

## بررسی رابطه برنامه درسی زبان آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی

علیرضا عصاره<sup>۱</sup>، بهرام صالح صدق پور<sup>۲</sup>، احمدعربی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۱

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه برنامه درسی زبان‌آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی شهر، شهرکرد بود. پژوهش حاضر از نظر نوع تحقیق، ترکیبی به هم تنیده است. به‌منظور گردآوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته استفاده شد، روایی پرسشنامه از طریق نظرات متخصصان و کارشناسان، بررسی و پایایی پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار PLS و روش پایایی مرکب ۰/۸۵ و مقدار روایی همگرا ۰/۸۳ برآورد گردید. جامعه آماری در بخش کمی، مشتمل بر ۱۳۶۸۲ نفر دانش‌آموز دختر و پسر دوره ابتدایی شهر شهرکرد است. با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۷۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. بخش کیفی به روش پدیدارشناسی، با حضور ۴۰ مشارکت‌کننده از میان معلمان به روش نمونه‌گیری هدفمند و با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. عمده‌ترین نتایج پژوهش در بخش کمی نشان داد بین برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین نتایج بخش کیفی حاکی از آن بود که از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر مربوط به «برنامه درسی زبان‌آموزی باعث افزایش مهارت‌های خودآگاهی، دوست‌یابی و تصمیم‌گیری می‌شود».

واژگان کلیدی: برنامه درسی، زبان‌آموزی، هوش اجتماعی، معلمان، دوره ابتدایی.

۱. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۲. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۳. دانشجویی دکتری، برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

## مقدمه

زندگی اجتماعی انسان‌ها برای رسیدن به اهدافی است که تحقق آن به صورت فردی مشکل و یا غیرممکن است و مستلزم توانایی برقراری ارتباط با دیگران است و نیز عدم پابندی شهروندان و عمل نکردن به هنجارهای اجتماعی باعث بروز عادات و رفتارهای نامناسب می‌شود این رفتارها منجر به معضلات اجتماعی بزرگ‌تری خواهد شد که نتایج زیربنایی را برای کل جامعه در پی خواهد داشت (بن دینا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)؛ بنابراین هوش اجتماعی یکی از مؤلفه‌هایی است که می‌تواند در روابط بین دانش آموزان با جامعه و محیط زندگی نقش مهمی ایفا کند. هوش اجتماعی به فهم دقیق یک محیط اجتماعی اشاره دارد و یک عمل کلیدی و اساسی برای درک و تشخیص در محدوده حوزه میان فردی است (بوآل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). هوش اجتماعی را به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌هایی توصیف می‌کنند که حاوی درک مردم بوده و شامل مهارت‌هایی است که برای تعامل موفق با آن‌ها لازم است. به عبارت دیگر، هوش اجتماعی شامل توانایی به سر بردن با دیگران و تشویق آن‌ها به ارتباط و همکاری است (علیزاده و بهرامی، ۱۳۹۶). پیشرفت سریع و وسیع فناوری اطلاعات در عصر حاضر و رقابت‌های آشکار و پنهان روزافزون سازمان‌های آموزشی در دنیا، اهمیت و ضرورت توجه به هوش اجتماعی (توان برقراری ارتباط) را دوچندان نموده است. از سوی دیگر یکی از برنامه‌های درسی دوره ابتدایی که نقش عمده‌ای در تقویت هوش اجتماعی دانش آموزان دارد برنامه درسی زبان آموزی است. زبان ابزاری است که انسان را به اظهارنظر درباره خودش و انتقال مفاهیم و نمادهای موجود در فرهنگ که به وسیله افراد خلق شده است، قادر می‌سازد (سوینچ و اونکول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹) امروزه آموزش زبان برای افراد بزرگ‌سال و کودکان تحت تأثیر رویکرد ارتباطی است، یعنی هدف و غایت آموزش زبان برای هر دو گروه این است که فرآیند آموزش زبان به آن‌ها کمک کند تا بتوانند زبان مقصد را درک و با آن زبان صحبت کنند و به طور کلی با زبان مقصد ارتباط برقرار کنند (بونایاسو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). باید توجه نمود که مبانی، اصول و اهداف برنامه درسی زبان آموزی، بسته به سن

1. Benedana
2. Boal
3. Sevinç and Önkol
4. Bunaiasu

افراد تحت یادگیری باهم متفاوت است. (کریستینا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). باید به این امر توجه نمود که در میان بچه‌های سنین مشابه تفاوت‌های فردی قابل توجهی وجود دارد و این ویژگی‌ها نقش مهمی را در توانایی کودکان برای به یادآوردن رویدادها به‌طور جدی ایفا می‌کنند (بن دیانا و همکاران، ۲۰۱۸). شناخت همه‌جانبه از زبان و زبان آموزی به‌عنوان مهم‌ترین وسیله ارتباط، بیانگر اهمیت کسب اطلاعات لازم در این خصوص است. هدف عمده آموزش دوران ابتدایی، پرورش استعدادها و قابلیت‌های بالقوه کودکان است؛ لذا این امر به‌وسیله زبان آموزی محقق است (عربی، ۱۳۹۵). هوش برگرفته از لغت لاتین Intellegnce به معنای فهمیدن است. در مباحث امروزه زیاد از واژه هوش برای رفتار انسان‌ها استفاده می‌شود. در تعریف "هوش" نظر مشترکی میان روان‌شناسان وجود ندارد و تعاریف متعددی از هوش به‌عمل آمده است. وکسلر<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) به نقل از گلמן<sup>۳</sup> (۱۳۸۹) هوش را این‌گونه تعریف می‌کند: "توانایی جمعی یا کلی افراد در عمل هدفمند، تفکر منطقی و رویارویی مؤثر با محیط اطرافشان". یا دیترمین<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) هوش را یک سری از توانایی‌های مشخص و مستقل که به‌عنوان یک سیستم پیچیده فعالیت می‌کنند، تعریف کرده است. هنگامی که هوش مورد مطالعه و بحث قرار می‌گیرد، منظور رفتار یا عملکرد هوشمندانه فرد است. جنبه‌های دیگر هوش و رفتار هوشمندانه شامل سرعت در رسیدن به راه‌حل‌ها و پاسخ‌ها و توانایی حل مسئله است. (هرنزه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). از تعریف‌های بالا چنین برداشت می‌شود که هوش مجموعه‌ای از فعالیت‌های شناختی را دربر دارد. بعضی پژوهشگران می‌گویند که هوش ترکیبی از ساختار<sup>۶</sup> توانایی درک مفاهیم ذهنی و عملکرد<sup>۷</sup> توانایی حل مسائل است؛ بنابراین هوش به‌عنوان یک سطح همه‌جانبه فردی برای توانایی ذهنی و اکتساب ذهنی تعریف شده است (کرون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). هوش اجتماعی<sup>۹</sup> عبارت از توانایی به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، روابط دوستانه با دیگران، رفتارهای اجتماعی و همدلی با دیگران است. هالینگر<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۷)

1. Christina
2. Veksler
3. Golman
4. Determin
5. Hernez
6. structure
7. function
8. Crowen
9. Social intelligence
10. Holliger

مهارت‌های اجتماعی را این‌گونه تعریف کرده است: مهارت‌هایی که برای داشتن ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش توسط آن‌ها ضروری هستند. از نظر گرشام<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی هستند که در موقعیت‌های معین، پیامدهای اجتماعی مهم را پیش‌بینی می‌کنند (هرنز، ۲۰۱۲). محققان به مدت طولانی به این نتیجه رسیده‌اند مؤلفه‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی را باید به دانش آموزان آموزش داد. اخیراً، مربیان این موضوع را درک کرده‌اند و معتقدند بزرگ‌سالان، معلمان، کارکنان و مدیران به‌طور یکسان، نیازمند آموزش‌های مؤلفه‌های اجتماعی هست (استیلمانا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). نحوه نوشتن و بیان هر شخصی نشان می‌دهد که ما چگونه فردی هستیم. از لحاظ تاریخی، اکثر روانشناسان، کارشناسان رسانه‌های اجتماعی و حتی دانشمندان کامپیوتر بیشتر بر آنچه مردم می‌گویند متمرکز شده‌اند، نه اینکه چگونه و چه چیزی آن‌ها گفتند. البته محتوای زبان برای ارتباطات پایه حیاتی است؛ به همان اندازه جالب است که تجزیه و تحلیل کلمات مشترک، با سبک گفتاری و هوش اجتماعی مرتبط است. خلاصه تحقیقات اخیر در مورد دینامیک اجتماعی زبان، بحث اتحاد طبیعی، علم روانشناسی اجتماعی با زبان‌آموزی و شخصیت اشاره دارد. (پنیکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). هوش اجتماعی را می‌توان به‌عنوان یک توانایی برای تغییر و تفسیر موقعیت‌های اجتماعی و سازگاری با آن‌ها تعریف کرد. هوش اجتماعی یا رفتار انطباقی یعنی قدرت کنار آمدن با دیگران و ارتباط برقرار کردن با آن‌ها، یعنی کنار آمدن در مذاکرات، درگیری‌ها، اشتباهات و سایر موقعیت‌ها، افزایش هوش یا همان رفتار انطباقی ارتباط برقرار کنند با پرورش رفتار انطباقی می‌توان نیازهای شخصی افراد مقابل خود را فهمید (بیک زاد، ۱۳۹۳). تاکنون درباره رفتارها و ویژگی‌های قطعی هوش اجتماعی اتفاق نظری وجود ندارد؛ اما بررسی تحقیقات و متون مربوط به هوش اجتماعی به‌طور توافقی به سه مؤلفه اساسی اشاره می‌کند، خودآگاهی، همدلی و نفوذ اجتماعی (فیب<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). محتوای هوش اجتماعی، در دو مقوله گسترده سازمان می‌یابد: آگاهی اجتماعی، یعنی آنچه درباره دیگران حس می‌کنیم و مهارت اجتماعی، به معنی عملی که بر اساس آن آگاهی، انجام می‌دهیم. آگاهی اجتماعی طیف گسترده‌ای است از اولین احساس ما

