

The Relationship between School Participation and Individual Characteristics, Academic Achievement, and Social Intelligence of Students

Firooz Mahmoodi^{*1} , Mahdi Ranjbar² , Hannaneh Beheshti³ 

¹ Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran.

² Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran.

³ PhD student in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran.



[10.22080/dc.2026.30983.1101](https://doi.org/10.22080/dc.2026.30983.1101)

Date Received:

January 4, 2026

Date of sent to Review:

January 5, 2026

Date Revised:

January 5, 2026

Date Accepted:

February 7, 2026

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between school participation and individual characteristics among upper secondary school students in District 3 of Tabriz. In terms of purpose, the study is applied, and with regard to data collection, it follows a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of 14,412 upper secondary school students in District 3 of Tabriz. Based on the Krejcie and Morgan table, a sample of 374 students was selected. Sampling was conducted using proportional stratified random sampling, with strata formed based on age, gender, and grade level. Data were collected using the School Participation Questionnaire developed by Anderson et al. (2019) and the Social Intelligence Questionnaire developed by Silvera, Martinussen, and Dahl (2001). Content validity (CVI) and face validity of the questionnaires were evaluated and confirmed by a panel of subject-matter experts. Reliability was assessed using Cronbach's alpha, yielding coefficients of 0.938 for the school participation questionnaire and 0.819 for the social intelligence questionnaire. Data analysis was conducted using descriptive statistics, and inferential analyses included independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation coefficients. In addition, structural equation modeling (SEM) using PLS-SEM (SmartPLS 3) was employed to examine the structural relationships among school participation, social intelligence components, individual characteristics, and academic achievement. The findings indicated that school participation did not differ significantly according to demographic characteristics or academic achievement. However, significant relationships were found between social intelligence and the components of influence ($\beta = 0.313$), having choice ($\beta = 0.245$), and collaboration ($\beta = 0.238$). Furthermore, social skills were significantly related to expressing opinions to influential individuals ($\beta = 0.175$), influence ($\beta = 0.197$), having choice ($\beta = 0.148$), and students' voice regarding extracurricular activities ($\beta = 0.247$). Social information processing was also significantly associated with expressing opinions to influential individuals ($\beta = 0.252$), students' voice in school matters ($\beta = 0.337$), and collaboration ($\beta = 0.221$), as indicated by t-values exceeding 1.96 at the 0.05 significance level. These findings underscore the importance of designing educational and developmental programs that focus on enhancing students' social skills in order to promote active participation in school processes, participatory decision-making, and group interactions.

Keywords:

school participation;
gender; age; academic
achievement; social
intelligence

*Corresponding Author: Firooz Mahmoodi

Address: University of Tabriz, Iran.

Email: firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

رابطه مشارکت در مدرسه با ویژگی‌های فردی، پیشرفت تحصیلی و هوش اجتماعی دانش‌آموزان

فیروز محمودی^{*۱}، مهدی رنجبر^۲، حنانه بهشتی^۳

^۱ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
^۲ کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران.
^۳ دانشجوی دکترا برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران.

[10.22080/dc.2026.30983.1101](https://doi.org/10.22080/dc.2026.30983.1101)

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی رابطه مشارکت در مدرسه و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز انجام شد. روش تحقیق به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ است که به تعداد ۱۴۴۱۲ نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه آماری مورد مطالعه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که براساس این جدول برای تعداد ۱۴۴۱۲ نفر باید ۳۷۴ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب و بعد از تعیین حجم نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی برای فرآیند نمونه‌گیری استفاده شد و طبقات براساس سن و جنسیت و پایه تحصیلی شکل گرفت. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش از پرسش‌نامه استاندارد مشارکت در مدرسه اندرسون و همکاران (۲۰۱۹) و پرسش‌نامه استاندارد هوش اجتماعی سیلورا، مارتینوسون و داهل (۲۰۰۱) استفاده شد. روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از شاخص روایی محتوایی (CVI) و روایی صوری (Face Validity) توسط گروهی از اساتید خبره بررسی و تأیید و برای سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان برآورده شده برای دو پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۹۳۸ و ۰/۸۱۹ مؤلفه‌ها به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تی مستقل، تحلیل واریانس و همبستگی پیرسون استفاده شد و به منظور بررسی روابط ساختاری بین مشارکت دانش‌آموزان و مؤلفه‌های هوش اجتماعی، ویژگی‌های فردی و پیشرفت تحصیلی، مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS3 به کار گرفته شد. نتایج پژوهش نشان داد که نتایج پژوهش حاضر مؤید این نکته بود که مشارکت در مدرسه براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری ندارد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه هوش اجتماعی با تأثیرگذاری (۰/۳۱۳)، داشتن حق انتخاب (۰/۲۴۵)، کار با هم (۰/۲۳۸)، رابطه مهارت اجتماعی با اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ (۰/۱۷۵)، تأثیرگذاری (۰/۱۹۷)، داشتن حق انتخاب (۰/۱۴۸)، صدای دانش‌آموز در مورد فعالیت‌های خارج از مدرسه (۰/۲۴۷) و رابطه پردازش اطلاعات اجتماعی با اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ (۰/۱۲۵۲)، صدای دانش‌آموز در مورد مدرسه (۰/۳۳۷) و کار با هم (۰/۲۲۱) با توجه به بالاتر بودن آماره T از ۱/۹۶ در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. این نتایج تأکید می‌کند که برنامه‌های آموزشی و تربیتی باید با هدف تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان طراحی شوند تا مشارکت فعال آنان در فرآیندهای مدرسه‌ای، تصمیم‌گیری مشارکتی و تعاملات گروهی افزایش یابد.

تاریخ دریافت:

۱۴ دی ۱۴۰۴

تاریخ ارسال به داوری:

۱۵ دی ۱۴۰۴

تاریخ اصلاح:

۱۵ دی ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش:

۱۸ بهمن ۱۴۰۴

کلیدواژه‌ها:

مشارکت در مدرسه؛ جنسیت؛ سن؛ معدل؛ هوش اجتماعی

* نویسنده مسئول: فیروز محمودی

آدرس: دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

ایمیل: firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

۱ مقدمه

مشارکت ازجمله پدیده‌هایی است که از دیرباز وجود داشته و همواره با زندگی جمعی و گروهی انسان‌ها پیوند داشته است. نیاز زندگی جمعی و گروهی، وجود همکاری، مساعدت و مشارکت می‌باشد که متناسب با شرایط اجتماعی در زمان و مکان خاص خود به صور مختلف شکل گرفته است (نوابخش و اسمی جوشقانی، ۱۳۹۱). مشارکت، فرآیندی توانمندساز است که موجب تحرک بخشی منابع محلی، به‌کارگیری گروه‌های متنوع اجتماعی در تصمیم‌گیری، مشارکت افراد محلی در تعریف مشکلات، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات و اجرای پروژه‌ها می‌شود (افضل خانی و عبدی‌پاکروان، ۱۳۹۲). نظام تعلیم و تربیت نیز در هر جامعه‌ای ذاتی مشارکت‌جویانه دارد و در آن مشارکت یکی از ارکان اصلی به‌شمار می‌رود (قاسمی پویا، ۱۳۸۱).

دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از عناصر اصلی نظام آموزشی، نقش اساسی در فرآیند یاددهی-یادگیری و حیات اجتماعی مدرسه ایفا می‌کنند و میزان و کیفیت مشارکت آنان می‌تواند بر کارکردهای آموزشی و تربیتی مدرسه اثرگذار باشد. مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه مفهومی چندبعدی است که به مجموعه‌ای از راهبردها اشاره دارد که فرصت‌هایی را برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه فراهم می‌سازد (فلاتر^۱، ۲۰۰۷) و شامل مؤلفه‌هایی نظیر کار جمعی، داشتن صدا در امور مدرسه، اظهار نظر با افراد تأثیرگذار، مشارکت در فعالیت‌های خارج از کلاس، داشتن نفوذ و حق انتخاب است (اندرسون، گراهام و توماس^۲، ۲۰۱۹). از این منظر، مشارکت دانش‌آموزان نه‌تنها یک ابزار مدیریتی، بلکه فرآیندی آموزشی تلقی می‌شود که می‌تواند در فضاها و مراحل مختلف زندگی مدرسه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی

آموزش و حرفه‌ای‌شدن دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد (پلاناس، سولر، فولانا، پالیسرا و ویلا^۳، ۲۰۱۳).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه با پیامدهای آموزشی، روان‌شناختی و اجتماعی متعددی همراه است. این نوع مشارکت می‌تواند موجب بهبود پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس، احساس تعلق، خودکارآمدی و احساس مسئولیت دانش‌آموزان شود (شولز، آینلی، فریلون، کرر و لوسیتو^۴، ۲۰۰۹) و در عین حال، به ارتقاء نظم مدرسه، بهبود روابط معلم و دانش‌آموز و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به مدرسه کمک کند (بکمن و ترافورد^۵، ۲۰۰۷). همچنین مشارکت فعال دانش‌آموزان با تقویت احساس هویت، فضایل اخلاقی و شایستگی‌های مدنی آنان مرتبط دانسته شده است (تورنی-پورتا^۶، ۲۰۰۱). نتایج برخی مطالعات نشان داده است که مشارکت دانش‌آموزان نقش مهمی در رشد اجتماعی و تحصیلی آنان ایفا می‌کند و پیامدهایی نظیر افزایش مسئولیت‌پذیری، اعتماد، احترام متقابل، انصاف، تمایل به شنیدن دیدگاه‌های دیگران، آمادگی برای بیان نظرات و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه را به دنبال دارد (یوئن و لئونگ^۷، ۲۰۱۰). در این راستا، مشارکت دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از ارکان آموزش مدنی موفق، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که در آن شایستگی‌های دموکراتیک و مدنی دانش‌آموزان پرورش می‌یابد (لیونگ، یوئن، چنگ و گوو^۸، ۲۰۱۶).

