فرایند جامعه‌پذیری وجود دارد؟ چنانچه پاسخی روشن به این سؤال داده شود، می‌توان به‌بحث از پیامدها و دلالتهای آن پرداخت.

مبانی نظری

جامعه‌پذیری فرایندی است که طی آن افراد، ارزشها، هنجارها، رفتارها و مهارتهای لازم را برای زندگی در یک جامعه فرا می‌گیرند و به‌عنوان اعضای فعال و سازگار آن جامعه شناخته می‌شوند. این فرایند از طریق تعامل با دیگران و نهادهای گوناگون اجتماعی مانند خانواده، مدرسه، گروههای همسالان، رسانه‌ها و محیطهای کاری صورت می‌گیرد (کوهن[3]، ۱۹۷۹؛ ترجمه توسلی و فاضل، ۱۳۷۲ : ۵۴). به باور

1. Giddens
2. Thompson
3. Cohen

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

دورکیم، در جهان مدرن، نظم و انضباط جمعی در حال از دست دادن اقتدار سنتی خود است. از این رو، آموزش و جامعه‌پذیری به‌منزلهٔ فرایندهایی که طی آنها افراد روشهای تعیین‌شده از سوی گروه یا جامعه را می‌آموزند و ابزارهای اخلاقی لازم را برای مفید بودن کسب می‌کنند، اهمیتی ویژه دارند. وی معتقد است که وظیفه آموزش و پرورش، شکل‌دهی به خود فردی و اجتماعی به‌عنوان یک موجود منضبط است. هر جامعه آموزش و پرورش متناسب با ساختار و زمان خود را ایجاد می‌کند. در جامعه ابتدایی که بر اساس همبستگی مکانیکی استوار است، آموزش و پرورش بدون هدف و برنامه‌ریزی آگاهانه، از طریق خانواده انجام می‌شود. در جامعه پیشرفته که بر همبستگی ارگانیکی مبتنی است و در آن تقسیم کار پدید می‌آید، حرفه‌ها تخصصی و سنتها تضعیف می‌شوند و تغییرات سریع‌تر رخ می‌دهند. بنابراین، وجود نوعی توافق اخلاقی ضروری است. به نظر دورکیم، تنها دولت می‌تواند این توافق اخلاقی را ایجاد کند و ابزار آن آموزش‌وپرورش عمومی است. در عصر مدرن، به دلیل تخصصی شدن حرفه‌ها و پیشرفت علوم، نقش آموزشی خانواده تضعیف شده است (دورکیم[1]، ۱۹۲۲؛ ترجمه کاردان، ۲۳:۱۳۷۶).

از نظر پارسونز در جامعه با مسئله‌ای به نام انتقال ارزشهای اساسی به افراد روبه‌روییم و این ارزشها هستند که کیفیت عمل افراد را تعیین می‌کنند و در بقای نظم سهیم‌اند. به منظور تبیین این مطلب، پارسونز با تعریفی از هنجارها بحث را آغاز می‌کند. از دیدگاه وی، هنجارها، نمودهای عملی و تفصیلی اهدافی‌اند که ارزشهای جامعه مشخص کرده‌اند، از این رو در سازش میان اجزای متعدد نظام سهیم‌اند و فعالیتهای یک حوزه را با عمل حوزه‌های دیگر جامعه به هم پیوند می‌دهند. از دید پارسونز دلیل اینکه چرا اعضای یک جامعه ارزشها و هنجارهای یک جامعه را می‌پذیرند، این است که افراد، آن هنجارها و ارزشها را درونی می‌کنند و از این طریق آن ارزشها و هنجارها جزء اعتقادات درونی، امتیازات شخصی و انتظارات افراد دیگر از یکدیگر می‌شوند. او از دیدگاه کارکردی، کلاس درس را عامل اجتماعی‌شدن می‌داند، یعنی کلاس درس عاملی است که از طریق آن شخصیت افراد به گونه‌ای شکل می‌گیرد که بتواند برای ایفای نقشهای بزرگسالی آمادگی داشته باشد. به اعتقاد پارسونز ما با یک مسأله دوبعدی مواجه‌ایم: اول اینکه چگونه مدرسه تعهدات و تواناییهای لازم را برای ایفای موفقیت‌آمیز نقشهای بزرگسالی در دانش‌آموز درونی می‌سازد (سازوکار درونی‌سازی تعهدات و تواناییها) و دوم اینکه چگونه مدرسه این نیروهای انسانی را در درون ساختار جامعه وارد مشاغل مختلف می‌کند (تخصیص نیروی انسانی یا همان تخصیص افراد در مشاغل گوناگون جامعه). پارسونز معتقد است که نظام آموزشی سبب تقویت ارزش دستیابی به موفقیت در جامعه می‌شود، ارزشی که برای نظام اقتصادی معطوف به بازار بسیار ضروری است. درعین‌حال، این نظام نابرابریهای حاصل از پاداشهای ناشی از موفقیت را مشروعیت می‌بخشد (شارع‌پور، ۳۱:۱۳۸۷).

1. Durkheim

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

مید[1] معتقد است که جامعه‌پذیری فرد، در نتیجه رشد و تکامل نقش صورت می‌گیرد. او به واژه‌هایی مانند موجود زیستی و موجود اجتماعی اشاره می‌کند. موجود زیستی، تنها در نوزاد انسان قابل تجسم است. نوزاد پیش از تولد، ویژگیها و استعدادهای خاصی را به ارث می‌برد که در وجودش باقی می‌مانند. اجتماعی شدن از همین مرحله و در نتیجه تأثیر عوامل مختلف اجتماعی (مخصوصاً خانواده) روی موجود زیستی آغاز می‌شود. به باور مید نیازها و تمایلات و همچنین محرکهای فردی که به‌طور طبیعی آغاز می‌شوند تحت‌تأثیر تربیت اجتماعی تعدیل می‌شوند (نادری و ساروخانی، ۱۳۹۶: ۸). آنچه میان نظام طبیعی رفتار که مبتنی بر اداها است با نظام پیشرفته‌تر اجتماعی که مبتنی بر تفسیر نمادهاست، مشترک است، لزوم کنشگری افراد در بستری است که بتوان در آن، حول معناهای مشترک کنش را سامان داد. کنش اجتماعی حتی از این حیث حساسیت بیشری دارد، زیرا عمل تفسیر در این نوع کنش نقشی مرکزی دارد و برای همگرا کردن تفاسیر نیاز به یک نظام معنایی مشترک وجود دارد. در نتیجه جامعه‌پذیری کارا در یک فضای خوانا که بر بستر نظامهای معنایی روشن شکل گرفته ایجاد می‌شود (نادری و ساروخانی، ۱۳۹۶: ۱۰)

