



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

کارکرد جامعه شناختی بازی وارسازی آموزشی (Educational Gamification) در بازسازی سرمایه اجتماعی درون گروهی و ارتقای رفتارهای جامعه یار (Prosocial) در دوره متوسطه

مرضیه سادات رضوی

کارشناسی آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا، بندرعباس، ایران.
marzieyehrazavi@gmail.com

نادره قانع

کارشناسی آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا، بندرعباس، ایران.
nadigh1989@gmail.com

چکیده

مقطع متوسطه به عنوان یکی از حساس ترین دوره های رشد اجتماعی نوجوانان، همواره با چالش هایی نظیر فرسایش پیوندهای درون گروهی، انزوای عاطفی و تشدید فردگرایی رقابتی در کلاس های درس مواجه است. هدف پژوهش حاضر، واکاوی کارکرد جامعه شناختی بازی وارسازی آموزشی (گیمیفیکیشن) در بازسازی سرمایه اجتماعی درون گروهی و ارتقای رفتارهای جامعه یار در میان دانش آموزان مقطع متوسطه است. این مطالعه با روش توصیفی-تحلیلی و رویکرد سنتز پژوهی نظری مبتنی بر مطالعات اسنادی و کتابخانه ای به رشته تحریر درآمده است. در این پژوهش، از تلاقی چارچوب های جامعه شناختی «سرمایه اجتماعی» (کلمن، پاتنام و بوردیو)، «زنجره های آیین تعاملی» (کالینز)، «کنش متقابل نمادین» و نظریه های روان شناختی-تربیتی «خودتعیین گری» و «وابستگی متقابل اجتماعی» بهره گرفته شد. تحلیل و سنتز یافته ها نشان می دهد که بازی وارسازی همیارانه از طریق سازوکارهایی چون مأموریت های تیمی، بازخورد جمعی، ایجاد وابستگی متقابل مثبت و بازتعریف نقش های کلاسی، ساختار تعاملات سنتی را دگرگون می سازد. این دگرگونی با ایجاد کانون توجه و هیجان مثبت مشترک، شبکه های اعتماد و هنجارهای عمل متقابل (سرمایه درون گروهی) را تقویت کرده و به مهار رفتارهای ایدایی، کاهش بیگانگی تحصیلی و بروز کنش های جامعه یار (همدلی، آموزش همتایان و یاری رسانی داوطلبانه) می انجامد. نتایج پژوهش ضرورت تغییر پارادایم مدیریت کلاس از رقابت فردی به محیط های یادگیری بازی وار شده مشارکتی را تبیین کرده و الگوهای کاربردی جهت توانمندسازی معلمان و برنامه ریزان درسی ارائه می دهد.

واژگان کلیدی: بازی وارسازی آموزشی (گیمیفیکیشن)، سرمایه اجتماعی درون گروهی، رفتارهای جامعه یار، دوره متوسطه، آیین های تعاملی، وابستگی متقابل مثبت



ICPSE
2026

مقدمه

محیط های آموزشی در عصر مدرنیته متأخر با تحولات ساختاری و فرهنگی عمیقی در نحوه تعاملات میان فردی دانش آموزان مواجه شده اند (Giddens, 2013). ورود گسترده فناوری های دیجیتال، تحول در سبک های گذران اوقات فراغت و افزایش فردگرایی نهادینه شده در میان نوجوانان، الگوهای سنتی تعامل چهره به چهره را در مدارس متوسطه دستخوش فرسایش ساخته است (Twenge et al., 2019). این گسست ارتباطی غالباً به کاهش سرمایه اجتماعی درون گروهی (Bonding Social Capital)، تضعیف حس تعلق به اجتماع یادگیری (Sense of School Belonging) و افزایش بی تفاوتی اجتماعی یا رفتارهای تکروانه در کلاس های درس انجامیده است (Putnam, 2000; Osterman, 2000). در چنین بافتی، کلاس درس که به مثابه یک زیست جهان اجتماعی کوچک عمل می کند، نیازمند سازوکارهای نوآورانه ای است که بتواند پویایی گروهی را بازآفرینی کرده و بستری غنی برای تقویت رفتارهای جامعه یار (Prosocial Behaviors) نظیر همیاری، همدلی، نوع دوستی و تسهیم دانش میان همسالان فراهم آورد (Wentzel, 2017; Batson, 2011).