1. Gersham
2. Stillmana
3. Pennebaker
4. Phipp

درباره حالت درونی طرف مقابل و درک احساسات و افکار او در موقعیت‌های پیچیده اجتماعی است. این گستره شامل همدلی اولیه، هماهنگ‌سازی، درک همدلانه، شناخت اجتماعی است. (گلمن، ۱۳۸۹). درک احساسات دیگری یا شناخت افکار و مقاصد آن‌ها به‌تنهایی تضمین‌کننده یک رابطه پرثمر نیست. مهارت اجتماعی با تکیه بر آگاهی اجتماعی، امکان برقراری روابطی مؤثر و روان را پدید می‌آورد. مهارت‌های اجتماعی شامل هماهنگی و انطباق، ابراز وجود، اثرگذاری، ابراز توجه و رسیدگی است (سیدیتا<sup>۱</sup> و چلا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). یکی دیگر از مؤلفه‌ها، پردازش اطلاعات اجتماعی است که به معنی توانایی درک، فهم، پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران است (رضایی، ۱۳۹۵). بررسی هوش‌های چندگانه گاردنر، هوش اجتماعی و جنبه‌های بین فردی آن را در برمی‌گیرد که مؤلفه‌های همدلی، روابط بین فردی و مسئولیت اجتماعی را داراست. (سبزی، ۱۳۹۱). در این ارتباط، گلمن، مدلی را برای هوش اجتماعی ارائه کرده و هوش اجتماعی را باهوش عاطفی تطبیق داده است. آگاهی اجتماعی را با خودآگاهی و مهارت اجتماعی را با مدیریت بر خویشتن مطابقت داده است. همچنین وی، وظایف اساسی هوش اجتماعی را هماهنگی روابط متقابل، انواع همدلی، شناخت اجتماعی، مهارت‌های همکاری متقابل، دلسوزی می‌داند (آقااحمدی، ۱۳۹۱). زمانی که پژوهشگران به بررسی واکنش‌های اجتماعی انسانی می‌پردازند، شاهد برخی خصوصیات هستند که باعث ایجاد محیطی امن، مستقل و رقابتی می‌شود. این فهرست وسیع شامل ویژگی‌هایی همچون عالی بودن به هنگام واکنش، زمان ملاقات، تفکر و گفتگو حساسیت نسبت به نیازها و خواسته‌های دیگر افراد است. این رفتارها و بسیاری دیگر از آن‌ها بخشی از مفهوم هوش اجتماعی می‌باشند. (اتو وان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). دانش آموزان و بزرگسالان نیاز به فرصت، برای یادگیری و تمرین دارند مهارت‌های عاطفی اجتماعی و اعمال آن‌ها در موقعیت‌های مختلف در هر دو آموزش رسمی و غیررسمی وجود دارد. تحقیقات نشان داده دانش آموزان و معلمان در ایالات متحده آمریکا با تمرکز بر توانایی‌های اجتماعی و عاطفی خود، با استفاده از استراتژی افزایش مهارت‌های زبانی که نه تنها به نفع خود بلکه محیط یادگیری کلاس درس نیز است، باعث کاهش استرس دانش

- 
1. Seidita
  2. Chella
  3. OttoVon

آموزان و معلمان است و هرچند معلمان توانایی تغییر سازنده را بیشتر کسب می‌کنند (پنیکر، ۲۰۱۷).

برنامه درسی زبان‌آموزی در میان دیگر برنامه‌های درسی دوره ابتدایی از اهمیت به‌سزایی برخوردار است و نه تنها در تحکیم و تثبیت روابط اجتماعی مؤثر است بلکه یادگیری سایر مواد درسی چون ریاضی، علوم و مطالعات اجتماعی را تسهیل کرده و تعمیق می‌بخشد (قاسم‌پور، ۱۳۸۵). اجرای یک برنامه درسی زبان‌آموزی مطلوب به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که روابط بینا فردی مؤثرتری برقرار کنند، اطلاعات مهمی را کسب کرده و به طرز مناسبی به پیام‌های شفاهی واکنش نشان دهند. از این رو، برنامه درسی به‌عنوان نظامی بهینه و مدون برای آموزش محتوای واحدهای درسی به دانش‌آموزان در مدارس به کار می‌رود (فاریس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از برنامه درسی خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت. (دن بروک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). افزون بر این که دانش‌آموزان با توجه به رفتارهای معلمان خود عمل می‌کنند و هر یک از ایشان شیوه خاص خود از این رفتارها را ادراک و تفسیر می‌کند. ادراک دانش‌آموزان از مدرسه و ارزیابی از آموخته‌ها، برانگیزش تحصیلی و اجتماعی باورهای مربوط به خود، راهبردهای یادگیری، شرکت در فعالیت‌های آموزشی، رفتارهای یاری طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (اکسلز<sup>۳</sup> و همکاران ۱۹۹۳؛ به نقل از تارنر<sup>۴</sup> و همکاران ۲۰۰۲)؛ بنابراین برنامه درسی زبان‌آموزی متغیری مهم و اساسی در دوره ابتدایی است. به‌منظور تقویت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، مطالعه برنامه درسی زبان‌آموزی و عواملی که با این برنامه درسی تأثیر دارند، هم برای معلمان و هم پژوهشگران تربیتی حیاتی است. (عربی، ۱۳۹۵). اگرچه در ارزشیابی از برنامه و مواد آموزشی عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی و میزان یادگیری دانش‌آموزان است، اما علاوه بر آن دیدگاه، نگرش و واکنش‌های دانش‌آموزان به برنامه درسی و عملکرد آن‌ها در محیط زندگی نیز می‌توان مبنای ارزشیابی از آن باشد. (انتھایی و همکاران، ۱۳۹۳) علیرغم اهمیت و لزوم شناسایی تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر هوش‌های چندگانه

- 
1. Farris
  2. den Brok
  3. Eccles
  4. Turner

دانش آموزان و ادراکات دانش آموزان و معلمان از این ارتباط، در پژوهش‌های داخلی زیاد به آن توجه نشده است؛ بنابراین در این پژوهش توصیفی، هدف بررسی رابطه برنامه درسی زبان آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش آموزان ابتدایی است که تا حدودی بستر مناسب برای ارتقا برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی را فراهم نماید. این پژوهش در راستای این هدف و به منظور بررسی فرضیه اصلی که بین برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد. به طرح سه فرضیه ویژه نیز پرداخت. همچنین با طرح یک سؤال دیدگاه معلمان را در این خصوص در بخش کیفی جویا شدیم.

۱. بین برنامه درسی زبان آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

۲. بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

۳. بین برنامه درسی زبان آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

۴. تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش آموزان از دیدگاه معلمان کدام‌اند؟

مبانی برنامه درسی زبان آموزی شامل دو مجموعه نظریه‌های روان‌شناختی و نظریه‌های زبان‌شناختی یادگیری زبان است. عمده نظریه‌های مربوط به یادگیری زبان برخاسته از نظریه‌های عام روان‌شناسی یادگیری هستند، مانند نظریه‌های رفتاری، نظریه‌های مبتنی بر شناخت‌گرایی و نظریه‌های رفتارگرایی شناختی. با این حال، نظریه‌های یادگیری فطری زبان و نظریه یادگیری پردازشی زبان (تعاملی)، گروه دیگری از نظریه‌های یادگیری زبان را تشکیل می‌دهند که خاص زبان آموزی هستند.

از نظر روان‌شناسان رفتارگرا، یادگیری زبان امری اکتسابی است. بر این اساس، ذهن فراگیر زبان، تنها پذیرای محرک‌های بیرونی زبانی است. بر این اساس، مشاهده منظم رویدادهای جهان خارج است که کودک را وادار به تولید زبان می‌کند. از نظر اسکینر (۱۹۵۷) در نظریه شرطی‌سازی عامل در یادگیری زبان، شرط لازم برای فهم چگونگی

یادگیری زبان این است که بتوانیم متغیرهای حاکم<sup>۱</sup> و عوامل بیرونی را مشخص سازیم. در نظریه یادگیری اسکینر، اگر رفتار زبانی معینی به‌طور مکرر یک نتیجه مثبت داشته باشد، به تقویت مثبت و در نتیجه تکرار رفتار زبانی منجر می‌شود و برعکس. رفتارگرایان معتقدند که عامل تقلید و بسامد، یعنی فراوانی کاربرد واژه‌ها و ساخت‌های زبان در یادگیری‌های زبانی کودک نقش مهمی دارد (زندى، ۱۳۹۳).

