



Explaining Students' Social Skills Through Physical Education Teachers' Professional Ethics: The Mediating Role of Teacher–Student Relationships

Leyli Safari*, Mohammad Reza Moradi**, Ahmad Arabi Junqani***

*Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahrekord University, Shahrekord, Iran. E-mail: ssafari82@gmail.com

** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahrekord University, Shahrekord, Iran (Corresponding Author). E-mail: mrmoradi@sku.ac.ir

*** Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Farhangian University, Shahrekord, Iran. E-mail: arab.ahmad146@gmail.com

Article Info

Abstract

Article type: Research Article

Key words:
Professional ethics, teacher-student relationships, social skills, physical education, structural equation modeling

Article history:

Received : 12 June 2026

Accepted : 17 August 2026

Objective: This study examined the direct and indirect associations between physical education teachers' professional ethics and students' social skills, considering the mediating role of teacher–student relationships.

Method: This applied, cross-sectional correlational study was conducted among 629 physical education teachers in Chaharmahal and Bakhtiari Province during the 2024–2025 academic year. Five counties were randomly selected as clusters, followed by proportional allocation and simple random sampling within the selected clusters. A total of 119 teachers completed standardized questionnaires assessing professional ethics, teacher–student relationships, and teacher-rated student social skills. Data were analyzed using SPSS and partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in SmartPLS.

Findings: Professional ethics was positively associated with teacher–student relationships ($\beta = .487, p < .001$) and students' social skills ($\beta = .481, p < .001$). Teacher–student relationships were also positively associated with social skills ($\beta = .285, p < .001$). The indirect association of professional ethics with social skills through teacher–student relationships was significant ($\beta = .139, p = .002, 95\% \text{ CI } [.063, .236]$).

Conclusion: The findings indicated that part of the association between physical education teachers' professional ethics and students' social skills was explained through the quality of teacher–student relationships. Accordingly, teachers' fairness, respect, responsibility, and empathy are more likely to be associated with students' social development when they are reflected in daily interactions and supportive relationships.

Cite this Article:

Safari, L., Moradi, M. R., & Arabi Junqani, A. (2026). Explaining students' social skills based on the professional ethics of physical education teachers: The mediating role of teacher–student relationships. *Theory and Practice in Curriculum*, 14 (27), 141–160. (e250949).

<https://doi.org/10.22034/cstp.2026.586387.1163>



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Introduction: Students' social skills are among the central outcomes of contemporary education because they contribute to interpersonal adjustment, peer relationships, psychological well-being, school engagement, and responsible participation in society. In the present study, social skills were represented by cooperation, assertion, and self-control and were assessed through teachers' reports. Identifying school-related conditions associated with these competencies is therefore an important educational concern.

Teachers are influential agents of socialization. Beyond transmitting academic content, their daily decisions, interpersonal conduct, and classroom management communicate behavioral standards and values. Professional ethics, reflected in responsibility, honesty, fairness, respect, empathy, loyalty, and commitment to professional duties, may be associated with students' social development in at least two ways: by providing observable behavioral models and by shaping the relational climate in which learning occurs.

Teacher–student relationships represent a second relevant condition. Relationships characterized by constructive communication, support, trust, and low alienation may provide psychological safety and repeated opportunities for students to practice cooperation, appropriate self-expression, and behavioral regulation. Previous Iranian and international studies have documented associations between relationship quality and educational, emotional, and social outcomes. However, professional ethics and teacher–student relationships have often been examined as separate predictors rather than as connected components of a single explanatory model.

This gap is particularly relevant to physical education. Teamwork, competition, rule-following, responsibility, feedback, conflict management, and direct interaction are embedded in physical education activities. Accordingly, teachers' ethical conduct and relational practices may be especially visible in this setting. The present study therefore examined whether physical education teachers' professional ethics was associated with teacher-rated students' social skills both directly and indirectly through teacher–student relationships.

Research questions: The study addressed four questions: (1) Is professional ethics associated with teacher–student relationships? (2) Are teacher–student relationships associated with students' social skills? (3) Is professional ethics directly associated with students' social skills? and (4) Do teacher–student relationships statistically mediate the association between professional ethics and social skills?

Methods: The study used a quantitative, applied, cross-sectional, nonexperimental descriptive-correlational survey design. Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was used to examine the predictive relationships among the latent constructs and to estimate the indirect association.

The statistical population comprised 629 physical education teachers in Chaharmahal and Bakhtiari Province during the 2024–2025 academic year. The minimum sample size estimated with G*Power was 117 ($\alpha=.05$, power=.80, minimum $R^2=.10$, and a maximum of two incoming paths). In multistage cluster sampling, the counties were treated as clusters; Shahrekord, Borujen, Farsan, Kuhrang, and Saman were randomly selected. The sample quota for each county was set proportionally to its teacher population, and teachers within the selected counties were randomly selected. After excluding incomplete questionnaires, 119 responses were analyzed. Eligibility required 5 or more years of teaching experience, an age of 25–55 years, and informed consent. Incomplete questionnaires and withdrawal were exclusion criteria.

Professional ethics was measured with the 16-item Cadozier (2002) questionnaire, comprising eight two-item dimensions: responsibility, honesty, justice and fairness, loyalty, pursuit of excellence, respect for others, empathy, and observance/respect. Teacher–student relationships were measured with the 17-item Inventory of Teacher–Student Relationships (Murray & Zvoch, 2011), covering communication, support,

and alienation. Social skills were measured with the 30-item teacher form of the Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1990), covering cooperation, assertion, and self-control. The reported Cronbach's alpha values for the administered instruments were .937, .884, and .935, respectively.

Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha and composite reliability. Convergent validity was evaluated through factor loadings and Average Variance Extracted (AVE); discriminant validity was examined through both the Fornell–Larcker criterion and the Heterotrait–Monotrait ratio (HTMT). The structural model was evaluated using path coefficients, *t* values, *p* values, *R*², *Q*², the supplementary GOF index, and bootstrapping. Spearman correlations were used for bivariate associations. Participation was voluntary, informed consent was obtained, responses were anonymous and confidential, and withdrawal was permitted at any stage.

Results: The measurement model showed acceptable reliability and convergent validity. Factor loadings ranged from .695 to .845 for professional ethics, .742 to .847 for teacher–student relationships, and .713 to .856 for social skills. The .695 loading was retained because it was very close to .70 and the construct's composite reliability (.922) and AVE (.598) remained satisfactory. Cronbach's alpha values were .903, .709, and .738; composite reliability values were .922, .837, and .849; and AVE values were .598, .632, and .654. The Fornell–Larcker criterion was met, and HTMT values (.601, .741, and .698) were below .85.

Professional ethics was positively associated with teacher–student relationships ($\beta=.487$, $t=6.785$, $p<.001$) and social skills ($\beta=.481$, $t=5.794$, $p<.001$). Teacher–student relationships were positively associated with social skills ($\beta=.285$, $t=3.533$, $p<.001$).

The indirect association of professional ethics with social skills through teacher–student relationships was significant ($\beta=.139$, $t=3.191$, $p=.002$, 95% CI [.063, .236]). The model explained 23.7% of the variance in teacher–student relationships and 44.7% of the variance in social skills. *Q*² values were .135 and .265, respectively, indicating positive predictive relevance. The supplementary GOF value was .463, above the .36 benchmark described as strong.

Taken together, the measurement and structural results supported the proposed statistical mediation model. The results describe associations and predictive relations; they do not establish temporal or causal effects.

Discussion: The findings support a relational interpretation of professional ethics. Teachers reporting stronger ethical practice also reported more constructive relationships and higher student social skills. Fairness, consistency, respect, and empathy may become educationally salient when they are experienced through everyday communication, support, feedback, and conflict management.

The direct association is compatible with social-learning processes, while the indirect association specifies a more concrete relational mechanism: ethical standards may be translated into predictable and respectful interaction, which can lower alienation and create more opportunities for cooperation, assertion, and self-control. This mechanism may be particularly visible in physical education because students repeatedly encounter teamwork, competition, rule enforcement, responsibility, and conflict-resolution situations.

The findings are consistent with Iranian studies linking teacher–student relationship quality to academic vitality, engagement, and school happiness and with studies emphasizing professional ethics and professional competence among Iranian teachers. They are also consistent with international evidence on relational competence, emotional competence, peer-related social competence, and social integration. The present study extends this literature by testing the indirect pathway in physical education.