از منظر جامعه شناسی آموزش و پرورش، یادگیری اساساً فرایندی برآمده از تعامل اجتماعی و هنجارهای گروهی است که در آن، سرمایه اجتماعی نقش شتاب دهنده مبادلات شناختی و عاطفی را ایفا می کند (Coleman, 1988; Bourdieu, 1986). هنگامی که پیوندهای درون گروهی در کلاس تضعیف می شود، هنجارهای مبتنی بر اعتماد متقابل و تعهد جمعی افت کرده و در نتیجه، رفتارهای ایذایی یا انزوای گزینشی افزایش می یابد (Durlak et al., 2011). در دهه های اخیر، ورود راهبردهای نوپدید پداگوژیک نظیر «بازی وارسازی آموزشی» یا گیمیفیکیشن (Educational Gamification)—که به معنای بهره گیری از عناصر، مکانیک ها و پویایی های طراحی بازی در بسترهای غیربازی است (Deterding et al., 2011)—توجه پژوهشگران علوم تربیتی و جامعه شناسی را به خود جلب نموده است. اگرچه بخش عمده ای از پژوهش های اولیه، گیمیفیکیشن را صرفاً از دریچه انگیزش روان شناختی فردی و مکانیک های پاداش بیرونی (مانند نشان ها، امتیازها و جداول رتبه بندی) تحلیل کرده اند (Hamari et al., 2017; Sailer et al., 2014)، اما ابعاد تعاملی و جامعه شناختی این ابزار فراتر از محرک های رفتاری منفرد عمل می کند.

بازی وارسازی زمانی که بر پایه های همیاری، روایت پردازی اشتراکی و مأموریت های تیمی بنا نهاده شود، واجد ظرفیتی بنیادین در بازتولید «زنجیره های آیین تعاملی» و ایجاد انرژی هیجانی مشترک میان یادگیرندگان است (Collins, 2004). در چارچوب نظریه بازی ها و ساخت یافتگی اجتماعی، فعالیت های بازی وار شده مشارکتی می توانند قوانین ساختاری صلب کلاس های سنتی را به محیطی منعطف و تعاملی مبدل سازند که در آن، هویت جمعی، وابستگی متقابل مثبت (Positive Interdependence) و اعتماد نهادی میان دانش آموزان بازسازی می شود (Johnson, 2009; Landers et al., 2018 & Johnson). در این سازوکار، دانش آموزان نه به عنوان رقبای صفر و یک در یک میدان نابرابر، بلکه در قامت کنشگرانی درگیر در پروژه ای مشترک ظاهر می شوند که موفقیت فردی آن ها در گرو پیشرفت گروه و بروز رفتارهای جامعه یار و حمایتی است (Deci, 2017 & Kapp, 2012; Ryan).

علی رغم گسترش ادبیات گیمیفیکیشن در حوزه روان شناسی یادگیری، بررسی های کتابخانه ای و مفهومی پیرامون کارکردهای خرد جامعه شناختی آن در بازسازی سرمایه اجتماعی درون گروهی و ترغیب رفتارهای پرسوشیال در دوره حساس نوجوانی و مقطع متوسطه، همچنان با خلأهای تبیینی مواجه است (Cudney, 2018; Bai et al., 2020 & Subhash). مقطع متوسطه به دلیل تقارن با تحولات بلوغ، تکوین هویت اجتماعی و تشدید اثرگذاری گروه های همسالان، حساس ترین مقطع برای تقویت جامعه پذیری مشارکتی به شمار می رود (Erikson, 1968; Steinberg, 2014). از این رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مطالعات اسنادی و سنتز پژوهی، بر آن است تا به واکاوی کارکردهای جامعه شناختی بازی وارسازی آموزشی پرداخته و تبیین نماید که سازوکارهای تعاملی گیمیفیکیشن چگونه می توانند سرمایه اجتماعی درون گروهی را در کلاس های درس دوره متوسطه بازبانی کرده و بستر لازم را برای نهادینه سازی رفتارهای جامعه یار و همبستگی کلاسی مهیا سازند.



ICPSE
2026

مرور ادبیات و پیشینه نظری

چارچوب های نظری جامعه شناختی

نظریه سرمایه اجتماعی و پیوندهای درون گروهی در بافت کلاس درس

مفهوم سرمایه اجتماعی در جامعه شناسی معاصر از مجرای آرای پییر بوردیو، جیمز کلن و رابرت پاتنام به یکی از مهم ترین لنزهای تحلیلی برای تبیین تعاملات انسانی در نهادهای آموزشی بدل شده است. بوردیو (Bourdieu, 1986) سرمایه اجتماعی را مجموعه ای از منابع بالقوه یا بالفعلی تعریف می کند که به مالکیت شبکه ای بادوام از روابط کم و بیش نهادینه شده مبتنی بر آشنایی و بازشناسی متقابل پیوند خورده است. در تحلیل ساختارگرایانه بوردیو، سرمایه اجتماعی ابزاری برای بازتولید یا دگرگونی موقعیت اجتماعی کنشگران در میدان های مختلف به شمار می رود. در میدان آموزش، کلاس درس فضایی است که در آن دانش آموزان با انباشت پیوندهای ارتباطی، به منابع اطلاعاتی و حمایتی نوینی دست می یابند.