از دیدگاه مونچ[2] فرایند شکل‌گیری شخصیت پیشرفته و جامعه‌پذیر طی دو مرحله و در نتیجه تعامل با دیگران پدید می‌آید، مرحله اول به‌مثابه نوعی تمایل اساسی در جهت سازگاری بر اساس تعهد درونی از طریق هم‌ذات‌پنداری با کسی به‌وجود می‌آید که انتقال‌دهنده انتظارات اجتماعی است. احساس اشتراک که به‌عنوان پدیده‌ای مهم در سلامت کلی فرد در نظر گرفته شده دربردارنده چهار مؤلفه اصلی است که عبارت‌اند از عضویت، نفوذ، یکپارچگی و تکمیل نیازها. عضویت مشتمل است بر احساس تعلق یا حس وابستگی شخصی، نفوذ به این احساس که شخص به گروه اهمیت بدهد و گروه نیز به اعضایش، دلالت می‌کند. اعضا همچنین باید احساس کنند که نیازهایشان، از آنجا که به گروه تعلق دارند از طریق گروه برآورده خواهد شد، در نهایت اینکه ارتباطات عاطفی مشترک براین باور مبتنی است که افراد دارای تاریخ و تجارب مشترک‌اند (رستگار خالد، ۱۳۹۰). مرحله دوم به عنوان نوعی تمایل اشتقاقی ظاهر می‌شود که گرچه ابتدا به‌صورت خودتنظیمی بر پایه محاسبه عقلانی قرار دارد اما چون مقید به قواعد و مبتنی بر عاطفه است، بیانگر وابستگی عاطفی به همه موجودات انسانی به شکلی فعال، عقلانی شده و معطوف به قاعده است که می‌توان آن را کنش با پایه عاطفی عام‌شده نامید، این نوع کنش به همراه سایر اقطاب نظام شخصیتی دو هسته اصلی شخصیت پیشرفته را پدید می‌آورند که لازمه توسعه اجتماعی است یعنی کنش روشمند و مسئولیت شخصی. دراین حالت رشد شخصیت نه‌تنها فرایند تفکیک را از سر گذرانده بلکه فرایند ترکیب یا نفوذ متقابل را نیز به‌طور کامل تجربه کرده است (چلبی، ۱۳۹۵). مرحله دوم رشد مرحله‌ای پیشرونده و استعلایی است که در صورت وجود محیط

1. Mead
2. Munch

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

نهادی مناسب پرورده می‌شود. مدرسه و نهاد آموزش و پرورش می‌تواند محیط نهادی این رشد را فراهم آورد. مدرسه به این دلیل که محیطی نهادی تنظیم شده با قوانین است بستر عقلانی لازم را برای مرحله دوم اجتماعی شدن فراهم می‌آورد. در محیط مدرسه، ترکیبی از نظام قواعد و قوانین، به همراه مجموعه رویه‌های عقلانی برای صدور کنش و همچنین شرایطی برای ایجاد پیوندهای عاطفی نو و خارج از خانواده فراهم است که این ترکیب در مجموع خودتنظیمی مبتنی بر محاسبه عقلانی را تسهیل می‌کند. به‌خصوص زمینه ایجاد پیوندهای برون‌خونی و فرایند ایجاد اعتماد در بین گروههای مختلف جامعه در آینده را تسهیل می‌کند (چلبی، ۱۳۹۵).

گیدنز با نقد دیدگاههای کلاسیک به شکلی پویاتر به جامعه‌پذیری توجه می‌کند، چرا که در بعضی از نظریات کلاسیک، اجتماعی شدن فرایندی یک‌طرفه در نظر گرفته شده بود که بیرون از فرد و از سوی نهادها و ساختارهای اجتماعی بر او اعمال می‌شود. گیدنز در طرح نظریه ساختاربندی خود مفهوم دوگانگی ساختار را به کار می‌گیرد تا نگرش و رویکرد خود را به عمل اجتماعی نشان دهد. به اعتقاد گیدنز ساختارهای اجتماعی هم وسیله کنش‌اند و هم به‌واسطه کنش بازتولید می‌شوند (سیدمن[1]، ۱۹۹۴؛ ترجمه جلیلی، ۱۳۹۷: ۱۹۱). در واقع گیدنز طرفدار پویایی فرد در فرایند جامعه‌پذیری است. به دید گیدنز باید از هر نوع توضیحی درباره جامعه‌پذیری اجتناب کنیم که سوژه را تعیین شده ابژه‌های اجتماعی فرض کند (گیدنز، ۱۹۷۹؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۴: ۱۲۲). گیدنز در عین حال به فرایندهای مدرنی همچون از جاکندگی اشاره می‌کند. مطابق نظر گیدنز یکی از ویژگیهای مدرنیته متأخر، انتزاعی شدن هرچه بیشتر مفاهیم زمان و مکان است. زمان تبدیل به عددی روی ساعت و مکان نیز تبدیل به موقعیت روی نقشه شده است. از جاکنده شدن زمان و مکان و بازتنظیم نظم امور در فضای زمانی ـ مکانی جدید بر ساختارهای شخصیتی و به‌ویژه مسئله اعتماد تاثیری عمیق می‌گذارد. در شرایط از جاکندگی مکان ایجاد اعتماد دشوار می‌شود و در نتیجه مکانیزمهای جامعه‌پذیری معمول با اخلال روبه‌رو خواهند شد (گیدنز، ۱۹۷۹؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۴: ۱۵۸).

در این پژوهش از نظریات دورکیم به‌منزلهٔ چارچوب نظری پژوهش استفاده شده است. مطابق با رویکرد دورکیم جامعه مدرن نظمی ارگانیک است که در پیوستگی بخشهای متفاوت با همدیگر شکل می‌گیرد. در این میان خانواده و آموزش و پرورش نقشی اساسی دارند زیرا زمینه جامعه‌پذیری افراد را فراهم می‌کنند. همچنین تراکم مادی و ارتباطات نزدیک سبب ایجاد هنجارها می‌شوند و همین ارتباطات زمینه درونی کردن هنجارها را فراهم می‌سازند، بنابراین کیفیت اجتماعی شدن تا حدود زیادی در گرو کیفیت ارتباطاتی است که افراد در معرض آن قرار می‌گیرند.