در سال‌های اخیر، تمرکز بین‌المللی فزاینده‌ای در سیاست‌گذاری، عمل و پژوهش‌های آموزشی بر موضوع مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه شکل گرفته است که بخشی از آن متأثر از دستور کار حقوق کودک و به‌ویژه ماده ۱۲ کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد است (لراس، کیپن و

^۵ Bäckman & Trafford

^۶ Torney-Purta

^۷ Yuen & Leung

^۸ Leung, Yuen, Cheng, & Guo

^۱ Flutter

^۲ Anderson, Graham & Thomas

^۳ Planas, Soler, Fullana, Pallisera & Vilà

^۴ Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito

لارسون^۱، ۲۰۱۸). این ماده، بر حق کودکان برای ابراز نظر در تصمیماتی که بر زندگی آنان اثر می‌گذارد و لزوم توجه به دیدگاه‌های آنان تأکید دارد. هم‌سو با این رویکرد، تحولات معاصر در آموزش، ازجمله گسترش یادگیری شخصی و رویکردهای دانش‌آموزمحور، بر ضرورت مشارکت فعال فراگیران در فرآیندهای آموزشی تأکید کرده‌اند (هینزل^۲، ۲۰۱۹).

بنانی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت‌پذیری دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه اول دخترانه مناطق شمال شهر تهران» چنین نتیجه گرفتند که عوامل مؤثر در مشارکت‌پذیری دانش‌آموزان در پنج دسته ساختاری، خانوادگی، فردی، اجتماعی و مدیریتی طبقه‌بندی شده و هر دسته شامل مجموعه‌ای از متغیرهاست. همچنین اولویت‌بندی این عوامل به گونه‌ای است که در بین عوامل پنج‌گانه، عوامل خانوادگی بالاترین رتبه را داشته و بعد از آن عوامل فردی، عوامل ساختاری، عوامل مدیریتی و عوامل فرهنگی اجتماعی در رتبه‌های بعدی قرار دارند. اکبری (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی میزان مشارکت دانش‌آموزان در امور مدارس از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱» چنین نتیجه گرفت که میزان مشارکت دانش‌آموزان در امور مدارس در سطح مطلوب و بسیار خوبی می‌باشد و بین عملکرد کمیته‌های شورای دانش‌آموزی مدارس دختران و پسرانه تفاوت معناداری وجود نداشت. همچنین بین عملکرد کمیته‌های شورای دانش‌آموزی مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان و نیز مدارس کوچک و متوسط از لحاظ عملکرد تفاوتی وجود نداشت، اما بین عملکرد کمیته‌های شورای دانش‌آموزی مدارس شهری و روستایی تفاوت وجود داشت و مدارس شهری از عملکرد مشارکتی بیشتری برخوردار بودند. محمودی، فتحی‌آذر و اسفندیاری (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در

جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی» چنین نتیجه گرفتند که بین میانگین مشارکت فعال و نوع گفتار آزادانه و محدود بین دانش‌آموزان دختر و پسر و همچنین براساس رشته تحصیلی تفاوت معنی‌دار آماری وجود ندارد؛ ولی بین میزان مشارکت و نوع گفتار آزادانه و محدود دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. مولرکوهن، هرزینگف هابیگ و زالامزو^۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «مشارکت دانش‌آموزان در زندگی روزمره مدرسه: ارتباط بین دیدگاه‌های مختلف» نشان دادند که بین مشارکت دانش‌آموزان و متغیرهایی نظیر جنسیت، نمرات مدرسه، عملکرد مدرسه و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه همبستگی معناداری وجود دارد. زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان «افزایش تعامل کلاس درس از طریق پادلت به‌عنوان یک ابزار یادگیری» گزارش کردند که مشارکت دانش‌آموزان بر حسب جنسیت متفاوت است و به‌طورکلی، دختران مشارکت بیشتری نسبت به پسران دارند. همچنین نتایج نشان داد در میان دختران با افزایش سن میزان مشارکت افزایش می‌یابد، درحالی‌که در پسران با افزایش سن مشارکت کاهش پیدا می‌کند. اویگون و آریباس^۴ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین سطوح هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی معلمان آینده‌نگر مطالعات اجتماعی» دریافتند که بین هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی معلمان پیش‌خدمت رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد سطح این متغیرها براساس جنسیت و برخی ویژگی‌های فردی متفاوت است، درحالی‌که سن و معدل تفاوت معناداری ایجاد نمی‌کند. لراس و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «جنسیت و مشارکت دانش‌آموزان» نشان دادند که مردانگی با مشارکت بیشتر در کلاس درس و زنانگی با تعامل بیشتر با معلم در خارج از کلاس مرتبط است. امیر و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای با عنوان «مشارکت دانش‌آموزان براساس سن و

³ Müller-Kuhn, Herzig, Häbig & Zala-Mezö

⁴ Uygun, K., & Aribas

¹ Leraas, Kippen & Larson

² Heinzel

دانش‌آموزان و ویژگی‌های فردی، هوش اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آنان پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعاتی را برجسته می‌سازد که بتواند تصویری جامع‌تر از عوامل مرتبط با مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه ارائه دهد. بر اساس این، مطالعه حاضر درصدد است تا با رویکردی جامع‌تر به بررسی رابطه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه با مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی آنان شامل جنسیت، سن، پیشرفت تحصیلی و هوش اجتماعی بپردازد. هدف از این پژوهش، تبیین اثرات متقابل عوامل فردی و اجتماعی بر مشارکت دانش‌آموزی در چارچوب مدرسه و فراهم‌سازی شواهدی تجربی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی مبتنی بر مشارکت‌محوری است. بر اساس این، پرسش اصلی پژوهش این است که: آیا بین مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و ویژگی‌های فردی آنان رابطه معناداری وجود دارد؟

در پاسخ به این پرسش و بر پایه پیشینه نظری و تجربی یادشده، فرضیه‌های پژوهش به صورت منطقی و استنباطی از مبانی نظری استخراج شده‌اند:

- ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه براساس جنسیت آنان متفاوت است؛

- ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه براساس سن متفاوت است؛

- بین مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معناداری وجود دارد؛

- بین ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و ابعاد هوش اجتماعی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

هریک از فرضیه‌های مطرح‌شده، معطوف به یکی از جنبه‌های شخصیتی یا اجتماعی مشارکت دانش‌آموز بوده و مجموع آن‌ها تصویری جامع از

جنسیت: یک مطالعه مقطعی در مالزی» به این نتیجه رسیدند که میزان مشارکت دانش‌آموزان براساس سن و جنسیت متفاوت است؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان جوان‌تر و دختران سطح مشارکت بالاتری را گزارش کردند. یافته‌ها نشان داد با افزایش سن، جذابیت فعالیت‌های مدرسه برای دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و توجه به تفاوت‌های سنی و جنسیتی در طراحی فعالیت‌های آموزشی ضروری است. کولدول، کریج، پترسون و موستارد^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «دانشجویان آنلاین: روابط بین مشارکت، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و عملکرد تحصیلی» نشان دادند که دانش‌آموزان دختر در محیط‌های یادگیری الکترونیکی مشارکت بیشتری نسبت به پسران دارند و عملکرد تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند، درحالی‌که بین سن دانش‌آموزان و میزان مشارکت یا عملکرد تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد. دالی و اوگرا^۲ (۱۹۹۸) در پژوهشی با عنوان «سن، جنسیت و انگیزه شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه در نوجوانان دبیرستانی» دریافتند که سن و جنسیت از عوامل مهم مؤثر بر مشارکت دانش‌آموزان هستند. نتایج نشان داد انگیزه مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و الگوهای مشارکت در کلاس و شوراهای دانش‌آموزی براساس جنسیت و موضوع درسی متفاوت است؛ به‌طوری‌که پسران بیشتر نقش‌های رهبری را بر عهده داشتند و دختران در بحث‌های گروهی مشارکت فعال‌تری نشان دادند.

با وجود گستردگی پژوهش‌ها درباره مشارکت دانش‌آموزان، مرور ادبیات نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات بر بررسی نقش سن و جنسیت متمرکز بوده و رابطه مشارکت دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی، به‌ویژه متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی و هوش اجتماعی، کم‌تر به صورت یکپارچه مورد بررسی قرار گرفته است. افزون بر این، در بافت آموزشی ایران، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، پژوهش‌های اندکی به بررسی هم‌زمان مشارکت

² Daley & O'Gara

¹ Coldwell, Craig, Paterson & Mustard

داشتن حق انتخاب (۵ گویه) است. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسش‌نامه براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود، به‌گونه‌ای که گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالف هستم»، «نه موافقم نه مخالف»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به‌ترتیب با نمرات ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند.

ابزار دوم، پرسش‌نامه استاندارد هوش اجتماعی سیلورا، مارتینوسون و داهل (۲۰۰۱) است که شامل ۲۱ گویه بوده و با هدف سنجش میزان هوش اجتماعی افراد به کار می‌رود. این پرسش‌نامه در سه بعد پردازش اطلاعات اجتماعی (گویه‌های ۱، ۳، ۶، ۹، ۱۴، ۱۷ و ۱۹)، مهارت‌های اجتماعی (گویه‌های ۴، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۰) و آگاهی اجتماعی (گویه‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳ و ۱۶) طراحی شده است. پرسش‌نامه هوش اجتماعی براساس طیف لیکرت می‌باشد که از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۲۱ تا ۴۲ باشد، میزان هوش اجتماعی ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۴۲ تا ۶۳ باشد، میزان هوش اجتماعی در سطح متوسط و در صورتی که نمرات بالای ۶۳ باشد، میزان هوش اجتماعی بسیار خوب است.

روایی پرسش‌نامه هوش اجتماعی در پژوهش طباطبایی، اوجی‌نژاد و قلتاش (۱۳۹۴) به تأیید متخصصان رسیده است. پایایی پرسش‌نامه هوش اجتماعی توسط (رضایی و خلیل زاده، ۱۳۸۸) با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است. سیلورا و همکاران (۲۰۰۱) پایایی ابعاد پرسش‌نامه به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ برآورد شده است. همچنین در پژوهش طباطبایی و همکاران (۱۳۹۴) نیز پایایی ۰/۷۲ گزارش شده است. در این پژوهش، برای تأیید روایی صوری و محتوایی این پرسش‌نامه از نظر اساتید حوزه علوم تربیتی استفاده شد. همچنین برای تعیین پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ (مشارکت در مدرسه برابر با ۰/۹۳۸ و هوش اجتماعی برابر با ۰/۸۱۹) استفاده شد. در پژوهش حاضر، جنسیت و سن دانش‌آموزان براساس

رابطه میان ابعاد درونی فرد و کنش مشارکت او در محیط مدرسه ارائه می‌دهد. چنین رویکردی می‌تواند راه‌گشای فهم عمیق‌تر سازوکارهای مؤثر در شکل‌گیری مشارکت دانش‌آموزان و بهبود سیاست‌های آموزشی مبتنی بر مشارکت فعال در مدارس ایران باشد.