از سوی دیگر، جیمز کلن (Coleman, 1988) با رویکردی کارکردگرایانه، سرمایه اجتماعی را بر پایه پیامدها و کارکردهای آن در تسهیل کنش تعریف می کند. کلن استدلال می کند که سرمایه اجتماعی بر خلاف سایر اشکال سرمایه، در ذات ساختار روابط میان کنشگران جای دارد و مشتمل بر سه مؤلفه محوری است: نخست، ساختار تعهدات و انتظارات متقابل که مبتنی بر میزان اعتماد موجود در محیط است؛ دوم، ظرفیت مجاری اطلاعاتی درون شبکه که امکان انتقال سریع داده ها و آگاهی ها را فراهم می آورد؛ و سوم، هنجارهای جمعی توأم با ضمانت های اجرایی اثربخش که فرد را به تقدم منافع جمعی بر منافع فردی سوق می دهد. در محیط مدرسه، وجود ساختار تعهد و اعتماد، هزینه های روانی تعامل را کاهش داده و مشارکت کلاسی را به رفتاری بهینه مبدل می سازد.

رابرت پاتنام (Putnam, 2000) این مفهوم را با تفکیک میان دو گونه «سرمایه اجتماعی درون گروهی یا پیوندی» (Bonding Social Capital) و «سرمایه اجتماعی برون گروهی یا پل زننده» (Bridging Social Capital) به سطوح خرد و میانی جامعه بسط داد. سرمایه اجتماعی درون گروهی بر پیوندهای مستحکم، متراکم و عاطفی میان اعضای یک گروه همگن دلالت دارد که سبب شکل گیری حس نیرومند تعلق، اعتماد متقابل، همبستگی درونی و تعهد به حمایت عاطفی-اجتماعی می گردد. در مقابل، سرمایه برون گروهی متضمن برقراری پیوند میان گروه های ناهمگن و ایجاد ارتباط با شبکه های بیرونی است. در محیط کلاس درس مقطع متوسطه، بازسازی سرمایه اجتماعی درون گروهی پیش شرط بنیادین تبدیل فضای کلاسی از یک محیط منفرد و رقابتی به یک «اجتماع یادگیری حمایتی» است (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴؛ شارع پور، ۱۳۸۵). غیاب سرمایه درون گروهی در میان همسالان، زمینه فرسایش هویت جمعی، افزایش انزوای عاطفی و رواج بیگانگی تحصیلی را هموار می سازد (مقدس جعفری و همکاران، ۱۳۹۶).

نظریه زنجیره های آیین تعاملی و تولید انرژی هیجانی

رنالد کالینز (Collins, 2004) با ترکیب جامعه شناسی هیجانات و آرای امیل دورکیم پیرامون مناسک جمعی، نظریه «زنجیره های آیین تعاملی» را تدوین نمود. بر اساس این رویکرد، پویایی های خرد تعامل چهره به چهره، موتور محرک تولید ساختارهای کلان اجتماعی هستند. کالینز معتقد است هنگامی که افراد در یک بستر زمانی و مکانی مشخص گرد هم می آیند، چهار پیش شرط ساختاری می تواند یک آیین تعاملی موفق را رقم بزند: هم حضوری فیزیکی یا بسترمند افراد در یک فضا، تعیین مرزهایی که مشخص کننده اعضای حاضر در موقعیت است، تمرکز مشترک بر یک کانون توجه یا فعالیت معین، و برانگیختگی یا حالت هیجانی مشترک میان کنشگران.

هنگامی که این چهار پیش شرط در کلاسی محقق گردند، بازخورد هیجانی میان دانش آموزان تشدید شده و به پدیده ای به نام «هم نوایی موزون» یا همگرایی حسی منجر می شود. پیامد چنین فرآیندی، تولید «انرژی هیجانی مثبت» (Emotional Energy) در تک تک افراد، شکل گیری نمادهای هویت جمعی که نشان دهنده حس «ما بودن» است، و تثبیت استانداردهای اخلاقی



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

درون گروهی خواهد بود. در فضای کلاس درس، اگر موقعیت های آموزشی فاقد کانون توجه مشترک یا هیجان مثبت جمعی باشند، آیین تعاملی با شکست مواجه شده و انرژی هیجانی منفی نظیر کسالت، بی تفاوتی، انزوا و اصطکاک کلامی باز تولید می شود (صادقی فسایی و ایشاری، ۱۳۹۲). در نقطه مقابل، فراهم آوردن موقعیت هایی که هم نوایی حسی را در حل مسائل برانگیزد، بنیان های همبستگی ارگانیک را در گروه همسالان مستقر می سازد.