1. Seidman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

پیشینه تجربی

میرانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود با روش فراتحلیل به بررسی پژوهشهای مرتبط با آموزش مجازی پرداخته و نتیجه گرفته است که آموزش مجازی درایران به دلیل آنکه تا پیش از بحران کرونا به‌صورت جدی دنبال نشده بود و زیرساختهای آن نیز فراهم نبود، در طراحی و اجرا با چالشهای اساسی روبه‌رو شده که موفقیت آن را کمرنگ کرده است. یکی از این چالشها کمرنگ شدن سویه‌های تربیتی در این نوع آموزش است. از سویی هم، بحران کرونا می‌تواند فرصتی برای شناسایی ضعفها، کمبودها و نقصهای زیرساختی دراین زمینه باشد. عموئی (۱۳۹۹) در پژوهشی پیمایشی به بررسی رضایت‌مندی دانش‌آموزان و معلمان از کلاسهای مجازی در دوران کرونا پرداخته و نتیجه گرفته است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی باعث دستیابی به اطلاعات جدید در شرایط خاص و بحرانی از جمله دوران کرونا می‌شود و در این زمینه استفاده معلمان و دانش‌آموزان از روشها و الگوهای جدید مجازی در این دوران باعث افزایش کارایی و بهره‌وری صحیح از زمان آنان گشته است. بابازاده و بابازاده (۱۳۹۷) در پژوهشی با روش تحلیل ـ توصیفی در پی بررسی برخی علل و پیامدهای بهبود مهارتهای اجتماعی در دانش‌آموزان بودند و نتیجه گرفتند که ارتقای مهارتهای اجتماعی و توانمندیهای روانی در مهار خشم و استرس و بهبود زندگی مؤثرند. همچنین تعاملات گرم به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر بهبود مهارتهای اجتماعی معرفی شده است.

فروم[1] و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به روش آزمایش به بررسی اثرات به‌کارگیری فناوری در آموزش پرداخته‌اند. در این پژوهش گروههای آزمایشی از فناوریهای واقعیت مجازی استفاده کردند، درحالی‌که گروه کنترل از این امکانات محروم شدند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که اگرچه واقعیت مجازی به‌مثابه یک فناوری امیدوارکننده برای آموزش تلقی می‌شود، موفقیت آن در گرو تکامل ابزارهایی برای تکمیل چرخه تجربی یادگیری است. بزرگ‌ترین مشکل این ابزار محدود بودن امکانات تعامل پویا در این‌فضا با دیگر افراد است. گرودوتزکی[2] و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی پیمایشی به بررسی آموزش مهندسی در شرایط همه‌گیری جهانی COVID-19 پرداختند. برای بررسی تأثیر تغییر ناگهانی ناشی از آموزش برخط نظرسنجی میان دانشجویان مهندسی مکانیک، در دانشگاه TU دورتموند انجام شد. نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان ابتدا با انتقال دادن مفاهیم مشکل داشتند، اما بعداً به سرعت با سبک جدید آموزش برخط سازگار شدند. سردیوکوف و سردیوکووا[3] (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی مهارتهای اجتماعی و درجات جامعه‌پذیری در آموزش برخط پرداختند. رویکرد پژوهش کیفی بود و از نظریه مبنایی به‌مثابه روش گردآوری و تحلیل داده‌ها استفاده شد. پژوهشگران نتیجه گرفتند که ارتباطات

1. Fromm
2. Grodotzky
3. Serdyukov & Serdyukova

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

دوسویه هدایت‌شده در فضای برخط و فقدان ارتباطات چندسویه سبب ایجاد اخلال در فرایندهای جامعه‌پذیری می‌شود و رشد مهارتهای اجتماعی را با مشکل مواجه می‌کند. چونگ[1] و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی پیمایشی به بررسی اثر استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر مهارتهای اجتماعی پرداختند. یافته‌ها نشان دادند که افرادی که نمره مهارت اجتماعی پایین‌تری دارند در مقایسه با کسانی که از نمره مهارت اجتماعی بالایی برخوردارند گرایش بیشتری به استفاده از شبکه‌های اجتماعی در مقایسه با ارتباطات حضوری دارند. کوبایاشی و ایکدا[2] (۲۰۰۷) به بررسی تأثیر ارتباطات ایمیلی و ارتباط از طریق تلفن موبایل بر مهارتهای اجتماعی استفاده‌کنندگان پرداختند. روش پژوهش پیمایش بود و جامعه آماری دانشجویان ژاپنی بودند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که ارتباطات ایمیلی و ارتباط با موبایل تا مرحله‌ای با مهارت اجتماعی ارتباطی مثبت و خفیف دارند، اما میزان استفاده بسیار زیاد از این دو وسیله با مهارت اجتماعی رابطه معکوس دارد.

با نگاه به پیشینه تجربی مشخص می‌شود اگرچه ادبیات قابل‌توجهی در زمینه نسبت آموزش مجازی و جامعه‌پذیری با رشد مهارتهای اجتماعی وجود دارد اما کمتر تحقیقی بوده است که آموزش حضوری را با آموزش مجازی از نظر اثرات این دو شیوه بر مهارتهای اجتماعی به‌صورت همزمان مقایسه کرده باشد. پژوهش حاضر در پی پر کردن این خلأ پژوهشی است.

فرضیات پژوهش

- **فرضیه۱:** بین رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در آموزش حضوری رابطه وجود دارد.
- **فرضیه۲:** بین رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در آموزش مجازی رابطه وجود دارد.
- **فرضیه۳:** رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان با توجه به نوع آموزش متفاوت است.
- **فرضیه۴:** مهارت اجتماعی دانش‌آموزان با توجه به جنسیت آنان متفاوت است.
- **فرضیه۵:** مهارت اجتماعی دانش‌آموزان با توجه به درآمد خانواده متفاوت است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به شیوه پیمایش صورت پذیرفته و برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم روستاهای شهرستان هلیلان

1. Cheung
2. Kobayashi & Ikeda

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. شهرستان هلیلان یکی از شهرستانهای استان ایلام است که در مرز ایلام، کرمانشاه و لرستان واقع شده است و مردم ساکن در آنجا به زبان لکی سخن می‌گویند. تعداد کل جامعه آماری ۱۲۳۲ دانش‌آموز بود که با استفاده از فرمول کوکران از میان آنها ۳۲۱ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی ساده صورت پذیرفت. اعضای نمونه با استفاده از چارچوب کامل نمونه‌گیری و مراجعه به اداره آموزش و پروش منطقه به‌دست آمدند و با استفاده از جدول اعداد تصادفی تعیین شدند.

$$n = \frac{\frac{z^2pq}{d^2}}{1+\frac{1}{N}\left[\frac{z^2pq}{d^2}-1\right]}$$

در فرمول بالا، N برابر با حجم جامعه است.
n: حجم نمونه است.
Z: سطح اطمینان ۹۵درصد برابر با ۱/۹۶ است.
d: مقدار خطای مجاز ۰/۰۵است.
p=q: و برابر ۰/۵.