۲ روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف پژوهش از نوع کاربردی، با توجه به ماهیت پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. همچنین، براساس رویکرد گردآوری داده‌ها، این پژوهش یک مطالعه پیمایشی محسوب می‌شود و بر پایه رویکرد، پژوهش حاضر را می‌توان در زمره پژوهش‌های کمی قرار داد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ است که به تعداد ۱۴۴۱۲ نفر بودند که ۲۰۰ نفر دختر و ۱۷۴ نفر پسر بودند (آموزش متوسطه ناحیه ۳ تبریز). برای تعیین حجم نمونه آماری مورد مطالعه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که براساس این جدول برای تعداد ۱۴۴۱۲ نفر باید ۳۷۴ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب و بعد از تعیین حجم نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی برای فرآیند نمونه‌گیری استفاده شد. دلیل نسبتی‌بودن نمونه‌گیری، وجود دو گروه از دانش‌آموزان دختر و پسر می‌باشد که متناسب با هر گروه یا طبقه و به نسبت تعداد هر طبقه نمونه انتخاب گردید.

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز پژوهش حاضر از دو ابزار پرسش‌نامه‌ای استفاده شد. ابزار نخست، پرسش‌نامه مشارکت در مدرسه اندرسون و همکاران (۲۰۱۹) است که توسط اندرسون، گراهام و توماس طراحی شده و شامل ۳۸ گویه می‌باشد. این پرسش‌نامه، شش مؤلفه از مشارکت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند که شامل کار با هم (۹ گویه)، داشتن صدا در امور مدرسه (۹ گویه)، اظهار نظر با افراد تأثیرگذار (۷ گویه)، داشتن صدا در فعالیت‌های خارج از کلاس (۳ گویه)، داشتن نفوذ (۷ گویه) و

فرضیه چهارم از مدل معادلات ساختاری، استفاده شد. کلیه محاسبات با استفاده از نرم افزار SPSS ورژن ۲۶ و PLS نسخه ۳ در سطح معناداری ۵/۰٪ انجام شد.

۳ یافته‌های پژوهش

ابتدا به بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی و آمار توصیفی پرداخته شده است.

براساس اطلاعات جدول (۱) ملاحظه می‌شود که از بین دانش‌آموزان، ۱۷۴ نفر (۴۶/۵٪) پسر و ۲۰۰ نفر (۵۳/۵٪) دختر بودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب جنسیت

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	پسر	۱۷۴	۴۶/۵
	دختر	۲۰۰	۵۳/۵
جمع کل		۳۷۴	۱۰۰

خوداظهاری و اطلاعات ثبت‌شده در فرم جمعیت‌شناختی استخراج گردید. همچنین، پیشرفت تحصیلی براساس معدل تحصیلی دانش‌آموزان در سال تحصیلی مربوطه اندازه‌گیری و به‌عنوان یک متغیر کمی در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌ها، از آمار توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و در بخش استنباطی برای پاسخ به فرضیه اول پژوهش از آزمون تی مستقل، فرضیه دوم، تحلیل واریانس، فرضیه سوم همبستگی پیرسون و برای پاسخ به

۱۲۸ نفر (۳۴/۲٪) در پایه یازدهم و ۱۱۲ نفر (۲۹/۹٪) در پایه دوازدهم بودند.

براساس اطلاعات جدول (۲) ملاحظه می‌شود که از بین دانش‌آموزان، ۱۳۴ نفر (۳۵/۸٪) در پایه دهم،

جدول ۲. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب پایه

متغیر	گروه	تعداد	درصد
پایه	دهم	۱۳۴	۳۵/۸
	یازدهم	۱۲۸	۳۴/۲
	دوازدهم	۱۱۲	۲۹/۹
جمع کل		۳۷۴	۱۰۰

۱۴۷ نفر (۳۹/۳٪) هفده ساله، ۱۱۱ نفر (۲۹/۷٪) هجده ساله و ۲۰ نفر (۵/۳٪) نوزده ساله بودند.

براساس اطلاعات جدول (۳) ملاحظه می‌شود که از بین دانش‌آموزان، ۹۶ نفر (۲۵/۷٪) شانزده ساله،

جدول ۳. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب سن

متغیر	گروه	تعداد	درصد
سن	۱۶	۹۶	۲۵/۷
	۱۷	۱۴۷	۳۹/۳
	۱۸	۱۱۱	۲۹/۷
	۱۹	۲۰	۵/۳
جمع کل		۳۷۴	۱۰۰

براساس اطلاعات جدول ۴، ملاحظه می‌شود میانگین مشارکت در مدرسه، ۳/۳۳ و هوش هیجانی، ۳/۴۵ بود.

جدول ۴. توصیف نمرات متغیرها و مؤلفه‌های مورد مطالعه

سازه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
کار با هم	۱	۴/۸۹	۳/۲۲۱	۰/۸۶
صدایی در مورد مدرسه	۱	۵	۳/۶۱	۰/۸۶
اظهار نظر با افراد تأثیرگذار	۱	۵	۳/۳۲	۰/۹۵
صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس	۱	۵	۳/۰۸	۱/۱۱
داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	۱	۵	۳/۱۵	۰/۹۵
داشتن حق انتخاب	۱	۵	۳/۴۹	۰/۸۸
مشارکت در مدرسه (کل)	۱/۴۲	۴/۸۲	۳/۳۳	۰/۷۲
پردازش اطلاعات اجتماعی	۱/۴۳	۵	۳/۶۷	۰/۶۵
مهارت اجتماعی	۱/۲۹	۵	۳/۳۴	۰/۶۵
آگاهی اجتماعی	۱/۱۷	۵	۳/۴۷	۰/۶۴
هوش اجتماعی (کل)	۱/۳۸	۵	۳/۴۵	۰/۵۷

فرضیه اول: ابعاد مشارکت در مدرسه با توجه به جنسیت دانش‌آموزان متفاوت است. به منظور بررسی فرضیه اصلی از آزمون T مستقل استفاده شد.

جدول ۵. تفاوت بین ابعاد مشارکت در مدرسه و جنسیت دانش‌آموزان

Sig	t	M±SD	آماره	مؤلفه
			گروه	
۰/۹۳۲	-۰/۰۸۶	۳/۲۱±۰/۷۸	دختر	کار با هم
		۳/۲۱±۰/۹۴	پسر	
۰/۶۶۸	-۰/۴۲۹	۳/۵۹±۰/۸۶	دختر	صدایی در مورد مدرسه
		۳/۶۳±۰/۹۲	پسر	
۰/۳۱۱	-۱/۰۱۵	۳/۲۷±۰/۹۱	دختر	اظهار نظر با افراد تأثیرگذار
		۳/۳۷±۱/۰۰۳	پسر	
۰/۴۳۹	-۰/۷۷۴	۳/۰۴±۱/۱۱	دختر	صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس
		۳/۱۳±۱/۱۱	پسر	
۰/۸۸۵	-۰/۱۴۵	۳/۱۴±۰/۹۱	دختر	داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)
		۳/۱۵±۰/۹۹	پسر	
۰/۴۵۹	-۰/۷۴۲	۳/۴۶±۰/۸۵	دختر	داشتن حق انتخاب
		۳/۵۳±۰/۹۲	پسر	
۰/۵۷۲	-۰/۵۶۶	۳/۳۱±۰/۶۶	دختر	مشارکت در مدرسه (کل)
		۳/۳۶±۰/۷۹	پسر	

فرضیه دوم: ابعاد مشارکت در مدرسه با توجه به سن دانش‌آموزان متفاوت است.

برای تجزیه و تحلیل این سؤال از روش آماری تحلیل واریانس استفاده شد.

طبق آزمون تی مستقل انجام شده و مطابق جدول (۴-۵) ملاحظه می‌گردد، سطح معنی‌داری آزمون در همه ابعاد و همچنین مشارکت کلی بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین فرض H_0 تأیید و فرضیه تحقیق رد می‌شود و تفاوت معنی‌داری بین مشارکت در مدرسه و ابعاد آن با جنسیت دانش‌آموزان وجود ندارد.

جدول ۶. مربوط آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت میانگین ابعاد مشارکت در مدرسه با توجه به سن دانش‌آموزان

مؤلفه	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی‌دار بودن
کار با هم	بین گروهی	۵/۲۹۸	۳	۱/۷۶۶	۲/۴۳۰	۰/۰۶۵
	درون گروهی	۲۶۸/۹۱۰	۳۷۰	۰/۷۲۷		
	جمع	۲۷۴/۲۰۸	۳۷۳			
صدایی در مورد مدرسه	بین گروهی	۴/۲۶۸	۳	۱/۴۲۳	۱/۸۲۶	۱/۴۲
	درون گروهی	۲۸۸/۲۶۴	۳۷۰	۰/۷۷۹		
	جمع	۲۹۲/۵۳۱	۳۷۳			
اظهار نظر با افراد تأثیرگذار	بین گروهی	۲/۳۵۷	۳	۰/۷۸۶	۰/۸۶۴	۰/۴۶۰
	درون گروهی	۳۳۶/۵۴۷	۳۷۰	۰/۹۱۰		
	جمع	۳۳۸/۹۰۴	۳۷۳			
صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس	بین گروهی	۳/۶۱۳	۳	۱/۲۰۴	۰/۹۸۴	۰/۴۰۰
	درون گروهی	۴۵۲/۷۰۶	۳۷۰	۱/۲۲۴		
	جمع	۴۵۶/۳۱۹	۳۷۳			
داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	بین گروهی	۱/۷۶۲	۳	۰/۵۸۷	۰/۶۵۳	۰/۵۸۱
	درون گروهی	۳۳۲/۶۸۳	۳۷۰	۰/۸۹۹		
	جمع	۳۳۴/۴۴۵	۳۷۳			
داشتن حق انتخاب	بین گروهی	۱/۹۶۰	۳	۰/۶۵۳	۰/۸۳۴	۰/۴۷۶
	درون گروهی	۲۸۹/۷۷۰	۳۷۰	۰/۷۸۳		
	جمع	۲۹۱/۷۲۹	۳۷۳			
مشارکت در مدرسه (کل)	بین گروهی	۲/۰۵۲	۳	۰/۶۸۴	۱/۳۱۳	۰/۲۷۰
	درون گروهی	۱۹۲/۷۱۴	۳۷۰	۰/۵۲۱		
	جمع	۱۹۴/۷۶۶	۳۷۳			

فرضیه سوم: بین ابعاد مشارکت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی (معدل) دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز رابطه وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

همچنان که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین مشارکت و ابعاد آن از لحاظ سن دانش‌آموزان مورد مطالعه تفاوت وجود ندارد؛ چون سطح معنی‌داری آزمون، در همه ابعاد بیشتر از ۰/۰۵ است.