Conclusion: Professional ethics and teacher–student relationships were meaningful correlates of students’ social skills, and the significant indirect association suggests that relationship quality may be one pathway through which professional ethics is reflected in student outcomes. Because the data were cross-sectional and teacher-reported, causal conclusions are not warranted.

Practical responses should be specific: in-service programs can use cases on fair team selection, respectful feedback, conflict management, and student dignity; schools can use brief observation checklists for supportive interaction; and physical education classes can rotate cooperative roles and include short post-activity reflection on responsibility and respect.

Future studies should use longitudinal or experimental designs, multi-informant data, and samples from different provinces and school levels. These designs can clarify temporal order and reduce common-method bias.

Keywords: Professional Ethics; Teacher–Student Relationship; Social Skills; Physical Education; Structural Equation Modeling.

تبیین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی: نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز

لیلی صفری،*، محمدرضا مرادی**، احمد عربی جونقانی***

* استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران.. ssafari82@gmail.com

** دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران (نویسنده مسئول).

mrmoradi@sku.ac.ir

*** استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران.

arab.ahmad146@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: مهارت‌های اجتماعی از پیامدهای مهم تربیتی دانش‌آموزان هستند و ممکن است با رفتار اخلاقی معلمان و کیفیت روابط آموزشی ارتباط داشته باشند. پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و تعیین نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز انجام شد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

روش: این پژوهش از نوع کمی، کاربردی، مقطعی و توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۶۲۹ معلم تربیت بدنی استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، پنج شهرستان به صورت تصادفی انتخاب و پس از تخصیص متناسب، معلمان هر شهرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، داده‌های ۱۱۹ پرسشنامه با استفاده از SPSS و مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی در SmartPLS تحلیل شد.

واژگان کلیدی:

اخلاق حرفه‌ای، روابط

معلم-دانش‌آموز،

مهارت‌های اجتماعی،

تربیت بدنی، مدل‌یابی

معادلات ساختاری.

یافته‌ها: اخلاق حرفه‌ای با روابط معلم-دانش‌آموز ($\beta=0.487, p<0.0001$) و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ($\beta=0.481, p<0.0001$) رابطه مثبت و معناداری داشت. روابط معلم-دانش‌آموز نیز با مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری نشان داد ($\beta=0.285, p<0.0001$). اثر غیرمستقیم اخلاق حرفه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی از طریق روابط معلم-دانش‌آموز معنادار بود ($\beta=0.139, p=0.002$). فاصله اطمینان ۹۵ درصد: ۰.۰۶۳ تا ۰.۲۳۶.

تاریخچه مقاله:

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد بخشی از ارتباط اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از طریق کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز تبیین می‌شود. بنابراین، عدالت، احترام، مسئولیت‌پذیری و همدلی معلمان زمانی با رشد اجتماعی دانش‌آموزان همراه می‌شود که در تعاملات روزمره و روابط حمایتگرانه نمود یابد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۲۶

استناد به این مقاله:

صفری، لیلی، مرادی، محمدرضا و عربی جونقانی، احمد. (۱۴۰۵). تبیین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی: نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز. (e250949). *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۶۰-۱۴۱، ۱۴ (۲۷)

<https://doi.org/10.22034/cstp.2026.586387.1163>



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با تغییر نگرش از رویکردهای سنتی مبتنی بر انتقال دانش به رویکردهای جامع‌نگر، توجه فزاینده‌ای به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان معطوف کرده‌اند. در این رویکرد، مدرسه صرفاً محلی برای انتقال دانش و مهارت‌های شناختی نیست، بلکه نهادی اجتماعی است که وظیفه پرورش توانایی‌های اجتماعی، هیجانی، اخلاقی و شهروندی دانش‌آموزان را نیز بر عهده دارد. از این منظر، موفقیت نظام‌های آموزشی تنها با شاخص‌های تحصیلی سنجیده نمی‌شود، بلکه میزان توانایی دانش‌آموزان در برقراری روابط مؤثر، همکاری با دیگران، مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی و سازگاری اجتماعی نیز به‌عنوان پیامدهای مهم فرایند تعلیم و تربیت مورد توجه قرار می‌گیرد (کیم و همکاران^۱، ۲۰۲۴).

مهارت‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد دانش‌آموزان محسوب می‌شود؛ زیرا این مهارت‌ها زیربنای تعاملات بین‌فردی، مشارکت اجتماعی، حل تعارض، کار گروهی و سازگاری با محیط‌های آموزشی و اجتماعی را فراهم می‌کنند. پژوهش‌های حوزه یادگیری اجتماعی-هیجانی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که از مهارت‌های اجتماعی بالاتری برخوردارند، مشارکت آموزشی بیشتری دارند، روابط مطلوب‌تری با همسالان و معلمان برقرار می‌کنند و از سلامت روان و سازگاری تحصیلی مطلوب‌تری برخوردارند (بابایی، ۲۰۲۳، زنگنه، ۲۰۲۴، سیندیانی و همکاران^۲، ۲۰۲۵). از این‌رو، شناسایی عوامل مؤثر بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به یکی از اولویت‌های مهم پژوهش‌های آموزشی تبدیل شده است.

در میان عوامل اثرگذار بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان، نقش معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلمان به‌عنوان مهم‌ترین عامل انسانی مدرسه، نه تنها بر یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند، بلکه از طریق تعاملات روزمره، الگوهای رفتاری، شیوه مدیریت کلاس و کیفیت روابط آموزشی، در شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی آنان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به همین دلیل، در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران به مفهوم «رابطه معلم-دانش‌آموز» به‌طور چشمگیری افزایش یافته است و این رابطه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی کیفیت محیط آموزشی شناخته می‌شود (بورمانس^۳ و همکاران، ۲۰۲۴ و جانسون^۴ و همکاران، ۲۰۲۴).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که روابط مثبت، حمایت‌گرانه و مبتنی بر اعتماد میان معلمان و دانش‌آموزان با پیامدهای مطلوب آموزشی، هیجانی و اجتماعی همراه است. در یک فراتحلیل جامع، مارگو^۵ و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان و کیفیت روابط آنان با همسالان ارتباط مثبت و معناداری دارد. همچنین روترکوس^۶ و همکاران (۲۰۲۵) گزارش کردند که روابط مثبت معلم-دانش‌آموز می‌تواند احساس تعلق اجتماعی، ادغام در محیط مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت کند. این یافته‌ها بیانگر آن است که رابطه معلم-دانش‌آموز نه تنها یک عامل آموزشی، بلکه یکی از سازوکارهای مهم رشد اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

با وجود اهمیت روابط معلم-دانش‌آموز، شکل‌گیری این روابط تحت تأثیر ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان قرار دارد. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که ویژگی‌هایی مانند ذهن‌آگاهی، هوش هیجانی، شایستگی اجتماعی-هیجانی و توانایی‌های ارتباطی معلمان می‌تواند کیفیت تعاملات آموزشی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (وانگ^۷، ۲۰۲۳ و ساوینا^۸، ۲۰۲۵). به‌علاوه، فراتحلیل جبر^۹

1. Kim et al.

2. Sindiani et al.

3. Borremans et al.

4. Jönsson

5. Magro

6. Rauterkus

7. Wang

8. Savina

9. Gebre

همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان با مشارکت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. این نتایج حاکی از آن است که کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز تا حد زیادی ریشه در ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلمان دارد. در این میان، اخلاق حرفه‌ای یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های حرفه معلمی به شمار می‌رود. اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و اصول رفتاری است که عملکرد افراد را در محیط‌های حرفه‌ای هدایت می‌کند و در حرفه معلمی در قالب رفتارهایی مانند عدالت، صداقت، مسئولیت‌پذیری، احترام به کرامت انسانی، رعایت حقوق دانش‌آموزان و تعهد به وظایف حرفه‌ای نمود پیدا می‌کند. کرونکوئیست^۱ (۲۰۲۵) تأکید می‌کند که یکی از مسئولیت‌های اصلی معلمان، ایجاد محیطی مبتنی بر احترام، اعتماد و امنیت روانی است که در آن دانش‌آموزان بتوانند علاوه بر یادگیری علمی، رشد اخلاقی و اجتماعی را نیز تجربه کنند. از این منظر، اخلاق حرفه‌ای نه تنها بر کیفیت عملکرد معلمان، بلکه بر نحوه تعامل آنان با دانش‌آموزان و کیفیت روابط آموزشی نیز اثرگذار است. در پژوهش‌های داخلی نیز اهمیت روابط معلم-دانش‌آموز و نقش آن در پیامدهای آموزشی و اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته است. لاری، حجازی، جوکار و اژه‌ای (۱۴۰۱) نشان دادند که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که نقش مهمی در تجربه‌های آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. همچنین جورابیان فکور تبریزی و همکاران (۱۴۰۲) گزارش کردند که روابط مثبت معلم-دانش‌آموز از طریق توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد. افزون بر این، محمدی‌نژاد و نیکبخت (۱۴۰۳) نشان دادند که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز یکی از پیش‌بین‌های مهم اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است. این یافته‌ها اهمیت مطالعه روابط آموزشی در بستر مدارس ایران را تأیید می‌کنند. همچنین عرب و همکاران (۱۴۰۴) بین اخلاق حرفه‌ای معلمان، مهارت‌های اجتماعی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار گزارش کردند. کتبی، حلاجی و نقی‌لو (۱۴۰۴) نیز جایگاه اخلاق حرفه‌ای را در میان معلمان تربیت بدنی بررسی کردند. حیدریانی و یوسف بند (۱۴۰۴) نشان دادند که کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و دلبستگی به مدرسه از مسیر شایستگی هیجانی با شادکامی مدرسه‌ای ارتباط دارد.