بر اساس فرمول کوکران حجم نمونهٔ به‌دست آمده ۲۹۱/۱۸ نفر است که با توجه به اینکه پرسشنامه در مدت کوتاهی تکمیل می‌شود، امکان بروز خطاهای احتمالی وجود دارد. از این رو برای کاهش خطاهای فوق با احتمال ۱۰ درصد خطا، بیش از تعداد فوق پرسشنامه تکمیل شد، ازاین‌رو حجم نمونه پژوهش عبارت‌است از ۳۲۱ نفر.

پرسشنامه پژوهش شامل دو بخش اصلی بود: ۱. متغیر زمینه‌ای، ۲. متغیرهای اصلی که شامل متغیر مستقل (جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در دو شیوه آموزش حضوری و آموزش مجازی) و متغیر وابسته (مهارتهای اجتماعی) بودند. جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (در دو شیوه آموزش حضوری و آموزش مجازی) با تکمیل پرسشنامه قربانی و جمعه‌نیا (۱۳۹۷) و در هفت بعد میزان آگاهی، میزان مسئولیت‌پذیری، میزان قانون‌پذیری، تعاملات و کنش اجتماعی، سازگاری اجتماعی، هویت‌یابی و سهولت و دسترسی سنجیده شد. مهارت اجتماعی با تکمیل پرسشنامه گرشام و الیوت[1] (۱۹۹۰) سنجیده شد. پرسشنامه مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان را که گرشام و الیوت در سال ۱۹۹۰ طراحی کرده‌اند در ایران، اسلامی و همکاران (۲۰۱۴) ترجمه و روی دانش‌آموزان اعتباریابی کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۲۷سؤال و ۴مؤلفه خودکنترلی، همدلی، ابراز وجود و همکاری است و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند «برای والدینم کارهای خوبی انجام می‌دهم، مثل کمک کردن در کارهای خانه بدون اینکه

1. Gresham & Elliott

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

از من بخواهند.» به سنجش مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد. بنابراین در این پژوهش منظور از مهارتهای اجتماعی نمره‌ای است که پاسخ دهندگان به سؤالات ۱۷ گویه‌ای پرسشنامه مهارتهای اجتماعی می‌دهند. روایی پرسشنامه به شیوه صوری مورد بررسی قرار گرفته و پایایی آن با ضرایب آلفای کرونباخ بررسی شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای متغیر مستقل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای برابر با ۰/۷۶ و برای متغیر وابسته مهارت اجتماعی ۰/۸۲ به‌دست آمد که حاکی از پایایی مناسب بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از نرم‌افزار SPSS و Excel استفاده شده است.

یافته‌ها

براساس داده‌های به‌دست آمده، ۵۰/۸ درصد از پاسخگویان را دانش‌آموزان دختر و ۴۹/۲ درصد را دانش‌آموزان پسر تشکیل دادند. از نظر مقطع تحصیلی، ۹/۳ درصد از پاسخگویان در پایه هفتم، ۲۶/۵درصد در پایه هشتم، ۲۳/۴درصد در پایه نهم، ۱۷/۱درصد در پایه دهم، ۹/۱درصد در پایه یازدهم و ۱۴/۳درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۱۰/۲ از پاسخگویان، به خانواده‌های تک فرزند، ۳۲/۸درصد به خانواده‌هایی با دو فرزند، ۳۳/۱درصد به خانواده‌هایی با سه فرزند، ۱۲/۵درصد به خانواده‌هایی با چهار فرزند، ۷درصد به خانواده‌هایی با پنج فرزند، ۲/۹درصد به خانواده‌هایی با شش فرزند و درنهایت ۰/۳درصد به خانواده‌هایی با هفت فرزند تعلق داشتند. درآمد خانواده‌های ۴۶/۶درصد پاسخگویان تا سقف ۴میلیون، ۲۵/۵درصد خانواده‌ها بین ۴ تا ۶ میلیون، ۹/۴درصد خانواده‌ها بین ۶ تا ۸ میلیون و ۱۴/۸درصد خانواده‌ها بیش از ۸ میلیون بود.

متغیر وابسته مهارت اجتماعی از چهار بعد خودکنترلی اجتماعی، همدلی، ابراز وجود و همکاری تشکیل شده است. میانگین نمره استاندارد شده به‌دست آمده از نمونه پژوهش برای این متغیر ۳/۷۷ است. میان ابعاد متغیر، بالاترین میانگین به خودکنترلی اجتماعی ۴/۰۴ و پایین‌ترین میانگین به بعد ابراز وجود (۳/۳۵) اختصاص دارد.

جدول ۱. توصیف ابعاد مهارت اجتماعی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه تغییرات	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین استاندارد شده
مهارت اجتماعی	۶۰/۳۴	۹/۳۶	۵۰	۲۹	۷۹	۳/۷۷
خودکنترلی اجتماعی	۱۶/۱۷	۳/۱۴	۱۶	۴	۲۰	۴/۰۴
همدلی	۱۵/۸۷	۳/۳۶	۱۶	۴	۲۰	۳/۹۶
ابراز وجود	۱۳/۴۳	۳/۳۳	۱۴	۶	۲۰	۳/۳۵
همکاری	۱۴/۸۵	۳/۲۰	۱۴	۶	۲۰	۳/۷۱

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

بر اساس شاخص کل مهارت اجتماعی، ۶۰/۸ درصد پاسخگویان از مهارت اجتماعی بالایی برخوردارند. ۳۷/۶ درصد مهارت اجتماعی متوسطی دارند و ۱/۶ درصد نیز مهارت اجتماعی پایینی دارند.