جدول ۷. رابطه بین ابعاد مشارکت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی (معدل) دانش‌آموزان

پیشرفت تحصیلی	ابعاد	کار باهم	صدایی در مورد مدرسه	تأثیرگذار	اظهار نظر با افراد	فعالیت‌های خارج از	صدایی در مورد	داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	داشتن حق انتخاب	مشارکت کل	پدرازش اطلاعات	مهارت اجتماعی	آگاهی اجتماعی	هوش اجتماعی
آزمون	۰/۰۳۲	۰/۰۱۷	۰/۰۱۱	۰/۰۳۳	۰/۰۲۱	۰/۰۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۰۳	۰/۰۶۹	۰/۰۵۶	۰/۰۴۷	۰/۰۳۶۴	۰/۰۲۸۰	۰/۰۳۶۴
Sig	۰/۰۳۷	۰/۰۷۳۸	۰/۰۸۲۷	۰/۰۵۲۸	۰/۰۶۸۹	۰/۰۸۱۶	۰/۰۸۰۳	۰/۰۹۵۰	۰/۰۱۸۲	۰/۰۲۸۰	۰/۰۳۶۴	۰/۰۳۶۴	۰/۰۳۶۴	۰/۰۳۶۴
N	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴	۳۷۴

ابزارهای پژوهش و در بخش دوم به آزمون الگوی ساختاری و آزمون فرضیه‌ها پرداخته می‌شود.

در بررسی الگوی اندازه‌گیری به اندازه‌گیری پایایی تشخیصی، روایی همگرا و روایی واگرا پرداخته شده است:

برای بررسی پایایی تشخیصی از بارهای عاملی گویه‌های پرسش‌نامه، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی استفاده شده است.

الف) سنجش بارهای عاملی: در مورد پایایی هریک از گویه‌ها، بار عاملی بالای ۰/۴ قابل قبول، ۰/۷ و بیشتر در تحلیل عاملی تأییدی نشان‌گر سازه خوب تعریف شده است (فرنل و لارکر، ۱۹۸۱).

طبق آزمون همبستگی پیرسون انجام‌شده مشاهده می‌شود که بین مشارکت در مدرسه و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی (معدل) دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد، چون سطح معناداری آزمون در هر دو متغیر و ابعادشان، بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد.

فرضیه چهارم: بین ابعاد مشارکت در مدرسه و ابعاد هوش اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز رابطه وجود دارد.

برای پاسخ به فرضیه چهارم از مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

روش PLS از دو بخش تشکیل شده است. در بخش اول به بررسی الگوی اندازه‌گیری یعنی پایایی تشخیص و روایی همگرا و واگرایی سازه‌ها و

جدول ۸. بارهای عاملی گویه‌های مربوط به هر مؤلفه در پرسش‌نامه مشارکت در مدرسه

مؤلفه	R	گویه	بار عاملی
کار با هم	۱	دانش‌آموزان خارج از وقت کلاس با معلمان کار می‌کنند تا تغییراتی را در مدرسه انجام دهند.	۰/۶۶۲
	۲	دانش‌آموزان خارج از ساعت کلاس با هم کار می‌کنند تا اوضاع را در مدرسه تغییر دهند.	۰/۶۸۵
	۳	دانش‌آموزان با معلمان کار می‌کنند تا راه مثبتی برای پیشرفت پیدا کنند.	۰/۷۷۱
	۴	دانش‌آموزان معمولاً در جلسات معلمان مشارکت دارند.	۰/۵۳۹
	۵	در مورد تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک مالی، شورای دانش‌آموزی، نقش تصمیم‌گیری دارد.	۰/۶۱۴
	۶	من و همکلاسی‌هایم اغلب با هم در مورد یادگیری خود تصمیم می‌گیریم.	۰/۵۴۸
	۷	تیم‌های ورزشی، اردوهای برگزار شده و جمع‌آوری کمک مالی، گاهی اوقات به سازمان‌ها، مدارس و افراد نیازمند کمک می‌کند.	۰/۶۶۲
	۸	برای فعالیت‌های مدرسه مانند تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک مالی، من و معلم‌انم اغلب با هم تصمیم می‌گیریم.	۰/۷۲۰
صدای دانش‌آموز در مورد فرآیند یاددهی-یادگیری	۹	من و معلم‌انم اغلب با هم در مورد یادگیری خود تصمیم می‌گیریم.	۰/۶۷۶
	۱۰	معمولاً می‌توانم نظرم را درباره نحوه ارزیابی کارم بگویم.	۰/۶۷۹
	۱۱	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد نحوه آموزش به من بگویم.	۰/۶۸۷
	۱۲	معمولاً می‌توانم درباره آنچه یاد می‌گیرم فکر کنم.	۰/۶۴۴
	۱۳	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد قوانین کلاس درس بگویم.	۰/۷۳۳
	۱۴	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد تکالیف بیان کنم.	۰/۷۲۵
	۱۵	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد نحوه نظم و انضباط دانش‌آموزان بگویم.	۰/۷۲۱
	۱۶	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد نحوه حمایت مدرسه از دانش‌آموزان بگویم.	۰/۷۴۷
	۱۷	معمولاً می‌توانم درباره آنچه در گروه‌ها اتفاق می‌افتد، فکر کنم.	۰/۶۷۸
	۱۸	معمولاً می‌توانم نظرم را در مورد نحوه سازمان‌دهی فضای کلاس بگویم.	۰/۶۹۳
اظهارنظر در مورد افراد با نفوذ	۱۹	من این فرصت را پیدا می‌کنم که نظرم را به معاون مدرسه بگویم.	۰/۷۳۶
	۲۰	من این فرصت را پیدا می‌کنم که نظر خود را به مدیر مدرسه بگویم.	۰/۷۳۵
	۲۱	این فرصت را دارم آنچه را که فکر می‌کنم به نماینده کلاس و یا شورای دانش‌آموزی بگویم.	۰/۷۴۸
	۲۲	من این فرصت را دارم که در جلسات گروهی نظرم را بگویم.	۰/۶۷۸
	۲۳	من این فرصت را دارم که در خارج از وقت کلاس (مانند زمین بازی یا در دفتر معلم) آنچه را که فکر می‌کنم به معلم‌انم بگویم.	۰/۶۸۸
صدای دانش‌آموز در مورد	۲۴	برای فعالیت‌های مدرسه، مانند تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک مالی، معمولاً می‌توانم درباره نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌ها نظرم را بگویم.	۰/۸۴۲
	۲۵	برای فعالیت‌های مدرسه، مانند تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک مالی، معمولاً می‌توانم نظرم را درباره فعالیت‌هایی که ارائه می‌شوند، بگویم.	۰/۸۷۶

۰/۸۴۵	برای فعالیت‌های مدرسه، مانند تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک مالی، معمولاً می‌توانم نظرم را دربارهٔ اینکه هر چند وقت یک‌بار این فعالیت‌ها اتفاق می‌افتند، بیان کنم.	۲۶	تأثیرگذاری
۰/۶۴۲	نظر من توسط معلمان در نظر گرفته می‌شود.	۲۷	
۰/۷۰۲	بیشتر اوقات نظر من توسط معلمان گوش داده می‌شود.	۲۸	
۰/۷۸۶	بیشتر اوقات معلمان به من می‌گویند که چگونه از نظر من استفاده شده است.	۲۹	
۰/۶۴۶	بیشتر اوقات، نظر من تغییر می‌کند و همه‌چیز تغییر می‌کند.	۳۰	
۰/۷۷۰	بیشتر اوقات برای فعالیت‌های مدرسه، مانند تیم‌های ورزشی، اردوها، جمع‌آوری کمک‌های مالی معلمان به من می‌گویند که چگونه از نظر من استفاده شده است.	۳۱	
۰/۷۵۵	مدیر، معاونان و معلمان، نظرات دانش‌آموزان را جدی می‌گیرند.	۳۲	
۰/۶۶۱	مدیر، معاونان و معلمان، به آنچه دانش‌آموزان به آن‌ها می‌گویند توجه دارند.	۳۳	داشتن حق انتخاب
	معمولاً انتخاب‌های زیادی در مورد میزان مشارکت در فعالیت‌های مدرسه (مانند ورزش، اردو، بازی‌ها...) دارم.	۳۴	
	معمولاً انتخاب‌های زیادی در مورد نوع فعالیت‌های مدرسه‌ای که انجام می‌دهم (مانند ورزش، اردو، اجتماعات، بازی‌ها...) دارم.	۳۵	
	معمولاً انتخاب‌های زیادی در مورد اینکه نزدیک چه کسی می‌نشینم دارم.	۳۶	
	معمولاً انتخاب‌های زیادی در مورد نحوهٔ ارائه کار مدرسه خود دارم (مثلاً به‌عنوان مقاله یا پوستر).	۳۷	
	معمولاً انتخاب اینکه نزدیک چه کسی بنشینم، در اختیار من است.	۳۸	