تبیین نظری ارتباط میان اخلاق حرفه‌ای معلمان، روابط معلم-دانش‌آموز و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی و رویکرد توسعه مثبت نوجوانان انجام داد. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، دانش‌آموزان بخش مهمی از رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی خود را از طریق مشاهده و الگوبرداری از افراد مهم محیط اجتماعی فرا می‌گیرند. از آنجا که معلمان یکی از مهم‌ترین الگوهای رفتاری در محیط مدرسه هستند، رفتارهای اخلاقی آنان می‌تواند بر شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی مطلوب در دانش‌آموزان اثرگذار باشد. همچنین رویکرد توسعه مثبت نوجوانان بر اهمیت روابط حمایتی با بزرگسالان اثرگذار تأکید می‌کند و معتقد است که رشد مطلوب زمانی رخ می‌دهد که نوجوانان در محیط‌هایی مبتنی بر احترام، اعتماد و حمایت قرار گیرند. در محیط مدرسه، معلمان مهم‌ترین بزرگسالان اثرگذار هستند و کیفیت روابط آنان با دانش‌آموزان می‌تواند زمینه رشد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را فراهم سازد.

اهمیت این موضوع در درس تربیت بدنی دوچندان است. تربیت بدنی به دلیل ماهیت تعاملی، مشارکتی و گروهی خود، فرصت‌های فراوانی برای تمرین همکاری، مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل، رعایت قوانین و تعاملات اجتماعی فراهم می‌کند. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس‌های تربیت بدنی می‌توانند موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی، خودآگاهی، همکاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شوند. همچنین هاولی^۲ و همکاران (۲۰۲۲) تأکید کرده‌اند که تربیت بدنی معنادار می‌تواند بستری مؤثر برای یادگیری اجتماعی-هیجانی باشد و فراتحلیل آیگان^۳ و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داده است

^۱. Cronqvist

^۲. Howley

^۳. Aygun

که برنامه‌های مبتنی بر مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی در تربیت بدنی پیامدهای اجتماعی و هیجانی مثبتی برای دانش‌آموزان به همراه دارند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلمان، روابط معلم-دانش‌آموز و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که این متغیرها غالباً به‌صورت جداگانه مطالعه شده‌اند. مطالعات مربوط به اخلاق حرفه‌ای بیشتر بر پیامدهای حرفه‌ای و سازمانی تمرکز داشته‌اند؛ پژوهش‌های روابط معلم-دانش‌آموز عمدتاً پیامدهای تحصیلی و اجتماعی این روابط را بررسی کرده‌اند؛ و مطالعات حوزه مهارت‌های اجتماعی نیز غالباً بر برنامه‌های آموزشی و مداخلات رشد اجتماعی متمرکز بوده‌اند. در نتیجه، هنوز شواهد محدودی درباره سازوکار اثرگذاری اخلاق حرفه‌ای معلمان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان وجود دارد و نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز در این فرایند کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ به‌ویژه در حوزه تربیت بدنی و در بستر نظام آموزشی ایران. جمع‌بندی پیشینه نشان می‌دهد سه خلأ باقی است: کمبود پژوهش‌های دانش‌آموزمحور درباره اخلاق حرفه‌ای معلمان، کمبود آزمون سازوکار میانجی رابطه معلم-دانش‌آموز و محدودیت شواهد. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و تبیین نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز انجام شده است.

بیان مسئله و چارچوب نظری

در چارچوب پژوهش حاضر، مسئله اصلی صرفاً اثبات اهمیت مهارت‌های اجتماعی نیست، بلکه شناسایی سازوکاری است که از طریق آن ویژگی‌های حرفه‌ای معلم به پیامدهای اجتماعی دانش‌آموز تبدیل می‌شود. با وجود تأکید ادبیات بر نقش مدرسه و معلم در اجتماعی‌شدن، هنوز روشن نیست اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی چگونه و از چه مسیری بر همکاری، ابراز وجود و خودکنترلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

اخلاق حرفه‌ای در حرفه معلمی مجموعه‌ای از اصول و ارزش‌های هدایت‌کننده رفتار، از جمله مسئولیت‌پذیری، صداقت، عدالت، احترام به کرامت دانش‌آموز، همدلی و تعهد حرفه‌ای است. این مؤلفه‌ها می‌توانند هم به‌صورت مستقیم، از طریق الگوسازی رفتاری، و هم به‌صورت غیرمستقیم، از طریق ایجاد محیطی منصفانه، امن و حمایتگر، رشد اجتماعی دانش‌آموزان را تسهیل کنند (عرب و همکاران، ۱۴۰۴).

رابطه معلم-دانش‌آموز در این مدل به کیفیت ارتباط، حمایت ادراک‌شده و کاهش احساس خودبیگانگی اشاره دارد. شواهد جدید نشان می‌دهد این رابطه با شایستگی اجتماعی، احساس تعلق و ادغام دانش‌آموز در مدرسه ارتباط دارد؛ به‌طوری‌که روترکوس و همکاران^۱ (۲۰۲۵) و مارگو^۲ و همکاران (۲۰۲۴) نقش روابط مثبت آموزشی را در پیامدهای اجتماعی دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند.

در مطالعات داخلی، حلاجی و نقیلو (۱۴۰۴)، محمدی‌نژاد و نیکبخت (۱۴۰۳)، جورابیان فکور تبریزی و همکاران (۱۴۰۲) و لاری و همکاران (۱۴۰۱)، به‌ترتیب بر ارتباط کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و تجربه‌های آموزشی-اجتماعی تأکید کرده‌اند. در مطالعات خارجی نیز ساوینا (۲۰۲۵)، جبر و همکاران (۲۰۲۵)، بررمانس و همکاران (۲۰۲۴)، یونسون و همکاران (۲۰۲۴) و وانگ (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که شایستگی‌های هیجانی، اجتماعی و رابطه‌ای معلمان از پیش‌شرط‌های تعاملات آموزشی باکیفیت هستند.

بر پایه نظریه یادگیری اجتماعی، رفتارهای اخلاقی معلم به‌عنوان الگوهای قابل مشاهده، زمینه یادگیری و درونی‌سازی هنجارهای اجتماعی را فراهم می‌کنند؛ بنابراین انتظار می‌رود اخلاق حرفه‌ای اثر مستقیمی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. در تکمیل این تبیین، رویکرد توسعه مثبت نوجوانان بر نقش روابط حمایتگر با بزرگسالان اثرگذار تأکید دارد. از این منظر، اخلاق حرفه‌ای

۱. Rauterkus

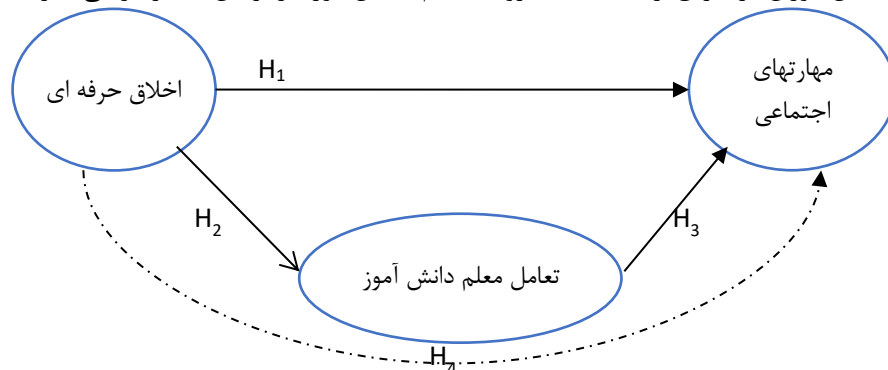
۲. Magro

ابتدا کیفیت رابطه معلم-دانش آموز را ارتقا می دهد و سپس این رابطه، فرصت تمرین ارتباط، همکاری، تنظیم رفتار و حل تعارض را برای دانش آموزان فراهم می سازد.