جدول ۲. شاخص کل مهارت اجتماعی و ابعاد آن

	بالا	متوسط	پایین
شاخص کل مهارت اجتماعی	۶۰/۸	۳۷/۶	۱/۶
شاخص کل خودکنترلی اجتماعی	۶۴/۱	۲۹/۴	۶/۵
شاخص کل همدلی	۶۲/۱	۲۹/۸	۸/۱
شاخص کل ابراز وجود	۳۰/۵	۴۹/۶	۱۹/۸
شاخص کل همکاری	۴۷/۹	۴۰/۶	۱۱/۲

متغیر مستقل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در هر دو شیوه آموزش حضوری و آموزش مجازی از هفت بعد تعاملات و کنش اجتماعی، سازگاری اجتماعی، سهولت و دسترسی، قانون‌پذیری، هویت‌یابی، آگاهی و مسئولیت‌پذیری تشکیل شده است. میانگین نمره استاندارد شده به‌دست آمده از نمونه پژوهش برای جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری) ۳/۸۷ است. میان ابعاد متغیر، بالاترین میانگین به مسئولیت‌پذیری ۴/۱۴ و پایین‌ترین میانگین به بعد تعاملات و کنش اجتماعی (۳/۳۵) اختصاص دارد.

جدول ۳. توصیف ابعاد جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه تغییرات	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین استاندارد شده
جامعه‌پذیری مدرسه‌ای	۱۰۸/۵۳	۱۵/۱۶	۷۴	۶۰	۱۳۴	۳/۸۷
تعاملات و کنش اجتماعی	۱۳/۴۳	۳/۰۸	۱۶	۴	۲۰	۳/۳۵
سازگاری اجتماعی	۱۵/۶۳	۲/۹۰	۱۵	۵	۲۰	۳/۹۰
سهولت و دسترسی	۱۴/۸۶	۳/۳۶	۱۵	۵	۲۰	۳/۷۱
قانون‌پذیری	۱۶/۰۱	۳/۱۳	۱۴	۶	۲۰	۴
هویت‌یابی	۱۵/۴۳	۲/۷۵	۱۵	۵	۲۰	۳/۸۵
آگاهی	۱۶/۳۷	۳/۹۸	۱۶	۴	۲۰	۴/۰۹
مسئولیت‌پذیری	۱۶/۵۹	۳/۲۷	۱۶	۴	۲۰	۴/۱۴

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

بر اساس شاخص کل برای جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در آموزش حضوری، ۷۰/۶ درصد پاسخگویان از جامعه‌پذیری مدرسه‌ای بالایی برخوردارند. ۲۸ درصد جامعه‌پذیری مدرسه‌ای متوسطی دارند و ۱/۴ درصد نیز جامعه‌پذیری مدرسه‌ای پایینی دارند.

جدول ۴. شاخص کل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری) و ابعاد آن

	بالا	متوسط	پایین
شاخص کل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای	۷۰/۶	۲۸	۱/۴
شاخص کل تعاملات و کنش اجتماعی	۲۷/۵	۵۷/۱	۱۵/۴
شاخص کل سازگاری اجتماعی	۵۵/۲	۴۰/۳	۴/۵
شاخص کل سهولت و دسترسی	۵۱/۳	۳۶/۴	۱۲/۲
شاخص کل قانون‌پذیری	۶۴/۶	۲۹	۶/۴
شاخص کل هویت یابی	۵۴/۲	۴۰/۸	۵
شاخص کل آگاهی	۶۹/۱	۲۱/۱	۹/۹
شاخص کل مسئولیت‌پذیری	۷۲/۱	۲۲/۳	۵/۶

همچنین میانگین نمره استاندارد شده به‌دست آمده از نمونه پژوهش برای جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی) ۳/۳۹ است. میان ابعاد متغیر، بالاترین میانگین به قانون‌پذیری (۳/۸۹) و پایین‌ترین میانگین به بعد تعاملات و کنش اجتماعی (۲/۶۷) اختصاص دارد.

جدول ۵. توصیف ابعاد جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه تغییرات	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین استانداردشده
جامعه‌پذیری مدرسه‌ای	۹۵/۱۵	۱۴/۱۷	۸۲	۴۵	۱۲۷	۳/۳۹
تعاملات و کنش اجتماعی	۱۰/۷۱	۳/۲۵	۱۶	۴	۲۰	۲/۶۷
سازگاری اجتماعی	۱۴/۹۸	۳/۴۰	۱۶	۴	۲۰	۳/۷۴
سهولت و دسترسی	۱۳/۳۳	۳/۶۲	۱۶	۴	۲۰	۳/۳۳
قانون‌پذیری	۱۵/۹۵	۲/۵۶	۱۳	۷	۲۰	۳/۸۹
هویت‌یابی	۱۲/۹۶	۴/۵۳	۱۶	۴	۲۰	۳/۲۴
آگاهی	۱۴/۴۴	۳/۵۶	۱۶	۴	۲۰	۳/۶۱
مسئولیت‌پذیری	۱۲/۴۴	۴/۱۱	۱۶	۴	۲۰	۳/۱۱

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

بر اساس شاخص کل برای جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در آموزش مجازی، ۳۱/۲ درصد پاسخگویان از جامعه‌پذیری مدرسه‌ای بالایی برخوردارند. ۶۷/۹ درصد جامعه‌پذیری مدرسه‌ای متوسطی دارند و ۰/۸ درصد نیز جامعه‌پذیری مدرسه‌ای پایینی دارند.

جدول ۶. شاخص کل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی)

	بالا	متوسط	پایین
شاخص کل جامعه‌پذیری مدرسه‌ای	۳۱/۲	۶۷/۹	۰/۸
شاخص کل تعاملات و کنش اجتماعی	۷/۹	۴۴/۴	۴۷/۷
شاخص کل سازگاری اجتماعی	۴۸/۴	۴۲/۲	۹/۴
شاخص کل سهولت و دسترسی	۲۹/۳	۵۰	۲۰/۷
شاخص کل قانون‌پذیری	۷۲/۹	۲۲/۳	۴/۸
شاخص کل هویت‌یابی	۳۵/۸	۴۱/۵	۲۲/۷
شاخص کل آگاهی	۴۴/۲	۴۲/۴	۱۳/۴
شاخص کل مسئولیت‌پذیری	۲۶	۴۴/۳	۲۹/۸

نخستین فرضیه پژوهش مدعی بود که میان رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در شیوه آموزش حضوری رابطه وجود دارد. برای بررسی فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۷. خروجی آزمون پیرسون میان مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری)

متغیرها		ضریب همبستگی پیرسون	Sig
مهارت اجتماعی	جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری)	۰/۴۷۵	۰/۰۰۰

با توجه به خروجی آزمون پیرسون، همبستگی میان مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش حضوری) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین مقدار ضریب همبستگی پیرسون برابر با ۰/۴۷۵ است. بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی بر وجود رابطه میان رشد مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای تأیید می‌شود.