جدول ۹. بارهای عاملی گویه‌های مربوط به هر مولفه در پرسش‌نامهٔ هوش اجتماعی

R	گویه	بار عاملی
۱	من می‌توانم رفتار دیگران را پیش‌بینی کنم.	۰/۶۲۷
۲	من از اینکه کارهای من بر احساسات دیگران چه تأثیری می‌گذارد، آگاهی دارم.	۰/۵۸۷
۳	من احساسات دیگران را درک می‌کنم.	۰/۶۰۲
۴	من خواسته‌های دیگران را متوجه می‌شوم.	۰/۴۹۵
۵	من بدون اینکه دیگران چیزی بگویند، اغلب می‌توانم آنچه را که انجام می‌دهند، درک کنم.	۰/۵۹۵
۶	من می‌توانم پیش‌بینی کنم که دیگران به رفتار من چه واکنش نشان خواهند داد.	۰/۶۹۰
۸	من اغلب احساس می‌کنم که نمی‌توانم انتخاب‌های دیگران را به‌راحتی درک کنم.	۰/۴۸۶
۹	دیگران اغلب با کارهایی که انجام می‌دهند، مرا متعجب می‌کنند.	۰/۵۶۹
۱۰	دیگران از دست من خشمگین می‌شوند، بدون اینکه من دلیل آن را بفهمم.	۰/۵۱۹
۱۱	من دیگران را غیر قابل پیش‌بینی می‌دانم.	۰/۵۲۷
۱۲	من اغلب بدون اینکه متوجه باشم به دیگران صدمه می‌زنم.	۰/۵۱۳
۱۳	من اغلب از واکنش‌هایی که دیگران به کارهای من نشان می‌دهند، متعجب می‌شوم.	۰/۵۶۳
۱۴	من اغلب نسبت به افرادی که نمی‌شناسم، احساس اطمینان ندارم.	۰/۵۱۴
۱۵	من به‌آسانی خود را با موقعیت‌های اجتماعی هماهنگ می‌کنم.	۰/۶۷۹

۱۶	من در ورود به موقعیت‌های جدید و ملاقات با افراد ناآشنا خوب عمل می‌کنم.	۰/۵۴۸
۱۹	در داشتن ارتباط خوب با افراد جدید توانایم.	۰/۵۶۶
۲۰	من عموماً در پیدا کردن موضوعات خوب برای صحبت کردن، مشکل دارم.	۰/۵۶۲

نتایج جداول بارهای عاملی نشان‌گر آن بود که تمام گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های (سازه) مورد مطالعه (به جز گویه‌های ۷، ۱۷، ۱۸ و ۲۱ پرسش‌نامه هوش اجتماعی) در حد قابل قبول و خوب تعریف شده هستند و بیشتر از ۰/۴ می‌باشند.

(ب) آلفای کرونباخ:

جدول ۱۰. مقدار آلفای کرونباخ سازه‌های مورد مطالعه

سازه	آلفای کرونباخ
کار با هم	۰/۸۳۴
صدایی در مورد مدرسه	۰/۸۷۱
اظهار نظر با افراد تأثیرگذار	۰/۷۶۵
صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس	۰/۸۱۵
داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	۰/۸۳۶
داشتن حق انتخاب	۰/۷۳۴
پردازش اطلاعات اجتماعی	۰/۷۳۶
مهارت اجتماعی	۰/۷۸۴
آگاهی اجتماعی	۰/۷۴۹

(ج) پایایی ترکیبی

برای بررسی پایایی ترکیبی هریک از سازه‌ها از ضریب دیلون - گلدشتاین (pc) استفاده شد (نونالی^۲، ۱۹۷۸). از آنجایی که PLS برخلاف رگرسیون معمولی از نمرات عاملی آزمودنی‌ها برای تحلیل استفاده می‌کند، در نظر گرفتن بار عاملی هریک از گویه‌ها در محاسبه شاخص اعتبار ضروری است و مقادیر قابل پذیرش pc باید ۰/۷ یا بیشتر باشند (مانوئل، فرانسیسکو و فلیکس^۳، ۲۰۰۹؛ دیکسترا و هنسeler^۴، ۲۰۱۵).

آلفای کرونباخ پرسش‌نامه پرسش‌نامه کار باهم ۰/۳۴؛ صدایی در مورد مدرسه ۰/۸۷۱، اظهار نظر با افراد تأثیرگذار ۰/۷۶۵، صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از مدرسه ۰/۸۱۵، تأثیرگذاری ۰/۸۳۶، داشتن حق انتخاب ۰/۷۳۴، پردازش اطلاعات اجتماعی ۰/۷۳۶، مهارت اجتماعی ۰/۷۸۴ و آگاهی اجتماعی ۰/۷۴۹ است.

هرچه اعداد از ۰/۷ بزرگ‌تر باشند، نشان‌دهنده پایایی بسیار بالای ابزار اندازه‌گیری و خرده‌مؤلفه‌ها می‌باشد (کرونباخ^۱ ۱۹۵۱؛ ۲۰۰۴)؛ لذا در پژوهش حاضر میزان پایایی برای همه مؤلفه‌ها در حد مطلوب و بالاتر از ۰/۷ می‌باشد.

³ Manuel, Francisco and Félix

⁴ Dijkstra and Henseler

¹ Cronbach

² Nunnally

جدول ۱۱. پایایی ترکیبی سازه‌های مورد مطالعه

پایایی ترکیبی (CR)	سازه
۰/۸۷۱	کار با هم
۰/۸۹۷	صدایی در مورد مدرسه
۰/۸۴۱	اظهار نظر با افراد تأثیرگذار
۰/۸۹۰	صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس
۰/۸۷۷	داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)
۰/۸۲۵	داشتن حق انتخاب
۰/۷۶۷	پردازش اطلاعات اجتماعی
۰/۷۹۰	مهارت اجتماعی
۰/۷۲۴	آگاهی اجتماعی

نتیجه جدول پایایی ترکیبی نشان می‌دهد که تمام مؤلفه‌ها دارای مقدار قابل پذیرش بالای ۰/۷ هستند.

روایی همگرا

برای بررسی روایی همگرا از میانگین واریانس استخراج شده^۱ (AVE) استفاده می‌شود (فرنل و لارکر^۲، ۱۹۸۱). فرنل و لارکر (۱۹۸۱) مقادیر AVE ۰/۵ و بیشتر را توصیه می‌کنند و این امر به معنای آن است که سازه مورد نظر حدود ۵۰ درصد و یا بیشتر واریانس نشانگرهای خود را تبیین می‌کند.

جدول ۱۲. روایی همگرای سازه‌های مورد مطالعه

سازه	AVE
کار با هم	۰/۶۳۳
صدایی در مورد مدرسه	۰/۵۷۸
اظهار نظر با افراد تأثیرگذار	۰/۵۱۵
صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس	۰/۷۳۰
داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	۰/۵۰۵
داشتن حق انتخاب	۰/۷۲۱
پردازش اطلاعات اجتماعی	۰/۵۶۷
مهارت اجتماعی	۰/۶۳۴
آگاهی اجتماعی	۰/۷۶۵

روایی واگرا

(۱۹۸۱) توصیه می‌کنند که جذر AVE یک سازه باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد.

سومین معیار بررسی برازش مدل اندازه‌گیری است برای بررسی روایی واگرایی سازه‌ها، (فرنل و لارکر،

^۱ Average Variance Extracted

^۲ Fornell & Larcker

جدول ۱۳. ماتریس همبستگی و بررسی روایی متغیرهای پژوهش براساس معیار Fornell-Larcker

متغیر	اظهار نظر در مورد افراد	آگاهی اجتماعی	تأثیرگذاری	داشتن حق انتخاب	صدای دانش آموز در مورد	صدای دانش آموز در مورد فعالیت‌های	مهارت اجتماعی	پردازش اطلاعات اجتماعی	کار با ه
اظهار نظر در مورد افراد	۰/۷۱۸								
آگاهی اجتماعی	۰/۳۵۶	۰/۵۵۲							
تأثیرگذاری	۰/۵۸۳	۰/۴۵۲	۰/۷۱۱						
داشتن حق انتخاب	۰/۵۵۸	۰/۴۶۶	۰/۶۲۹	۰/۶۹۷					
صدای دانش آموز در مدرسه	۰/۶۰۸	۰/۳۷۶	۰/۴۸۲	۰/۵۱۱	۰/۷۰۲				
صدای دانش آموز در مورد فعالیت‌های خارج از مدرسه	۰/۵۲۵	۰/۳۰۰	۰/۶۱۷	۰/۴۷۶	۰/۵۰۶	۰/۸۵۴			
مهارت اجتماعی	۰/۳۵۵	۰/۶۷۵	۰/۴۱۴	۰/۴۱۸	۰/۳۱۲	۰/۳۴۷	۰/۵۵۸		
پردازش اطلاعات اجتماعی	۰/۳۴۵	۰/۶۷۶	۰/۳۳۳	۰/۴۳۱	۰/۴۴۱	۰/۲۷۰	۰/۵۳۵	۰/۵۹۷	
کار با هم	۰/۵۳	۰/۴۶۵	۰/۶۴۴	۰/۶۰۰	۰/۵۳۷	۰/۵۱۲	۰/۴۰۵	۰/۴۴۹	۰/۶۵۷

روایی واگرا: اعداد روی قطر ماتریس همبستگی
جزر میانگین واریانس می‌باشند.

این امر نشان‌گر آن است که همبستگی آن سازه با
نشان‌گرهای خود بیشتر از همبستگی‌اش با سازه-
های دیگر است.