در تقابل با نظریه‌های رفتارگرایی، نظریه‌های شناختی زبان مطرح می‌شوند. پیازنه<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان شناختی معتقد است که رشد شناختی کودک، فراگیری زبانی او را هدایت می‌کند؛ بنابراین، رشد زبان بستگی به رشد تفکر و شناخت فراگیر از جهان دارد. بر این اساس، رشد زبان جنبه‌ای از رشد شناختی کودک و متأثر از آن است. در این گروه از نظریه‌های یادگیری زبان، نظریه‌های رفتارگرایی شناختی که تلفیقی از دو گروه نظریه پیشین هستند قرار می‌گیرند. معروف‌ترین نظریه‌پرداز این گروه، بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) است که نظریه یادگیری اجتماعی او در یادگیری زبان مطرح است. این نظریه مبتنی بر یادگیری مشاهده‌ای و فرایند مدل‌سازی در یادگیری زبان است. در صدر نظریه‌هایی که خاص زبان‌آموزی ارائه شده‌اند، دو نظریه یادگیری فطری زبان و نظریه یادگیری پردازشی یا تعاملی زبان قرار دارند. چامسکی (۲۰۰۶) با انتقاد از نظریه‌های رفتارگرایی در زبان، توانایی یادگیری زبان در انسان را امری فطری می‌داند. از نظر او، هر کودک دارای یک نظام ذهنی به نام دستگاه فراگیری زبان است که او را قادر می‌سازد تا درباره ساخت زبانی که در حال یادگیری آن است فرضیه‌های بسازد. کودک این فرضیه‌ها را به‌طور مداوم با درونداد زبانی جدید مطابقت داده و به‌طور منظم آن‌ها را تعدیل می‌کند و در نتیجه مهارت‌های زبانی جدیدی را فرامی‌گیرد (زندى، ۱۳۹۳). باین وجود، نظریه یادگیری فطری زبان با انتقادهایی روبرو شده است. نظریه یادگیری پردازشی زبان را می‌توان از جمله کامل‌ترین نظریه‌هایی دانست که در تقابل با نظریه یادگیری فطری زبان ارائه شده‌اند. بر اساس این نظریه، زبان به‌جای این که دانشی ایستا باشد، فرایندی پویاست. بر اساس این نظریه، به موقعیت زبانی واقعی و همچنین چگونگی کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی توجه می‌شود. علاوه بر این، این رویکرد مبتنی بر روش‌های پردازش اطلاعات در ذهن است که

- 
1. Controlling Variables
  2. Piaget
  3. Bandura



در آن داده‌های زبانی محیط یادگیری به‌عنوان درونداد وارد ذهن می‌شوند؛ بنابراین سازمان شناختی ذهن ساخت زبانی محیط یادگیری را کشف کرده و درنهایت به برون‌داد یا رفتار زبانی کودک منجر می‌گردد. بر اساس این نظریه، یادگیری‌های زبانی انسان، نتیجه فعالیت مستمر پردازش داده‌های زبانی در ساخت شناختی کودک است که از محیط دریافت می‌گردند (زندى، ۱۳۹۳). در نظریه تعاملی زبان، رشد مهارت‌های ارتباطی در محیط واقعی، نقش مهمی در یادگیری مهارت‌های زبانی کودک دارد. امروزه آموزش‌های مدرن زبان برای کودکان، تحت تأثیر رویکرد ارتباطی است، یعنی هدف و غایت آموزش زبان، فراگیری مهارت‌های زبانی به‌منظور برقراری ارتباط در دنیای واقعی است (داگلاس براون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). زبان‌آموزی در مدرسه مستلزم طراحی یک برنامه درسی مدون با توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان است (ویلیامز و اسنیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). به‌طور کلی، گوناگونی نظریه‌های زبان‌آموزی کودک، حاکی از پیچیدگی فرآیند زبان‌آموزی است. هر کدام از نظریه‌ها، نگاه متفاوتی به ماهیت انسان دارد. نظریه‌هایی که اعتقاد دارند انسان بدون هیچ‌گونه توانایی خاصی متولد می‌شود، یادگیری زبان کودک را متأثر از محرک‌های محیطی و اصول شرطی شدن می‌دانند. در مقابل کسانی که اعتقاد دارند کودک با مجموعه‌ای از توانایی‌ها و استعداد‌های زبانی متولد می‌شود، به نقش وراثت در زبان‌آموزی تأکید دارند. (ویدوسن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲).

در مورد هوش نظریات و دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. برخی روانشناسان، هوش را قابلیت عمومی درک و استدلال دانسته که به اشکال مختلفی نمایان می‌شود. به نظر آن‌ها، هوش یک قوه ذهنی بنیادی است. هوش مجموعه یا کل قابلیت یک فرد برای فعالیت هدفمند، تفکر منطقی و برخورد کارآمد با محیط است. (یارمحمدیان، ۱۳۸۵). از نظر ثراندایک<sup>۴</sup> سه نوع هوش وجود دارد، انتزاعی، مکانیکی و اجتماعی. در مقاله‌ای در مجله هارپر در سال (۱۹۳۰) او هوش اجتماعی را به‌عنوان توانایی برای درک دیگران و عمل کردن به‌صورت عاقلانه در روابط انسانی بیان کرد. او ادعا می‌کند که هوش اجتماعی با توانایی

- 
1. Douglas Brown
  2. Williams & Snipper
  3. Widdowson
  4. Thorndike

علمی متفاوت است. (فارتتر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از دیدگاه<sup>۲</sup> هوش اجتماعی به معنای سنجیدگی در رفتار و کردار فرد و اندیشه و سخن گفتن است. از دیدگاه شلونت و فال<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) مهارت‌های اجتماعی عبارت است از فرایندهای مؤلفه‌ای مشخص که فرد را قادر می‌سازد تا به گونه‌ای رفتار نماید که به‌عنوان فردی لایق مورد قضاوت و سنجش دیگران قرار گیرد. (سیلورا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳).

گلمن هم در زمینه هوش هیجانی و هم در زمینه هوش اجتماعی تعاریفی را مطرح کرده است. هوش اجتماعی به عقیده گلمن شامل تمام حیطه‌های ارتباطات انسانی با دیگر افراد و با جهان به‌طور کلی است. به‌عبارت‌دیگر هوش اجتماعی گسترده‌تر از آگاهی سیاسی یا درک روان‌شناختی یا فعالیت‌های هدایت‌شده است. شامل تشخیص همه موقعیت‌های اجتماعی مانند آیین‌های مذهبی و دیگر موقعیت‌های اجتماعی هست؛ بنابراین در بیان تعریف هوش اجتماعی، درباره همه زمینه‌های تفکر انسانی و فعالیت انسانی صحبت می‌شود (گلمن<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). گلمن اخیراً تفاوت بین هوش اجتماعی و هیجانی را دریافته و در کتاب جدیدش، مدل خود را در دو بخش مجزای هوش اجتماعی و هوش هیجانی تقسیم نموده است. گلمن در بررسی علم عصب‌شناسی اجتماعی، می‌گوید که هوش اجتماعی ترکیبی از آگاهی اجتماعی شامل: (همدلی<sup>۶</sup>، شناخت اجتماعی<sup>۷</sup>، دقت در انتقال تفکر<sup>۸</sup>، هماهنگی<sup>۹</sup>) و وسیله تسهیل اجتماعی<sup>۱۰</sup> شامل: (هماهنگی<sup>۱۱</sup>، ارتباط<sup>۱۲</sup>، تأثیر<sup>۱۳</sup>، ابراز وجود<sup>۱۴</sup>) است. (تاپسل<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵). برخی پژوهشگران هم برای فهم هوش اجتماعی، مکانیسم‌های بنیادی آن همچون حیطه‌های هوش اجتماعی را تعیین می‌کنند. آن‌ها دو مکانیسم اساسی هوش

1. Furtner
2. sternberg
3. Shelwent Z& falle
4. Silvera
5. Goleman
6. Empathy
7. Social cognition
8. Empathic accuracy
9. Attunement
10. Social facility
11. synchrony
12. concern
13. influence
14. Self- presentation
15. Tapsell