فرضیه دوم مدعی است که میان رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در شیوه آموزش مجازی رابطه وجود دارد. برای بررسی فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

جدول ۸. خروجی آزمون پیرسون میان مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی)

متغیرها		ضریب همبستگی پیرسون	Sig
مهارت اجتماعی	جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی)	۰/۱۷۲	۰/۰۰۱

با توجه به خروجی آزمون پیرسون، همبستگی میان مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین مقدار ضریب همبستگی پیرسون برابر با ۰/۱۷۲است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر وجود رابطه میان رشد مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای (آموزش مجازی) تأیید می‌شود. رابطه بین مهارت اجتماعی و جامعه‌پذیری مدرسه‌ای در آموزش مجازی از نظر جهت مستقیم بود و از جنبه شدت ضعیف ارزیابی می‌شود.

فرضیه سوم مدعی بود که رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان برحسب نوع آموزش (حضوری یا مجازی) تفاوت می‌پذیرد. در این فرضیه دو گروه از دانش‌آموزان که به دو شیوه متفاوت (یکی حضوری، دیگری مجازی) آموزش دیده بودند با یکدیگر مقایسه شدند. برای بررسی فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۹. خروجی آزمون t مستقل برای مهارت اجتماعی و نوع آموزش

متغیر وابسته	مقولات متغیر مستقل	میانگین	انحراف معیار	T	Sig
مهارت اجتماعی	آموزش حضوری	۶۷/۷۲	۹/۲۲	۳/۷۴۵	۰/۰۰۳
	آموزش مجازی	۵۴/۴۵	۹/۴۹		

جدول شماره ۹ خروجی آزمون t را برای مهارت اجتماعی و نوع آموزش نشان می‌دهد. با توجه به مقدار (Sig=۰/۰۰۳) فرضیه تأیید شد و تفاوت مهارت اجتماعی برای دو گروه آموزش حضوری و آموزش مجازی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار تشخیص داده شد. مقدار آماره t برای این آزمون برابر با ۳/۷۴۵ است.

فرضیه چهارم مدعی بود که مهارت اجتماعی دانش‌آموزان با توجه به جنسیت تفاوت می‌پذیرد. برای بررسی فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۱۰. خروجی آزمون t مستقل برای مهارت اجتماعی و جنسیت

متغیر وابسته	مقولات متغیر مستقل	میانگین	انحراف معیار	T	Sig
مهارت اجتماعی	دختر	۵۹/۸۰	۹/۲۲	-۱/۱۴۰	۰/۲۵۵
	پسر	۶۰/۸۹	۹/۴۹		

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

جدول شماره ۱۰ خروجی آزمون t را برای مهارت اجتماعی و جنسیت نشان می‌دهد. با توجه به مقدار (Sig=۰/۲۵۵) فرضیه تأیید نشد و تفاوت مهارت اجتماعی برای دو گروه دختران و پسران در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار تشخیص داده نشد. مقدار آماره t برای این آزمون برابر با ۱/۱۴۰- است.

فرضیه پنجم مدعی بود مهارت اجتماعی دانش‌آموزان با توجه درآمد خانواده تفاوت می‌پذیرد. برای بررسی فرضیه از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد.

جدول ۱۱. خروجی آزمون F برای مهارت اجتماعی و درآمد

متغیر وابسته	مقولات متغیر مستقل	میانگین	انحراف معیار	F	Sig
مهارت اجتماعی	تا سقف ۴ میلیون تومان	۶۱/۹۸	۸/۶۰	۵/۴۹۷	۰/۰۰۱
	تا سقف ۶ میلیون تومان	۵۹/۲۱	۸/۸۰		
	تا سقف ۸ میلیون تومان	۵۵/۷۴	۱۳/۰۴		
	بالای ۸ میلیون تومان	۵۹/۴۹	۸/۹۱		

جدول شماره ۱۱ خروجی آزمون آنالیز واریانس را برای مهارت اجتماعی و درآمد نشان می‌دهد. با توجه به مقدار (Sig=۰/۰۰۱) فرضیه تأیید شد و تفاوت مهارت اجتماعی میان گروهها در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار تشخیص داده شد. مقدار آماره F برای این آزمون برابر ۵/۴۹۷ است. میانگین مهارت اجتماعی در گروه دارای درآمدهایی تا سقف ۴ میلیون ۶۱/۹۸، در گروه دارای درآمدهایی تا سقف ۶ میلیون ۵۹/۲۱، در گروه دارای درآمدهایی تا سقف ۸ میلیون ۵۵/۷۴ و در گروه دارای درآمدهایی بالای ۸ میلیون ۵۹/۴۹ است. ملاحظه می‌شود که با افزایش درآمد خانواده از میزان مهارت اجتماعی پاسخگویان کاسته می‌شود. البته این مسئله با گذر از درآمدهای ۸ میلیون صادق نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اصلی پژوهش حاضر مدعی بود که رشد مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان با توجه به نوع آموزش تفاوت می‌پذیرد. خروجی آزمون t مستقل فرضیه فوق را تأیید کرد. مشخص شد که رشد مهارتهای اجتماعی در آموزش حضوری بیشتر از آموزش مجازی است. نتایج با یافته‌های میرانی و همکاران (۱۳۹۹)، فروم و همکاران (۲۰۲۱)، سردیوکوف و سردیوکووا (۲۰۱۵) و کوبایاشی و ایکدا (۲۰۰۷) همخوانی دارد و با یافته‌های فلاحی و همکاران (۱۳۹۷) و گرودوتزکی و همکاران (۲۰۱۵)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