این سازوکار در تربیت بدنی اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا فعالیت های گروهی، بازی های تیمی، رقابت قانونمند و تعامل مستمر، موقعیت های واقعی برای بروز و تمرین مهارت های اجتماعی ایجاد می کنند. در پژوهش های داخلی، شواهد مربوط به پیامدهای مثبت روابط آموزشی در سال های ۱۴۰۳، ۱۴۰۲ و ۱۴۰۱ گزارش شده است. در مطالعات خارجی نیز سیندیانی و همکاران (۲۰۲۵)، بوک و همکاران (۲۰۲۵)، آیگان و همکاران (۲۰۲۴) و هاوولی و همکاران (۲۰۲۲) بر ظرفیت تربیت بدنی برای توسعه یادگیری اجتماعی-هیجانی، همکاری و مسئولیت پذیری تأکید کرده اند.

مرور انتقادی پیشینه سه خلأ را نشان می دهد: نخست، مطالعات اخلاق حرفه ای معلمان عمدتاً بر پیامدهای شغلی و سازمانی تمرکز داشته اند؛ دوم، پژوهش های رابطه معلم-دانش آموز بیشتر پیامدهای تحصیلی و هیجانی را بررسی کرده اند؛ و سوم، شواهد اندکی درباره نقش میانجی این رابطه در انتقال اثر اخلاق حرفه ای بر مهارت های اجتماعی، به ویژه در بستر تربیت بدنی و نظام آموزشی ایران، وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر مدل میانجی مذکور را آزمون می کند.

بر این اساس، مدل مفهومی پژوهش بر این فرض استوار است که اخلاق حرفه ای معلمان تربیت بدنی، علاوه بر اثر مستقیم بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان، از طریق ارتقای کیفیت روابط معلم-دانش آموز نیز بر این متغیر اثر می گذارد.



شکل ۲-۱: مدل مفهومی پژوهش (محقق ساخته)

- فرضیه ۱. اخلاق حرفه ای معلمان تربیت بدنی تأثیر مثبت و معناداری بر روابط معلم-دانش آموز دارد.
- فرضیه ۲. روابط معلم-دانش آموز تأثیر مثبت و معناداری بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارد.
- فرضیه ۳. اخلاق حرفه ای معلمان تربیت بدنی تأثیر مثبت و معناداری بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارد.
- فرضیه ۴. روابط معلم-دانش آموز در رابطه بین اخلاق حرفه ای معلمان تربیت بدنی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان نقش میانجی معناداری ایفا می کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر رویکرد، کمی؛ و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-همبستگی از نوع پیمایشی است. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) آزمون شد. داده های مورد نیاز نیز با استفاده از پرسشنامه گردآوری شدند. مدل پژوهش با هدف بررسی نقش اخلاق حرفه ای معلمان تربیت بدنی در تبیین مهارت های اجتماعی دانش آموزان و آزمون نقش میانجی روابط معلم-دانش آموز طراحی شد.

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان تربیت بدنی استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان، تعداد آنان ۶۲۹ نفر گزارش شد. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power و بر اساس معیارهای پیشنهادی هیر و همکاران (۲۰۱۷) برای مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی تعیین شد. با در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۰/۰۵، توان آماری ۰/۸۰، حداقل ضریب تعیین ۰/۱۰ و حداکثر دو مسیر ورودی به متغیرهای درون‌زا، حداقل حجم نمونه ۱۱۷ نفر برآورد شد. در نهایت، تعداد ۱۱۹ پرسشنامه قابل استفاده جمع‌آوری و وارد مرحله تحلیل شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. ابتدا شهرستان‌های استان چهارمحال و بختیاری به عنوان خوشه‌های پژوهش در نظر گرفته شدند. سپس پنج شهرستان شامل شهرکرد، بروجن، فارس، کوهرنگ و سامان به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس سهم نمونه هر شهرستان متناسب با تعداد معلمان تربیت بدنی آن تعیین و معلمان در هر شهرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، ۱۱۹ پرسشنامه برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. برای تکمیل پرسشنامه، رضایت آگاهانه از تمامی مشارکت‌کنندگان اخذ گردید. به شرکت‌کنندگان تأکید شد که اطلاعات آنان به صورت محرمانه و گمنام حفظ شده و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. همچنین مشارکت در پژوهش داوطلبانه بوده و انصراف در هر مرحله امکان‌پذیر بود. ملاک‌های ورود: شامل معلمان با حداقل پنج سال سابقه‌ی تدریس، دامنه‌ی سنی ۲۵ تا ۵۵ سال و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج نیز شامل تکمیل ناقص پرسشنامه و انصراف در هر مرحله از پژوهش بود. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد استفاده شد. اخلاق حرفه‌ای معلمان با پرسشنامه کادوزیر^۱ (۲۰۰۲)، دارای شانزده گویه و طیف پنج درجه‌ای لیکرت و هشت بعد به صورتی که هر بعد با دو گویه سنجیده می‌شود. روابط معلم-دانش‌آموز با پرسشنامه مورای و زوویچ^۲ (۲۰۱۰) و مهارت‌های اجتماعی با فرم معلم پرسشنامه گرشام و الیوت^۳ (۱۹۹۰) اندازه‌گیری شدند. مشخصات ابزارهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش

متغیر	ابزار اندازه‌گیری	طراح	تعداد گویه	ابعاد / مؤلفه‌ها	آلفای کرونباخ
اخلاق حرفه‌ای	پرسشنامه اخلاق حرفه‌ای	Kaduzier (۲۰۰۲)	۱۶	مسئولیت‌پذیری، صداقت، عدالت و انصاف، وفاداری، برتری‌جویی، احترام به دیگران، همدردی با دیگران، رعایت و احترام	۰.۹۳۷
روابط معلم-دانش‌آموز	پرسشنامه روابط معلم-دانش‌آموز	& Murray Zvoch (۲۰۱۰)	۱۷	ارتباط، حمایت، خودبیگانگی	۰.۸۸۴
مهارت‌های اجتماعی	پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (فرم معلم)	& Gresham Elliott (۱۹۹۰)	۳۰	همکاری، ابراز وجود، خودکنترلی	۰.۹۳۵

از آنجا که تمامی ابزارهای مورد استفاده از نوع استاندارد بودند، روایی صوری و محتوایی آن‌ها بر اساس مطالعات پیشین تأیید شده بود. علاوه بر این، نسخه نهایی پرسشنامه‌ها توسط ده نفر از استادان و متخصصان حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی و رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی بررسی شد. برای ارزیابی پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقدار آلفای کرونباخ برای تمامی سازه‌های پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۷۰ بود که بیانگر پایایی مطلوب ابزارهای

^۱. Kaduzier

^۲. Murray & Zvoch

^۳. Gresham & Elliott

اندازه‌گیری است. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی نظیر فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده شد. همچنین برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان از شاخص‌های فراوانی و درصد استفاده شد. در بخش استنباطی، ابتدا نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و روابط اولیه میان متغیرها با ضریب همبستگی اسپیرمن بررسی شد. سپس برای آزمون مدل مفهومی و فرضیه‌های پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS 3 بهره گرفته شد. مطابق با رویکرد پیشنهادی هیر و همکاران (۲۰۲۲)، ارزیابی مدل در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، مدل اندازه‌گیری از طریق بررسی بارهای عاملی، پایایی مرکب (CR)، میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) و روایی واگرا ارزیابی شد. در مرحله دوم، مدل ساختاری با استفاده از ضرایب مسیر، ضرایب تعیین (R^2)، شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2) و آزمون بوت‌استرپ مورد بررسی قرار گرفت. معناداری روابط میان متغیرها بر اساس مقدار آماره t و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ قضاوت شد. به منظور ارائه تصویری روشن از فرایند تحلیل مدل، شاخص‌های ارزیابی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری در بخش یافته‌های پژوهش گزارش شده‌اند.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۱۱۹ نفر از معلمان تربیت بدنی استان چهارمحال و بختیاری بود. از این تعداد، ۶۰/۵ درصد مرد و ۳۹/۵ درصد زن بودند. همچنین ۴۹/۶ درصد از مشارکت‌کنندگان در گروه سنی ۴۰ تا ۴۹ سال قرار داشتند و بیشترین فراوانی مربوط به افراد دارای مدرک کارشناسی (۵۱/۳ درصد) و سابقه کاری ۱۱ تا ۲۰ سال (۶۰/۵ درصد) بود.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان (n=۱۱۹)