اجتماعی، یعنی تفکر واگرا<sup>۱</sup> در زمینه اجتماعی و پیچیدگی دانش اجتماعی را مطرح کردند. هم منابع عقلانی مانند دانش اجتماعی و هم فرایندهای فکری مانند کاربرد اطلاعات، انتخاب استراتژی و کنترل راه‌حل در هوش اجتماعی مهم هستند. به هر حال برای حل مسائل در موقعیت‌های اجتماعی متنوع منعطف بودن در استفاده از اطلاعات، تفاسیر چندتایی، انتخاب برنامه‌ریزی و حل مسائل مهم هستند. به عبارت دیگر، افراد با هوش اجتماعی بالا ممکن است دانش اجتماعی قوی و تفکر واگرا به منظور عملکرد مناسب در موقعیت‌های اجتماعی داشته باشند (رومرو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). ورتون<sup>۳</sup> (۱۹۳۳) تعریف گسترده‌تری را از هوش اجتماعی ارائه داده که عبارت از توانایی به سر بردن با دیگران به‌طور کلی، مهارت اجتماعی، دانش در مورد موضوعات اجتماعی، حساسیت به محرک از طرف دیگر اعضای گروه و فرد در موقعیت‌های موقتی است (کیل استروم و کانتور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). هوش اجتماعی با اندیشه‌هایی همچون مهارت‌های اجتماعی و صلاحیت‌های اجتماعی در ارتباط است. پژوهشگران عقیده دارند که هوش اجتماعی یک درک، یک تحلیل شناختی و یک مهارت یا صلاحیت رفتاری است. (بی‌جور کوئیست<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). با توجه به مطالب فوق تعاریف متعددی از هوش اجتماعی توسط پژوهشگران عنوان گردیده است که با مروری اجمالی بر این برداشت‌ها می‌توان به این نتیجه رسید هوش اجتماعی به‌عنوان پتانسیل یک شخص و توانایی لازم برای عملکرد اجتماعی تعریف شده است. هوش اجتماعی دارای مؤلفه‌های ادراکی، تحلیلی، شناختی و رفتاری (مهارت‌ها) است و با هوش بودن در تجزیه و تحلیل رفتارهای اجتماعی دیگران نقش مرکزی و دوجانبه دارد. در نهایت هوش اجتماعی را گونه‌ای وسیع از مهارت‌های اجتماعی است که در رفتار اجتماعی فرد ظاهر می‌گردد بنابراین طرز ارتباط فرد با دیگران و ایجاد روابط رضایت‌آمیز با ایشان نتیجه فعالیت هوش اجتماعی است.

نگاهی اجمالی به طرح‌های انجام‌شده مرتبط با موضوع این مقاله نشان داد پژوهش‌های گوناگونی در ارتباط با جنبه‌های مختلف زبان آموزی صورت گرفته است اما پژوهش‌های اندکی با موضوع بررسی رابطه برنامه درسی زبان آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی انجام‌شده است. برخی پژوهش‌های مرتبط با موضوع، به جنبه‌های

1. Divergent thinking
2. Romero
3. Verton
4. Kihlstrom & Cantor
5. Bjorkqvist

مختلف زبان‌آموزی پرداختند از آن جمله اثربخشی فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی بر رشد زبان‌گفتاری دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی، توسط چنایی و عبدالخانی (۱۳۹۳)، انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که زبان‌گفتاری، شامل مهارت‌های واژگانی و مهارت‌های دستوری، در دانش‌آموزانی که دوره پیش‌دبستانی را گذرانده به‌طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزانی است که دوره پیش‌دبستانی را نگذرانده بودند، به‌علاوه یافته‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران از نظر رشد زبان وجود دارد. همچنین موسوی زاده و احمدی مبارکه (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر زبان‌آموزی کودکان پیش‌دبستانی، پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که بازی‌های آموزشی (شکل‌ها و رنگ‌ها، میوه‌ها و جانوران) بر مؤلفه‌های زبان‌آموزی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی) تأثیر معناداری دارند. تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول مقطع ابتدایی از بعد زبان‌آموزی مجلل چوبقلو و تمجید تاش (۱۳۹۱) بررسی راه‌های تقویت و گسترش تفکر خلاق در کودکان دبستانی با محوریت زبان‌آموزی آذرشب و میرمادی (۱۳۹۴). کریستینا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، به بررسی طراحی محتوای برنامه درسی زبان‌آموزی زبان فرانسه با استفاده از فناوری‌های نوین برای اهداف خاص یادگیری و آموزش پرداخت. تأکید برخی از این پژوهش‌ها، بر تعدادی از عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی مانند فرایندهای یاددهی یادگیری در آموزش زبان است.

گروه دیگری از پژوهش‌ها، مؤلفه‌های مختلف آموزشی، هوش، فرهنگی، فردی و اجتماعی و یا یکی از عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی مانند ارزشیابی، محتوا، روش‌ها و فنون یاددهی و یادگیری را بررسی کرده‌اند. غضنفری و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی ارتباط میان برنامه‌های درسی زبانی و افزایش هوش هیجانی-اجتماعی زبان‌آموزان در چارچوب نظریه آموزش زبان پرداختند. نتایج نشان داد به‌طور کلی محتویات برنامه‌های درسی آموزش زبان‌آموزی قابلیت افزایش توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی افراد را نداشته، اما با دو مؤلفه خوش‌بینی و مدیریت استرس ارتباط معناداری داشته است. روم‌رو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند، احساسات مثبت، عزت‌نفس، روابط بین فردی و هوش اجتماعی به رضایت از زندگی کمک می‌کند. کاتالا<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)، به بررسی نقش مؤلفه‌های فرهنگی همانند

1. Cristina
2. Romero
3. Catala

میراث فرهنگی، هویت و انگیزش در یادگیری زبان برای آموزش زبان اول پرداخت. هدف وی پرداختن بررسی نگرش‌های معلم نسبت به تدریس معلم در ارتباط با مؤلفه‌های فرهنگی بود. نتایج او نشان داد که مؤلفه‌های فرهنگی بر زبان آموزی تأثیر زیادی دارند. اریکسون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۲)، در تحقیقی به بررسی تأثیر دوره پیش‌دبستانی و کیفیت سطح سواد والدین بر رشد زبان کودکان پرداختند. نتایج این تحقیق در مورد ۱۶۲ کودک نشان داد، کودکانی که در ۱ سالگی وارد مهدکودک شده‌اند مهارت زبانی بهتری در قسه‌گویی نسبت به کودکانی داشتند که در سه‌سالگی وارد مهدکودک شده بودند. حبیبی و نهاوندی (۱۳۹۵) در پژوهشی تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی در دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی متفاوت است و گروهی که برای آن‌ها از ارزشیابی توصیفی استفاده گردیده است، پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که برای آن‌ها از ارزشیابی کمی استفاده می‌شود، داشتند. در پژوهشی دیگر از این دست، سرفراز، منصورا و طارق<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، در مطالعه‌ای موردی به بررسی ادراکات دانش‌آموزان و معلمان از روش زبان آموزی ارتباطی پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان، رابطه‌ای مثبت با رویکرد زبان آموزی ارتباطی دارد. همچنین گروه دیگری از پژوهش‌های تمرکز خود را بر تأثیرات مؤلفه‌های هوش اجتماعی بر عوامل دیگر قرار داده‌اند. از جمله، یزدانی و همکاران (۱۳۹۲) بررسی رابطه هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی کارکنان اداره آموزش و پرورش پرداخت. نتایج نشان داد که بین متغیرهای هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی‌های اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی تأثیر بیشتری بر مهارت‌های ارتباطی دارد. دلا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی نقش جنسیت و هوش اجتماعی و وضعیت همسالان در رفتار پرخاشگرانه نوجوان پرداختند در این مطالعه، هوش اجتماعی درک شده و وضعیت همسالان به‌عنوان عواملی چون هوش هیجانی شرکت‌کنندگان بررسی شد و هوش اجتماعی خود گزارش شده بالاتر از معمول گزارش شده

1. Eriksson Et Al.
2. Sarfraz, Mansoor & Tariq
3. Della

است. همچنین حلیمی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی رابطه هوش اجتماعی بامهارت کارآفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد پرداختند. نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهشی رابطه میان هوش اجتماعی و مهارت‌های کارآفرینی را تأیید کرده است. این نتیجه در مورد هر یک فرضیه‌های دیگر که بین مؤلفه‌های هوش اجتماعی مثل، پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت اجتماعی و آگاهی اجتماعی با مهارت‌های کارآفرینی نیز به دست آمد. بنا بر نتایج حاصله افرادی که دارای توانمندی برقراری ارتباط اجتماعی و قدرت برقراری ارتباط در شبکه‌های روابط اجتماعی بودند، توانستند از مهارت کارآفرینی بیشتری بهره‌مند شوند.

### روش

روش پژوهش حاضر شامل دو بخش کیفی و کمی است. مجموعه‌ای از این روش‌ها به عنوان روش تحقیق ترکیبی، تلفیقی و آمیخته<sup>۱</sup> شناخته می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۷). پژوهش‌های آمیخته از ترکیب روش کمی و کیفی حاصل می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۶؛ منصوریان، ۱۳۹۰؛ تدلی<sup>۲</sup> و تشکری، ۱۳۹۵؛ کرسول<sup>۳</sup>، ۱۳۹۷ و نجفی اصل، ۱۳۹۳). در حال حاضر برای شناسایی مسائل و مشکلات سیستم‌های اجتماعی رفتاری به طور اعم و محیط‌های آموزشی به طور اخص، استفاده از روش‌های مبتنی بر ترکیب پارادایم‌های تحقیق، از اهمیت برخوردار شده است؛ زیرا به رغم ماهیت پیچیده این نظام‌ها و محیط‌ها، نمی‌توان فقط به استفاده از یک روش (کمی یا کیفی) اکتفا کرد و به شناخت کافی نسبت به موقعیت‌های معین دست یافت (رجبی زاده، ۱۳۹۵). انواع پژوهش‌های آمیخته شامل سه روش کلی است. الف) متوالی: نوعی از پژوهش‌های آمیخته که از ترکیب روش کمی و کیفی حاصل می‌شود و خود سه نوع است: اکتشافی، تشریحی، به هم تنیده. ۱- به هم تنیده: (کمی = کیفی) در این نوع طرح، پژوهشگر به هر دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن مساوی می‌دهد. ۲- تشریحی: (کمی < کیفی). ۳- اکتشافی: (کمی > کیفی). تفاوت این سه نوع طرح متوالی مربوط به اولویت در گردآوری داده‌های کمی و کیفی، توالی در تصمیم‌گیری برای گردآوری داده‌های کمی و کیفی و نیز مربوط به راهبردهای تحلیل داده‌هاست. ب) موازی: در این نوع تحقیق، روش

- 
1. Mixed Method Research
  2. Teddlie
  3. Krsul

کمی و کیفی به موازات هم استفاده می‌شوند. ج) تبدیلی: در این نوع تحقیق؛ داده‌های کمی را جستجو و سپس تبدیل به داده کیفی می‌کنند و بالعکس. (بازرگان، ۱۳۹۵).