در تضاد اســـت. میرانی و همکاران (۱۳۹۹) به مشکلات زیرساختی آموزش مجازی در ایران اشاره دارد و آن را مانع شکل‌گیری آموزش پویا می‌داند. فروم و همکاران (۲۰۲۱) به محدودیت تعامل در فضای مجازی به‌عنوان بزرگ‌ترین مشـــکل این فضا در پرورش مهارتهای دانش‌آموزان اشاره دارد. ایـــن تبیین با رویکرد نظری پژوهش حاضر همخوانی دارد. بر اســـاس نظر دورکیم آموزش در بســـتری از تراکم روابط مادی و با توجه به غنای روابط ســـبب تسهیل جامعه‌پذیری متعلمان می‌شـــود. سردیوکوف و سردیوکووا (۲۰۱۵) فقدان ارتباطات چندسویه در فضای برخط را عاملی در جهت افت مهارتهای اجتماعی در این فضا می‌دانند. این تبیین نیز مشـــابه رویکردی است که در چارچوب نظری پژوهش مورد اشـــاره قرار گرفته است. ارتباطاتی که از نظر غنا به اندازه کافی پرورده نباشـــند، به دشواری زمینه انتقال ارزشها و هنجارها واقع می‌شوند. در نهایت کوبایاشی و ایکدا (۲۰۰۷) معتقدند که افزایش استفاده از فضای برخط به نحوی که این فضا جایگزین بخشی عمده از ارتباطات حضوری شـــود ســـرانجام به افت مهارتهای اجتماعی در افراد منجر می‌شود. این یافته همراستا با نتیجه فرضیه اصلی پژوهش است. در مقابل گرودوتزکی و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند که انسان با سرعت با اقتضائات فضای آنلاین سازگار می‌شود و خود را با آن وفق می‌دهد. از این یافته می‌توان نتیجه گرفت اگرچه فضای مجازی امکانی بالقوه برای ایجاد ارتباطات جدید فراهم می‌آورد، ارتباطاتی که شـــاید در دنیای واقعی به ســـختی شکل بگیرند، بااین حال چنین ارتباطاتی اغلب دچار کاستیهایی در انتقال دادن معنا دارند و چنانچه تعاملات مجازی با تعاملات حضوری تکمیل نشوند زمینه برای بروز سوءفهم و سوءتفاهیم ایجاد می‌شود. با توجه به رویکرد دورکیم می‌توان گفت فضای مجازی با ضعفی که در ایجاد روابط چندســـویه دارد ســـبب سست شدن اثرگذاری گروههای مرجع می‌شود. همین نکته اخیر بر زمینه رشد مهارتهای اجتماعی اثر می‌گذارد. علاوه بر نکته‌ای که اشـــاره شـــد، کاهش کنترل معلم بر فضای مجازی، امکان استفاده از قـــدرت بالقوه برخی هنجارها را کاهش می‌دهد و این مســـئله نیز بر درونی کردن ارزشـــها و در نتیجه رشـــد مهارتهای اجتماعی اثر می‌گـــذارد. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مجازی بسیاری از قابلیتهای آموزش حضوری را ندارد و علاوه بر این به دلیل نوپا بودن این شیوه آموزش، هنوز شیوه‌هایی جاافتاده برای ارتباط با دانش‌آموزان وجود ندارد. این مسائل بر سرعت رشد مهارتهای اجتماعی در مقایسه با شیوه‌های آموزش حضوری اثر می‌گذارد.

فرضیه مربوط به اثر جنسیت بر مهارتهای ارتباطی نیز تأیید نشد. از این یافته می‌توان نتیجه گرفت در جوامع مدرن که نسبت به گذشته دسترسی نسبتاً برابری به آموزش میان دو جنس وجود دارد و دختران و پســـران از موقعیتهای آموزشی تقریباً یکسانی بهره می‌برند، انتظار می‌رود توزیع آماری ویژگیهای مرتبط به مهارت اجتماعی میان دو گروه تفاوتی معنادار نداشته باشد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

پیشنهادها

۱. چنان‌که نتایج پژوهش نشـــان می‌دهد آموزش مجازی تأثیری معنادار بر رشـــد مهارتهای اجتماعی می‌گذارد. در نتیجه در شرایطی که امکان دسترسی به آموزشهای حضوری ناممکن یا دشوار است، همانند وضعیت همه‌گیری کرونا، آموزش مجازی تا حدودی می‌تواند این خلأ را پوشش دهد. با این حال آموزش مجازی به هیچ وجه جایگزین تمام‌عیار آموزش حضوری نیســـت. همچنین آموزش مجازی در همان حدود خویش نیز نیازمند اصلاح و غنی شدن است. پیشنهاد می‌شود مدیران زیرساختهای باکیفیتی برای چنین آموزشهایی فراهم سازند تا در صورت ضرورت بتوان از آنها بهره برد.

۲. نتایج نشان داد که مهارتهای اجتماعی در آموزش حضوری رشدی به‌مراتب بیشتر دارند. این یافته حاکی از آن است که هم‌اکنون نمی‌توان آموزش حضوری را به‌نفع شیوه‌های مجازی حذف کرد. این مســـئله دستکم برای آموزش دانش‌آموزانی که بناست مهارتهای اجتماعی خود را در مدرسه افزایش دهند مخاطراتی به همراه خواهد داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود که آموزش حضوری در حکم راهبرد اصلی تدریس در دستور کار مدارس قرار گیرد.

۳. با مرور نتایج پژوهش مشـــخص می‌شـــود اگرچه آموزش حضوری بسیار بیشتر از آموزش مجازی بر جامعه‌پذیری مؤثر اســـت اما آموزش حضوری و آمـــوزش مجازی هرکدام نقاط قوت و ضعفی در ابعاد جامعه‌پذیری دارند. به‌عبارت‌دیگر در شرایطی مشابه ایام کرونا و در صورت فقدان بسترهای آموزش حضوری، جایگزینی آموزش مجازی با توجه به غنی کردن بســـترهای این نوع آموزش می‌تواند تا حدودی خلأ آموزشـــی را پوشش دهد. با این حال نباید آموزش مجازی را به شکلی فراگیر جایگزین آموزش حضوری دانست. شاید یک شیوه مناســـب برای آموزش در آینده، اســـتفاده همزمان از هر دو راهبرد باشد. پیشنهاد می‌شود به‌جای اتخاذ یک شیوه واحد، آموزشی بر اساس ترکیب شیوه‌های حضوری و مجازی ایجاد شود. این چنین آموزشی می‌تواند ضمن حفظ نقاط قوت هر دو رویکرد، نقاط ضعف هرکدام را نیز پوشش دهد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

منابع

REFERENCES

بابازاده، فاطمـــه و بابازاده، معصومه. (۱۳۹۷). نقش تاثیرگذار مدارس بر رشـــد مهارتهای اجتماعی ـ عاطفی دانش‌آموزان و ســـازگاری اجتماعی آنها و شکل‌گیری شخصیت نوجوان. *ششـــمین همایش علمی‌پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

تامپسون، جان بروکشایر. (۱۹۹۵). *رسانه‌ها و مدرنیته؛ نظریه اجتماعی رسانه‌ها*، ترجمه مسعود اوحدی (۱۳۸۲). تهران: نشر سروش.

چلبی، مسعود. (۱۳۹۵). *جامعه شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی*. تهران: نشر نی.