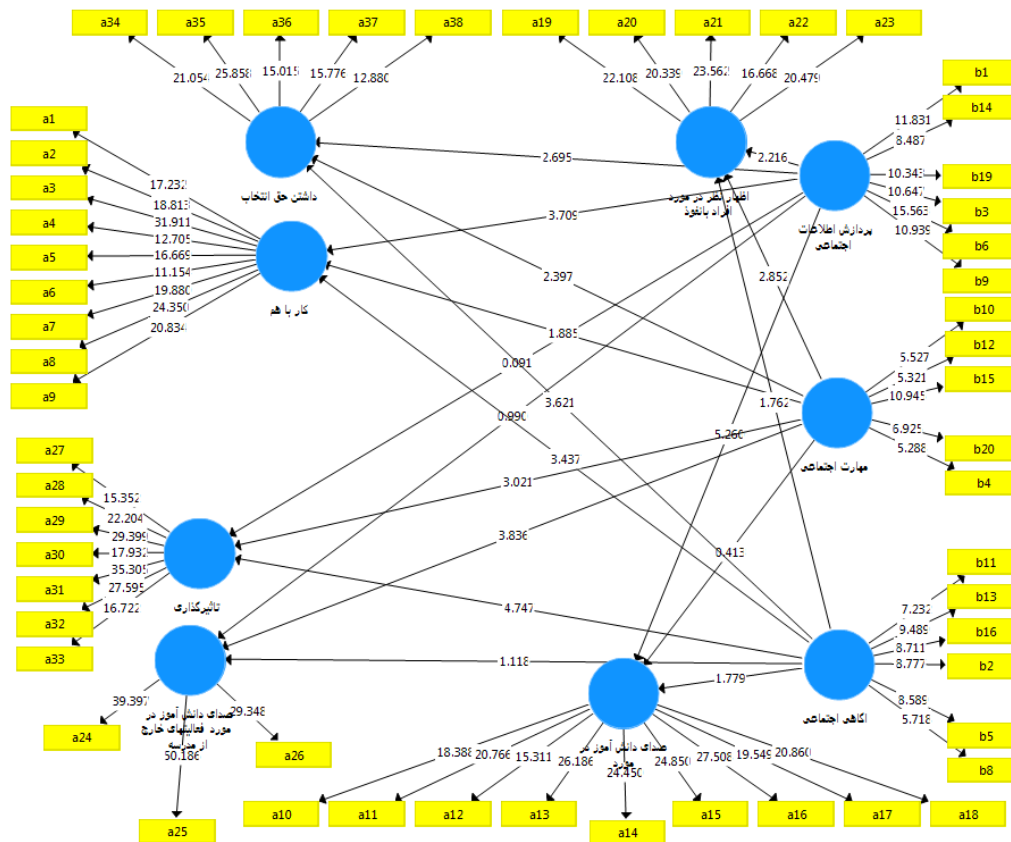
در جدول ۴-۸ نتایج مربوط به این ملاک ارائه
شده‌اند که نشان‌گر روایی مناسب سازه‌ها هستند.

آزمون الگوی ساختاری

در بررسی آزمون الگوی ساختاری، ضرایب معناداری گویه‌ها (مقدار t)، معیارهای R^2 ، Q^2 محاسبه و تفسیر می‌شوند.

ضرایب معناداری t

معیار اول برازش الگوی ساختاری ضرایب معناداری t است که نتیجه آن در نمودار زیر ارائه شده است. اگر ضرایب معناداری t از ۱/۹۶ بیشتر باشند، می‌توان گفت گویه‌ها و روابط میان متغیرها در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار هستند.



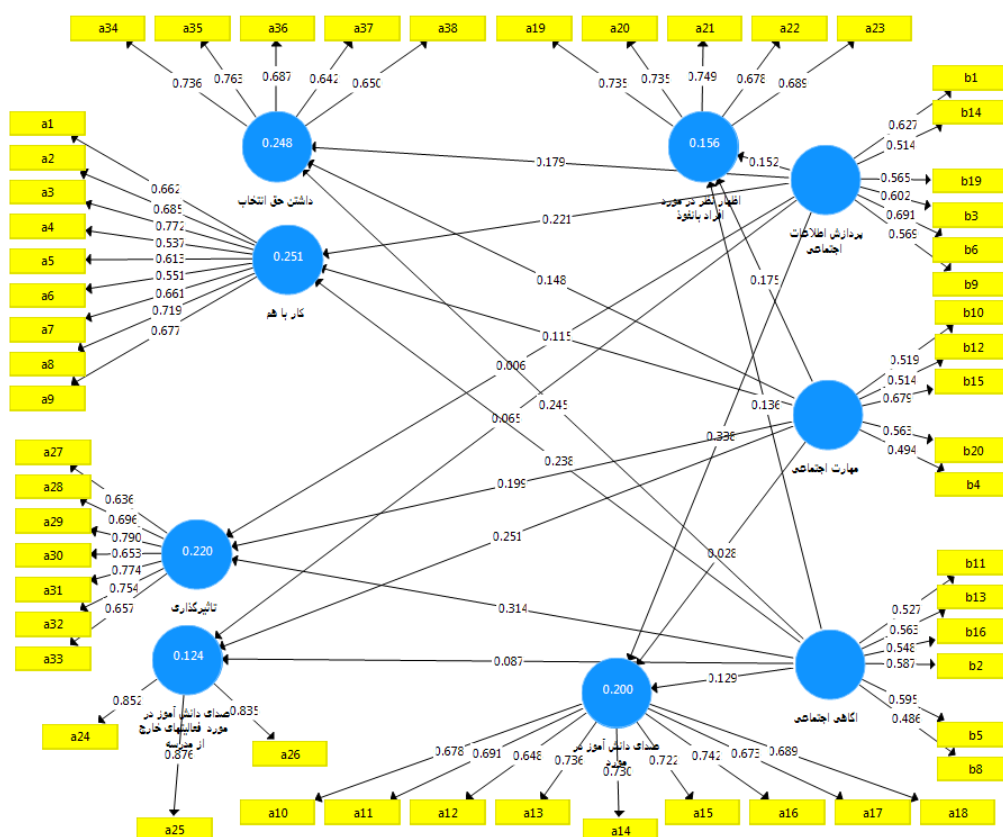
نمودار ۱. ضرایب معناداری t

معیار R^2

معیار دوم الگوی ساختاری معیار R^2 می‌باشد. R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) الگو است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی تفسیر می‌شود طبق نظر هنسeler و همکاران^۱ (۲۰۰۹) اگر در یک مدل فقط یک متغیر برون‌زا، سازه‌ها را تحت تأثیر قرار دهد مقدار R^2 ۰/۳۳ به بالا نشان از قدرت رابطه دارد.

معیار دوم الگوی ساختاری معیار R^2 می‌باشد. R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) الگو است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی تفسیر می‌شود طبق نظر هنسeler و همکاران^۱ (۲۰۰۹) اگر در یک مدل فقط یک متغیر برون‌زا، سازه‌ها را تحت تأثیر قرار دهد مقدار R^2 ۰/۳۳ به بالا نشان از قدرت رابطه دارد.

^۱ Henseler et al



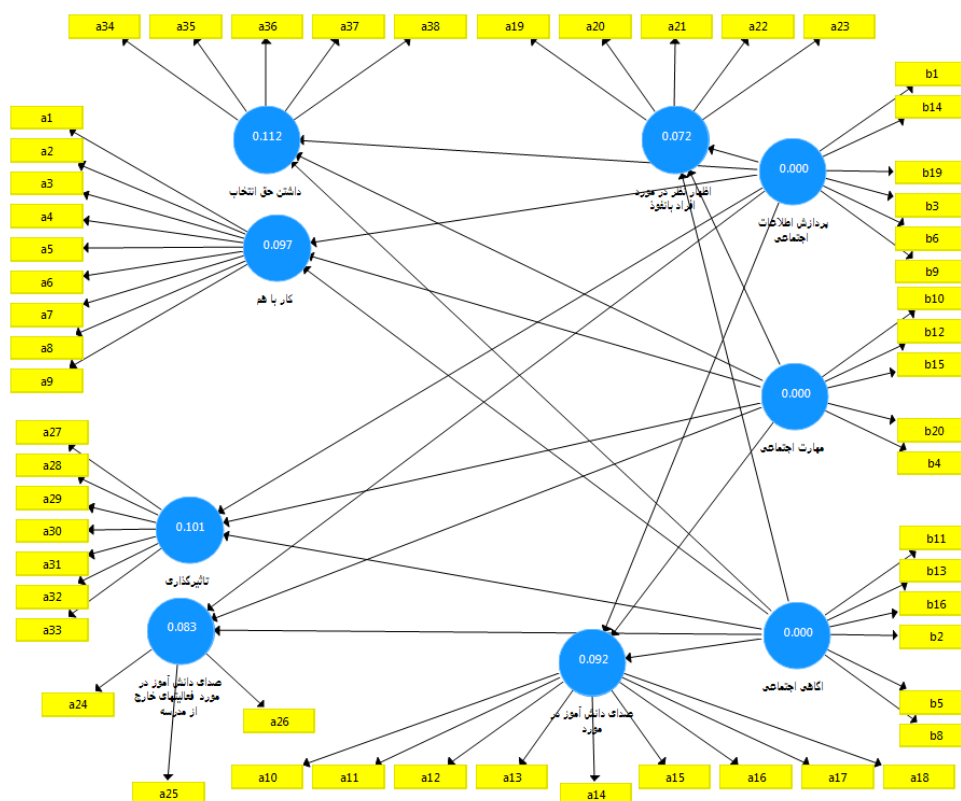
نمودار ۲. معیار R2

توانایی پیش‌بینی است (وینزی و همکاران، ۲۰۱۰). هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) در مورد شدت توانایی پیش‌بینی الگو در مورد سازه‌های درون‌زا مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به‌ترتیب ضعیف، متوسط و قوی را تعیین نمودند.

معیار Q2

معیار چهارم الگوی ساختاری معیار Q2 می‌باشد. ضریب Q2 استون-گیسر^۱ برای بررسی توانایی پیش‌بینی متغیرهای وابسته از روی متغیرهای مستقل استفاده می‌شود. مقادیر مثبت این ضریب نشان‌گر

^۱ Stone - Giesser



نمودار ۳. معیار Q2

جدول ۱۴. توصیف مقادیر عددی R2 ، Q2

مؤلفه‌ها	R2	*قدرت رابطه	Q2	*توانایی پیش‌بینی
کار با هم	۰/۲۵۱	رابطه متوسط	۰/۰۹۷	توانایی پیش‌بینی ضعیف
صدایی در مورد مدرسه	۰/۲۰۰	رابطه متوسط	۰/۰۹۲	توانایی پیش‌بینی ضعیف
اظهار نظر با افراد تأثیرگذار	۰/۱۵۶	رابطه ضعیف	۰/۰۷۲	توانایی پیش‌بینی ضعیف
صدایی در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس	۰/۱۲۴	رابطه ضعیف	۰/۰۸۳	توانایی پیش‌بینی ضعیف
داشتن نفوذ (تأثیرگذاری)	۰/۲۲۰	رابطه متوسط	۰/۱۰۱	توانایی پیش‌بینی متوسط
داشتن حق انتخاب	۰/۲۴۸	رابطه متوسط	۰/۱۱۲	توانایی پیش‌بینی متوسط

هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) در مورد شدت توانایی پیش‌بینی الگو در مورد سازه‌های درون‌زا مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب ضعیف، متوسط و قوی را تعیین نمودند که در پژوهش حاضر کمتر از ۰/۳۵ است.