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۷۲	۶۰/۵
	زن	۴۷	۳۹/۵
سن	کمتر از ۳۰ سال	۲	۱/۷
	۳۰ تا ۳۹ سال	۵۳	۴۴/۵
	۴۰ تا ۴۹ سال	۵۹	۴۹/۶
	۵۰ سال و بیشتر	۵	۴/۲
تحصیلات	کاردانی	۳	۲/۵
	کارشناسی	۶۱	۵۱/۳
	کارشناسی ارشد و دکترا	۵۵	۴۶/۲
سابقه کاری	۵ تا ۱۰ سال	۶	۵/۰
	۱۱ تا ۲۰ سال	۷۲	۶۰/۵
	بیش از ۲۰ سال	۴۱	۳۴/۵

به منظور بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش و روابط اولیه بین آن‌ها، شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی محاسبه شد.

جدول ۳. آمار توصیفی و ضرایب همبستگی سازه‌های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱. اخلاق حرفه‌ای	۳/۰۷۵	۰/۷۵۸	—		
۲. روابط معلم-دانش‌آموز	۳/۰۳۵	۰/۶۴۳	***۰/۴۲۹	—	
۳. مهارت‌های اجتماعی	۱/۰۱۵	۰/۴۶۷	***۰/۵۸۶	***۰/۴۹۹	—

$$p < .01$$

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب همبستگی مثبت و معنادار هستند. بیشترین همبستگی بین اخلاق حرفه‌ای و مهارت‌های اجتماعی مشاهده شد ($r=0.586$)، که بیانگر آن است که افزایش سطح اخلاق حرفه‌ای معلمان با ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان همراه است. همچنین همبستگی مثبت بین اخلاق حرفه‌ای و روابط معلم-دانش‌آموز ($r=0.429$) و نیز بین روابط معلم-دانش‌آموز و مهارت‌های اجتماعی ($r=0.499$) شواهد اولیه‌ای در حمایت از مدل مفهومی پژوهش فراهم می‌کند. پیش از آزمون فرضیه‌ها، مدل اندازه‌گیری از نظر پایایی و روایی مورد ارزیابی قرار گرفت.

جدول ۴. شاخص‌های پایایی و روایی مدل اندازه‌گیری

سازه	دامنه بارهای عاملی	آلفای کرونباخ	CR	AVE
اخلاق حرفه‌ای	۰.۸۴۵-۰.۶۹۵	۰.۹۰۳	۰.۹۲۲	۰.۵۹۸
روابط معلم-دانش‌آموز	۰.۸۴۷-۰.۷۴۲	۰.۷۰۹	۰.۸۳۷	۰.۶۳۲
مهارت‌های اجتماعی	۰.۸۵۶-۰.۷۱۳	۰.۷۳۸	۰.۸۴۹	۰.۶۵۴

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تمامی سازه‌های پژوهش از پایایی و روایی مطلوب برخوردار هستند. تمامی بارهای عاملی بالاتر از حداقل مقدار توصیه‌شده (۰.۵۰) بوده و مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی مرکب نیز از آستانه ۰.۷۰ فراتر رفته‌اند. کمترین بار عاملی ۰.۶۹۵ بود که به دلیل نزدیکی بسیار زیاد به ۰.۷۰ و همچنین معناداری AVE و مقادیر PLS-SEM سازه حذف نشد (هیر و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، مقادیر AVE برای تمامی سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰.۵۰ است که بیانگر کفایت روایی همگرایی مدل اندازه‌گیری است.

جدول ۵. بارهای عاملی ابعاد مدل اندازه‌گیری

سازه	بعد/شاخص	بار عاملی	p
اخلاق حرفه‌ای	مسئولیت‌پذیری	۰.۷۸۳	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	صداقت	۰.۷۷۲	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	عدالت و انصاف	۰.۸۲۵	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	وفاداری	۰.۷۴۶	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	برتری‌جویی	۰.۷۶۳	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	احترام به دیگران	۰.۸۴۵	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	همدردی با دیگران	۰.۶۹۵	کمتر از ۰.۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	رعایت و احترام	۰.۷۴۸	کمتر از ۰.۰۰۱
روابط معلم-دانش‌آموز	ارتباط	۰.۷۹۳	کمتر از ۰.۰۰۱
روابط معلم-دانش‌آموز	حمایت	۰.۷۴۲	کمتر از ۰.۰۰۱
روابط معلم-دانش‌آموز	خودبینی‌گانی	۰.۸۴۷	کمتر از ۰.۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	همکاری	۰.۸۵۶	کمتر از ۰.۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	ابراز وجود	۰.۷۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱
مهارت‌های اجتماعی	خودکنترلی	۰.۸۴۹	کمتر از ۰.۰۰۱

در معیار فورنل-لارکر، جذر AVE هر سازه از همبستگی آن با سایر سازه‌ها بیشتر بود؛ بنابراین روایی واگرا بر اساس این معیار تأیید شد. برای بررسی روایی واگرا از معیار فورنل-لارکر استفاده شد.

جدول ۶. ماتریس فورنل-لارکر

سازه	۱	۲	۳
------	---	---	---

۱. اخلاق حرفه‌ای	۰.۷۷۴	
۲. روابط معلم-دانش‌آموز	۰.۴۸۷	۰.۷۹۵
۳. مهارت‌های اجتماعی	۰.۶۲۰	۰.۵۲۰

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که جذر AVE هر سازه از ضرایب همبستگی آن با سایر سازه‌ها بزرگ‌تر است؛ بنابراین روایی واگرایی مدل نیز مورد تأیید قرار گرفت و تمایز مفهومی سازه‌های پژوهش حفظ شده است. برای ارزیابی تکمیلی روایی واگرا، HTMT نیز محاسبه گردید. مطابق معیار هنسلر، رینگل و سارستد (۲۰۱۵) مقادیر کمتر از ۰/۸۵ نشان‌دهنده تمایز مناسب سازه‌هاست.

جدول ۷. ماتریس HTMT سازه‌های پژوهش

سازه	۱	۲	۳
اخلاق حرفه‌ای	—		
روابط معلم-دانش‌آموز	۰,۶۰۱	—	
مهارت‌های اجتماعی	۰,۷۴۱	۰,۶۹۸	—

همه مقادیر HTMT بین ۰/۶۰۱ و ۰/۷۴۱ و کمتر از ۰/۸۵ بود؛ بنابراین روایی واگرا بر اساس HTMT نیز تأیید شد. پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، توان تبیین و پیش‌بینی مدل ساختاری با R^2 و Q^2 بررسی شد GOF صرفاً به‌عنوان شاخص تکمیلی گزارش شد. وتزل، اودکرکن-شرودر و ون‌اوپن (۲۰۰۹) مقادیر ۰/۱۰، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌ترتیب ضعیف، متوسط و قوی پیشنهاد کرده‌اند؛ مقدار ۰/۴۶۳ در دامنه قوی قرار گرفت.