دورکیم، امیل. (۱۹۲۲). *تربیت و جامعه‌شناســـی*، ترجمه علی محمد کاردان، چاپ اول (۱۳۷۶). تهران: انتشـــارات دانشگاه تهران.

رســـتگار خالد، امیر. (۱۳۹۰). سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشـــگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *راهبرد فرهنگ*، ۳ (۱۲)، ۱۳۵-۱۷۵.

سیدمن، استیون. (۱۳۹۴). *کشاکش آرا در جامعه شناسی*، ترجمه هادی جلیلی (۱۳۹۷). تهران: نشر نی.

شارع پور، محمود. (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*. تهران: انتشارات سمت.

عموئی، لیلا. (۱۳۹۹)، مروری بر رضایت‌مندی دانش‌آموزان و معلمان از کلاسهای مجازی در دوران کرونا. پنجمین *کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*، محمودآباد، آموزش‌وپرورش مازندران.

فلاحی، مریم؛ زارعی زوارکی، اســـماعیل و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۷) مقایســـه مهارتهای اجتماعی دانشجویان نظام آموزش حضوری و الکترونیکی. *نشریه علمی ـ پژوهشی فناوری آموزش*، ۱۳ (۱)، ۵۵-۶۴.
DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.22061/JTE.2018.2459.1629

قربانی، علیرضا و جمعه‌نیا، ســـکینه. (۱۳۹۷). نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرســـه و گروه همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان. *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۹ (۲)، ۱۱۳-۱۲۸.
Doi: 10.22108/jas.2018.100602.1013

کوهن، بروس. (۱۹۷۲). *مبانی جامعه‌شناسی*، ترجمه غلامعباس توسلی و رضا فاضل (۱۳۷۲). تهران: انتشارات سمت.

گلستانه، نامیه و بهلولی، حسین. (۱۳۹۹). *زیباندیشی و مهارت‌های زندگی*. تهران: انتشارات کنکاش.

گیدنز، آنتونی. (۱۹۷۹). *مسائل محوری در نظریه اجتماعی: کنش، ساختار و تناقض در تحلیل اجتماعی*، ترجمه محمد رضایی (۱۳۸۴). تهران: انتشارات سعاد.

مقدس، علیرضا. (۱۳۹۰) بررســـی مبانی مهارتهای اجتماعی از دیدگاه لقمان حکیم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۲۱)، ۹۱-۱۱۷.
DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.22054/JEP.2011.6043

میرانی ســـرگزی، نرگس؛ حیدری آبروان، محمدجواد؛ عســـکری، مهتاب و خوش‌خواهش، رویا. (۱۳۹۹) کرونا و چالش‌های آمـــوزش مجـــازی در ایران. در مجموعه *مقالات دومین کنفرانس روانشناســـی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشـــاوره (CPESC02)* (صص. ۱ - ۱۰). پادووا، ایتالیا: دبیرخانه دائمی کنفرانس.

نادری، فاطمه زهرا و ســـاروخانی، باقر. (۱۳۹۶). بررســـی وضعیت ســـازگاری اجتماعی در فرایند جامعه‌پذیری فرزندان در خانواده‌های زن سرپرســـت. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم اجتماعی، تربیتی، علوم انسانی و روانشناسی*، تهران: شرکت بین المللی کوشا.

Cheung, C. M., Chiu, P. Y., & Lee, M. K. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook?. *Computers in Human Behavior, 27*(4), 1337-1343. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

Eslami, A. A., Amidi Mazaheri, M., Mostafavi, F., Abbasi, M. H., & Noroozi, E. (2014). Farsi version of social skills rating system–Secondary student form: Cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 8*(2), 97–104.

Fromm, J., Radianti, J., Wehking, C., Stieglitz, S., Majchrzak, T. A., & vom Brocke, J. (2021). More than experience? On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *The Internet and Higher Education, 50,* 100804. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100804

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Grodotzki, J., Upadhya, S., & Tekkaya, A. E. (2021). Engineering education amid a global pandemic. *Advances in Industrial and Manufacturing Engineering, 3,* 100058. https://doi.org/10.1016/j.aime.2021.100058

Kobayashi, T., & Ikeda, K. I. (2007). The effect of mobile phone e-mailing in socialization in adolescents: Focusing on the homogeneity and heterogeneity of personal networks and tolerance. *Research in Social Psychology*, *23*(1), 82-94.

Serdyukov, P., & Serdyukova, N. (2015). Effects of communication, socialization and collaboration on online learning. *European Scientific Journal, 2*, 86-100.

World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (WHO/MNH/PSF/93.7A Rev.2). Geneva, Switzerland: Author.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]

Quarterly Journal of
Family and Research

Assessing the Development of Social Skills in the Process of Student Socialization: A Comparison of Virtual and In-Person Education

■ H. Karami[1] ■ A. Rastegar Khaled, Ph.D.[2*] ■ B. Babaee[3]

Abstract

In the contemporary era, a fundamental objective of educational systems is to socialize students so they are prepared to participate in society and assume various roles and responsibilities. Consequently, the process of socialization must be accompanied by the development of diverse student competencies, among which social skills are paramount. In recent years, the conditions arising from the COVID-19 pandemic and the post-pandemic period have led to virtual education largely replacing in-person instruction. This shift raises a critical question: to what extent does the mode of socialization—virtual versus in-person—impact the development of social skills? The present study employed a survey method to investigate this question, utilizing a theoretical framework based on Émile Durkheim's sociological perspectives. The statistical population comprised all senior high school students in rural areas of Holeylan County, Ilam Province, during the 2022-2023 academic year. A sample of 321 students was selected through simple random sampling, and data were collected using standardized instruments, specifically the Ghorbani and Jom'eNiya Socialization Questionnaire (2018) and the Gresham and Elliott Social Skills Rating System (1990). The results of the analysis of variance (ANOVA) indicated a statistically significant difference in social skill levels between groups receiving in-person instruction and those engaged in virtual learning; the mean social skill score was notably higher in the in-person cohort. The lack of multi-directional communication and the diminished influence of reference groups were identified as the primary factors contributing to the decline in social skills during virtual instruction.

Keywords: **Social skills, socialization, students, virtual education, in-person education**

Date received: Dec. 23, 2023 **Date accepted:** May 23, 2024

This paper is derived from the first author's Master's Thesis.

1. M.A. in Sociology, Shahed University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Social Sciences, Shahed University, Tehran, Iran (Corresponding Author). **E-mail:** rastegar@shahed.ac.ir

3. Doctoral Student in Sociology: Studying Iran's Social Issues Subfield, Research Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-23]