نظریه کنش متقابل نمادین و بازتعریف نقش های کلاسی

مکتب کنش متقابل نمادین که بر اندیشه های جورج هربرت مید، چارلز هورتون کولی و هربرت بلومر (Mead, 1934; Cooley, 1902; Blumer, 1969) استوار است، بر این پیش فرض تأکید دارد که کنش های انسانی محصول معانی و نمادهایی هستند که کنشگران در جریان تعاملات روزمره خود برمی سازند و تفسیر می کنند. مفهوم «خود آینه ای» کولی تبیین می کند که تصویر نوجوان از خویش، از رهگذر تفسیر واکنش ها، قضاوت ها و بازخوردهای همسالان و معلمان شکل می گیرد. در کلاس های سنتی، بازتولید ساختارهای نمادین منفی نظیر «شاگرد تنبل»، «منزوی» یا «ضعیف»، به تثبیت نقش های منفعلانه و برچسب خوردگی می انجامد. بر پایه آرای بلومر، کنشگران صرفاً پاسخ دهنده به محرک های بیرونی نیستند، بلکه پیوسته موقعیت را تعریف کرده و بر اساس معانی انتسابی عمل می نمایند. از این رو، ایجاد بسترهای تعاملی نوینی که در آن ها نمادهای سلسله مراتبی و قضاوت های کلیشه ای شکسته شوند، امکان بازتعریف نقش های اجتماعی را برای دانش آموزان فراهم می آورد. هنگامی که یک موقعیت یادگیری به گونه ای بازطراحی شود که نقش های کلاسی از وضعیت ایستا به نقش های فعالی چون «هم پیمان»، «هم تیمی»، «حل کننده معما» و «پشتیبان گروه» تغییر یابد، ساختار معنایی ذهن نوجوان دگرگون شده و عاملیت فردی او در پیوند با هنجارهای یاری رسانی اجتماعی بازسازی می گردد (نوذری، ۱۳۹۰؛ ادیبی سده، ۱۳۹۵).

مبانی مفهومی و ابعاد رفتارهای جامعه یار (Prosocial Behaviors)

تعریف، گونه شناسی و ماهیت رفتارهای جامعه یار

رفتار جامعه یار در روان شناسی اجتماعی و جامعه شناسی آموزش به مجموعه ای از کنش های داوطلبانه، هنجارمند و آگاهانه اطلاق می گردد که هدف بنیادین آن ها نفع رسانی به دیگران، کاهش رنج و فشارهای روانی-اجتماعی هموعان، ارتقای همبستگی و بهزیستی جمعی است (Batson, 2011; Eisenberg et al., 2006). این مفهوم در نقطه مقابل رفتارهای ضد اجتماعی، ایدایی و پرخاشگرانه قرار می گیرد و یکی از شاخص های اصلی جامعه پذیری موفق و رشد اخلاقی در دوره نوجوانی به شمار می رود. گونه شناسی جامع ارائه شده توسط کارلو و رندال (Randall, 2002 & Carlo) رفتارهای جامعه یار را در قالب چند بُعد اصلی تفکیک می کند:

نخست، رفتار جامعه یار نوع دوستانه (Altruistic): رفتاری که در آن فرد صرفاً با انگیزه یاری رسانی به دیگری و بدون انتظار دریافت پاداش، اعتبار یا جبران مادی و نمادین دست به عمل می زند.

دوم، رفتار جامعه یار همیارانه و پاسخی (Compliant): کنش هایی که در پاسخ به درخواست مستقیم و نیاز اعلام شده از سوی یک همکلاسی یا گروه شکل می گیرد.

سوم، رفتار جامعه یار هیجانی و همدلانه (Emotional): رفتارهایی که برآمده از درک عمیق وضعیت عاطفی رنج آور یا دشوار همتایان بوده و به قصد آرامش بخشی وی او در پیوند با هنجارهای یاری رسانی اجتماعی بازسازی می گردد (نوذری، ۱۳۹۰؛ ادیبی سده، ۱۳۹۵).

مبانی مفهومی و ابعاد رفتارهای جامعه یار (Prosocial Behaviors)

تعریف، گونه شناسی و ماهیت رفتارهای جامعه یار

رفتار جامعه یار در روان شناسی اجتماعی و جامعه شناسی آموزش به مجموعه ای از کنش های داوطلبانه، هنجارمند و آگاهانه اطلاق می گردد که هدف بنیادین آن ها نفع رسانی به دیگران، کاهش رنج و فشارهای روانی-اجتماعی هموعان، ارتقای همبستگی و بهزیستی



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

جمعی است (Batson, 2011; Eisenberg et al., 2006). این مفهوم در نقطه مقابل رفتارهای ضد اجتماعی، ایذایی و پرخاشگرانه قرار می گیرد و یکی از شاخص های اصلی جامعه پذیری موفق و رشد اخلاقی در دوره نوجوانی به شمار می رود. گونه شناسی جامع ارائه شده توسط کارلو و رندال (Randall, 2002 & Carlo) رفتارهای جامعه یار را در قالب چند بُعد اصلی تفکیک می کند:

نخست، رفتار جامعه یار نوع دوستانه (Altruistic): رفتاری که در آن فرد صرفاً با انگیزه یاری رسانی به دیگری و بدون انتظار دریافت پاداش، اعتبار یا جبران مادی و نمادین دست به عمل می زند.