بنابراین پژوهش حاضر از نظر نوع تحقیق ترکیبی به هم تنیده (آمیخته) است. چون اولویت در گردآوری داده‌های کمی و کیفی به میزان مساوی است. طرح پژوهش در بخش کیفی، مبتنی بر روش پدیدارشناسی<sup>۱</sup> از نوع مصاحبه و در بخش کمی نیز طرح پژوهش پیمایشی<sup>۲</sup> از نوع همبستگی، بود. جامعه آماری در بخش کمی، شامل دانش آموزان دوره ابتدایی شهر، شهر کرد که شامل ۲۲ مدرسه پسرانه (۱۵ دولتی و ۷ غیردولتی) و نیز ۲۳ مدرسه دخترانه (۱۶ دولتی و ۷ غیردولتی) جمعاً ۱۳۶۸۲ نفر دانش آموز با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان تعداد ۳۷۵ نفر، به‌عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند؛ که به علت وسعت زیاد و تعداد بسیار، نمونه‌گیری خوشه‌ای لازم است روش نمونه‌گیری در این بخش، تصادفی خوشه‌ای یا ناحیه‌ای تک‌مرحله‌ای<sup>۳</sup> بود که بر اساس آن، ۳۷۵ نفر به‌عنوان نمونه بخش کمی انتخاب شدند. نمونه‌گیری بخش کیفی پژوهش به شکل هدفمند (غیر احتمالی) انجام گردید. هدف پژوهشگران از اجرای تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند زیرا بسیاری از پدیده‌ها از جمله برنامه درسی زبان آموزی با توجه به ماهیتش اندازه‌پذیر نیست. از آنجا که در تحقیق کیفی، هدف انتخاب مورد یا نمونه‌ها، برای فهم عمیق‌تر پدیده‌های موردبررسی است، بنابراین به انتخاب مواردی پرداخته می‌شود که با توجه به هدف پژوهش اطلاعات بیشتر داشته باشند بنابراین از معلمان برتر استانی به‌عنوان جامعه آماری در بخش کیفی انتخاب شدند. مبنای کفایت نمونه در این بخش نیز تکراری شدن اطلاعات به‌دست آمده بود. بر اساس تشخیص پژوهشگران، تکرار داده‌ها در این بخش، تقریباً در حجم نمونه ۴۰ نفر از معلمان رخ داد. در بخش کیفی نیز، ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۴</sup> بود. به‌منظور تعیین روایی سازه ابزار پرسشنامه، از روایی همگرا، با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی (در نرم‌افزار PLS) استفاده شد. بر این اساس، میزان روایی همگرا پرسشنامه، ۰/۸۳ برآورد گردید که نشان‌دهنده روایی مطلوب ابزار مورد استفاده بود. اگر همبستگی میان نمرات آزمون‌هایی

- 
1. phenomenology
  2. survey
  3. cluster random sampling
  4. unstructured interview

که خصیصه واحدی را اندازه‌گیری می‌کنند بالا باشد، نشان از همگرا بودن روایی ابزار دارد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). پایایی ابزار نیز با استفاده از روش پایایی مرکب<sup>۱</sup> (در نرم‌افزار PLS)، ۰/۸۵ محاسبه گردید. علاوه بر این، میزان پایایی ابزار به روش همسانی درونی و بر اساس ضریب آلفای کرونباخ<sup>۲</sup> (در نرم‌افزار SPSS22) ۰/۹۲ برآورد شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه مورد استفاده بود. ذکر این نکته ضروری است که پایایی مرکب معیار بهتری از آلفای کرونباخ به شمار می‌رود (وینزی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). نظر به این که استفاده از آزمون (پارامتریک و ناپارامتریک) مستلزم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها است، ابتدا آزمون کولموگروف - اسمیرنوف<sup>۴</sup> تک متغیره (k-s-z)، اجرا و پس از آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی از آتک نمونه‌ای، تحلیل واریانس و ضریب رگرسیون (در نرم‌افزار SPSS22) و آماره‌های تحلیل عاملی و اولویت اثر (در نرم‌افزار SmartPLS) به کار گرفته شد. همچنین جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختارمند از روش مقوله‌بندی استفاده گردید.

## نتایج

فرضیه اصلی: بین برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

جدول ۱. رابطه بین برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی

مدل	همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۷۳۵	۰/۵۳۶	۰/۴۰۹	۰/۱۵۷

جدول ۱ خلاصه شاخص‌های مربوط به ارتباط بین برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است همبستگی بین برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی برابر با ۰/۷۳۵ است که حاکی از ارتباطی مثبت و متوسط بین دو متغیر است. به عبارت دیگر می‌توان گفت با افزایش یادگیری برنامه درسی

1. Composite Reliability
2. Cronboakh Alpha
3. Vinzi
4. Kolmogorove – smimov test



زبان‌آموزی دانش‌آموزان، مؤلفه‌های هوش اجتماعی آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. میزان ضریب تعیین (۰/۵۳۶) نیز بیانگر آن است که حدود ۵۳/۶ درصد از واریانس مربوط به مؤلفه‌های هوش اجتماعی توسط برنامه درسی زبان‌آموزی تبیین می‌شود.

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۲/۲۹۹	۲/۲۹۹	۵۳/۲۴۱	۰/۰۰۱
باقی‌مانده	۳/۲۲۷	۰/۰۳۹		
کل	۵/۵۲۷			

جدول ۲ تحلیل واریانس که بیانگر معنی‌داری کل مدل است، نشان می‌دهد F مشاهده‌شده (۵۳/۲۴۱) در سطح ۰/۰۵ معنادار است و نتایج حاصل از ارتباط بین برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان تأیید می‌شود؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

۱. فرضیه ویژه اول: بین برنامه درسی زبان‌آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

جدول ۳. رابطه بین برنامه درسی زبان‌آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان

مدل	همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۶۴۲	۰/۳۴۱	۰/۲۴۳	۰/۲۲۳

جدول ۳ خلاصه شاخص‌های مربوط به ارتباط بین برنامه درسی زبان‌آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است همبستگی بین برنامه درسی زبان‌آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی برابر با ۰/۶۴۲ است که حاکی از ارتباطی مثبت و متوسط بین دو متغیر است. به عبارت دیگر می‌توان گفت با افزایش یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی، پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان نیز افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. میزان ضریب تعیین (۰/۳۴۱) نیز بیانگر آن است که حدود ۳۴/۱ درصد از واریانس مربوط به پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان توسط برنامه درسی زبان‌آموزی تبیین می‌شود.

جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۱/۳۹۲	۱/۳۹۲	۳۵/۸۲۱	۰/۰۰۱
باقی مانده	۴/۱۳۴	۰/۰۵۰		
کل	۵/۵۲۶			

جدول ۴ تحلیل واریانس که بیانگر معنی داری کل مدل است، نشان می‌دهد F مشاهده شده (۳۵/۸۲) در سطح ۰/۰۵ معنادار است و نتایج حاصل از ارتباط بین برنامه درسی زبان آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش آموزان تأیید می‌شود؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین برنامه درسی زبان آموزی و پردازش اطلاعات اجتماعی دانش آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه ویژه دوم: بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

جدول ۵. رابطه بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان

مدل	همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۷۱۷	۰/۴۳۱	۰/۴۳۸	۰/۱۹۲

جدول ۵ خلاصه شاخص‌های مربوط به ارتباط بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است همبستگی بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی برابر با ۰/۷۱ است که حاکی از ارتباطی مثبت و متوسط بین دو متغیر است. به عبارت دیگر می‌توان گفت با افزایش یادگیری برنامه درسی زبان آموزی میزان مهارت‌های اجتماعی نیز افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. میزان ضریب تعیین (۰/۴۳۱) نیز بیانگر آن است که حدود ۴۳/۱ درصد از واریانس مربوط به مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان توسط برنامه درسی زبان آموزی تبیین می‌شود.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۲/۴۵۶	۲/۴۵۶	۵۲/۳۹۲	۰/۰۰۱
باقی مانده	۳/۰۷۱	۰/۰۳۷		

مدل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معناداری
کل	۵/۵۲۷			

جدول ۶ تحلیل واریانس که بیانگر معنی داری کل مدل است، نشان می‌دهد F مشاهده شده (۵۲/۳۹) در سطح ۰/۰۵ معنادار است و نتایج حاصل از ارتباط بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان تأیید می‌شود؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین برنامه درسی زبان آموزی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه ویژه سوم: بین برنامه درسی زبان آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد.