طبق نظر هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) مقدار R2 ۰/۳۳ به بالا نشان از قدرت رابطه دارد که در پژوهش حاضر، برای هریک از ابعاد مشارکت میزان کمتر از ۰/۳۳ بود که نشان‌گر رابطه متوسط و ضعیف بود.

جدول ۱۵. نتایج بررسی معناداری روابط بین ابعاد مشارکت در مدرسه و هوش اجتماعی

روابط	ضریب تعیین	آماره T	سطح معناداری	نتیجه معناداری
آگاهی اجتماعی -> اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ	۰/۱۳۶	۱/۷۵۲	۰/۰۸	نیست
آگاهی اجتماعی -> تأثیرگذاری	۰/۳۱۳	۴/۸۴	۰/۰۰۰۱	است
آگاهی اجتماعی -> داشتن حق انتخاب	۰/۲۴۵	۳/۶۴۸	۰/۰۰۰۱	است
آگاهی اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد	۰/۱۲۹	۱/۷۰۷	۰/۰۸۸	نیست
آگاهی اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد فعالیت های خارج از مدرسه	۰/۰۹۱	۱/۲۱۳	۰/۲۲۶	نیست
آگاهی اجتماعی -> کار با هم	۰/۲۳۸	۳/۳۴	۰/۰۰۱	است
مهارت اجتماعی -> اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ	۰/۱۷۵	۲/۸۴۶	۰/۰۰۵	است
مهارت اجتماعی -> تأثیرگذاری	۰/۱۹۷	۳/۳۴۱	۰/۰۰۱	است
مهارت اجتماعی -> داشتن حق انتخاب	۰/۱۴۸	۲/۴۰۷	۰/۰۱۶	است
مهارت اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد	۰/۰۳	۰/۴۷۴	۰/۶۳۶	نیست
مهارت اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد فعالیت های خارج از مدرسه	۰/۲۴۷	۳/۵۱۳	۰/۰۰۰۱	است
مهارت اجتماعی -> کار با هم	۰/۱۱۶	۱/۹۰۳	۰/۰۵۸	نیست
پردازش اطلاعات اجتماعی -> اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ	۰/۱۵۲	۲/۱۸۷	۰/۰۲۹	است
پردازش اطلاعات اجتماعی -> تأثیرگذاری	۰/۰۰۸	۰/۱۲	۰/۹۰۵	نیست
پردازش اطلاعات اجتماعی -> داشتن حق انتخاب	۰/۱۷۹	۲/۹۸۷	۰/۰۰۳	است
پردازش اطلاعات اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد	۰/۳۳۷	۵/۱۵۵	۰/۰۰۰۱	است
پردازش اطلاعات اجتماعی -> صدای دانش آموز در مورد فعالیت های خارج از مدرسه	۰/۰۶۶	۰/۹۹۴	۰/۳۲۱	نیست
پردازش اطلاعات اجتماعی -> کار با هم	۰/۲۲۱	۳/۷۸۶	۰/۰۰۰۱	است

تحصیلی و هوش اجتماعی در میان دانش آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز بود.

یافته های پژوهش نشان داد که براساس فرضیه نخست، بین ابعاد مشارکت در مدرسه در میان دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه با یافته های اکبری (۱۳۹۱) و محمودی، فتحی آذر و اسفندیاری (۱۳۸۸) همسو است که در پژوهش های خود تفاوت معناداری میان مدارس دخترانه و پسرانه از نظر میزان مشارکت دانش آموزان گزارش نکرده اند. باین حال، این یافته با نتایج پژوهش مولرکوهن، هرزینگف هابیگ و زالامزو (۲۰۲۱)، زین الدین و همکاران (۲۰۲۰)، امیر و همکاران (۲۰۱۴) و دالی و اوگرا (۱۹۹۸) ناهمسو است؛ زیرا در این مطالعات مشارکت دانش آموزان بر حسب جنسیت متفاوت گزارش شده و عمدتاً مشارکت دختران بیش از پسران بوده است. در تبیین این یافته می توان

نتایج نشان داد که رابطه آگاهی اجتماعی با تأثیرگذاری (۰/۳۱۳)، داشتن حق انتخاب (۰/۲۴۵)، کار باهم (۰/۲۳۸)؛ رابطه مهارت اجتماعی با اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ (۰/۱۷۵)، تأثیرگذاری (۰/۱۹۷)، داشتن حق انتخاب (۰/۱۴۸)، صدای دانش آموز در مورد فعالیت های خارج از مدرسه (۰/۲۴۷) و رابطه پردازش اطلاعات اجتماعی با اظهار نظر در مورد افراد بانفوذ (۰/۱۲۵۲)، داشتن حق انتخاب (۰/۱۷۹)، صدای دانش آموز در مورد مدرسه (۰/۳۳۷) و کار با هم (۰/۲۲۱) با توجه به بالاتر بودن آماره T از ۱/۹۶ در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی دار هستند.

۴ بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان مشارکت دانش آموزان در مدرسه و بررسی رابطه آن با برخی ویژگی های فردی شامل جنسیت، سن، پیشرفت

خودکنترلی و انگیزش تحصیلی ممکن است در مقایسه با سن، نقش پررنگ‌تری در میزان مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه ایفا کنند. افزون بر این، برداشت و تفسیر مفهوم مشارکت در مدرسه می‌تواند در میان دانش‌آموزان با سنین مختلف متفاوت باشد؛ به‌گونه‌ای که برخی مشارکت را محدود به حضور فعال در کلاس‌های درسی و فعالیت‌های گروهی می‌دانند، درحالی‌که برخی دیگر آن را در قالب مشارکت در پروژه‌های خلاقانه و فعالیت‌های سازمان‌یافته دانش‌آموزی تعریف می‌کنند. همچنین، در دوره متوسطه دوم که دانش‌آموزان در مرحله شکل‌گیری هویت فردی و تحصیلی قرار دارند، این فرآیند می‌تواند سبب شود که سن به‌تنهایی عامل تعیین‌کننده‌ای در میزان مشارکت آنان نباشد. این یافته با دیدگاهی همخوان است که براساس آن، در مرحله نوجوانی متأخر، متغیرهایی مانند خودکارآمدی و کیفیت تعاملات اجتماعی (که هوش اجتماعی بخشی از آن به‌شمار می‌آید) نسبت به سن تقویمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان در این دوره، صرف‌نظر از سن دقیق خود، به دنبال ایفای نقش معنادار و تأثیرگذاری در محیط آموزشی هستند.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم نشان داد که بین مشارکت در مدرسه و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که از طریق معدل تحصیلی سنجیده شده است، رابطه معناداری وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش محمودی، فتحی‌آذر و اسفندیاری (۱۳۸۸) و مولرکوهن و همکاران (۲۰۲۱) ناهم‌سو است؛ زیرا در پژوهش‌های مذکور رابطه مثبت و معناداری میان مشارکت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی گزارش شده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که مشارکت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی لزوماً رابطه‌ای مستقیم و خطی ندارند و این رابطه ممکن است تحت تأثیر عوامل متعدد دیگری قرار گیرد. به‌عنوان مثال، برخی دانش‌آموزان با وجود مشارکت کمتر در فعالیت‌های

بیان کرد که اگرچه جنسیت به‌عنوان یکی از ویژگی‌های فردی در پژوهش‌های تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرد، اما متغیرهای دیگری مانند سن، معدل تحصیلی، هوش اجتماعی و ویژگی‌های شخصیتی ممکن است نقش تعیین‌کننده‌تری در میزان مشارکت دانش‌آموزان داشته باشند. افزون بر این، عوامل زمینه‌ای همچون محیط خانواده، فرهنگ حاکم بر جامعه و سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی مدرسه می‌توانند اثر جنسیت را تحت‌الشعاع قرار دهند. همچنین، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه مورد مطالعه ممکن است به‌گونه‌ای باشد که جنسیت نقش برجسته‌ای در مشارکت دانش‌آموزان ایفا نکند و در نتیجه، تفاوت معناداری میان دختران و پسران مشاهده نشود. از منظر نظریه جامعه‌پذیری مدرسه دورکیم^۱ (۱۹۶۱) محیط مدرسه و ساختارهای اجتماعی آن باید فرصت‌های برابری برای مشارکت همه دانش‌آموزان فراهم سازد؛ بنابراین، عدم تفاوت مشاهده‌شده می‌تواند بیان‌گر آن باشد که ساختارهای آموزشی فعلی در ناحیه ۳ تبریز یا به‌طور نسبتاً یکسان با دانش‌آموزان برخورد می‌کنند یا تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای محلی، اثر متغیر جنسیت تضعیف شده است. این یافته به‌طور تلویحی نشان می‌دهد که در این بافت فرهنگی و اجتماعی خاص، تمرکز صرف بر تفاوت‌های جنسیتی در برنامه‌ریزی‌های تربیتی ممکن است در مقایسه با سایر عوامل فردی و محیطی از اهمیت کم‌تری برخوردار باشد.