دوم، رفتار جامعه یار همیارانه و پاسخی (Compliant): کنش هایی که در پاسخ به درخواست مستقیم و نیاز اعلام شده از سوی یک همکلاسی یا گروه شکل می گیرد.

سوم، رفتار جامعه یار هیجانی و همدلانه (Emotional): رفتارهایی که برآمده از درک عمیق وضعیت عاطفی رنج آور یا دشوار همتایان بوده و به قصد آرامش بخشی و حمایت روانی صورت می پذیرد.

چهارم، رفتار جامعه یار در شرایط بحرانی (Dire/Emergency): کمک رسانی فوری در موقعیت های حاد کلاسی، تعارض حداقل رسانده و بسترهای ارضای نیاز به پیوند اجتماعی را مسدود می سازد (شارع پور، ۱۳۸۵؛ Osterman, 2000).

ساختارشناسی و سازوکارهای بازی وارسازی آموزشی (Educational Gamification)

تمایز مفهومی بازی وارسازی با رویکردهای مجاور

برای صورت بندی دقیق نظری، تفکیک مفهوم بازی وارسازی از مفاهیم هم پوشان ضرورت دارد. بازی وارسازی یا گیمیفیکیشن بر مبنای تعریف مورد توافق دتردینگ و همکاران (Deterding et al., 2011)، به معنای «بهره گیری از عناصر و سازوکارهای طراحی بازی در زمینه ها و بسترهای غیربازی» است. در این رویکرد، محیط کلاس درس تبدیل به یک بازی کامل ویدیویی یا سرگرمی مجزا نمی شود، بلکه فرایند تدریس، ارزشیابی و تکالیف، با الحاق عناصر و منطق بازی، ساختاری برانگیزاننده، هدفمند و جذاب به خود می گیرد.

این مفهوم با «بازی های جدی» (Serious Games)—که بازی های کامل دیجیتالی یا فیزیکی طراحی شده با اهداف غیرسرگرمی نظیر آموزش خلبانی یا پزشکی هستند—و نیز با «یادگیری بازی محور» (Game-Based Learning)—که متضمن استفاده مستقیم از یک بازی مستقل برای آموزش یک مفهوم خاص است—تفاوت ساختاری دارد (Kapp, 2012). بازی وارسازی لایه ای انگیزشی و ساختاردهنده است که بر روی برنامه های درسی متداول قرار می گیرد تا پویایی ارتباطی و عاملیت یادگیرندگان را تقویت کند (Sailer et al., 2017).

ساختار تحلیلی مدل سه سطحی سازوکارهای بازی (چارچوب DMC)

ورباخ و هانتز (Hunter, 2012 & Werbach) برای سامان دهی ساختار گیمیفیکیشن، یک مدل تحلیلی سه سطحی تحت عنوان چارچوب پویایی ها، مکانیک ها و اجزاء تدوین کرده اند:

سطح نخست، پویایی ها (Dynamics): انتزاعی ترین و بنیادین ترین لایه بازی وارسازی است که شامل مفاهیمی چون روایت کلان داستانی، مسیر رشد و تحول، روابط و تعاملات اجتماعی، حس عاملیت، و محدودیت های زمانی نظام مند است. پویایی ها چارچوب معنایی و فلسفه وجودی سیستم را ترسیم می کنند.

سطح دوم، مکانیک ها (Mechanics): فرایندها و قواعد بنیادینی هستند که رفتار و کنش فراگیر را به پیش می رانند. مهم ترین مکانیک ها عبارتند از: مأموریت ها و چالش های گروهی، حلقه های بازخورد فوری، همکاری مشارکتی، بازتوزیع و تبادل منابع، و سازوکارهای پیروزی اشتراکی.

سطح سوم، اجزاء (Components): عینی ترین و ملموس ترین عناصر بازی هستند که فراگیر مستقیماً با آن ها سروکار دارد؛ نظیر نشان های شایستگی، امتیازهای تجربه، آواتارهای گروهی، تابلوهای راهنمای مأموریت، و سطوح ارتقاء.



ICPSE
2026

زمانی که این سطوح سه گانه با رویکرد «همیارانه» پیکربندی شوند، ابزارهای ملموس سطحی (مانند نشان ها و امتیازها) صرفاً در خدمت تقویت مکانیک های گروهی (مانند چالش های مشترک) و تحقق پویایی های عمیق اجتماعی (نظیر احساس تعلق و هویت تیمی) قرار می گیرند و مانع از تقلیل گرایی ابزاری می شوند (Landers et al., 2018).