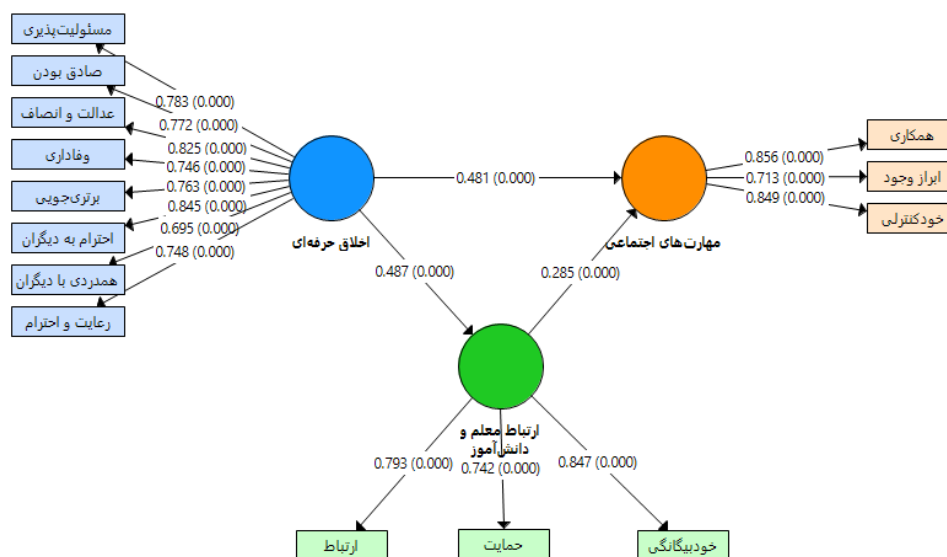
پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد ضریب تعیین روابط معلم-دانش‌آموز برابر با ۰.۲۳۷ است؛ بدین معنا که اخلاق حرفه‌ای توانسته است ۲۳.۷ درصد از واریانس این سازه را تبیین کند. همچنین مقدار ضریب تعیین مهارت‌های اجتماعی برابر با ۰.۴۴۷ بود که نشان می‌دهد متغیرهای موجود در مدل توانسته‌اند ۴۴.۷ درصد از تغییرات مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را توضیح دهند. این مقدار در پژوهش‌های علوم تربیتی، قدرت تبیین قابل قبول و نسبتاً مطلوبی محسوب می‌شود. مقادیر شاخص‌های ارزیابی کیفیت مدل ساختاری در جدول ۸ ارائه شده است. مقادیر Q^2 برای روابط معلم-دانش‌آموز و مهارت‌های اجتماعی مثبت بود و توان پیش‌بینی مدل را تأیید کرد. همچنین مقدار GOF نشان‌دهنده برازش قوی مدل پژوهش بود.

جدول ۸. شاخص‌های ارزیابی مدل ساختاری

سازه درون‌زا / شاخص	R^2	Q^2	تفسیر
روابط معلم-دانش‌آموز	۰.۲۳۷	۰.۱۳۵	قدرت تبیین و توان پیش‌بینی قابل قبول
مهارت‌های اجتماعی	۰.۴۴۷	۰.۲۶۵	قدرت تبیین نسبتاً مطلوب و توان پیش‌بینی مناسب
برازش کلی مدل (GOF)	—	—	۰.۴۶۳؛ برازش قوی

مدل ساختاری نشان داد اخلاق حرفه‌ای با روابط معلم-دانش‌آموز و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری دارد و روابط معلم-دانش‌آموز نیز با مهارت‌های اجتماعی مرتبط است. در شکل ۲، بارهای عاملی، ضرایب مسیر و سطوح معناداری ارائه شده‌اند؛

مقدار ۰/۰۰۰ در خروجی نرم‌افزار به معنای $p < ۰/۰۰۱$ است .



شکل ۲. مدل ساختاری نهایی پژوهش همراه با بارهای عاملی، ضرایب مسیر و سطوح معناداری

نتایج مدل ساختاری نشان داد اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی اثر مثبت و معناداری بر روابط معلم-دانش‌آموز دارد. مقدار ضریب مسیر ($\beta=0.487$) نشان می‌دهد که اخلاق حرفه‌ای یکی از پیش‌بین‌های مهم کیفیت روابط آموزشی در محیط مدرسه است. همچنین این سازه دارای اثر مستقیم و معنادار بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بود ($\beta=0.481$)، به طوری که افزایش سطح اخلاق حرفه‌ای با بهبود مهارت‌های اجتماعی همراه بود. از سوی دیگر، روابط معلم-دانش‌آموز نیز اثر مثبت و معناداری بر مهارت‌های اجتماعی نشان داد ($\beta=0.285$). هرچند شدت این اثر از تأثیر مستقیم اخلاق حرفه‌ای کمتر بود، اما همچنان نقش معنادار و مؤثری در تبیین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این یافته بیانگر آن است که بخشی از تأثیر اخلاق حرفه‌ای از طریق ارتقای کیفیت تعاملات آموزشی و روابط بین‌فردی در محیط مدرسه منتقل می‌شود.

جدول ۹. نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

مسیر	β	t	p
اخلاق حرفه‌ای → روابط معلم-دانش‌آموز	۰.۴۸۷	۶.۷۸۵	۰.۰۱ >
روابط معلم-دانش‌آموز → مهارت‌های اجتماعی	۰.۲۸۵	۳.۵۳۳	۰.۰۱ >
اخلاق حرفه‌ای → مهارت‌های اجتماعی	۰.۴۸۱	۵.۷۹۴	۰.۰۱ >
اخلاق حرفه‌ای → روابط معلم-دانش‌آموز → مهارت‌های اجتماعی	۰.۱۳۹	۳.۱۹۱	۰.۰۲ >

همان‌گونه که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، تمامی مسیرهای مستقیم مدل در سطح ۰.۰۰۱ معنادار هستند. اثر غیرمستقیم اخلاق حرفه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی از مسیر روابط معلم-دانش‌آموز معنادار بود ($\beta=0.139$ ، $t=3.191$ ، $p=0.002$). فاصله اطمینان بوت‌استرپ ۹۵ درصد از ۰/۰۶۳ تا ۰/۲۳۶ بود و صفر را دربر نگرفت؛ بنابراین نقش میانجی آماری روابط معلم-دانش‌آموز تأیید شد. همچنین، با توجه به معناداری و هم‌جهت بودن اثر مستقیم اخلاق حرفه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و اثر غیرمستقیم آن از طریق روابط معلم-دانش‌آموز، الگوی مشاهده‌شده بیانگر میانجی‌گری جزئی مکمل است. به بیان دیگر، اخلاق حرفه‌ای افزون بر ارتباط مستقیم با مهارت‌های اجتماعی، بخشی از ارتباط خود را از طریق کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز نشان می‌دهد.

نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در تبیین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با تأکید بر نقش میانجی روابط معلم-دانش‌آموز بود. نتایج نشان داد اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی به طور مستقیم و غیرمستقیم بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مثبت و معنادار دارد و روابط معلم-دانش‌آموز یکی از سازوکارهای کلیدی انتقال این اثر محسوب می‌شود. این یافته‌ها از مدل مفهومی پژوهش حمایت کرده و نشان می‌دهد که کیفیت رفتار حرفه‌ای معلمان می‌تواند از طریق فرایندهای ارتباطی و تربیتی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان اثرگذار باشد.

نخست، نتایج نشان داد اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. تبیین این رابطه را نمی‌توان صرفاً به الگوبرداری کلی دانش‌آموزان از معلم محدود کرد؛ بلکه رفتارهای عینی و روزمره‌ای مانند توزیع منصفانه فرصت‌های مشارکت، توضیح شفاف تصمیم‌ها، حفظ کرامت دانش‌آموز هنگام خطا و پایبندی منسجم به قواعد، می‌توانند الگوهای عملی همکاری، خودکنترلی و احترام متقابل را در موقعیت‌های واقعی آموزشی فراهم کنند. این تفسیر با سازوکارهای مشاهده و یادگیری جانشینی در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) و یافته‌های عرب بافرانی و همکاران (۱۴۰۴)، کرونگویست (۲۰۲۵) و جبر و همکاران (۲۰۲۵) همسو است.