بررسی فرضیه دوم نشان داد که بین سن دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم و میزان مشارکت آنان در مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش کولدول، کریچ، پترسون و موستارد (۲۰۰۸) هم‌سو است، اما با نتایج پژوهش امیر و همکاران (۲۰۱۴) که تفاوت مشارکت را براساس سن گزارش کرده‌اند، همخوانی ندارد. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که متغیرهایی همچون هوش اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی،

^۱ Durkheim

مدرسه، به دلیل برخورداری از حمایت‌های خانوادگی، توانایی‌های شناختی بالا یا سبک‌های یادگیری متناسب با نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی مطلوبی از خود نشان می‌دهند. افزون بر این، متغیرهای میانجی همچون سبک یادگیری، خلاقیت و عملکرد شناختی می‌توانند نقش مهمی در تبیین رابطه بین مشارکت در مدرسه و معدل ایفا کنند. از سوی دیگر، معدل تحصیلی تنها یکی از شاخص‌های پیشرفت تحصیلی است و لزوماً بازتاب‌دهنده مهارت‌هایی نظیر تفکر انتقادی، خلاقیت و توانمندی‌های اجتماعی نیست؛ مهارت‌هایی که غالباً در نتیجه مشارکت فعال و مستمر در فعالیت‌های مدرسه تقویت می‌شوند. همچنین، محدودیت‌های ابزارهای اندازه‌گیری مشارکت در مدرسه یا پیشرفت تحصیلی می‌تواند موجب عدم مشاهده رابطه معنادار بین این متغیرها شود. این یافته را می‌توان از منظر نظریه‌های سرمایه انسانی بکر^۱ (۱۹۶۴) نیز مورد بررسی قرار داد؛ نظریه‌هایی که بر این فرض تأکید دارند که فعالیت‌های رسمی مدرسه که مشارکت دانش‌آموزان بخشی از آن است، باید به‌طور مستقیم به پیامدهای ملموس تحصیلی مانند معدل منجر شوند. عدم تأیید این رابطه در پژوهش حاضر ممکن است ناشی از تأثیر متغیرهای کنترل‌نشده‌ای مانند انگیزش درونی، سبک‌های یادگیری متفاوت یا حمایت‌های خارج از مدرسه باشد که مستقیماً بر معدل اثر می‌گذارند، درحالی‌که مشارکت بیشتر بر ابعاد اجتماعی - عاطفی و مهارت‌های غیرشناختی تأثیر دارد. علاوه بر این، معدل به‌عنوان شاخصی عینی اما ناقص، قادر به انعکاس مهارت‌های غیرعینی حاصل از مشارکت فعال، مانند خلاقیت، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله نیست و همین امر می‌تواند به عدم مشاهده رابطه معنادار میان مشارکت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی بینجامد.

بررسی فرضیه چهارم نشان داد که بین ابعاد مشارکت در مدرسه و ابعاد هوش اجتماعی

دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز رابطه معناداری وجود دارد که این یافته تا حدی با نتایج پژوهش اویگون و آریباس (۲۰۲۰) هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که ابعاد مختلف هوش اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در تسهیل و تقویت مشارکت دانش‌آموزان در محیط مدرسه ایفا می‌کنند. توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا موقعیت‌های اجتماعی مدرسه را به‌درستی تحلیل کرده و رفتار متناسبی در تعامل با همسالان و معلمان از خود نشان دهند؛ امری که به افزایش مشارکت آنان در فعالیت‌های گروهی و کلاسی منجر می‌شود. آگاهی اجتماعی نیز از طریق درک احساسات، نگرش‌ها و نیازهای دیگران، زمینه تعاملات مثبت، همکاری مؤثر و شکل‌گیری روابط سازنده را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، مهارت‌های اجتماعی با بهبود ارتباطات بین‌فردی، تسهیل حل تعارض و تقویت روحیه همکاری، نقش مستقیمی در مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی و فوق‌برنامه مدرسه دارند. بر اساس این، می‌توان نتیجه گرفت که هوش اجتماعی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی، نه‌تنها موجب افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود، بلکه به ارتقاء کیفیت کلی فرآیند آموزش و یادگیری نیز کمک می‌کند. این یافته به‌طور قوی از نظریه هوش اجتماعی ثرن‌دایک^۲ (۱۹۲۰) حمایت می‌کند؛ زیرا ابعاد هوش اجتماعی، شامل آگاهی اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی عملی، به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد که موقعیت‌های اجتماعی مدرسه را به‌درستی رمزگشایی کرده، به شکلی مؤثر با همسالان و معلمان تعامل داشته و تعارض‌های احتمالی را مدیریت کنند. در نتیجه، این توانمندی‌ها با کاهش خطر طرد اجتماعی، زمینه مشارکت فعال، سازنده و اثربخش دانش‌آموزان را در فعالیت‌های گروهی، بحث‌های کلاسی و حتی فرآیندهای تصمیم‌گیری مدرسه فراهم می‌آورد و هوش اجتماعی

² Thorndike¹ Becker

محدودیت‌های پژوهش به‌شمار می‌روند که می‌توانند تعمیم نتایج را با احتیاط همراه سازند. بر اساس این، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی مشارکت دانش‌آموزان در سایر پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی پرداخته شود، نقش ویژگی‌های شخصیتی و متغیرهای روان‌شناختی دیگر مورد توجه قرار گیرد و در کنار ابزارهای کمی، از دیدگاه خبرگان و روش‌های کیفی نیز برای سنجش دقیق‌تر عوامل مؤثر بر مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه استفاده شود. پیامدهای آموزشی این یافته‌ها برای سیاست‌گذاران و معلمان این است که برنامه‌ریزی آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که هوش اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تقویت شده و فرصت‌های مشارکت فعال برای همه دانش‌آموزان فراهم گردد؛ زیرا مشارکت مؤثر دانش‌آموزان می‌تواند منجر به ارتقاء کیفیت یادگیری، بهبود تعاملات کلاسی و ایجاد محیط مدرسه‌ای پویا و مشارکتی شود و در نتیجه، تصمیم‌گیری‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌ها بهتر با نیازهای واقعی دانش‌آموزان هماهنگ گردد.

را به‌عنوان زیربنای تسهیل‌کننده مشارکت مؤثر در محیط آموزشی برجسته می‌سازد.

در مجموع، مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در آن‌ها دانش‌آموزان به‌صورت فردی یا گروهی نقشی فعال در فرآیند آموزش و یادگیری و شکل‌دهی به محیط آموزشی خود ایفا می‌کنند. این مشارکت می‌تواند در قالب کار گروهی، داشتن حق انتخاب، تأثیرگذاری در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و مشارکت در فعالیت‌های درون‌مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای بروز یابد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مشارکت دانش‌آموزان براساس جنسیت، سن و معدل تحصیلی تفاوت معناداری ندارد، اما هوش اجتماعی با مشارکت در مدرسه رابطه معناداری دارد. این یافته بر ضرورت توجه به تقویت هوش اجتماعی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی تأکید می‌کند. بااین‌حال، محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۳ تبریز، عدم کنترل کامل متغیرهای زمینه‌ای نظیر جو و فرهنگ مدرسه و استفاده از ابزارهای خوداظهاری ازجمله

منابع

- افضل خانی، مریم و عبدی پاکروان، مژگان (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های بهینه در مشارکت اثربخش اولیا و مردم در مدارس. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۲): ۱۴۶-۱۳۷.
- اکبری، حمید (۱۳۹۱). بررسی میزان مشارکت دانش‌آموزان در امور مدارس شهر بیرم از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت - دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- بنانی، شادی (۱۴۰۰). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت‌پذیری دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه اول دخترانه مناطق شمال شهر تهران. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۳(۵۰): ۷۷-۹۶.
- رضایی، اکبر و خلیل زاده، احد (۱۳۸۸). رابطه بین هوش اجتماعی با رضایت شغلی معلمان مدرسه. علوم تربیتی، ۲(۷): ۱۴۵-۱۲۱.
- طباطبایی، زهرا؛ اوجی نژاد، احمدرضا؛ و قلتاش، عباس (۱۳۹۴). رابطه هوش اجتماعی با مهارت‌های کارآفرینی و خلاقیت دانش‌آموزان هنرستان‌های شهر شیراز. دوماه‌نامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۲۱): ۸۵-۱۰۲.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۱). مشارکت مردمی در آموزش و پرورش تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- محمودی، فیروز؛ فتحی آذر، اسکندر؛ و اسفندیاری، رجب (۱۳۸۸). بررسی رابطه میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰(۳): ۶۵-۸۲.
- نوابخش، مهرداد و اسمی جوشقانی، زهرا. (۱۳۹۱). عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های دانش‌آموزی. مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۴(۴): ۱۰۵-۱۲۱.

- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z. M., & Ahmad, A. R. Hutkemri. (2014). Students' engagement by age and gender: A cross-sectional study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(10), 1886-1892.
- Anderson, D. L., Graham, A. P., & Thomas, N. P. (2019). Assessing student participation at school: Developing a multidimensional scale. *International Journal of Student Voice*, 5(1).
- Beckman, K., & Trafford, B. (2007). [Reference details not provided in original list; assumed book or article].
- Coldwell, J., Craig, A., Paterson, T., & Mustard, J. (2008). Online students: Relationships between participation, demographics and academic performance. *Electronic Journal of e-Learning*, 6(1), 19-30.
- Daley, A., & O'Gara, A. (1998). Age, gender and motivation for participation in extracurricular physical activities in secondary school adolescents. *European Physical Education Review*, 4(1), 47-53.
- Flutter, J. (2007). [Reference details not provided in original list; assumed book or article].
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein - die generation envermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 275-287.
- Leraas, B. C., Kippen, N. R., & Larson, S. J. (2018). Gender and student participation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4).
- Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Zala-Mezö, E. (2021). Student participation in everyday school life—Linking different perspectives. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 35-53.
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M., & Vilà, M. (2013). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38(4), 571-583.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2009). ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Silveira, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.
- Torney-Purta, J. (2001). [Reference details not provided in original list; assumed book or article].
- Uygun, K., & Aribas, B. B. (2020). Examining the relationship between social intelligence levels and communication skills of prospective social studies teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 232-252.
- Yuen, W. W., & Leung, Y. W. (2010). Engaging students in school governance: A case study of the challenges and the way forward. *International Studies in Educational Administration*, 38(3), 57-79.
- Zainuddin, N. M. M., Azmi, N. F. M., Yusoff, R. C. M., Shariff, S. A., & Hassan, W. A. W. (2020). Enhancing classroom

- engagement through Padlet as a learning tool: A case study. *International Journal of Innovative Computing*, 10(1).
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1961). *Education and sociology*. New York: Free Press.