جدول ۷. رابطه بین برنامه درسی زبان آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان

مدل	همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۴۹۳	۰/۳۲۱	۰/۳۰۷	۰/۲۱۳

جدول ۷ خلاصه شاخص‌های مربوط به ارتباط بین برنامه درسی زبان آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است همبستگی بین برنامه درسی زبان آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان برابر با ۰/۴۹ است که حاکی از ارتباطی مثبت و متوسط بین دو متغیر است. به عبارت دیگر می‌توان گفت با افزایش یادگیری برنامه درسی زبان آموزی، آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. میزان ضریب تعیین (۰/۳۲۱) نیز بیانگر آن است که حدود ۳۲/۱ درصد از واریانس مربوط به آگاهی‌های اجتماعی دانش آموزان توسط برنامه درسی زبان آموزی تبیین می‌شود.

جدول ۸. آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۱/۷۴۱	۱/۷۴۱	۳۲/۳۴۸	۰/۰۰۱
باقی مانده	۳/۷۸۶	۰/۰۴۶		
کل	۵/۵۲۷			

جدول ۸ تحلیل واریانس که بیانگر معنی‌داری کل مدل است، نشان می‌دهد F مشاهده‌شده (۳۲/۳۴) در سطح ۰/۰۵ معنادار است و نتایج حاصل از ارتباط بین برنامه درسی زبان‌آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأیید می‌شود؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین برنامه درسی زبان‌آموزی و آگاهی‌های اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های کیفی پژوهش به قرار زیر بود:

سؤال چهارم پژوهش، تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان را مورد ارزیابی قرار داده است. در این قسمت پژوهش سعی در واکاوی ادراک معلمان از تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی است. طی مصاحبه معلمان به بیان تجربه‌های خود از اجرای برنامه درسی زبان‌آموزی و ارتباط آن با سه مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداختند. بررسی‌های دقیق و مقایسه‌های متوالی در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های دیگر هوش اجتماعی است؛ که در ادامه پژوهش تعدادی از نقل و قول‌های معلمان استفاده شده است.

مصاحبه‌شوندگان برخی از عمده‌ترین تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان را بیان کردند از نظر آنان، مهم‌ترین این تأثیرات از جمله، دانش‌آموزان زبان را به‌طور مؤثر به کار می‌گیرند و مفاهیم را به‌وضوح بیان و عقاید دیگران را ترغیب می‌کنند. دانش‌آموزان دارای تجزیه و تحلیل اجتماعی، به معنای توانایی درک احساسات، انگیزش‌ها و علایق دیگران و داشتن درکی عمیق هستند، تقویت ارتباط فردی در دانش‌آموزان و دوری از تعارض یا حل تعارض‌هایی گروهی و کلاسی، مهارت‌های گوش دادن، لبخند زدن، خوش صحبت بودن، هماهنگی بین گفتار و رفتار، پرهیز از قضاوت، رعایت حریم شخصی دیگران، داشتن هنر رابطه و ارتباط برقرار کردن، توجه و احترام به آداب و رسوم دیگران، خودداری از قضاوت، توانایی تشکیل گروه و نگاه داشتن آن‌ها دورهم رادارند. ارزش قائل شدن برای سخنان افراد مقابل و استفاده از کلمات زیبا، سنجیده و به‌موقع همچنین رفتار و کردارش با سنجیدگی و اندیشه همراه است. ارائه راه‌حل مناسب با توجه به موقعیت و افزایش اعتماد و عزت‌نفس، انعطاف‌پذیر بودن در موقعیت‌های اجتماعی

و حساس بودن در موقعیت‌های سخت، مسئولیت اجتماعی دارد و خود را به‌عنوان یک عضو همکاری کننده به دیگران می‌شناساند. موقعیت‌های اجتماعی را تشخیص داده و رفتاری مناسب با آن ارائه می‌دهد. توانایی مورد توجه قرار دادن و تفاوت قائل شدن میان اشخاص دیگر را دارد. برای برقراری ارتباط شفاف‌تر با ادراک معلمان نسبت به موضوع مورد بررسی، در ادامه دیدگاه‌های چند نفر از معلمان مشارکت کننده می‌تواند نکات قابل توجهی را بازنمایی کند؛ که به بررسی این دیدگاه‌ها می‌پردازیم. پردازش اطلاعات اجتماعی؛ یعنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران یکی از تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی بر هوش اجتماعی است که در گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌گونه نمود یافته است:

«دانش آموزان با فعالیت‌های قصه‌گویی با داستان‌ها ارتباط برقرار می‌کنند و خودآگاهی‌شان ارتقا می‌یابد. از سوی دیگر با مهارت همدلی و همدردی آشنا می‌شوند و این امر باعث می‌شود احساسات دیگران را بشناسند و نقطه‌نظرهای آن‌ها را درک کنند» (مصاحبه‌شونده شماره ۲۹، دی ۱۳۹۶).

دانش آموزان می‌توانند درباره همدلی، اداره کردن هیجان و احساسات و بسیاری دیگر از مهارت‌های اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی در جلسه داستان‌گویی که با آگاهی از روابط است را بیاموزد. آگاهی اجتماعی؛ درک مناسب از نگرانی‌ها و احساسات سایرین از موقعیت‌های مختلف در فعالیت‌های اجتماعی یکی از تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی بر هوش اجتماعی است که مصاحبه‌شونده شماره (۲۱) این‌گونه عنوان می‌کند:

«آگاهی اجتماعی در برنامه درسی زبان آموزی نتیجه انجام فعالیت‌های از جمله ایفای نقش است که دانش آموز آگاهی از روابط را با ایجاد فرصت در نمایش و شناخت احساسات و کشف هیجان‌های درونی هنگامی که صحنه‌های گوناگون را اجرا می‌کند را به دست می‌آورد. چون دانش آموزان با این فعالیت‌ها با چگونگی تأثیر اعمالشان بر دیگران آگاه می‌شوند و همچنین با شنیدن دیدگاه دیگران می‌آموزند که بیشتر همدل باشند و مهارت‌های دیگری از جمله تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اجتماعی را با برنامه درسی زبان آموزی یاد می‌گیرند» (مصاحبه‌شونده شماره ۲۱، دی ۱۳۹۶).

تأملی در روایت‌های معلمان، همان‌گونه که به آن اذعان نمودن با انجام این‌گونه فعالیت‌ها باعث تجسم بخشیدن به آموزه‌های درس، در محیط همدلی گروه می‌شود و

دانش آموزان با تشریک مساعی، فرایند یادگیری خود را عمق می‌بخشند و به کشف احساسات خود و دیگران می‌پردازند. این قسمت باهدف فرصت سازی دقیق‌تر و سنجیده‌تر همراه با آموزش و بهره‌گیری از شگردهایی برای پرورش ذهن و تفکر خلاق به هنگام تدریس، در برنامه درسی زبان‌آموزی سامان‌یافته است در ادامه بررسی دیدگاه معلمان نظر مصاحبه‌شونده دیگری را در مورد مهارت‌های اجتماعی و توانایی شناخت نیازهای دیگران که یکی از تأثیرات برنامه درسی زبان‌آموزی بر هوش اجتماعی است را جویا می‌شویم.

«انجام دادن فعالیت‌های مانند تهیه روزنامه دیواری، گردش علمی، برگزاری نمایشگاه‌های کلاسی و طراحی بازی‌های آموزشی باعث می‌شود دانش آموزان کشف کنند و بازآفرینی نمایند و در جستجوی شناخت نیازهای دیگران باشند. این امر باعث مهارت‌های اجتماعی از جمله دوست‌یابی و نگه‌داشتن دوست، تصمیم‌گیری، تعامل داشتن با دیگران و انگیزه بخشی را برای فراگیران فراهم می‌نماید» (مصاحبه‌شونده شماره ۸، دی ۱۳۹۶).

زمینه‌سازی برای ارتقای آداب و مهارت‌های زندگی در کودکان با توجه به جنبه‌های کاربردی مهارت‌های زبانی، تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت و گسترش فرهنگ مطالعه مستمر در زندگی کودک از اصول جامع برنامه درسی زبان‌آموزی است؛ که دیدگاه معلمان نیز برگرفته از این اصل برنامه درسی زبان‌آموزی در جهت تقویت هوش اجتماعی دانش آموزان در برنامه درسی زبان‌آموزی است.