دوم، نتایج نشان داد اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی با کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز رابطه مثبت و معناداری دارد. رفتار منصفانه، باثبات و محترمانه معلم می‌تواند تعاملات آموزشی را برای دانش‌آموزان پیش‌بینی‌پذیرتر سازد، اعتماد و حمایت ادراک‌شده را تقویت کند و از احساس بیگانگی در رابطه بکاهد. این تبیین با یافته‌های وانگ (۲۰۲۳)، بورمانس و همکاران (۲۰۲۴)، یونسون و همکاران (۲۰۲۴) و ساوینا (۲۰۲۵) درباره نقش شایستگی‌های هیجانی، ارتباطی و رابطه‌ای معلمان در شکل‌گیری تعاملات آموزشی مطلوب سازگار است. همچنین نتایج مطالعات داخلی لاری و همکاران (۱۴۰۱)، جورابیان فکور تبریزی و همکاران (۱۴۰۲) و حیدریانی و همکاران (۱۴۰۴)، با تأکید بر ماهیت چندبعدی و پیامدهای مثبت روابط معلم-دانش‌آموز، به‌طور غیرمستقیم از اهمیت این مسیر ارتباطی حمایت می‌کنند. همسویی نتایج پژوهش حاضر با مطالعات مذکور نشان می‌دهد که روابط آموزشی باکیفیت صرفاً حاصل مهارت‌های ارتباطی نیست، بلکه تا حد زیادی ریشه در ارزش‌ها، نگرش‌ها و اصول اخلاقی حاکم بر رفتار حرفه‌ای معلمان دارد. از این منظر، اخلاق حرفه‌ای را می‌توان یکی از زیربناهای اساسی شکل‌گیری اعتماد، احترام متقابل و روابط مثبت در کلاس درس دانست. سوم، نتایج نشان داد کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. ارتباط سازنده و حمایت معلم می‌تواند زمینه مشارکت، ابراز وجود، دریافت بازخورد و تمرین همکاری و خودکنترلی را فراهم کند؛ در مقابل، احساس بیگانگی ممکن است مشارکت دانش‌آموز و فرصت تجربه تعاملات اجتماعی را محدود سازد. این یافته به‌طور مستقیم با نتایج مارگو و همکاران (۲۰۲۴) درباره ارتباط کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با شایستگی اجتماعی و نتایج روترکوس و همکاران (۲۰۲۵) درباره نقش این روابط در ادغام اجتماعی دانش‌آموزان همسو است. یافته‌های محمدی‌نژاد و نیکبخت (۱۴۰۳) نیز با نشان دادن ارتباط کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با اشتیاق تحصیلی، به‌طور غیرمستقیم از اهمیت پیامدهای مثبت این روابط حمایت می‌کند. وجه متمایز پژوهش حاضر، بررسی مهارت‌های اجتماعی در بستر تعاملی تربیت بدنی و ادغام هم‌زمان اخلاق حرفه‌ای و روابط معلم-دانش‌آموز در یک مدل میانجی است.

مهم‌ترین یافته پژوهش، معناداری اثر غیرمستقیم و شامل‌نشدن صفر در فاصله اطمینان بوت‌استرپ بود. این نتیجه نشان می‌دهد بخشی از ارتباط اخلاق حرفه‌ای با مهارت‌های اجتماعی از طریق کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز تبیین می‌شود. از نظر نظری، ارزش‌های حرفه‌ای معلم ممکن است در قالب ارتباط سازنده، حمایت و کاهش احساس بیگانگی در تعاملات آموزشی نمود یابد و از این طریق با فرصت‌های بیشتر برای همکاری، ابراز وجود و خودکنترلی دانش‌آموزان همراه شود. این تبیین با مسیر میانجی گزارش‌شده توسط

روتروکوس و همکاران (۲۰۲۵) همسو است. همچنین، یافته‌های آکاردوست زنگنه، تهرانچی و ایجادی (۱۴۰۳) با تأکید بر اهمیت متغیرهای واسطه‌ای در تبیین پیامدهای آموزشی، به‌طور غیرمستقیم از منطق تحلیلی پژوهش حاضر حمایت می‌کند. اهمیت این سازوکار در درس تربیت بدنی را می‌توان با ماهیت تعاملی و موقعیت‌محور آن توضیح داد. موقعیت‌هایی مانند انتخاب اعضای تیم، داوری، مواجهه با برد و باخت، تماس مستقیم، اختلاف بر سر اجرای قواعد و تقسیم مسئولیت، فرصت‌های مکرری برای مشاهده رفتار منصفانه معلم و تمرین همکاری، احترام، خودکنترلی و حل تعارض فراهم می‌کنند. این تفسیر با یافته‌های هاوولی و همکاران (۲۰۲۲)، آیگان و همکاران (۲۰۲۴)، بوک و همکاران (۲۰۲۵) و سیندیانی و همکاران (۲۰۲۵) درباره ظرفیت تربیت بدنی برای تقویت پیامدهای اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان همسو است. همچنین نتایج بابایی (۲۰۲۳) در بستر مدارس ایران نشان داد کیفیت ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان، به ویژه در سال‌های نخست حضور آنان در مدرسه، نقش مهمی در تجربه آموزشی و سازگاری مدرسه‌ای دارد. این یافته‌ها در کنار نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نقش معلمان تربیت بدنی فراتر از آموزش مهارت‌های حرکتی بوده و می‌تواند در تحقق اهداف تربیتی، اجتماعی و فرهنگی مدارس نیز مؤثر باشد. با وجود همسویی گسترده نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پیشین، باید توجه داشت که شدت و نحوه اثرگذاری روابط معلم-دانش‌آموز ممکن است تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی، ساختار نظام آموزشی، شرایط مدرسه و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان قرار گیرد. بنابراین تعمیم نتایج به سایر بافت‌های فرهنگی و آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. با این حال، مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که نتایج به طور کلی با روند غالب پژوهش‌های اخیر همسو است و در عین حال، با بررسی این روابط در بستر تربیت بدنی و در قالب یک مدل میانجی، شواهد جدیدی برای تبیین نقش اخلاق حرفه‌ای در فرایندهای تربیتی مدارس ارائه می‌کند.

از منظر کاربردی نتایج پژوهش نشان می‌دهد برنامه‌های توانمندسازی معلمان نباید صرفاً بر مهارت‌های آموزشی و تخصصی متمرکز باشند، بلکه لازم است توسعه اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های هیجانی و مهارت‌های ارتباطی نیز به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مورد توجه قرار گیرد. به طور خاص، دانشگاه فرهنگیان، مراکز آموزش ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش و معاونت تربیت بدنی و سلامت می‌توانند با طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند در حوزه اخلاق حرفه‌ای و مهارت‌های ارتباطی، زمینه بهبود کیفیت روابط آموزشی و ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را فراهم سازند. همچنین مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با تقویت فرهنگ اخلاق حرفه‌ای و حمایت از شکل‌گیری روابط مثبت آموزشی، به تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در حوزه تربیت اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان کمک کنند.

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، شواهد این پژوهش نشان می‌دهد که ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مستلزم توجه همزمان به دو مؤلفه اساسی است: توسعه اخلاق حرفه‌ای معلمان و تقویت کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز. بر این اساس، برنامه‌های تربیت معلم، آموزش‌های ضمن خدمت، نظام‌های ارزشیابی حرفه‌ای و سیاست‌های توسعه منابع انسانی در آموزش و پرورش باید فراتر از مهارت‌های آموزشی و تخصصی، بر تقویت شایستگی‌های اخلاقی، هیجانی و ارتباطی معلمان نیز تمرکز داشته باشند. همچنین ایجاد محیط‌های آموزشی مبتنی بر احترام، اعتماد و حمایت متقابل می‌تواند به عنوان یکی از راهبردهای مؤثر برای ارتقای پیامدهای اجتماعی و تربیتی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود. نخست، داده‌ها به صورت خودگزارشی و از دیدگاه معلمان تربیت بدنی گردآوری شد؛ بنابراین احتمال سوگیری پاسخ‌دهی و مطلوبیت اجتماعی وجود دارد. دوم، طرح مقطعی و همبستگی پژوهش امکان استنباط قطعی روابط علی را محدود می‌کند. سوم، جامعه پژوهش به معلمان تربیت بدنی استان چهارمحال و بختیاری محدود بود و تعمیم نتایج به سایر استان‌ها، مقاطع تحصیلی و بافت‌های فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. چهارم، ارزیابی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس ادراک معلمان صورت گرفت و دیدگاه خود دانش‌آموزان، والدین یا مشاهده مستقیم رفتار آنان بررسی نشد. پیشنهاد می‌شود

پژوهش‌های آینده با طرح‌های طولی یا مداخله‌ای، نمونه‌های گسترده‌تر و استفاده هم‌زمان از چند منبع داده، پایداری و جهت روابط مدل را بررسی کنند.

پیشنهادهای کاربردی

۱. پیشنهاد می‌شود معاونت تربیت‌بدنی و سلامت آموزش و پرورش و مراکز آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌های موردکاوی و سناریومحور درباره انتخاب منصفانه اعضای تیم، ارائه بازخورد محترمانه، مدیریت اعتراض، حفظ کرامت دانش‌آموزان و رعایت تفاوت‌های فردی برگزار کنند. ارزیابی شرکت‌کنندگان نیز بر اساس نحوه تصمیم‌گیری و عملکرد آنان در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده انجام شود.