تبیین نظری پیوند گیمیفیکیشن، سرمایه اجتماعی و رفتار جامعه یار

تبیین این مسئله که چگونه بازی وارسازی می تواند بسترساز تحول در متغیرهای جامعه شناختی کلاس گردد، مستلزم تلاقی دو نظریه «خودتعیین گری» و «وابستگی متقابل اجتماعی» است. نظریه خودتعیین گری ریچارد رایان و ادوارد دسی (Deci, & Ryan 2000, 2017) تصریح می دارد که شکوفایی انگیزش درونی و بروز رفتارهای رشد یافته اجتماعی، نیازمند تأمین سه نیاز بنیادین روان شناختی است: خودمختاری، احساس شایستگی، و احساس تعلق یا پیوند اجتماعی.

در یک سیستم گیمیفیکیشن همیارانه، نیاز به تعلق اجتماعی از طریق قرار دادن دانش آموزان در قالب تیم های مشترک با سرنوشت واحد برآورده می شود. نیاز به شایستگی از طریق طراحی چالش های خرد گام به گام و دریافت بازخوردهای آنی تقویت می گردد، و نیاز به خودمختاری با دادن حق انتخاب مسیر حل مسئله و نقش های تیمی به رسمیت شناخته می شود. برآورده شدن این نیازها، مقاومت های هیجانی و حس تنهایی را مهار کرده و میل درونی نوجوان به گشودگی اجتماعی و همدلی را بیدار می سازد.

از منظر نظریه وابستگی متقابل اجتماعی (Johnson, 2009; Roseth et al., 2008 & Johnson)، گیمیفیکیشن این قابلیت را دارد که ساختار تعاملی کلاس را از «وابستگی منفی» (موفقیت من در گرو شکست توست) یا «عدم وابستگی» (موفقیت من بی ارتباط با توست)، به «وابستگی متقابل مثبت» تغییر دهد. هنگامی که یک چالش درسی به صورت مأموریتی تیمی طراحی می شود که در آن پاداش نهایی تنها در صورت یادگیری تمام اعضای تیم تعلق می گیرد، ساختار انگیزشی فرد دگرگون می شود. در این حالت:

کمک به همکلاسی، دیگر نه یک بار اضافی، بلکه شرط لازم برای موفقیت فردی و گروهی تلقی می شود.

رفتارهای جامعه یار نظیر آموزش همتایان، اشتراک گذاری داده ها و تقویت روحیه اعضای ضعیف تر، به یک هنجار درون گروهی الزام آور و ارزشمند تبدیل می گردد.

این تعاملات پیوسته، طبق نظریه کالینز، آیین های تعاملی خرد را بازتولید کرده، انرژی هیجانی مثبت را در کلاس به گردش درآورده و انباشت پایدار «سرمایه اجتماعی درون گروهی» را رقم می زند.

مرور پیشینه تجربی داخلی و خارجی

مطالعات بین المللی

پژوهش های تجربی در عرصه بین المللی طی سال های اخیر بر تفکیک اثرات گیمیفیکیشن رقابتی و همیارانه تمرکز یافته اند. مورسیلو و همکاران (Morschheuser et al., 2017) در یک مطالعه مقایسه ای نشان دادند که طراحی های بازی وار همیارانه در مقایسه با رویکردهای متکی بر جداول رتبه بندی انفرادی، رفتارهای جامعه یار، تبادل خودجوش دانش و لذت اجتماعی ناشی از یادگیری را به میزان بسیار بالاتری افزایش می دهند. آن ها استدلال کردند که رقابت انفرادی با ایجاد اضطراب اجتماعی می تواند مانع تعاملات سازنده گردد، در حالی که همکاری درون گروهی بسترساز پیوندهای عاطفی عمیق میان یادگیرندگان است.

سیلر و همکاران (Sailer et al., 2017) در پژوهشی شبه تجربی پیرامون اثرات عناصر مجزای بازی دریافتند که بهره گیری از مکانیک های تیمی و مأموریت های مشترک، مستقیماً نیاز روان شناختی به پیوند و تعلق اجتماعی را ارضا کرده و ادراک انسجام گروهی را به صورت معناداری تقویت می کند.

بای، هیو و هوانگ (Bai et al., 2020) در یک مطالعه فراتحلیل جامع بر روی متغیرهای گیمیفیکیشن در محیط های آموزشی نشان دادند که پایداری اثربخشی بازی وارسازی بر دستاوردهای آموزشی و رفتاری، زمانی تضمین می شود که با تعاملات همسالان و حمایت های کلاسی درهم تنیده باشد.



ICPSE
2026

سوبهاس و کادنی (Cudney, 2018 & Subhash) نیز در سنتز پژوهی مقالات آموزش عالی و متوسطه نتیجه گرفتند که بهره گیری از نشان های مهارتی جمعی و مأموریت های حل مسئله تیمی، انزوای آموزشی را شکسته و شبکه های تعامل افقی میان فراگیران را بازسازی می نماید.