جدول ۹. اولویت اثر برنامه درسی زبان‌آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی از دیدگاه معلمان

ردیف	سؤال	t	اولویت اثر
۱	برنامه درسی زبان‌آموزی باعث همدلی و دوری از تعارض یا حل تعارض‌هایی کلاسی می‌شود.	۴۸/۵۰	۳
۲	روش تدریس ایفای نقش در برنامه درسی زبان‌آموزی باعث تقویت آگاهی اجتماعی دانش آموزان می‌شود.	۴۶/۲۸	۸
۳	برنامه درسی زبان‌آموزی باعث درک افکار و احساسات دانش آموزان می‌شود.	۴۱/۱۴	۷
۴	برنامه درسی زبان‌آموزی باعث شناخت اجتماعی دانش آموزان می‌شود.	۱۲/۲۷	۵
۵	برنامه درسی زبان‌آموزی باعث هماهنگی و انطباق، مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان می‌شود.	۲۹/۹۰	۴
۶	برنامه درسی زبان‌آموزی باعث ابراز وجود (معرفی خود) دانش آموزان می‌شود.	۳۵/۵۸	۹

ردیف	سؤال	t	اولویت اثر
۷	برنامه درسی زبان آموزی باعث افزایش مهارت‌های دوست‌یابی، تصمیم‌گیری و خودآگاهی می‌شود.	۶۴/۹۷	۱
۸	خاطره‌نویسی و یادداشت‌برداری در برنامه درسی زبان آموزی باعث تقویت خودتنظیمی دانش آموزان است.	۵۵/۴۱	۶
۹	برنامه درسی زبان آموزی باعث افزایش مهارت مدیریت روابط با دیگران می‌شود.	۱۰/۱۱	۱۰
۱۰	برنامه درسی زبان آموزی باعث تقویت هنر شنونده بودن و توجه و رسیدگی به دیگران می‌شود.	۵۸/۳۷	۲

نتایج جدول (۹) نشان می‌دهد که همه مقادیر t محاسبه شده بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است و به این ترتیب اولویت اثر هر یک از موارد مربوط به تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بر این اساس، از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر مربوط به «برنامه درسی زبان آموزی باعث افزایش مهارت‌های دوست‌یابی، تصمیم‌گیری و خودآگاهی می‌شود» است. از سوی دیگر، کمترین اولویت اثر مربوط به «برنامه درسی زبان آموزی باعث افزایش مهارت مدیریت روابط با دیگران می‌شود» است. در ضمن نتایج به دست آمده در نرم‌افزار PLS مطابق با نتایج کیفی از مصاحبه‌شوندگان در مورد تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی است.

جدول ۱۰. دیدگاه معلمان از تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد	درصد فراوانی
برنامه درسی زبان آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی	پردازش اطلاعات اجتماعی؛ یعنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران	۷	۱۷/۵
	آگاهی اجتماعی؛ درک مناسب از نگرانی‌ها و احساسات سایرین از موقعیت‌های مختلف	۱۳	۳۲/۵
	مهارت‌های اجتماعی؛ توانایی شناخت نیازهای دیگران و امکان برقراری روابطی مؤثر	۲۰	۵۰

جدول (۱۰) خلاصه‌ای از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد تأثیرات برنامه درسی زبان آموزی با مؤلفه‌های هوش اجتماعی دوره ابتدایی از نظر معلمان را نشان می‌دهد. این جدول حاوی عمده‌ترین و پرتکرارترین دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان است.

بیشترین درصد فراوانی (۵۰ درصد) مربوط به مهارت‌های اجتماعی؛ توانایی شناخت نیازهای دیگران و امکان برقراری روابطی مؤثر برنامه درسی زبان‌آموزی با مؤلفه مهارت‌های اجتماعی، هوش اجتماعی است. همچنین کمترین درصد فراوانی (۱۷/۵ درصد) مربوط به پردازش اطلاعات اجتماعی؛ یعنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران، برنامه درسی زبان‌آموزی با مؤلفه پردازش اطلاعات، هوش اجتماعی از دیدگاه معلمان بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، دیدگاه معلمان در بخش کیفی و دانش آموزان در بخش کمی مورد ارزیابی قرار گرفت. زبان‌آموزی به‌عنوان یکی از دروس اصلی در عرصه آموزش که با پردازش عمیق مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی (گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) تمام جلوه‌های ذهن و زبان و فکر و فرهنگ ایران را در روح لطیف دانش آموزان متجلی می‌نماید؛ دارای گستره‌ای ناپیدا است و این فراخ‌دامنی با ثمرات و تبعاتی ژرف، در قلمروهایی دیگر نیز، از جمله «هوش» از خود رد و نشانی بر جای می‌گذارد. هوش معمولاً به‌عنوان توانایی بالقوه عقلانی تعریف می‌شود اما در سال‌های اخیر دیدگاه هوش‌های چندگانه و انواع آن توجه بسیاری از معلمان و کارشناسان زبان‌آموزی و مؤلفان کتب درسی را به خود جلب کرده است. هوش با تمام قابلیت‌هایی که بر آن قائل‌اند با زبان‌آموزی پیوندی همه‌سویه دارد. زبان برآمده از تمام جلوه‌های فکری و هوشی است و بنابراین زبان‌آموزی نیز نمودگاری از ذهن و هوش است و معلمان با بهره‌گیری از این در هم تنیدگی می‌توانند با به‌کارگیری آن در تدریس و ایجاد فرصت‌های پرورش کودکان به تقویت قوه تخیل، پروردگی قدرت خلاقیت، رشد امیال و تعمیق اندیشه‌های فراگیران به‌صورت جذاب و دلکش در برنامه درسی زبان‌آموزی بپردازند. یکی از گام‌های مهم معلمان فارسی استفاده از هوش اجتماعی و تعیین ماهیت و کیفیت مؤلفه‌های آن و یافتن روش‌هایی برای توسعه آن‌ها در زندگی فردی دانش آموزان است. بررسی و مطالعه برنامه‌های درسی مختلف از دیدگاه افراد و گروه‌هایی که از نزدیک درگیر اجرای آن در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری مدارس و کلاس‌های درس هستند، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد مهم‌ترین مسائل و چالش‌ها و راه‌حل رفع مشکلات، برنامه درسی فراهم نماید. تردیدی



وجود ندارد که معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه درسی در اجرا و عملیاتی ساختن آن در کلاس‌های درس، نقش اصلی را بر عهده‌دارند. با عنایت به مطالب فوق، پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های معلمان دوره ابتدایی شهر شهرکرد به تعیین رابطه برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی بپردازد و بسترهای لازم را برای توجه و حل نقاط ضعف و موانع اجرایی این برنامه درسی و اساسی فراهم سازد. نتایج حاصل از این‌گونه پژوهش‌ها به کشف توانایی‌ها، ضعف‌ها و قابلیت‌های برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی را رهنمون می‌سازد و برنامه‌ریزی در جهت غنای یادگیری و استمرار در یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد. به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، دیدگاه معلمان در بخش کیفی و دانش‌آموزان در بخش کمی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده در بخش کمی نشان داد بین برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی (پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق یزدانی و همکاران (۱۳۹۲) نیز با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد، آن‌ها معتقد بودند بین متغیرهای هوش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی‌های اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی تأثیر بیشتری بر مهارت‌های ارتباطی دارد. از سوی دیگر با نتایج تحقیق سرفراز، منصورا و طارق (۲۰۱۵) در مورد ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان، با رویکرد زبان‌آموزی و حلیمی و همکاران (۱۳۹۱) هم‌خوانی دارد؛ اما با نتایج غضنفری و همکاران (۱۳۹۲) همسو نیست. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد به‌طور کلی محتویات برنامه‌های درسی آموزش زبان‌آموزی قابلیت افزایش توانمندی‌های هوش هیجانی-اجتماعی افراد را نداشته، اما با دو مؤلفه ارتباط معناداری داشته است. مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی دیدگاه معلمان از تعیین رابطه برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی در بخش کیفی پژوهش گردید و سعی شد تا با روش‌شناسی کیفی و ورود به‌نظام معنایی معلمان، سطح و عمق ادراک و تفسیر آن‌ها نسبت به برنامه درسی زبان‌آموزی و مؤلفه‌های هوش اجتماعی بررسی و شناسایی شود، از دیدگاه معلمان بیشترین درصد فراوانی (۵۰ درصد) مربوط به مهارت‌های اجتماعی؛ توانایی شناخت نیازهای دیگران

و امکان برقراری روابطی مؤثر برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه مهارت‌های اجتماعی، هوش اجتماعی است. همچنین کمترین درصد فراوانی (۱۷/۵ درصد) مربوط به پردازش اطلاعات اجتماعی؛ یعنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران در برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه پردازش اطلاعات، هوش اجتماعی بود؛ و از سوی دیگر از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر مربوط به «برنامه درسی زبان‌آموزی باعث افزایش مهارت‌های دوست‌یابی، تصمیم‌گیری و خودآگاهی می‌شود» است. کمترین اولویت اثر مربوط به «برنامه درسی زبان‌آموزی باعث افزایش مهارت مدیریت روابط با دیگران می‌شود» است. نتایج این قسمت پژوهش با نتایج تحقیق دلا (۲۰۱۷) و حلیمی و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد‌های زیر در زمینه ارتباط برنامه درسی زبان‌آموزی بر مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی ارائه می‌گردد:

۱. در برنامه درسی زبان‌آموزی از روش‌های تدریس همیاری- مشارکتی (قضاوت عملکرد- کارایی گروه- روش تدریس اعضای گروه و روشن‌سازی طرز تلقی) جهت تقویت مؤلفه‌های هوش اجتماعی کودکان استفاده شود و از به‌کارگیری روش‌های سنتی و یکنواخت پرهیز شود.
۲. استفاده از تکنیک‌ها و شگردهای خاص مانند طراحی بازی‌های آموزشی، ایفای نقش، استفاده از کتاب‌های گویا و ایجاد موقعیت‌های تجسم توسط معلمان علاوه بر گستره غنای ادبی و یادگیری بهتر برنامه درسی زبان‌آموزی باعث تقویت مؤلفه‌های هوش اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود.
۳. معلمان از نحوه انجام وظایف، فعالیت‌ها و تجربیات دانش‌آموزان مربوط به هر یک از مؤلفه‌های هوش اجتماعی در برنامه درسی زبان‌آموزی با مشاهده برخورد دانش‌آموزان با متون، تصاویر، اشعار، حکایات و ضرب‌المثل‌ها برداشت واقع‌بینانه‌ای در ارزشیابی این درس داشته باشند.
۴. انجمن‌های علمی معلمان باتجربه، در مراکز استانی و ادارات آموزش و پرورش مناطق ایجاد شود. همچنین معلمان در فرایند تدوین و ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی و تقویت هوش‌های چندگانه در تدریس و محتوای این برنامه درسی، مشارکت داشته باشند.

## منابع

- آذرشب، معصومه و میرمرادی، عیسی. (۱۳۹۴). بررسی راه‌های تقویت و گسترش تفکر خلاق در کودکان دبستانی با محوریت زبان آموزی، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، تهران: انجمن پایش.
- آقا احمدی، قربانعلی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش اجتماعی بامهارت کارآفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد چالوس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- انتهایی آرائی، علی؛ حسنی، محمد و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۱۱)، ۱۱۹-۱۳۱.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای کندوکاو در مسائل نظام آموزشی و حل آن‌ها، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۳)، ۱۱۹-۱۰۱.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت، فصلنامه دانش مدیریت، ۲۱(۸۱)، ۳۶-۱۹.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.
- بیک زاد، جمشید. (۱۳۹۳). دامنه‌های هوش اجتماعی و هوشیاری از جنس قرن بیست و یکم. فصلنامه توسعه مدیریت، ۳(۱۰)، ۱۶-۹.
- تدلی، چالز و تشکری، عباس. (۱۳۹۵). مبانی پژوهش ترکیبی تلفیق رویکردهای کمی و کیفی، ترجمه عادل آذر و سعید جهانیان. تهران: جهاد دانشگاهی.
- چنایی، شهرام و عبدالحانی، علی. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی فعالیت‌های زبان آموزی دوره پیش دبستانی بر رشد زبان گفتاری دانش آموزان پایه اول ابتدایی منطقه شاور در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری، تهران: موسسه اطلاع‌رسانی نارکیش.
- حبیبی، مرضیه و نهاوندی، احمد. (۱۳۹۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در

- سال تحصیلی (۱۳۹۲-۱۳۹۱). کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه: استانبول.
- حلیمی، صبورا؛ قربانعلی، آقا احمدی و لیلا، کیادلیری. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش اجتماعی با مهارت کارآفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان چالوس، دومین کنفرانس دانشجویی کارآفرینی کشور، تهران: دانشگاه شاهد.
- داوری، علی و رضازاده، آرش. (۱۳۹۳). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS*. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی
- رجبی‌زاده، مرضیه. (۱۳۹۵). ارائه الگوی برنامه‌درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هوش هیجانی- اجتماعی در دوره متوسطه از دیدگاه معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- رضایی، محمد. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینانه دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۱۰)، ۶۷-۸۰.
- زند، بهمن. (۱۳۹۳). زبان‌آموزی. تهران: سمت.
- سبزی، نرگس. (۱۳۹۱). الگوی شخصیت و هوش هیجانی، خود اثربخشی، مهارت‌ها و ارتباط اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- عربی، احمد. (۱۳۹۵). تبیین الگوی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- علیزاده، زهرا و بهرامی، غلام. (۱۳۹۶). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و هوش اجتماعی با میزان اعتماد به اینترنت در بین دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی و علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۴۹-۶۲.
- غضنفری، محمد؛ قبانچی، ضرغام؛ پیش‌قدم، رضا و قهاری، شیما. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط میان برنامه‌های درسی زبانی و افزایش هوش هیجانی-اجتماعی زبان‌آموزان در چارچوب نظریه آموزش زبان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۲(۹)، ۹۳-۱۱۶.

- قاسم پور، حسین. (۱۳۸۵). بررسی تحلیلی ابعاد نوآوری در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی ایران، همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز: دانشگاه شیراز، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- کرسول، جان. (۱۳۹۷). طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی، ترجمه علیرضا کیامنش، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- گلگن، دانیل. (۱۳۸۹). هوش اجتماعی، ترجمه حمیدرضا بلوچ، تهران: نشر رخ مهتاب.
- مجلل چوبقلو، محمدعلی و تمجید تاش، الهام. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب فارسی (بخوانیم و بنویسیم) پایه اول مقطع ابتدایی از بعد زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه. همایش زبان مادری، مجال‌ها و چالش‌ها، گرگان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان.
- منصوریان، یزدان. (۱۳۹۰). مبانی روش‌های پژوهش آمیخته: ترکیب رویکردهای کمی و کیفی در علوم اجتماعی و رفتاری، اطلاعات، ارتباطات و دانش‌شناسی، ۴(۴)، ۶۹-۶۶.
- موسوی زاده، فاطمه و احمدی مبارکه، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر بازی آموزشی بر زبان‌آموزی کودکان پیش‌دبستانی، کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه: استانبول.
- نجفی اصل، زهره. (۱۳۹۳). بهره‌گیری از روش تحقیق آمیخته در پروژه‌های توسعه روستایی، فصلنامه توسعه روستایی، ۶.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با هوش اجتماعی. مجموعه مقالات دومین کنگره انجمن روانشناسی ایران. دانشگاه تهران.
- یزدانی، علی؛ افراسیابی، رؤیا و عسگرزاده، هاشم. (۱۳۹۲). هوش اجتماعی و مهارت ارتباطی کارکنان آموزش و پرورش، اولین کنفرانس ملی حسابداری و مدیریت، شیراز، موسسه بین‌المللی آموزشی و پژوهشی خوارزمی.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Benedan, L., Powell, M. B., Zajac, R., Lum, J. A., & Snow, P. (2018). Suggestibility in neglected children: the influence of intelligence, language, and social skills. *Child abuse & neglect*, 79, 51-60.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence=empathy= aggression?. *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191-200.

- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. Addison WesleyLongman. Inc.[AC].
- Bunăiașu, C. M. (2014). Strategic Directions Regarding Trainers' Instruction in the Field of European Curriculum's Planning and Implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1121-1126.
- Català, A. B. (2015). The cultural component in the first Language (L1) teaching: cultural heritage, identity and motivation in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 20-25.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Crowne, K. A. (2009). The relationships among social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence. *Organization Management Journal*, 6(3), 148-163.
- den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3-25.
- doctoral dissertation, university of Magdeburg
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British journal of developmental psychology*, 30(2), 326-343.
- Farris, P. J., & Werderich, D. E. (2019). *Language Arts: Process, Product, and Assessment for Diverse Classrooms*. Waveland Press.
- Furtner, M. R., & Rauthmann, J. F. (2011). The role of need for achievement in self-leadership: Differential associations with hope for success and fear of failure. *African Journal of Business Management*, 5(20), 8368.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard business review*, 79(11), 42-53.
- Hernez-Broome, G. (2012). Social intelligence: the new science of human relationships. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 3(2), 75-78.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 359-379.
- Loflin, D. C., & Barry, C. T. (2016). 'You can't sit with us:' Gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 91, 22-26.
- OttoVon, G. (2015). *Theory Social Intelligence as a cognitive performance construct*. unpublished
- Pennebaker, J. W. (2017). Mind mapping: Using everyday language to explore social & psychological processes. *Procedia computer science*, 118, 100-107.
- Phipps, J. (2007). Social Intelligence: the Heart Science of Human Relationship. [www.InnovativeHumanDynamics.com](http://www.InnovativeHumanDynamics.com).
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. Basic Books, New York.

- Pop, M. C. (2015). Course Material Design Using the New Technologies in Language for Specific Purposes Teaching and Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 325-330.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6.
- Sarfraz, S., Mansoor, Z., & Tariq, R. (2015). teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 730-736.
- Sevinç, M., & Önkol, F. L. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1378-1383.
- Silvera, 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.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92.
- Tapsell, P., & Woods, C. (2010). Social entrepreneurship and innovation: Self-organization in an indigenous context. *Entrepreneurship and Regional Development*, 22(6), 535-556.
- Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37(2), 79-89.
- Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement. In *Handbook of partial least squares* (pp. 47-82). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Widdowson, H. (2002). Language teaching: Deifning the subject. *Language in language teacher education*, 66-81.
- Williams, J. D. & Snipper, G. C. (2000). *Literacy and bilingualism*; longman