۲. مدیران مدارس می‌توانند با استفاده از یک سیاهه مشاهده کوتاه، رفتارهایی مانند توضیح شفاف و منصفانه تصمیم‌ها، فراهم کردن فرصت برابر برای مشارکت، ارائه بازخورد سازنده، شنیدن دیدگاه دانش‌آموزان و پرهیز از تحقیر را ثبت کنند و بر مبنای نتایج، بازخوردی محترمانه، حمایتی و رشدمدار به معلمان ارائه دهند.

۳. پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های تربیت‌بدنی، نقش‌هایی مانند مسئول تجهیزات، داور دانش‌آموزی، سرگروه و گزارشگر به صورت چرخشی میان دانش‌آموزان توزیع شود. همچنین پس از پایان فعالیت، گفت‌وگویی کوتاه درباره همکاری، خودکنترلی، رعایت قوانین، احترام متقابل و حل تعارض انجام گیرد.

۴. مدارس می‌توانند در پایان هر نیم‌سال، بازخوردی کوتاه و ناشناس از دانش‌آموزان درباره ادراک آنان از انصاف، احترام، حمایت و امکان گفت‌وگو با معلم جمع‌آوری کنند. نتایج این بازخورد در کنار مشاهدات کلاسی برای تدوین برنامه رشد حرفه‌ای معلم به کار رود و به تنهایی مبنای تنبیه یا ارزشیابی اداری قرار نگیرد.

ملاحظات اخلاقی: تمامی اصول اخلاقی در فرایند انجام این پژوهش مورد توجه بوده است.

حامی مالی: این پژوهش هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان: تمامی نویسندگان در مراحل مختلف پژوهش حضور فعال داشته‌اند.

تعارض منافع: هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: با سپاس از مشارکت اساتید و متخصصانی که ما را در فرایند انجام هرچه بهتر این پژوهش یاری نمودند.

منابع

اکبردوست زنگنه، سلمان، طهرانچی، عطاء و اجدی، زهرا. (۱۴۰۳). نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و ارزشمندی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۷۱)، ۲۰۱-۲۲۴. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73189.3825>

عرب بافرانی، مریم، دلفان آذری، قنبرعلی و بنیسی، وحید. (۱۴۰۴). رابطه بین اخلاق حرفه‌ای آموزگاران با مهارت‌های اجتماعی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان‌های دوره اول شهر تهران. *رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۱۱(۱)، ۲۸۴-۲۹۶.

بابایی، مظهر. (۱۴۰۲). رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نومعلمان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۶۱)، ۷۰-۸۶. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>

- حیدریانی، لیلا. برزگر بافروئی، مهدی و یوسفی‌وند، امین. (۱۴۰۴). تبیین شادکامی در مدرسه بر اساس کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و پیوند با مدرسه با نقش میانجی شایستگی هیجانی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۱(۷۷)، ۱۶۵-۱۸۹. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84166.4137>
- جورابیان فکور تبریزی، شیما و همکاران. (۱۴۰۳). مدل ساختاری روابط ادراک‌شده معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی مدرسه* <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.13063.5582>
- کاتبی، فاطمه. هلاجی، مهدی و نقیلو، زهرا. (۱۴۰۴). نقش میانجی اخلاق حرفه‌ای در رابطه بین باورهای دینی و تعهد شغلی معلمان تربیت بدنی. *توسعه حرفه‌ای معلمان*، ۱۰(۳)، ۲۵-۴۶. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17329.1750>
- لاری، نرگس. حجازی، الهه. جوکار، بهرام و اژه‌ای، جواد. (۱۴۰۱). کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز در بافت مدرسه: یک مطالعه مردم‌نگارانه. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۴)، ۱۲۹-۱۵۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70678.3730>
- میرحسینی، فاطمه‌السادات. آقایی، نرگس و صفاری، مریم. (۱۳۹۸). طراحی مدل شایستگی حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در ایران. *پژوهش در ورزش تربیتی*، ۷(۱۷)، ۱۷-۳۴. <https://doi.org/10.22089/res.2019.5964.1480>
- محمدی‌نژاد، علیرضا و نیکبخت، امید. (۱۴۰۳). تأثیر کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و کیفیت محیط آموزشی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در تهران. *مجله پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۳(۴)، ۲۰-۳۰. <https://doi.org/10.61838/jsied.3.4.3>
- یاقوتی، حمیده. جوادپور، محمد و خسروی، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). رویکرد تلفیقی در برنامه درسی تربیت بدنی مقطع ابتدایی: تبیینی بر اساس دیدگاه متخصصان. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱(۲)، ۷۵-۹۴.

References

- Akardoost Zanganeh, S., Tehranchi, A., & Ejadi, Z. (2024). The mediating role of academic engagement in the relationship between personality traits and self-worth with academic self-efficacy in male high school students. *Educational Psychology*, 20(71), 201-224. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73189.3825>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arab Baferani, M., Delfan Azari, G., & Banisi, V. (2025). The relationship between teachers' professional ethics, social skills, and academic enthusiasm of female first-secondary students in Tehran. *Journal of New Approach to Children's Education*, 7(1), 284-296. [In Persian].
- Aygun, Y., et al. (2024). Emotional and social outcomes of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 11(4), 459. <https://doi.org/10.3390/children11040459>
- Babaei, M. (2023). [Article related to teacher communication and first-year students]. *Journal of Research in Educational Systems*. [In Persian]. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>
- Boke, H., et al. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1508808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Borremans, L. F. N., et al. (2024). Fostering teacher-student relationship-building competence. *Frontiers in Education*, 9, 1349532. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532>
- Cadozier, V. R. (2002). The moral profession: A study of moral development and professional ethics of faculty (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin).

- Cronqvist, M. (2025). Teachers' ethical responsibility in teaching: To guide the children about right and wrong. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 857–870. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360901>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gebre, Z. A., Demissie, B., & Yimer, S. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1526371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System and the Social Skills Improvement System. *School Psychology Quarterly*.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (3rd ed.). SAGE.
- Heidaryani, L., Barzegarbafrrooei, M., & Yousefvand, A. (2025). Explaining happiness in schools based on the quality of the teacher–student relationship and school attachment with the mediating role of emotional competence. *Educational Psychology*, 21(77), 165–189. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84166.4137>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2021). This is not gym: Enacting student voice pedagogies to promote social and emotional learning and meaningful physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 764613. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.764613>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2022). Opening up neat new things: Exploring understandings and experiences of social and emotional learning and meaningful physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11229. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811229>
- Jönsson, A., Aspelin, J., Lindberg, S., & Östlund, D. (2024). Supporting the development and improvement of teachers' relational competency. *Frontiers in Education*, 9, 1290462. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1290462>
- Jorabian Fakour Tabrizi, M., et al. (2024). Structural model of perceived teacher–student relationships with academic vitality. *Journal of School Psychology*. [In Persian]. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.13063.5582>
- Katbi, F., Hallaji, M., & Naghilu, Z. (2025). The mediating role of professional ethics in the relationship between religious beliefs and job commitment of physical education teachers. *Teacher Professional Development*, 10(3), 25–46. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17329.1750>
- Kim, E. K., Allen, J., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review*, 53(3), 201–207. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443>
- Lari, N., Hejazi, E., Jokar, B., & Ejei, J. (2022). The quality of teacher–student relationship in school context: An ethnographic study. *Educational Psychology*, 18(64), 129–156. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70678.3730>
- Li, H., et al. (2026). Linking social–emotional competence, learning engagement, academic achievement, and teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1756766>
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2024). Meta-analytic associations between the Student–Teacher Relationship Scale and students' social

competence with peers. *School Psychology Review*, 53, 496–522. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>

Mirhosseini, F. S., Aghaei, N., & Saffari, M. (2019). Designing a professional competency model for physical education teachers in Iran. *Research on Educational Sport*, 7(17), 17–34. [In Persian]. <https://doi.org/10.22089/res.2019.5964.1480>

Mohammadi-Nejad, M., & Nikbakht, M. (2024). The effect of teacher–student relationship quality and educational environment quality on academic enthusiasm. *Journal of School and Instructional Educational Development*, 3(4). [In Persian]. <https://doi.org/10.61838/jsied.3.4.3>

Rauterkus, H., et al. (2025). Teachers' emotional competence and students' social integration: Exploring mediation pathways through teacher–student relationships in elementary classrooms. *Frontiers in Education*, 10, 1713822. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1713822>

Savina, E. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>

Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunskey, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16, 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher–student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177–195. <https://doi.org/10.2307/20650284>

Yaghooti, H., Javadipour, M., & Khosravi, A. A. (2013). An integrated approach in primary school physical education curriculum: An explanation based on experts' views. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 1(2), 75–94. [In Persian].