مطالعات داخلی

در داخل کشور، پیوند میان سرمایه اجتماعی، جو کلاسی و رفتارهای نوجوانان کانون توجه محققان جامعه شناسی و علوم تربیتی بوده است. کرمی، محمدی و سهرابی (۱۳۹۸) در مطالعه ای روی دانش آموزان متوسطه نشان دادند که سرمایه اجتماعی مدرسه و ابعاد اعتماد متقابل میان همسالان، قوی ترین پیش بینی کننده بروز رفتارهای جامعه یار و مهم ترین عامل بازدارنده از کج رفتاری ها و رفتارهای پرخطر است.

صادقی فسایی و ایثاری (۱۳۹۲) در واکاوی جامعه شناختی تعاملات جوانان نشان دادند که ضعف بسترهای نهادی برای شکل گیری آیین های تعاملی جمعی، منجر به افزایش تنهایی اجتماعی و فرسایش پیوندهای درون گروهی می شود. مقدس جعفری، کوهی و احمدی (۱۳۹۶) با بررسی رابطه ساختاری سرمایه اجتماعی و بیگانگی تحصیلی اثبات کردند که تقویت شبکه های اعتماد و همدلی درون کلاس، احساس بی معنایی و انزوای آموزشی را در دانش آموزان متوسطه به شکل معناداری خنثی می سازد.

زرشناس، رضایی و احمدی (۱۴۰۱) در پژوهشی شبه تجربی پیرامون تأثیر بازی وارسازی آموزشی بر تعامل کلاسی نشان دادند که بهره گیری از چالش های مشارکتی بازی وار شده، درگیری رفتاری و عاطفی دانش آموزان را ارتقا داده و موجب خروج دانش آموزان گوشه گیر از حاشیه کلاس می شود.

سنتز پیشینه و جمع بندی نظری

جمع بندی ادبیات نظری و مطالعات تجربی نشان می دهد که اگرچه گیمیفیکیشن در دهه های اخیر توانسته جایگاه قابل توجهی در روان شناسی تربیتی به دست آورد، اما کاربرست جامعه شناختی آن به ویژه در مقطع حساس متوسطه همچنان نیازمند تدوین مدل های بومی و مفهومی دقیق است. نوجوانان در این دوره سنی در فرایند بحرانی هویت یابی و نیاز شدید به پذیرش از سوی همسالان قرار دارند. شیوه های سنتی مدیریت کلاس و ساختارهای رقابتی، با تشدید فردگرایی منفی و ایجاد اضطراب موقعیتی، مانع از شکل گیری سرمایه اجتماعی درون گروهی می شوند.

تلاقی نظریه های سرمایه اجتماعی، آیین های تعاملی کالینز، خودتعیین گری و وابستگی متقابل اجتماعی تبیین می کند که بازی وارسازی زمانی که از رویکرد صرفاً امتیازمحور انفرادی فراتر رود و بر پایه مأموریت های تیمی، مکمل بودن نقش ها، بازخورد جمعی و روایت های اشتراکی طراحی شود، ساختار تعاملات کلاسی را دگرگون می سازد. این دگرگونی با ایجاد وابستگی متقابل مثبت و ارضای نیاز به تعلق اجتماعی، به بازسازی پیوندهای عاطفی و شبکه های اعتماد (سرمایه اجتماعی درون گروهی) می انجامد و در نتیجه، بستر ساختاری لازم را برای تج در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه های سرمایه اجتماعی. نامه علوم اجتماعی، ۳۲-۱، (۱) ۲۶.

بحث و نتیجه گیری

تحلیل و سنتز یافته های نظری و مفهومی این پژوهش نشان می دهد که بهره گیری از بازی وارسازی با رویکرد همیارانه در مقطع متوسطه، نقشی کارکردی و تعیین کننده در بازسازی سرمایه اجتماعی درون گروهی و در پی آن، ارتقای رفتارهای جامعه یار ایفا می کند. مقایسه تحلیلی یافته های این پژوهش با پیشینه مطالعاتی بیانگر همسویی و انطباق نیرومند با نتایج پژوهش های سیلر و همکاران (Sailer et al., 2017) و مورسیلو و همکاران (Morschheuser et al., 2017) است؛ بدین معنا که سازوکارهای



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

مشارکتی بازی وارسازی بر خلاف الگوهای رقابت فردی، نیاز بنیادین به تعلق اجتماعی (Deci, 2017 & Ryan) را ارضا کرده و زمینه را برای شکل گیری شبکه های اعتماد و تعهد دوجانبه (Coleman, 1988; Putnam, 2000) فراهم می سازند. همچنین این نتایج در بافت بومی با یافته های کرمی و همکاران (۱۳۹۸) و زرشناس و همکاران (۱۴۰۱) هم راستاست که نشان دادند تقویت ابعاد حمایتی جو کلاس و درگیری فعال دانش آموزان در فعالیت های تیمی، مستقیماً به مهار کج رفتاری ها، کاهش انزوای آموزشی و افزایش کنش های نوع دوستانه و همدلانه منجر می شود. از منظر نظریه زنجیره های آیین تعاملی کالینز (Collins, 2004)، بازطراحی کلاس حول محور مأموریت های تیمی توانسته با ایجاد کانون توجه و هیجان مشترک، انرژی هیجانی منفی و بیگانگی تحصیلی (مقدس جعفری و همکاران، ۱۳۹۶) را خنثی ساخته و همبستگی پایداری را در میان گروه همسالان پدید آورد. در نقطه مقابل، تجارب مغایر در پژوهش هایی مشاهده می شود که بازی وارسازی را صرفاً در تابلوهای امتیازات انفرادی و رقابت فشرده خلاصه کرده اند؛ چنین رویکردهایی به جای توسعه سرمایه اجتماعی، اضطراب اجتماعی و فردگرایی منفی را تشدید می کنند، که این امر تمایز معنادار میان «گیمیفیکیشن ساختاری-همیارانه» با «گیمیفیکیشن امتیازمحور-رقابتی» را آشکار می سازد. بر مبنای یافته ها و سنتز نظری این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی زیر جهت به کارگیری بهینه این سازوکارها ارائه می گردد:

نخست، به برنامه ریزان درسی و معلمان مقطع متوسطه پیشنهاد می شود که در طراحی فرآیندهای یاددهی-یادگیری، از الگوی «مأموریت های تیمی با وابستگی متقابل مثبت» بهره بگیرند و با تلفیق بازخوردهای جمعی و نمادهای شایستگی گروهی، رفتارهای یاری رسانی و آموزش همتایان را به عنوان یک هنجار کلاسی ارزشمند نهادینه سازند. دوم، توصیه می شود دوره های آموزشی و کارگاه های توانمندسازی برای دبیران با محوریت «مدیریت بازی وار کلاس درس» برگزار گردد تا معلمان از الگوهای سنتی مبتنی بر رقابت فردی فاصله گرفته و روش های بازتعریف نقش های کلاسی برای دانش آموزان گوشه گیر و در حاشیه را بیاموزند. در نهایت، به پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و جامعه شناسی آموزش پیشنهاد می شود با انجام مطالعات تجربی، نیمه آزمایشی و طولی، اثربخشی پایدار ابعاد گوناگون این مدل ترکیبی را بر شاخص های دقیق تری نظیر سلامت روان دانش آموزان، جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی-تحصیلی در پایه ها و بافت های مختلف آموزشی مورد سنجش و آزمون قرار دهند.



ICPSE
2026

منابع

- توسلی، غلامعباس، و موسوی، مرضیه. (۱۳۸۴). مفهوم سرمایه اجتماعی در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه های سرمایه اجتماعی. نامه علوم اجتماعی، ۲۶(۱)، ۳۲-۱.
- زرشناس، فرناز، رضایی، عیسی، و احمدی، پروین. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی بازی وارسازی بر درگیری تحصیلی و مشارکت کلاسی دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، انتشارات دانشگاه اصفهان.
- شارع پور، محمود. (۱۳۸۵). جامعه شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت.
- صادقی فسایی، سهیلا، و ایثاری، مریم. (۱۳۹۲). تحلیل جامعه شناختی احساس تنهایی و تعاملات اجتماعی در میان جوانان. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۴)، ۵۷-۸۲.
- کرمی، جهانگیر، محمدی، فرزاد، و سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۸). نقش سرمایه اجتماعی و جو سازمانی مدرسه در پیش بینی رفتارهای جامعه یار و رفتارهای پرخطر دانش آموزان. مجله مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۶(۳۴)، ۱۲۵-۱۴۸.
- مقدس جعفری، محمدحسن، کوهی، کمال، و احمدی، وحید. (۱۳۹۶). سرمایه اجتماعی مدرسه و بیگانگی تحصیلی: بررسی رابطه ساختاری در میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه. جامعه شناسی کاربردی، ۲۸(۲)، ۶۷-۸۴.
- نوذری، حسینعلی. (۱۳۹۰). نظریه های جامعه شناسی کلاسیک و مدرن: کنش متقابل نمادین و مکتب شیکاگو. انتشارات نقش جهان.
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-711). John Wiley & Sons.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Giddens, A. (2013). *The consequences of modernity*. John Wiley & Sons.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—A literature review of empirical studies on gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). IEEE.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Landers, R. N., Auer, E. M., Collmus, A. B., & Armstrong, M. B. (2018). Gamification science, its history and future: Definitions and a research agenda. *Simulation & Gaming*, 49(3), 315-337.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Morschheuser, B., Raban, D. R., & Hamari, J. (2017). Cooperation or competition—When do people contribute more? A study on gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7-24.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 -TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (pp. 586-603). The Guilford Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.